

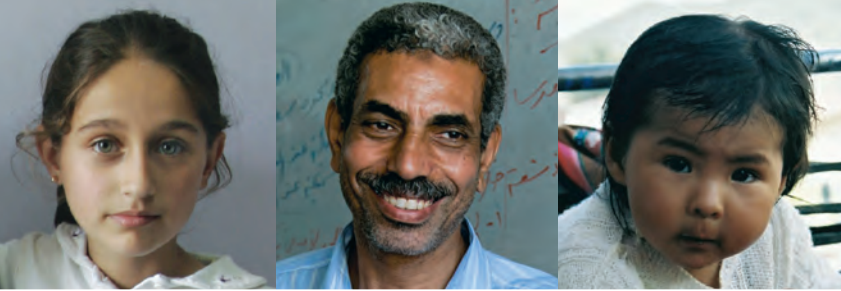
# Rapport mondial de suivi sur l'EPT

2

0

1

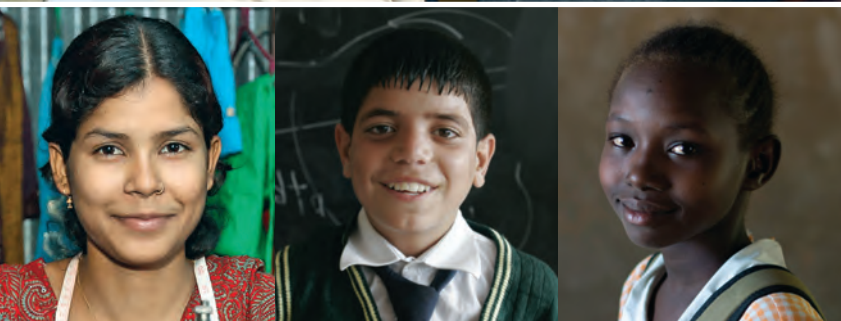
5



Éducation pour tous



## ÉDUCATION POUR TOUS 2000-2015 : PROGRÈS ET ENJEUX



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

Résumé

# ÉDUCATION POUR TOUS 2000-2015 : PROGRÈS ET ENJEUX

## Résumé



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

Éditions  
UNESCO

Le présent *Rapport* est une publication indépendante que l'UNESCO a fait réaliser au nom de la communauté internationale. Il est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'équipe du *Rapport* ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements.

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

L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* est responsable du choix et de la présentation des faits figurant dans cette publication ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation. La responsabilité des vues et opinions exprimées dans le *Rapport* incombe à son directeur.

### Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015*

*Directeur : Aaron Benavot*

Manos Antoninis, Ashley Baldwin, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Emeline Brylinski, Erin Chemery, Marcos Delprato, Joanna Härmä, Cornelia Hauke, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Andrew Johnston, Priyadarshani Joshi, Helen Longlands, Leila Loupis, Giorgia Magni, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, David Post, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Martina Simeci, Emily Subden, Felix Zimmermann et Asma Zubairi.

*Anciens membres de l'équipe*

Nous voudrions rendre hommage aux précédents directeurs et membres de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* qui ont apporté leurs précieuses contributions au *Rapport* depuis 2002. Nous remercions les anciens directeurs Nicholas Burnett, Christopher Colclough, Pauline Rose et Kevin Watkins ainsi que les anciens membres de l'équipe Carlos Aggio, Kwame Akyeampong, Samer Al-Samarrai, Marc Philippe Boua Liebnitz, Mariela Buonomo, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Stuart Cameron, Vittoria Cavicchioni, Mariana Cifuentes-Montoya, Alison Clayson, Hans Cosson-Eide, Roser Cusso, Valérie Djoze, Simon Ellis, Ana Font-Giner, Jude Fransman, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Elizabeth Heen, Julia Heiss, Keith Hinchliffe, Diederick de Jongh, Alison Kennedy, Léna Krichewsky, François Leclercq, Elise Legault, Agneta Lind, Anaïs Loizillon, Patrick Montjourides, Karen Moore, Albert Motivans, Hilaire Mputu, Michelle J. Neuman, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Steve Packer, Ulrika Pepler Barry, Michelle Phillips, Liliane Phuong, Pascale Pinceau, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Riho Sakurai, Marisol Sanjines, Yusuf Sayed, Sophie Schlondorff, Céline Steer, Ramya Subrahmanian, Ikuko Suzuki, Jan Van Ravens, Suhad Varin, Peter Wallet et Edna Yahil.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est une publication annuelle indépendante. Il bénéficie de l'aide et du soutien de l'UNESCO.

#### **Pour plus d'informations sur le Rapport, veuillez contacter :**

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*  
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy  
75352 Paris 07 SP, France  
Courriel : [efareport@unesco.org](mailto:efareport@unesco.org)  
Tél. : +33 1 45 68 07 41  
[www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)  
[efareport.wordpress.com](http://efareport.wordpress.com)

#### **Précédentes éditions du Rapport mondial de suivi sur l'EPT**

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

© UNESCO, 2015  
Tous droits réservés  
Première édition  
Publié en 2015 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture  
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Composition : UNESCO  
Création graphique : FHI 360  
Mise en page : UNESCO

*Photo de couverture, de gauche à droite :* Karel Prinsloo, Mey Meng, UNICEF/NYHQ2004-0991/Pirozzi, Nguyen Thanh Tuan, UNICEF/NYHQ2005-1176/LeMoyné, Magali Corouge, Benavot, Eva-Lotta Jansson, BRAC/ShehzadNoorani, UNICEF/NYHQ2005-1194/LeMoyné, Karel Prinsloo, Magali Corouge, Tutu Mani Chakma, Benavot, Amima Sayeed

ED-2015/WS/2

Toutes erreurs ou omissions constatées après impression seront rectifiées dans la version en ligne à l'adresse [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

# Avant-propos

En 2000, réunis au Forum mondial sur l'éducation de Dakar, au Sénégal, 164 gouvernements ont adopté le *Cadre d'action de Dakar pour l'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, un ambitieux ordre du jour qui visait à atteindre six vastes objectifs pour l'éducation d'ici à 2015. En réponse à cet appel, l'UNESCO a créé les *Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT* dans le but de suivre les progrès accomplis, de mettre en évidence ce qui restait à faire et de fournir des recommandations pour l'ordre du jour mondial sur le développement durable qui devrait prendre la suite en 2015.

D'immenses progrès ont été accomplis partout dans le monde depuis 2000, mais nous n'avons pas atteint notre but. Malgré tous les efforts entrepris par les gouvernements, la société civile et la communauté internationale, le monde n'a pas réalisé l'Éducation pour tous.

Du côté positif, le nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés a chuté de près de la moitié depuis 2000. Près de 34 millions d'enfants supplémentaires ont pu accéder à l'école grâce à l'accélération des progrès depuis Dakar. Les avancées les plus importantes ont été réalisées dans le domaine de la parité entre les sexes, notamment au niveau de l'éducation primaire, même si cette disparité persiste dans près d'un tiers des pays disposant de données. Les gouvernements ont également accru leurs efforts pour mesurer les résultats d'apprentissage par le biais d'évaluations nationales et internationales, utilisant ces évaluations pour garantir que tous les enfants reçoivent la qualité d'éducation qui leur a été promise.

Cependant, malgré tous ces progrès, au bout de quinze années de suivi le bilan est décevant.

Partout dans le monde, il reste encore 58 millions d'enfants non scolarisés et près de 100 millions d'enfants qui n'achèvent pas le cycle du primaire. Les inégalités ont progressé dans l'éducation, le fardeau le plus lourd étant supporté par les populations les plus pauvres et les plus défavorisées. Dans le monde, les enfants les plus pauvres ont quatre fois moins de chances de fréquenter l'école que les enfants les plus riches et la probabilité qu'ils n'achèvent pas l'éducation primaire est cinq fois supérieure. Les conflits demeurent un obstacle majeur à la scolarité et une proportion importante et grandissante d'enfants non scolarisés vit dans des zones de conflit. Dans l'ensemble, la mauvaise qualité de l'apprentissage au niveau primaire fait que des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis les compétences fondamentales.

Qui plus est, l'éducation demeure sous-financée. Nombre de gouvernements ont accru leurs dépenses, mais ils ont rarement donné la priorité à l'éducation dans les budgets nationaux, et la plupart d'entre eux n'alloue pas à l'éducation les 20 % recommandés comme étant nécessaires pour combler les déficits du financement. Il en va de même pour les donateurs qui, après avoir augmenté initialement les budgets d'aide, ont réduit l'aide à l'éducation depuis 2010 et n'ont pas assez priorisé les pays qui en ont le plus besoin.

Le présent *Rapport* s'appuie sur cette expérience accumulée pour émettre des recommandations précises sur la place que devra prendre l'éducation dans le futur ordre du jour mondial sur le développement durable. Les enseignements à tirer sont clairs. Les nouvelles cibles de l'éducation doivent être spécifiques, pertinentes et mesurables. La priorité doit être accordée aux groupes marginalisés et défavorisés, ceux qui sont les plus difficiles à atteindre et ne jouissent toujours pas de

leur droit à l'éducation. Des actions plus fortes doivent être entreprises concernant tous les aspects du financement. Tandis que les gouvernements supporteront la majorité des coûts, la communauté internationale doit accroître, soutenir et augmenter son aide à l'éducation, surtout dans les pays à revenu faible et moyen qui ont les plus grands besoins. Le futur ordre du jour nécessitera aussi des efforts de suivi encore plus solides, notamment en termes de collecte, d'analyse et de diffusion des données, afin que toutes les parties prenantes rendent compte de leur action.

Pendant la période conduisant à 2015, les *Rapports mondiaux de suivi* ont joué un rôle de premier plan, appuyant les pays, fournissant une évaluation et une analyse solides pour faciliter l'élaboration des politiques et offrant aux gouvernements et à la société civile un puissant outil de plaidoyer. Cela se poursuivra lors de la mise en œuvre des nouveaux Objectifs du développement durable. Après 2015, les *Rapports* continueront d'être une voix fiable et indépendante sur l'état de l'éducation dans le monde, émettant des recommandations utiles pour tous les pays et les partenaires.

Tant de progrès ont été accomplis depuis 2000, mais notre action doit se poursuivre pour garantir une éducation de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Rien n'est plus puissant et durable que l'investissement dans les droits et la dignité de l'homme, dans l'inclusion sociale et le développement durable. L'expérience accumulée depuis 2000 montre ce qui peut être accompli et nous devons l'exploiter pour réaliser bien davantage encore.

A handwritten signature in black ink, reading 'Irina Bokova'.

Irina Bokova  
Directrice générale de l'UNESCO

# Résumé du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2015

Lors du Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar, Sénégal, en 2000, les gouvernements de 164 pays, ainsi que les représentants de groupes régionaux, d'organisations internationales, de bailleurs de fonds, d'organisations non gouvernementales (ONG) et de la société civile ont adopté le Cadre d'action afin d'honorer les engagements en faveur de l'EPT. Le Cadre de Dakar comprend six objectifs, auxquels sont associées des cibles, qui devaient être atteints à l'horizon 2015, et 12 stratégies auxquelles toutes les parties prenantes se devaient de contribuer.

Sur une base quasi annuelle, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (RMS) procède au suivi des progrès des objectifs de l'EPT et des deux Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) relatifs à l'éducation. La présente édition du *RMS sur l'EPT* fournit une évaluation complète des progrès accomplis depuis 2000 jusqu'à l'échéance fixée pour la réalisation des objectifs du Cadre d'action de Dakar. Le *Rapport* s'attache à déterminer si le monde a atteint les objectifs de l'EPT et si les partenaires de l'EPT ont tenu leurs engagements. Il s'interroge sur les causes possibles du rythme des progrès et met en évidence les enseignements clés dans la perspective d'un cadre mondial de l'éducation de l'après-2015.

## Bilan des progrès réalisés vers l'EPT

### Objectif 1 – Éducation et protection de la petite enfance

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

- Malgré une baisse de près de 50 % des taux de mortalité infantile, 6,3 millions d'enfants sont morts avant l'âge de 5 ans, en 2013, de maladies qu'il est, dans la plupart des cas, possible de prévenir.
- Les progrès accomplis pour améliorer la nutrition infantile ont été considérables. Pourtant, en 2013, un enfant de moins de 5 ans sur quatre souffrait de malnutrition dans le monde, signe d'une déficience chronique en nutriments essentiels.
- En 2012, au niveau international, 184 millions d'enfants étaient scolarisés dans l'enseignement préprimaire, soit une progression de près de deux tiers par rapport à 1999.

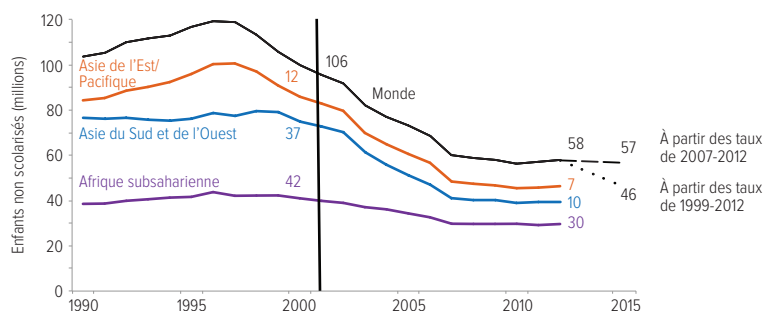
**En 2012, deux tiers d'enfants de plus étaient scolarisés dans l'enseignement primaire par rapport à 1999**

### Objectif 2 – Enseignement primaire universel

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

- Les taux nets de scolarisation dans le primaire se sont sensiblement améliorés et devraient atteindre 93 % en 2015, contre 84 % en 1999.
- Les taux nets de scolarisation, qui ont considérablement progressé, se sont accrus d'au moins 20 points de pourcentage entre 1999 et 2012 dans 17 pays, dont 11 en Afrique subsaharienne.
- Bien que l'on constate une certaine augmentation des taux de scolarisation, près de 58 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés en 2012, et les efforts de réduction de ce chiffre stagnent.

**Figure 1 : Des dizaines de millions d'enfants ne seront toujours pas scolarisés en 2015**  
Enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire, monde et régions sélectionnées, 1990-2012 et 2015 (projection)



Sources : Base de données de l'ISU; Bruneforth (2015).

**En 2015, un enfant sur six n'achèvera pas le cycle primaire dans les pays à revenu faible ou intermédiaire**

- En dépit des progrès en termes d'accès, l'abandon scolaire reste préoccupant : dans 32 pays, situés pour la plupart en Afrique subsaharienne, on estime qu'au moins 20 % des enfants scolarisés dans le primaire n'y resteront pas jusqu'en dernière année.
- À l'échéance de 2015, dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, près de 100 millions d'enfants, soit un sur six, n'auront pas achevé l'enseignement primaire.

### Objectif 3 – Compétences des jeunes et des adultes

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

- Sous l'effet conjugué d'une hausse des taux de transition et de taux de rétention accrus, le taux brut de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est passé de 71 % en 1999 à 85 % en 2012. Le taux d'inscription dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a augmenté rapidement depuis 1999. En Afghanistan, en Chine, en Équateur, au Mali et au Maroc, le taux brut de scolarisation du premier cycle du secondaire a progressé d'au moins 25 points de pourcentage.
- La transition du primaire au secondaire reste marquée par des inégalités. Ainsi, aux Philippines, parmi les élèves ayant achevé l'enseignement primaire, à peine 69 % des enfants issus des familles les plus pauvres sont passés dans le premier cycle du secondaire, contre 94 % des enfants issus des familles les plus riches.
- Depuis 1999, la majorité des 94 pays à revenu faible et intermédiaire disposant de données ont légiféré pour rendre gratuit le premier cycle de l'enseignement secondaire soit, dans 66 de ces pays, en inscrivant cette disposition dans la constitution soit, dans les 28 autres pays, en adoptant d'autres mesures juridiques. En 2015, quelques pays seulement continuent à imposer des droits de scolarité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dont le Botswana, la Guinée, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, l'Afrique du Sud et la République-Unie de Tanzanie.

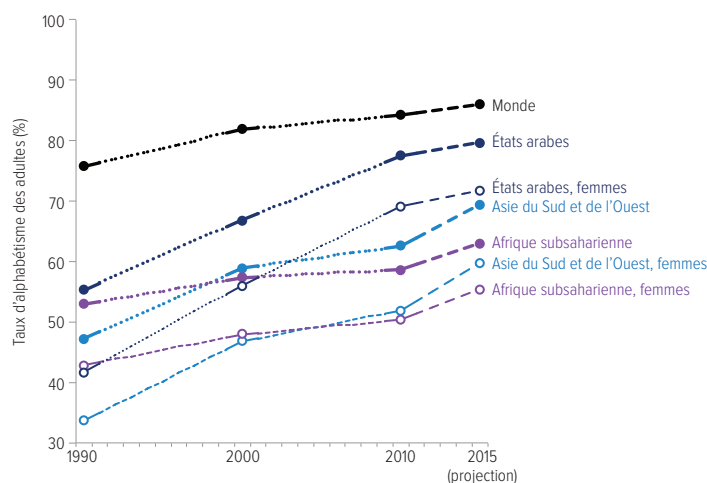
### Objectif 4 – Alphabétisme des adultes

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

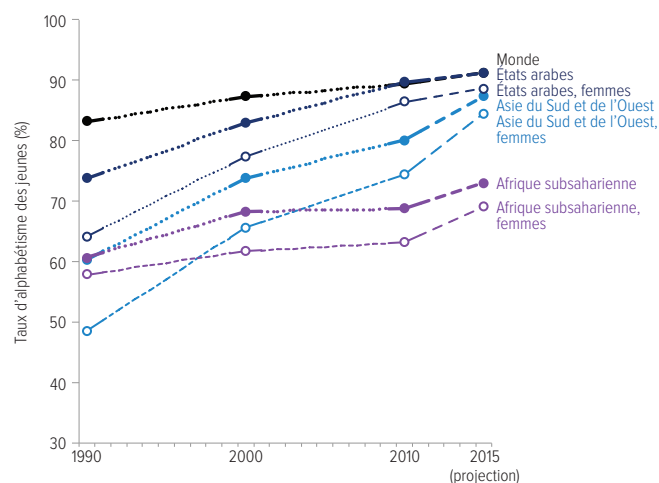
- Le monde compte près de 781 millions d'adultes analphabètes. Le taux d'analphabétisme a légèrement reculé de 18 % en 2000 à 14 % en 2015, ce qui signifie que l'objectif de Dakar prévoyant de réduire l'analphabétisme de moitié n'a pas été atteint.

**Figure 2 : Le monde est encore loin d'avoir atteint les objectifs relatifs à l'alphabétisme**

a. Taux d'alphabétisme des adultes, monde et régions sélectionnées, 1990, 2000, 2010 et 2015 (projection)



b. Taux d'alphabétisme des jeunes, monde et régions sélectionnées, 1990, 2000, 2010 et 2015 (projection)



Note : Les données sur l'alphabétisme ne sont pas collectées tous les ans. Les données régionales et mondiales se rapportent donc aux recensements décennaux. Dans cette figure, les données de 1990 sont établies à partir des recensements décennaux 1985-1994, celles de 2000 à partir des recensements décennaux 1995-2004 et celles de 2010 à partir des données les plus récentes de la période.

Source : Base de données de l'ISU.

- Sur les 73 pays qui affichaient un taux d'analphabétisme inférieur à 95 % en 2000, seuls 17 auront réduit ce taux de moitié en 2015.
- La parité entre les sexes dans le domaine de l'alphabétisme a progressé mais de manière insuffisante. La plupart des 43 pays où l'on recensait en 2000 moins de 90 femmes alphabètes pour 100 hommes se sont rapprochés de la parité, même si aucun d'entre eux n'atteindra cet objectif à l'horizon 2015.

### Objectif 5 – Égalité des sexes

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

- Soixante-neuf pour cent des pays disposant de données ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire en 2015 ou devraient y parvenir. Les progrès sont plus lents dans l'enseignement secondaire, où l'on estime que 48 % des pays réaliseront la parité entre les sexes en 2015.
- La lutte contre les fortes disparités entre les sexes progresse. En 2012, le nombre de pays où l'on recensait moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons est passé de 33 à 16.
- Parmi les enfants non scolarisés, les filles ont plus de risques que les garçons de ne jamais aller à l'école (48 % contre 37 %). En revanche, les garçons sont plus susceptibles d'abandonner l'école (26 % contre 20 %). Une fois scolarisées, les filles ont plus tendance à atteindre les classes supérieures.
- En Afrique subsaharienne, ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le plus de risques de ne jamais être scolarisées. En Guinée et au Niger, en 2012, plus de 70 % des filles les plus pauvres n'avaient jamais été scolarisées dans le primaire, contre moins de 20 % des garçons les plus riches.

**En 2015, près des deux tiers des pays auront réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire**



## Objectif 6 – Qualité de l'éducation

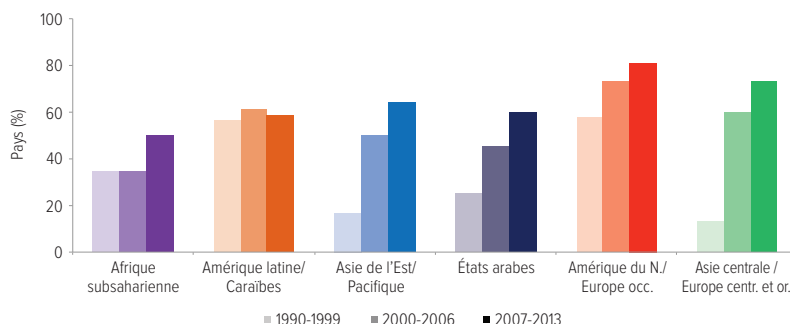
Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante

- Les taux d'encadrement ont baissé au niveau primaire dans près de 83 % des 146 pays disposant de données. Dans un tiers des pays disposant de données, cependant, moins de 75 % des enseignants du primaire ont reçu une formation conforme aux normes nationales.
- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, sur 105 pays disposant de données, 87 avaient un taux d'encadrement inférieur à 30:1.
- En 1990, 12 évaluations de l'apprentissage ont été réalisées selon les normes nationales, en 2013 ce chiffre était passé à 101.

**34 millions d'enfants de plus sont allés à l'école pour la première fois grâce aux Objectifs de l'EPT**

**Figure 3 : Au niveau international, l'intérêt accordé aux évaluations des apprentissages s'est accru depuis 2000**

Pourcentage de pays ayant mené au moins une évaluation nationale des apprentissages, par région, 1990-1999, 2000-2006 et 2007-2013



Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2013/4) à partir des données figurant en annexe sur les évaluations nationales des apprentissages.

### Encadré 1 : Les progrès sont-ils plus rapides depuis Dakar ?

Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire a progressé à un rythme plus rapide. Dans les 90 pays disposant de données, si le taux de scolarisation avait progressé au même rythme que dans les années 90, le taux moyen de scolarisation dans le préprimaire se serait élevé à 40 % en 2015, au lieu de quoi il devrait atteindre 57 %.

En ce qui concerne la réalisation de l'enseignement primaire universel, les progrès ont été plus modestes. Dans les 52 pays disposant de données sur le taux net de scolarisation dans le primaire, si le taux de scolarisation avait progressé au rythme des années 90, le taux net moyen de scolarisation dans le primaire aurait atteint 82 % en 2015. Or, il pourrait s'élever à 91 %.

Les données provenant de 70 pays sur le taux de survie en dernière année du primaire montrent que l'essor de la scolarisation n'a pu en partie se faire qu'au prix d'une progression plus lente. Le taux de survie n'a progressé plus rapidement que dans 23 pays, il a ralenti dans 37 pays. Au niveau mondial, le taux de survie devrait atteindre au mieux 76 % en 2015, contre 80 % si le rythme des années 90 s'était maintenu.

On estime que, par rapport aux projections basées sur les tendances d'avant Dakar, 34 millions d'enfants supplémentaires nés avant 2010 ont eu accès à l'école pour la première fois en 2015. De même, on estime que par rapport aux projections basées sur les tendances d'avant Dakar, 20 millions d'enfants supplémentaires nés avant 2005 auront achevé l'enseignement primaire.

La progression vers la parité entre les sexes semble s'être accélérée dans l'enseignement primaire. Cependant, la parité aurait été atteinte au niveau mondial même si les tendances d'avant Dakar s'étaient maintenues.

Selon le Cadre de Dakar « l'EPT est un objectif réaliste et accessible » en 2015, ce qui constitue sans doute une affirmation empreinte d'un optimisme excessif, même si l'on ramène l'EPT à un objectif plus étroit tel que l'enseignement primaire universel. Pourtant, même si cet objectif en tant que tel n'a pas été atteint à l'échelle mondiale, les modestes progrès réalisés se comparent favorablement aux données historiques.

## Les facteurs de progrès de l'EPT : le rôle du mouvement de l'EPT au niveau mondial

Les engagements pris dans le Cadre de Dakar n'ont été que partiellement honorés. Pourtant, quelques-uns des mécanismes proposés se sont révélés efficaces et ont fait progresser l'état de l'éducation à partir de 2000, ce qui est une source d'optimisme dans la perspective du cadre mondial de l'éducation de l'après-2015.

Le Cadre d'action de Dakar proposait trois types d'interventions mondiales pour soutenir les pays :

- des mécanismes de coordination, dont certains existaient déjà. D'autres ont été définis succinctement dans le Cadre de Dakar et modifiés par la suite ;
- des campagnes consacrées à certains aspects particuliers de l'EPT, comme l'alphabétisme des adultes, ou à des difficultés particulières, comme les conflits ;
- des initiatives, dont certaines sont décrites dans le Cadre de Dakar. D'autres, inspirées par Dakar, ont été conçues ultérieurement.

On espérait qu'à condition d'être correctement mises en œuvre, ces interventions produiraient des résultats à moyen terme qui, à leur tour, accéléreraient la réalisation des objectifs de l'EPT. Les résultats attendus étaient les suivants :

- réaffirmer durablement l'engagement politique en faveur de l'EPT ;
- contribuer à la diffusion et à l'application d'une grande diversité de connaissances, d'éléments probants et de compétences ;
- influencer et renforcer la politique et la pratique nationales sur l'EPT ;
- mobiliser effectivement des ressources financières au profit de l'EPT ;
- mettre en place un mécanisme indépendant chargé de suivre les progrès vers les objectifs de l'EPT et d'en rendre compte.

Le Cadre de Dakar proposait 12 stratégies afin d'atteindre ces résultats. Dans quelle mesure les partenaires de l'EPT ont-ils, de façon collective, mis en œuvre ces stratégies au niveau mondial ?

### Stratégie 1 : Des investissements conséquents dans l'éducation de base

Les pays à faible revenu et les pays à revenu moyen inférieur allouent à l'éducation un pourcentage plus élevé de leur PIB depuis 1999 et l'aide à l'éducation a plus que doublé en termes réels. Il ne semble pas toutefois que les interventions de l'EPT au niveau mondial, telles que l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous de l'EPT, rebaptisée par la suite Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), aient entraîné une hausse des dépenses nationales allouées à l'éducation publique ou à l'aide à l'éducation.

### Stratégie 2 : Les politiques de l'EPT au sein de cadres sectoriels bien intégrés relatifs à l'élimination de la pauvreté

Le Cadre de Dakar précisait que les plans nationaux d'EPT devaient être le principal outil permettant de traduire les engagements en actions. La comparaison entre deux séries de plans nationaux dans 30 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire montre que les plans ont gagné en qualité. Il arrive cependant que des plans fassent bon effet sur le papier mais qu'ils ne présentent que peu de rapports avec les processus politiques et les réalités du système éducatif du pays.

**Le Cadre de Dakar proposait 12 stratégies pour atteindre les Objectifs de l'EPT**

### **Stratégie 3 : Participation de la société civile aux stratégies en faveur du développement de l'éducation**

L'engagement accru de la société civile a indubitablement été l'une des caractéristiques majeures du secteur de l'éducation depuis 2000. Cependant, ce soutien n'a parfois que faiblement contribué à créer des coalitions nationales d'éducation solides et capables d'entraîner des changements importants.

### **Stratégie 4 : La responsabilité dans la gouvernance et la gestion**

La participation et la décentralisation ont été considérées comme des moyens déterminants pour améliorer la gouvernance de l'éducation. De façon générale, promouvoir la participation locale et adapter les écoles aux besoins des élèves, parents et communautés qu'elles desservent continuent à poser problème, en particulier pour les ménages pauvres disposant de peu de temps à consacrer à une telle mobilisation. On a constaté, dans les pays pauvres aux capacités plus faibles, que la décentralisation et l'autonomie des écoles n'avaient pas d'incidence, ou qu'elles avaient une incidence négative, sur les résultats des élèves et des systèmes éducatifs.

### **Stratégie 5 : Répondre aux besoins des systèmes éducatifs touchés par le conflit et l'instabilité**

De façon générale, les difficultés posées par l'éducation dans les situations d'urgence ont bénéficié d'une attention accrue depuis 2000. Les violations des droits de l'homme dans les situations de conflit font l'objet d'un suivi plus attentif. Les activités de plaidoyer ont contribué à maintenir le conflit et les situations d'urgence parmi les priorités de l'éducation, ce qui est à mettre au crédit des partenaires qui ont respecté les engagements en ce sens pris à Dakar.

### **Stratégie 6 : Des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes**

De tous les mécanismes internationaux relatifs à l'égalité des sexes, le plus visible est l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI). Une évaluation a mis en évidence la contribution de l'UNGEI au plaidoyer et aux débats d'orientation, davantage à l'échelle mondiale toutefois qu'à l'échelle régionale. Au niveau national, l'UNGEI s'est positionnée en tant qu'acteur précieux et fiable par l'intermédiaire de partenariats nationaux solides. Dans l'ensemble, l'attention accordée à l'égalité des sexes par les partenaires de l'EPT a été suffisamment importante pour que la réalisation de cet objectif progresse.

### **Stratégie 7 : Mesures de lutte contre le VIH et le sida**

En 2000, l'épidémie du sida menaçait les fondements mêmes des systèmes éducatifs d'Afrique australe et orientale. En 2015, si la bataille contre le VIH et le sida n'est pas encore gagnée, le pire a été évité. Les réponses au VIH apportées par le domaine de l'éducation, caractérisées par un fort sentiment d'urgence, ont conçu une éducation complète à la sexualité. De nombreux pays ont pris des mesures pour adopter cette approche élargie, dont le mérite revient aux efforts menés à l'échelle mondiale après Dakar.

### **Stratégie 8 : Des environnements éducatifs sûrs, sains, inclusifs et équitablement dotés en ressources**

Le Cadre de Dakar souligne à quel point la qualité de l'environnement d'apprentissage contribue à la réalisation des objectifs relatifs à l'égalité des sexes et à la qualité de l'éducation. Néanmoins, le regroupement, dans le cadre de cette stratégie, d'un ensemble aussi disparate de questions, de la pédagogie à la protection sociale en passant par les infrastructures, montre que la stratégie 8 n'est pas suffisamment ciblée. L'action menée à l'échelle mondiale a peu contribué à aider les pays à créer des environnements d'apprentissage sains.

L'éducation dans les situations d'urgence bénéficie depuis 2000 d'une attention accrue grâce à des activités de plaidoyer vigoureuses

### Stratégie 9 : Statut, moral et professionnalisme des enseignants

L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'EPT a été créée en 2008 pour coordonner les efforts internationaux déployés afin de remédier à la pénurie d'enseignants. Une évaluation suggère que l'Équipe spéciale est pertinente mais que ses objectifs doivent être davantage adaptés aux besoins des pays. Le Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant ne constitue pas, au vu de ses résultats, un puissant mécanisme de changement. Depuis 2000, il n'y a pas eu de progrès dans le suivi du statut des enseignants.

### Stratégie 10 : Mise à profit des technologies de l'information et de la communication

Le Cadre de Dakar soulignait le potentiel qu'offrent les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour réaliser l'EPT. Cette ambition s'est heurtée à la lenteur de la mise en place des infrastructures dans les pays les plus pauvres et de la diffusion de la technologie ainsi qu'à l'absence de tout système majeur de coordination à l'échelle mondiale en matière d'application des TIC à l'éducation.

### Stratégie 11 : Suivi systématique des progrès

Le Cadre de Dakar exigeait des statistiques solides et fiables dans le domaine de l'éducation. Le travail de l'Institut de statistique de l'UNESCO a été jugé utile à cet égard par une évaluation. Depuis 2000, les données provenant d'enquêtes sur les ménages sont devenues beaucoup plus accessibles, ce qui a favorisé le suivi des inégalités. Les données sur les dépenses publiques d'éducation sont toujours incomplètes, toutefois, la façon dont les donateurs rendent compte des dépenses s'est considérablement améliorée. Selon l'évaluation la plus récente, le *RMS sur l'EPT* est « globalement perçu comme un rapport de qualité, fondé sur des recherches et des analyses fiables ». Dans l'ensemble, depuis 2000, les procédés de suivi et de notification des progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT se sont nettement améliorés.

### Stratégie 12 : S'appuyer sur les mécanismes existants

La dernière stratégie soulignait que les activités devaient s'appuyer « sur les organisations, réseaux et initiatives déjà en place ». Il était important de déterminer dans quelle mesure les mécanismes en place étaient suffisamment efficaces pour obliger la communauté internationale à rendre des comptes. Il était manifestement impossible que les mécanismes internationaux de coordination de l'EPT jouent ce rôle. L'Examen périodique universel, créé en 2006, aurait pu être utilisé pour suivre les progrès de l'EPT. La responsabilité est le maillon manquant de la chaîne de l'EPT. Ce problème devra être réglé après 2015.

#### *L'EPT à l'échelle mondiale : la question de la coordination*

L'analyse de la qualité de la mise en œuvre des stratégies de Dakar au niveau mondial par les partenaires de l'EPT exige une évaluation globale de la coordination des institutions. Le résultat n'est malheureusement pas positif. Dans l'ensemble, le mécanisme officiel de coordination de l'EPT, dirigé par l'UNESCO, n'a pas réussi à garantir un engagement politique constant. Ses efforts visant à mobiliser activement d'autres institutions et parties prenantes n'ont rencontré qu'un succès limité. L'évaluation prochaine du mécanisme mondial de coordination de l'EPT par le Service d'évaluation et d'audit (IOS) de l'UNESCO devrait permettre de faire la lumière sur ces questions.

#### *Réunir les éléments*

Les 12 stratégies du Cadre de Dakar étaient-elles suffisantes pour contribuer aux cinq principaux résultats à moyen terme attendus d'une architecture de l'EPT efficace ? Lorsque l'on s'attache à déterminer si l'engagement politique en faveur de l'EPT a été durablement réaffirmé tout au long de la période, il apparaît clairement que le mouvement de l'EPT a pâti de l'émergence des OMD, qui

**Le suivi des Objectifs de l'EPT s'est considérablement amélioré depuis 2000**

constituent désormais le principal programme de développement. Il en a résulté une importance excessive accordée à l'enseignement primaire universel. L'UNESCO s'est montrée pusillanime dans son approche de l'engagement politique de haut niveau, de sorte que le Groupe de haut niveau a été délaissé par les acteurs politiques internationaux de l'éducation. L'hypothèse selon laquelle les conférences mondiales et régionales ont suffisamment de poids pour obliger les pays et la communauté internationale à rendre compte de leurs actions ne s'est pas vérifiée dans la pratique.

Depuis 2000, divers types de connaissances, de données probantes et de compétences ont été réunis, diffusés et utilisés. Beaucoup de données nouvelles et d'initiatives politiques ou relatives à la recherche ne sont pas nécessairement liés aux activités de l'EPT et, trop souvent, elles ne proviennent pas du secteur de l'éducation. Si quelques-unes des nouvelles données sont bien parvenues aux réunions de coordination de l'EPT, elles ne semblent pas avoir été utilisées dans l'élaboration de politiques.

Depuis 2000, les plans nationaux d'éducation se sont multipliés. Il est moins clair, cependant, que de nouveaux outils ou connaissances aient contribué au développement des capacités nécessaires à l'élaboration des politiques nationales fondées sur des données probantes ou qu'ils aient renforcé les pratiques et politiques nationales relatives à l'EPT.

L'un des principaux résultats attendus du processus de Dakar était que des plans crédibles contribueraient à mobiliser efficacement des ressources financières en faveur de l'EPT. L'augmentation des dépenses publiques en faveur de l'éducation dans les pays à faible revenu était prometteuse, mais elle résultait davantage d'une plus grande mobilisation des recettes intérieures que d'une priorité accrue donnée à l'éducation. L'aide internationale a considérablement augmenté en termes absolus, et pourtant son volume est resté bien inférieur aux besoins.

La décision de mettre en place un mécanisme indépendant pour suivre les progrès de la réalisation des objectifs de l'EPT et en rendre compte a peut-être été décisive pour maintenir la dynamique et l'engagement en faveur de l'EPT. Toutefois, l'amélioration des rapports n'a été rendu possible que grâce à une très forte amélioration de la qualité et de l'analyse des données, souvent grâce à l'appui des partenaires de l'EPT.

**Le mouvement de l'EPT a souffert de la position dominante prise par les Objectifs du Millénaire pour le développement dans l'agenda du développement**



## Conclusion

Les efforts déployés depuis 2000 en faveur de l'éducation dans le monde reviennent pratiquement désormais à garantir à chaque enfant la possibilité d'aller à l'école. L'objectif de l'EPT – et des OMD – relatif à la réalisation de l'accès universel à l'enseignement primaire s'adressant davantage aux pays les plus pauvres, d'autres pays l'ont trouvé moins pertinent. Du fait de l'attention privilégiée accordée à l'enseignement primaire universel, d'autres questions cruciales ont été quelque peu négligées, telles que la qualité de l'éducation, l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) ou l'analphabétisme des adultes.

Au final, l'enseignement primaire universel lui-même n'a pas été atteint, sans parler des objectifs plus ambitieux de l'EPT, et les plus défavorisés sont toujours les derniers à bénéficier des avancées. Il convient néanmoins de ne pas sous-estimer certains des progrès réalisés. En 2015, le monde aura progressé bien davantage que si les tendances des années 90 étaient restées inchangées. Le suivi des progrès de l'éducation depuis Dakar s'est lui aussi amélioré et développé.

En fin de compte, le mouvement de l'EPT pourra être considéré comme un succès mitigé, même si les partenaires de l'EPT n'ont peut-être pas tenu leurs engagements au niveau collectif. La leçon qui ressort de ces quinze dernières années est toutefois que, si les solutions techniques sont essentielles, il est plus important encore de parvenir à influencer et à peser sur le plan politique, en particulier si nous voulons réaliser le vaste ensemble de réformes et d'actions indispensables pour atteindre l'EPT au niveau national. Les discussions en cours sur le programme de l'éducation de l'après-2015 nous offrent justement la chance d'atteindre l'échelle requise.

**L'agenda post-2015 offre l'occasion de mettre en place à plus grande échelle des réformes et des mesures au niveau national**

# BILAN 2000-2015

## OBJECTIF 1 Éducation et protection de la petite enfance

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

|   |   |
|---|---|
| <p><i>Résultat mondial*</i></p> <p><small>*de 148 pays disposant de données</small></p> | <p>Très loin de l'objectif    Loin de l'objectif    Proche de l'objectif    Objectif atteint</p> <p>20 %    25 %    8 %    47 %</p>   |
| <p><i>Réussites</i></p>   | <p><b>Mortalité infantile</b><br/>↓ 39 %<br/>2000<br/>2015</p> <p><b>Scolarisation préprimaire</b><br/>184 millions d'enfants inscrits (2012)</p> <p><b>Enseignement préprimaire obligatoire</b><br/>dans 40 pays en 2014</p> <p><b>% de scolarisation préprimaire*</b></p> <p><small>*données 2012</small></p>   |
| <p><i>Efforts accomplis</i></p>   | <p><b>Meilleure compréhension des besoins de la petite enfance</b></p> <p>Livres, Stimulation cognitive, Modèles éducatifs culturellement adaptés, Jouets d'éveil, Jeu, Présence des parents, Espaces sécurisés</p> <p><b>Différentes méthodes pour améliorer l'accès</b></p> <p>Suppression des frais de scolarité (Ghana), Maternelles mobiles (Mongolie), Transferts de fonds (Chine), Scolarité rendue obligatoire (Mexique et Myanmar)</p> <p><b>Augmentation de la demande</b></p> <p>CAMPAGNES DE SENSIBILISATION DU PUBLIC (Ghana et Thaïlande)</p>   |
| <p><i>Défis persistants</i></p>   | <p><b>Mortalité infantile</b><br/>6,3 millions d'enfants sont morts avant l'âge de 5 ans en 2013</p> <p><b>Scolarisation préprimaire</b><br/>Dans un cinquième des pays, moins de 30 % des enfants seront scolarisés en 2015</p> <p><b>Qualité médiocre</b><br/>Il faut davantage d'enseignants et d'aidants formés</p>   |
| <p><i>Progrès inégaux</i></p>   | <p><b>Mortalité infantile</b><br/>Un enfant d'Afrique subsaharienne a 15x fois plus de risques de mourir avant son 5<sup>e</sup> anniversaire qu'un enfant d'une région développée</p> <p><b>Lieu</b><br/>Les enfants des zones rurales risquent 2x plus que ceux des zones urbaines de ne jamais aller à l'école par rapport à 2000 (Togo, Tchad et RDP lao)</p> <p><b>Richesse</b><br/>L'écart entre la scolarisation des riches et des pauvres est 2x plus important qu'en 2000 (Niger, Togo, Rép. centrafricaine, Bosnie-Herzégovine et Mongolie)</p> <p><b>Établissements préscolaires privés</b><br/>Le nombre d'enfants fréquentant un établissement préscolaire privé est en augmentation depuis 1999</p> |
| <p><i>Recommandations pour l'après-2015</i></p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'enseignement préprimaire doit être développé de façon à inclure tous les enfants, en particulier les plus marginalisés</li> <li>2. Il faut de meilleures données sur tous les types d'éducation et de protection de la petite enfance</li> <li>3. Il faut au moins une année d'enseignement préprimaire obligatoire pour tous les enfants</li> </ol> <p><i>Nécessite plus d'attention</i></p>   |

**OBJECTIF 1**

# Éducation et protection de la petite enfance

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

Promouvoir le développement de l'enfant dès les premières années de son existence entraîne un effet positif immense sur la scolarité et l'ensemble de la société. C'est pendant la petite enfance que les investissements dans l'éducation ont les retombées économiques optimales. Les communautés qui en tirent le plus de profit sont les communautés moins favorisées, en particulier dans les pays pauvres. C'est donc une raison supplémentaire d'investir massivement à ce niveau.

Depuis 2000, le nombre d'enfants inscrits dans des programmes d'EPPE a progressé partout dans le monde. Néanmoins, de nombreux enfants issus de groupes marginalisés n'y ont toujours pas accès en raison du manque de moyens financiers, des inégalités structurelles et de l'attention insuffisante dont bénéficie la question de la qualité.

## **Des progrès ont été accomplis en matière de survie et de nutrition, mais la qualité de la prise en charge reste médiocre**

La sous-nutrition peut retarder le développement de la motricité globale et fine, voire entraîner un risque accru de mortalité. Une bonne nutrition ne suffit pas, cependant. La coopération entre les services de santé, d'éducation et de protection sociale est indispensable pour lutter contre les facteurs de risque qui se renforcent mutuellement et sont associés à une pauvreté généralisée.

### *La mortalité infantile a baissé*

Entre 1990 et 2013, le taux de mortalité infantile a reculé de 90 à 46 décès pour 1 000 naissances vivantes. Cette baisse, de près de 50 %, n'est pourtant pas suffisante pour atteindre la cible fixée par les OMD en l'an 2000, soit une réduction de deux tiers par rapport au taux de 1990. Nombre d'enfants, 6,3 millions pour la seule année 2013, meurent avant l'âge de 5 ans, souvent des suites de maladies qu'il est possible de prévenir. Dans les familles pauvres, dans les zones rurales ou lorsque la mère est sans instruction, le risque de mortalité infantile est plus élevé. La volonté politique et le financement revêtent une importance capitale dans la lutte contre la mortalité infantile.

### *La nutrition infantile s'est améliorée, mais trop peu*

Depuis les années 90, la majorité des pays ont réduit le pourcentage d'enfants présentant un retard de croissance. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont enregistré des avancées remarquables depuis 2000, mais la proportion d'enfants souffrant de malnutrition y demeure de loin la plus élevée et devrait, selon les prévisions, atteindre 45 % du total mondial d'ici à 2020.

### *Le congé parental et les bonnes pratiques des parents peuvent contribuer au développement de l'enfant*

Tout enfant doit bénéficier d'un soutien afin qu'il puisse s'épanouir, et pas seulement survivre. Dans de nombreux pays à revenu intermédiaire et élevé, le congé maternité, assorti d'une aide financière, durant les premiers mois de la vie d'un nourrisson, est essentiel pour la santé et le bien-être de la mère et de l'enfant. Si ce type de congé est prévu par la loi dans la quasi-totalité des pays, seules 28 % des femmes exerçant une activité professionnelle dans le monde ont droit à des prestations de maternité. L'implication des pères est également importante pour le développement de l'enfant. En 2013, le congé de paternité était garanti dans 78 pays sur les 167 pays disposant de données, et le congé était rémunéré dans 70 pays. Les hommes risquent toutefois d'être réticents à prendre ce congé, souvent plus faiblement rémunéré.

Les parents peuvent favoriser le développement cognitif, social et affectif de leur enfant par des programmes collectifs ou individuels, à domicile ou à l'extérieur. Les programmes de visites à domicile offrent une aide individualisée et sont source de bienfaits multiples.

### **De nombreux pays sont en voie d'adopter une approche multisectorielle des services à la petite enfance**

En exhortant les pays à développer et améliorer l'EPPE sous tous leurs aspects, en particulier pour les enfants pauvres et marginalisés, le Cadre d'action de Dakar appelle à la mise en œuvre de politiques nationales multisectorielles soutenues par des ressources adéquates. En 2014, 78 pays avaient

**Poser des bases solides est un gage de bénéfices à venir considérables**



adopté des instruments de politique multisectorielle relatifs et 23 pays travaillaient à l'élaboration de tels instruments. La réussite d'une politique multisectorielle dépend notamment de la coordination, de l'adhésion à des critères communs de mesure des progrès par les ministères et les organismes ainsi que de la continuité du personnel.

### Dans certains pays, les systèmes d'éducation préprimaire et les taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire ont connu un essor rapide

Il est vital d'élargir l'accès à l'enseignement préprimaire, dans le cadre de programmes formels ou informels, pour donner aux enfants de meilleures chances dans la vie, renforcer l'efficacité du système éducatif et de ses ressources et réduire les inégalités dans l'ensemble de la société.

*Le taux de scolarisation a progressé de près de deux tiers en à peine plus d'une décennie, mais de manière très inégale.*

Entre 1999 et 2012, les taux d'inscription dans le préprimaire ont progressé de 64 % (pour atteindre 184 millions d'enfants), et les disparités entre les sexes sont très réduites. Certains pays, comme le Kazakhstan ou le Viet Nam, ont considérablement étendu leurs systèmes publics d'enseignement préprimaire. Les progrès en matière d'accès n'en demeurent pas moins inégaux, et des écarts considérables existent entre les zones rurales et urbaines, les communautés et les régions à l'intérieur d'un même pays. Les disparités d'accès en fonction du revenu ont été très marquées en République démocratique populaire lao, en Tunisie et en Mongolie. Différents moyens permettent de renforcer l'expansion de la scolarisation :

- **la législation** rendant la scolarisation obligatoire. En 2014, 40 pays avaient rendu obligatoire l'éducation préprimaire ;

- **les politiques** visant à intégrer l'éducation préprimaire dans le cycle d'éducation de base. Bien des pays ont adopté des mesures à cet effet, sans toutefois en financer la mise en œuvre ;
- **la suppression des frais de scolarité** dans l'éducation préprimaire. Dans les pays qui ont opté pour cette mesure, les taux de scolarisation ont considérablement augmenté, bien qu'il ait été difficile pour certains gouvernements de mobiliser les ressources nécessaires ;
- **les incitations financières** en faveur de la scolarité. Dans les régions rurales de Chine, la probabilité de fréquenter un établissement préprimaire était supérieure de 20 % chez les enfants ayant bénéficié d'une exonération de frais de scolarité et de transferts monétaires sous condition d'assiduité ;
- renforcer l'attrait de l'éducation préprimaire pour les parents et les enfants. En Thaïlande, grâce à une couverture étendue des établissements, conjuguée à des **campagnes de sensibilisation du public**, la fréquentation des programmes d'EPPE a été portée à près de 93 % chez les enfants de 4 et 5 ans.

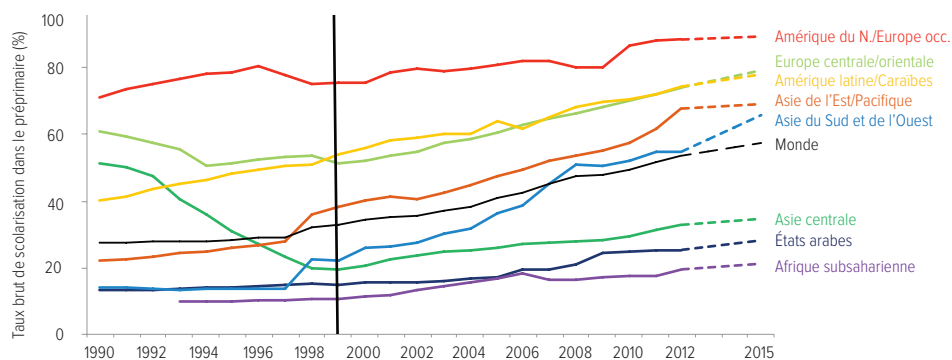
### La scolarisation dans le privé reste élevée

Dans les 100 pays pour lesquels des données de 1999 et de 2012 sont disponibles, le taux de scolarisation préprimaire dans le privé a augmenté, passant de 28 % à 31 %. Il en résulte deux difficultés. Lorsque l'accès à l'EPPE est tributaire du règlement de frais de scolarité, une grande partie des plus pauvres sont laissés de côté. Il est par ailleurs fort improbable que des prestataires privés s'implantent dans des régions reculées à faible densité de population. Dans les pays à faible revenu ou à revenu moyen inférieur, de nombreux établissements privés bon marché fonctionnent dans des conditions déplorables et ne sont pas enregistrés auprès du gouvernement. Même dans les pays à revenu

**En 2014, 40 pays avaient mis en place un enseignement préprimaire obligatoire**

**Figure 4 : Selon les projections, les taux de scolarisation dans le préprimaire devraient avoir progressé de 75 % au cours de la période de Dakar**

Taux brut de scolarisation dans le préprimaire, monde et régions, 1990-2012 et 2015 (projection)



Source : Base de données de l'ISU.

élevé, comme le Royaume-Uni, un grand nombre d'enfants pauvres sont relégués dans des établissements préprimaires privés, moins coûteux et de piètre qualité, qui sont plutôt concentrés dans des zones défavorisées.

### *La quête de qualité n'a toujours pas trouvé de réponse satisfaisante*

Les enfants qui ne bénéficient pas d'une éducation préprimaire de qualité ont moins de chances de réussir leur scolarité primaire et la suite de leurs études. Toute éducation, même de qualité relativement médiocre, est sans nul doute profitable, mais meilleure en sera la qualité, plus grand en sera le bienfait.

Former les enseignants du préprimaire est essentiel pour accroître la qualité ; pourtant, le recrutement de personnes non qualifiées est monnaie courante, et le cumul d'un statut peu élevé et d'une faible rémunération entraîne une rotation élevée des effectifs préjudiciable aux résultats d'apprentissage. Le secteur privé a tendance à payer les enseignants le moins possible pour réduire les coûts. À l'instar du Kenya, de Singapour et de la Colombie, les pays sont de plus en plus nombreux à définir clairement les critères de formation des enseignants du préprimaire mais beaucoup d'entre eux n'ont toujours pas institué de normes minimales.

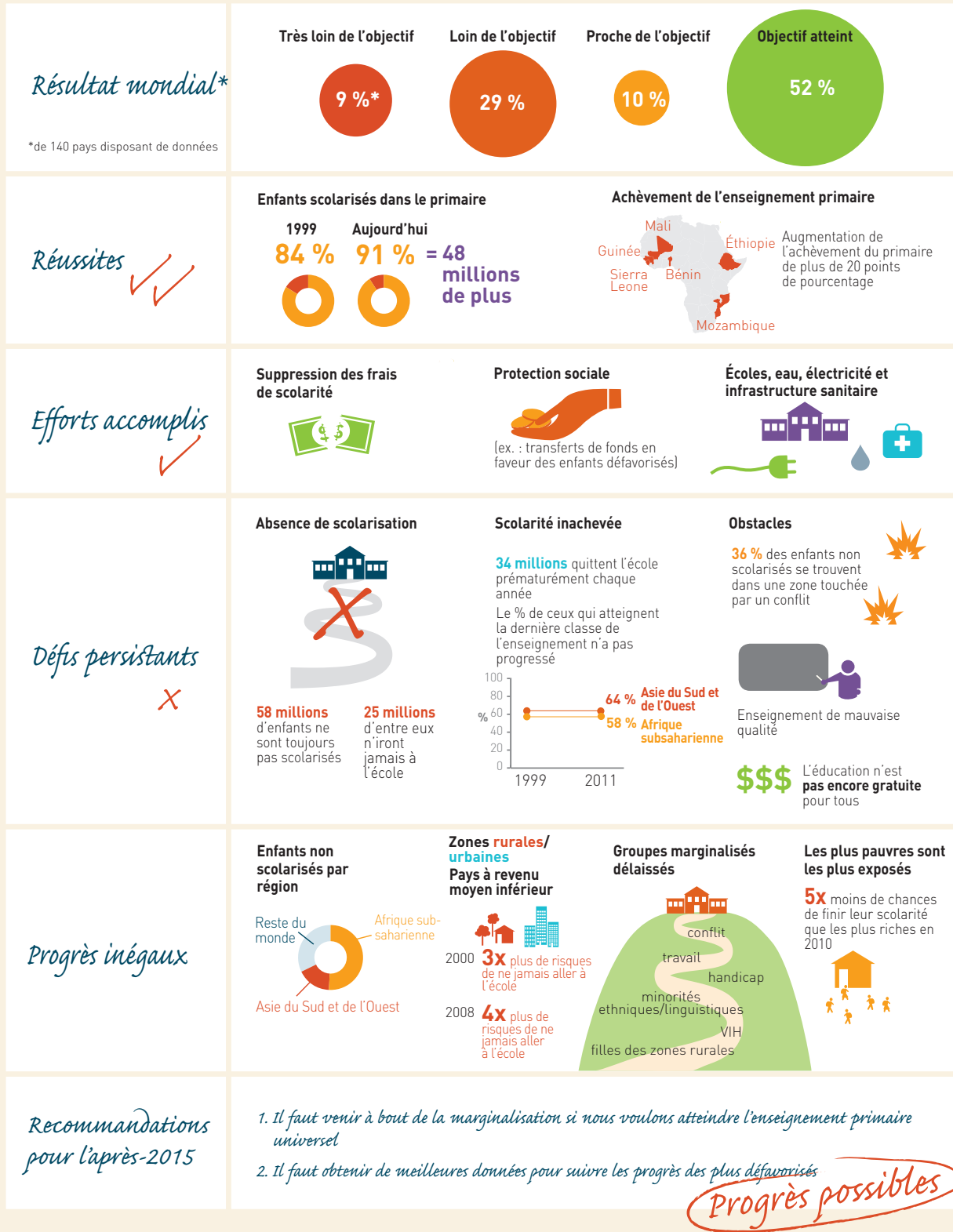


Crédit : Olivier Culmann/Tendance Floue

# BILAN 2000-2015

## OBJECTIF 2 Enseignement primaire universel

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



## OBJECTIF 2

## Enseignement primaire universel

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

L'enseignement primaire universel était au cœur des EPT, comme en témoigne son insertion dans les OMD. Il a bénéficié d'un financement adapté, d'un large soutien politique et d'un suivi approfondi. Pourtant, il ne sera pas réalisé à l'horizon 2015.

Les pays qui n'interviennent pas auprès des enfants marginalisés ne sauraient parvenir à l'enseignement primaire universel. Des améliorations sont nécessaires pour atteindre les populations les plus pauvres, les minorités ethniques et linguistiques, les filles vivant en milieu rural, les enfants qui travaillent, les communautés nomades, les enfants affectés par le VIH et le sida, les enfants des bidonvilles, les enfants handicapés et les enfants vivant dans des situations d'urgence complexes.

## Suivre les progrès

En 2012, près de 58 millions d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire (entre 6 et 11 ans habituellement) n'étaient pas scolarisés. Les raisons sont diverses : pression démographique, conflits, marginalisation de certains groupes

socioéconomiques ou engagement insuffisant dans certains pays à forte population non scolarisée.

Malgré ces difficultés, des pays comme le Burundi, l'Éthiopie, le Maroc, le Mozambique, le Népal et la République-Unie de Tanzanie ont obtenu des résultats positifs, certes inégaux, mais sensibles, et sont parvenus à réduire les disparités d'accès à l'école primaire fondées sur le sexe et le revenu et à accroître le taux net de scolarisation et le taux d'achèvement du primaire.

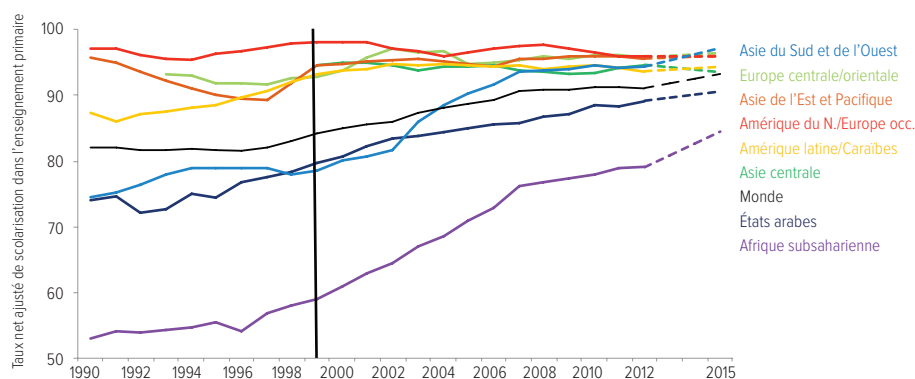
## Les taux nets de scolarisation se sont sensiblement améliorés

Sur les 116 pays disposant de données, 17 ont vu leur taux net de scolarisation augmenter de plus de 20 points de pourcentage entre 1999 et 2012. Le Bhoutan, le Népal et la République démocratique populaire lao témoignent d'une progression fulgurante des taux nets de scolarisation. En Amérique latine, El Salvador, le Guatemala et le Nicaragua affichent une hausse des taux nets de scolarisation supérieure à 10 points de pourcentage. En Afrique

**L'objectif 2 était le plus important mais ne sera toujours pas réalisé en 2015**

**Figure 5 : La progression du taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire s'est accélérée au début des années 2000 pour ralentir après 2007**

Taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire, monde et régions, 1990-2012 et 2015 (projection)



Sources : Base de données de l'ISU ; Bruneforth (2015).

subsaharienne, le Burundi a vu son taux net de scolarisation passer de moins de 41 % en 2000 à 94 % en 2010.

### *Le nombre d'enfants jamais scolarisés diminue*

Dans une grande majorité des pays, on constate une baisse du pourcentage d'enfants n'ayant jamais été à l'école. Parmi les pays qui, en 2000, comptaient 20 % au moins d'enfants n'ayant jamais été à l'école, 10 étaient, en 2010, parvenus à réduire ce pourcentage de plus de moitié. La baisse du pourcentage d'enfants jamais scolarisés a été spectaculaire en Éthiopie (de 67 % en 2000 à 28 % en 2011) et en République-Unie de Tanzanie (de 47 % en 1999 à 12 % en 2010).

### *D'importantes populations non scolarisées subsistent dans certains pays*

Les pays fortement peuplés présentaient toujours en 2012 de très importantes populations non scolarisées. L'Inde affiche une hausse de 86 % à 99 % de son taux net de scolarisation. En revanche, le Nigéria et le Pakistan n'ont pas progressé autant qu'espéré en raison notamment des luttes ethniques et religieuses, de la fragilité de leur démocratie et de la corruption des élites politiques.

**Le taux d'achèvement du cycle primaire a augmenté dans la grande majorité des pays**



Crédit : Giacomo Pirozzi/Panos Pictures

### *La majorité des pays sont encore loin de l'achèvement du primaire, surtout pour les populations plus pauvres*

L'achèvement de la scolarité primaire s'est amélioré dans la grande majorité des pays. Dans huit pays, les taux d'achèvement du primaire ont progressé de plus de 20 points de pourcentage : Bénin, Cambodge, Éthiopie, Guinée, Mali, Mozambique, Népal et Sierra Leone. Mais les progrès sont loin d'être suffisants, signe que les problèmes d'accessibilité, de qualité et de pertinence perdurent.

### *La progression dans le cycle est variable selon les pays*

L'abandon scolaire est un problème préoccupant dans les pays à faible revenu, particulièrement chez les enfants pauvres ou tardivement scolarisés. Dans 54 des 139 pays disposant de données suffisantes, et situées pour la plupart en Asie centrale, en Europe centrale et orientale et en Europe occidentale, en 2015, la quasi-totalité des enfants scolarisés dans l'enseignement primaire devaient atteindre la dernière année. Mais dans 32 pays, principalement en Afrique subsaharienne, 20 % des enfants au moins risquent d'abandonner prématurément l'école.

### **Des progrès substantiels ont été faits dans la suppression des frais scolaires**

La scolarité est désormais gratuite dans la majorité des pays, du moins en principe. En Afrique subsaharienne, 15 pays ont, depuis 2000, adopté une législation visant à supprimer les frais de scolarité. Confirmant que le coût était un obstacle à l'éducation, la suppression des frais a entraîné une forte augmentation de la scolarisation dans les années suivant sa mise en œuvre. Ces progrès ont notamment été rendu possibles par la hausse des dépenses publiques d'éducation. Cette mesure tient aussi à des raisons de politique intérieure : dans certains pays africains à faible revenu, la suppression des frais de scolarité est un thème de campagne qui fait recette.

L'expansion soudaine de la scolarisation consécutive à la suppression des frais de scolarité peut peser lourdement sur le système d'enseignement primaire, comme l'ont montré les faits survenus au cours des années 90. C'est pourquoi la majorité des pays ont depuis utilisé une stratégie par étapes. Cependant, les dotations par élève octroyées dans le cadre d'initiatives de gratuité des frais de scolarité visant à développer les systèmes éducatifs ont souvent été insuffisantes, mal acheminées et mal ciblées.

### **Le succès de certaines stratégies a résidé dans l'accroissement de la demande**

La scolarité est rarement gratuite en dépit des lois et des engagements politiques visant à supprimer les frais de scolarité ; en effet, une multitude d'autres coûts pèsent sur les familles. Les initiatives visant à accroître la demande de scolarisation dans le primaire émanant des familles

doivent permettre de réduire les coûts liés par exemple au transport, aux repas scolaires ou aux uniformes scolaires. Les programmes de protection sociale comprennent des mesures de stimulation de la demande pour améliorer la scolarisation, comme les programmes de transferts monétaires, les programmes d'alimentation scolaire, les bourses ou les allocations diverses.

### *Les programmes d'alimentation scolaire*

Les initiatives d'alimentation scolaire ont touché 368 millions d'enfants de 169 pays. Outre que ces programmes contribuent à préserver la santé des enfants qui vont à l'école, il apparaît que la scolarisation et la fréquentation sont systématiquement plus élevées chez les participants que chez les non-participants.

### *Les programmes de transferts monétaires*

Les transferts monétaires en faveur des ménages vulnérables, mis en place pour la première fois en Amérique latine, se sont développés surtout dans des pays à revenu faible et intermédiaire d'Asie et d'Afrique subsaharienne. Les programmes de transferts monétaires ont eu, dans la plupart des cas, un impact positif sur la scolarisation, la fréquentation et les abandons scolaires. Les transferts monétaires n'améliorent cependant pas toujours les résultats de l'éducation des groupes vulnérables.

La question de savoir s'il faut rendre ces transferts conditionnels fait débat. Les programmes bénéficieront plus facilement d'un soutien politique s'ils sont conditionnés à l'assiduité des enfants. Les transferts conditionnés à l'assiduité produisent de meilleurs effets sur l'éducation que les transferts monétaires non conditionnels.

### **Les interventions sur l'offre ont permis d'élargir l'accès à l'école primaire**

Les projets d'infrastructure, comme la construction d'écoles et de routes, ont une forte incidence sur l'accès à l'éducation. Les interventions dans le domaine de la santé, qui se sont multipliées, peuvent avoir un effet déterminant sur les résultats de l'éducation. Par ailleurs, les établissements non publics, c'est-à-dire écoles privées, écoles communautaires et écoles non formelles, sont de plus en plus nombreux à dispenser des services éducatifs aux côtés des écoles publiques.

### *Construction d'écoles et de salles de classe*

Pour que les enfants puissent aller à l'école, il faut d'abord et avant tout disposer d'un bâtiment pour les accueillir. Le Mozambique, par exemple, en supprimant les frais de scolarité et en multipliant par trois le nombre d'établissements d'enseignement primaire et secondaire entre 1992 et 2010, a réduit de façon substantielle le nombre d'enfants jamais scolarisés.

### *Améliorations des infrastructures et du secteur de la santé*

Nombre de pays ont considérablement amélioré les routes et les infrastructures d'approvisionnement en eau et en électricité, ce qui a permis d'élargir l'accès à l'école. La scolarisation des filles est très tributaire de la distance entre l'école et le domicile, comme en témoigne clairement, en Inde, l'exemple de l'amélioration des infrastructures.

### *Les établissements non gouvernementaux, notamment privés, sont désormais des prestataires importants de l'éducation*

Le rôle de l'enseignement privé dans l'éducation a pris de l'ampleur au cours des vingt dernières années. En Asie du Sud, un tiers environ des élèves âgés de 6 à 18 ans sont scolarisés dans des établissements privés. La part du secteur privé dans l'enseignement primaire a doublé, sinon plus, dans de nombreux pays, en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Europe centrale et orientale.

Les écoles communautaires sont souvent plus souples, rentables, adaptées aux besoins locaux et centrées sur l'élève que les écoles gouvernementales. Nombre d'entre elles sont implantées dans des zones mal desservies par le gouvernement, par exemple au Ghana, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie.

Les établissements d'éducation non formelle proposent des programmes flexibles d'apprentissage accéléré qui peuvent servir de passerelle pour rejoindre le système formel ou répondre aux besoins de jeunes enfants jamais scolarisés. Au Bangladesh, une grande ONG, le BRAC, dirige des milliers d'écoles non formelles.

Les écoles confessionnelles comblent une niche pour de nombreux parents. En Afghanistan, au Bangladesh, en Indonésie et au Pakistan, les écoles islamiques (madrasas) ont longtemps joué un rôle important auprès des groupes défavorisés en leur dispensant un enseignement. En Amérique latine, le réseau jésuite Fe y Alegría a permis de scolariser plus d'un million d'enfants supplémentaires dans 17 pays.

### **Il est indispensable d'atteindre les marginalisés pour réaliser l'enseignement primaire universel**

Les efforts menés sur le plan législatif et politique ont permis à de nombreux groupes défavorisés d'accéder à l'école primaire. À la pauvreté s'ajoutent de nombreux obstacles à l'éducation pour les groupes marginalisés, sexe, caste, origine ethnique, linguistique ou raciale, handicap, lieu de résidence et moyens de subsistances. Les enfants marginalisés cumulent souvent plusieurs facteurs de désavantage qui se renforcent mutuellement.

**La part du secteur privé dans l'enseignement primaire a doublé, sinon plus, dans de nombreux pays**

**Dans bien des pays, les écoliers qui travaillent accusent un retard par rapport à ceux qui ne travaillent pas**

### *Minorités ethniques et linguistiques*

Dans beaucoup de pays, on constate d'importants écarts de participation et de durée de scolarité entre le groupe ethnique majoritaire, qui parle généralement la langue dominante, et les populations minoritaires qui parlent d'autres langues. On considère que dans certains contextes l'enseignement bilingue ou dans la langue maternelle améliore l'accès à l'éducation des minorités ethnolinguistiques. De graves questions demeurent toutefois quant à la qualité de l'enseignement dispensé dans ces différentes langues.

### *Les enfants qui travaillent*

Le travail des enfants pèse sur la durée de la scolarité et sur la réussite scolaire. L'offre éducative disponible et le respect de la législation sur l'éducation contribuent à limiter le travail des enfants et, par là même, à améliorer les résultats de l'éducation et à réduire la pauvreté. Le nombre d'enfants âgés de 5 à 11 ans qui travaillent a reculé de 139 millions en 2000 à 73 millions en 2012. La progression scolaire à l'âge de 13 ans des enfants qui travaillent et vont à l'école est, dans la quasi-totalité des pays, en retard par rapport à celle de leurs camarades qui ne travaillent pas.

### *Les communautés nomades*

Les populations pastorales restent parmi les plus mal loties en matière d'éducation dans le monde. Depuis 2000, des plans d'éducation spécialement conçus pour les jeunes nomades ont vu le jour en Éthiopie, au Nigéria et en République-Unie de Tanzanie sans avoir toujours été suivis d'un accroissement de la scolarisation. L'apprentissage ouvert et à distance, un modèle potentiellement utile pour des communautés nomades, reste limité.

### *Les enfants affectés par le VIH et le sida*

Depuis Dakar, les efforts de plus en plus nombreux déployés au niveau du financement, des politiques et des services de soutien pour les enfants affectés par le VIH et le sida ont été essentiellement axés sur les soins, le traitement et le bien-être social, l'éducation n'étant pas considérée comme prioritaire. Les premières politiques visant à élargir l'accès à l'éducation des enfants orphelins et vulnérables ont fait leur apparition vers le milieu des années 2000. Depuis lors, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, ainsi que d'Asie du Sud et de l'Ouest, ont instauré des plans nationaux d'action en faveur de ces enfants.



Crédit : Philippe Body

### *Les enfants des bidonvilles*

En 2000, les gouvernements étaient pour la plupart partagés sur la possibilité de rendre l'éducation accessible dans des bidonvilles. La question des habitants des bidonvilles a, depuis, gagné en acuité en raison d'un exode rural massif. En l'absence de planification et de politiques adaptées, les ONG et le secteur privé jouent un rôle majeur. Les écoles privées bon marché ont proliféré dans les bidonvilles dans divers pays comme en Inde, au Kenya et au Nigéria.

### *Les enfants handicapés*

Il est estimé qu'entre 93 millions et 150 millions d'enfants vivent en situation de handicap, cause d'un risque accru d'exclusion de l'éducation. Dans les pays en développement, le handicap est souvent lié à la pauvreté et freine l'accès à l'éducation plus encore que le statut socioéconomique, le milieu rural ou le sexe. Les filles handicapées sont particulièrement susceptibles d'être marginalisées. L'accès des enfants handicapés à l'école est souvent entravé par une méconnaissance des formes de handicap et des besoins des enfants handicapés, par la formation insuffisante des enseignants et le manque d'infrastructures, ainsi que par les attitudes discriminatoires à l'égard du handicap et de la différence.

Beaucoup de pays ont commencé à intégrer les enfants handicapés dans le système éducatif, hormis quelques-uns qui persistent dans le choix de la ségrégation. En pratique, la plupart des pays appliquent des politiques hybrides et améliorent progressivement leurs pratiques inclusives. Les approches qui associent les communautés, les parents et les enfants ont plus de chances de trouver des solutions durables et pertinentes et de promouvoir l'inclusion.

### **L'éducation en situation d'urgence complexe, un problème d'une ampleur croissante**

L'éducation en situation d'urgence complexe – guerre, troubles civils et mouvements de populations de grande ampleur – est un problème qui gagne en ampleur et en gravité. Les situations d'urgence peuvent entraîner la multiplication d'attaques d'école, de viols et de violences sexuelles, qui accentuent la marginalisation de groupes déjà défavorisés. Garçons et filles risquent d'être recrutés de force, parfois dans leur classe, et utilisés pour se battre en première ligne, commettre des attentats suicides ou servir d'espions ou d'esclaves sexuels. Dans les situations de conflit, les filles sont particulièrement vulnérables.

Depuis 2000, le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence a pris de l'ampleur et constitue désormais un vaste réseau d'organisations et d'individus dans plus de 170 pays. L'instauration de normes minimales d'éducation dans les situations d'urgence, en 2003, représente une avancée majeure ; il importe aussi de relever l'engagement financier renforcé du Partenariat mondial pour l'éducation en faveur des États fragiles. Malgré ces avancées, toutefois, la faible part de l'aide humanitaire allouée à l'éducation continue à poser un problème majeur.

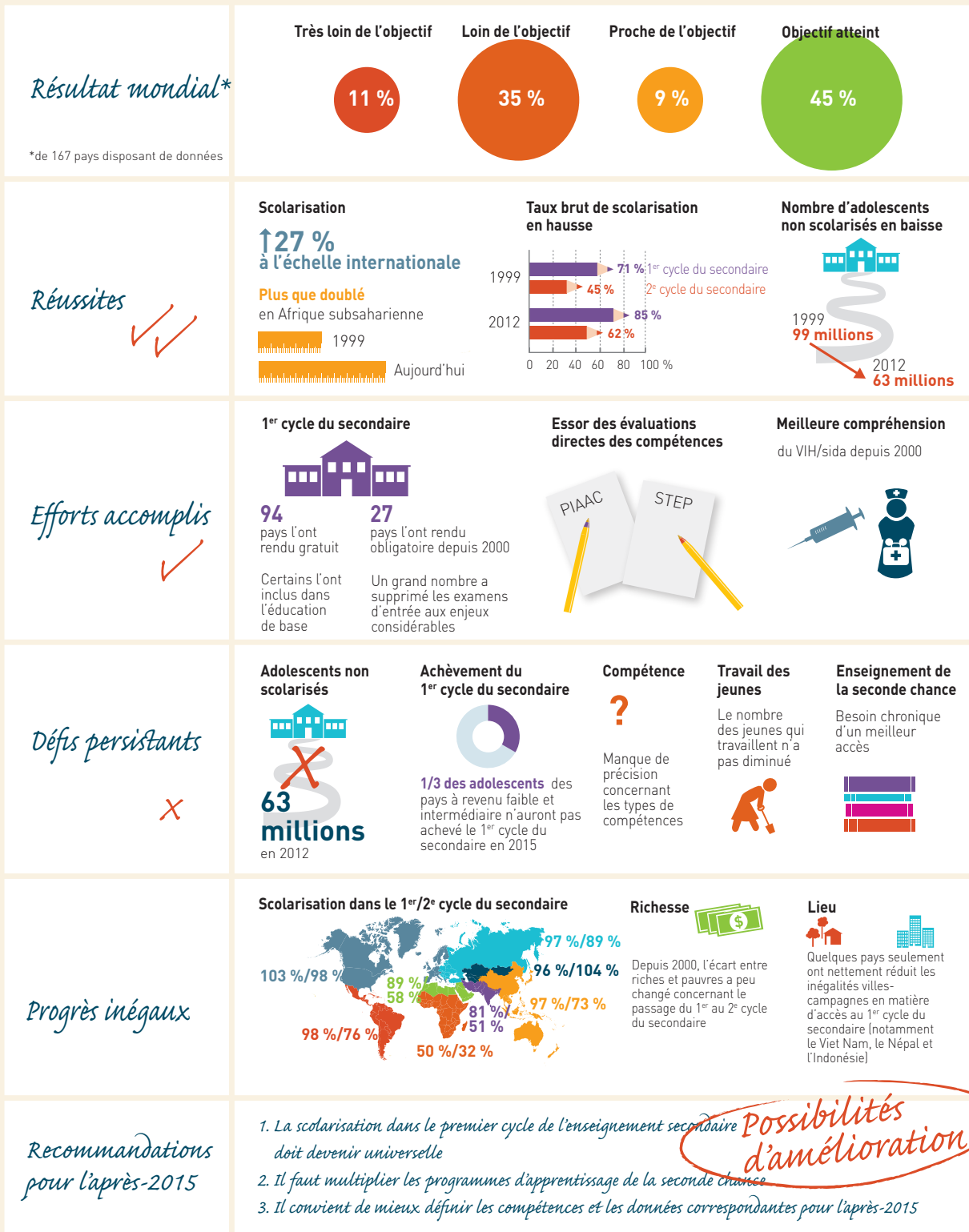
**Pour beaucoup, les conflits demeurent un obstacle important à l'éducation**



# BILAN 2000-2015

## OBJECTIF 3 Compétences et 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire

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



## OBJECTIF 3

# Compétences des jeunes et des adultes

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

Le troisième objectif de l'EPT concerne non seulement l'enseignement formel dispensé à l'école mais aussi les expériences en dehors du cadre scolaire, comme la formation continue ou toute autre forme d'éducation tout au long de la vie. Couvrir un champ d'application si vaste s'est néanmoins fait au détriment de la clarté : l'objectif 3 ne fixe pas de cible clairement quantifiée et fait référence à un résultat, les compétences nécessaires dans la vie courante, que l'on peut interpréter de multiples façons.

Le RMS sur l'EPT de 2015 examine trois types de compétences. Les compétences fondamentales sont celles dont l'individu a besoin pour obtenir un travail ou poursuivre une formation. Les compétences transférables peuvent être adaptées à différents environnements y compris aux environnements professionnels. Les compétences techniques et professionnelles sont des savoir-faire spécifiques liés à des activités professionnelles précises.

L'accès à l'enseignement secondaire est le principal indicateur de l'acquisition des compétences fondamentales. En dépit de la très forte progression de l'accès au premier et même au deuxième cycle du secondaire, on constate des inégalités persistantes dues au revenu et au lieu de résidence. Beaucoup d'enfants, en particulier dans les familles pauvres, sont souvent obligés de travailler, ce qui est préjudiciable à leur participation, à leur rétention et à leur

réussite scolaire dans l'enseignement secondaire. En raison de leur statut juridique indéterminé, les enfants migrants risquent une marginalisation encore plus forte, à moins que les pays leur garantissent l'accès à l'éducation secondaire.

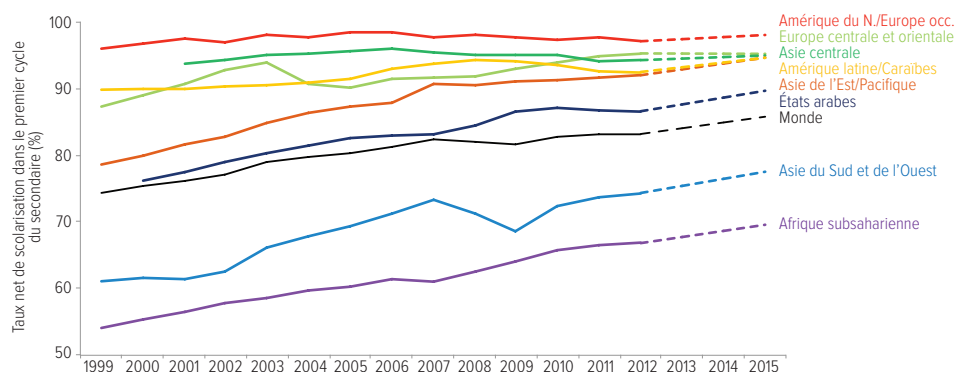
## Compétences fondamentales : la participation à l'enseignement secondaire a augmenté

Les compétences fondamentales englobent les compétences de base en lecture, écriture et calcul indispensables pour obtenir un emploi décent et suffisamment rémunéré pour couvrir les besoins quotidiens. Les compétences fondamentales acquises durant les études secondaires peuvent être considérées comme essentielles pour l'évolution de la carrière, la citoyenneté active et la capacité de faire des choix sûrs concernant sa propre santé. La participation à l'enseignement secondaire a augmenté rapidement depuis 1999. En 2012, 551 millions d'élèves étaient inscrits dans le secondaire. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire a progressé de 29 % à 44 % dans les pays à faible revenu et de 56 % à 74 % dans les pays à revenu intermédiaire.

La suppression des frais de scolarité a contribué à l'augmentation de la scolarisation dans le secondaire. Sur les 107 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire disposant de données, 94 ont adopté une loi en faveur de la gratuité du premier cycle de l'enseignement secondaire. La hausse du

**La portée très large de l'objectif 3 nuit à la clarté**

**Figure 6 : La proportion d'adolescents scolarisés s'est accrue de 12 points de pourcentage pendant la période de Dakar**  
Taux net de scolarisation dans le premier cycle du secondaire, monde et régions, 1999-2012 et 2015 (projection)



Sources : Base de données de l'ISU ; Bruneforth (2015).

taux d'achèvement du primaire observée dans de nombreux pays a elle aussi permis à des cohortes plus nombreuses de remplir les conditions requises pour poursuivre leurs études.

La demande et l'intérêt pour d'autres formes d'enseignement privé dans le secondaire se sont accrus. Entre 1999 et 2012, le pourcentage d'inscriptions dans des établissements privés d'enseignement secondaire est passé de 15 % à 17 % dans les pays en développement ; cette hausse a été particulièrement prononcée dans les États arabes et en Asie de l'Est.

### Les inégalités persistent dans l'enseignement secondaire

À mesure que l'enseignement secondaire s'universalise, les premiers à en bénéficier sont habituellement les groupes favorisés, les marginalisés, les pauvres et les habitants des zones rurales ne venant qu'en seconde position. Si les conditions d'accès au premier cycle du secondaire sont inégales, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire demeure ou devient source d'inégalités. Ce schéma se retrouve même dans des pays qui assurent offrir des possibilités d'éducation aux enfants indépendamment de leurs moyens financiers.

Alors même que le taux de scolarisation progresse, la proportion d'adolescents en âge de fréquenter l'enseignement secondaire qui continuent de travailler parallèlement à leurs études reste élevée. Certains enfants abandonnent leurs études, tandis que d'autres conjuguent travail et école. Les élèves qui travaillent sont en retard dans l'acquisition des compétences fondamentales. Le pourcentage d'élèves qui travaillent tout en poursuivant leurs études est probablement sous-estimé, on peut supposer en effet que les parents hésitent à déclarer aux enquêteurs que leur enfant travaille.

Répondre aux besoins des migrants et leur inculquer des compétences de base sont désormais des préoccupations urgentes dans toutes les régions et exigent des moyens financiers accrus. Il ressort d'une enquête sur les politiques migratoires réalisée dans 28 pays, dont 14 pays développés et 14 pays en développement, que dans 40 % des pays du premier groupe et dans plus de 50 % des pays du second, les enfants en situation irrégulière n'étaient pas admis à l'école. Les politiques d'enseignement des langues jouent un rôle essentiel dans l'éducation des jeunes immigrants et dans leur insertion ultérieure sur le marché de l'emploi.

### D'autres parcours éducatifs sont nécessaires pour les jeunes et les adultes qui ne sont plus scolarisés

Les pays se sont engagés non seulement à généraliser la scolarité formelle mais aussi à répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes non scolarisés qui n'ont pu achever leur éducation formelle. On trouvera ci-dessous des exemples de programmes parallèles, non formels et de la « deuxième chance ».

Au **Bangladesh**, les programmes du BRAC visent à réintégrer les enfants non scolarisés dans l'enseignement primaire

et à les préparer à entrer dans le cycle secondaire. Plus de 97 % des élèves de dernière année du primaire participant au BRAC poursuivent des études dans l'enseignement secondaire formel.

En **Inde**, l'institut national d'enseignement ouvert (National Institute of Open Schooling) dispense des « programmes de formation de base ouverte » destinés aux élèves âgés de 14 ans et plus. Les apprenants ont aussi accès à des programmes de formation professionnelle et d'épanouissement personnel. En 2011, le total cumulé des élèves ayant bénéficié de ces programmes s'élevait à 2,2 millions.

En **Thaïlande**, le Plan d'action national pour l'EPT a fait des objectifs 3 et 4 un objectif composite axé sur l'alphabétisme des adultes et sur l'éducation permanente de tous les adultes, offrant ainsi une nouvelle chance aux populations défavorisées, comme les prisonniers et les enfants des rues.

### Compétences transférables : des compétences propices au progrès social

Outre la promesse énoncée dans l'objectif 3 d'assurer aux jeunes et aux adultes un accès équitable à l'apprentissage des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante, le Cadre d'action de Dakar précise : « Tous les jeunes et adultes doivent avoir la possibilité d'acquérir les savoirs et valeurs, attitudes et compétences techniques qui leur permettront de développer leurs capacités de travailler, de participer pleinement à la vie sociale, de maîtriser leur propre destin et de continuer à apprendre. » Suivre les progrès accomplis vers ce vaste objectif exige de disposer d'informations sur les valeurs, attitudes et compétences autres que scolaires qui ne font l'objet ni d'évaluations internationales ni de rapports par les systèmes éducatifs nationaux.

Le *RMS sur l'EPT* de 2015 fournit des informations sur deux types de compétences de la vie courante importantes à la fois pour la santé et pour la société : les connaissances sur le VIH et le sida et les attitudes à l'égard de l'égalité des sexes.

**Les connaissances sur le VIH et le sida ont progressé, mais sont loin d'être universelles** : des études récentes font apparaître une amélioration du niveau de connaissances sur le VIH et le sida chez les jeunes hommes dans neuf pays et chez les jeunes femmes dans 13 pays. Les pays ayant accompli les progrès les plus notables sont, semble-t-il, ceux où la prévalence du VIH était la plus élevée. Il est vraisemblable que, dans ces pays, les établissements scolaires aient abordé plus sérieusement l'éducation au VIH et que l'enseignement des compétences de la vie courante ait joué un rôle.

**Les attitudes à l'égard de l'égalité des sexes n'ont pas évolué de manière uniforme** : depuis plus de vingt ans, l'Enquête mondiale sur les valeurs demande aux personnes interrogées si elles estiment que « la formation universitaire est plus importante pour les hommes que pour les femmes ». Ces dernières années, dans certains pays, comme en Ukraine ou au Maroc, les personnes interrogées étaient généralement en désaccord avec cette affirmation, traduisant ainsi une

attitude plus positive à l'égard de la présence de femmes dans l'enseignement supérieur. Ailleurs cependant, on ne constate aucun changement et, dans certains pays, comme au Kirghizistan ou au Pakistan, l'attitude à l'égard de l'équité entre les sexes s'est dégradée.

### Compétences techniques et professionnelles : les approches évoluent

Les compétences techniques et professionnelles peuvent s'acquérir au cours de l'enseignement secondaire et de l'enseignement technique et professionnel formel, ou à l'occasion de formations en milieu professionnel, notamment par l'apprentissage classique ou dans des coopératives agricoles. Dans 28 pays, le pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles, et non dans l'enseignement général, par rapport au total des effectifs scolarisés dans le secondaire a fortement augmenté ou diminué : dans 12 de ces pays, ce pourcentage a augmenté, tandis que, dans les 16 autres, il a diminué.

En 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, rares étaient les partisans des compétences techniques et professionnelles, de sorte que l'objectif 3 n'a pas été précisément défini. L'EFTP a cependant bénéficié d'un très net regain d'attention ces dernières années, notamment de la part de l'Union européenne et de l'OCDE. En effet, la définition même des compétences a été élargie et ne couvre plus seulement les compétences liées aux moyens de subsistance. Aujourd'hui, la majorité des partisans de l'EFTP considèrent que, loin d'être une filière à part, elle fait partie intégrante de l'enseignement général qui inculque aux jeunes des compétences fondamentales et transférables et, dans le même temps, des compétences professionnelles.

### Éducation permanente et éducation des adultes : quatre modèles contrastés

À moins d'être soigneusement conçues, les possibilités d'éducation des adultes profitent souvent aux personnes ayant déjà bénéficié d'une scolarité formelle. Au cours des dernières années, quatre pays ont tenté de promouvoir l'égalité des chances dans l'éducation des adultes avec des résultats divers :

Au **Brésil**, le programme d'Éducation des jeunes et des adultes s'adresse aux personnes âgées de 15 ans et plus n'ayant pas achevé leur scolarité formelle. En 2012, plus de 3 millions d'élèves étaient inscrits, dont des migrants, des travailleurs ruraux et des personnes issues de milieux pauvres ou de familles ouvrières. La qualité de la formation laisse à désirer et les taux d'abandon sont élevés.

En 2006, la **Norvège** a lancé un vaste projet pour aider les employeurs à financer des cours destinés aux employés possédant un faible niveau de compétences générales en lecture, écriture, calcul, TIC et expression orale. Le système d'éducation des adultes en Norvège présente une grande diversité : les programmes dispensés en dehors du système formel comprennent les établissements secondaires « populaires », les associations éducatives, les

centres d'apprentissage linguistique pour les immigrants et l'enseignement à distance.

En 2007, la **République de Corée** a entrepris de revoir la coordination, l'organisation et la mise en œuvre de son système d'éducation des adultes. De multiples activités ont été repensées afin de mobiliser des parties prenantes, comme la campagne organisée pour sélectionner et développer des villes d'apprentissage tout au long de la vie. Les taux de participation sont passés de 26 % environ en 2008 à près de 36 % en 2012. Le gouvernement a également lancé quatre initiatives pour promouvoir les compétences professionnelles des employés de petites et moyennes entreprises.

Au **Viet Nam**, l'alphabétisation des adultes et l'éducation non formelle des adultes sont devenues des composantes majeures du système éducatif. Près de 10 millions d'adultes ont participé à des programmes d'éducation non formelle et d'apprentissage des adultes en 2008, alors qu'ils étaient à peine plus de 500 000 en 1999.

### Les mesures directes des compétences générales et spécialisées font leur apparition dans de nombreux pays

Les compétences socioaffectives peuvent être acquises grâce à des expériences scolaires positives et s'avérer aussi importantes que les compétences cognitives pour obtenir de bons débouchés professionnels. Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE et l'étude en cours de la Banque mondiale sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité (STEP) sont deux procédés de mesure directe des compétences générales et spécialisées. Leurs résultats peuvent, et devraient, être utilisés pour répondre à une question fondamentale en déterminant en quoi différents types d'enseignement contribuent aux compétences et à l'apprentissage, et dans quelle mesure ces compétences ont un effet positif sur les perspectives d'emploi et l'engagement civique d'un individu.

Le PIAAC a évalué les compétences en lecture, en écriture, en calcul des adultes et leur capacité à résoudre des problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Il en ressort que les individus continuent à acquérir des compétences après avoir quitté l'école mais aussi qu'ils peuvent perdre leurs compétences s'ils ne les utilisent pas régulièrement. L'enquête montre en outre que l'acquisition des compétences est plus limitée dans la filière professionnelle que dans la filière générale.

L'enquête STEP s'appuie sur des échantillons de ménages et d'entreprises principalement situés dans des régions urbaines de pays à revenu intermédiaire. Elle évalue la maîtrise de la lecture ainsi que des compétences liées à des tâches spécifiques dont le calcul et l'informatique, utilisées dans le cadre professionnel et personnel. L'étude STEP a confirmé l'importance des compétences générales et, plus particulièrement, l'incidence positive de « l'ouverture » sur les revenus, même en tenant compte du nombre d'années d'étude.

Près de  
**10 millions**  
d'adultes ont  
participé à des  
programmes  
de formation  
au Viet Nam  
en 2008

# BILAN 2000-2015

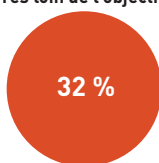
## OBJECTIF 4 Alphabétisation et éducation des adultes

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

### Résultat mondial\*

\*de 73 pays disposant de données

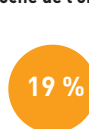
Très loin de l'objectif



Loin de l'objectif



Proche de l'objectif



Objectif atteint

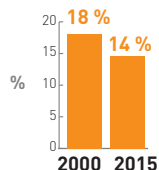


### Réussites



#### Taux d'analphabétisme des adultes

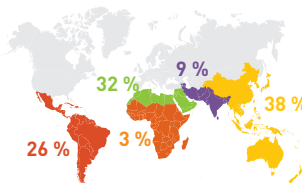
Tendances mondiales



L'Asie centrale et l'Europe centrale et orientale doivent avoir **réduit de moitié leur taux d'analphabétisme** en 2015



Depuis 2000, le taux d'analphabétisme des adultes a chuté de



### Efforts accomplis



Plus de campagnes et un engagement mondial accru

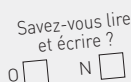


Une demande d'alphabétisation plus forte

Évaluations de l'alphabétisation

2000

Subjectives



Aujourd'hui

Directes



### Défis persistants



Au moins

**781 millions**

d'adultes ne maîtrisent pas les bases de la lecture et de l'écriture



Les femmes représenteront **64 %** des adultes analphabètes en 2015



- pas d'évolution depuis 2000

Les progrès relevés dans l'alphabétisation des adultes tiennent surtout au passage à l'âge adulte de jeunes instruits



### Perspectives

Meilleure collecte de données



Nouvelles technologies



Meilleure compréhension des degrés d'alphabétisation



Alphabète



Analphabète

Meilleure compréhension de l'impact de l'alphabétisation sur la santé, la démocratie, l'autonomisation



### Recommandations pour l'après-2015

- Des données sont nécessaires pour refléter la prise de conscience selon laquelle les compétences ne sont pas tranchées mais qu'il existe divers degrés d'alphabétisation
- Conformément aux accords internationaux, les pays devraient indiquer un niveau d'alphabétisation fonctionnelle que tous les adultes devraient atteindre

*À revoir*

## OBJECTIF 4 Alphabétisme des adultes

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

L'approche de l'alphabétisme des adultes a connu de nombreuses évolutions positives depuis 2000. On observe ainsi une nette tendance à évaluer les compétences alphabétiques comme formant un continuum, à l'opposé des évaluations débouchant sur le verdict alphabète/analphabète. Et cependant, rares sont les pays qui sont parvenus à réduire de moitié, avant 2015, le taux d'analphabétisme des adultes qu'ils affichaient en 2000.

La réalisation de l'objectif 4 de l'EPT progresse moins rapidement que celle d'autres objectifs. Près de 781 millions d'adultes ont des compétences alphabétiques insuffisantes. Le recul du taux d'analphabétisme est, en partie, davantage le résultat du passage à l'âge adulte de cohortes plus jeunes et plus instruites que de l'alphabétisation de cohortes d'adultes ayant dépassé l'âge de la scolarité.

### La plupart des pays restent éloignés de l'objectif 4

Pour évaluer les niveaux d'alphabétisme des adultes, il est indispensable de disposer d'informations cohérentes afin d'établir des comparaisons, ce qui peut s'avérer délicat car, depuis 2000, la définition de l'alphabétisme ne cesse d'évoluer. Selon les projections, sur les 73 pays présentant un taux d'alphabétisme inférieur à 95 % entre 1995 et 2004 et où l'information provient essentiellement des auto-évaluations, 17 seulement devraient au moins avoir réduit de moitié leur taux d'analphabétisme des adultes d'ici à 2015. Ce sont essentiellement les pays pauvres qui restent le plus éloignés de l'objectif.

Sur les 73 pays comparés ci-dessus, la progression projetée pour 2015 est plus rapide pour les femmes que pour les hommes. La plupart des pays où moins de 90 femmes étaient alphabètes pour 100 hommes autour de 2000 s'acheminent vers la parité.

### Les enquêtes internationales et nationales facilitent l'évaluation directe de l'alphabétisme

La plupart des enquêtes classiques sur les ménages qui procèdent à l'évaluation des compétences alphabétiques

débouchent sur une simple dichotomie : alphabète ou analphabète. Les pays et les organismes internationaux ont donc commencé à conduire des enquêtes plus précises afin non seulement de savoir si les adultes sont « alphabètes » ou « analphabètes » mais aussi pour déterminer leur niveau d'alphabétisme.

Depuis 2000, les deux principaux programmes internationaux d'enquêtes sur les ménages, les enquêtes démographiques et sanitaires et les enquêtes par grappes à indicateurs multiples, tentent de procéder à l'évaluation directe de l'alphabétisme en demandant aux répondants de lire une phrase écrite sur une carte. Les évaluations directes révèlent un nombre d'adultes ayant des compétences insuffisantes en lecture plus élevé que les auto-évaluations.

Le PIAAC de l'OCDE, portant sur un échantillon de 166 000 personnes âgées de 16 à 65 ans dans 25 sociétés hautement alphabètes, montre que même dans les pays à revenu élevé, on observe chez une minorité non négligeable d'adultes un très faible niveau de compétences en lecture. En France, en Italie et en Espagne, plus d'un adulte sur quatre a des compétences alphabétiques de faible niveau.

Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) lancé par l'ISU a pour objet de mettre en évidence les multiples dimensions de l'alphabétisme telles qu'évaluées par la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et les compétences en calcul. Le programme LAMP, qui définit trois niveaux de compétences alphabétiques, a été appliqué à un échantillon d'adultes issus de zones rurales et urbaines de Jordanie, Mongolie, Palestine et Paraguay. Au Paraguay, les résultats montrent que les adultes ruraux ont des compétences en lecture de textes suivis plus faibles que les habitants des zones urbaines, écart qui pourrait notamment s'expliquer par le fait que les résidents ruraux sont moins nombreux que les résidents urbains à considérer l'espagnol comme leur langue maternelle.

**17 pays auront atteint l'objectif d'alphabétisation en 2015**

### Évaluations nationales de l'alphabétisme des adultes

Beaucoup de pays présentant un faible niveau d'alphabétisme ont commencé à recourir aux évaluations de l'alphabétisme considéré comme un continuum, qui donnent des résultats plus précis que les enquêtes sur les ménages dans lesquelles les répondants se contentent de déclarer s'ils sont alphabètes ou analphabètes. Ainsi, l'enquête nationale kenyane sur l'alphabétisme des adultes menée en 2006 a établi le taux d'alphabétisme des adultes à 59 % chez les femmes et à 64 % chez les hommes, soit une évaluation inférieure aux estimations de l'ISU de 13 points chez les femmes et de 15 points chez les hommes.

### La comparaison des cohortes révèle qu'il n'y a eu aucune avancée réelle depuis 2000

L'utilité du taux d'alphabétisme des adultes pour évaluer l'efficacité des programmes d'alphabétisation est malheureusement amoindrie par le fait que cet indicateur concerne des populations adultes considérées à divers points dans le temps. Par conséquent, même si aucun adulte ne modifie ses compétences alphabétiques, le taux d'alphabétisme des adultes peut varier en fonction de la composition de la cohorte – il progressera, par exemple, si des personnes jeunes ayant des compétences alphabétiques plus élevées passent à l'âge adulte, tandis que les personnes plus âgées, dont les compétences alphabétiques sont plus faibles, sortent de la cohorte.

En revanche, si l'on considère un groupe de personnes – ou cohorte – âgées de 20 à 30 ans en 2000 et de 30 à 40 ans en 2010, tout changement observé ne sera pas imputable à une évolution de la scolarité mais bien à des programmes d'alphabétisation ou à toute autre possibilité d'acquisition de compétences alphabétiques. Les nouvelles analyses publiées dans la présente édition du *RMS sur l'EPT* appliquent cette méthode.

La trajectoire suivie par certains pays montre une progression lente mais réelle du taux d'alphabétisme des jeunes femmes ; en revanche, ces progrès apparents disparaissent si l'on se place du point de vue de la cohorte. Ainsi, au Malawi, le taux d'alphabétisme des femmes âgées de 20 à 34 ans était de 49 % en 2000 et de 63 % en 2010. Cependant, le taux d'alphabétisme de la cohorte de femmes âgées de 20 à 34 ans en 2000 et de 30 à 44 ans en 2010 est resté stable à 49 %.

Dans la plupart des 30 pays analysés, en raison d'une sous-utilisation des compétences dans une cohorte donnée, le taux d'alphabétisme stagne, quand il ne recule pas. Le Népal est le seul pays où la progression ait été confirmée sur la durée par trois vagues d'enquêtes à l'échelle de la cohorte. Ces résultats pourraient notamment s'expliquer par le succès du Programme national d'alphabétisation (2008-2012) dans lequel le gouvernement a investi 35 millions de dollars EU.

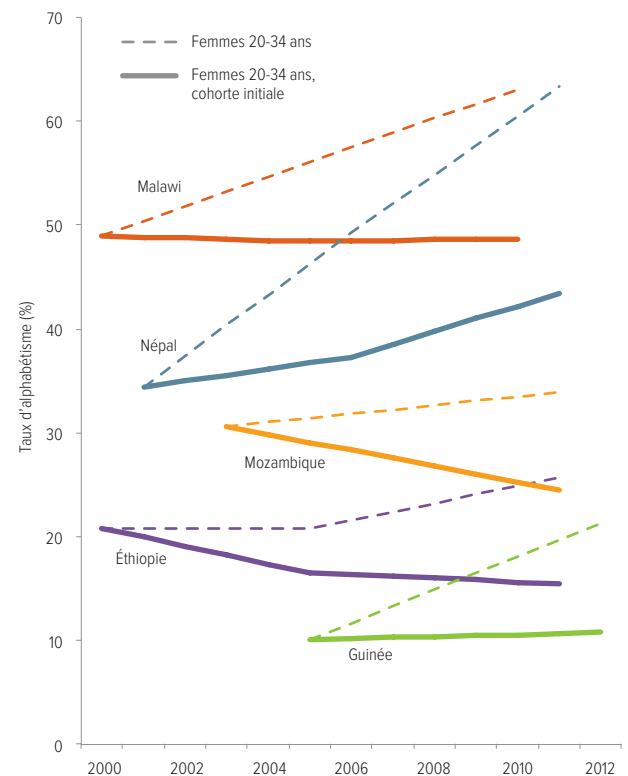
### Les raisons de la faible progression de l'alphabétisme des adultes

Si, dans la plupart des pays en développement, les compétences alphabétiques des adultes ayant dépassé l'âge de la scolarité n'ont pas progressé, force est de s'interroger sur l'efficacité des initiatives mises en œuvre depuis 2000 pour renforcer les compétences alphabétiques de la population adulte. Quatre facteurs sont susceptibles d'expliquer pourquoi le progrès n'a pas été au rendez-vous : l'engagement politique au niveau mondial, l'efficacité des campagnes et des programmes d'alphabétisation, la portée des initiatives visant à promouvoir les programmes d'alphabétisation dans la langue maternelle et la capacité d'ajustement des programmes à la demande d'alphabétisation.

### Ambiguïté de l'engagement mondial en faveur de l'alphabétisme des adultes

Au cours des dernières vingt-cinq années, la communauté internationale a multiplié les déclarations en faveur de l'alphabétisation des adultes. Les cibles fixées ont fait

**Figure 7 : Dans les pays en développement, les compétences alphabétiques des adultes n'ont que rarement progressé**  
Taux d'alphabétisme des femmes, pays et groupes d'âge sélectionnés, vers 2000 et 2010



Notes : 1. Évaluation directe de l'alphabétisme. 2. Pour chaque pays, la ligne continue suit sur la durée des femmes âgées de 20 à 34 ans au début de l'enquête ; par exemple, au Malawi, sont suivies les femmes ayant entre 20 et 34 ans en 2000 et entre 30 et 44 ans en 2010. La ligne en pointillés suit le même groupe d'âge, par exemple, au Malawi, les femmes âgées de 20 à 34 ans. 3. Au Népal, l'Enquête démographique et sanitaire de 2001 ne concernait que les femmes mariées ; en 2006 et 2011, elle portait sur l'ensemble des femmes.

Source : Barakat (2015) et équipe du *RMS sur l'EPT* à partir de l'analyse des données issues de l'Enquête démographique et sanitaire.

La plupart des progrès réalisés dans le cadre de l'objectif 4 sont le résultat du passage à l'âge adulte de jeunes gens instruits

naître l'espoir que l'analphabétisme allait suivre un itinéraire identique à celui de la polio et qu'il pouvait être « éradiqué ». Une analyse réalisée pour le *RMS sur l'EPT* a comparé les plans nationaux d'éducation de 30 pays, élaborés autour de 2000 et après 2007 respectivement. Il en ressort que, par rapport à d'autres objectifs de l'EPT, l'alphabetisation des adultes a bel et bien été négligée.

En dépit des initiatives lancées depuis 2000 à l'échelle mondiale pour repenser l'alphabetisation des adultes et mettre en œuvre des programmes conformes à ces principes, tels que l'Initiative pour l'alphabetisation : savoir pour pouvoir (LIFE), ces programmes n'ont pas été très efficaces dans la pratique. Il est apparu par ailleurs qu'ils étaient dépourvus d'une vision à long terme adaptée aux stratégies nationales d'éducation.

### *Les campagnes et les programmes d'alphabetisation évoluent mais leurs effets restent difficiles à mesurer*

Les organisations régionales et les gouvernements manifestent néanmoins depuis 2000 un regain d'intérêt pour les campagnes d'alphabetisation, en particulier en Amérique latine. Les objectifs témoignent généralement d'une grande ambition mais il n'est pas rare que, passé les délais, les objectifs ne soient pas atteints.

Les campagnes à grande échelle ne sont pas sans risque. Outre qu'elles peuvent susciter des espoirs irréalistes, elles ne tiennent pas toujours compte de la diversité des contextes. Le discours relayé par les campagnes décrit souvent l'analphabétisme comme un « mal social » pouvant être éradiqué moyennant une intervention appropriée. Le risque est alors de stigmatiser l'analphabétisme et de décourager les personnes à faibles compétences alphabétiques, en les incitant à dissimuler leur situation. De façon générale, les campagnes d'alphabetisation menées depuis 2000 n'ont

guère eu d'incidence sur l'amélioration des compétences alphabétiques dans le monde.

### *Reconnaissance du rôle de la langue maternelle*

Depuis 2000, étant donné des circonstances plus favorables, de nombreux pays à faible taux d'alphabetisation mettent désormais davantage l'accent sur l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement dans les programmes d'alphabetisation des adultes. Que ce soit en raison des contraintes logistiques ou de l'attitude ambivalente des responsables politiques, ces programmes n'ont pas encore contribué de manière décisive à améliorer les compétences alphabétiques des adultes à grande échelle.

### *L'évolution des modes de vie n'a pas renforcé la demande d'alphabetisation*

L'alphabetisation exige non seulement une offre d'apprentissage accrue mais aussi des possibilités plus nombreuses d'appliquer, d'améliorer et de préserver les compétences alphabétiques. Ces possibilités se multiplient depuis 2000. Le *RMS sur l'EPT* de 2015 examine des exemples illustrant cette évolution dans les domaines de la commercialisation agricole, des interventions de santé publique, des initiatives de microfinance ou des investissements dans la gestion de l'eau. Toutefois, bien que l'on reconnaisse désormais la nécessité de relier les programmes d'alphabetisation à ces possibilités d'application, les effets sur l'alphabetisation tardent à se manifester.

En revanche, l'essor rapide des TIC est un changement riche de promesses. Il est sans doute possible de profiter de la prépondérance de la téléphonie mobile pour renforcer les environnements alphabétiques et les pratiques de lecture, cependant, nous ne disposons pas encore de données claires pour évaluer l'effet des TIC sur les compétences alphabétiques.

**L'utilisation des TIC et de la téléphonie mobile peut contribuer à renforcer les environnements alphabétiques**





# BILAN 2000-2015

## OBJECTIF 5 Parité et égalité entre les sexes

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

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <p><i>Résultat mondial*</i></p> <p><small>*de 170 pays disposant de données pour le primaire et de 157 pays disposant de données pour le secondaire</small></p> | <p>Très loin de l'objectif    Loin de l'objectif    Proche de l'objectif    Objectif atteint</p> <p>0,6 %    10 %    21 %    35 %    10 %    7 %    69 %    48 %</p> <p>Primaire    Secondaire</p>   |   |  |
| <p><i>Réussites</i></p>   | <p><b>Les disparités entre les sexes diminuent dans l'enseignement secondaire</b></p> <p>Pays comptant moins de <b>90 filles</b> scolarisées pour <b>100 garçons</b> = <b>30</b> en 1999 → <b>19</b> aujourd'hui (sur 133 pays)</p>  | <p><b>Garantie des droits</b></p> <p><b>40</b> des <b>59</b> États membres qui ont répondu font explicitement référence au fait de garantir le droit des femmes à l'éducation</p> | <p><b>Achèvement du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire par les filles</b></p> <p>2000  <b>81</b> pour 100 garçons</p> <p>2010  <b>93</b> pour 100 garçons</p>  |
| <p><i>Efforts accomplis</i></p>   | <p><b>Plaidoyer en faveur de l'éducation des filles</b></p> <p>aux niveaux national et international</p>   | <p><b>Des programmes de bourse</b></p> <p>ont augmenté le nombre de filles scolarisées dans certains pays</p>   | <p><b>Davantage d'enseignantes</b></p> <p>ex. : au Népal</p> <p>1999  <b>23 %</b></p> <p>2012  <b>42 %</b></p> <p><small>(60 % d'entre elles étaient de nouvelles enseignantes)</small></p>                                  |
| <p><i>Défis persistants</i></p>   | <p><b>Mariage d'enfants et grossesse</b></p>   | <p><b>Formation des enseignants</b></p> <p>à renforcer dans le cadre d'approches soucieuses de l'égalité des sexes</p>  | <p><b>Violence sexiste en contexte scolaire</b></p> <p><b>Égalité entre les sexes</b></p> <p>Difficultés pour la définir et la mesurer</p>   |
| <p><i>Progrès inégaux</i></p>   | <p><b>Les filles les plus pauvres ont toujours le moins de chances d'être scolarisées</b></p> <p>Au <b>Pakistan</b>, moins de <b>70 filles</b> pour <b>100 garçons</b> sont déjà allées à l'école</p>  | <p><b>Résultats moins bons des filles en maths</b></p> <p>et des garçons en lecture</p>   | <p><b>Disparités entre les sexes au détriment des garçons</b></p> <p>dans l'enseignement secondaire en Amérique latine et dans les Caraïbes et dans quelques pays plus pauvres (notamment Bangladesh, Myanmar et Rwanda)</p> |
| <p><i>Recommandations pour l'après-2015</i></p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les écoles devraient être sûres, inclusives et tenir compte de l'égalité des sexes, et proposer un enseignement et un apprentissage qui donnent plus d'autonomie aux élèves et favorise des relations positives entre les sexes</li> <li>2. Les ressources doivent cibler les communautés dans lesquelles les disparités entre les sexes sont plus répandues</li> </ol> <p><i>Fournir plus d'efforts</i></p> |   |  |

## OBJECTIF 5 Parité et égalité entre les sexes

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

Depuis 2000, la réalisation de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire progresse de façon inégale. Cet objectif n'a pas été atteint en 2005, et seuls 69 % des pays y seront parvenus à l'horizon 2015. Dans l'enseignement secondaire, seuls 48 % auront atteint l'objectif de parité entre les sexes en 2015.

L'égalité des sexes est une question plus complexe que celle de la parité entre hommes et femmes et elle est aussi plus difficilement quantifiable. Il s'agit en effet d'analyser la qualité de l'expérience que font les filles et les garçons en classe et au sein de la communauté scolaire, mais également les résultats qu'ils obtiennent dans les établissements d'enseignement et leurs aspirations.

### Vers la parité entre les sexes

Bien qu'elles aient été considérablement réduites depuis 1999, les disparités entre filles et garçons en termes de scolarisation dans le primaire n'ont pas été totalement éliminées. Sur les 161 pays disposant de données pour 1999 et 2012, le nombre de pays ayant réalisé la parité – mesuré par un indice de parité entre les sexes (IPS) compris entre 0,97 et 1,03 – est passé de 83 à 104. Le nombre de pays présentant un IPS inférieur à 0,97 (lorsque le nombre de filles scolarisées est inférieur au nombre de garçons scolarisés) a reculé, passant de 73 à 48 pays. Parmi les pays n'ayant pas atteint la parité en 2012, les disparités s'exerçaient au détriment des filles dans la majorité des cas et au détriment des garçons dans neuf pays seulement.

La réduction des disparités entre les sexes dans la scolarisation primaire a été particulièrement forte en Asie du Sud et de l'Ouest, où l'IPS est passé de 0,83 en 1999 à 1,00 en 2012. Les disparités se sont en outre estompées dans les États arabes (de 0,87 à 0,93) et en Afrique subsaharienne (de 0,85 à 0,92), mais ces régions restent encore éloignées de la parité.

### Des progrès ont eu lieu dans les pays où les filles étaient les plus désavantagées

Depuis 1999, beaucoup de pays où les filles étaient gravement désavantagées ont réalisé des progrès considérables en réduisant les disparités entre les sexes en termes de scolarisation dans le primaire. Sur les 161 pays disposant de données, 33 – dont 20 situés en Afrique subsaharienne – affichaient un IPS inférieur à 0,90 en 1999. Ils n'étaient plus que 16 en 2012.

### Ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le moins de chances d'être scolarisées

Dans les pays comptant de fortes populations d'enfants en âge de fréquenter le primaire qui n'ont jamais été à l'école, les filles continuent d'avoir moins de chances que les garçons d'être scolarisées, surtout parmi les enfants les plus pauvres. Près de 43 % des enfants non scolarisés dans le monde n'iront jamais à l'école : 48 % des filles risquent de ne jamais être scolarisées, contre 37 % des garçons.

### Une fois scolarisées, les filles progressent au même rythme que les garçons

Une fois scolarisées, les filles ont autant ou même plus de chances que les garçons de parvenir aux dernières années du primaire : dans de nombreux pays, le taux de survie en 5<sup>e</sup> année des filles est systématiquement égal ou supérieur à celui des garçons. Ainsi, en 1999, 57 des 68 pays disposant de données affichaient des taux de survie en 5<sup>e</sup> année identiques pour les filles et les garçons, ou un IPS au détriment des garçons. En 2011, c'était le cas dans 58 pays.

### La pauvreté, facteur d'aggravation des disparités entre les sexes en termes d'achèvement du primaire

Les disparités entre filles et garçons en termes d'achèvement de l'enseignement primaire restent souvent beaucoup plus fortes chez les enfants pauvres que chez les enfants riches. Dans des pays où la parité entre les sexes en termes d'achèvement du primaire a été atteinte dès 1999

**Les disparités entre les sexes en termes d'achèvement du cycle primaire demeurent bien plus importantes parmi les enfants les plus pauvres**

s'agissant des filles les plus riches, comme en République démocratique populaire lao, au Mozambique et en Ouganda, les filles les plus pauvres sont encore loin derrière les garçons les plus pauvres.

*Des disparités entre les sexes plus marquées et plus diverses dans l'enseignement secondaire*

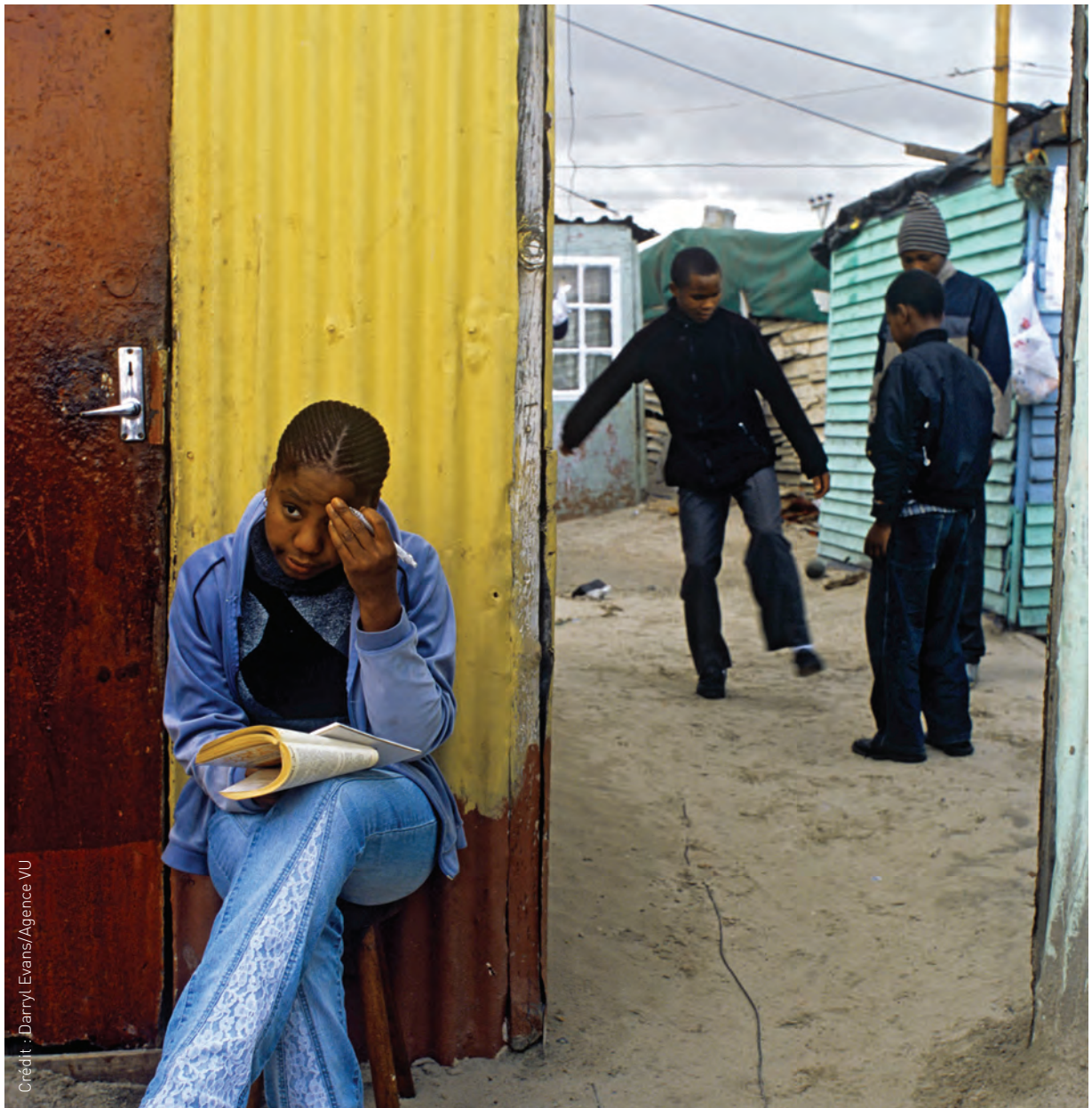
Les pays où l'on constate des disparités entre les sexes dans le secondaire surpassent en nombre ceux où subsistent des disparités dans le primaire. En 2012, 63 % des pays disposant de données n'avaient toujours pas atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire. Les pays où les filles sont désavantagées sont aussi nombreux que ceux où ce sont les garçons qui sont désavantagés, soit environ 32 % des pays. En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, les filles sont toujours plus désavantagées que

les garçons en termes de scolarisation dans le secondaire. En revanche, en Amérique latine et dans les Caraïbes, seuls 93 garçons sont scolarisés pour 100 filles, un niveau inchangé depuis 1999.

**Promouvoir un environnement propice**

Grâce à une forte mobilisation au niveau mondial, la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation bénéficient depuis quelques années d'un niveau de soutien sans précédent de la part des gouvernements et de la société civile. Les gouvernements ont mis en œuvre des réformes législatives et politiques, intégré la question de l'égalité des sexes aux structures institutionnelles, à la planification et à la budgétisation dans le domaine de l'éducation et obtenu l'appui nécessaire au sein des sociétés.

**En Amérique latine et dans les Caraïbes, seuls 93 garçons sont scolarisés pour 100 filles**



Crédit : Darryl Evans/Agence VU

### *La prise en compte de l'égalité des sexes dans l'élaboration des politiques et des budgets, une orientation à suivre*

La prise en compte de l'égalité des sexes vise à intégrer l'idéal fondamental que constitue l'égalité des sexes aux structures et aux pratiques des institutions et de l'ensemble de la société, plutôt qu'à un domaine ou à un secteur particulier. Le Fonds de développement des Nations Unies pour la femme, rebaptisé ONU Femmes, préconise de tenir compte de l'égalité des sexes dans l'établissement des budgets de plus de 60 pays. Pourtant, dans de nombreux pays, les ressources allouées ont été inadéquates, les unités chargées de l'égalité des sexes marginalisées au sein des institutions, les actions de sensibilisation insuffisantes et leur mise en œuvre entravée par une discrimination tenace.

### *Les réformes législatives et politiques, fondement du progrès*

Une analyse récente de l'UNESCO montre que 40 des 59 États membres ayant fourni des données font état de mesures visant expressément à garantir le droit à l'éducation des filles et des femmes ou à interdire les discriminations fondées sur le sexe dans la Constitution, la législation nationale ou certaines politiques spécifiques. L'égalité des sexes demeure pourtant entravée par des institutions sociales discriminatoires. Les lois et pratiques empêchant les femmes d'hériter sont toujours en vigueur, et la prévalence des mariages précoces reste scandaleusement élevée.

### **Accroître la demande et soutenir le droit à l'éducation**

Les gouvernements, les organisations non gouvernementales (ONG) et la société civile ont tenté de surmonter les obstacles d'ordre économique et socioculturel à l'éducation et de réduire les écarts entre filles et garçons de trois façons : en promouvant des attitudes positives et en valorisant l'éducation des filles par la mobilisation des communautés et les campagnes de plaidoyer, en définissant des mesures incitatives pour compenser les frais scolaires et les coûts d'opportunité, et en luttant contre le mariage précoce et les grossesses chez les adolescentes.

### *Faire évoluer les attitudes et mobiliser les soutiens en faveur de l'éducation des filles*

Des campagnes nationales ont été mobilisées au sein de cadres politiques de plus grande envergure pour faire évoluer les attitudes des parents et susciter un très large soutien en faveur de l'éducation des filles. Les campagnes qui se sont révélées les plus efficaces mobilisent des partenaires dans de multiples secteurs ; elles sont fondées sur la planification et la politique nationales et impliquent directement les organisations et les communautés locales.

### *Réduire les dépenses scolaires*

Les frais de scolarité peuvent avoir des effets disproportionnés pour les filles. Les dispenses de frais ciblés et l'attribution de bourses peuvent compenser les coûts directs afférents à la scolarité, et le versement d'allocations en espèces aider les familles à faire face aux dépenses scolaires supplémentaires. L'équité n'a cependant toujours pas été atteinte. Au Bangladesh, par exemple, en dépit du succès reconnu d'un programme de bourses de l'enseignement secondaire destiné aux filles des zones rurales, les filles issues de ménages plus riches et propriétaires de leurs terres ont bénéficié de ces bourses de manière disproportionnée.

### *Mariage précoce et grossesses des adolescentes*

Chez les adolescentes, le mariage et les grossesses précoces limitent l'accès à l'éducation et la poursuite des études, mais l'élimination du mariage des enfants dans le monde progresse peu. Les données pour la période 2000-2011 montrent que dans 41 pays, au moins 30 % des femmes âgées de 20 à 24 ans étaient mariées ou vivaient maritalement dès l'âge de 18 ans. Il n'est pas certain que la législation puisse, à elle seule, avoir un effet dissuasif sur de telles pratiques. En Indonésie, selon une évaluation des effets de la loi nationale de 1974 sur le mariage, l'adoption de la loi n'a eu aucune incidence notable sur la tendance au mariage des enfants. La fréquence du mariage des enfants a toutefois été considérablement réduite dans plusieurs pays. En Éthiopie, le taux de mariages précoces a reculé de plus de 20 % entre 2005 et 2011, grâce à des réformes législatives et des campagnes de sensibilisation et de mobilisation communautaire.

### **Développer et améliorer les infrastructures scolaires**

La réalisation des objectifs de parité et d'égalité des sexes est favorisée, de manière directe et indirecte, par les politiques visant à rendre les infrastructures scolaires plus accessibles et adaptées aux besoins. La création de nouvelles écoles, y compris d'écoles de filles, et l'amélioration des équipements – notamment en matière d'alimentation en eau et d'assainissement – contribuent à renforcer la fréquentation scolaire des filles.

### *Réduire les trajets jusqu'à l'école*

La construction d'écoles dans les communautés mal desservies permet de surmonter les causes de non-scolarisation des filles imputables à la distance. En Afghanistan, dans des villages de la province de Ghor choisis au hasard pour accueillir une nouvelle école primaire, le taux de scolarisation total a progressé de 42 points de pourcentage, et le taux de scolarisation des filles s'est accru de 17 points de pourcentage de plus que celui des garçons, éliminant la disparité entre garçons et filles.

**La création de nouvelles écoles et l'amélioration des équipements contribuent à renforcer la fréquentation scolaire des filles**

**Dans les pays en développement, les politiques de l'éducation se soucient généralement assez peu d'améliorer les taux de scolarisation et d'achèvement de la scolarité des garçons**

### Amélioration des systèmes d'approvisionnement en eau et d'assainissement

La mise en place d'installations sanitaires sûres et séparées pour les filles est une stratégie clé pour améliorer la fréquentation scolaire des filles et promouvoir des environnements scolaires plus équitables. Au cours des dix dernières années, la fourniture d'eau et d'installations sanitaires à l'école a certes progressé dans de nombreux pays en développement, mais les progrès sont lents : sur 126 pays disposant de données, le pourcentage moyen d'écoles primaires disposant d'équipements sanitaires adéquats est passé de 59 % en 2008 à 68 % en 2012.

### Les politiques en faveur de la participation des garçons sont elles aussi nécessaires

Si les filles ont aujourd'hui encore moins de chances que les garçons d'être scolarisées, dans de nombreux pays, ce sont les garçons qui ont le plus de risques de ne pas progresser et de ne pas achever un cycle d'enseignement. Le taux élevé d'abandon scolaire chez les garçons a des répercussions plus générales sur les relations entre hommes et femmes. Des recherches effectuées en 2009 et 2010 au Brésil, au Chili, en Croatie, en Inde, au Mexique et au Rwanda, révèlent que les hommes moins instruits expriment des opinions discriminatoires à l'égard des femmes, qu'ils ont davantage tendance à se montrer violents à la maison et qu'ils s'occupent généralement moins de leurs enfants.

### Plusieurs facteurs augmentent le risque d'abandon scolaire chez les garçons

Beaucoup de garçons quittent l'école prématurément en raison de la pauvreté et de l'obligation ou du désir de travailler, raisons qui se conjuguent souvent à une scolarisation tardive, de mauvais résultats entraînant un désintérêt pour l'école, ou à d'autres facteurs tels que l'origine ethnique ou toute autre forme de marginalisation.

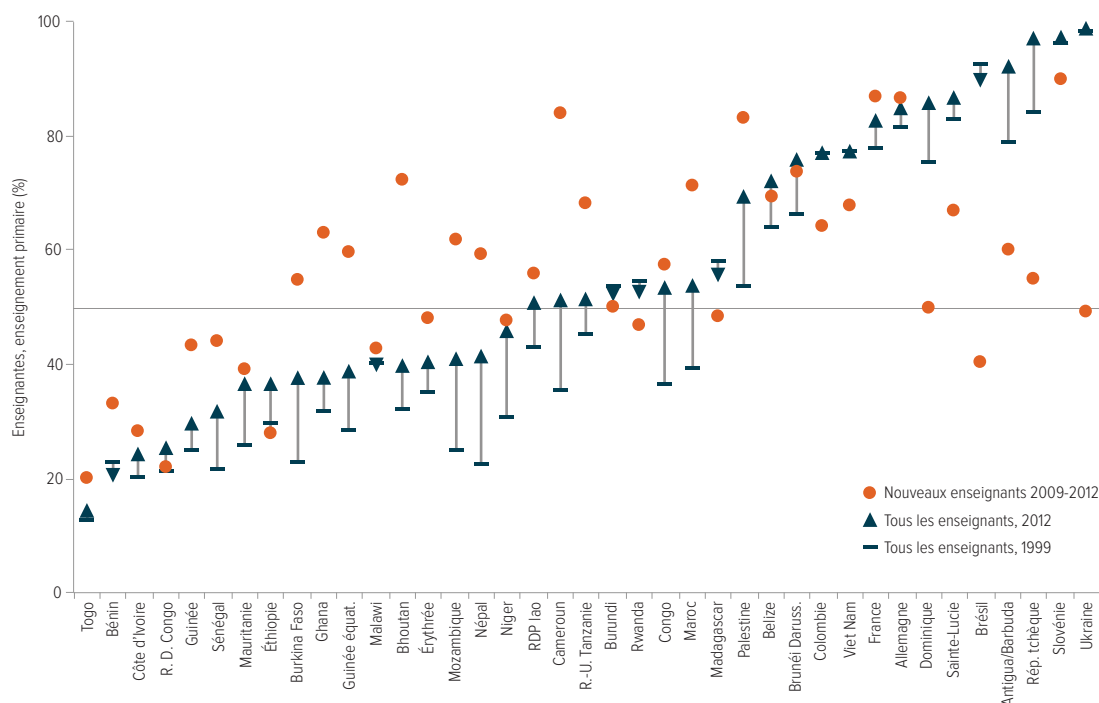
### Les politiques de lutte contre l'abandon scolaire des garçons sont insuffisantes

Dans les pays en développement, les politiques de l'éducation se soucient généralement assez peu d'améliorer les taux de scolarisation et d'achèvement de la scolarité des garçons, y compris dans les pays affichant de fortes disparités entre les sexes au détriment des garçons. Les pays des Caraïbes se sont attachés à mettre en commun leurs stratégies et leurs interventions de lutte contre l'abandon scolaire, comme le tutorat, les initiatives de la seconde chance, la formation et le dialogue communautaire.

### Des environnements équitables à l'école et en classe

L'égalité des sexes dans l'éducation passe non seulement par une égalité en termes d'accès, mais aussi par une égalité en termes de processus d'apprentissage, de résultats scolaires et de résultats externes. Quatre facteurs sont essentiels pour

**Figure 8 : Depuis 1999, la proportion de femmes dans la profession enseignante s'est accrue et, dans plusieurs pays, les femmes constituent une part importante des nouveaux enseignants**  
Pourcentage d'enseignantes dans le primaire, 1999 et 2012 ; pourcentage de femmes parmi les nouveaux enseignants 2009-2012



Sources : Annexe, tableaux statistiques 8 (version imprimée) et 10A (site Web) ; calculs de l'équipe du RMS sur l'EPT (2013/4) à partir des données provenant de la base de données de l'ISU.

améliorer la qualité de l'apprentissage, en particulier pour les filles : augmenter le nombre et la qualité des enseignants, et surtout des enseignantes, réformer les programmes et les manuels pour en éliminer tout préjugé sexiste, faire en sorte, grâce à une formation pertinente, que les pratiques de classe tiennent davantage compte des questions d'égalité des sexes, et lutter contre les violences sexuelles.

### *Recruter des enseignantes*

La présence d'une enseignante peut rassurer les parents craignant pour la sécurité de leurs enfants et stimuler la demande d'éducation pour les filles, particulièrement dans les pays où la scolarisation des filles est difficile pour des raisons d'ordre culturel et social. À l'échelle mondiale, la part des femmes dans le personnel enseignant du primaire a augmenté depuis 1999, de 58 % à 63 % en 2012. Dans l'enseignement secondaire, la moyenne mondiale demeure inchangée, à 52 %. Même lorsque les femmes constituent la majorité des enseignants, elles sont proportionnellement moins nombreuses que les hommes à accéder à des postes dirigeants.

### *Une formation à la pédagogie axée sur l'égalité des sexes*

Par leurs attitudes, leurs pratiques et leurs attentes différenciées à l'égard des filles et des garçons, les enseignants peuvent reproduire des stéréotypes et avoir ainsi une incidence sur la motivation, la participation et les résultats scolaires des filles et des garçons. Dans de nombreux contextes, l'observation de la classe montre que les enseignants des deux sexes ont davantage d'interactions avec les garçons, favorisant ainsi une certaine passivité chez les filles. La formation initiale et continue des enseignants relative à l'intégration, à la pédagogie attentive à l'égalité des sexes et à la gestion de classe permet d'atténuer les préjugés des enseignants et de construire des environnements scolaires plus propices. Toutefois, faute de stratégies claires, d'une mise en œuvre et d'une supervision adéquates et d'une évaluation appropriée des résultats, l'efficacité de ces politiques s'avère souvent limitée.

### *Réviser les programmes et les manuels pour promouvoir l'égalité des sexes*

Malgré les efforts en faveur d'une représentation plus équilibrée des hommes et des femmes, les préjugés demeurent très répandus dans les manuels d'un grand nombre de pays, en raison, entre autres, de l'absence de volonté politique et du manque de soutien de l'ensemble de la société. Les programmes qui tiennent compte de l'égalité des sexes ont des chances de favoriser l'apprentissage et de promouvoir des relations positives entre hommes et femmes. L'éducation sexuelle complète constitue, dans le cadre des programmes, un outil crucial pour promouvoir l'égalité des sexes. Or, les programmes d'éducation sexuelle n'abordent pas toujours la dynamique des rapports entre hommes et femmes, pourtant indissociable de la santé sexuelle et reproductive.

### *Lutter contre les violences sexuelles à l'école*

À l'école, les garçons sont plus exposés à des actes de violence physique, tandis que les filles sont victimes de harcèlement et d'abus sexuels perpétrés par des élèves et des enseignants de sexe masculin. Le harcèlement homophobe et le cyberharcèlement constituent également des sujets de préoccupation. Les pays d'Afrique subsaharienne sont en première ligne de l'élaboration de politiques de lutte contre l'élimination des violences basées sur le genre en milieu scolaire, principalement les violences sexuelles. Les associations de filles et les programmes de promotion de la non-violence auprès des hommes et des garçons entraînent un changement d'attitude positif. Dans l'ensemble, cependant, on ne sait pas avec certitude si la sensibilisation à la violence sexuelle à l'école a permis de faire évoluer les comportements et de réduire les niveaux de violence.

### *Vers une plus grande égalité des résultats d'apprentissage*

Pour que l'égalité des sexes dans l'éducation devienne réalité, il importe de réduire les disparités non seulement en termes de chances de participation, mais aussi de résultats d'apprentissage. Les évaluations régionales et internationales de l'apprentissage montrent que, de façon générale, dans la plupart des pays, les filles obtiennent de meilleurs résultats en lecture et les garçons en mathématiques, bien que l'écart, dans ce dernier domaine, se réduise progressivement. En sciences, les résultats sont plus variés et, dans de nombreux pays, ne révèlent pas de différences significatives entre filles et garçons.

### *Dans les contextes de pauvreté, les filles restent désavantagées en termes de résultats scolaires*

Dans certains pays plus pauvres où, historiquement, elles ne bénéficient pas d'une égalité d'accès à l'éducation, les filles restent désavantagées en termes d'acquisition des compétences fondamentales. Dans les régions rurales du Pakistan, en 5<sup>e</sup> année, les disparités entre les sexes sont faibles et s'expriment même parfois à l'avantage des filles. La performance relative des filles, toutefois, se détériore chez les enfants âgés de 10 à 12 ans, lorsqu'on tient compte des filles non scolarisées, et ce, plus spécialement dans les provinces et les territoires plus pauvres et moins développés.

### *Remédier aux faibles résultats des garçons*

Les faibles résultats des garçons, notamment en lecture, suscitent une inquiétude croissante depuis 2000. Or, rares sont les pays qui ont adopté des cadres politiques globaux afin de trouver des solutions. Diverses stratégies et interventions pédagogiques à petite échelle ont été mises en œuvre afin de faire face aux échecs des garçons : priorité aux compétences transférables, élaboration d'approches en classe favorisant l'apprentissage actif, mis en place d'un tutorat individuel et d'objectifs adaptés à chaque élève et adoption à l'échelle de l'école d'une philosophie fondée sur le respect et la coopération.

**Plus le niveau d'enseignement est élevé, plus la part des femmes dans le personnel enseignant diminue**

# BILAN 2000-2015

## OBJECTIF 6 Qualité de l'éducation

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

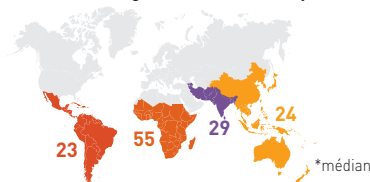
### Résultat mondial\*

\*des pays disposant de données

#### Ratio élèves/enseignant dans le primaire



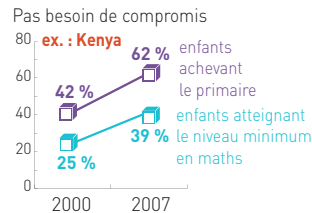
#### Ratio élèves/enseignant formé dans le primaire



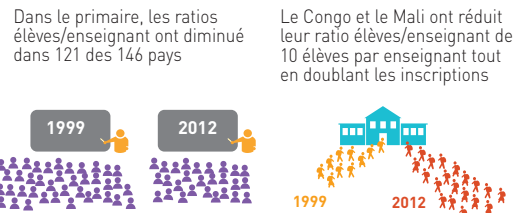
### Réussites



#### Accès et apprentissage



#### Ratios élèves/enseignant

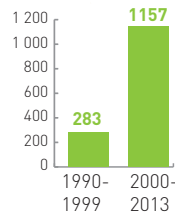


### Efforts accomplis



#### Évaluations nationales

visant à mesurer les acquis scolaires



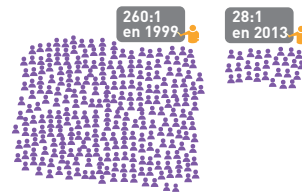
#### Des programmes de protection sociale ciblés



au Mexique visant les enfants et les adultes des familles défavorisées ont aidé à améliorer les acquis

#### Une politique visant à améliorer la formation des enseignants

au Népal a permis de diminuer le ratio

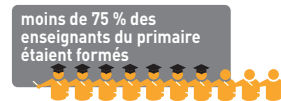


### Défis persistants

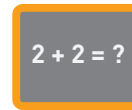


#### Pénuries d'enseignants formés

En 2012, dans un tiers des pays



#### Les déficits d'apprentissage commencent tôt



De nombreux enfants n'apprennent pas les bases

#### Manque de matériel



de manuels et de matériels pédagogiques, ainsi que de mobilier scolaire

### Progrès inégaux

#### Enseignants formés



en Angola, au Bénin, en Guinée-Bissau, en Guinée équatoriale, au Sénégal et au Soudan du Sud

#### Enseignement multilingue



doit être maintenu pour améliorer l'apprentissage

#### Écarts villes-campagnes



s'améliorent dans 8 pays d'Amérique latine, mais 6 sont encore en retard en matière d'apprentissage

### Recommandations pour l'après-2015

1. Il faut des enseignants plus nombreux et mieux formés, des matériels pédagogiques perfectionnés et des programmes scolaires adaptés
2. Il convient de mener des évaluations de l'apprentissage pour favoriser une éducation de qualité et des résultats équitables dans le domaine de l'apprentissage

*Peut mieux faire*

**OBJECTIF 6****Qualité de l'éducation**

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

Si de nombreux pays ont réalisé des progrès impressionnants en matière d'accès à l'éducation depuis Dakar, la qualité ne s'est pas toujours améliorée au même rythme. Comme l'a montré le *RMS sur l'EPT 2013/4*, 250 millions d'enfants n'ont pas eu la possibilité d'acquérir les compétences fondamentales, alors même que 130 millions d'entre eux sont restés pendant au moins quatre ans à l'école. Il est donc prévisible qu'on mettra plus clairement l'accent sur la qualité et l'apprentissage et que cet axe se verra accorder plus de centralité dans le cadre mondial de l'après-2015.

### **Il est possible d'élargir l'accès à l'école tout en améliorant l'équité de l'apprentissage**

Avec le développement de la scolarisation, une plus large part des enfants qui entrent dans les systèmes scolaires risquent davantage d'appartenir aux groupes marginalisés, d'être handicapés ou de souffrir de malnutrition et de pauvreté. Les nouveaux venus risquent aussi davantage d'être issus de familles où les parents sont moins alphabétisés ou bien où la langue parlée n'est pas la langue officielle. Compte tenu du poids de ces différents facteurs, on pouvait s'attendre à ce que l'augmentation de la scolarisation s'accompagne d'une baisse des résultats scolaires. Ce n'est pas pourtant pas ce qui ressort de la plupart des évaluations régionales et internationales de l'apprentissage.

Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, le nombre d'enfants qui intègrent et achèvent une scolarité primaire a augmenté entre 2000 et 2007. Au cours de la même période, les résultats d'apprentissage se sont améliorés ou sont restés stables. Dans l'enseignement secondaire, également, accès et apprentissage équitable peuvent progresser de concert. Au Mexique, les inscriptions des plus de 15 ans ont augmenté de près de 12 points de pourcentage entre 2003 et 2012, et dans le même temps, les scores moyens en mathématiques relevés par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE ont progressé de 385 à 413 points.

### **Il faut assurer le suivi des résultats d'apprentissage**

La mise en œuvre de stratégies efficaces d'évaluation et de suivi des connaissances et des compétences passe par la réalisation d'évaluations à grande échelle de l'apprentissage, réalisées à partir d'études sur échantillons fournissant des informations sur les résultats des élèves au niveau national. Le nombre d'évaluations nationales a fortement augmenté depuis Dakar, passant d'un total cumulé de 283 évaluations entre 1990 et 1999 à 1 167 entre 2000 et 2013. Cette progression des évaluations s'observe non seulement dans les pays plus riches, mais aussi dans les pays plus pauvres.

La plupart des évaluations nationales appellent les autorités de l'éducation à améliorer le niveau de connaissances et les compétences des élèves. L'examen de 54 études révèle l'ampleur des politiques éducatives mises en œuvre à partir des données des évaluations nationales, de la réforme des programmes et de la révision des manuels scolaires à la formation initiale et continue des enseignants, à l'élaboration de matériels pédagogiques, à la mobilisation des parents, à l'application de normes de performance et à l'attribution de moyens aux établissements à la traîne.

### **Les évaluations citoyennes gagnent du terrain**

Il n'y a pas que les gouvernements : les organisations de la société civile sont de plus en plus engagées dans la réalisation d'évaluations efficaces destinées à guider les politiques nationales. Des évaluations citoyennes des compétences en lecture et en mathématiques, réalisées à partir d'enquêtes auprès des ménages, ont débuté en Inde en 2005, avant d'être adaptées au Pakistan (depuis 2008), au Kenya, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie (2009), au Mali (2011) et au Sénégal (2012). Au total, elles ont touché en 2012 plus d'un million d'enfants.

**Plus de 1 000 évaluations nationales de l'apprentissage ont été menées depuis Dakar**



### Évaluer permet de mesurer l'apprentissage dans les petites classes

De 2007 à la mi-2014, plus de 60 pays ont réalisé une ou plusieurs évaluations de la lecture au cours des premières années du primaire (les EGRA). À la mi-2014, plus de 20 pays avaient également procédé à des évaluations en mathématiques dans les petites classes (les EGMA). Leurs résultats brossent un tableau inquiétant : de nombreux enfants passent deux ou trois ans à l'école sans apprendre à lire un seul mot et beaucoup d'écoles n'enseignent pas aux élèves les bases de l'arithmétique durant leurs premières années de scolarité. Les résultats des EGRA et des EGMA ont incité les gouvernements et les donateurs à revoir leurs politiques pour que les élèves puissent atteindre un niveau minimum en lecture et en mathématiques.

### Les évaluations régionales et internationales aident à mesurer l'équité de l'apprentissage

En plus d'un recours croissant aux évaluations nationales, les pays sont aussi de plus en plus nombreux à participer aux comparaisons des acquis des élèves entre pays et systèmes. Les études PERCE, SERCE et TERCE1 menées en Amérique latine permettent d'évaluer les différentes composantes – organisationnelles, curriculaires et familiales – associées à la performance scolaire des élèves, ainsi que les progrès globaux des pays, y compris en matière de réduction des inégalités. Le PISA de l'OCDE recueille des informations concernant les élèves de 15 ans, qui permettent d'établir des corrélations entre les inégalités sociales et les niveaux de lecture et de calcul.

La majeure partie des pays de l'OCDE ont lancé des réformes et des initiatives en réponse directe aux résultats du PISA. Les évaluations de l'apprentissage ont également influencé la réforme des programmes et des pratiques pédagogiques dans de nombreux pays. Mais les évaluations régionales et internationales peuvent aussi poser certains problèmes. La mise au grand jour des comparaisons peut dissuader de participer les pays plus pauvres, où peu d'élèves acquièrent les fondamentaux. Il peut arriver aussi que les pays réorientent leurs systèmes éducatifs d'une manière inadaptée à leur situation. Certains pays ont modifié le contenu officiel des matières obligatoires afin de mieux appréhender les compétences transcursculaires évaluées dans le PISA.

**Il manque 4 millions d'enseignants dans le monde pour permettre à tous les enfants d'aller à l'école d'ici 2015**

### Investir dans les enseignants est indispensable

Le Cadre de Dakar a souligné que, pour réaliser l'EPT, les gouvernements devaient améliorer la disponibilité et le déploiement d'enseignants formés et motivés. Pour attirer et retenir les bons enseignants, les décideurs politiques doivent améliorer leur formation, les déployer de façon plus équitable

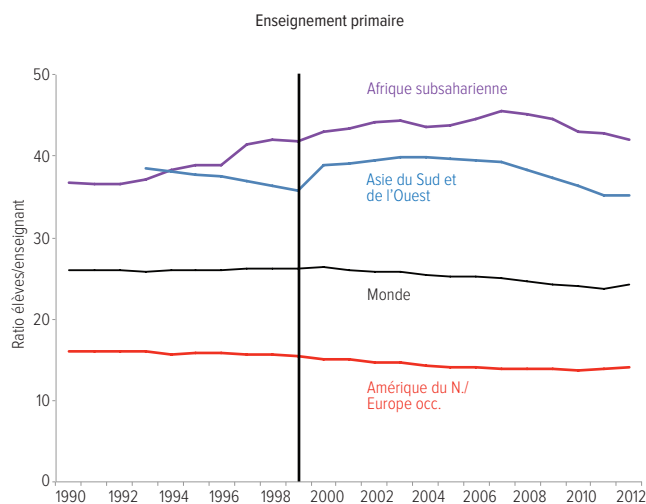
et les encourager par des salaires adéquats et des plans de carrière attractifs.

### Malgré quelques progrès, la pénurie d'enseignants reste extrêmement préoccupante

Il y a toujours de grandes disparités entre les régions en ce qui concerne les taux d'encadrement. Sur les 161 pays ayant fourni des données pour 2012, 29 affichaient des taux d'encadrement dans le primaire supérieurs à 40:1 ; 24 de ces pays étaient situés en Afrique subsaharienne. Les taux d'encadrement dans le primaire ont baissé dans 121 des 146 pays qui disposaient de données pour 1999 et 2012. Une bonne part de ces améliorations sont intervenues dans des pays où le taux d'encadrement était déjà inférieur à 40:1. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, pour lequel 105 pays disposaient de données pour 2012, 18 pays affichaient des taux d'encadrement supérieurs à 30:1. Entre 1999 et 2012, les taux d'encadrement ont progressé de six élèves par enseignant en Éthiopie, en Gambie, en Guinée, au Mali et au Myanmar. Dans le deuxième cycle du secondaire, les taux d'encadrement sont restés stables ou ont baissé au cours des dix dernières années dans la plupart des pays ayant fourni des données.

**Figure 9 : Les disparités entre les régions en termes de taux d'encadrement demeurent importantes**

Taux d'encadrement, monde et régions sélectionnées, 1990-2012



Source : Base de données de l'ISU.

### Combien d'enseignants fallait-il pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 ?

Pour réaliser l'EPU, il fallait recruter 4 millions d'enseignants entre 2012 et 2015 : 2,6 millions pour remplacer les enseignants partant à la retraite, changeant de profession, décédés ou malades, et 1,4 million pour combler le déficit, répondre à l'augmentation de la scolarisation et maintenir les taux d'encadrement sous la barre des 40:1. Certains pays

1. Respectivement, la Première, Deuxième et Troisième étude régionale comparative et explicative du Laboratoire latinoaméricain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation.

et régions avaient besoin de beaucoup plus d'enseignants de primaire supplémentaires que d'autres. La région confrontée, de très loin, aux plus grands défis dans ce domaine était l'Afrique subsaharienne, représentant 63 % des besoins en enseignants supplémentaires. Sur les 93 pays devant accroître leurs effectifs, 29 seulement étaient sur la bonne voie pour y parvenir avant 2015, ce qui laisse 64 pays déficitaires.

### *Ce sont les enseignants formés qui font le plus défaut*

Améliorer la quantité d'enseignants ne suffira pas : il faut aussi en améliorer la qualité, en ayant des enseignants bien formés et motivés. Beaucoup de pays ont augmenté rapidement leurs effectifs enseignants en recrutant des personnels dépourvus des qualifications nécessaires. Parmi les 91 pays qui disposaient de données pour 2012, le pourcentage d'enseignants du primaire formés selon les normes nationales variait de 39 % en Guinée-Bissau à plus de 95 % dans 31 pays. Les projections effectuées pour 46 pays disposant de données montraient que dans 12 d'entre eux, la proportion d'enseignants ainsi formés dans le primaire serait inférieure à 75 % en 2015.

### *Les enseignants doivent être déployés de façon plus équitable*

Le nombre total d'enseignants et le taux d'encadrement moyen peuvent masquer une distribution inégale des personnels au sein des pays, qui soulève des problèmes d'équité. Il y a en général un écart sensible et persistant entre prestataires publics et privés. Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, comme le Congo, l'Ouganda ou le Rwanda, le taux d'encadrement des écoles primaires publiques était supérieur de 30 élèves ou plus à celui des écoles privées. Dans les écoles défavorisées, l'enseignement est souvent assuré par des enseignants moins bien préparés que ceux des écoles plus nanties. Ces dix dernières années, les gouvernements ont tenté de relever les défis posés par le déploiement des enseignants de diverses manières, notamment en centralisant les affectations, en offrant aux enseignants des mesures incitatives sous forme de logement, d'avantages financiers ou de promotion accélérée, et en les recrutant localement.

### *Le recours aux enseignants contractuels va croissant, mais pose aussi problème*

Pour répondre aux nouveaux besoins en enseignants résultant de l'expansion de la scolarisation, les gouvernements de certains pays en développement ont recruté massivement des enseignants contractuels. Dès la fin des années 2000, certains pays d'Afrique subsaharienne employaient beaucoup plus d'enseignants avec des contrats temporaires que d'enseignants de la fonction publique. Les enseignants contractuels ont des conditions de travail, une sécurité d'emploi et un niveau de rémunération inférieurs à ceux des enseignants fonctionnaires. Il est en outre plus probable qu'ils n'aient pas été formés ou qu'ils aient reçu

moins d'un mois de formation par rapport aux fonctionnaires. Un enseignant contractuel peut-il être aussi efficace qu'un enseignant titulaire ? Au Niger et au Togo, les contractuels ont eu un impact globalement négatif ou mitigé sur les acquis d'apprentissage en français et en mathématiques des élèves de 5<sup>e</sup> année, tandis qu'au Mali, leur impact a été positif. C'est lorsqu'il y a une forte implication des parents et des communautés que les enseignants contractuels tendent à se montrer les plus efficaces.

### **La réussite de l'enseignement et de l'apprentissage dépend de la disponibilité des ressources**

Trois facteurs contribuent à la bonne qualité de l'enseignement et de l'apprentissage : la fourniture, la distribution et l'utilisation des matériels d'apprentissage, un environnement physique sûr, accessible et pourvu des équipements nécessaires, et le temps passé dans la salle de classe.

### *Élargir l'utilisation de matériels d'enseignement et d'apprentissage adaptés*

Le rôle crucial des manuels dans l'amélioration des acquis des élèves a influencé les politiques de l'éducation et il est confirmé par un nombre croissant d'éléments probants. Les systèmes d'achat et de distribution centralisés cèdent peu à peu la place aux partenariats public-privé. La communauté internationale apporte un soutien actif à l'élaboration et à la distribution de manuels dans de nombreux pays en développement. Il importe de renouveler les manuels pour tenir compte des derniers développements intervenus dans l'éducation et les disciplines étudiées.

### *Promouvoir un cadre scolaire où les enfants se sentent bien*

Beaucoup d'enfants sont scolarisés dans des conditions qui ne favorisent pas leur apprentissage – absence d'eau potable, de lavabos pour se laver les mains et de toilettes propres et sûres. Ils peuvent également être victimes de discrimination, de harcèlement, voire même d'actes de violence. Au cours des quinze dernières années, plusieurs pays ont adopté le modèle des écoles amies des enfants, mais leur évaluation en Afrique du Sud, au Guyana, au Nicaragua, au Nigéria, aux Philippines et en Thaïlande, a révélé toute la difficulté de le mettre en œuvre efficacement. Le mauvais état des infrastructures scolaires, l'absence de maintenance et le manque de formation des directeurs d'école et des enseignants sont des obstacles majeurs.

### *Chaque minute passée en classe doit compter*

Les recherches ont montré que l'allongement du temps d'instruction augmente l'exposition des apprenants aux connaissances, leur procurant des gains d'apprentissage importants. Selon les recommandations des organisations internationales, les écoles primaires devraient assurer 850 à

**La distribution inégale des enseignants au sein des pays exacerbe les iniquités**



### *Adopter des politiques linguistiques multilingues*

La langue d'instruction et les langues enseignées à l'école ont une importance considérable pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. En Afrique subsaharienne et dans une bonne part de l'Asie du Sud-Est, on observe une tendance générale à s'appuyer davantage sur les langues locales. En Amérique latine, la plupart des pays ont des politiques d'éducation bilingue et interculturelle. Pourtant, les parents et les éducateurs considèrent souvent que les langues locales n'offrent pas de possibilités suffisantes en termes de progression scolaire et d'emploi.

### *Déployer les technologies pour soutenir l'apprentissage*

Les TIC offrent de nombreuses perspectives en matière d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, mais les études restent équivoques quant à leur impact. L'intégration efficace des TIC dans les systèmes éducatifs reste une tâche complexe. Beaucoup de pays ne peuvent assurer un apprentissage assisté par ordinateur généralisé, du simple fait que les écoles ne sont pas raccordées à Internet ou au réseau électrique. Les TIC ne peuvent donner lieu à des applications efficaces en classe que si l'enseignant a été formé à s'en servir. En matière d'apprentissage par les TIC, les possibilités offertes par la téléphonie mobile semblent particulièrement prometteuses, dans la mesure où elle n'exige pas le même niveau d'infrastructure que les ordinateurs, que les réseaux sont beaucoup plus disponibles et que de nombreux appareils ont un accès à Internet et des capacités vidéo.

### **La décentralisation de la gouvernance éducative**

Déléguer la prise de décision aux écoles reporte une plus grande part des responsabilités sur les chefs d'établissement, les enseignants et les parents. La décentralisation de l'éducation vise à améliorer la qualité en renforçant les mécanismes de reddition des comptes entre les écoles et les communautés locales. Dans la pratique, la mise en œuvre des stratégies de décentralisation a été inégale. Le résultat dépend de facteurs locaux tels que l'allocation des financements, l'état des ressources humaines, l'existence d'une direction d'école solide, la participation des parents et le soutien des responsables gouvernementaux.

### **Offre privée et qualité de l'éducation**

La scolarisation privée a proliféré depuis 2000. Les élèves des écoles privées obtiennent souvent de meilleurs résultats que ceux des écoles publiques aux évaluations de l'apprentissage, sans doute parce que les établissements privés sont généralement fréquentés par des enfants de milieux plus favorisés. Ce sont les élèves plus riches et plus capables et les écoles disposant de meilleurs réseaux qui retirent le plus d'avantages, alors que les établissements publics servent de plus en plus à accueillir les populations défavorisées. Les données disponibles n'indiquent guère que les écoles privées offrent des façons novatrices d'améliorer la qualité de l'éducation. En réalité, les établissements publics ont sans doute plus de latitude pour innover en matière de curriculum, tandis que les établissements privés doivent répondre aux exigences des parents qui attendent de bons résultats aux examens.

**Les données disponibles n'indiquent guère que les écoles privées améliorent la qualité de l'éducation**

# BILAN 2000-2015

## FINANCEMENT

Mobiliser une forte volonté politique aux niveaux national et international en faveur de l'Éducation pour tous, élaborer des plans d'action nationaux et augmenter nettement les investissements dans l'éducation

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p><i>Résultat mondial*</i></p> <p><small>*des pays disposant de données</small></p> | <p><b>En 1999, sur 116 pays disposant de données</b></p> <p>18 dépensaient 6 % ou plus de leur PNB dans l'éducation</p>   | <p><b>En 2012, sur 142 pays disposant de données</b></p> <p>39 dépensaient 6 % ou plus de leur PNB dans l'éducation</p>   |   |
| <p><i>Réussites</i></p>  | <p><b>Augmentation des dépenses d'éducation</b></p> <p>par de nombreux gouvernements, en particulier les plus pauvres (ex. : Brésil, Éthiopie, Népal)</p>   | <p><b>Une forte participation de la société civile a eu des résultats positifs</b></p> <p>ex. : une distribution plus efficace des manuels aux Philippines a permis d'économiser 1,84 million de dollars EU</p> | <p><b>Priorité accordée aux dépenses d'éducation</b></p> <p>64 % des pays y sont parvenus dans un contexte de croissance économique solide</p>                                  |
| <p><i>Efforts accomplis</i></p>  | <p><b>Transparence et responsabilité</b></p> <p>Les organisations de la société civile ont aidé à souligner leur importance</p>   | <p><b>Augmentation des dépenses dans 38 pays</b></p> <p>↑ de 1 % ou plus du revenu national (1999-2012)</p>   | <p><b>Une réduction de l'écart des dépenses</b></p> <p>par élève entre le primaire et le supérieur a été réalisée dans 30 pays</p>  |
| <p><i>Défis persistants</i></p>  | <p><b>Coût des matériels pédagogiques</b></p> <p>Dans 12 pays d'Afrique, les matériels d'enseignement et d'apprentissage représentaient 56 % du budget des ménages</p>  | <p><b>Fonds versés par les gouvernements et les donateurs</b></p> <p>En dehors de l'enseignement primaire, une grande partie est dépensée dans les domaines de l'éducation non liés à l'EPT</p>                 | <p><b>Appels humanitaires</b></p> <p>En 2013, sur la totalité des fonds mis à disposition pour tous les appels humanitaires, seulement 2 % étaient consacrés à l'éducation</p>  |
| <p><i>Perspectives</i></p>   | <p><b>La fourniture des ressources</b></p> <p>doit être plus équitable et efficace</p>  | <p><b>Fourniture plus efficace de l'aide</b></p>  | <p><b>Financement non traditionnel</b></p> <p>pour financer les domaines de l'éducation manquant de ressources (ex. : investissement privé, parrainage d'entreprises, etc.)</p> |
| <p><i>Recommandations pour l'après-2015</i></p>                                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les gouvernements et les donateurs doivent donner la priorité aux domaines oubliés de l'éducation, tels que l'enseignement préprimaire, l'enseignement de la seconde chance et l'alphabétisation des adultes</li> <li>2. Il faut de meilleurs outils de diagnostic pour comprendre comment les dépenses sont allouées</li> </ol> <p><i>Renforcer l'engagement</i></p> |   |   |

## CHAPITRE 8 Finances

*Mobiliser de solides engagements politiques nationaux et internationaux en faveur de l'éducation pour tous, développer des plans d'action nationaux et intensifier de façon significative les investissements consacrés à l'éducation.*

Le Cadre d'action de Dakar appelait les gouvernements nationaux et les bailleurs de fonds à accroître de façon significative les engagements financiers en vue d'accélérer la progression vers les objectifs de l'EPT. Il encourageait les bailleurs de fonds à appuyer les efforts des gouvernements visant à augmenter les aides bénéficiant à l'éducation de base et à être le plus efficaces possibles dans la mise en place de cet enseignement. Il appelait également à une responsabilisation accrue, impliquant que les pays rendent des comptes à leurs citoyens.

L'engagement pris à Dakar qu'aucun pays ne serait freiné dans la réalisation des objectifs de l'EPT par un manque de ressources a été l'un des plus grands échecs de la période de l'EPT. Les donateurs n'ont pas tenu leurs promesses. Les efforts de nombreux gouvernements à faible revenu pour revoir les priorités des budgets de l'éducation au profit de l'enseignement primaire ont été louables, mais il en faut plus pour prioriser les dépenses de l'éducation de manière générale. Le soutien financier des gouvernements et des donateurs aux autres objectifs de l'EPT ont été négligeables et l'avancée vers ces objectifs reste faible.

### Évolution des engagements financiers nationaux en faveur de l'EPT depuis Dakar

Le Cadre de Dakar considérait que les gouvernements nationaux étaient largement responsables du financement de l'EPT. Cette attente s'est justifiée, y compris dans les régions dépendantes de l'aide : toute augmentation des dépenses publiques intérieures réduit, par contraste, la part qui relève de l'aide extérieure.

En 2006, le Groupe de haut niveau chargé de l'EPT a proposé aux gouvernements de dépenser 4 % à 6 % de leur PIB au profit de l'éducation et de lui allouer 15 % à 20 % de leurs budgets nationaux.

L'éducation a été privilégiée à des degrés divers. Au plan mondial, le pourcentage de PNB consacré à l'éducation a été de 5 % en 2012 – il a été de 4 % dans les pays à faible revenu. Sur 142 pays ayant fourni des données, 96 ont consacré

4 % de leur PNB ou davantage à l'éducation (dont 14 pays à faible revenu et 18 pays à revenu moyen inférieur) et sur ces 96 pays, 39 lui ont consacré 6 % ou plus de leur PNB.

### *Les dépenses d'éducation n'ont pas toujours suivi le rythme de la croissance économique ou l'augmentation des inscriptions scolaires*

La croissance économique enregistrée entre 1999 et 2012 s'est accompagnée d'une réelle augmentation des dépenses publiques d'éducation. En Afrique subsaharienne, la croissance moyenne de 4 % a été dépassée par l'augmentation des dépenses publiques d'éducation, qui a été de 6,1 % en moyenne annuelle. En revanche, en Asie méridionale et occidentale, une croissance économique moyenne de 4,5 % par an entre 1999 et 2012 s'est accompagnée d'une augmentation des dépenses publiques d'éducation à peine supérieure, de 4,9 % par an.

### *L'éducation n'est pas prioritaire dans de nombreux budgets*

Exprimées en pourcentages des dépenses publiques, les sommes consacrées à l'éducation ont peu évolué depuis 1999. En 2012, la moyenne mondiale était de 13,7 %, ratant de peu la cible, établie entre 15 % et 20 %. L'Afrique subsaharienne, région dans laquelle les pays ont consacré la plus grande part de leurs dépenses publiques à l'éducation (18,4 %), est suivie par l'Asie orientale et le Pacifique (17,5 %). L'Asie méridionale et occidentale y a consacré 12,6 %.

### *Une faible part des budgets d'éducation est allouée à l'enseignement préprimaire*

Exprimées en pourcentages du total des dépenses publiques consacrées à l'éducation, les dépenses mondiales destinées à l'enseignement préprimaire n'atteignaient que 4,9 % en 2012. L'Amérique du Nord et l'Europe occidentale ont alloué 8,8 % de leur budget d'éducation à l'enseignement préprimaire, contre 0,3 % pour l'Afrique subsaharienne.

**En 2012, le pourcentage de PNB consacré à l'éducation était de 5 %**

### *D'importantes variations caractérisent les tendances du financement de l'éducation primaire*

Les cibles de l'EPT et de l'OMD relatives à l'éducation ont souligné la nécessité de développer une éducation primaire gratuite et de qualité en exigeant des investissements accrus et une meilleure définition des priorités dans les budgets consacrés à l'enseignement primaire. Or, sur les 56 pays ayant fourni des données concernant la part de leurs dépenses publiques d'éducation consacrée à l'enseignement primaire en 1999 et en 2012, 16 seulement ont augmenté ce pourcentage.

### *Dans de nombreux pays pauvres, les salaires des enseignants constituent la plus grosse part des budgets scolaires*

En pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation primaire dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur, les salaires des enseignants représentaient 82 % du budget. Dans les pays à haut revenu, la même moyenne était de 64 %. Pour bien des pays, cela laisse peu de ressources pour financer d'autres domaines, notamment en vue d'atteindre les objectifs en matière de qualité et d'efficacité. Une étude commandée par la Banque mondiale en 2003 ainsi que le Cadre indicatif de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT en 2004 recommandaient d'allouer un tiers des dépenses récurrentes de l'enseignement primaire à des dépenses autres que les rémunérations des enseignants. En 2012, dans les 36 pays à faible et à moyen revenu ayant fourni des données, le pourcentage du budget récurrent de l'éducation primaire consacré à l'acquisition de manuels scolaires et aux matériels didactiques était inférieur à 2 % ; 16 pays y consacraient moins de 1 % de ces montants. Seuls le Koweït et le Malawi y consacraient près de 5 % ou plus.

### *Une majorité de pays ont augmenté leurs dépenses d'éducation secondaire*

Les nombreux élèves qui franchissent le seuil de l'enseignement secondaire sont le gage de ressources plus importantes à ce niveau. Parmi les 61 pays ayant fourni des données relatives aux dépenses publiques d'éducation secondaire exprimées en pourcentage du revenu national en 1999 et 2012, 38 enregistrent une augmentation de ces dépenses. Parmi ces 38 pays, 15 avaient un revenu faible ou moyen inférieur.

### *La corruption continue à drainer les ressources*

Il a été démontré que la corruption des pouvoirs publics a un impact négatif sur l'équité des services publics, dont l'éducation. Il est noté dans le Cadre de Dakar que « la corruption, obstacle majeur à l'utilisation efficace des ressources d'éducation, devrait être drastiquement réduite ». Les organisations de la société civile (OSC) ont joué un rôle important dans la lutte contre les pratiques relevant de la corruption. En dépit des actions qu'elles ont menées au cours de la dernière décennie, les coûts persistants de la

corruption dans l'éducation ont été largement supportés par les pauvres qui, souvent, n'ont pas d'autre choix que de s'adresser aux services publics.

### *Équité et inclusion dans les dépenses d'éducation*

Il ne suffit pas de simplement augmenter les ressources allouées à l'éducation au plan intérieur, il importe également que ces ressources soient équitablement dépensées. Ce qui implique d'identifier ces dépenses publiques et de les orienter vers les groupes les plus éloignés de l'accomplissement des cibles de l'EPT, tels les pauvres, les personnes souffrant de handicap, celles qui vivent dans des zones isolées et celles qui appartiennent à des minorités ethniques. Toutefois, de nombreux pays continuent à décaisser des fonds sur la base de montants égaux pour chaque enfant, en ne tenant pas compte des différences entre écoles ou régions, ou des besoins des groupes défavorisés.

Pour la plupart des pays à faible revenu, la logique imposerait de dépenser davantage en faveur de l'éducation primaire, niveau auquel ont le plus de chances d'accéder les enfants des foyers au revenu le plus modeste. Or en 2012, les pays à faible revenu ont dépensé, en moyenne, onze fois plus par étudiant de l'enseignement supérieur que par élève du primaire, alors que dans les pays à haut revenu, cette proportion était 1,3 fois supérieure. Dans les pays que l'on aurait pu croire les plus enclins à consacrer une plus grande part de leurs ressources publiques aux pauvres, les bénéficiaires de l'éducation, en particulier aux niveaux d'enseignement où les étudiants des milieux aisés sont les plus nombreux, profitent toujours aux riches.

### *Les ménages soutiennent les efforts en faveur de l'éducation nationale, en particulier lorsque les gouvernements négligent les dépenses*

Dans bien des pays, la question n'est pas tant l'insuffisance des dépenses nationales d'éducation que la charge supportée par les ménages : en général, plus un pays est pauvre, plus la contribution des ménages au financement de l'éducation est conséquente. Dans 50 pays à revenu faible, moyen ou élevé représentant toutes les régions et ayant fourni des données pour 2005-2012, les dépenses des ménages ont constitué 31 % du total de ces dépenses. Dans les 25 pays où le financement public de l'éducation était le plus faible, les ménages ont contribué au total des dépenses à hauteur de 42 %, alors que dans les 25 pays où le financement public était le plus important, la contribution des ménages a été de 27 % du total.

### *Aide internationale au développement*

Après 2000, il y a eu une forte attente quant au fait que la communauté des bailleurs de fonds augmenterait son soutien financier à l'éducation en s'alignant, plus particulièrement, sur les buts définis dans les six objectifs de l'EPT. Si, en moyenne, l'aide destinée à l'éducation de base a

**En 2012, les pays à faible revenu ont dépensé onze fois plus par étudiant de l'enseignement supérieur que par élève du primaire**

augmenté de 6 % par an, la part du total des aides décaissée en faveur de l'éducation a stagné, ne dépassant jamais 10 % en moyenne. Elle a en revanche augmenté dans la santé, passant de 9 % à 14 %. L'aide globale décaissée au profit de l'éducation a augmenté régulièrement jusqu'en 2010, mais a diminué de 10 % entre 2010 et 2012 – soit une baisse de 1,3 milliard de dollars EU.

### Décaissement de l'aide par niveau d'éducation

L'aide au profit de l'éducation de base, qui implique cinq des six objectifs de l'EPT, a atteint son apogée en 2009 et 2010. Entre 2010 et 2012, les versements à ce niveau ont diminué de 15 %, soit 921 millions de dollars EU. L'aide au profit de l'enseignement post-secondaire, par comparaison, n'a baissé que de 6 %. En volume absolu, en 2012, l'aide au profit de l'enseignement post-secondaire était plus importante que l'aide à l'enseignement de base.

Le financement externe de l'éducation s'est fortement concentré sur l'éducation primaire, en négligeant les autres objectifs de l'EPT. La proportion de l'aide aux compétences de base nécessaires à la vie pour les jeunes et les adultes et de l'aide à l'éducation de la petite enfance dans la totalité des versements à l'éducation de base a diminué. Les stratégies des donateurs sont peu axées sur l'éducation des adultes, l'enseignement à distance et l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers.

### Décaissement de l'aide par région

L'aide au profit de l'éducation de base en Afrique subsaharienne, qui abrite plus de la moitié des enfants déscolarisés de la planète, a augmenté de manière constante à partir de 2002 pour chuter à partir de 2009. En moyenne, en 2002-2004, 47 % du total de l'aide déboursée au profit de l'éducation de base étaient pour l'Afrique subsaharienne, mais sur la période 2010-2012, ce niveau est tombé à 31 %. La part de l'éducation de base en Asie du Sud et de l'Ouest est restée assez constante, passant de 21 % à 22 %.

**L'aide au profit de l'éducation de base a stagné en 2010**

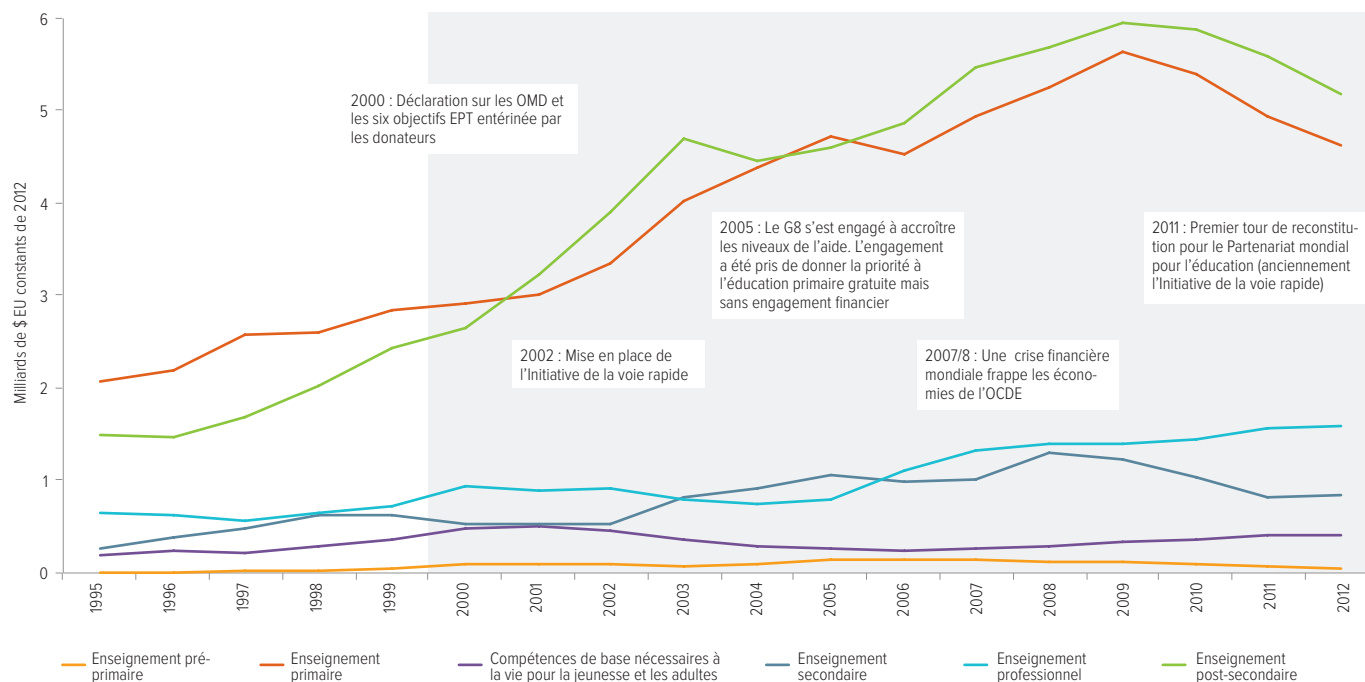
### Décaissement de l'aide pour atteindre les pauvres

Alors que 93 % des pauvres de la planète vivaient dans des pays à faible revenu au début des années 90, ils étaient 72 % à vivre dans des pays à revenu moyen en 2012. Actuellement, 59 % des enfants non scolarisés sont concentrés dans les pays à moyen revenu. Les pays ayant le plus besoin d'aide en termes de services de base – pays à faible revenu et États fragiles – devraient pourtant être prioritaires. Or la part de l'aide allouée à l'éducation de base allant aux pays à faible revenu a diminué de 40 % à 34 % au cours de la décennie.

### Évolution du paysage de l'aide depuis 2000

L'offre d'aide était auparavant réservée aux donateurs de l'OCDE, mais depuis 2000, les économies émergentes ont

**Figure 10 : L'aide aux objectifs EPT en dehors de l'enseignement primaire n'augmente plus**  
Aide totale aux engagements dans l'éducation, trois ans de moyennes mobiles, 1995-2012



Notes : Les données datant d'avant 2002 concernent les engagements en matière d'aide, puisque les données sur le décaissement n'étaient pas encore disponibles. En raison de la volatilité des engagements en matière d'aide, le graphique les présente sous forme de moyennes mobiles sur trois ans.

Source : OCDE-CAD (2014).



formalisé la coopération pour le développement à travers la mise en place de mécanismes internationaux alternatifs, tels que le Fonds IBSA pour la réduction de la pauvreté et de la faim, créé en 2004 par l'Inde, le Brésil et l'Afrique du Sud, ou la Nouvelle banque de développement, lancée par l'Afrique du Sud, le Brésil, la Chine, l'Inde et la Russie.

*Les donateurs n'ont pas respecté leur engagement d'offrir une aide en faveur d'une éducation plus efficace*

La période depuis Dakar a vu un engagement accru pour améliorer non seulement la quantité, mais également la gouvernance de l'aide internationale. En 2005, la Déclaration

de Paris sur l'efficacité de l'aide a marqué un tournant sans précédent dans la fourniture de l'aide. Mais sur les 13 cibles d'efficacité de l'aide, la seule à avoir été réalisée en 2010 était celle de l'alignement et de la coordination de l'aide technique.

**L'absence d'une architecture mondiale de l'aide fait obstacle à une coordination efficace des donateurs**

Une coordination mondiale permettrait aux donateurs de l'éducation de pouvoir allouer l'aide là où le besoin se fait le plus sentir. Mais les mécanismes actuels aux niveaux mondial et national ne semblent pas avoir été d'une grande aide. Le quatrième Forum de haut niveau sur l'efficacité de



Crédit : Ami Vitale/Panos Pictures

l'aide qui s'est tenu à Busan, en République de Corée, en 2011, insistait sur l'utilisation d'institutions multilatérales et de fonds internationaux pour accroître les efforts de coordination des donateurs. Cependant, la majorité de l'aide bilatérale à l'éducation de base continue d'être réservée à des lieux et secteurs.

### **Le Partenariat mondial est mieux à même de cibler les pays ayant des besoins**

Le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) – anciennement Initiative de mise en œuvre accélérée – créé en 2002, pourrait jouer un rôle essentiel dans la coordination mondiale des ressources d'éducation à travers l'aide internationale, mais manque de soutien financier pour le faire de manière efficace. En revanche, sa force et son potentiel résident dans sa capacité à cibler les pays ayant des besoins. En moyenne, sur la période 2010-2012, 81 % du total des décaissements du PME sont allés aux pays à faible revenu, contre 42 % des montants alloués par les membres du Comité d'aide au développement de l'OCDE.

### **Les stratégies de l'aide doivent se développer au-delà de la réalisation de l'accès**

Le résultat le plus tangible de l'aide à l'éducation a été un accroissement de la scolarisation, notamment dans l'éducation de base. L'impact de l'aide étrangère sur la parité entre les sexes est minimale. Or les facteurs qui sont une entrave à l'entrée des filles à l'école en premier lieu – tels que les problèmes liés à la pauvreté, l'éloignement de l'école, les coûts d'opportunité de la scolarité des filles et les croyances culturelles – pourraient être traités par une aide plus efficace des donateurs.

### **Rôle de l'aide humanitaire au secteur de l'éducation**

Avec les urgences qui durent et se produisent plus fréquemment, le secteur de l'éducation au cours de la dernière décennie a essayé de convaincre le secteur de l'aide humanitaire que l'investissement dans l'éducation sauve des vies. Toutefois, l'aide à l'éducation continue à être négligée dans un système d'aide humanitaire n'ayant déjà pas suffisamment de ressources. En 2012, les gouvernements, les agences des Nations Unies, le secteur privé et les OSC ont appelé à doubler le pourcentage du total de l'aide humanitaire allouée à l'éducation à hauteur d'au moins 4 % de tous les fonds des appels humanitaires. Malgré cela, en 2013, le secteur n'en a reçu que 2 %.

### **Les ONG semblent déboursier des ressources plus facilement pour les objectifs négligés de l'EPT**

Les ONG ont augmenté leur financement de l'éducation, qui représente aujourd'hui un montant compris entre 2,6 et 5,2 milliards de dollars EU. Les ONG sont devenues d'importants fournisseurs de services de base dans certains pays, et leurs dépenses au profit de l'éducation indiquent que leurs objectifs sont en ligne avec les objectifs de l'EPT traditionnellement négligés par les gouvernements et les donateurs, tels que l'éducation non formelle et l'EPPE.

### **Le financement non traditionnel pourrait prendre de l'importance**

Le financement non traditionnel s'est développé de manière exponentielle pour atteindre plus de 50 milliards de dollars EU. En 2010, le Groupe pilote sur les financements innovants pour le développement a recommandé neuf mécanismes pour élargir le financement de l'éducation : taxe sur les transactions financières, obligations pour l'éducation en devises locales, fonds de capital-risque, obligations de la « diaspora », contributions volontaires des migrants, conversion de dettes, contribution sur les sports, partenariats public-privé et microdons. Des mécanismes similaires dans le secteur de la santé ont généré plus de 7 milliards de dollars EU de financement depuis 2002, mais peu ont été appliqués dans le secteur de l'éducation.

**En 2013, l'éducation n'a reçu que 2 % de l'aide humanitaire**

# Recommandations

## 1 Mettre davantage l'accent sur l'éducation et la protection de la petite enfance

Tous les pays devraient prévoir au moins une année d'enseignement préprimaire obligatoire au sein du cycle de l'éducation de base, et les gouvernements devraient veiller à ce que les ressources nécessaires soient disponibles.

Lorsque les budgets publics ne permettent pas d'étendre ces services à l'ensemble de la population, ces derniers devraient bénéficier d'abord aux groupes les plus défavorisés.

Là où la mise en place de programmes formels s'avère plus difficile à réaliser, un soutien devra être apporté aux programmes d'apprentissage précoce non formels mis en œuvre au niveau communautaire.

Les services de protection et d'éducation doivent être de bonne qualité et les personnels formés à stimuler les capacités cognitives des jeunes enfants et à leur offrir un soutien socioémotionnel.

Les pays doivent s'efforcer d'attirer des personnels et des enseignants de la petite enfance plus nombreux et de meilleure qualité, en améliorant leur statut et en leur offrant une rémunération de même niveau que celle des enseignants de l'école primaire.

## 2 Mettre tout en œuvre pour que tous les enfants achèvent des études primaires

Les gouvernements devraient élaborer des programmes réalistes de transferts en espèces, assortis de conditionnalités simplifiées et de plans de ciblage, pour aider les ménages pauvres à supporter les coûts de la scolarité, tels que les frais indirects, le coût des uniformes ou les frais de transport.

Afin d'améliorer la participation scolaire et de réduire les abandons, les gouvernements devraient mettre en œuvre des programmes intersectoriels dans des domaines comme la santé et la nutrition, et investir dans les voies de communication, l'eau et l'électricité.

Les gouvernements devraient préparer des plans de secours afin de répondre aux besoins éducatifs des enfants dans les situations d'urgences et les zones de conflits armés.

## 3 Améliorer l'acquisition des compétences nécessaires au travail et dans la vie courante chez les jeunes et les adultes

Les gouvernements devraient veiller à ce que tous les jeunes, et notamment les moins avantagés, acquièrent des compétences de base en leur assurant un accès universel à une éducation gratuite et obligatoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Compte tenu du fait que combiner les études et le travail nuit aux chances des enfants d'acquérir les compétences de base, tous les pays devraient ratifier, promulguer et mettre en œuvre la Convention 138 de l'Organisation internationale du travail, qui fixe un âge minimum d'admission à l'emploi.

Les décideurs politiques devraient identifier et prioriser les compétences que les élèves devraient avoir acquises à la fin de chaque étape de la scolarité formelle.

Les gouvernements devraient évaluer quel type d'éducation ou de formation – y compris les programmes de formation en entreprise et les stages d'apprentissage – offre le moyen le plus efficace et le plus équitable d'acquérir des compétences.

Pour répondre aux besoins des adultes ayant un faible niveau de qualifications, les gouvernements devraient développer les possibilités de formation continue, de formation complémentaire et d'éducation des adultes.

## 4 Permettre à tous les adultes d'exercer leur droit d'apprendre à lire, écrire et compter

Les politiques et les stratégies d'alphabétisation devraient relier les politiques de développement existantes aux besoins des communautés, à la santé, au développement communautaire, à l'innovation agricole et à la citoyenneté active.

L'utilisation de la technologie mobile et d'autres TIC pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et l'entretien de ces compétences devrait être soutenue par des partenariats entre le gouvernement et le secteur privé.

Les pays devraient renforcer leurs programmes d'alphabétisation des adultes en précisant les niveaux de compétences visés et en assurant l'évaluation et le suivi de la

participation aux programmes et des résultats obtenus par les participants.

### **5 Mettre l'accent sur l'égalité des sexes, plutôt que sur la parité**

Pour améliorer l'équité des environnements d'apprentissage, il faut cibler les ressources de façon que les écoles disposent de matériels pédagogiques et d'équipements en eau et en sanitaires adéquats.

Les gouvernements doivent veiller à ce que les programmes de formation initiale et continue des enseignants portent aussi sur les stratégies en faveur de l'égalité des sexes qu'ils devront appliquer dans leur enseignement et leur gestion de la salle de classe. Ces programmes doivent être soigneusement conçus et comporter des références aux formes d'inégalité présentes dans le contexte local.

Les curricula devraient être sensibles aux questions de genre et comprendre un enseignement sur la santé reproductive et la sexualité.

### **6 Investir dans la qualité de l'éducation**

Les gouvernements doivent procéder à des investissements judicieux dans une éducation de qualité. La priorité doit être donnée aux politiques qui renforcent le professionnalisme et la motivation des enseignants. Il conviendra de bien évaluer les risques inhérents au recrutement d'enseignants contractuels.

Les enseignants doivent être soutenus dans leur tâche par des contenus curriculaires pertinents et inclusifs qui facilitent l'apprentissage en permettant aux élèves médiocres de rattraper leur retard. Il faut que tous les élèves bénéficient de ressources d'apprentissage adaptées, et notamment de manuels.

Les types et les méthodes d'enseignement doivent faire l'objet d'une bien meilleure adaptation aux différents contextes culturels et de salle de classe. Dans les sociétés multilingues, les politiques linguistiques de l'éducation sont particulièrement importantes pour un apprentissage efficace.

Les systèmes de gouvernance devraient conjuguer de solides dispositifs institutionnels et un engagement en faveur de l'équité.

Les gouvernements devraient adopter des politiques adéquates de déploiement des enseignants dans les zones mal desservies.

Il est crucial que les enseignants et les élèves disposent d'un temps scolaire suffisant et de bonne qualité, où ils puissent participer activement aux activités d'apprentissage.

Les pays devraient renforcer leur capacité à conduire des évaluations de l'apprentissage qui soient le reflet des

priorités nationales et soutiennent leurs efforts pour garantir une éducation de qualité, un enseignement efficace et des résultats d'apprentissage équitables dans les différentes disciplines.

### **7 Accroître le financement de l'éducation et affecter les ressources aux plus marginalisés**

Les gouvernements devraient accroître la mobilisation des ressources intérieures afin de doter le cadre d'éducation pour l'après-2015 d'une source durable de financement. Les pays à revenu faible et moyen inférieur devront affecter 3,4 % de leur PIB à l'enseignement préprimaire et primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire, ou 5,4 % de leur PIB à l'ensemble des niveaux d'éducation.

Les ressources publiques d'éducation doivent être réaffectées au niveau de l'enseignement préprimaire, de la scolarité non formelle et de l'alphabétisation des adultes au profit des groupes marginalisés. Les donateurs devraient augmenter considérablement leurs décaissements au profit de l'éducation et veiller à ce qu'ils soient mieux ciblés. La coordination de l'aide au développement et de l'aide humanitaire au niveau mondial ne doit pas laisser de côté les pays qui ont le plus besoin de soutien.

Étant donné que le déficit de financement est estimé à 22 milliards de dollars EU, les donateurs devront au moins quadrupler le volume d'aide alloué à l'enseignement préprimaire et primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays à revenu faible et moyen inférieur.

Des investissements dans des outils de diagnostic permettant d'effectuer un suivi de l'ensemble des ressources d'éducation aideront les gouvernements et les donateurs à mieux évaluer comment les dépenses publiques profitent aux différents groupes de revenu, et à garantir que les enfants les plus pauvres ne soient pas laissés pour compte.

### **8 Concentrer les efforts sur l'équité**

Pour qu'une réponse soit prioritairement apportée aux problèmes d'équité, les gouvernements doivent changer la manière dont ils utilisent l'information pour planifier leurs interventions d'éducation.

Les gouvernements devraient privilégier l'utilisation de données ventilées provenant d'études réalisées auprès des écoles, des ménages et des marchés de l'emploi, afin d'améliorer leurs plans d'éducation et d'affecter les ressources à ceux qui en ont le plus besoin.

### **9 Comblent le grave manque de données en vue d'améliorer le suivi**

Il est crucial d'améliorer la base de connaissances des systèmes éducatifs nationaux afin de combler les sérieuses lacunes en matière de données dans des domaines qui

vont de la qualité aux compétences d'alphabétisme et au financement. À cette fin, des efforts sont nécessaires en matière d'établissement de normes communes, de renforcement des capacités et de coordination des données.

Une plus étroite collaboration est indispensable afin de suivre les progrès de l'apprentissage sur la durée et entre les pays, en s'appuyant sur une métrique à laquelle puissent être reliées les évaluations nationales de l'apprentissage dans un éventail de disciplines scolaires.

Les gouvernements devraient élaborer leurs propres cadres de suivi afin de collecter des données ventilées sur le niveau d'instruction des divers groupes de population.

La disponibilité, la fiabilité et la comparabilité des données concernant l'alphabétisme doivent être renforcées afin d'améliorer la planification et l'élaboration des politiques.

Le mandat du *RMS sur l'EPT* venant à terme, il faudra mettre en place un nouveau *RMS* indépendant dans le domaine de l'éducation.

#### **10 Résoudre les problèmes de coordination de façon que l'éducation continue de recevoir un soutien politique de haut niveau**

Il faut des stratégies de mise en œuvre des politiques de l'éducation techniquement maîtrisées et politiquement attrayantes. Elles doivent reposer sur des objectifs clairs et sur des capacités stratégiques et techniques dédiées. Elles doivent faire l'objet d'un financement collectif ainsi que d'évaluations régulières, et bénéficier d'un réel soutien politique et de l'appui d'organismes influents.

Il faut un mécanisme de responsabilisation clair pour rendre les gouvernements et les donateurs comptables de leurs échecs lorsqu'ils manquent une cible ou ne tiennent pas leurs engagements.

L'éducation détient la clé de la réalisation de la plupart des objectifs du programme de développement pour l'après-2015, de la consommation durable à la santé et à l'édification de sociétés pacifiques. Pour atteindre ces objectifs, il faut repenser les programmes et les approches de l'éducation.



Crédit : Tuan Nguyen

# ÉDUCATION POUR TOUS 2000-2015 : PROGRÈS ET ENJEUX

Coïncidant avec l'échéance de 2015 fixée pour les six objectifs définis en 2000 lors du Forum mondial de l'éducation de Dakar, au Sénégal, la douzième édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* livre un compte rendu mesuré des progrès accomplis dans le monde. Alors même que la communauté internationale se prépare à adopter un nouvel agenda du développement et de l'éducation, le présent *Rapport* fait le point sur les réalisations passées et se penche sur les défis futurs.

De nombreux signes font apparaître des avancées notables. La réalisation de l'enseignement primaire universel s'est accélérée, la disparité entre les sexes a été réduite dans bien des pays et les gouvernements redoublent d'attention pour les enfants afin de s'assurer qu'ils bénéficient d'une éducation de qualité. En dépit de ces efforts, cependant, le monde n'a pas été en mesure d'honorer son engagement d'ensemble envers l'Éducation pour tous. Des millions d'enfants et d'adolescents sont toujours déscolarisés et ce sont les plus pauvres et les plus défavorisés qui portent la plus grande part du poids de cet échec dans la réalisation des buts de l'EPT.

*Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux* fournit une évaluation exhaustive des progrès accomplis par les pays dans la voie de la réalisation des objectifs de l'EPT et souligne le travail qui reste à effectuer. Il met en évidence les politiques efficaces et émet des recommandations pour le suivi et l'évaluation des cibles de l'éducation après 2015. Il fournit aussi aux décideurs une source faisant autorité, pour leur permettre d'engager un plaidoyer afin que l'éducation constitue la pierre angulaire de l'architecture du développement mondial après 2015.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est une publication éditorialement indépendante qui se fonde sur des données factuelles ; c'est un outil indispensable aux gouvernements, aux chercheurs, aux spécialistes de l'éducation et du développement, aux médias et aux étudiants. Depuis 2002, il évalue les progrès de l'éducation dans près de 200 pays et territoires avec une périodicité quasi-annuelle. Ce travail se poursuivra pendant toute la mise en œuvre de l'agenda du développement durable après 2015, sous la forme d'un *Rapport mondial de suivi de l'éducation*.

*L'une des réformes majeures depuis 2000 est la politique qui instaure l'école obligatoire pour tous les enfants. Tout le monde peut désormais goûter aux fruits de l'éducation. Cette politique a sans doute privé les agriculteurs de leur main-d'œuvre, mais elle a mis entre leurs mains les germes d'un avenir meilleur.*

– Sonam, enseignant au Bhoutan

*Je suis partie à cause de tous ces événements, avec les rebelles. Ils ont détruit notre école, on ne pouvait plus y aller. Ils n'aimaient pas la façon dont certaines filles étaient habillées. Ils nous ont hurlés dessus, en disant que nos vêtements étaient indécents. Ils ont cassé nos pupitres, détruit nos livres d'école et nos affaires. L'école est censée être un lieu pour apprendre.*

– Sita, élève au Nigéria

*Les parents qui ont souffert de ne pas savoir écrire une lettre, utiliser un téléphone mobile ou retirer de l'argent à un distributeur font leur possible pour offrir une éducation à leurs enfants afin que ces derniers ne soient jamais exclus en raison de l'analphabétisme.*

– Omovigho Rani Ebireri,  
Université de Maiduguri, Nigéria

*Tout enfant de moins de 5 ans doit aller à l'école préprimaire. L'éducation de la petite enfance est une priorité absolue.*

– Martha Isabel Castano,  
institutrice en primaire, Colombie



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

Éditions  
UNESCO



[www.unesco.org/publishing](http://www.unesco.org/publishing)

[www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)