

Éducation pour tous
LE MONDE EST-IL
SUR LA BONNE VOIE ?

Éducation pour tous :
le monde est-il sur la bonne voie ?

Éducation pour tous LE MONDE EST-IL SUR LA BONNE VOIE ?

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

Publié en 2002 par L'Organisation des Nations Unies,
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP

Création graphique: Sylvaine Baeyens
Figures: Visit-Graph
Imprimé par Graphoprint, Paris
ISBN 92-3-103880-X

©UNESCO 2002
imprimé en France

Avant-propos

L'objectif d'offrir une éducation de base à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes partout dans le monde a capté l'imagination de toutes les nations. C'était l'un des principaux aboutissements de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui s'est tenue à Jomtien en 1990, et une série de sommets l'ont confirmé tout au long de la décennie. Il a été réexprimé sous la forme de six grands objectifs au Forum mondial sur l'éducation qui a eu lieu à Dakar en avril 2000, dont deux ont été adoptés comme Objectifs de développement du millénaire (ODM) la même année. L'éducation de base était ainsi formellement reconnue comme un élément central de la stratégie mondiale pour réduire de moitié la pauvreté dans le monde en moins d'une génération.

Au Forum de Dakar, une nouvelle résolution a clairement spécifié que toutes les parties prenantes devraient rendre compte de ce qu'elles font pour tenir leurs engagements. Les gouvernements sont convenus de s'employer à atteindre les objectifs tandis que les organismes internationaux ont assuré qu'aucun pays ainsi engagé ne verrait ses efforts contrariés par manque de ressources. Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT est l'un des instruments établis pour assurer une plus grande responsabilisation à l'égard de la mise en œuvre de ces engagements.

Le présent rapport a été élaboré par une équipe internationale indépendante basée à l'UNESCO. Le travail a commencé en juillet 2002, mais la mise en place complète de l'équipe ne s'est faite que début septembre. La préparation du rapport s'est donc effectuée dans des délais extrêmement serrés. Dans les années à venir, une plus longue période de 12 à 18 mois sera consacrée à l'élaboration des prochaines éditions annuelles. Le présent rapport expose les progrès accomplis au regard des six buts et objectifs de Dakar, met en lumière les politiques et stratégies efficaces, et attire l'attention de la communauté internationale sur les nouvelles difficultés qui se font jour en matière d'action et de coopération. S'appuyant sur les données les plus récentes dont on dispose, il définit un cadre de réforme ambitieux.

Les objectifs de l'EPT sont d'une importance considérable. Sans un progrès constant et soutenu vers leur réalisation, on ne peut considérer que le développement s'effectue. Le Rapport montre que le défi que les nations du monde entier ont à relever reste substantiel. Bien que la planification soit engagée, elle doit encore être renforcée. L'engagement national des gouvernements et de la société civile est la clef garantissant la réalisation des objectifs, mais les coûts et les ressources n'en demeurent pas moins des considérations également essentielles. Si la plupart des pays seront en mesure de surmonter ces coûts et de trouver les ressources nécessaires, le Rapport montre qu'une minorité non négligeable n'y parviendra pas si les tendances actuelles se poursuivent. À ce jour, la communauté internationale n'a cependant pas encore fait la preuve de manière adéquate de son engagement. En dépit des grandes promesses qui ont été faites, les volumes d'aide (aussi bien globale que pour l'éducation) qui ont été accordés dans les années 1990 ont été à la fois décevants et inquiétants. Depuis Dakar, la question de l'éducation, et en particulier de l'éducation de base, s'est plus clairement inscrite dans les préoccupations internationales, mais il reste encore beaucoup à faire pour garantir des apports d'aide appropriés qui arrivent en temps utile et soient bien ciblés. Les pratiques à l'avenir doivent changer si nous voulons tenir nos engagements et atteindre les objectifs de l'EPT. Ce Rapport est le premier d'un nouveau genre qui, j'en suis persuadé, nous aidera à atteindre ces buts.



Koïchiro Matsuura
Directeur général de l'UNESCO



Sommaire

	Résumé	12
Chapitre 1.	« L'Éducation pour tous » c'est le développement	29
	L'éducation en tant que droit de l'être humain	30
	Éducation et capacités humaines	31
	L'éducation et les autres objectifs de développement	33
	Conclusion	35
Chapitre 2.	Progrès accomplis vers la réalisation des objectifs	37
	Objectif 1. Protection et éducation de la petite enfance	38
	Objectif 2. Enseignement primaire universel	44
	Objectif 3. Les besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes	58
	Objectif 4. L'alphabétisation des adultes	62
	Objectif 5. Égalité entre les sexes	70
	Objectif 6. Qualité de l'éducation	82
	Le monde est-il sur la bonne voie ?	91
Chapitre 3.	La planification de l'éducation pour tous	101
	Le défi de la planification lancé à Dakar	102
	Est-on en train de relever le défi de la planification ?	103
	Les plans relatifs au VIH/sida	121
	Planifier pour faire face aux conflits, aux catastrophes et à l'instabilité	127
	Une planification crédible, des plans crédibles	133
	Conclusions	137
Chapitre 4.	Besoins de ressources pour la réalisation de l'EPT	139
	Estimer le coût de l'enseignement primaire universel (EPU)	140
	Les cibles concernant l'égalité entre les sexes et la demande d'éducation	149
	Coûts du VIH/sida pour l'éducation	153
	L'éducation face aux situations d'urgence	164
	De combien a-t-on réellement besoin pour réaliser l'EPT ?	169
Chapitre 5.	Tenir les engagements internationaux : la réponse à Dakar	173
	Flux totaux d'aide aux pays en développement	174
	Flux totaux d'aide à l'éducation et objectifs de l'EPT	180
	Coordination internationale	187
	Conclusions	190
Chapitre 6.	Horizons et perspectives	197
	Progrès	198
	Planification	198
	Coûts et ressources	199
	Coopération internationale	200
	Améliorer la disponibilité et la qualité des données	202
	L'EPT et les objectifs de développement du millénaire	203
	Les futurs défis du suivi	203
	Annexe	
	Introduction technique	206
	Symboles utilisés dans les tableaux	206
	Composition des régions	207
	Tableaux	208
	Références	304
	Glossaire	314
	Liste des acronymes	317

Liste des figures, tableaux et encadrés

Figures

2.1. Protection et éducation de la petite enfance	39
2.2. Nombre de pays selon leur taux brut de scolarisation dans la PEPE en 1999/2000	42
2.3. Taux bruts de scolarisation, 1990-1999, par région	44
2.4. Variation des TBS par région, 1999	45
2.5. Taux nets de scolarisation par région et par niveau de développement, 1999	47
2.6. Variation des taux nets de scolarisation par région, 1999	47
2.7. Variation du taux brut d'admission par région, 1999	50
2.8. La relation entre les taux nets d'admission et les taux nets de scolarisation, 1999	51
2.9. TBA et taux de survie en cinquième année du primaire dans certains pays, 1999/2000	52
2.10. Enfants non scolarisés : répartition par région, 1999/2000	52
2.11. Taux d'alphabétisme des adultes au niveau mondial, 1980-2015	63
2.12. Alphabètes et analphabètes par sexe (dans le monde), 1980-2015	63
2.13. Taux d'alphabétisme des adultes par région, 1980-2015	64
2.14. Écart entre les sexes dans les taux d'alphabétisme, 2000 et 2015	64
2.15. Taux global d'alphabétisme et taux d'alphabétisme des femmes selon le niveau de développement des pays, 1980-2015	65
2.16. Population adulte analphabète, 2000 et 2015	67
2.17. Taux d'alphabétisme des adultes et des jeunes, 1980-2015	68
2.18. Évolution des disparités entre les sexes dans les TBS de l'enseignement primaire, 1990-1999	72
2.19. Taux bruts d'admission dans l'enseignement primaire par sexe, 1999/2000 (pays ayant un indice de parité inférieur à 0,95)	74
2.20. Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire par sexe, 1999/2000	75
2.21. Taux de survie en cinquième année du primaire par sexe, 1999/2000	76
2.22. Évolution des disparités entre les sexes dans les TBS du secondaire, 1990-1999	77
2.23. Évolution du pourcentage des enseignantes par région, 1990-1999	80
2.24. Pourcentage des enseignants du primaire ayant reçu une formation, par sexe, 1999/2000	81
2.25. Dépenses courantes et effectifs du primaire, 1975-1997	84
2.26. Dépenses courantes et nombre d'élèves par enseignant, 1975-1997	84
2.27. Relation entre le TBS et la rémunération des enseignants	86
2.28. Taux de redoublement dans les 1 ^{re} et 5 ^e années du primaire dans quelques pays, 1999/2000	87
2.29. Nombre prévu et nombre effectif d'heures d'enseignement au cours de la première année du primaire (1994/1995)	88
2.30. Proportion des élèves atteignant le seuil minimum de maîtrise de la lecture par niveau maximum et minimum de richesse comparé au niveau moyen national, 1995/1996	90
2.31. Impact de l'organisation scolaire et des caractéristiques des élèves sur les scores de réussite scolaire dans cinq pays africains francophones, milieu des années 90	90
2.32. Cadre analytique	92
2.33. Taux net de scolarisation dans le primaire : pays dans chaque quadrant	93
2.34. Taux d'alphabétisme des adultes : nombre de pays dans chaque quadrant	95
2.35. Indice de parité dans les taux bruts de scolarisation du primaire. Nombre de pays dans chaque quadrant	96
2.36. Évaluation de la réalisation des objectifs de Dakar par région	99
2.37. Évaluation de la réalisation des objectifs de Dakar selon le nombre d'habitants	99
3.1. Relation entre les plans d'EPT et les autres plans et instruments stratégiques comprenant des activités en rapport avec l'EPT	135
4.1. Part des dépenses publiques et privées dans les coûts unitaires dans sept pays africains	150
4.2. Diminution projetée de la population en âge de fréquenter l'école primaire entre 2000 et 2010 (en%)	160
5.1. APD bilatérale à l'éducation, 1990-2000	175
5.2. Répartition par région des engagements au titre de l'aide bilatérale à l'éducation (2000)	177
5.3. Engagements de l'IDA en faveur de l'éducation par région dans les années 1990	179
5.4. Représentation graphique de l'Initiative mondiale	185

Tableaux

2.1. Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois qui participent à un quelconque programme organisé d'éducation de la petite enfance, 2000	41
2.2. Participation à la PEPE dans quelques pays de régions en développement, 1999/2000	42
2.3. Pays dans lesquels la participation à la PEPE s'est nettement accrue de 1990 à 1999	43
2.4. Classement des pays/territoires selon le niveau de leur taux brut de scolarisation, 1999	46
2.5. Classement des pays/territoires selon le niveau de leur taux net de scolarisation, 1999	48
2.6. Estimations des taux de scolarisation et d'assiduité dans le primaire, 1998-2001	49
2.7. Enseignement primaire : Écart entre TBS et TNS, écart entre TBA et TNA, élèves plus âgés que l'âge normal et redoublements dans certains pays, 1999/2000	51
2.9. Durée moyenne, en années, de la scolarité obligatoire, 1965-2000, par région	53
2.8. Portée de la scolarité obligatoire, 1965-2000, par région : pourcentage des pays de chaque région qui ont adopté une législation instituant la scolarité obligatoire (nombre des cas entre parenthèses)	53
2.10. Comparaison des taux de scolarisation des pays ayant et n'ayant pas de législation instituant la scolarité obligatoire	54
2.11. Projection des progrès en matière d'alphabétisme par pays/territoire, 2000-2015	66
2.12. Évolution des TBS du primaire par sexe et par région, 1990 et 1999	71
2.13. Disparités entre les sexes dans le secondaire : TBS, IPS et écart entre les sexes, 1999/2000 ou 1998/1999	78
2.14. Apports, processus et produits : un cadre pour évaluer la qualité de l'éducation	83
2.15. Temps moyen d'enseignement prévu, en heures par an, pour les 1 ^{re} à 6 ^e années du primaire, par niveaux de revenus fondés sur le Produit intérieur brut réel (PIBR) par habitant, 1997	89
2.16. Pays qui ont réalisé l'EPU, par région, 1999	92
2.17. Pays qui ont atteint l'objectif relatif à l'alphabétisation des adultes, par région	94
2.18. Pays qui ont atteint la parité entre les sexes dans les TBS du primaire	96
2.19. Réalisation des objectifs de Dakar par région	97
3.1. Plans nationaux d'EPT finalisés ou devant l'être d'ici à la fin de 2002	104
3.2. Quelques indicateurs contextuels pour 40 pays/territoires	110
3.3. Enseignement primaire au Mozambique : achèvement et scolarisation selon la zone de résidence, le sexe et le niveau de pauvreté	115
3.4. Objectifs de l'EPT et objectifs de développement du millénaire (ODM) concernant l'éducation	116
3.5. Comparaison des approches de l'éducation dans les CSLP du Nicaragua et du Yémen	117
3.6. Horizons temporels et intentions déclarées d'accroître les crédits budgétaires	118
3.7. Part des budgets gouvernementaux allouée à l'éducation	118
3.8. Crédits budgétaires alloués à l'enseignement primaire	118
4.1. Études sur le coût de l'EPT : nombre de pays en développement et en transition couverts, par région	140
4.2. Paramètres et hypothèses clés utilisés dans les trois études sur le coût de l'EPU	142
4.3. Estimation des montants annuels moyens des dépenses supplémentaires requises pour réaliser l'EPU d'ici à 2015, selon trois études différentes (en millions de dollars EU 2000)	145
4.4. Estimations de la Banque mondiale concernant la mobilisation annuelle moyenne des ressources internes et les besoins de financement extérieur pour 47 pays (en milliards de dollars EU)	146
4.5. Incidence des programmes d'incitations sur les coûts unitaires du primaire dans six pays d'Afrique	153
5.1. Montant total de l'aide publique au développement (APD) : (décaissements nets en milliards de dollars EU)	174
5.2. Engagements annuels moyens au titre de l'aide publique au développement (APD) bilatérale en faveur de l'éducation, 1990-2000 (en milliards de dollars EU constants de 2000)	176
5.3. Composition de l'aide bilatérale à l'éducation	177
5.4. Engagements de la Banque mondiale, 1990-2001 (en milliards de dollars EU constants de 2000)	178
5.5. Engagements de la Banque mondiale en faveur de l'éducation de base, 1990-2001 (en milliards de dollars EU constants de 2000)	179
5.6. Engagements au titre de l'aide publique au développement (APD) multilatérale, 1995-2000 (en millions de dollars EU constants de 2000)	180
5.7. Montant total de l'aide bilatérale et multilatérale à l'éducation en 1999 et 2000 (en milliards de dollars EU constants de 2000)	181

5.8. Nouveaux engagements déclarés au titre de l'APD et de l'éducation, et répartition régionale	183
5.9. Comparaison des pays couverts par l'Initiative accélérée et d'autres pays à faibles TNS : principaux indicateurs de l'éducation et du développement	186
5.10. Comparaison des pays couverts par l'Initiative accélérée et d'autres pays à faibles TNS : principaux indicateurs de l'éducation et du développement	191
5.11. Programmes phares de l'EPT	192

Encadrés

Les six objectifs de Dakar	13
Objectifs de développement du millénaire liés à l'éducation	13
1.1. Valoriser l'alphabétisation	33
2.1. Faire passer le système de données avant l'élaboration des politiques au Brésil	40
2.2. Mesurer et suivre l'enseignement primaire universel	56
2.3. Conceptions des compétences nécessaires dans la vie courante dans le Nord et dans le Sud	58
2.4. Des écoles pour les agriculteurs en Asie	59
2.5. Autonomiser les femmes en Inde	60
2.6. Programme de formation des mères en Turquie	60
2.7. Évaluer les compétences nécessaires dans la vie courante au Cambodge	61
2.8. Projets pilotes NFE-MIS	61
2.9. Alphabétisme et « alphabétismes »	62
2.10. La collaboration régionale fait progresser l'alphabétisation dans les Caraïbes	65
2.11. L'alphabétisation des femmes et des filles au Pakistan	67
2.12. Améliorer l'évaluation de l'alphabétisation dans les pays en développement	69
2.13. La première enquête nationale sur l'alphabétisation en RDP lao	69
2.14. Actions nationales visant à réduire l'écart entre les sexes	70
2.15. Pas assez d'instituteurs dans l'enseignement primaire	86
3.1. Douze stratégies pour réaliser l'EPT	103
3.2. Planifier l'éducation pour tous au Cambodge	105
3.3. L'EPT à Sri Lanka : un faisceau de plans	106
3.4. Le plan d'action national pour l'éducation au Brésil	108
3.5. Le droit à l'éducation en Afrique du Sud	109
3.6. La planification de l'EPT en Inde	112
3.7. Améliorer l'engagement de la société civile dans la planification de l'EPT au Burkina Faso	120
3.8. La condition d'orphelin à Zomba (Malawi)	122
3.9. La recherche sur le VIH/sida et l'éducation au Botswana	123
3.10. Le projet Sangha Metta en Thaïlande	124
3.11. L'alliance des maires et des responsables municipaux sur le VIH/sida en Afrique	126
3.12. L'Éducation dans les situations d'urgence : les défis pour les ministères de l'éducation	128
3.13. Incertitudes au Népal	129
3.14. L'aide internationale en faveur de l'éducation au Timor oriental	130
3.15. Les principes de l'éducation dans les situations d'urgence	131
3.16. Tensions dans le soutien à l'éducation au Soudan	132
3.17. Évaluer les plans d'éducation. Des normes transparentes	136
4.1. Égalité entre les sexes et politique d'éducation au Malawi	152
4.2. Principaux éléments du surcoût de la réalisation de l'enseignement primaire universel dû au sida	158
4.3. La reconstruction de l'éducation en Afghanistan	169
5.1. L'éducation pour tous en Europe	188
5.2. Apprendre à vivre ensemble	189
5.3. Renforcement des capacités nationales des principaux établissements de formation des enseignants en Afrique	189

Remerciements

Préparé en très peu de temps, le présent rapport n'aurait pu être mené à bien sans l'aide et la coopération d'un très grand nombre de personnes et d'organismes.

Nous tenons à remercier particulièrement John Daniel, Sous-Directeur général pour l'éducation de l'UNESCO, et Abhimanyu Singh, Coordinateur exécutif de l'Unité du suivi de Dakar, ainsi que ses collègues.

Pour sa forme, le Rapport 2002 a bénéficié des conseils du Comité international de rédaction et de son président, Anil Bordia.

Denise Lievesley, Directrice de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a été d'un soutien précieux au travers de l'Observatoire de l'EPT situé au sein de l'ISU. Ils ont travaillé en étroite collaboration avec l'Équipe du rapport pour élaborer les tableaux statistiques et contribué à la rédaction du chapitre 2. Nous remercions particulièrement Claude Akpabie et Saïd Belkachla.

Nous tenons aussi à remercier tous ceux qui ont préparé dans les plus brefs délais des documents de référence pour la constitution du Rapport, à savoir : Sabina Alkire, Samer Al-Samarrai, Dipa Bagai, Aaron Benavot, Paul Bennell, Lene Buchert, Edward Fiske, Ingemar Gustafsson, Esme Kadzamira, Michael Kelly, Kin Bing Wu, Helen Ladd, Keith Lewin, Alain Mingat, Karen Mundy, Lynn Murphy, Margaret Sinclair, Marc Sommers, Juan Carlos Tedesco et Katarina Tomasevski.

Le Rapport a également bénéficié des conseils et du soutien précieux de personnes, de Divisions et d'Unités du Secteur de l'éducation de l'UNESCO. L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) et le Bureau international d'éducation (BIE) ont répondu rapidement et efficacement à nos demandes d'aide, les Bureaux régionaux de l'UNESCO ont fourni des informations sur les plans d'EPT ainsi que certains Coordinateurs nationaux de l'EPT.

D'autres personnes nous ont aussi apporté leurs conseils et leurs commentaires, parmi lesquelles Aya Aoki, John Bennett, Kacem Bensalah, Alain Blancheton, Peter Buckland, Françoise Caillods, Vittoria Cavicchioni, Gwan Chol Chang, Anna-Maria Hoffman, Ashgar Mir Husain, Cynthia Guttman, Anne Jellema, Gareth Jones, Ruth Kagia, Maria Lourdes-Khan, Lesley Limage, Greg Loos, Colette Faure-Ligou, Mamadou Ndoeye, Mary Jo Pigozzi, Roberty Prouty, Mohamed Radi, Michel Ribaud, Clinton Robinson, Kenneth Ross, Paulo Santiago, Susanne Schnuttgen, Ibrahima Sidibé, Christopher Talbot, Patrick Watt et Carolyn Winter.

L'élaboration de ce rapport a enfin largement bénéficié des compétences éditoriales de Judith Crews et Wenda McNevin ainsi que de l'aide de Sonia Fernandez-Lauro du Centre de documentation sur l'éducation de l'UNESCO.

Les analyses et les recommandations concernant les politiques présentées dans ce rapport ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO. Le présent rapport est une publication indépendante que l'UNESCO a fait exécuter 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 vues et opinions exprimées dans ce rapport n'engagent que son Directeur.

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

Directeur
Christopher Colclough

Steve Packer (Directeur adjoint), Simon Ellis (Chef de l'Observatoire de l'EPT, ISU), Jan Van Ravens, Ulrika Pepler Barry, Nicole Bella, Valérie Djoze, Hilaire Mputu, Carlos Aggio, Mariana Cifuentes-Montoya, Pascale Pinceau, Delphine Nsengimana.

Résumé

Le présent rapport traite des possibilités d'apprendre. Son but premier est d'évaluer dans quelle mesure les bienfaits associés à l'éducation sont accordés à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes partout dans le monde, et si les engagements pris il y a deux ans, en avril 2000, au Forum mondial sur l'éducation à Dakar sont tenus. Il offre une réponse provisoire à la question de savoir si le monde est sur la bonne voie pour réaliser l'Éducation pour tous (EPT) en 2015.

Le Forum mondial sur l'éducation (2000) a approuvé six objectifs pour l'EPT, considérés comme essentiels et réalisables à un coût raisonnable étant donné la forte volonté internationale de les atteindre. Le Cadre d'action de Dakar déclare que, d'ici à 2015, *tous* les enfants en âge d'aller à l'école primaire devront avoir accès à une scolarité gratuite de qualité acceptable et que les disparités entre les sexes touchant cette scolarité devront être éliminées. Les niveaux d'analphabétisme des adultes seraient réduits de moitié, la protection et l'éducation de la petite enfance et les possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes seraient considérablement accrues, et la qualité de l'éducation serait améliorée sous tous ses aspects. La même année ont été adoptés les Objectifs de développement du millénaire, dont deux – l'enseignement primaire universel (EPU) et l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire – ont été définis comme cruciaux pour l'élimination de l'extrême pauvreté.

Le rapport comprend six parties. Le chapitre 1 réaffirme pourquoi l'Éducation pour tous revêt une importance aussi décisive. Le chapitre 2 fait le point des progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs de l'EPT et des objectifs du millénaire liés à l'éducation ainsi que des chances de les réaliser (encadrés 1 et 2). Le chapitre 3 examine la réponse internationale à l'appel à définir des plans d'action nationaux pour l'EPT, l'engagement de la société civile dans la planification, il examine également la place faite aux défis particuliers que sont le VIH/sida, les conflits et les situations d'urgence. Le chapitre 4 évalue les coûts de la réalisation des objectifs de l'EPT et la disponibilité des ressources nécessaires. Le chapitre 5 examine si les engagements internationaux pris à Dakar et ultérieurement sont tenus et, dans l'affirmative, par quels moyens. Enfin, le chapitre 6 rassemble quelques-unes de ces lignes directrices de façon à porter le regard vers l'avenir et à identifier ce qu'il est possible de faire pour maintenir l'impulsion donnée par le Forum mondial sur l'éducation.

Le rapport s'appuie sur les dernières données administratives collectées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) pour l'année scolaire débutant en 1999 et sur un large éventail d'autres sources¹. Ces données sont indispensables pour évaluer si des progrès sont accomplis, en identifiant les lacunes graves dans nos connaissances et déterminer les tendances passées et les perspectives futures.

Objectifs de développement de l'ONU pour le millénaire liés à l'éducation

Objectif 2. Assurer l'éducation primaire pour tous

Cible 3. D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.

Objectif 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Cible 4. Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015, au plus tard.

Source : Assemblée générale des Nations Unies, résolution A/56/326, 6 septembre 2001.

Les six objectifs de Dakar

7. En conséquence, nous nous engageons collectivement à assurer la réalisation des objectifs suivants :

- 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 ;
- faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- 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 ;
- 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 ;
- éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 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 ;
- 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.

Source : Cadre d'action de Dakar, *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, adopté par le Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000), Paris, UNESCO, 2000, par. 7.

Toutefois, l'élaboration de ce rapport a mis en lumière des lacunes majeures dans nos connaissances. Par exemple, les données sur les taux nets de scolarisation primaire pour 1999 ne sont pas disponibles dans plus de 70 pays. Il y a peu d'analyses comparatives des politiques et des plans en matière d'éducation. Les informations disponibles au niveau des pays sur le financement de l'éducation sont insuffisantes. Enfin, la base de données sur l'aide à l'éducation souffre toujours de problèmes conceptuels et des déficiences dans la communication des informations. Il reste possible de parvenir à formuler des opinions avisées, mais pour améliorer le suivi il faudra investir davantage dans la collecte et l'analyse des données, ainsi que dans la recherche et l'évaluation concernant les politiques.

1. L'annexe fournit les données administratives annuelles les plus récentes collectées par l'Institut de statistique de l'UNESCO pour l'année scolaire qui a commencé en 1999.

Chapitre 1. « L'Éducation pour tous » c'est le développement

Pour ceux qui travaillent au service de l'éducation, et en bénéficient, sa valeur intrinsèque est évidente. Pour ceux qui sont confrontés à des choix difficiles concernant les priorités, les réformes et l'allocation des ressources, au sein des gouvernements des pays et des États comme au sein des institutions internationales de financement, il reste important de bien expliciter les arguments en faveur de l'éducation. Les six objectifs de l'EPT sont-ils vraiment, individuellement et collectivement, d'une importance primordiale ? Il y a trois réponses majeures à cette question.

Là où le droit à l'éducation est garanti, l'accès des individus aux autres droits – et à leur jouissance – est favorisé.

L'éducation en tant que droit de l'être humain

Le droit à l'éducation est clairement énoncé à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948). Celle-ci reconnaît la valeur humaine intrinsèque de l'éducation, reposant sur de solides fondements moraux et juridiques. Considérée ainsi, l'éducation est aussi un moyen indispensable de « déverrouiller » et de protéger d'autres droits humains en fournissant l'échafaudage requis pour garantir la santé, la liberté, la sécurité, le bien-être économique et la participation à la vie sociale et politique. Là où le droit à l'éducation est garanti, l'accès des individus aux autres droits – et à leur jouissance – est favorisé.

L'approche de l'éducation fondée sur les droits a récemment gagné du terrain, servant de base à des évaluations comparatives des progrès nationaux par rapport aux engagements internationaux, y compris ceux pris à Dakar. Permettre d'exercer le droit à l'éducation est une obligation des gouvernements et requiert qu'ils traduisent leurs engagements internationaux en lois offrant à leurs citoyens des recours juridiques. Sans législation, il est difficile de suivre et de faire respecter les obligations, et c'est pourquoi inciter les gouvernements à élaborer et moderniser la législation nationale est un élément crucial de la mise en œuvre du Cadre d'action de Dakar.

Éducation et capacités humaines

La réflexion sur le développement humain a connu ces 20 dernières années une notable évolution, dont Amartya Sen a été un des principaux promoteurs. Afin de corriger l'accent mis trop exclusivement sur la croissance des revenus par habitant comme indicateur central du succès des politiques de développement, est apparu un nouveau cadre qui privilégie la manière dont les capacités des individus ont été accrues et leurs choix élargis afin qu'ils puissent jouir des libertés qui donnent un sens à la vie et la rendent digne d'être vécue. Ces libertés comprennent les droits d'accéder aux ressources permettant aux individus d'éviter la maladie, de se respecter eux-mêmes, de se nourrir décemment, de subvenir à leurs besoins et d'entretenir des relations pacifiques.

Dans ce cadre, l'éducation est importante pour trois raisons au moins. En premier lieu, les compétences que procure l'éducation de base, telles que pouvoir lire et écrire, sont utiles en soi, en tant que produit fondamental du développement. En second lieu, l'éducation peut aider à éviter certains aspects négatifs de la vie d'un enfant. Par exemple, l'enseignement primaire gratuit et obligatoire réduira le travail des enfants. En troisième lieu, l'éducation joue un grand rôle dans l'émancipation de ceux qui souffrent de désavantages multiples. Ainsi, les femmes qui ont bénéficié d'une éducation ont tout simplement des chances de survivre mieux et plus longtemps que si elles n'en avaient pas bénéficié. Définie de cette manière, une éducation qui est universelle, à laquelle tous ont accès, quels que soient la classe ou la caste à laquelle ils appartiennent et leur sexe, a un impact puissant sur les obstacles sociaux et économiques d'une société et joue un rôle central dans l'exercice des libertés humaines.

L'éducation et les autres objectifs de développement

Si chacun a droit à l'éducation et si l'impact de celle-ci sur les capacités des individus fait partie intégrante de notre conception du développement, il s'ensuit que l'offre d'un niveau d'éducation de base pour tous doit être universelle. Cela est évident et n'est pas sujet à débat. Mais cette conclusion en elle-même ne répond pas à la question de savoir quel niveau d'éducation devrait être universellement disponible. Il n'y a pas de réponses faciles ou universelles à cette question.

Le contexte spécifique de chaque pays est un élément important. Il est néanmoins utile de comprendre la relation entre l'éducation et les autres objectifs de développement, surtout en rapport avec la question de savoir si l'éducation est considérée comme productive.

En dépit de toute une série de problèmes méthodologiques, on dispose à l'échelon international d'un ensemble de données qui démontrent que la scolarisation améliore la productivité des travailleurs indépendants en milieu urbain comme en milieu rural. Beaucoup de ces avantages résultent de l'alphabétisme, qui requiert un minimum de cinq ou six années à plein temps d'enseignement primaire de qualité. De bonnes études primaires favorisent aussi des taux de fécondité plus bas, une meilleure alimentation et des diagnostics plus précoces et plus efficaces des maladies. La corrélation entre alphabétisme et espérance de vie est forte. Les parents – en particulier les femmes – qui comptent le plus d'années de scolarité ont des enfants en meilleure santé, qui vivent plus longtemps. Ces indications recueillies au niveau micro révèlent des interconnexions entre les éléments constitutifs du développement humain et apportent une contribution décisive à l'argumentation en faveur de l'investissement dans l'éducation. De plus, une nouvelle génération de modèles de croissance économique confère aux ressources humaines une place centrale dans l'accroissement des dividendes du développement.

Un trio d'arguments convaincants

Droits, libertés et bienfaits du développement constituent un trio puissant d'arguments en faveur de l'Éducation pour tous. Ensemble, ils démontrent qu'il y a une identité fondamentale entre l'EPT et le développement et que chacun des objectifs de l'EPT apporte des possibilités distinctes de s'assurer d'autres gains. Le défi que doivent relever les différents pays est celui de reconnaître la validité de ces arguments, de définir les priorités spécifiques de leur propre politique et de tracer leur propre voie en vue d'atteindre tous les objectifs de l'EPT et les Objectifs de développement du millénaire relatifs à l'éducation.

Chapitre 2. Progrès accomplis vers la réalisation des objectifs

Le monde est-il sur la bonne voie ?

Il existe principalement deux façons de suivre les progrès de la réalisation de l'EPT. Priorité peut être donnée à inventorier et à interpréter les progrès nationaux vers chacun des objectifs de l'EPT et, si possible, vers l'ensemble des six objectifs. Toutefois, il importe aussi de suivre les moyens employés à ces fins, notamment la législation, les politiques, les plans, les ressources, les programmes et l'aide internationale, conformément aux engagements de Dakar et autres grands accords.

Le présent rapport confirme le diagnostic du Forum mondial sur l'éducation selon lequel près d'un tiers de la population mondiale vit dans des pays où la réalisation des objectifs de l'EPT reste un rêve plutôt qu'une proposition réaliste, à moins d'un effort considérable et concerté. Les pays qui risquent fort de ne pas atteindre les objectifs se trouvent principalement en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Afrique du Nord. Les pays très peuplés d'Asie de l'Est et du Pacifique font des progrès mais ne réaliseront pas l'EPT sans intensifier leurs efforts, tandis qu'un certain nombre de pays d'Europe centrale et orientale dotés d'une riche tradition en matière d'éducation risquent d'enregistrer un recul par rapport à des objectifs qu'ils avaient déjà atteints.

Si on analyse une combinaison des trois indicateurs quantitatifs que sont le taux net de scolarisation dans le primaire², les niveaux d'alphabétisme des adultes et l'indice de parité entre les sexes relatif au taux brut de scolarisation dans le primaire³ en fonction de la distance par rapport à chacun des objectifs en utilisant les dernières données disponibles, de concert avec une évaluation des tendances et des niveaux des progrès réalisés durant les années 90, on peut tirer les conclusions suivantes au sujet des 154 pays pour lesquels on dispose de données :

- 83 pays ont déjà atteint les objectifs ou ont une bonne chance de les atteindre d'ici à 2015.
- 43 pays ont accompli des progrès pendant les années 90 mais risquent de ne pas atteindre au moins un objectif d'ici à 2015.
- 28 pays risquent sérieusement de n'atteindre aucun des trois objectifs.

Près d'un tiers de la population mondiale vit dans des pays où la réalisation des objectifs de l'EPT restera un rêve si on ne déploie pas un effort considérable et concerté.

2. Le taux net de scolarisation (TNS) est le nombre d'élèves du groupe officiellement défini comme étant d'âge scolaire exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge.

3. Le taux brut de scolarisation (TBS) est le nombre total d'élèves d'une année, d'un cycle ou d'un degré d'enseignement, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe officiellement défini comme étant d'âge scolaire dans une année scolaire donnée.

Le groupe des pays qui risquent fort de ne pas atteindre les objectifs, comprend essentiellement des pays d'Afrique subsaharienne mais aussi l'Inde et le Pakistan. Il représente un peu plus de 25 % de la population mondiale. C'est là que le défi global posé par l'EPT est le plus difficile à relever.

La première de ces catégories de pays représente 32,4% de la population mondiale, dont tous les pays d'Amérique du Nord, d'Europe occidentale et d'Asie centrale, 87% des pays d'Europe centrale et orientale, 81% des pays d'Asie de l'Est et du Pacifique et 69% des pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Quatre pays parmi les neuf⁴ à forte population font partie du second groupe – le Bangladesh, la Chine, l'Égypte et l'Indonésie – représentant au total 35,8% de la population mondiale. Le troisième groupe, celui des pays qui risquent fort de ne pas atteindre les objectifs, comprend essentiellement des pays d'Afrique subsaharienne mais aussi l'Inde et le Pakistan. Il représente un petit peu plus de 25% de la population mondiale. C'est là que le défi global posé par l'EPT est le plus difficile à relever.

Enseignement primaire universel (EPU)

Au cours des années 90, la scolarisation a recommencé à se développer rapidement en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les États arabes et en Afrique du Nord et dans la région Amérique latine et Caraïbes, mais cette croissance est restée lente en Afrique subsaharienne et en Asie centrale, et elle a même connu un recul dans quelques pays d'Europe centrale et orientale. À la fin de la décennie, les pays ayant des TBS inférieurs à 70% étaient concentrés en Afrique subsaharienne. L'Angola, le Burkina Faso, le Burundi, l'Érythrée, la Guinée, le Niger, la Sierra Leone, le Soudan et la République-Unie de Tanzanie affichaient des taux particulièrement bas. Cependant, 85 pays du monde avaient un TBS dépassant 100%, ce qui indique des scolarisations tardives et des taux élevés de redoublement.

Sur la base des données de 1999, année la plus récente pour laquelle on dispose de statistiques, on estime à 115,4 millions le nombre des enfants non scolarisés, dont 56% de filles. Il n'y a donc guère ou pas du tout de changement par rapport au chiffre de 113 millions mentionné à Dakar pour 1998. 94% de ces enfants vivaient dans des pays en développement. Les pays les moins avancés représentaient un tiers du total, et 49% de ces enfants habitaient dans les neuf pays à forte population. Un peu plus d'un tiers des enfants se trouvaient en Afrique subsaharienne, un autre tiers en Asie du Sud et de l'Ouest et 13% en Asie de l'Est et dans le Pacifique.

En Europe centrale et de l'Est, où le déclin économique et l'érosion du capital social ont durement frappé certains pays, le TNS n'est que légèrement supérieur à celui des pays en développement. Mais les problèmes de scolarisation les plus graves se posent dans certains États arabes et en Afrique subsaharienne. Sur les 25 pays dont le TNS est inférieur à 70%, 18 se trouvent en Afrique subsaharienne.

Un des critères essentiels de l'EPU est l'obtention de TNS proches de 100. Seuls les pays ayant des taux élevés d'admission des enfants officiellement en âge d'être scolarisés parviendront à atteindre l'objectif ainsi défini. Les systèmes qui admettent beaucoup d'enfants d'âge supérieur à l'âge officiel tendent à avoir des taux élevés d'abandon avant la 5^e année du primaire. Le cas de pays comme l'Ouganda et la Guinée équatoriale, avec des taux de survie⁵ de 45% et 16% respectivement, illustre les difficultés qu'éprouvent des systèmes éducatifs admettant beaucoup d'enfants plus âgés que l'âge officiel d'admission pour maintenir ces enfants à l'école. Cela est particulièrement vrai des filles. Inversement, des pays comme Djibouti, le Burkina Faso et le Niger ont des taux de survie élevés mais ne scolarisent qu'une faible proportion des enfants d'âge scolaire dans le primaire.

Quelles sont les chances de réaliser l'EPU ? L'analyse des données relatives aux TNS de 128 pays⁶ montre que 50 ont des TNS d'au moins 95% et peuvent être considérés comme ayant réalisé l'EPU. Quant aux 78 autres pays, quatre scénarios sont possibles. Dans le cas de ceux qui ont des TNS d'au moins 80% et sont capables de poursuivre les progrès accomplis dans les années 90, il y a de bonnes chances qu'ils réalisent l'EPU. Cependant, 16 pays ayant accompli des progrès au cours des années 90 mais dont les TNS sont inférieurs à 80% n'ont que peu de chances d'atteindre l'objectif. S'agissant des 20 pays qui se sont éloignés de l'objectif durant les années 90 bien que leurs TNS soient supérieurs à 80%, il faudra qu'ils déploient de nouveaux efforts. 21 pays doivent faire face au défi le plus grand car leur TNS est inférieur à 80% et ils sont en train de s'éloigner de plus en plus de l'EPU.

4. Groupe des neuf pays à forte population : Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigéria et Pakistan. Ces pays rassemblent plus de 50% de la population mondiale.

5. Le taux de survie se définit comme le pourcentage d'élèves inscrits en première année de l'enseignement primaire au cours d'une année scolaire donnée qui parviennent jusqu'à une année donnée (par exemple en 5^e année) ou à la dernière année d'un cycle d'enseignement en redoublant ou sans redoubler une année.

6. Cette analyse a utilisé les données administratives annuelles collectées par l'Institut de statistique de l'UNESCO pour l'année scolaire ayant commencé en 1999 et les données provenant du bilan de l'EPT à l'an 2000.

Égalité entre les sexes

À l'échelle mondiale, la scolarisation des filles dans le primaire s'est améliorée au cours des années 90. Le TBS des filles s'est accru de 3 points de pourcentage, passant de 93,1% en 1990 à 96,5% en 1999 alors que pendant la même période celui des garçons est tombé de 105,5 à 104%. L'indice de parité entre les sexes (IPS)⁷ s'est amélioré dans toutes les régions et dans près des deux tiers des 92 pays pour lesquels on dispose de données. Pourtant, globalement, l'IPS est resté inférieur à 0,9 et en faveur des garçons en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les États arabes et en Afrique subsaharienne.

Si un indice de parité entre les sexes compris entre 0,97 et 1,03 est censé représenter l'élimination des disparités entre les sexes, 86 pays sur les 153 pour lesquels on dispose de données ventilées par sexe sur les taux bruts de scolarisation dans le primaire ont atteint l'objectif. Parmi les 67 autres, 18 seulement ont de bonnes chances de l'atteindre d'ici à 2015 (mais pas d'ici à 2005) sur la base du rythme des progrès accomplis au cours des années 90 et de leur distance relative par rapport à l'IPS en 2000. Sur les 49 pays restants, un petit peu moins de 50% se trouvent en Afrique subsaharienne. Il y a aussi un certain nombre de pays d'Amérique latine et des Caraïbes où l'IPS est en faveur des filles.

Les données ventilées par sexe sont moins disponibles pour l'enseignement secondaire. Les taux de participation des filles augmentent mais il reste vrai que là où les disparités sont importantes entre les sexes dans le primaire, ces disparités s'amplifient dans le secondaire ; c'est pourquoi certains des taux les plus bas de scolarisation des filles dans le secondaire sont observés en Afrique centrale et de l'Ouest.

L'objectif fixé pour 2005 est particulièrement difficile à atteindre. Il existe néanmoins des politiques qui peuvent avoir à court terme un impact notable sur la scolarisation et la rétention des filles à l'école. Ces questions constitueront un thème central de l'édition du Rapport mondial de suivi sur l'EPT en 2003.

Alphabétisme des adultes

La signification donnée à l'alphabétisme a connu une évolution radicale depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien en 1990. Conçu désormais au pluriel comme « littéracies » et intégré dans un ensemble de situations de la vie et des moyens d'existence, l'alphabétisme varie en fonction de son but, de son contexte, de sa forme et de son cadre institutionnel. Cependant, malgré ces avancées conceptuelles, il ne s'est pas vu accorder la priorité dans les politiques et l'allocation des ressources, en partie parce que les gouvernements voient dans le développement de l'enseignement primaire le moteur principal de l'élimination de l'analphabétisme.

Des progrès sont pourtant observés dans le sens d'une augmentation de la proportion des hommes et des femmes alphabètes de plus de 15 ans, même si ces progrès sont lents. Le taux d'alphabétisme des adultes est passé de quelque 70% en 1980 à 80% en 2000. En valeur absolue, les gains sont modestes puisqu'il y avait 870 millions de personnes définies comme analphabètes en 1980 et 862 millions en 2000, ce qui reflète la forte croissance démographique de ces vingt dernières années. L'écart entre les sexes est important et ne se comble que lentement. Les deux tiers des analphabètes dans le monde sont des femmes.

Sur les 862 millions d'analphabètes que comptait le monde en 2000 selon les estimations, plus d'un tiers vivaient en Inde. La Chine, le Pakistan et le Bangladesh rassemblaient à eux trois 27% des 862 millions, de telle sorte que 61% des analphabètes vivent dans quatre des pays les plus peuplés du monde. Sur la base des tendances actuelles, on estime que ces quatre pays compteront une part quasi identique des 800 millions analphabètes, en 2015, en supposant que les politiques et les contextes ne changent pas.

Si l'analyse ne porte que sur l'alphabétisme des jeunes (15-24 ans) et même si l'on suppose que l'enseignement primaire se développera, les projections indiquent qu'il y aura en 2015 107 millions de jeunes analphabètes (dont 67 millions de femmes) alors qu'il y en avait 140 millions en 2000 (dont 86 millions de femmes).

La signification donnée à l'alphabétisme a connu une évolution radicale depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien en 1990.

Sur les 862 millions d'analphabètes que comptait le monde en 2000 selon les estimations, plus d'un tiers vivaient en Inde.

7. L'indice de parité entre les sexes (IPS) est le rapport entre le taux de scolarisation des filles et celui des garçons. La parité est atteinte lorsque l'indice est égal à 1.

**La prochaine
Décennie des
Nations Unies pour
l’alphabétisation
(2003-2012) offre
une occasion
majeure de mettre
l’accent sur
l’alphabétisme
et d’améliorer
son évaluation
et son suivi.**

Sur la base d’une analyse des 97 pays présentant des taux d’alphabétisme des adultes inférieurs à 95% en 2000, 18 ont de fortes chances d’atteindre l’objectif de Dakar s’ils maintiennent le rythme des progrès accomplis durant les années 90. Sur les 79 autres, 40 ont des taux d’alphabétisme inférieurs à 70% et s’ils maintiennent le rythme des progrès réalisés récemment, ils ne réussiront pas à atteindre l’objectif de Dakar. Vingt-deux de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne, huit dans les États arabes et en Afrique du Nord et quatre en Asie du Sud et de l’Ouest.

La prochaine Décennie des Nations Unies pour l’alphabétisation (2003-2012) offre une occasion majeure de mettre l’accent sur l’alphabétisme et d’améliorer son évaluation et son suivi. L’élaboration d’une approche internationale commune représenterait une avancée importante pour ce qui est de rendre compte des progrès vers la réalisation de l’objectif fixé à Dakar.

Protection et éducation de la petite enfance

L’importance de la protection et de l’éducation de la petite enfance (PEPE) est relativement mal connue. Il s’agit là d’un domaine d’apprentissage très varié qui manque de données comparatives satisfaisantes et d’indicateurs largement acceptés. Il englobe des possibilités d’apprentissage qui vont d’établissements préscolaires faisant partie du système éducatif national, en passant par des jardins d’enfants et autres centres où puériculture, jeu et éducation vont de pair, jusqu’à des activités plus informelles, souvent centrées sur la famille. La plupart des politiques nationales de PEPE mettent l’accent sur le développement et l’amélioration de l’accès à la protection et à l’éducation préprimaire des enfants âgés d’au moins trois ans, les faits indiquant que les résultats d’apprentissage dans l’enseignement primaire sont meilleurs lorsque la scolarisation a été précédée d’un apprentissage durant les premières années de la vie. On observe également que l’éducation de la petite enfance améliore les chances de jouir d’une bonne santé, de trouver un emploi plus tard et de s’intégrer socialement.

Bien que la PEPE soit encore essentiellement le fait de ceux qui travaillent à plein temps dans les zones urbaines, elle est de plus en plus considérée comme un processus d’intégration sociale pour les enfants défavorisés et leurs mères. Là où les ressources sont rares, il y a de grandes chances qu’elle soit assurée sur une base familiale ou communautaire.

Il ressort d’une base de données limitée, décrivant essentiellement des programmes administrés par les pouvoirs publics, que certains pays accordent effectivement une grande priorité à la PEPE dans leurs stratégies d’éducation. Une analyse de la participation à tous les programmes de PEPE confondus dans 124 pays en 1999/2000 montre que 25 pays présentaient des TBS de plus de 50%, 36 des taux inférieurs à 20% et 20 des taux inférieurs à 5%, dont les trois quarts étaient situés en Afrique subsaharienne.

Bien que certains éléments indiquent une expansion de la PEPE dans les pays développés comme dans les pays en développement, une tendance majeure – et inquiétante – des années 90 a été le déclin de la participation en Europe de l’Est et en Asie centrale. Le Kazakhstan avait un TBS de 72,3% en 1990 mais de 11,4% en 1999; la Bulgarie est tombée de 91,6 à 67,2% et la Géorgie de 59 à 37%.

Besoins d’apprentissage de tous les jeunes et adultes

Cet objectif de Dakar recouvre un domaine multiforme d’apprentissage, étroitement lié à l’objectif relatif à l’alphabétisation et à l’éducation permanente destinée aux adultes. Il n’est pas encore possible d’obtenir une vue d’ensemble des développements dans le monde, en partie parce que se posent des problèmes conceptuels non résolus. Si la nature de l’apprentissage tout au long de la vie a été élucidée depuis de nombreuses années, le sens à donner aux compétences nécessaires dans la vie courante reste très discuté. De plus, les typologies des programmes, les niveaux de participation et les évaluations des résultats d’apprentissage sont limités et, ce qui est compréhensible, généralement propres aux différents pays.

Il y a cependant une accumulation croissante de connaissances sur l’apprentissage pour se doter de moyens d’existence durables et sur l’importance des compétences génériques, dont la communication et la résolution des problèmes.

Il est aussi plus clairement reconnu qu'il est indispensable que les programmes d'apprentissage pour adultes et les programmes relatifs aux compétences nécessaires dans la vie courante tirent leur raison d'être d'une demande bien définie, qui reflète le désir des intéressés de mener des vies plus satisfaisantes et plus productives.

Pour suivre ce domaine du Cadre d'action de Dakar, il faut s'efforcer d'analyser les résultats des études spécifiques par thème, par groupe cible et par pays du type de celles auxquelles le présent rapport se réfère très brièvement.

Qualité de l'éducation

La raison d'être de cet objectif composite est de s'assurer que la qualité de l'éducation bénéficie de l'attention que beaucoup pensent qu'elle n'a pas reçue durant les années 90. Englobant tous les objectifs de Dakar, il entend donner une nouvelle impulsion et conférer une nouvelle importance à la promotion de la qualité dans l'éducation. Toutefois, à l'heure actuelle, la capacité à suivre la qualité de l'éducation est limitée et on s'appuie dans une très large mesure sur des indicateurs de substitution à défaut d'une véritable évaluation des résultats d'apprentissage. C'est pourquoi le présent rapport se contente d'un examen très préliminaire de la qualité de l'enseignement primaire.

Les niveaux d'investissement dans l'enseignement primaire donnent une idée, même partielle, de l'attention accordée à la qualité de l'éducation. Une comparaison des niveaux des dépenses courantes et des effectifs du primaire au cours de la période 1975-1999 suggère qu'en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, des efforts supplémentaires d'investissement ont été consacrés essentiellement au développement de la scolarisation, tandis qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, et dans les États arabes et en Afrique du Nord, les ressources supplémentaires ont servi à accroître le niveau des dépenses par élève. Dans ce second groupe de pays, le nombre d'élèves par enseignant a diminué et s'est stabilisé autour de 25. En Asie du Sud et de l'Ouest, ce nombre qui s'établissait autour de 45 a eu tendance à diminuer alors qu'en Afrique subsaharienne une tendance à la baisse a été inversée, ce nombre tendant à remonter à 40 élèves par enseignant. Ces chiffres dissimulent d'énormes variations à l'intérieur des pays comme entre les pays.

Des enseignants bien formés sont indispensables pour assurer un enseignement primaire de qualité et il en faudrait davantage. On estime de 15 à 35 millions le nombre d'enseignants supplémentaires nécessaires pour réaliser l'EPU d'ici à 2015. Il en faut au moins 3 millions en Afrique subsaharienne. Toutefois, le nombre d'enseignants qu'il est possible d'employer dépend en partie de leur coût, qui est lui-même fonction des niveaux de rémunération. Des traitements trop élevés limiteraient la capacité, et s'ils étaient trop faibles, la qualité de l'enseignement en pâtirait.

Des taux élevés de redoublement et d'abandon dénotent un faible niveau d'efficacité du système et de qualité d'apprentissage. Dans plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne, plus d'un élève sur dix redouble au moins une année du primaire. De plus, de nombreuses études montrent que les redoublants ne profitent pas du redoublement et continuent à redoubler ou finissent par abandonner leurs études.

Ces indicateurs – et d'autres – d'intrants et de processus sont importants mais un intérêt croissant est accordé aux études comparatives des résultats d'apprentissage exprimés en termes de normes, de résultats quantitatifs et d'acquis des élèves – ce qu'ils apprennent réellement. Ce sont les enquêtes⁸ sur les acquis scolaires qui constituent la source la plus prometteuse d'informations utiles à l'élaboration des politiques, surtout quand elles sont sensibles et adaptées aux problèmes particuliers de politique d'éducation auxquels sont confrontés les pays. Dans l'avenir, ce type d'éléments d'appréciation sera crucial pour le suivi de la qualité, non seulement dans le système formel mais aussi dans les divers domaines que recouvre l'EPT.

8. Par exemple, TIMSS : Troisième évaluation internationale sur les mathématiques et les sciences ; PIRLS : Évaluation des progrès en lecture ; SACMEQ : Groupe d'évaluation de la qualité de l'enseignement en Afrique australe ; PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN ; MLA : Suivi permanent des acquis scolaires ; PISA : Programme international sur le suivi des acquis scolaires.

Une planification séparée de l'EPT tirant sa légitimité du Forum mondial sur l'éducation risque de faire double emploi avec les processus existants de planification de l'éducation.

73 pays au moins connaissent une situation de crise interne ou sont engagés dans des opérations de reconstruction au sortir d'une crise.

Chapitre 3. La planification de l'EPT

Plans d'action nationaux pour l'EPT

Si l'espoir du Forum mondial sur l'éducation était qu'il y ait fin 2002 un ensemble de plans d'action nationaux pour l'EPT concrets et pouvant servir de base à un dialogue initial avec les organismes internationaux en vue d'améliorer les niveaux de financement, alors cet objectif n'a pas été atteint. Selon des éléments d'information qu'il faut considérer avec la plus grande prudence, 22 pays, dont la moitié sont des pays d'Afrique subsaharienne, auront mis au point un plan d'action national pour l'EPT d'ici la fin de cette année, encore qu'il ne s'agisse pas nécessairement de plans adoptés par les gouvernements comme base d'allocations budgétaires au secteur éducatif, ni de plans détaillés.

Si l'on adopte une interprétation plus large de la planification de l'EPT, englobant le réexamen par les pays des objectifs et buts de l'EPT, l'extension des plans et stratégies existants et la promotion de l'EPT dans d'autres processus de planification, dont celui des cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP), il y a alors beaucoup plus à dire pour beaucoup plus de pays.

Dans certains cas, une planification distincte pour l'EPT tirant sa légitimité du Forum mondial sur l'éducation risque de faire double emploi avec les processus existants de planification de l'éducation. À l'inverse, dans certains cas, grâce à Dakar l'EPT s'est vu donner une priorité accrue dans le débat sur le développement national et dans l'élaboration de politiques.

L'examen de 16 CSLP finalisés révèle que l'EPU est pris en compte dans tous sauf un, mais que sept pays seulement ont retenu l'objectif EPT/ODM d'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. Les possibilités d'apprentissage des jeunes et des adultes viennent au second rang. Une analyse distincte des plans d'EPT et des plans sectoriels récents de 31 pays conduit à des conclusions analogues.

Qu'il s'agisse des plans d'EPT, des plans sectoriels ou des CSLP, l'articulation entre le diagnostic sur l'éducation et la pauvreté, et les résultats de l'éducation et les actions proposées, est faible. Cela est particulièrement notable pour l'égalité entre les sexes. De plus, les coûts de l'éducation sont assez rarement détaillés dans les CSLP de même que dans les plans d'EPT et/ou sectoriels.

Le Forum mondial sur l'éducation a souhaité que les gouvernements collaborent avec un éventail beaucoup plus large d'acteurs à l'élaboration des politiques et des plans pour l'EPT. Un travail d'évaluation est en cours par des ONG internationales pour déterminer dans quelle mesure il a été répondu à cette attente. Il est certes malaisé de se prononcer au vu des seuls documents gouvernementaux. Si certains éléments d'information donnent à penser qu'il y a eu davantage de consultations formelles, notamment avec la création de forums d'EPT, il est beaucoup moins sûr que cette collaboration technique avec la société civile débouche sur un processus politique beaucoup plus ouvert et continu. Là où cela s'est produit, il y a des leçons précieuses à en tirer.

La planification du VIH/sida

Il est de plus en plus évident que la planification en vue de réaliser les objectifs de l'EPT doit prendre en compte le VIH/sida et que la propagation et l'aggravation de la pandémie ne seront pas évitées si l'on ne progresse pas vers l'EPT. Ce message est de la plus haute importance dans un monde où 40 millions d'adultes et d'enfants vivent avec le sida et où le nombre d'orphelins du sida, déjà estimé à 14 millions en 2001, va continuer d'augmenter.

Des ressources internationales importantes, et qui ne cessent de croître, facilitent de nouvelles modalités de planification, qu'il s'agisse des travaux de l'équipe spéciale interagences de l'ONUSIDA sur l'éducation, des nouveaux instruments de planification et des nouvelles unités de ressources en Afrique subsaharienne ou encore des alliances non gouvernementales novatrices.

Planifier pour faire face aux conflits, aux catastrophes et à l'instabilité

73 pays au moins connaissent une situation de crise interne ou sont engagés dans des opérations de reconstruction au sortir d'une crise. Dans de telles circonstances, planifier des stratégies viables d'EPT représente un effort exigeant et hautement contextuel. Il faut non seulement donner aux systèmes éducatifs touchés les moyens de fonctionner, mais aussi développer les compétences dans le domaine du règlement des conflits et de la paix et préparer la reconstruction et le développement économique et social.

L'expérience de l'Afghanistan, de l'Argentine, du Kosovo, des Territoires autonomes palestiniens et du Timor oriental illustre la nécessité d'une planification et d'une programmation d'urgence bien conçues pour répondre aux besoins immédiats et à court terme, ainsi que de stratégies pour jeter les bases de la reconstruction et du développement à long terme. Or les organismes internationaux ont du mal à concilier ces deux phases interdépendantes que sont la planification et l'éducation, et sa mise en œuvre, ou à intégrer ce travail dans les processus plus larges de résolution des conflits.

Néanmoins, des actions importantes et de plus en plus nombreuses visent à soutenir la planification de l'éducation dans les situations de crise. Le Réseau interagences sur l'éducation dans les situations d'urgence (INEE) et les activités de l'UNICEF et du HCR sur le terrain sont importants à cet égard.

Une planification crédible, des plans crédibles

Il a été convenu au Forum mondial sur l'éducation qu'aucun pays ayant pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation pour tous ne verrait ses efforts contrariés par le manque de ressources. L'existence de plans crédibles a été considérée comme l'une des preuves d'un tel engagement et comme une condition préalable du financement extérieur.

Six aspects importants de la crédibilité commencent à s'imposer, en partie comme conséquence du Forum mondial sur l'éducation. Le premier est que si la planification est conçue comme un processus purement technique et apolitique, il est peu probable qu'elle donne une réponse satisfaisante aux besoins des pauvres et des défavorisés. Deuxièmement, la planification ne doit être circonscrite ni par l'âge, ni par le niveau de revenu des apprenants, ni par un niveau d'enseignement déterminé. Troisièmement, il est indispensable que la planification soit sensible aux problèmes des disparités entre les sexes. Quatrièmement, la planification doit être inclusive et attentive à la demande et à la diversité. Cinquièmement, des priorités doivent être définies et le coût des stratégies doit être intégralement chiffré. Enfin, le dialogue avec les organismes de financement porte de plus en plus sur les résultats (plutôt que sur les activités), ce qui requiert des indicateurs bien définis qui puissent faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation conjoints.

Les différents organismes ont des priorités et des approches différentes en matière de planification. L'UNESCO promeut les plans d'action nationaux pour l'EPT. La Banque mondiale privilégie l'EPU et les stratégies permettant de le réaliser. Certains bailleurs de fonds bilatéraux donnent la priorité aux ODM, soutenant des projets ou apportant un soutien budgétaire. Cette absence de consensus au niveau international nuit à l'efficacité du dialogue nécessaire à l'échelle nationale.

Chapitre 4. Ressources nécessaires pour réaliser l'EPT

Les coûts de la réalisation des objectifs de l'EPT et la disponibilité des ressources nécessaires pour y parvenir auront probablement une influence décisive sur le résultat final des efforts engagés. Une analyse soigneuse pays par pays est indispensable pour déterminer le niveau et la nature de ces coûts, mais les projections actuelles des ressources nécessaires sont inadéquates; elles ne peuvent même pas fournir d'indications approximatives pour évaluer les besoins globaux en dépenses publiques et les niveaux d'aide extérieure qui seront nécessaires. Pour certains des objectifs de l'EPT, les données sont très insuffisantes, voire inexistantes.

EPU et élimination des disparités entre les sexes

Des études ont néanmoins été réalisées ces deux ou trois dernières années par l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale en vue d'estimer les ressources nécessaires pour atteindre l'objectif de l'EPU dans les pays en développement. Toutes ont utilisé des données nationales, mais elles n'ont pas adopté les mêmes hypothèses et les mêmes approches pour estimer les dépenses publiques à consacrer à l'enseignement primaire. Pour les 46 pays en développement couverts par les trois études, les ressources supplémentaires nécessaires projetées par la Banque mondiale sont supérieures de 70 à 95% à celles des deux autres études; elles s'élèvent à quelque 8,4 milliards de dollars EU.

L'absence
de consensus
au niveau
international
nuit à l'efficacité
du dialogue
nécessaire
à l'échelle
nationale.

Le déficit de ressources pourrait être en 2015 bien plus élevé que l'estimation de la Banque mondiale.

Les conséquences financières du VIH/sida sont si étendues qu'il n'y a pas de meilleur moyen de démontrer combien il est urgent d'employer le potentiel de l'éducation à mieux protéger la société.

L'étude de la Banque mondiale est la seule des trois à fournir une estimation des niveaux de financement extérieur requis pour réaliser l'EPU d'ici à 2015. Elle prévoit qu'il faudra 2,5 milliards de dollars en moyenne sur la période de 15 ans (même si ce chiffre connaîtra un pic de 4,5 milliards de dollars pour la seule année 2015). L'Afrique subsaharienne aura besoin de 85% de cette aide. Cinq pays⁹ devraient accuser des déficits de financement supérieurs à 100 millions de dollars par an, correspondant à 42% des besoins en financement externe. Sept autres¹⁰ auraient besoin en moyenne de 50 à 100 millions de dollars EU par an. Ces calculs reposent dans une large mesure sur la capacité des pays en développement de générer des ressources grâce à la croissance économique et à une réforme des finances publiques. Certaines de ces hypothèses semblent trop optimistes. Si tel est le cas, le déficit de ressources pourrait être en 2015 bien plus élevé que l'estimation de la Banque mondiale.

Ces études sont toutes trois axées sur l'offre. Or l'élimination des inégalités entre les sexes appelle une forte réponse du côté de la demande, en particulier pour les foyers les plus pauvres dans les pays à faible revenu. La mise en place de programmes d'incitation efficaces à l'intention des filles ou, plus généralement, des enfants des foyers les plus pauvres, pourrait entraîner une hausse moyenne de 5% au moins des coûts unitaires de la scolarisation dans le primaire; appliqué à l'analyse de la Banque mondiale, ce chiffre se traduirait par des dépenses publiques supplémentaires de 1,3 milliard de dollars d'ici à 2015, soit une augmentation de 0,4 à 0,6 milliard de dollars des ressources annuelles moyennes requises.

VIH/sida

La pandémie de VIH/sida a aussi des répercussions sur le niveau des ressources nécessaires à l'éducation et sur les dépenses des ménages. Il est probable qu'elle réduira l'enveloppe globale affectée à l'éducation et influera sur la répartition des ressources disponibles à l'intérieur du secteur éducatif. La pandémie a des incidences financières pour ce qui est des élèves, des enseignants et de la mise en place de nouveaux programmes éducatifs qui prennent en compte le VIH/sida. Des dépenses supplémentaires sont à prévoir pour former et rémunérer des enseignants supplémentaires, verser des allocations de décès, intégrer le

VIH/sida dans les programmes scolaires, gérer les changements du système, développer les services de conseil et encourager la fréquentation scolaire.

L'analyse de la Banque mondiale relative à l'EPU démontre que le VIH/sida majore considérablement les coûts globaux de l'éducation. Selon cette analyse, les dépenses courantes de pays comme le Rwanda, le Malawi et la Zambie subiraient de ce fait une augmentation de plus de 45%. Toutefois, il est probable que l'impact financier du sida soit encore plus dramatique. Le présent rapport estime à 975 millions de dollars par an le coût additionnel total de l'épidémie pour la réalisation de l'EPU, contre 560 millions de dollars selon les simulations de la Banque mondiale. Les conséquences financières du VIH/sida sont si étendues qu'il n'y a pas de meilleur moyen de démontrer de façon criante combien il est urgent de protéger le secteur éducatif des ravages de l'épidémie et d'employer le potentiel de l'éducation à mieux protéger la société.

Conflits, catastrophes et instabilité

L'histoire récente donne à penser que quatre ou cinq pays au moins risquent d'être confrontés à des situations d'urgence humanitaire graves et complexes au cours de la prochaine décennie, tandis qu'un nombre beaucoup plus important de pays subiront des catastrophes, des conflits et d'autres types d'instabilité. Dans tous ces pays, le coût de la réalisation des objectifs de l'EPT sera supérieur aux prévisions actuelles car les infrastructures et les ressources matérielles et humaines seront diminuées. De plus, les moyens de faire face à ce coût seront réduits par la baisse des revenus, les pertes humaines et les déplacements de populations, ainsi que par la réaffectation des ressources potentiellement disponibles vers d'autres secteurs que l'éducation, pour répondre à des besoins tout aussi pressants.

Si, du fait de tels événements, le coût annuel supplémentaire de l'EPU devait augmenter de 25% dans quatre ou cinq pays, il faudrait rajouter 0,4 à 0,5 milliard de dollars au coût annuel moyen de l'EPU pour l'ensemble des pays. Le coût total projeté serait ainsi majoré de 2 à 3%, mais si ces pays faisaient partie de ceux qui risquent d'être confrontés à un déficit financier, le montant des besoins de financement dépasserait d'environ un cinquième la projection de la Banque mondiale.

9. Éthiopie, Nigéria, Pakistan, République démocratique du Congo et Soudan.

10. Cameroun, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Ouganda, République-Unie de Tanzanie et Sénégal.

Besoins de financements extérieurs

L'adoption d'un agenda moins exigeant pour ce qui est de la croissance des recettes internes et de la réforme des finances publiques dans les pays bénéficiaires a pour effet de porter le déficit annuel moyen de financement extérieur projeté par l'étude de la Banque mondiale de 2,5 milliards à 4,2 milliards de dollars. Si on ajoute à ce chiffre les ressources supplémentaires nécessaires pour améliorer la scolarisation des filles, faire face aux coûts du VIH/sida et soutenir l'éducation dans les pays en situation de conflit et d'urgence, soit 1,4 milliard de dollars, le montant des besoins de financement externe atteint 5,6 milliards de dollars par an. Cette estimation ne porte que sur un seul – certes le plus coûteux – des éléments de l'agenda de l'EPT et se fonde sur l'étude de 47 pays. Quoique figurent parmi ceux-ci presque tous les pays les plus défavorisés sur le plan éducatif, d'autres aussi auront vraisemblablement besoin d'une aide pour atteindre les objectifs de l'EPT.

Chapitre 5. Tenir les engagements internationaux : la réponse à Dakar

Le Cadre d'action de Dakar est un engagement collectif qui associe les gouvernements et les institutions de la société civile, en coopération avec les organismes régionaux et internationaux. Ces derniers sont censés mobiliser des ressources supplémentaires dans le cadre d'une nouvelle initiative mondiale et œuvrer en partenariat de façon coordonnée à l'appui des plans d'EPT. Le défi est jugé plus important en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et dans pays les moins avancés. Les pays en transition et ceux en proie à des conflits ou à des crises méritent un fort soutien.

L'UNESCO a pour mandat explicite de continuer d'assurer la coordination entre les partenaires de l'EPT et de maintenir la dynamique de leur collaboration en réunissant tous les ans un groupe de haut niveau à la fois restreint et souple et en publiant chaque année un rapport faisant le point sur les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT.

Flux d'aide pour l'EPT

La mobilisation de l'aide destinée à l'éducation de base doit s'inscrire dans le contexte général de l'aide aux pays en développement. Entre 1991 et 2000, l'ensemble des dons et des prêts concessionnels qui ont été accordés aux pays en développement a baissé en valeur réelle de un sixième, passant de 60 à 50 milliards de dollars EU par an. En 2000, 70% de l'aide totale venait d'organismes bilatéraux, la Banque mondiale et l'Union européenne fournissant 64% de toute l'aide multilatérale. Sur l'ensemble de la décennie, les deux tiers environ de l'aide au développement sont allés à l'Afrique subsaharienne, à l'Asie du Sud et centrale et à l'Extrême-Orient.

Les flux bilatéraux d'aide à l'éducation en général ont également décru, passant de 5 à 4 milliards de dollars entre le début et la fin de la décennie. La baisse la plus spectaculaire s'est produite en 2000, année où les engagements sont tombés à 3,5 milliards de dollars, soit 30% de moins en valeur réelle qu'en 1990, leur part représentant 7% de l'aide bilatérale totale.

Il est difficile d'obtenir des informations fiables sur la composition de l'aide à l'éducation du fait du manque de données et parce qu'une proportion importante de l'aide chevauche plusieurs sous-secteurs et ne peut donc pas être allouée à l'un seulement d'entre eux. Néanmoins, selon des estimations fondées sur des enquêtes directes auprès des organismes de financement et d'assistance technique, au milieu des années 1990, seuls 20% de l'aide bilatérale à l'éducation étaient consacrées à l'éducation de base, ce qui concorde avec les données du CAD de l'OCDE.

En 2000, l'Afrique a bénéficié de 47% de l'ensemble des engagements en faveur de l'éducation alors qu'elle a reçu 37% de l'aide totale au développement. L'Asie du Sud et l'Asie de l'Est ont bénéficié respectivement de 23% et 34% des engagements. La moitié environ des nouveaux engagements contractés en 2000 au titre de l'aide bilatérale à l'éducation en Afrique subsaharienne étaient destinés à l'éducation de base.

L'aide multilatérale à l'éducation a elle aussi fortement diminué entre 1991 et 2001. Les prêts de l'AID de la Banque mondiale ont été réduits de moitié environ depuis le milieu des années 1990, tombant à 0,4 milliard de dollars en 2001. Toutefois, la part allouée à l'éducation de base a été plus élevée que dans les engagements

L'aide à l'enseignement dans le primaire devrait être quintuplée et concentrée en majeure partie sur l'Afrique subsaharienne.

bilatéraux et s'est maintenue aux alentours de 40% durant la décennie. L'Union européenne a consacré à l'éducation de base environ les deux tiers de son aide à l'éducation.

Le financement extérieur de l'éducation de base s'élevait en 2000 à 1,45 milliard de dollars, soit à peu près le quart de l'aide extérieure additionnelle qui serait nécessaire chaque année, jusqu'en 2015, pour atteindre les deux objectifs communs à l'EPT et aux ODM. L'aide à l'enseignement dans le primaire devrait être quintuplée et concentrée en majeure partie sur l'Afrique subsaharienne.

D'autres plans d'aide pour l'EPT ?

Depuis le Forum mondial sur l'éducation, de nouveaux engagements et de nouvelles initiatives en faveur de l'éducation ont été annoncés au niveau international. L'éducation a figuré en bonne place dans les débats du Sommet mondial pour les enfants et du Sommet mondial sur le développement durable. Elle constitue aussi un point important sur l'agenda des pays du G8, lors de leur dernière réunion à Kananaskis (Canada) où une série de recommandations ont été adoptées afin d'aider les pays en développement à réaliser l'EPU et l'égalité d'accès à l'éducation pour les filles, en particulier en Afrique subsaharienne.

L'éducation a été également prise en compte dans la nouvelle approche mondiale de financement du développement formulée à la Conférence internationale des Nations Unies sur le financement du développement (Monterrey, 2002), dans les travaux du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NOPADA), ainsi que dans la refonte des stratégies de l'Union européenne relatives à l'éducation pour tous.

Il est toutefois difficile d'évaluer dans quelle mesure les engagements, pris lors des récentes conférences internationales et dans les déclarations des différents pays ou celles d'organismes bilatéraux, sont à la hauteur du défi financier que doivent relever les pays en développement. Si les 12 milliards de dollars promis à Monterrey, pour 2006 au plus tard, devraient être répartis de la même manière que la moyenne actuelle entre tous les secteurs, 1 milliard de dollars ira à l'éducation dont 0,3 milliard à l'éducation de base. Une aide annuelle supplémentaire de 1,2 milliard de dollars a été promise en 2002 par la Banque mondiale, le Japon et d'autres bailleurs de fonds bilatéraux

extérieurs à l'Union européenne. Il faudrait donc que les engagements du G8 couvrent environ 4,4 milliards de dollars sur les 5,6 milliards envisagés dans le présent rapport comme le volume d'aide extérieure nécessaire pour atteindre les objectifs relatifs à l'EPU et à l'égalité entre les sexes d'ici à 2015. Ces chiffres donnent une idée de l'insuffisance du montant de 0,3 milliard de dollars précité, qui devrait être augmenté.

L'allègement de la dette en faveur des pays pauvres très endettés (PPTÉ) a constitué en 2002 une importante source de financement supplémentaire pour 26 pays. Quelque 400 millions de dollars devraient être ainsi mis à la disposition de l'éducation sur la période 2001-2005, mais on ne sait pas exactement quelle proportion de ces fonds représente réellement des ressources nouvelles pour les pays concernés, sinon pour leur secteur éducatif.

Il faudra donc accroître très considérablement le financement de l'éducation de base pour réaliser l'EPT. Les engagements du G8 sont actuellement insuffisants pour combler les déficits prévisibles. Il faudra réaffecter une partie de l'aide aujourd'hui allouée à d'autres sous-secteurs de l'éducation (l'éducation de base ne recevant aujourd'hui que 30% de l'aide totale à l'éducation qu'elle soit bilatérale ou multilatérale). Cependant, même ainsi, une aide additionnelle sera nécessaire.

L'Initiative accélérée

L'Initiative accélérée a été lancée en avril 2002, lors de la réunion du Comité de développement de la Banque mondiale. Un premier groupe de 18 pays à faibles revenus et à faible taux de scolarisation, ayant tous mis au point un CSLP, ont été choisis pour bénéficier rapidement d'une aide extérieure de manière à atteindre les ODM relatifs à l'éducation. L'Initiative accélérée est reflétée dans les recommandations de l'Équipe spéciale sur l'éducation du G8 et dans le nouveau projet de politique éducative de l'Union européenne. Elle a trois objectifs principaux : renforcer l'engagement des pays en développement en faveur de la réforme des politiques éducatives et d'une meilleure utilisation des ressources ; accroître et mieux coordonner l'aide des pays industrialisés octroyée dans le cadre des CSLP ; améliorer l'évaluation grâce à de meilleures données.

Il faudrait que les engagements du G8 couvrent environ 4,4 milliards de dollars sur les 5,6 milliards envisagés dans le présent rapport comme le volume d'aide extérieure nécessaire pour atteindre les objectifs relatifs à l'EPU et à l'égalité entre les sexes d'ici à 2015.

L'Initiative accélérée a été bien accueillie et est soutenue par l'UNESCO, l'UNICEF, des organismes bilatéraux, des organisations régionales telles que l'Union européenne et par la Campagne mondiale pour l'éducation. Elle a insufflé un sentiment d'urgence nécessaire dans le dialogue et l'action menés à l'échelle internationale. Néanmoins, des préoccupations ont été exprimées sur trois points : la rapidité et l'ampleur des réformes des politiques internes requises pour améliorer l'efficacité et accroître les recettes ; le danger d'oublier les pays qui ne remplissent pas les critères ; la priorité exclusive donnée aux ODM. Sur les 28 pays identifiés dans le présent rapport comme risquant le plus de n'atteindre aucun des trois objectifs quantifiables de l'EPT, six seulement figurent sur la liste de l'Initiative accélérée. On peut aussi se demander si l'Initiative accélérée est bien conforme à l'esprit de l'Initiative mondiale au sens de l'engagement de Dakar. Sans une perspective à moyen et à long terme, l'Initiative accélérée risque de limiter la capacité des gouvernements de mettre en œuvre une planification flexible. Elle risque en outre d'être dominée par les préoccupations d'une minorité des principaux partenaires, plutôt que de refléter nécessairement la plus grande cohérence et coordination des actions souhaitée à Dakar.

Coordination internationale

En demandant à l'UNESCO de soutenir l'action et l'aide internationales en faveur de l'EPT, le Forum mondial sur l'éducation lui demandait de relever un défi technique et politique considérable. Il lui donnait aussi l'occasion de faire preuve de leadership international à un moment crucial de l'action mondiale en vue de faire du droit à l'éducation une réalité et d'éliminer la pauvreté.

L'UNESCO agit en ce sens en mettant en relief, par le truchement de son Institut de statistique, l'importance de données de qualité pour élaborer des politiques efficaces, en encourageant l'élaboration de plans d'EPT et en mettant en place des programmes phares auxquels elle apporte son concours. L'EPT fait partie intégrante de ses programmes ordinaires et des activités de ses instituts spécialisés. Elle alloue aujourd'hui à l'éducation de base environ 41 % de son budget ordinaire pour l'éducation.

Elle peut cependant constater que d'autres aspects de son rôle international sont plus ardu, en partie parce qu'il est intrinsèquement difficile d'exercer une influence suffisante sur les dirigeants politiques mondiaux et de mobiliser d'importantes ressources internationales en faveur de l'EPT. Entre 2000 et 2002, l'UNESCO a néanmoins interprété son mandat avec timidité, mettant l'accent sur la promotion du dialogue et des partenariats au lieu de s'efforcer d'imposer un leadership international fort. Partenariats et alliances sont importants, mais l'Organisation a eu, dans le contexte des récents événements internationaux, l'occasion de se montrer plus proactive pour ce qui est d'analyser et de défendre plus directement la cause d'une action mondiale en faveur de l'EPT.

Il est permis de se demander si l'UNESCO peut jouer un rôle international réellement influent sans disposer de davantage de ressources de façon à mobiliser une forte capacité technique et à mener des analyses des politiques qui fassent autorité. Des capacités internes bien coordonnées sont nécessaires pour analyser les développements internationaux, l'évolution des modalités et des exigences en matière d'aide et les diverses expériences de réformes de l'éducation. Leurs implications doivent être débattues dans des forums qui puissent réellement faire avancer les choses. Le Groupe de haut niveau pourrait être très utile à cet égard.

De façon générale, si les engagements, initiatives et programmes internationaux récents témoignent de l'esprit de coopération qui anime la communauté internationale, il reste encore du chemin à parcourir pour les traduire en ressources concrètes au service des priorités, et pour mettre le langage de la coordination en pratique. Il n'est pas sûr que les partenaires internationaux travaillent déjà selon un agenda interprété de la même façon par tous et non selon les mandats et les points forts propres à chacun d'eux.

L'Initiative accélérée a été lancée en avril 2002, lors de la réunion du Comité de développement de la Banque mondiale.

Chapitre 6. Horizons et perspectives

Progrès, planification, coûts et ressources

Les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT sont insuffisants : le monde n'est pas en voie de réaliser l'EPT d'ici à 2015. Vingt-huit pays risquent sérieusement de n'atteindre aucun des trois objectifs quantifiables d'ici à 2015. La non-réalisation de l'éducation pour tous porte atteinte aux droits humains des exclus et les empêche d'améliorer leurs capacités comme ils le voudraient. Là où le nombre absolu d'exclus augmente, la réalité du développement n'est pas certaine.

La *planification* de l'EPT revêt diverses formes, pas nécessairement en conformité avec l'appel lancé à Dakar pour des plans nationaux d'EPT. L'absence de données de qualité, notamment financières, et d'informations sur la demande représente ici un obstacle. Il faudrait explorer d'autres stratégies de réforme. L'engagement de la société civile continue, dans trop de pays, de se caractériser par des consultations de pure forme. L'exigence imposée aux gouvernements par les organismes internationaux d'élaborer des plans à différentes fins peut être source de dysfonctionnements. Les conflits et les chevauchements qui risquent de se produire doivent être résolus à la fois globalement et par le dialogue national.

Les *coûts* pour réaliser l'EPT sont élevés, mais pas au-dessus des moyens de la plupart des États. Le niveau de *ressources* nécessaire a été sous-estimé, en partie parce que l'on a oublié ou minimisé les coûts associés à la prise en compte des problèmes de demande (notamment en matière d'égalité des sexes), à la lutte contre le VIH/sida et au soutien de l'éducation dans les situations de conflit et d'urgence. Il est essentiel, pour évaluer correctement les besoins de financement, de procéder pays par pays à une analyse financière reposant sur des données fiables au niveau national.

Coopération internationale

Entre 1991 et 2000, l'aide totale comme l'aide à l'éducation ont chuté de façon frappante en valeur réelle, particulièrement en Afrique subsaharienne. Cependant, depuis le début du millénaire, certains éléments laissent à penser que le climat est plus favorable aux réformes politiques que durant les années 1990, les gouvernements étant plus disposés à engager le dialogue sur ce sujet. Les nouveaux instruments d'aide, surtout lorsqu'ils visent à soutenir le développement à long terme du secteur éducatif, sont susceptibles d'avoir une réelle influence sur la réalisation des objectifs de l'EPT. L'ingrédient le plus crucial des plans d'EPT, qu'ils soient conçus dans le cadre de l'Initiative accélérée ou du soutien général des organismes d'aide, est l'existence chez les gouvernements d'une réelle volonté de s'engager dans un processus de réforme nationale. Le danger est que les gouvernements nationaux acceptent des propositions de réforme fondées sur des évaluations financières sans avoir la capacité technique ni la capacité politique de les mettre en œuvre. Il est crucial, si l'on ne veut pas voir réapparaître les décalages constatés dans le passé entre les plans et leur mise en œuvre, de considérer le processus de planification comme bien plus qu'un simple exercice de chiffrage des dépenses.

Améliorer la disponibilité et la qualité des données

L'insuffisance de la couverture et de la fiabilité des données constitue un problème majeur. Un effort considérable est requis pour améliorer la couverture des informations collectées à l'échelle internationale sur les dépenses publiques d'éducation. Il est également indispensable d'améliorer la disponibilité et la qualité de nombre de données nationales, et faire en sorte qu'elles soient comparables avec les bases de données de l'UNESCO antérieures à 1997. En outre, les informations disponibles pour suivre les flux d'aide à l'éducation appellent des améliorations considérables sur le plan de la qualité et de la couverture. Si l'on veut suivre efficacement les engagements et les décaissements des donateurs en faveur des objectifs de l'EPT, il est urgent de redoubler d'efforts pour fournir des données complètes et cohérentes.

Les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT sont insuffisants : le monde n'est pas en voie de réaliser l'EPT d'ici à 2015.

L'EPT et les objectifs de développement du millénaire

Il serait totalement contreproductif d'opposer les objectifs de l'EPT à ceux du millénaire. Le cadre global des ODM offre une occasion de plaider la cause de l'EPT au titre de l'effort collectif de lutte contre la pauvreté. L'EPU et l'élimination des disparités entre les sexes sont deux priorités majeures, mais on peut faire valoir une argumentation plus large en faveur de l'EPT, à savoir que l'éducation de base contribue à donner des moyens d'existence durables, à réduire la mortalité infantile, à améliorer la santé maternelle, à combattre le VIH/sida, à prévenir les conflits et à favoriser un environnement durable. Dans ce contexte, la mise en place de l'Initiative accélérée représente une chance de promouvoir les objectifs plus généraux de l'EPT, sans que la spécificité des ODM doive être interprétée comme une contrainte.

Les défis futurs du suivi

Le présent rapport a tenté de susciter une prise de conscience de l'obligation de rendre des comptes sur les engagements pris au Forum mondial sur l'éducation. Dans les années à venir, il importera de déterminer – beaucoup plus clairement que cela n'a été possible ici – dans quelle mesure il y a un changement significatif des politiques et des pratiques de soutien à l'EPT. Il faudra en particulier accorder plus d'importance aux réalisations et aux progrès des pays, aux politiques et stratégies qui font avancer les choses ainsi qu'aux éléments d'information fournis par les processus nationaux de suivi et les analyses internationales.

Depuis le Forum mondial sur l'éducation, il demeure une certaine ambiguïté concernant l'EPT : est-elle la base d'un mouvement mondial, ou constitue-t-elle essentiellement un moyen de centrer l'attention sur les pays en développement, afin d'aider les exclus et les plus défavorisés à recevoir une éducation de base ? La balance penche plutôt vers la seconde proposition, et cela transparaît dans le présent rapport. Or nombre des défis de l'EPT ne sont nullement circonscrits aux pays en développement. Les besoins de ceux qui vivent dans la pauvreté au sein des sociétés industrialisées, les questions de la qualité et de la pertinence de l'éducation, de l'égalité entre les sexes, des compétences nécessaires face à la révolution des technologies de la communication et le défi posé à l'éducation par la toxicomanie sont autant de questions qui méritent l'attention de la communauté internationale. Envisagée comme une problématique spécifique à un groupe particulier de pays, l'EPT risque de devenir un dessein isolé ou fragmentaire. Les rapports mondiaux à venir tâcheront de corriger ce déséquilibre.

Il serait totalement contreproductif d'opposer les objectifs de l'EPT à ceux du millénaire.



Chapitre 1

« L'Éducation pour tous » c'est le développement

Le présent rapport évalue dans quelle mesure les bienfaits associés à l'éducation de base sont accordés à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes partout dans le monde. Cet objectif a été exprimé avec force lors de la première Conférence mondiale sur l'éducation pour tous en 1990 avant d'être réaffirmé à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation réuni à Dakar en 2000. Lors de cette dernière réunion, les délégués ont déclaré que d'ici à 2015 tous les enfants en âge d'aller à l'école primaire devront avoir accès à une scolarité gratuite de qualité acceptable et que les disparités entre les sexes touchant à cette scolarité devront être éliminées. Les niveaux d'analphabétisme des adultes seraient réduits de moitié, l'éducation de la petite enfance et les programmes à l'intention des jeunes non scolarisés seraient considérablement développés, et la qualité de l'éducation serait améliorée sous tous ses aspects. Formulés un peu différemment dans la lettre mais non dans l'esprit, les deux premiers objectifs mentionnés ci-dessus ont été adoptés au nombre des huit objectifs de développement du millénaire, en faveur desquels l'ensemble des pays se sont engagés. La notion d'Éducation pour tous est ainsi devenue une réalité placée au centre de l'agenda international du développement. Le présent rapport examine si les progrès voulus vers la réalisation de ses objectifs sont bien accomplis et, au cas où ils ne le sont pas, quels changements il faut apporter aux politiques pour qu'ils le soient.

Le droit à l'éducation réunit les droits civils et politiques, d'une part, et les droits économiques, sociaux et culturels, d'autre part.

L'étendue des progrès, pour chaque pays et région, est résumée et analysée au chapitre 2. Même s'il n'est pas aisé de suivre la réalisation de l'ensemble des objectifs de Dakar, un tableau nuancé se dessine avec de nombreuses réussites mais avec également un risque de voir un certain nombre de pays incapables de les atteindre. Le chapitre 3, qui évalue la planification en vue de l'EPT, montre que le Forum mondial sur l'éducation a créé un sentiment général d'urgence, ainsi qu'un engagement en faveur des objectifs de l'EPT même si les Plans d'action nationaux risquent d'être moins nombreux que prévu. Le chapitre 4 examine les coûts de réalisation de ces objectifs. Leurs besoins de financement externe devraient être plus élevés que ne l'indiquent d'autres estimations récentes. En outre, comme le montre le chapitre 5, l'aide à l'éducation a nettement décliné au cours de la dernière décennie, et les récents engagements, quoique substantiels, ne semblent pas à même de combler les déficits de financement auxquels on s'attend. Le dernier chapitre synthétise les arguments du présent rapport et conclut en exposant quelques défis que l'action à mener devra relever au niveau national et international.

Dans ce premier chapitre toutefois, il convient d'examiner pourquoi ces objectifs exigent une telle attention. Leur réalisation est-elle vraiment d'une importance cruciale non seulement pour l'action à mener au niveau national mais également comme priorité pour l'aide internationale ? Ces dernières années, trois types d'arguments et de faits ont conduit à ce que cette importance soit largement reconnue. Le premier découle de la notion de droits de l'homme. Le deuxième est l'existence d'un cadre défini par les notions de capacité et d'aptitude de l'individu. La troisième perspective a trait aux façons dont l'éducation aide les individus et les sociétés à atteindre d'autres objectifs de développement souhaités. Chacun de ces trois aspects fera l'objet d'une analyse succincte.

L'éducation en tant que droit de l'être humain

Le droit à l'éducation est bien établi¹. L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) déclare que l'enseignement « élémentaire » doit être gratuit et obligatoire, et l'accès aux études supérieures ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. La non-réalisation de l'intégralité de ces conditions, un demi-siècle plus tard, témoigne de la nécessité de déployer des efforts spécifiques en la matière. Ainsi, une approche fondée sur les droits visant à améliorer l'accès à une éducation de qualité a gagné du terrain, servant de base à une évaluation comparative des progrès accomplis par les pays, notamment en ce qui concerne le respect d'engagements internationaux comme ceux qui ont été pris à Dakar².

La valeur humaine intrinsèque de l'éducation – sa capacité à donner plus de sens et de valeur à l'existence de chacun sans discrimination – s'inscrit au cœur de son statut de droit de l'être humain. Mais l'éducation est également un moyen indispensable pour « déverrouiller » d'autres droits de l'homme. Elle offre une partie de l'échafaudage nécessaire à la réalisation des droits à la santé, à la liberté, à la sécurité, au bien-être économique et à la participation à la vie sociale et politique. Là où le droit à l'éducation est garanti, les individus peuvent plus facilement accéder aux autres droits et en jouir, et l'inégalité des chances est moins grande³.

Le droit à l'éducation réunit les droits civils et politiques, d'une part, et les droits économiques, sociaux et culturels, d'autre part. Il les incarne tous. Il est, par exemple, d'une importance cruciale pour mettre en œuvre les droits des filles et des femmes, ainsi que ceux des enfants. L'exclusion scolaire n'est généralement pas exempte de parti pris concernant les rapports sociaux de sexe. La volonté d'accroître l'accès des filles à l'éducation s'est focalisée sur l'identification et l'élimination des obstacles, mais cette entreprise a révélé que la discrimination est souvent complexe, entremêlant l'appartenance ethnique, la religion, la pauvreté et les sexes. Dans ces conditions, offrir seulement l'accès à l'école ne suffira pas à éliminer la discrimination ou à universaliser la scolarisation. Aussi importe-t-il de se pencher également sur tous les droits de l'homme en jeu *dans* l'éducation si l'on veut que le droit à l'éducation soit effectivement mis en œuvre.

1. Voir par exemple UNESCO (2000).

2. UNESCO (2002c).

3. Tomasevski (2002).

Les enfants et les jeunes ne peuvent seuls garantir leur droit à l'éducation, même s'ils représentent la majorité de la population dans de nombreux pays en développement. Ils doivent s'appuyer sur leurs parents et leurs enseignants. Peu de parents sont toutefois en mesure de contribuer directement aux recettes fiscales qui financent l'éducation, et leurs votes risquent de n'influer que faiblement sur la répartition des allocations budgétaires. En outre, de nombreux enseignants s'inquiètent de devoir lutter pour leurs propres droits. Aussi, la reconnaissance du droit des enfants à l'éducation doit-elle transcender les frontières nationales même si sa mise en œuvre exige des gouvernements qu'ils s'engagent à remplir des obligations à caractère universel.

L'éducation étant un droit humain universel, ceux qui en sont privés voient leurs droits bafoués. L'attribution de la responsabilité de la violation des droits de l'homme est un puissant levier de changement. De même que pour les autres droits de l'homme, c'est aux gouvernements qu'il incombe de garantir le droit des individus à l'éducation, car le secteur privé et les organisations caritatives ne le peuvent pas à eux seuls. En conséquence, cette approche fait peser sur les gouvernements⁴ l'essentiel de la responsabilité de prestation et le suivi des services éducatifs, en vertu de l'obligation de rendre compte imposée par les instruments nationaux et internationaux des droits de l'homme. Elle suppose donc que les gouvernements ont traduit leurs engagements internationaux en lois nationales offrant à leurs citoyens des recours juridiques. Ce n'est pas souvent le cas. Or, sans législation, il est difficile de faire respecter les obligations et de limiter les effets de leur inobservation. Dans le monde industrialisé, en Europe occidentale notamment, il existe à présent une jurisprudence abondante sur le droit à l'éducation mais d'autres régions du monde ne disposent pas d'un cadre juridique aussi complet.

L'approche de la réalisation de l'EPT fondée sur les droits de l'homme a beaucoup en commun – tant sur le plan conceptuel que sur le plan opérationnel – avec les principes du développement humain et la lutte contre la pauvreté. Elle est holistique, elle met l'accent sur les obligations de résultats et la responsabilisation et facilite les partenariats internationaux autour d'objectifs universels

acceptés par tous. Elle offre une base solide à l'action d'explication et de mobilisation en soulignant que le déni du droit à l'éducation est moralement inacceptable.

Toutefois, la mise en pratique du principe des droits de l'homme comme base de la politique d'éducation est plus problématique. En premier lieu, le recentrage des priorités budgétaires et des pratiques de planification, au niveau national, sur les objectifs de l'EPT n'est pas chose aisée. Jusqu'à une date récente, un tel recentrage était davantage le fait des organisations internationales⁵ que des gouvernements. En deuxième lieu, les progrès réalisés dans un cadre de droits de l'homme pour l'éducation dépendent d'un suivi rigoureux, de l'engagement de chaque gouvernement, et de la capacité d'organismes internationaux tels que l'ONU de veiller au respect des traités, conventions et accords relatifs aux droits de l'homme. Ces conditions ne sont toutefois pas souvent remplies. Néanmoins, la dimension des droits de l'homme est une composante essentielle des processus nationaux et internationaux nécessaires à la réalisation de l'EPT, et elle offre une base morale et juridique solide sans laquelle l'agenda défini à Dakar restera lettre morte.

Éducation et capacités humaines

La seconde moitié du XX^e siècle a été fertile en théories du développement économique. Économistes et autres théoriciens des sciences sociales ont délaissé les études sur le court terme pour s'interroger sur la croissance et le développement à long terme, à la manière des économistes du siècle passé. Le contexte n'était toutefois plus le même. L'intérêt nouvellement porté à la croissance et au développement se concentrait non pas sur l'Europe mais sur les sociétés postcoloniales aux prises avec une pauvreté omniprésente. Dans ces circonstances, la hausse des revenus était bien naturellement considérée comme une priorité absolue et les politiques de développement réussies étaient celles qui généraient une croissance soutenue des revenus par habitant. La croissance économique, ainsi mesurée, est devenue le critère du développement et même de plus en plus, à en croire certains auteurs, sa définition.

C'est aux gouvernements qu'il incombe de garantir le droit des individus à l'éducation, car le secteur privé et les organisations caritatives ne le peuvent pas à eux seuls.

4. Il est également clair que la Déclaration des droits de l'homme (ONU, 1948 et 1950) et ces réaffirmations postérieures, jusques et y compris le Cadre d'action de Dakar (ONU, 1979, articles 13 et 14; UNESCO, 2000a) font obligation aux gouvernements d'assurer la gratuité de l'enseignement primaire. Des droits et frais de scolarité sont encore perçus dans certains pays – jusqu'à une période récente avec le concours des organisations internationales. Comme le présent rapport l'indique ci-dessous, cette pratique a contribué à maintenir à un faible niveau les taux de scolarisation dans certains pays.

5. La meilleure illustration nous est peut-être offerte par la stratégie de l'UNICEF concernant la Convention sur les droits de l'enfant, voir : Pigozzi, M. (1997).

Selon Amartya Sen, il y a développement lorsque les individus sont plus à même de réaliser ce qui donne un sens à leur vie.

Une « existence de qualité » implique un véritable choix et n'est pas une vie dans laquelle l'individu est forcé d'adopter un mode d'existence particulier, aussi satisfaisant qu'il puisse être à d'autres égards.

Tout au long de cette période, des critiques se sont bien sûr élevées contre cette tendance à réduire des effets sociaux complexes à un seul indicateur marqué par l'économisme⁶. Toutefois, Amartya Sen est l'économiste qui a émis la critique la plus sévère de ce réductionnisme et s'est montré l'avocat le plus créatif d'autres critères de réussite du développement. L'intuition fondamentale de son « approche reposant sur les capacités » est qu'il y a développement lorsque les individus sont plus à même de réaliser ce qui donne un sens à leur vie. L'objectif du développement devrait donc être de promouvoir et développer la liberté des individus d'être et de faire ce qu'ils jugent utile d'être et de faire⁷. Ce jugement varie selon les individus. Il peut s'agir par exemple d'éviter les maladies, de se nourrir décemment, d'être alphabétisé, d'avoir une bonne opinion de soi-même ou d'avoir des relations et un travail que l'on apprécie.

C'est ainsi que l'approche reposant sur les capacités fait des individus, et non plus du revenu ou de la croissance économique considérés comme des fins en soi, l'objectif du développement. Bien évidemment, les marchés et les revenus sont très importants, mais seulement parce qu'ils sont des *moyens* permettant aux personnes de vivre en meilleure santé et de manière plus satisfaisante. Une « existence de qualité » implique un véritable choix et n'est pas une vie dans laquelle l'individu est forcé d'adopter un mode d'existence particulier, aussi satisfaisant qu'il puisse être à d'autres égards⁸. En substance, cela veut dire que le développement peut être considéré comme un processus de développement des libertés réelles dont jouissent les individus⁹.

À l'instar des modèles plus anciens élaborés par Aristote et Marx, entre autres, l'« approche reposant sur les capacités » mise en avant par Amartya Sen soutient que la liberté a une valeur intrinsèque aussi bien qu'instrumentale. Toutefois, la liberté est employée ici dans une acception différente et plus large que celle que lui donne habituellement la philosophie politique occidentale. En particulier, la liberté implique non seulement les libertés négatives (par exemple les droits de ne pas être emprisonné ou frappé arbitrairement), mais aussi les droits d'accorder les ressources spécifiques dont les différents individus ont besoin en fonction de leur situation. Par exemple, une personne handicapée, un travailleur manuel et une personne âgée ont tous besoin de ressources différentes pour rester en bonne santé.

L'approche reposant sur les capacités donne ainsi naissance à un cadre distinct d'évaluation des politiques et des processus de développement. Les politiques sont jugées avoir réussi si elles ont accru les capacités des individus – qu'elles aient eu ou non un effet sur les revenus, la croissance et d'autres moyens importants utilisés à ces fins. Dans cette perspective l'éducation est importante pour un certain nombre de raisons¹⁰.

D'abord et surtout, posséder les compétences transmises par l'éducation de base, comme la maîtrise de la lecture et de l'écriture, est utile en soi (Encadré 1.1). Comme le dit Sen :

on demande souvent si certaines libertés politiques ou sociales, comme la liberté de participation et de contestation à la politique, ou bien les possibilités de recevoir une éducation de base, sont ou non « propices au développement ». À la lumière de la conception plus fondamentale du développement comme liberté, on peut estimer que celui qui pose la question en ces termes ne comprend pas une chose importante, à savoir que ces libertés essentielles (la liberté de participation politique ou la possibilité de recevoir une éducation de base ou des soins de santé) sont des éléments constitutifs du développement. Leur pertinence par rapport au développement n'a donc pas besoin d'être prouvée par leur contribution indirecte à la croissance du PNB ou à la promotion de l'industrialisation¹¹.

L'éducation doit donc être considérée comme un « être » ou un « faire » utile, comme une « finalité » du développement.

Deuxièmement, le processus éducatif peut contribuer à enrayer d'autres processus négatifs. Par exemple, l'enseignement primaire obligatoire, à supposer qu'il soit offert et mis en pratique, réduira le travail des enfants. De même, intégrer des enfants de castes ou d'ethnies différentes dans une seule et même salle de classe peut servir à lever les barrières sociales.

Troisièmement, les études empiriques indiquent régulièrement que l'éducation joue un rôle particulièrement important dans l'autonomisation des groupes défavorisés, notamment des femmes. Une personne instruite est plus à même de comprendre et de faire valoir ses propres droits juridiques. À l'inverse, les personnes défavorisées qui n'ont pas bénéficié d'une éducation risquent de ne même pas pouvoir bénéficier des aides publiques qui sont à leur disposition. Les femmes instruites, ou qui ont un emploi, peuvent tout simplement vivre plus longtemps et dans de meilleures conditions que les autres¹². En outre, les personnes qui sont en mesure d'avoir accès à

6. C'était particulièrement le cas des sociologues et économistes latino-américains s'intéressant aux structures et à la dépendance durant les années 1970. Voir également Seers (1969).

7. Sen (1999), p. 75.

8. Sen (1996), p. 59.

9. Sen (1996), p. 1.

10. Voir Dreze et Sen (1995), chapitre 2 ; Atkire (2002a).

11. Sen (1996), p. 5.

12. Sen (1990, 1992).

l'information et d'exprimer leur point de vue peuvent réunir leurs efforts en vue d'atteindre des objectifs collectifs et de participer au changement politique. Par exemple, elles peuvent exiger la transparence financière ou faire pression sur leur gouvernement pour qu'il fournisse des ressources afin de prévenir une famine dans un district voisin. À l'inverse, l'analphabétisme peut «étouffer l'expression politique des exclus¹³». Ainsi, une éducation *universelle* – accessible à tous sans distinction de classe, de caste ou de sexe – contribue également à la suppression des barrières sociales et économiques au sein d'une société.

L'approche de l'éducation axée sur les capacités humaines, à l'instar de celle fondée sur les droits de l'homme, reconnaît donc que l'éducation est intrinsèquement utile en tant que fin en soi. Alors que l'approche fondée sur les droits de l'homme spécifie l'obligation morale incombant à d'autres de mettre en œuvre ce droit, l'approche reposant sur les capacités va plus loin clarifiant les diverses raisons pour lesquelles l'éducation est importante. Bien qu'elle accepte nombre des arguments utilitaires traditionnels invoqués en faveur de l'éducation (voir ci-dessous), son originalité tient à ce qu'elle évalue les politiques en fonction non pas de leur incidence sur les revenus, mais de leur capacité à développer les libertés réelles auxquelles les gens attachent de l'importance. L'éducation joue un rôle central dans ce processus.

L'éducation et les autres objectifs de développement

Si tous les individus ont droit à l'éducation, et si l'incidence de celle-ci sur leurs capacités fait partie intégrante de notre conception du développement, il s'ensuit que tous les individus doivent, partout dans le monde, recevoir une éducation de base. Cela est clair et ne saurait souffrir aucun compromis : les stratégies nationales de développement ne sauraient être jugées satisfaisantes si l'EPT n'y figure pas.

Ces arguments ne permettent cependant pas de répondre à la question de savoir quel niveau d'instruction devrait être universellement accessible. La Déclaration universelle des droits de l'homme et les instruments ultérieurs qui s'en réclament – dont le Cadre d'action de Dakar – se sont délibérément abstenus de définir la durée que doit avoir l'enseignement primaire.

Encadré 1.1. Valoriser l'alphabétisation

Au Pakistan, un cours d'alphabétisation phonétique selon la méthode Freire a été dispensé aux femmes des bidonvilles de la banlieue de Lahore qui souhaitent accéder à des activités rémunératrices. Même si leurs revenus n'ont pas augmenté (point important étant donné leur grande pauvreté), les élèves ont estimé que l'alphabétisation leur avait été profitable pour d'autres raisons qu'elles ont clairement identifiées. Lorsqu'on lui a demandé ce que le programme d'alphabétisation lui avait apporté, Shabnam a répondu qu'il lui avait permis de se fier à son propre jugement : « Les femmes croient ne pas pouvoir comprendre les choses de leurs propres yeux, comme si elles étaient des boutons de fleurs. Mais nous ne sommes pas des bourgeons, nous sommes des montagnes. Nous pouvons faire ce que nous voulons de notre vie. Alors, j'ai essayé d'ouvrir mes yeux, et mes yeux se sont ouverts. »

Et quand Nargis, une autre élève, parle de ses connaissances, elle dit : « Nous avons étudié le mot "nourriture" en classe. Nous savons que nous sommes pauvres et il y a beaucoup de choses que nous ne pouvons pas manger. Nous mangeons peu de viande, par exemple. Nous ne pouvons pas boire de lait. Mais nous avons appris que ce n'était pas une fatalité... Les pois chiches coûtent 4 roupies la livre et ils sont riches en vitamines. Les pommes sont chères mais pas les carottes, et elles sont bonnes pour la santé, aussi bonnes que des denrées plus coûteuses... »

Source : Alkire, 2002b.

Actuellement, cette durée varie entre quatre et sept ans selon les pays. Ainsi la réalisation de l'enseignement primaire universel (EPU) pourrait se rapporter à une scolarité près de deux fois plus longue dans certains pays que dans d'autres. La durée minimum de l'enseignement primaire devrait-elle alors être de quatre ans, de six ans voire encore plus longue ? En outre, comment comparer différents modes et types d'éducation ? L'éducation préscolaire devrait-elle avoir la priorité sur les programmes d'alphabétisation, et comment les classer, en termes de priorités budgétaires nationales par rapport à l'enseignement primaire ?

Il n'existe pas de réponses simples ou universelles à ces questions, ne serait-ce que parce que ces réponses dépendent forcément, en partie, du contexte spécifique des pays. Les priorités des nouvelles offres éducatives dépendent bien sûr des ressources déjà disponibles et du niveau de développement du pays concerné. Néanmoins, certains enseignements peuvent être tirés des nombreux écrits traitant de la relation entre l'éducation et la réalisation d'autres objectifs de développement, dont une grande partie s'inscrivent dans la tradition du « capital humain ». Ils utilisent les techniques de la recherche en économie afin de déterminer si l'éducation est productive¹⁴, et comparer les avantages et les coûts des services éducatifs des différents niveaux et types de scolarité.

L'enseignement primaire obligatoire, à supposer qu'il soit offert et mis en pratique, réduit le travail des enfants.

13. Sen [2002].

14. Cette littérature étudie surtout l'impact de l'éducation formelle, même si des études portant sur les coûts et l'impact des approches non formelles commencent à voir le jour.

La rentabilité de l'éducation formelle

La valeur productive de l'éducation est admise depuis longtemps. Toutefois, la mesure dans laquelle sa rentabilité se compare favorablement à celle des autres investissements, et les écarts entre les avantages et ordre privé et social, associés à chaque niveau d'éducation scolaire sont très controversés. Les estimations disponibles concernant les taux de rentabilité¹⁵ de l'éducation dans les pays en développement montrent toutes que la rentabilité de l'enseignement primaire, tant pour les individus que pour la société, est supérieure à celle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Elle est en général supérieure à la rentabilité moyenne des investissements dans les autres secteurs de l'économie. Il ressort de la comparaison la plus récente de ces gains portant sur 42 pays que la rentabilité d'une année supplémentaire de scolarité est en moyenne de 10%¹⁶ environ. Toutefois, elle est beaucoup plus élevée dans les pays en développement que dans les pays membres de l'OCDE. Par exemple, la rentabilité « sociale » estimative de l'enseignement primaire varie d'environ 16% en Asie, au Moyen-Orient, en Afrique du Nord et en Amérique latine, à environ 25% en Afrique subsaharienne.

L'interprétation de ces résultats se heurte à de nombreux problèmes méthodologiques. En premier lieu, les estimations de la rentabilité sociale de l'éducation supposent que les salaires du marché reflètent les différences de productivité. Or les marchés du travail ne fonctionnent pas de manière parfaite, et les salaires constituent un indicateur particulièrement peu fiable de la productivité là où une grande proportion des salariés appartiennent au service public et sont rémunérés selon des barèmes administrés, comme c'est le cas dans de nombreux pays en développement. En second lieu, la plupart des estimations ne tiennent pas compte des différences d'aptitudes, de milieu familial et de qualité des écoles fréquentées par les travailleurs de l'échantillon considéré.

En troisième lieu, les coûts que les familles doivent supporter lorsqu'elles envoient leurs enfants à l'école sont souvent sous-estimés. Par exemple, les familles risquent d'être privées du travail que les enfants fournissent au foyer ou à la ferme, ce qui peut représenter un coût important pour les ménages les plus pauvres. L'omission fréquente de ces « coûts et opportunités » dans le calcul des avantages nets de la scolarisation peut causer une certaine surestimation de la rentabilité

de l'enseignement primaire par rapport aux niveaux d'enseignement qui lui font suite.

Enfin, dans de nombreux pays, la pénurie de main-d'œuvre concerne maintenant les diplômés de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. En témoignent de plus en plus les écarts de salaires, et en Afrique certains indicateurs donnent à penser que la rentabilité pour les individus d'études secondaires et supérieures s'accroît par rapport à celle d'un cycle primaire¹⁷. Ces travaux ne fournissent à ce stade que des indications et de plus amples recherches sur d'autres pays seraient très utiles.

Effets non économiques et aspects extérieurs

Nombre de bienfaits considérables de l'éducation ne peuvent pas se mesurer à l'aune des salaires du marché. Leur importance est abondamment démontrée. Il n'est pas question de fournir ici des détails. Toutefois, les observations générales qui suivent sont largement partagées.

De nombreuses études montrent que la scolarisation accroît la productivité des activités indépendantes en milieu rural et urbain. Les premières études indiquaient que la durée critique se situait à quatre années d'études¹⁸ mais des travaux plus récents donnent à penser que les années supplémentaires continuent à compter¹⁹. Nombre de ces bienfaits sont dus à l'alphabétisme qui exige une scolarité minimum de cinq à six ans pour être définitivement acquis²⁰. Les enquêtes sur le secteur informel urbain dans différents pays indiquent que la scolarisation dans le primaire améliore la participation des travailleurs à ce secteur, et qu'un niveau d'instruction supérieur permet à ces travailleurs de percevoir des salaires plus élevés. Les années passées dans le primaire comme dans le secondaire semblent encourager – ou faciliter – l'esprit d'entreprise²¹. La scolarisation paraît donc avoir une incidence positive sur la production informelle tant en milieu rural qu'en milieu urbain.

Outre son incidence directe sur la productivité, la scolarisation a toute une série d'autres effets sur la limitation de la population, la santé et la nutrition qui sont favorables au développement. Par exemple, il est bien établi que la scolarisation dans le primaire et le secondaire facilite notablement la transition démographique de taux de croissance de la population élevés vers des taux modérés²². Non seulement elle accroît l'aptitude des femmes à réguler leur fécondité grâce à la contraception, mais elle est également

15. Les calculs comparent généralement les gains supplémentaires sur toute une vie résultant d'une année de scolarité supplémentaire au coût qu'elle entraîne pour les individus, en ce qui concerne les gains privés, ou pour la société, en ce qui concerne les gains sociaux.

16. Psacharopoulos et Patrinos (2002).

17. Voir Knight et Sabot (1990) pour le Kenya ; Schultz (1995) pour la Côte d'Ivoire et le Ghana ; ainsi que l'utile récapitulatif proposée par Appleton (1999). Voir également Bennel (1996).

18. Lockheed et autres (1980).

19. Voir par exemple Weir (1998).

20. Banque mondiale (2002a), p. 8

21. Banque mondiale (1991), figure 3.3.

22. Cochrane (1988), Schultz (1995).

associée à une hausse de l'âge du mariage et à une prise de conscience de ce que coûte le fait de porter un enfant, résultant en partie de la rentabilité économique de la scolarisation analysée ci-dessus. L'Enquête mondiale sur la fécondité révèle qu'en Afrique, en Asie et en Amérique latine, les femmes qui ont suivi une scolarité de sept années ou plus ont des taux de fécondité plus faibles (de deux à trois enfants) que les femmes qui n'ont suivi que trois années de scolarité ou moins²³.

Les effets de la scolarisation sur la santé sont également substantiels. L'éducation est en effet associée à un meilleur équilibre nutritionnel et à un diagnostic plus précoce et plus efficace des maladies. Une étude menée au Ghana, par exemple, a montré que l'allongement de la durée de la scolarisation du chef de famille, passant de la non-scolarisation à un cycle primaire complet, est associé à une réduction du déficit calorique quotidien des membres de la famille équivalent au cinquième des besoins quotidiens moyens d'un adulte²⁴.

Il existe une forte corrélation entre l'espérance de vie et l'alphabétisme dans l'ensemble des pays. En outre, la mortalité infantile et juvénile baisse à mesure que s'accroît le niveau d'instruction de la mère²⁵. Dans les pays à faible revenu, la mortalité juvénile baisse de 5 à 10% pour chaque année de scolarité supplémentaire de la mère, aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain²⁶. Les enfants dont les mères sont plus instruites sont mieux nourris et il semble qu'ils soient moins souvent et moins gravement malades que les autres enfants²⁷. Il est donc bien établi que les parents, et surtout les mères, qui ont eu une scolarité plus longue ont des enfants en meilleure santé, plus vigoureux.

Les éléments ci-dessus n'apportent qu'une partie des informations pertinentes pour déterminer la valeur productive, quelques exemples parmi d'autres permettant de constater la rentabilité de l'investissement dans les ressources humaines. De nombreuses études de corrélation transnationales ont examiné les relations entre la croissance du revenu par habitant et différents types d'indicateurs du développement humain. La plupart des études récentes concluent à une corrélation positive²⁸. Une nouvelle génération de modèles de croissance a réservé une place centrale aux ressources humaines, considérant souvent qu'elles se caractérisent par des « rendements croissants »²⁹. Toutefois, les études mentionnées ci-dessus³⁰ comprennent celles dont l'apport au débat a été le plus décisif ; ce sont les

faits observés à la base qui révèlent les interconnexions entre les différents éléments constitutifs du développement humain et confèrent aux investissements dans l'éducation une justification solide qu'il est très difficile de rejeter. Aussi a-t-on du mal à croire que les évaluations du rendement social surestiment la productivité sociale du processus de scolarisation, en particulier dans le primaire et le secondaire, même si cela n'est pas prouvé.

Conclusion

Le présent chapitre a fait valoir qu'il y a une identité fondamentale entre la réalisation de l'EPT et le développement. Que ce soit sur la base des droits de l'homme ou des capacités humaines, le développement exige que l'éducation pour tous devienne une réalité.

Les bienfaits de l'éducation formelle au regard d'un large éventail d'objectifs de développement sont abondamment démontrés. La plupart commencent à se faire sentir après cinq ou six ans d'études primaires. Les pays qui ont les moyens de faire bénéficier tous les enfants de six années de scolarisation dans le primaire peuvent espérer en retirer des gains importants. En revanche, les pays où la scolarisation dans le primaire dure moins longtemps risquent d'être moins à même d'obtenir des résultats comparables.

L'acquisition permanente de la lecture, de l'écriture et des notions élémentaires de calcul est une fin en soi essentielle pour de nombreuses personnes. Elle a aussi des retombées considérables pour le développement. Les systèmes de scolarisation d'une durée inférieure à cinq ou six ans risquent de ne pas pouvoir assurer un alphabétisme permanent ; ne serait-ce que pour cette raison, il est permis de fixer une durée minimum du cycle primaire. Les campagnes d'alphabétisation ciblées sur ceux qui ne sont plus en âge d'aller à l'école peuvent également offrir des gains substantiels à ceux qui bénéficient d'une aide à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Comme il a été indiqué, chacun des objectifs de l'EPT offre des possibilités distinctes de réaliser d'autres objectifs de développement. Chaque pays devra définir les priorités de son action en vue d'atteindre chacun des objectifs de l'EPT qu'il n'a pas encore atteints, étant entendu qu'il s'est engagé à y parvenir d'ici à 2015. Le chapitre suivant évalue les progrès accomplis jusqu'ici et l'ampleur des efforts à mettre en œuvre.

Un cycle
primaire d'une
durée de six ans
peut beaucoup
apporter aux
pays.

23. ONU (1987), tableaux 112/115.

24. Kyereme et Thorbecke (1991).

25. O'Hara (1979) ; Banque mondiale (1991), p. 55.

26. Mensch et autres (1986).

27. Schultz (1995).

28. Barro (1999) ; de la Fuente et Domenech (2000).

29. Lucas (1988) ; Romer (1990 ; 1994) ; McMahon (1999).

30. Une petite partie seulement des études ont été mentionnées ici. Voir les références dans Banque mondiale (2002) pour d'autres contributions récentes.



©UNESCO/D. Roger



©UNESCO/Vidal



©UNESCO/Vidal



©UNESCO/Vidal

Chapitre 2

Progrès accomplis vers la réalisation des objectifs

Ce chapitre fait le point sur la progression de la réalisation des objectifs de Dakar : dans quelle mesure les pays, les régions et le monde sont-ils en voie d'atteindre les objectifs fixés au Forum mondial sur l'éducation de Dakar ?

Les six premières sections de ce chapitre évalueront chacune un objectif, tandis que la dernière s'efforcera d'évaluer les progrès de façon plus générale.

Il est impossible de rendre compte des progrès précisément accomplis *depuis* le Forum de Dakar qui s'est tenu en l'an 2000, car les données les plus récentes dont on dispose sont celles de l'année scolaire commençant en 1999¹. En outre, peu d'indicateurs quantitatifs sont disponibles en ce qui concerne la protection et l'éducation de la petite enfance (objectif 1) ; aucun ne peut être employé pour évaluer l'évolution sur le plan des compétences nécessaires dans la vie courante (objectif 3), et ceux qui servent au suivi de la qualité de l'éducation (objectif 6) sont souvent des indicateurs de substitution ou ils ne sont disponibles que pour un nombre limité de groupes de pays. L'analyse présentée de ces trois objectifs sera donc essentiellement qualitative.

S'agissant de la progression vers les objectifs d'enseignement primaire universel (objectif 2), d'alphabétisation (objectif 4) et d'égalité entre les sexes (objectif 5), une évaluation plus quantitative est possible. C'est sur la base des indicateurs relatifs à ces objectifs que la dernière section présentera une méthodologie pour évaluer les progrès dans leur ensemble².

Objectif 1

Protection et éducation de la petite enfance

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

La Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous (Jomtien, 1990) et le Cadre d'action de Dakar (2000) ont souligné l'importance de la protection et de l'éducation de la petite enfance (PEPE) en tant qu'élément d'une approche globale de la réalisation de l'EPT.

L'apprentissage commence à la naissance. Dans le monde entier, on a de plus en plus conscience que la période qui va de la naissance au début de l'enseignement primaire est une phase de formation cruciale pour la croissance et le développement des enfants. Les résultats d'apprentissage – normes et valeurs, connaissances, compétences – dans le primaire sont meilleurs lorsque l'apprentissage commence avant l'entrée à l'école. Il a aussi été démontré que l'apprentissage précoce améliore les chances qu'à l'enfant de jouir d'une bonne santé et, plus tard, de trouver du travail, de s'intégrer dans la société et de ne pas tomber dans la délinquance.

Les bienfaits de la protection et de l'éducation de la petite enfance

La PEPE a un effet positif considérable sur les apprentissages ultérieurs, dans le primaire et les cycles suivants. Dans le cadre du projet brésilien PROAPE, il a été constaté que le coût total de la scolarisation – y compris le programme d'apprentissage précoce – des élèves jusqu'à la deuxième année du primaire, était inférieur de 11 % pour ceux qui avaient bénéficié de la PEPE. Dans ce programme et dans d'autres, les taux de redoublement et d'abandon se sont eux aussi révélés inférieurs (Myers, 1992). Des résultats similaires ont été constatés dans le cas de l'Integrated Child Development Service en Inde, projet dont bénéficient 32 millions d'enfants (Young, 2002).

Les bienfaits de la PEPE et des expériences d'apprentissage les plus fructueuses qui lui font suite sont des revenus plus élevés, une moindre dépendance par rapport aux services de protection sociale, une meilleure santé et donc des dépenses de santé moins élevées. Parmi les projets bien connus pour la manière dont ils ont suivi ces effets externes figurent les programmes Perry Preschool, Head Start et Early Head Start aux États-Unis d'Amérique. Le programme Perry Preschool, ciblé sur les familles afro-américaines à faibles revenus a révélé un retour sur investissement égal à sept fois l'investissement initial dans le programme (Myers, 1992). Les chercheurs ont constaté qu'à un investissement annuel public de 18 millions de francs suisses dans un projet à Zürich (Suisse) correspond un montant de 29 millions de francs suisses rien qu'en recettes fiscales supplémentaires (Bennett, à paraître).

Outre ces éléments d'information, une accumulation croissante de connaissances résultant des développements récents de la recherche sur le cerveau étaye les politiques de PEPE. La notion de « périodes sensibles » durant lesquelles on apprend le mieux certaines choses a été affinée. Il semble qu'il y ait des périodes très précises et parfois brèves pendant lesquelles le cerveau est particulièrement apte à apprendre certaines tâches. Ces tâches ont été elles-mêmes subdivisées (par exemple, l'acquisition du langage consiste en une multitude de sous-tâches, avec des périodes sensibles différentes) (OCDE, 2002). Après, ou avant, ces périodes, il n'est pas impossible d'apprendre ces tâches (Bruer, 1999), mais cela exigerait davantage d'efforts et de ressources. D'une manière générale, ces résultats de recherche incitent à intensifier les expériences d'apprentissage structurées à des âges plus précoces que ne le prévoient d'ordinaire les politiques d'éducation.

Un champ d'apprentissage étendu

La PEPE est un domaine de l'apprentissage qui présente une grande diversité (UNESCO, 2000d). Il englobe des possibilités d'apprentissage qui vont d'établissements préscolaires faisant partie du système éducatif national, en passant par des jardins d'enfants et autres centres où puériculture, jeu et éducation vont de pair, jusqu'à des activités plus informelles, souvent centrées sur la famille.

L'apprentissage précoce a un fort effet positif sur les apprentissages ultérieurs dans le primaire et au-delà.

1. Nous nous référons ici aux données administratives annuelles recueillies par l'Institut de statistique de l'UNESCO. D'autres informations sont disponibles pour le suivi des progrès de certains pays et objectifs, mais elles sont très lacunaires.

2. Il est à noter que la qualité (disponibilité, couverture et fiabilité) de certaines données est loin d'être satisfaisante. Nous attirerons l'attention du lecteur quand l'interprétation des données employées demande certaines précautions.

On peut comprendre la diversité des services de PEPE en considérant l'histoire de leur développement. On constate que dans les pays industrialisés, la PEPE s'est étendue une fois l'enseignement primaire généralisé. Non pas qu'elle fût considérée comme moins importante d'un point de vue éducatif, mais simplement qu'en termes d'affectation des ressources, la priorité a été donnée à l'enseignement primaire. Certains pays et régions ont néanmoins une longue tradition de PEPE. En Europe orientale et en Amérique latine, par exemple, une proportion relativement élevée de jeunes enfants suit une préscolarité sous une forme ou une autre.

Longtemps, la PEPE a été un privilège réservé aux personnes résidant et travaillant dans les zones urbaines qui avaient les moyens de faire élever et éduquer leurs jeunes enfants, et ce modèle conserve sa vigueur. Les services d'ordre privé prédominent à cet égard. Toutefois, et de plus en plus, la PEPE est aussi reconnue comme une stratégie potentiellement efficace d'intégration sociale des enfants – et aussi, souvent, de leurs mères – dans des zones ou des situations défavorisées. Là où les ressources disponibles pour répondre aux besoins de ces groupes sont rares, ces stratégies débouchent souvent sur des types informels d'activités de PEPE. Dans les pays en développement, ces activités informelles, souvent centrées sur le foyer familial, peuvent être ancrées dans des traditions autochtones d'éducation des enfants. On peut trouver des formes de services plus institutionnalisées dans un certain nombre de pays qui ont délibérément opté pour l'accès universel à la PEPE, la forme la plus institutionnalisée étant un établissement préscolaire faisant partie intégrante du système d'éducation.

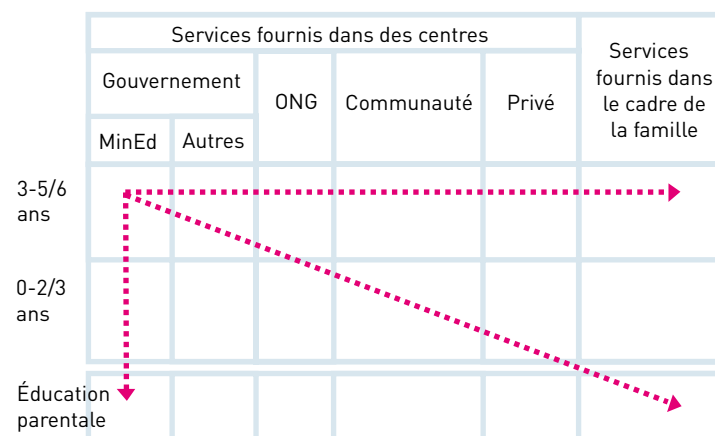
Cela étant, pour la plupart des pays du monde, c'est là un domaine relativement nouveau et mal connu. Le défi à relever est celui de l'élaboration de stratégies formelles et informelles qui répondent aux contextes socioculturels et économiques spécifiques de pays où les pouvoirs publics n'ont que des ressources limitées à affecter à la PEPE.

Données et indicateurs

Tant au niveau national qu'au niveau international, les données sur la PEPE sont encore balbutiantes, ce qui entrave l'élaboration des politiques et l'évaluation des progrès. La collecte des données et le suivi sont rendus plus complexes par la diversité des services de PEPE ; il est beaucoup plus facile de collecter des données sur la fréquentation des établissements préscolaires publics que sur la participation à des services fonctionnant sur une base communautaire ou familiale. Cinq pays d'Asie (Cambodge, Kazakhstan, Kirghizistan, Tadjikistan et Viet Nam) coopèrent avec les organisations internationales et le Groupe consultatif sur la PEPE en vue d'identifier et de décrire les types de PEPE et d'élaborer des indicateurs communs. La figure 2.1 énumère les différentes catégories principales de services de PEPE par groupe d'âge et illustre comment la collecte des données pourrait s'étendre des domaines « faciles » (la PEPE dispensée par les services publics à l'intention du groupe d'âge 3-6 ans) aux plus difficiles. L'encadré 2.1 décrit avec plus de détails un programme mis en œuvre au Brésil en vue d'établir les faits avant d'élaborer une politique.

Tant au niveau national qu'au niveau international, on manque d'indicateurs et de données.

Figure 2.1. Protection et éducation de la petite enfance



Indications relatives de la difficulté du suivi des effectifs et de la qualité, par groupe d'âge et type de services. Le suivi est de moins en moins facile à mesure que l'on se déplace de l'angle supérieur gauche (enfants les plus âgés dans des structures financées par l'État) vers l'angle inférieur droit (enfants les plus jeunes au foyer).

Source : UNESCO, CITE (1997).

Objectif 1. Protection et éducation de la petite enfance

Encadré 2.1. Faire passer le système de données avant l'élaboration des politiques au Brésil

La plupart des politiques de PEPE mettent l'accent sur le développement et l'amélioration de l'accès à la protection et à l'éducation préprimaires pour les enfants âgés de trois ans et plus. Toutefois, de nombreux ministères de l'éducation sont conscients des difficultés qu'il y a à atteindre même ce groupe d'âge au moyen du système d'éducation formelle et explorent des voies non formelles. Certains élaborent aussi des plans en vue d'intégrer également les enfants de moins de trois ans.

L'expérience du Ministère de l'éducation du Brésil semble montrer que le problème que pose l'élaboration d'une politique plus complète en matière de PEPE n'est pas tant le manque de volonté que les insuffisances des systèmes de données des ministères de l'éducation.

En 1996, les crèches (0-3 ans) et les écoles maternelles (4-6 ans) du Brésil ont été intégrées dans le domaine de compétence du Ministère de l'éducation. Une des premières mesures de mise en œuvre de ce mandat élargi a été la collecte de données sur ces services. En 1997, le recensement annuel des écoles effectué par le ministère a intégré des données sur les crèches rattachées à des écoles. En 2000, le ministère a mené une enquête nationale en vue de collecter des données de base sur l'éducation de la petite enfance, la première de ce genre réalisée par le ministère. Il faut noter que cette enquête a porté sur les crèches aussi bien que sur les maternelles.

Les données sur les crèches étaient incomplètes parce que l'enquête n'a pas pu localiser tous les établissements du pays. Toutefois, bien que partielles, ces données de base ont aidé le ministère à intégrer tout le groupe d'âge des 0-6 ans dans la planification de ses orientations générales. Le ministère a reconnu que les données avaient joué un rôle important dans ce processus.

Avant de mener l'enquête, le ministère a révisé les directives juridiques applicables aux institutions chargées de la petite enfance, qui aidaient à enregistrer et accréditer les crèches et d'autres services se situant hors du champ de compétence de l'administration publique. Grâce à cet exercice, les crèches ont pu être examinées et finalement intégrées dans la politique nationale de la petite enfance formulée par le ministère.

L'expérience brésilienne n'est peut-être pas unique, mais elle illustre deux points importants. D'abord, le ministère a cherché à obtenir un ensemble complet de données sur le groupe d'âge 0-6 ans avant de s'engager dans la définition d'une politique. Cela a même été une des premières tâches qu'il a entreprises dès qu'il a reçu son nouveau mandat élargi. Ensuite, il s'est préoccupé de mettre en place le système d'identification et de reconnaissance des crèches avant de commencer à collecter des données les concernant.

Cette hiérarchisation des priorités de la politique mérite d'être notée, car très souvent les politiques de la petite enfance sont élaborées sans bénéficier du soutien de données solides. Il reste à voir si un tel système de données amélioré conduira ou non à un plan d'ensemble sur l'accès dans le cas du Brésil mais, déjà, l'approche paraît avoir réussi dans la mesure où le ministère a cherché à intégrer la petite enfance sans se limiter à l'éducation préprimaire et a introduit le groupe d'âge le plus jeune et les services qui s'y rapportent dans le débat sur les politiques.

Source : UNESCO (2002d).

Situation actuelle

Si l'on utilise la typologie approximative distinguant les services formels, ceux fournis dans des centres et ceux centrés sur le foyer familial, il est clair que les premiers, généralement administrés par l'État au niveau national et local, fournissent les meilleures statistiques de participation. Les informations sur la participation aux activités des centres sont très variables, et on ne sait pratiquement rien des activités de PEPE dans le cadre familial (voir aussi la section 3 de ce chapitre consacrée aux programmes d'éducation destinés aux jeunes et aux adultes, où il existe un problème similaire). Il faut garder à l'esprit ces limitations lorsqu'on interprète le tableau 2.1 qui fournit des chiffres sur la participation à l'éducation de la petite enfance dans un certain nombre de pays en développement, avec pour certains pays une indication du nombre d'heures par semaine.

Bahreïn, le Lesotho, la Mongolie, la République de Moldova, le Suriname et Trinité-et-Tobago présentent tous des taux de participation supérieurs à 20% pour le groupe d'âge concerné (36-59 mois), avec des programmes d'au moins 20 heures par semaine.

Le tableau 4 de l'Annexe fournit des données sur la participation à la PEPE – également ventilées par sexe – dans un beaucoup plus grand nombre de pays. Toutefois, ce tableau ne contient pas d'indication de la durée des programmes. Les chiffres pourraient se rapporter à des programmes de seulement quelques heures par semaine, et seulement quelques semaines par an, si bien qu'il faut considérer ces données avec la plus grande prudence. Le tableau 2.2, tiré du tableau 4 de l'Annexe, met en évidence les pays qui se distinguent par leurs taux relativement élevés de participation à la PEPE.

Tableau 2.1. Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois qui participent à un quelconque programme organisé d'éducation de la petite enfance, 2000

Pays	Total (%)	Nombre médian d'heures par semaine	36-47 mois (%)	48-59 mois (%)	Taille de l'échantillon
Liban	85,5	nd	72,2	92,8	
Trinité-et-Tobago	71,5	25,0	58,6	81,2	433
République dominicaine	49,5	16,0	38,5	61,6	793
Tunisie	46,7	nd	-	-	2824
Guinée équatoriale	45,4	12,0	34,0	58,9	979
Viet Nam	42,3	nd	-	-	2218
Bahreïn	38,3	20,0	26,3	49,7	278
Inde	37,7	nd	-	-	
Guyana	35,1	nd	18,1	54,4	
Yougoslavie	31,4	nd	24,2	38,1	674
Suriname	36,9	20,0	14,1	61,4	684
Géorgie	30,9	nd	27,2	34,4	1596
Moldova	30,4	35,0	32,4	28,5	709
Bangladesh	25,6	nd	-	-	
Lesotho	22,5	20,0	16,7	28,6	1376
Mongolie	21,0	40,0	16,2	25,4	
Soudan	20,2	8,0	16,2	24,8	93
Ouzbékistan	20,0	10,0	19,4	20,6	1412
Sao Tomé-et-Principe	18,2	20,0	14,4	22,7	830
Albanie	17,3	7,0	16,6	18,5	632
Bolivie	17,3	15,0	7,7	25,8	1211
Gambie	16,3	20,0	11,2	22,3	1171
Cameroun	15,4	25,0	9,7	21,3	1292
Swaziland	14,7	15,0	8,5	16,3	1048
Botswana	14,5	2,0	10,5	19,1	1134
Comores	14,3	12,0	9,9	19,3	2004
Kenya	12,8	25,0	5,3	21,5	3100
Philippines	12,5	10,0	-	-	3852
Sierra Leone	11,7	5,0	7,7	16,9	1091
Azerbaïdjan	11,4	35,0	8,7	13,9	856
Bosnie-Herzégovine	11,4	nd	6,9	10,9	1189
Myanmar	9,4	nd	7,1	12,3	5570
Togo	9,4	nd	6,5	11,0	1156
Sénégal	8,1	16,0	7,5	8,8	3412
RDP lao	7,5	nd	5,0	10,8	1796
Angola	6,6	nd	5,0	8,6	2100
Guinée-Bissau	6,5	4,0	5,1	7,9	2280
Égypte	6,4	nd	2,6	10,7	4179
Côte d'Ivoire	6,2	20,0	4,2	8,8	2834
Madagascar	5,5	23,0	3,0	8,3	2326
Burundi	4,6	2,0	3,6	5,9	1230
Tadjikistan	4,0	36,0	3,5	4,5	1262
Rép. démocratique du Congo	3,0	15,0	1,5	4,4	3467
République centrafricaine	2,7	12,0	1,8	3,8	5075
Rwanda	2,6	nd	1,4	3,9	1214
Niger	2,5	25,0	1,6	3,5	2010
Somalie	1,9	11,0	1,1	2,6	1617
Tchad	0,8	4,0	0,6	1,0	2221

La PEPE est une stratégie potentiellement efficace d'intégration sociale des enfants et de leurs mères dans les zones ou les situations défavorisées.

Source : Hansen et Loaize (2002).

Objectif 1. Protection et éducation de la petite enfance

Tableau 2.2. Participation à la PEPE dans quelques pays de régions en développement, 1999/2000

Pays	Taux brut de scolarisation (TBS)			Indice de parité entre les sexes (F/G)
	Total	Garçons	Filles	
Barbade	79,1	77,5	80,7	1,04
Brésil	59,7	59,7	59,7	1,00
Chili	76,7	77,0	76,4	0,99
Costa Rica	81,9	82,1	81,6	0,99
Cuba	104,4	103,0	105,9	1,03
Équateur	65,6	64,7	66,5	1,03
Israël	78,4	78,7	78,2	0,99
Jamaïque	88,1	86,6	89,7	1,04
Liban	66,8	67,6	65,9	0,97
Libéria	69,5	73,7	65,3	0,89
Malaisie	51,8	50,9	52,8	1,04
Maurice	96,1	95,2	97,0	1,02
Mexique	76,3	75,3	77,4	1,03
Maroc	58,0	74,4	41,0	0,55
Namibie	64,7	60,2	69,3	1,15
Antilles néerlandaises	98,0	97,5	98,5	1,01
Paraguay	83,0	81,9	84,1	1,03
Pérou	59,0	58,3	59,7	1,02
Sainte-Lucie	63,6	60,9	66,5	1,09
Thaïlande	83,5	84,0	83,0	0,99
Trinité-et-Tobago	60,2	60,4	60,0	0,99
Émirats arabes unis	78,4	78,8	78,1	0,99
Uruguay	59,2	58,5	59,8	1,02
Vanuatu	73,1	69,9	76,5	1,09

Source: Tableau 4 de l'Annexe.

Les pays en développement présentant des niveaux particulièrement élevés de participation, notamment de 75% ou plus, sont la Barbade, Cuba, la Jamaïque, Maurice, le Mexique, le Paraguay et la Thaïlande. Parmi ces pays, Cuba est la référence, puisque ce pays a réalisé l'éducation de la petite enfance pour tous les jeunes enfants.

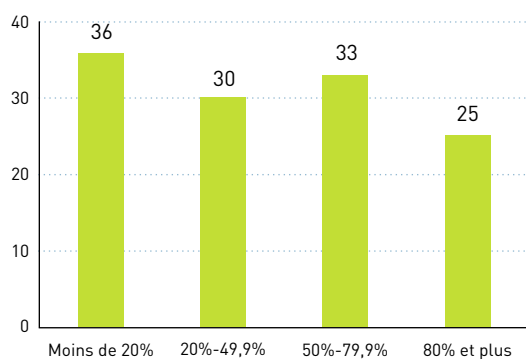
Cependant, vingt pays – dont les trois quarts sont en Afrique subsaharienne – ont un taux brut de scolarisation dans la PEPE inférieur à 50%, et beaucoup d'autres pays ne font guère mieux; plus de la moitié des pays n'atteignent pas le taux de 50%, comme le montre la figure 2.2.

L'accès aux services destinés à la petite enfance varie selon les groupes sociaux. Comme il a déjà été indiqué, ce sont les enfants vivant dans des zones urbaines et ayant des parents qui ont un emploi qui ont le plus de chances de participer à des activités destinées aux jeunes enfants. Le niveau d'instruction de la mère est aussi à prendre en compte. Trois pays (Albanie, Bolivie et Suriname) ont cependant réussi à faire participer plus d'enfants des foyers pauvres que des foyers riches.

Pour ce qui est de l'égalité entre les sexes, il semble que l'éducation de la petite enfance ne présente pas les mêmes disparités que le primaire et le secondaire. Comme le montre le tableau 2.2 (et le tableau 4 de l'Annexe), la participation des filles est égale à celle des garçons dans de nombreux pays. En Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, la participation des garçons est légèrement supérieure, tandis que les filles constituent la majorité – et même parfois une majorité assez nette – dans les pays d'Asie, ceux d'Afrique de l'Est et ceux d'Afrique australe.

Moins de la moitié des enfants du monde participent à des programmes pour la petite enfance.

Figure 2.2. Nombre de pays selon leur taux brut de scolarisation dans la PEPE en 1999/2000



Source: Tableau 4 de l'Annexe.

Tableau 2.3. Pays dans lesquels la participation à la PEPE s'est nettement accrue de 1990 à 1999

Pays	Taux brut de scolarisation 1990	Taux brut de scolarisation 1999	Variation 1990-99	Taux brut de scolarisation (TBS), 1999		
				Garçons	Filles	Indice de parité entre les sexes (F/G)
Croatie	28,3	53,4	25,1	54,3	52,5	0,97
Inde	3,4	30,0	26,6	30,1	29,9	0,99
Japon	48,1	83,5	35,4	83,5	83,6	1,00
Lettonie	45,3	73,3	28,0	75,1	71,4	0,95
Luxembourg	91,7	117,1	25,3	132,1	101,2	0,77
Maurice	56,1	96,1	40,0	95,2	97,0	1,02
Namibie	14,4	64,7	50,3	60,2	69,3	1,15
Paraguay	27,1	83,0	55,9	81,9	84,1	1,03
Pérou	29,9	59,0	29,1	58,3	59,7	1,02
Suisse	59,7	94,6	34,9	95,2	94,0	0,99
Thaïlande	43,3	83,5	40,2	84,0	83,0	0,99
Trinité-et-Tobago	8,8	60,2	51,4	60,4	60,0	0,99
Émirats arabes unis	51,9	78,4	26,6	78,8	78,1	0,99
Royaume-Uni	52,4	79,1	26,6	79,1	79,0	1,00

Source: Tableau 4 de l'Annexe.

Tendances de la participation à la PEPE

Il n'est pas encore possible d'évaluer les progrès accomplis depuis le Forum de Dakar (2000). Les données les plus récentes disponibles au niveau mondial remontent à 1999. Il est cependant possible de les comparer aux données pour 1990. Le tableau 4 de l'Annexe montre que des changements notables interviennent dans un certain nombre de pays. Le tableau 2.3 reprend lui aussi des éléments du tableau 4 de l'Annexe, mettant en évidence ici les pays où les effectifs ont augmenté de 25% ou davantage.

Une fois encore, il convient de noter que ces chiffres doivent être considérés avec la plus grande circonspection. Il est néanmoins possible de formuler trois observations générales sur la base du tableau 2.3 et du tableau 2.1 de l'Annexe. Premièrement, le tableau indique que les pays en développement aussi bien que les pays industrialisés développent la PEPE. Parmi les premiers comme parmi les seconds, il y a des pays qui ont une longue tradition en matière de PEPE et d'autres qui rattrapent leur retard. Deuxièmement, dans certains pays d'Europe orientale et d'Asie, la participation à la PEPE est en régression. Troisièmement, dans un certain nombre de pays, surtout en Afrique subsaharienne, à la faiblesse des taux de participation s'ajoute l'absence de progrès. C'est le cas du Burkina Faso, du Congo, de Djibouti, de l'Éthiopie, du Niger, du Sénégal et du Togo.

Il n'est pas encore possible d'évaluer les progrès de la PEPE accomplis depuis le Forum de Dakar (2000).

Objectif 2

Enseignement primaire universel

Dans le monde, plus de 100 millions d'enfants restent privés d'accès à l'enseignement primaire.

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

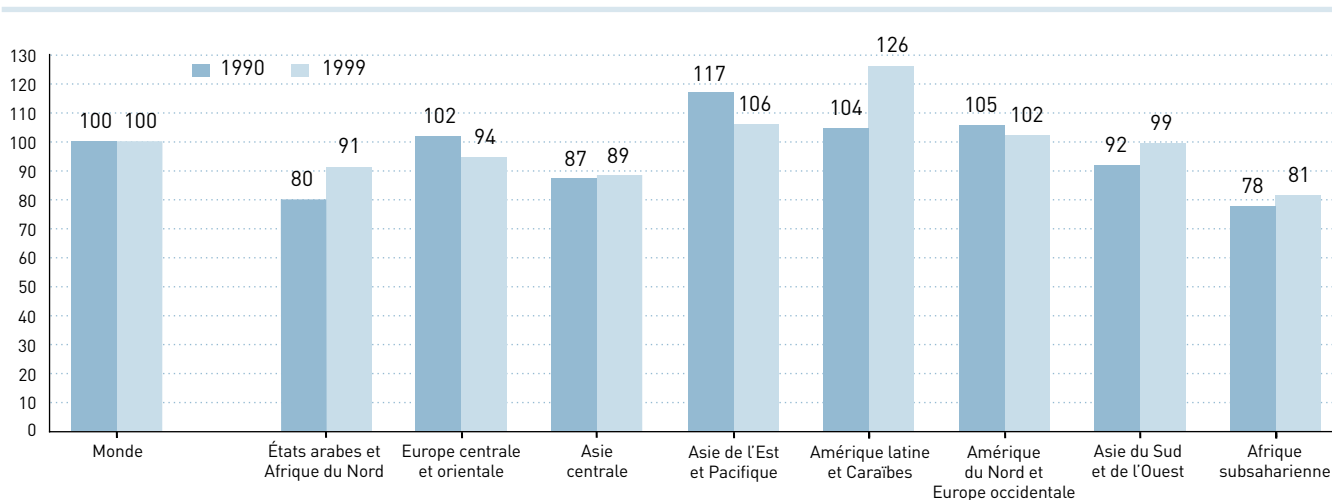
Au cours du demi-siècle qui s'est écoulé depuis que la Déclaration universelle des droits de l'homme a fait de l'éducation un droit fondamental de tous les êtres humains, de nombreux pays ont atteint l'objectif de l'enseignement primaire universel ou ont accompli des progrès substantiels sur la voie de sa réalisation. Certains pays ont prouvé que cela est possible en dépit de circonstances économiques difficiles, de catastrophes naturelles ou d'une histoire marquée par les conflits. Pourtant, dans le monde, plus de 100 millions d'enfants restent privés d'accès à l'enseignement primaire, et un certain nombre de pays ne sont manifestement pas en voie de réaliser l'enseignement primaire universel, tandis que d'autres se sont même éloignés de cet objectif. Presque tous les enfants non scolarisés vivent dans des pays en développement et ce sont en majorité des filles.

Scolarisation dans l'enseignement primaire

Les taux de scolarisation sont des indicateurs clés pour déterminer dans quelle mesure le système éducatif réussit à desservir tous les enfants. Le taux brut de scolarisation (TBS) désigne le rapport entre le nombre des élèves d'un niveau donné du système – quel que soit leur âge – et le nombre des enfants du groupe d'âge concerné. Il peut être supérieur à 100% si les enfants entrent en première année à un âge supérieur (ou inférieur) à l'âge officiel d'entrée, ou s'il y a des redoublements. Ces deux phénomènes font que les effectifs sont plus âgés qu'ils ne devraient, surtout dans les classes supérieures.

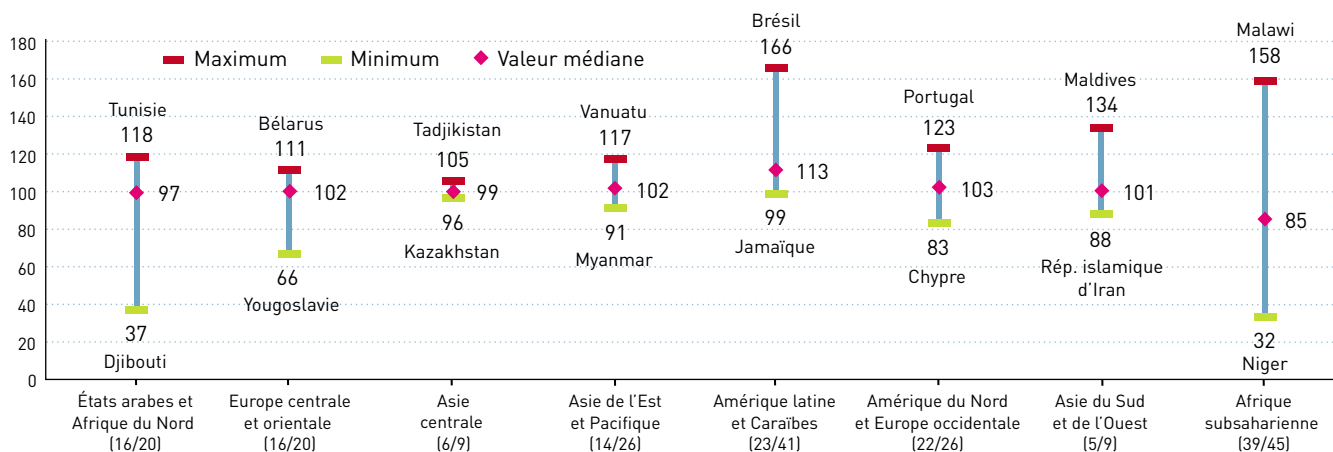
La figure 2.3 compare les TBS dans les grandes régions du monde durant la décennie 1990-1999. Lors des difficultés économiques des années 80, le rythme de développement des systèmes scolaires s'était ralenti par rapport aux deux décennies précédentes. Cela était particulièrement le cas de l'enseignement primaire, et spécialement en Afrique, où la croissance des effectifs du primaire est tombée en dessous de celle de la population et où, dans un certain nombre de pays, les effectifs ont en fait diminué en valeur absolue. La figure 2.3 révèle des progrès variables durant les années 90, bien que certaines régions du monde semblent avoir renoué avec une croissance rapide des effectifs. Les TBS ont fortement progressé en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les États arabes et en Afrique

Figure 2.3. Taux bruts de scolarisation, 1990-1999, par région



Source: Tableau 6 de l'Annexe.

Figure 2.4. Variation des TBS par région, 1999



Source : Tableau 6 de l'Annexe

du Nord, et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Dans cette dernière région, les TBS étaient déjà largement supérieurs à 100 en 1990 et ils ont atteint un niveau moyen de 126 à la fin de la décennie. En revanche, les progrès sont restés lents en Afrique subsaharienne et en Asie centrale, tandis que les effectifs totaux ont baissé dans certains pays d'Europe centrale et orientale. La diminution des TBS en Asie de l'Est et dans le Pacifique, ainsi qu'en Amérique du Nord et en Europe occidentale, semble montrer qu'il y a dans ces régions moins d'enfants plus âgés que l'âge officiel, bien que cela ne soit pas démontrable faute de données fiables sur les taux nets pour la période antérieure. S'agissant des pays en développement, bien que leur TBS moyen soit maintenant proche de 100, les différences entre les régions sont criantes, l'Amérique latine et les Caraïbes présentant un taux brut de scolarisation supérieur de 50 % à celui de l'Afrique subsaharienne.

Toutefois, les moyennes pondérées par la population indiquées à la figure 2.3 dissimulent des disparités très considérables entre les pays. La figure 2.4 montre que l'éventail de ces disparités est particulièrement large en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Amérique latine. Les valeurs médianes de la figure montrent que dans la plupart des cas le TBS du pays situé au milieu est proche de 100. Il y a néanmoins un écart d'un facteur 4 à 5 entre les pays qui ont les taux les plus élevés et ceux qui

ont les taux les plus bas en Afrique subsaharienne et dans les États arabes et l'Afrique du Nord, où l'on trouve un certain nombre de pays dont les taux de scolarisation sont très bas.

Le tableau 2.4 donne une vue d'ensemble de la répartition des TBS au niveau national. La concentration en Afrique subsaharienne de taux de scolarisation inférieurs à 70 apparaît nettement. Cependant, de nombreux pays, de toutes les régions, ont des TBS supérieurs à 100. Comme indiqué plus haut, cette fréquence dénote la présence à l'école d'enfants plus âgés que l'âge officiel, ce qui est dû en partie à des entrées tardives dans le primaire, mais surtout à des taux élevés de redoublement. Dans certains pays, le redoublement est formellement exclu tandis que dans d'autres il est modérément permis. Toutefois, dans certains cas, le nombre des enfants qui redoublent pèse lourdement sur la capacité du système. En pareil cas, les redoublants occupent souvent des places qui auraient pu, autrement, être prises par des enfants actuellement non scolarisés.

Le taux net de scolarisation (TNS) tient compte de la structure par âge des effectifs en excluant du numérateur du ratio tous les enfants dont l'âge est supérieur ou inférieur à l'âge des enfants officiellement scolarisables. Aussi, par définition, ce taux ne peut pas dépasser 100 %. La figure 2.5. montre les TNS en 1999/2000 par région et niveau de développement.

Presque tous les enfants non scolarisés vivent dans des pays en développement et ce sont en majorité des filles.

Objectif 2. Enseignement primaire universel

Tableau 2.4. Classement des pays/territoires selon le niveau de leur taux brut de scolarisation, 1999

	TBS < 70%	70% > = TBS < 100%	TBS > 100%	Données non disponibles
États arabes et Afrique du Nord (20)	Arabie saoudite, Djibouti, Soudan (3)	Égypte, Émirats arabes unis, Koweït, Liban, Maroc, Mauritanie, Oman (7)	Algérie, Bahreïn, Iraq, Jordanie, T.A. palestiniens, Tunisie (6)	Jamahiriya arabe libyenne, Qatar, République arabe syrienne, Yémen (4)
Europe centrale et orientale (20)	République fédérale de Yougoslavie (1)	Croatie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie (3)	Albanie, Bélarus, Bulgarie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République tchèque, Roumanie, Slovaquie, Turquie (12)	Bosnie-Herzégovine, Moldova, Slovénie, Ukraine (4)
Asie centrale (9)		Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Mongolie (4)	Kirghizistan, Tadjikistan (2)	Arménie, Ouzbékistan, Turkménistan (3)
Asie de l'Est et Pacifique (26)		Myanmar, République de Corée, Thaïlande (3)	Australie, Cambodge, Chine, Indonésie, Japon, Malaisie, Nouvelle-Zélande, République démocratique populaire lao, Vanuatu, Samoa, Viet Nam (11)	Îles Cook, Fidji, Kiribati, Îles Marshall, Nauru, Nioué, Papouasie - Nouvelle-Guinée, Philippines, Rép. populaire démocratique de Corée, Îles Salomon, Tonga, Tuvalu (12)
Amérique latine et Caraïbes (41)		Guatemala, Jamaïque (2)	Antilles néerlandaises, Argentine, Barbade, Belize, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Équateur, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Sainte-Lucie, Trinité-et-Tobago, Uruguay, Venezuela (21)	Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Aruba, Bahamas, Bermudes, Îles Caïmans, Dominique, El Salvador, Grenade, Guyana, Haïti, Honduras, Montserrat, St-Kitts-et-Nevis, St-Vincent-et-les Grenadines, Suriname, Îles Turks et Caïcos, Îles Vierges britanniques (18)
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)		Canada, Chypre, États-Unis, Grèce, Luxembourg, Royaume-Uni (6)	Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, Finlande, France, Irlande, Islande, Israël, Italie, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Suède, Suisse (16)	Andorre, Malte, Monaco, Saint-Marin (4)
Asie du Sud et Asie occidentale (9)		Pakistan, République islamique d'Iran (2)	Inde, Maldives, Népal (3)	Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Sri Lanka (4)
Afrique subsaharienne (45)	Angola, Burkina Faso, Burundi, Érythrée, Guinée, Niger, République-Unie de Tanzanie, Sierra Leone (8)	Bénin, Cameroun, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Éthiopie, Gambie, Guinée-Bissau, Mozambique, Sénégal, Tchad, Zambie, Zimbabwe (13)	Afrique du Sud, Botswana, Gabon, Guinée équatoriale, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Maurice, Namibie, Ouganda, Rwanda, Swaziland, Togo (14)	Cap-Vert, Ghana, Kenya, Mali, Nigéria, République centrafricaine, Rép. démocratique du Congo, Sao Tomé-et-Principe, Seychelles, Somalie (10)

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de pays.

Source: Tableau 6 de l'Annexe.

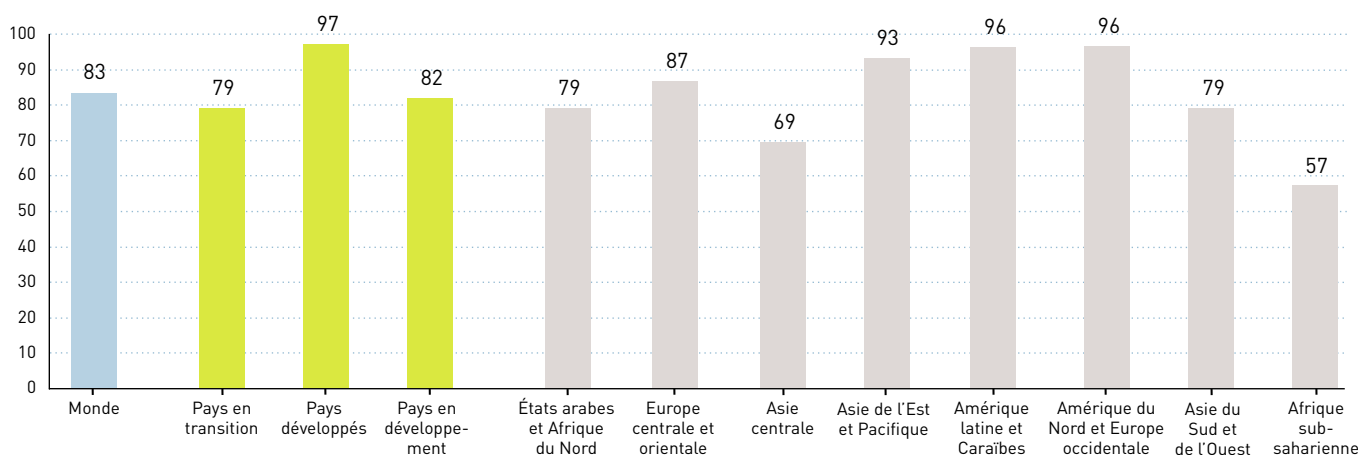
Un grand nombre de redoublants pèse lourdement sur la capacité du système scolaire.

Il convient de noter qu'aucune grande région, même parmi celles qui comprennent les pays les plus industrialisés, n'atteint un taux net de 100. En Amérique latine et dans les Caraïbes, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, et dans une moindre mesure en Asie de l'Est et dans le Pacifique, le TNS est proche de 100 mais reste inférieur à ce chiffre. Les écarts constatés dans ces régions sont attribuables en partie à des formes d'exclusion de l'éducation qui sont difficiles à éviter – telles que la maladie ou l'invalidité –, en partie au fait que certains enfants sont éduqués par leurs parents et en partie au fait que certains enfants du groupe d'âge concerné

sont dans le préprimaire ou le secondaire. Cependant, il y a aussi dans certaines régions des problèmes croissants d'exclusion sociale.

Cette dernière remarque vaut pour certains pays d'Europe centrale et orientale où une riche tradition en matière d'éducation a été menacée par le déclin économique et l'érosion du capital social. En moyenne, le TNS de l'Europe centrale et orientale n'est que légèrement supérieur à celui des pays en développement, et celui des pays en transition – groupe dont la couverture géographique ne se limite pas à l'Europe centrale et orientale – est encore plus bas. Dans le monde

Figure 2.5. Taux nets de scolarisation par région et par niveau de développement, 1999



Source : Tableau 6 de l'Annexe.

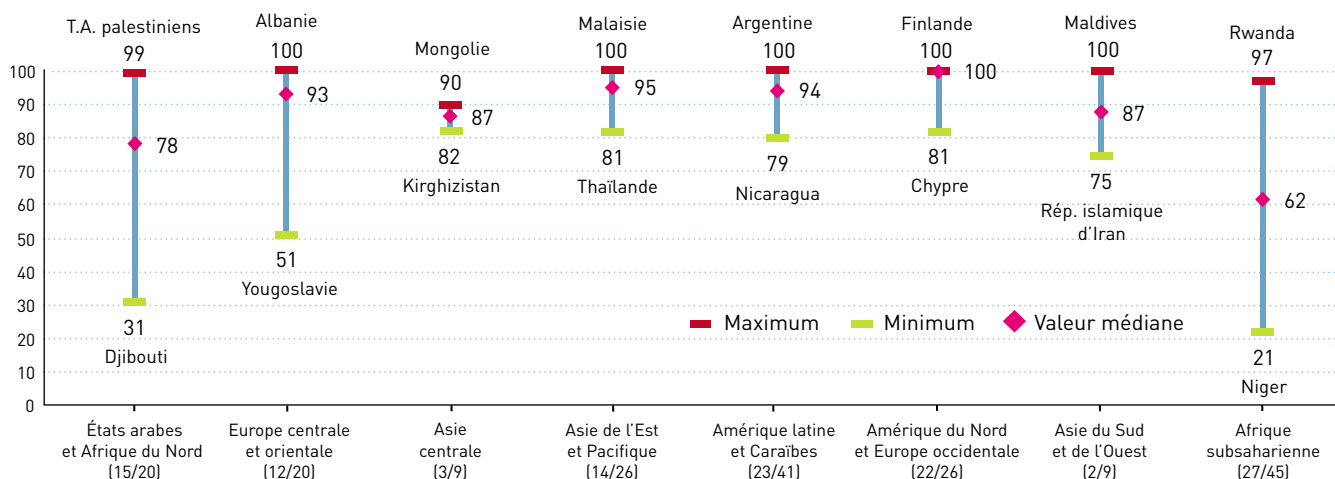
en développement, les États arabes et les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest ont des TNS proches de 80 %, mais ces deux régions présentent de fortes disparités entre les sexes (voir les observations figurant sous l'objectif 5).

De très sérieux problèmes de scolarisation se posent dans les États arabes et surtout en Afrique subsaharienne (où les TNS sont, en moyenne, inférieurs à 60%). Certes, l'obtention des données s'est heurtée à des difficultés, mais il semble que dans ces régions, les taux nets de scolarisation aient baissé ou n'aient guère augmenté au cours des années 90. Là où les taux moyens sont faibles – vu qu'ils sont souvent beaucoup plus faibles

dans les sous-régions à problèmes – aller à l'école peut devenir l'exception au lieu de la norme. La figure 2.6 montre la variation des TNS, qui est grande, surtout dans les deux régions susmentionnées. Le tableau 2.5 montre aussi la forte concentration des pays ayant des TNS inférieurs à 70 % en Afrique subsaharienne (18 des 25 cas) et, dans une moindre mesure, dans les États arabes. Dans certains de ces pays, seule une minorité d'enfants vont à l'école et, parmi ces enfants, beaucoup vivent dans un environnement familial qui ne favorise pas l'apprentissage et dans des communautés qui éprouvent de grandes difficultés à soutenir leurs écoles sur les plans quantitatif et qualitatif.

Là où les taux moyens de scolarisation sont faibles, aller à l'école peut devenir l'exception au lieu de la norme.

Figure 2.6. Variation des taux nets de scolarisation par région, 1999



Source : Tableau 6 de l'Annexe.

Objectif 2. Enseignement primaire universel

Tableau 2.5. Classement des pays/territoires selon le niveau de leur taux net de scolarisation, 1999

	TNS < 50%	50% >= TNS < 70%	70% >= TNS < 90%	90% >= TNS < 100%	Données non disponibles
États arabes et Afrique du Nord (20)	Djibouti, Soudan (2)	Arabie saoudite, Koweït, Liban, Oman (4)	Émirats arabes unis, Maroc (2)	Algérie, Bahreïn, Égypte, Iraq, Jordanie, T.A. palestiniens, Tunisie (7)	Jamahiriya arabe libyenne, Mauritanie, Qatar, République arabe syrienne, Yémen (5)
Europe centrale et orientale (20)		République fédérale de Yougoslavie (1)	Croatie, Hongrie (2)	Albanie, Bulgarie, Estonie, ex-République yougoslave de Macédoine, Lettonie, Lituanie, Pologne, République tchèque, Roumanie (9)	Bélarus, Bosnie-Herzégovine, Fédération de Russie, Moldova, Slovaquie, Slovénie, Turquie, Ukraine (8)
Asie centrale (9)			Kirghizistan, Mongolie, Tadjikistan (3)		Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Ouzbékistan, Turkménistan (6)
Asie de l'Est et Pacifique (26)			Cambodge, Myanmar, République démocratique populaire lao, Thaïlande (4)	Australie, Chine, Indonésie, Japon, Malaisie, Nouvelle-Zélande, République de Corée, Samoa, Vanuatu, Viet Nam (10)	Îles Cook, Fidji, Kiribati, Îles Marshall, Nauru, Nioué, Papouasie - Nouvelle-Guinée, Philippines, Rép. populaire démocratique de Corée, Îles Salomon, Tonga, Tuvalu (12)
Amérique latine et Caraïbes (41)			Barbade, Chili, Colombie, Guatemala, Nicaragua, Venezuela (6)	Antilles néerlandaises, Argentine, Belize, Bolivie, Brésil, Costa Rica, Cuba, Équateur, Jamaïque, Mexique, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Ste-Lucie, Trinité-et-Tobago, Uruguay (17)	Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Aruba, Bahamas, Bermudes, Îles Caïmans, Dominique, El Salvador, Grenade, Guyana, Haïti, Honduras, Montserrat, St-Kitts-et-Nevis, St-Vincent-et-les Grenadines, Suriname, Îles Turks et Caïcos, Îles Vierges britanniques (18)
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)			Allemagne, Chypre (2)	Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Israël, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède, Suisse, Portugal (20)	Andorre, Malte, Monaco, Saint-Marin (4)
Asie du Sud et de l'Ouest (9)			République islamique d'Iran (1)	Maldives (1)	Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde, Népal, Pakistan, Sri Lanka (7)
Afrique subsaharienne (45)	Angola, Burkina Faso, Burundi, Érythrée, Guinée, Niger, République-Unie de Tanzanie (7)	Comores, Côte d'Ivoire, Gambie, Guinée-Bissau, Lesotho, Madagascar, Mozambique, Sénégal, Sierra Leone, Tchad, Zambie (11)	Bénin, Botswana, Guinée équatoriale, Namibie, Zimbabwe (5)	Maurice, Rwanda, Swaziland, Togo (4)	Afrique du Sud, Cameroun, Cap-Vert, Congo, Éthiopie, Gabon, Ghana, Kenya, Libéria, Malawi, Mali, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, Rép. démocratique du Congo, Sao Tomé-et-Principe, Seychelles, Somalie (18)

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de pays.

Source : Tableau 6 de l'Annexe.

Scolarisation et assiduité

Un des problèmes que pose l'évaluation de la participation à l'enseignement primaire est que les statistiques officielles (la base de calcul du TBS et du TNS) ne portent que sur les enfants inscrits à l'école, même s'il n'est pas certain qu'ils la fréquentent effectivement. Une information sur les taux d'assiduité est nécessaire pour analyser cette question. Cependant, la plupart des

informations disponibles sur ces indicateurs sont recueillies à l'occasion des enquêtes sur les ménages, et pas sur une base régulière (Huebler et Loazia, 2002). Le tableau 2.6 indique ces résultats pour 40 pays africains et les compare aux TNS pour 25 de ces pays. Il montre que les estimations de l'assiduité sont généralement plus basses – et dans certains cas beaucoup plus basses – que les chiffres concernant les TNS, sur la base des données fournies par les

Tableau 2.6. Estimations des taux de scolarisation et d'assiduité dans le primaire, 1998-2001

Pays	Source des données de l'enquête	Date de l'enquête (travail sur le terrain)	Estimation de de l'enquête (NAR)	Estimation EPT (TNS) 1999/00	Différence entre l'estimation de l'enquête et l'estimation EPT
Algérie	Rapport MICS	mai 2000	97,0	97,2	-0,2
Angola	Microdonnées MICS	2000	64,2	27,3	36,9
Bénin	Microdonnées DHS	2001	53,5	70,3	-16,8
Botswana	Microdonnées MICS	mai-juillet 2000	83,7	83,6	0,1
Burkina Faso	Microdonnées DHS	novembre 1998/99-mars 1999/00	27,4	34,6	-7,2
Burundi	Microdonnées MICS	avril-mai 2000	46,5	44,5	2,1
Cameroun	Microdonnées MICS	juillet-août 2000	73,7		
République centrafricaine	Microdonnées MICS	avril-décembre 2000	42,9		
Tchad	Microdonnées MICS	mai-septembre 2000	39,2	56,6	-17,4
Comores	Microdonnées MICS	septembre-novembre 2000	33,7	54,8	-21,1
Congo (RDC)	Microdonnées MICS	2000	51,4		
Côte d'Ivoire	Microdonnées MICS	juin-août 2000	57,3	58,4	-1,1
Égypte	Microdonnées DHS	février-avril 2000	85,1	92,3	-7,2
Guinée équatoriale	Microdonnées MICS	2000	49,0	79,0	-30,0
Éthiopie	Microdonnées DHS	février-mai 2000	30,2		
Gabon	Rapport DHS	juillet 2000-janvier 2001	93,2		
Gambie	Microdonnées MICS	mai-juin 2000	46,3	69,8	-23,5
Ghana	Microdonnées DHS	novembre 1998/99-février 1999/00	74,3		
Guinée	Microdonnées DHS	avril 1999/00	39,3	49,0	-9,7
Guinée-Bissau	Microdonnées MICS	avril-mai 2000	41,1	53,5	-12,4
Kenya	Microdonnées MICS	septembre-octobre 2000	73,8		
Lesotho	Microdonnées MICS	mars-mai 2000	65,0	58,5	6,5
Madagascar	Microdonnées MICS	août-octobre 2000	51,8	65,2	-13,4
Malawi	Rapport DHS	juillet-novembre 2000	78,2		
Niger	Microdonnées MICS	avril-août 2000	30,2	21,2	8,8
Nigéria	Microdonnées DHS	mars-mai 1999/00	55,6		
Rwanda	Microdonnées MICS	juillet-octobre 2000	67,8		
Sao Tomé-et-Principe	Microdonnées MICS	août-septembre 2000	73,6		
Sénégal	Microdonnées MICS	mai-juillet 2000	47,3	61,7	-14,4
Sierra Leone	Microdonnées MICS	mars-mai 2000	36,6		
Somalie	Microdonnées MICS	1999/00	11,6		
Afrique du Sud	Microdonnées DHS	1998	88,6		
Soudan	Microdonnées MICS	2000	55,2	44,7	10,5
Swaziland	Microdonnées MICS	juillet-septembre 2000	70,7	92,8	-22,1
Tanzanie	Microdonnées DHS	septembre-novembre 1999/00	48,9	46,7	2,2
Togo	Microdonnées MICS	2000	63,0	91,4	-28,4
Tunisie	Rapport MICS	mars-avril 2000	94,4	98,2	-4,2
Ouganda	Rapport DHS (données sur l'éducation)	avril-juillet 2001	87,1		
Zambie	Microdonnées MICS	octobre 1999/00	61,5	66,4	-4,9
Zimbabwe	Microdonnées DHS	août-novembre 1999/00	84,9	80,2	4,7

Notes explicatives : Taux net d'assiduité (NAR) : Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) de l'UNICEF et Demographic and Health Survey (DHS) de l'USAID, 1998-2001. Taux net de scolarisation (TNS) : données de l'ISU pour 1999/2000 ; voir le tableau 6 de l'Annexe.

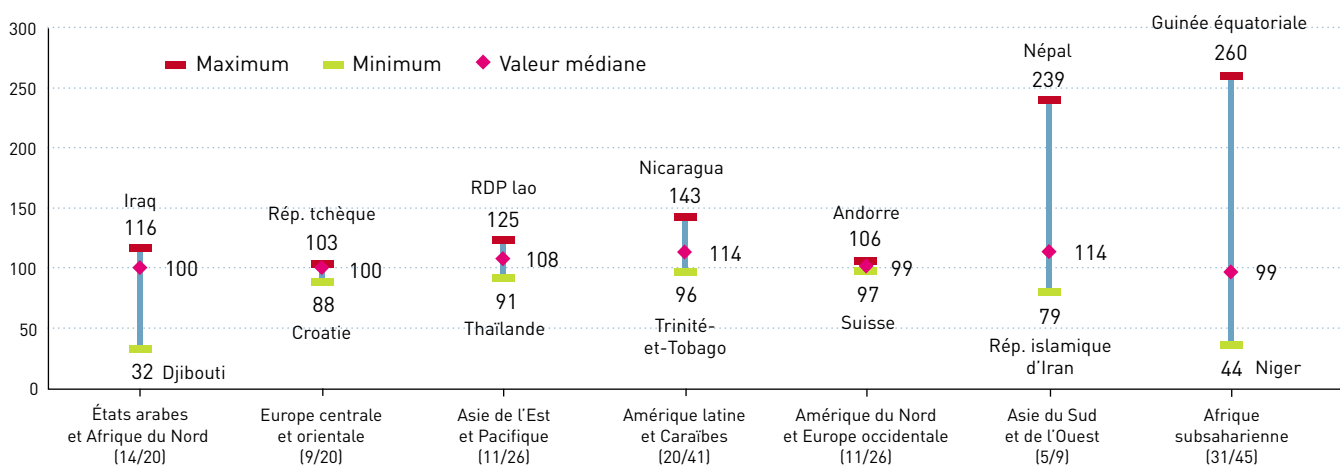
Groupes d'âge pour la MICS et la DHS : les données fournies pour le Gabon et l'Afrique du Sud concernent le groupe d'âge 6-10 ans (groupe d'âge officiel pour le primaire : 6-11 ans et 6-12 ans) et pour la Tunisie le groupe d'âge 6-12 ans (groupe d'âge officiel pour le primaire : 6-11 ans). Tous les pays ci-dessus se trouvent en Afrique subsaharienne à l'exception de l'Algérie, de l'Égypte, du Soudan et de la Tunisie. Dans le cas du Soudan, seule la partie septentrionale du pays est prise en compte. Les moyennes sont pondérées par la population totale de chaque pays.

Source : UNICEF et ISU

gouvernements sur la scolarisation. Dix-sept des 25 estimations des taux d'assiduité des enquêtes sur les ménages figurant dans le tableau sont inférieures – de 14 % en moyenne – aux estimations correspondantes du TNS. Cela met clairement en doute le réalisme des statistiques de la scolarisation dans bon nombre de pays, où beaucoup d'élèves peuvent s'inscrire au début de l'année mais ensuite ne fréquentent plus régulièrement l'école.

Objectif 2. Enseignement primaire universel

Figure 2.7. Variation du taux brut d'admission par région, 1999



Source: Tableau 5 de l'Annexe.

Dans bon nombre de pays, beaucoup d'élèves peuvent s'inscrire au début de l'année mais ensuite ne fréquentent plus régulièrement l'école.

Accès à l'enseignement primaire

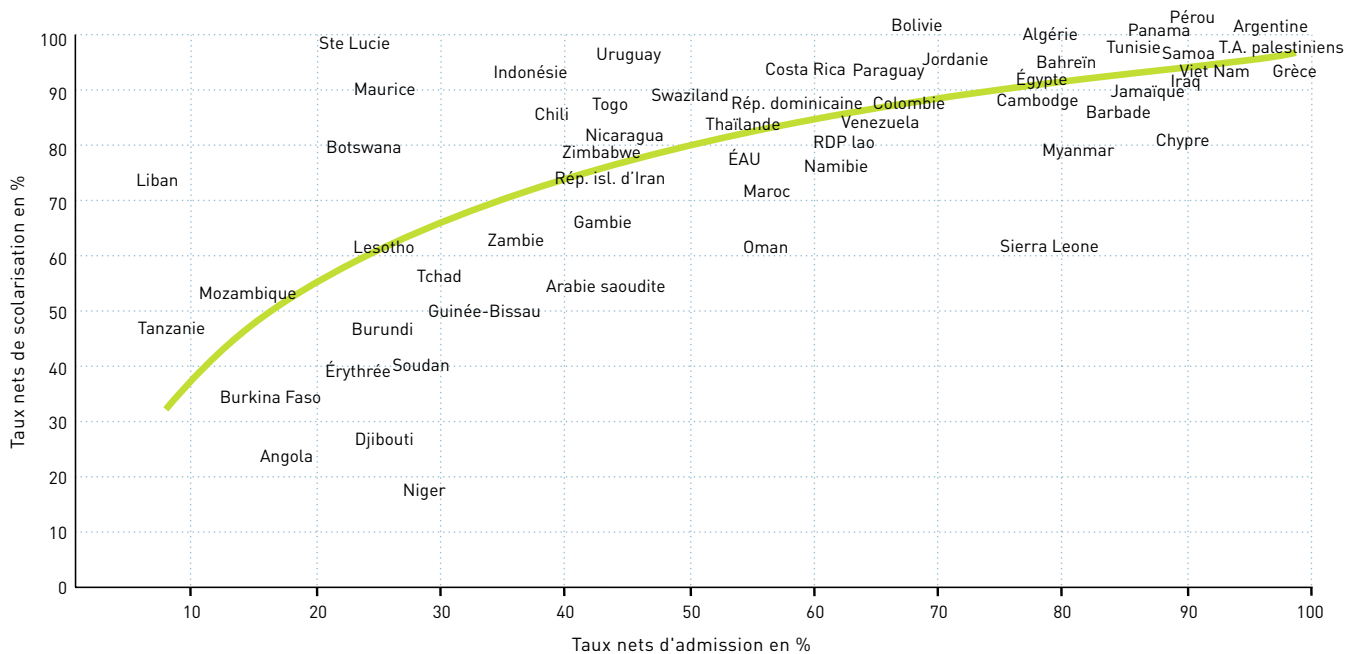
Il ressort de ce qui précède que les caractéristiques des enfants qui entrent en première année de l'école primaire ont une très grande influence sur la taille du système et sur sa structure par âge. Elles ont aussi une influence notable sur les différences qui apparaissent entre TBS et TNS. Si les enfants entrent tard à l'école, et ensuite ne l'abandonnent pas, ils apparaîtront comme plus âgés que l'âge normal dans les classes supérieures.

La figure 2.7 montre le taux brut d'admission (TBA) pour 101 pays en 1999. Le TBA désigne le nombre total d'enfants entrant à l'école une année donnée, quel que soit leur âge, rapporté au nombre total des enfants qui, dans le pays, ont l'âge officiellement fixé pour l'entrée à l'école. Le TBA peut être supérieur à 100% si des enfants plus âgés entrent à l'école (théoriquement, mais rarement en pratique, cela peut aussi être le cas d'enfants plus jeunes). En 1999, 59 pays avaient un TBA supérieur à 100%.

En comparant la figure 2.7, qui montre la variation du TBA, et la figure 2.4, qui montre celle du TBS, on constate deux phénomènes distincts. En Europe centrale et orientale, comme en Amérique du Nord et en Europe occidentale, les TBA sont séparés par de faibles écarts. Cela veut dire que dans ces régions les écoles admettent les enfants à l'âge approprié. Cependant, la variation du TBS

indiquée à la figure 2.4 pour ces régions est plus large, parce que les redoublements et les abandons influencent la scolarisation à différents degrés dans les divers pays. L'Amérique latine et les Caraïbes révèlent aussi une plus grande variabilité du TBS que du TBA, alors que l'inverse est vrai pour l'Asie du Sud et l'Asie occidentale.

Le taux net d'admission (TNA) est ajusté en fonction de l'âge des enfants qui entrent à l'école. Il se définit comme le nombre des enfants qui entrent à l'école à l'âge officiellement prescrit rapporté au nombre des enfants de cet âge dans la population. La figure 2.8 montre que les pays où une forte proportion d'entrants sont admis à l'âge officiellement prescrit tendent aussi à présenter des TNS élevés, et inversement. Les façons dont les admissions tardives et les redoublements interagissent pour produire de grands écarts entre le TBS et le TNS sont indiquées dans le tableau 2.7. Parmi les pays présentant un écart de plus de trente points entre le TBS et le TNS, la plupart admettaient beaucoup d'enfants n'ayant pas l'âge officiellement prescrit (écart TBA-TNA) et avaient une forte proportion, parmi les enfants admis, d'enfants plus âgés que l'âge normal et une proportion relativement forte de redoublants. Il est clair que si l'un des critères de l'enseignement primaire universel est l'obtention de TNS égaux à 100 ou proches de ce chiffre, seuls les pays ayant des taux nets d'admission élevés pourront atteindre cet objectif.

Figure 2.8. La relation entre les taux nets d'admission et les taux nets de scolarisation, 1999


Source : Tableaux 5 et 6 de l'Annexe.

Survie scolaire

Le taux de survie est la proportion d'une cohorte d'élèves inscrits en première année du primaire qui poursuivent leur scolarité jusqu'à une année d'études déterminée. Le taux de survie en cinquième année est particulièrement intéressant

car l'achèvement avec succès d'au moins quatre années d'enseignement primaire est considéré comme un seuil important. L'indicateur mesure les abandons précoces. Il nous renseigne sur les enfants qui quittent l'école avant d'atteindre la cinquième année d'études et qui risquent par la suite de retomber dans l'analphabétisme.

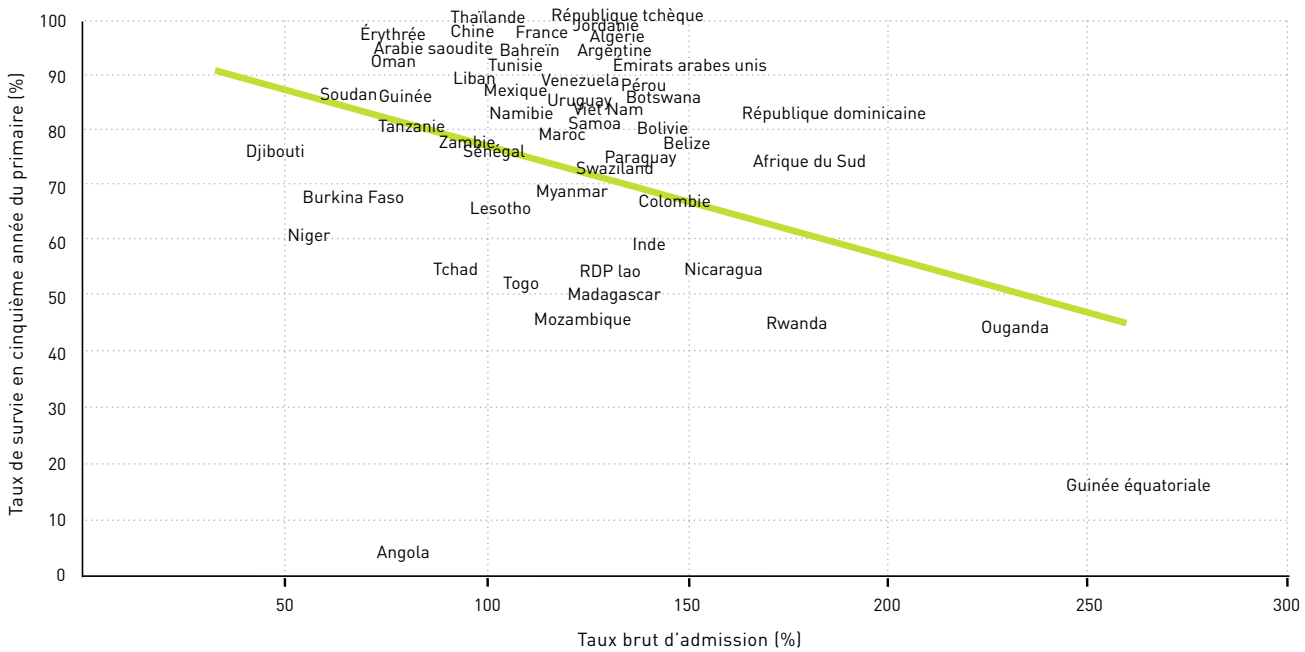
Tableau 2.7. Enseignement primaire : Écart entre TBS et TNS, écart entre TBA et TNA, élèves plus âgés que l'âge normal et redoublements dans certains pays, 1999/2000

Pays	Écart entre le TBS et le TNS (en points de pourcentage)	Écart entre le TBA et le TNA (en points de pourcentage)	Pourcentage d'enfants d'âge supérieur à l'âge normal dans le primaire (%)	Pourcentage total de redoublements dans le primaire (%)
Angola	37	47	53,3	29,4
Brésil	69	-	39,2	23,0
Comores	29	-	33,3	26,0
Érythrée	21	47	32,0	19,4
Guinée-Bissau	29	78	31,8	24,0
Rép. démocratique populaire lao	34	65	29,1	19,7
Lesotho	45	71	42,9	20,4
Madagascar	35	-	33,2	27,9
Mozambique	35	84	38,9	23,7
Rwanda	25	-	18,3	29,1
Swaziland	32	68	24,4	17,1

Source : Tableaux 5 et 6 de l'Annexe.

Objectif 2. Enseignement primaire universel

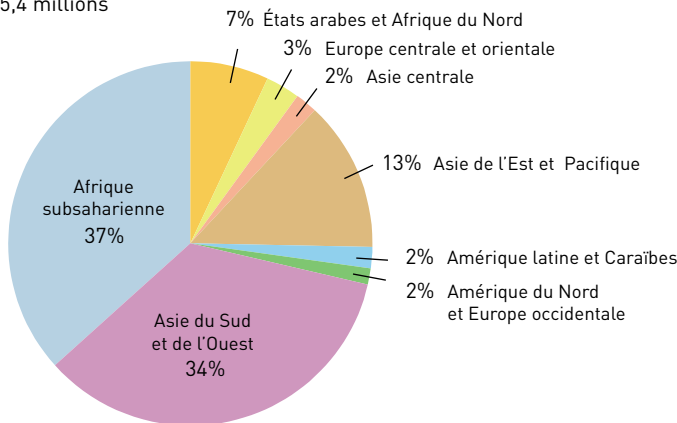
Figure 2.9. TBA et taux de survie en cinquième année du primaire dans certains pays, 1999/2000



Source: Tableaux 5 et 10 de l'Annexe.

Figure 2.10. Enfants non scolarisés : répartition par région, 1999/2000

Total : 115,4 millions



Source: Tableau 13 de l'Annexe.

La figure 2.9 montre la relation entre TBA et survie en cinquième année d'études. Il indique que les pays ayant des pourcentages très élevés d'enfants d'âge supérieur à l'âge normal en première année du primaire tendent à présenter des taux élevés d'abandon avant la cinquième année. Certains pays comme l'Ouganda et la Guinée équatoriale, ayant des taux de survie de 45 et de 16% respectivement, montrent comment les systèmes éducatifs admettant un grand nombre d'enfants d'âge supérieur à l'âge normal ont du mal à maintenir les enfants à l'école. Des problèmes différents se posent aux systèmes qui présentent des taux de survie élevés mais qui, comme ceux de Djibouti, du Burkina Faso et du Niger, n'accueillent qu'une faible proportion du groupe d'âge. On constate néanmoins une forte concentration de pays ayant des TBA se situant entre 80 et 120% dont les taux de survie varient entre 75 et 100%. Là encore, il semble que l'âge d'admission exerce une grande influence pour ce qui est d'aider à garantir certains des résultats importants attendus du processus de scolarisation.

Tableau 2.8. Portée de la scolarité obligatoire, 1965-2000, par région : pourcentage des pays de chaque région qui ont adopté une législation instituant la scolarité obligatoire (nombre des cas entre parenthèses)

Région	Année				
	1965	1975	1985	1995	2000
Amérique latine et Caraïbes	100,0 (22)	100,0 (26)	100,0 (33)	97,1 (34)	100,0 (34)
Afrique subsaharienne	54,2 (24)	65,1 (43)	73,3 (45)	89,6 (48)	89,6 (48)
Asie et Pacifique	71,4 (21)	66,7 (27)	72,7 (33)	76,5 (34)	79,4 (34)
Moyen-Orient et Afrique du Nord	71,4 (14)	77,8 (18)	73,7 (19)	80,0 (20)	85,0 (20)
Europe centrale et ex-Union soviétique	100,0 (5)	100,0 (5)	100,0 (5)	100,0 (21)	92,3 (26)
Europe occidentale et Amérique du Nord	100,0 (21)	100,0 (23)	100,0 (23)	100,0 (25)	100,0 (27)
Totaux mondiaux	80,4 (107)	80,3 (142)	83,5 (158)	91,1 (182)	91,0 (189)

Notes : Ne figurent que les pays qui avaient accédé à l'indépendance politique à chacune des dates indiquées. La dernière colonne contient les données pour 2000 ou l'année la plus récente pour laquelle on dispose de données. La composition des régions est différente de celle qui est prise en compte dans les autres tableaux.

Source : Benavot (2002).

Tableau 2.9. Durée moyenne, en années, de la scolarité obligatoire, 1965-2000, par région

Région	Année				
	1965	1975	1985	1995	2000
Amérique latine et Caraïbes	6,09 (22)	7,38 (26)	7,94 (33)	8,30 (33)	8,35 (34)
Afrique subsaharienne	7,85 (13)	7,50 (28)	7,33 (33)	7,21 (43)	7,16 (43)
Asie et Pacifique	6,93 (15)	7,44 (18)	7,17 (24)	7,88 (26)	7,70 (27)
Moyen-Orient et Afrique du Nord	6,70 (10)	7,29 (14)	7,57 (14)	7,75 (16)	8,00 (17)
Europe centrale et ex-Union soviétique	8,40 (5)	8,40 (5)	8,80 (5)	9,00 (21)	9,08 (24)
Europe occidentale et Amérique du Nord	8,29 (21)	9,04 (23)	8,74 (23)	9,44 (25)	9,71 (24)
Totaux mondiaux	7,24 (86)	7,79 (114)	7,78 (132)	8,16 (164)	8,21 (169)
Écart type	1,28	1,61	1,71	1,93	1,85

Notes : Ne figurent que les pays qui avaient accédé à l'indépendance politique à chacune des dates indiquées. La dernière colonne contient les données pour 2000 ou l'année la plus récente pour laquelle on dispose de données. La composition des régions est différente de celle qui est prise en compte dans les autres tableaux.

Source : Benavot (2002).

Objectif 2. Enseignement primaire universel

Tableau 2.10. Comparaison des taux de scolarisation des pays ayant et n'ayant pas de législation instituant la scolarité obligatoire

Région	Nombre de pays ayant institué la scolarité obligatoire	Nombre de pays n'ayant pas institué la scolarité obligatoire	Durée moyenne de la scolarité obligatoire (en années)	TNS moyen dans le primaire des pays ayant institué la scolarité obligatoire	TNS moyen dans le primaire des pays sans scolarité obligatoire
États arabes et Afrique du Nord (20)	14	6	7,71	81,03	75,00
Asie centrale (9)	7	2	9,86	90,36	87,80
Europe centrale et orientale (19)	18	1	8,50	88,40	93,12
Asie de l'Est et Pacifique (25)	21	4	7,81	91,94	98,99
Amérique latine et Caraïbes (40)	40	0	8,43	92,83	
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	25	1	9,80	97,51	
Afrique subsaharienne (45)	6	3	6,67	79,16	76,34
Asie du Sud et Asie occidentale (9)	40	5	7,21	60,50	72,92
Total	171	22	8,22	84,32	79,19

Source: Calculs fondés sur le tableau 6 de l'Annexe, le CD ROM du Bilan de l'EPT à l'an 2000 et le CD ROM « Education Counts : Key Statistics of National Education Systems ».

Le développement impressionnant de la scolarité obligatoire en Afrique subsaharienne est particulièrement notable.

Enfants non scolarisés

Le nombre des enfants non scolarisés, ainsi que ses tendances, dépend à la fois du niveau du TNS et de l'importance numérique de la population d'âge scolaire. Ainsi, des régions comme l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne continuent à voir augmenter le nombre des enfants non scolarisés, alors même que leurs TNS progressent, en raison de l'impact que continuent d'avoir de forts taux de croissance de la population. Il y avait dans le monde 115,4 millions d'enfants non scolarisés en 1999 (soit une légère augmentation par rapport à l'estimation de 113,6 millions pour l'année précédente)³. Pour les deux années, la proportion de filles était estimée à 56%. Quarante-sept pour cent de ces enfants vivaient dans des pays en développement. Les pays les moins avancés représentaient à eux seuls un tiers de cette part, 47% des enfants non scolarisés étant concentrés dans les neuf pays à forte population (E-9). La figure 2.10 présente leur répartition entre les régions, qui montre qu'un peu plus d'un tiers de ces enfants vivaient en Afrique subsaharienne, et un autre tiers en Asie du Sud et de l'Ouest.

Scolarité obligatoire

Comme le laisse entendre le libellé de l'objectif, il semble raisonnable de s'attendre qu'un gouvernement souhaitant réellement offrir suffisamment de places pour tous à l'école, et voulant qu'elles soient toutes occupées, adopte une législation visant à rendre la scolarité obligatoire pour le groupe d'âge concerné. De fait, il y a beaucoup de législations de cette nature, qui stipulent généralement la durée minimum de la scolarité en années et les âges auxquels elle doit se dérouler. Le tableau 2.8 montre que ces dernières décennies ces législations se sont multipliées. En 1965, 80% de tous les pays indépendants avaient adopté pareilles législations; en 2000, et bien que le nombre des États-nations ait très fortement augmenté, 91% de tous les pays indépendants avaient adopté une législation relative à la scolarité obligatoire. Une région – l'Europe centrale et l'ex-Union soviétique – a dû renoncer à une couverture complète au cours des dernières années du siècle. La raison en est le nombre de nouveaux États créés durant les années 90 et l'ampleur des nouvelles législations requises. La région devrait retrouver une couverture de 100% au cours des quelques années à venir.

3. Ces estimations sont fondées sur les effectifs scolaires indiqués par les pays ainsi que sur les estimations démographiques de l'ONU révisées en 2000 pour les groupes d'âge nationaux concernés.

Ailleurs, les progrès ont été réguliers et substantiels. En Amérique latine/Caraïbes et en Europe occidentale/Amérique du Nord, tous les pays ont eu des lois sur la scolarité obligatoire pendant toute la période considérée, y compris les pays nouvellement indépendants. Dans les régions Asie et Moyen-Orient/Afrique du Nord, le pourcentage des pays ayant une telle législation est passé de 70 à 80-85%. Particulièrement notable est le développement impressionnant de la scolarité obligatoire en Afrique subsaharienne. Alors qu'en 1965 un peu plus de la moitié seulement (54%) des 24 pays indépendants avaient des lois instituant la scolarité obligatoire, en 2000, 90% des 48 pays indépendants avaient adopté une telle législation.

Parmi les pays ayant adopté des lois instituant la scolarité obligatoire, il y a des différences considérables pour ce qui est du nombre d'années durant lesquelles les enfants sont tenus d'aller à l'école. Dans quelques pays, ce nombre n'est que de 4 ou 5 années alors que dans d'autres il peut atteindre 12 ou 13 années. Le tableau 2.9 montre que la durée moyenne, dans le monde, de la scolarité obligatoire s'est accrue d'une année en 35 ans: elle est passée de 7,2 années en 1965 (n=86) à 8,2 en 2000 (n=169). Un allongement est constaté dans toutes les régions du monde à l'exception de l'Afrique subsaharienne. Cette exception s'explique peut-être par le changement de composition des pays à partir desquels a été calculée la moyenne régionale, ou par l'incapacité de certains pays de cette région à mobiliser les ressources financières nécessaires.

On notera que tant la fréquence de la législation que la durée de la scolarité obligatoire sont moins grandes en Afrique et en Asie qu'en Amérique latine. De plus, sa durée moyenne dans les pays industrialisés, où la scolarité est partout obligatoire, est de près de 10 années, c'est-à-dire qu'elle est beaucoup plus longue qu'ailleurs. La question se pose donc de savoir s'il y a une relation entre la non-adoption d'une législation et la fréquence des faibles taux de scolarisation causée par la faible demande de scolarisation. Si la réponse est affirmative, on pourrait s'attendre à ce que l'adoption d'une législation entraîne une augmentation des effectifs.

Cela pose, concernant l'interaction de l'offre et de la demande de places à l'école, des questions complexes qui ne seront pas traitées ici de manière exhaustive. Ce qu'on peut néanmoins dire, c'est qu'un nombre surprenant de pays ayant de faibles taux nets de scolarisation ont des lois instituant l'enseignement primaire obligatoire. Il y a par exemple 31 pays ayant un TNS inférieur à 75% qui sont dotés d'une telle législation⁴. Vingt et un de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne, et ils comprennent six pays où moins de 40% des enfants du groupe d'âge correspondant à l'école primaire étaient scolarisés en 1999. En outre, le tableau 2.10 révèle le fait plutôt surprenant qu'en Afrique subsaharienne et en Asie de l'Est/Pacifique, les neuf pays n'ayant pas institué l'enseignement obligatoire ont des taux nets de scolarisation nettement plus élevés que ceux qui l'ont institué. Il est évident qu'un certain nombre de pays ont estimé qu'une législation ne contribue pas de façon décisive à l'universalisation de la scolarisation. Lorsque de grands nombres d'enfants ne vont pas à l'école parce qu'il n'y a pas suffisamment de places disponibles, il est difficile à la loi de prescrire que la scolarité doit être imposée à ceux qui ne la demandent pas. Ce qu'on sait des pays industrialisés donne à penser que la législation sur la scolarité obligatoire favorise effectivement des niveaux élevés de scolarisation une fois garanti un nombre suffisant de places dans les écoles. Là où la couverture du système scolaire demeure lacunaire, de telles législations risquent souvent de n'être guère utiles.

4. Ces trente et un pays sont les suivants: Angola, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Comores, Côte d'Ivoire, Croatie, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Inde, Iran (République islamique d'), Kiribati, Koweït, Lesotho, Madagascar, Mali, Maroc, Mozambique, Niger, Nigéria, République centrafricaine, République-Unie de Tanzanie, Sénégal, Soudan, Tchad, Yougoslavie et Zambie.

Encadré 2.2. Mesurer et suivre l'enseignement primaire universel

Le libellé de certains des objectifs du Cadre de Dakar peut être interprété de diverses façons. On peut dès lors se demander comment suivre les progrès accomplis vers leur réalisation et ce qu'il faut considérer comme leur réalisation satisfaisante. Cela est particulièrement le cas s'agissant de l'objectif relatif à l'enseignement primaire universel : «faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme». Le libellé de l'objectif de développement du millénaire pour ce qui est de l'enseignement primaire est conforme à ce libellé mais plus direct : «D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.»

L'interprétation la plus exigeante de ces deux formulations – interprétation qu'implique l'expression «jusqu'à son terme» – est celle selon laquelle d'ici à 2015 tous les enfants du groupe d'âge concerné devront suivre, et terminer, la dernière année de l'enseignement primaire. Cela requiert la scolarisation de tous les enfants en première année en 2009 (pour les cycles de six années) et implique qu'il n'y ait aucun abandon ou redoublement au long de leur progression dans le système. Cela paraît aussi exiger que pour chaque année qui suivra 2009 s'appliquent les mêmes paramètres de scolarisation. Sinon, il ne serait pas possible à tous les enfants d'être scolarisés en 2015 et de terminer en temps voulu le cycle primaire. Dans ces conditions, en 2015, les taux nets d'achèvement (ajustés en fonction de l'âge), les taux bruts de scolarisation (TBS) et les taux nets de scolarisation (TNS) atteindraient chacun 100.

Une deuxième interprétation serait celle selon laquelle tous les enfants du groupe d'âge concerné devraient être scolarisés d'ici à 2015 et achever le cycle primaire, mais pas forcément au bout de la période de six ans correspondant à la durée du cycle. Cela exigerait des TNS de 100 mais autoriserait les redoublements (mais pas les abandons). Les TBS pourraient en conséquence dépasser 100 et les taux d'achèvement n'auraient pas besoin d'atteindre 100 en valeur nette (en fonction de l'âge) en 2015 : des enfants pourraient par exemple mettre 7 ou 8 ans à achever le cycle de six années si les taux de redoublement étaient élevés. En revanche, si les taux de redoublement étaient assez bien répartis dans tout le système, les taux bruts d'achèvement pourraient bien approcher 100.

Une troisième interprétation, moins exigeante, de l'objectif serait celle selon laquelle les TBS du primaire devraient atteindre au moins 100 d'ici à 2015. Ce critère a fréquemment été utilisé dans le passé pour indiquer que l'enseignement primaire universel a été réalisé. Cela signifie qu'un système scolaire a été en mesure de scolariser tous les enfants du groupe d'âge concerné et de leur permettre de terminer le cycle même si certaines places étaient occupées par des enfants plus âgés, scolarisés tardivement ou redoublant. La capacité du système d'enseignement primaire de garantir des TNS et des taux d'achèvement de 100% serait en place, mais les valeurs spécifiques de ces paramètres ne seraient pas impliquées.

Enfin, l'interprétation la plus accommodante serait celle selon laquelle à partir de 2015 tous les enfants devraient pouvoir accéder à l'enseignement primaire et (par la suite) l'achever. Cela exigerait la scolarisation de tous les enfants en première année en 2015 et ensuite des taux de redoublement négligeables. Cela n'aurait pas d'incidences concernant les niveaux du TBS ou du TNS en 2015, mais voudrait dire, en revanche, que chaque année la cohorte intégralement scolarisée passerait dans la classe supérieure. Au bout de six ans, le TNS serait de 100 et il serait égal au taux d'achèvement à cette date.

Les indicateurs choisis par la communauté internationale pour suivre les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif de développement du millénaire concernant l'enseignement primaire sont l'obtention de TNS de 99% et des taux d'achèvement de la 4^e année d'études de 99% d'ici à 2015. C'est de la deuxième interprétation que se rapprochent le plus ces conditions, bien qu'elles ne soient pas tout à fait conformes à celle-ci. La durée normale du cycle primaire est de six ans et non de quatre. Il en résulte que l'achèvement par tous des quatre années en 2015 impose la première ou la deuxième interprétation de l'objectif (selon que l'achèvement est mesuré en termes bruts ou nets) pour les quatre premières années mais pas pour les deux dernières. Toutefois, la condition selon laquelle les TNS pour la totalité du cycle primaire devraient atteindre 99% en 2015 signifie effectivement que les taux d'achèvement des deux dernières années devraient eux aussi atteindre des niveaux similaires. Il a récemment été convenu que l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) modifiera l'indicateur existant concernant la survie de la cohorte jusqu'à la cinquième année du cycle. Au lieu de désigner le nombre d'enfants qui entrent en cinquième année rapporté au nombre de ceux qui ont entamé le cycle quatre ans auparavant, il sera exprimé en

pourcentage de la population en âge de suivre la cinquième année. L'idée est d'utiliser cet indicateur comme indicateur de substitution pour les taux bruts d'achèvement. En conséquence, les indicateurs choisis en vue de suivre efficacement (mais pas tout à fait littéralement) la réalisation de l'objectif adoptent la deuxième interprétation du sens de celui-ci.

Il est clair qu'une seule statistique ne saurait permettre de suivre la réalisation de l'enseignement primaire universel. Le taux d'achèvement est centré sur une seule année du cycle primaire. Les variations de la scolarisation durant les cinq années précédentes (pour un cycle de six ans) sont donc ignorées et la statistique ne permettrait pas d'avertir de la diminution de la scolarisation en période d'adversité. De même, lorsque l'expansion a été très rapide, la capacité du système comme les effectifs actuels des années précédant la dernière année seraient bien supérieurs à ce qu'indique le taux d'achèvement. Dans de tels cas, en conséquence, le taux d'achèvement fournirait une estimation très timorée de la couverture du système. Certes, en un sens, les séries chronologiques sur le taux d'achèvement donneraient une image du développement du système d'enseignement primaire, mais elles le feraient avec un décalage de cinq ans. Il faut donc que ce taux soit complété à la fois par le TBS, qui indique la capacité du système et inclut les élèves qui n'appartiennent pas au groupe d'âge des enfants scolarisables dans le primaire, et par le TNS, qui est la seule statistique indiquant dans quelle mesure la population cible est effectivement scolarisée.

Trois autres conditions sont associées à cet objectif dans sa formulation de Dakar : l'enseignement primaire doit être gratuit, obligatoire et de qualité. Les interprétations des deux dernières de ces conditions sont traitées dans le texte, sous les objectifs 2 et 6. La « gratuité » est moins facile à interpréter qu'il ne peut le sembler de prime abord. Les coûts de la scolarisation comprennent souvent les frais d'inscription, d'autres coûts directs comme les achats de livres et d'uniformes, et des coûts indirects comme le manque à gagner dans le cas des enfants qui travaillent, coûts particulièrement lourds pour beaucoup des familles les plus pauvres. Bien que les frais de scolarité ne représentent qu'une partie des coûts auxquels doivent faire face les familles, leur suppression est généralement considérée comme une condition suffisante pour assurer la gratuité de la scolarité.

Objectif 3. Les besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes

Objectif 3

Les 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 suivi de cet objectif de Dakar présente un défi méthodologique et conceptuel majeur auquel le présent rapport ne peut répondre. Cependant, il est important d'identifier quelques-uns des enjeux sur lesquels les prochains rapports devront se pencher.

L'intitulé même d'Éducation Pour Tous inclut tous les âges. Le Forum mondial de l'éducation l'a dit très clairement : 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. Telle est l'interprétation que Dakar fait des besoins éducatifs et des connaissances nécessaires dans la vie courante et qui définit un vaste champ d'activités éducatives.

L'apprentissage ne doit pas se limiter à l'âge scolaire pas plus qu'à aucun autre âge.

Ce domaine est rarement régi par une seule politique ou géré par une autorité unique. Il implique de nombreux acteurs, dont beaucoup sont de petite taille et agissent localement, et se caractérise par un mélange de services formels, non formels et informels. Les nouvelles technologies de l'information s'y révèlent utiles pour élargir l'apprentissage et les opportunités et diversifier les modalités d'apprentissage. C'est aussi un domaine où il y a un riche débat conceptuel, notamment sur la signification des compétences nécessaires dans la vie courante et la recherche d'indicateurs pertinents. Il y a enfin un recouvrement majeur avec l'objectif de Dakar relatif à l'alphabétisation.

Ce rapport examine de façon très préliminaire la diversité de l'offre éducative et les problèmes de sa mesure. Il n'essaie pas de relever les défis conceptuels, se bornant à noter que le sens à donner aux compétences nécessaires dans la vie courante est l'objet de diverses interprétations (voir par exemple l'encadré 2.3). Une approche consiste à définir les compétences qui doivent permettre aux gens de mener une vie plus sûre, plus saine et plus productive sur les plans économique et social. La section suivante nous en donne quelques exemples.

Dans de nombreux pays industrialisés, les compétences nécessaires dans la vie courante désignent des compétences transversales, plus génériques comme la capacité de communiquer, de résoudre les problèmes et de travailler en équipe. Alors que ces compétences peuvent être considérées comme universelles, leur élucidation et leur application dans différentes sociétés ne sont pas aussi évidentes que peuvent le suggérer certains modèles.

Une approche plus convaincante consisterait à s'appuyer sur la notion de capacités humaines exposée dans le précédent chapitre, et à revoir le développement des compétences nécessaires dans la vie courante (qu'elles soient techniques ou génériques) comme le moyen de valoriser les choix et les libertés qui permettent de mener une vie meilleure. Cela implique qu'une attention particulière soit portée aux personnes qui sont privées de la possibilité d'apprendre, en particulier les jeunes et les adolescents de plus en plus nombreux dont les opportunités sont limitées parce qu'ils n'ont pas été scolarisés ou ont quitté l'école avec un bagage insuffisant.

Encadré 2.3. Conceptions des compétences nécessaires dans la vie courante dans le Nord et dans le Sud

Le Ministère de l'éducation du Zimbabwe a fait la déclaration suivante concernant les compétences dont les individus ont besoin : « Une éducation qui est de nature holistique, qui dote l'individu des moyens de mener une vie constructive et de qualité satisfaisante au sein de la communauté. Le kit de survie comprend le développement de compétences relationnelles et sociales telles que celles qui se rapportent à la santé et à l'éducation civique, les compétences permettant de lire, d'écrire et de calculer à des fins fonctionnelles, les compétences physiques, techniques, scientifiques, d'information et de communication de base propres à permettre à un individu de gérer son environnement social et physique et aussi de coexister avec un monde globalisé et concurrentiel. »

Dans le cadre du projet DeSeCo, l'OCDE a mis au point la définition suivante des « compétences génériques » :

- Agir de façon autonome et en réfléchissant (automotivation, créativité et résolution des problèmes) ;
- Utiliser les instruments de manière interactive (communication, dextérité physique et TI) ;
- S'intégrer à et fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes.

Programmes d'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes : un monde de diversité

Les programmes d'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes se caractérisent par la diversité de l'offre, de l'organisation et de la gouvernance des services, par leur terminologie et par leur approche du suivi et de l'évaluation (Oxenham, 2000). Des programmes efficaces peuvent satisfaire à la fois la curiosité intellectuelle de l'apprenant et l'exigence d'une vie meilleure.

Une étude comparative réalisée au Sénégal, en Guinée, en Ouganda et au Kenya a constaté que les programmes d'éducation des adultes ont plus de chances de réussir si l'alphabétisation fait partie intégrante des activités élaborées pour améliorer les moyens d'existence, plutôt qu'inversement (Oxenham et autres, 2000) (voir aussi l'encadré 2.3). Les participants, tous issus d'un milieu pauvre, et pour la plupart des femmes de zones rurales, avaient besoin de raisons claires, concrètes et immédiates pour s'inscrire et rester dans le programme. L'apprentissage concernant le crédit et la gestion des petites entreprises était meilleur quand l'accès au crédit faisait partie du programme. Le résultat durable de l'acquisition de ces compétences a été que les participants ont pris confiance en eux-mêmes et sont devenus plus enclins à prendre des initiatives en vue de développer leurs coopératives et leurs propres moyens d'existence. Dans les projets menés par PACT au Népal, la formation en vue de moyens d'existence plus durables est combinée avec l'action sociale et l'action politique (Banque mondiale, 2002e).

D'une façon similaire, certains programmes visant à l'intégration des immigrants dans les pays de l'OCDE cherchent à amener rapidement les individus au seuil minimum d'alphabétisme requis pour un certain emploi, au lieu de commencer par une formation générale à la langue. Grâce à la fréquence des contacts avec les autres et à l'immersion dans le travail et la société, l'acquisition ultérieure des compétences linguistiques se fait plus aisément.

Une meilleure santé peut être un facteur important pour motiver un apprentissage. L'UNICEF a constaté que les programmes visant à prévenir et combattre le VIH/sida sont plus efficaces s'ils s'insèrent dans des programmes plus larges de développement personnel et social englobant des compétences génériques telles que la communication, la négociation et d'autres

Encadré 2.4. Des écoles pour les agriculteurs en Asie

Les premières écoles pour les agriculteurs ont été créées durant les années 80 en vue de diffuser les pratiques agricoles judicieuses et l'utilisation appropriée des pesticides. Toutefois, depuis cette époque, leur rôle s'est étendu jusqu'à englober tous les domaines que recouvre l'expression « compétences nécessaires dans la vie courante » et on les appelle maintenant, dans certaines régions, « écoles de la vie rurale ».

Il a été remarqué que nombre des problèmes d'existence rencontrés par les familles rurales pouvaient s'expliquer en termes d'agriculture. Par exemple, l'utilisation des pesticides est devenue un modèle pour le débat sur la sensibilisation aux questions de santé et l'élimination des maladies humaines telles que le VIH/sida. La nécessité de main-d'œuvre agricole a été reliée aux questions de planification familiale.

World Education, ONG qui a parrainé nombre de ces écoles pour les agriculteurs, a relié son programme d'enseignement aux compétences génériques, dont l'alphabétisme, la capacité de s'exprimer oralement, la confiance en soi, le leadership, la réflexion critique et la résolution des problèmes. Aussi les écoles pour les agriculteurs montrent-elles qu'il est possible de formuler une stratégie claire reliant les compétences génériques à une pratique plus opérationnelle, le tout dans un cadre de compétences nécessaires dans la vie courante.

Source : C. Shrestha, World Education, « Sustainable and Transferable Learning Abilities : Building experience from the Field », communication présentée au Policy Dialogue on Adult and Lifelong Learning, Hyderabad, avril 2002.

compétences relationnelles ; la collecte d'informations, la réflexion critique et la prise de décision ; la conscience de soi, l'affrontement des situations difficiles, l'affirmation de soi et le contrôle des émotions.

Le souci de l'environnement est une autre voie de l'apprentissage et, à cet égard, la synergie avec les savoirs locaux est un thème important. De nombreuses communautés possèdent une expertise et des mécanismes utiles leur servant à s'adapter à l'environnement local. De même, les apprenants acquièrent une expérience directe de l'environnement en mutation et s'appuient sur les connaissances accumulées au fil des siècles.

À Fidji, une association de guérisseurs traditionnels, d'infirmières, d'écologistes et d'éducateurs communautaires promeut l'utilisation de médicaments sûrs et efficaces et la conservation des plantes médicinales. L'objectif est de préserver des ressources et des savoirs importants et de favoriser de nouveaux moyens de générer des revenus à partir des traditions anciennes. Un projet philippin de mise au point de techniques de pêche durable offre un exemple de fusion des connaissances scientifiques avec les savoir-faire locaux.

Les questions de genre et la vie familiale sont des thèmes où l'apprentissage de compétences pratiques et génériques va de pair avec l'alphabétisation. Un projet exécuté en Inde (voir encadré 2.5) montre comment des actions visant à faire prendre davantage conscience aux femmes

Les compétences nécessaires dans la vie courante sont celles dont les gens ont besoin pour se doter de moyens d'existence durables et participer pleinement à la vie sociale.

Objectif 3. Les besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes

L'apprentissage de la gestion des petites entreprises a plus de chances de réussir si les apprenants ont accès au crédit.

Le suivi de l'éducation non formelle n'a pas été suffisamment développé.

Encadré 2.5. Autonomiser les femmes en Inde

Mahila Samakhyia vise à aider les femmes rurales pauvres à contribuer plus activement à donner forme à leur vie et à leur environnement. Le programme, qui est géré par des femmes résolues à agir et par des mécaniciens, combine l'alphabétisation avec les compétences pratiques et la formation à des tâches telles que l'entretien des pompes hydrauliques.

La formation des femmes à la mécanique des pompes hydrauliques les a aidées à prendre confiance en elle, à acquérir plus de mobilité et à briser les stéréotypes. Elle a aussi accru leur capacité de traiter avec les autorités, de réclamer à celles-ci la satisfaction de besoins fondamentaux et des informations et de faire du lobbying auprès du gouvernement en vue d'obtenir des réformes.

Le programme s'appuie sur une approche de participation communautaire qui commence par

l'expérience des femmes dans leur propre communauté et les initie ensuite graduellement à l'éducation de base et à l'alphabétisation. Ainsi, au lieu de leur offrir l'éducation et l'alphabétisation comme remèdes à leurs problèmes, il commence par affirmer les connaissances et les compétences que détiennent déjà les femmes, amorcer un processus de questionnement et d'analyse critiques sur des questions telles que la survie ou la discrimination au sein de la famille et promouvoir un rôle nouveau et actif pour les femmes dans leur communauté.

Le projet est guidé par la conscience que l'éducation des adultes consiste non seulement à transmettre des compétences mais aussi à permettre aux femmes d'utiliser leurs compétences et de négocier plus efficacement.

de leurs désavantages, à leur faire connaître leurs droits et à les aider à façonner leur propre vie leur donnent des compétences aussi pratiques que celles qu'il faut pour faire fonctionner et entretenir des pompes à eau, ainsi qu'une compétence générique telle que l'interaction avec les autorités et l'alphabétisation.

Les programmes destinés à répondre aux besoins éducatifs des femmes comportent une fonction secondaire importante. Il est démontré que leur niveau d'instruction exerce une influence critique sur la réussite des apprentissages de leurs enfants (voir la section 6 de ce chapitre consacrée à la qualité de l'éducation). De plus, les programmes qui s'adressent simultanément aux mères et aux jeunes enfants ont un puissant impact positif sur les unes et les autres, comme le montrent l'encadré 2.6 ci-dessous et aussi la section 1 relative à la protection et à l'éducation de la petite enfance.

Les programmes portant sur la vie familiale traitent généralement de la planification familiale, de la puériculture, de l'adolescence, des maladies (en particulier le VIH/sida) et de la mort. Un programme exécuté en Gambie, assez similaire au projet indien examiné ci-dessus, ciblé sur les femmes et les filles, insère ces questions dans le cadre plus large de l'aptitude à prendre des décisions autonomes (UNPD, 1998).

Suivre les progrès

Le suivi de cet objectif de Dakar, tant au niveau national qu'international, pose une série de problèmes méthodologiques majeurs qui sont similaires à ceux décrits dans la section sur la protection et l'éducation de la petite enfance. Il faut tout d'abord mieux comprendre quels sont exactement les programmes offerts. Pour avoir une image exhaustive de qui fait quoi pour répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes, il faut disposer de typologies bien conçues concernant notamment les thèmes des programmes, leurs objectifs, leur durée, leur fréquence et les méthodes appliquées pour fournir les services.

D'autre part, les données sur la participation sont particulièrement importantes si on souhaite mesurer l'accès et les opportunités. Les enquêtes sur les ménages peuvent être à cet égard une source importante d'information. Enfin, beaucoup plus difficiles sont les évaluations de l'impact des résultats d'apprentissage sur la vie des gens et leurs moyens d'existence. Cela exige que l'on puisse déterminer les connaissances et les compétences acquises grâce au programme. Une étude sur le Cambodge nous donne des indications intéressantes sur ce point (voir encadré 2.7).

Encadré 2.6. Programme de formation des mères en Turquie

Ce programme, mis en œuvre dans 50 provinces de Turquie, entend créer un environnement familial plus alphabète pour la mère comme pour l'enfant. La formation des mères comporte deux volets, l'un destiné à favoriser le développement cognitif de l'enfant, l'autre à aider la mère à encourager le développement socio-affectif de l'enfant et le développement de sa personnalité.

Le programme a été étendu à la santé génésique et familiale, visant non seulement à améliorer les compétences de l'enfant pour ce qui est des rudiments de la lecture et du calcul, mais aussi à améliorer l'alphabétisme de la mère. Ces objectifs contribuent d'autre part à créer une société plus alphabète dans une perspective fonctionnelle.

Ce programme montre qu'il y a d'autres forces que l'éducation formelle qui déterminent le niveau d'alphabétisme d'une personne et celui de ses compétences nécessaires dans la vie courante. Il soulève aussi des questions sur le rôle des environnements alphabètes et de l'alphabétisme de la famille.

L'enquête cambodgienne est un exemple de l'intérêt ressenti, au niveau international, pour l'évaluation directe des alphabétismes et des compétences humaines. Dans les pays industrialisés, il y a de plus en plus d'enquêtes internationales conçues en vue de faire des comparaisons entre pays, par exemple, l'étude internationale sur l'alphabétisme des adultes (IALS, données collectées entre 1994 et 1998) et l'étude sur l'alphabétisme des adultes et les compétences nécessaires dans la vie courante (ALLS). Un certain nombre de pays d'Amérique latine et des Caraïbes participent à l'ALLS. La première de ces études porte sur l'alphabétisme (fonctionnel) des adultes, tandis que la seconde examine également certaines compétences génériques. L'IALS s'est révélée très utile à l'élaboration des politiques. Comme on connaît les caractéristiques du parcours suivi par les personnes interrogées, il est possible de déterminer l'impact sur les compétences de facteurs tels que le sexe, le statut socio-économique ou l'expérience professionnelle, sans oublier l'éducation et la formation.

L'application de l'évaluation des compétences dans des pays où beaucoup de gens travaillent dans l'économie de subsistance ou le secteur informel est une tâche particulièrement difficile, étant donné la nature fortement contextuelle de la plupart des programmes. La coopération régionale entre pays présentant des similitudes suffisantes est un moyen d'avancer dans ce domaine.

Il est aussi besoin de suivre l'offre et la gestion des programmes. Avec l'appui de l'UNESCO, et en collaboration avec les institutions partenaires, un certain nombre de projets pilotes visant à mettre sur pied un système d'information sur la gestion de l'éducation non formelle (NFE-MIS) et la méthodologie de suivi correspondante sont mis en œuvre dans quelques pays (voir encadré 2.8). La stratégie vise à étendre le système NFE-MIS à un nombre croissant de pays et de districts locaux, tout en mettant en place des capacités opérationnelles et en collectant des informations en retour afin d'améliorer la méthodologie et les outils. L'institut de statistique de l'UNESCO (ISU) rassemblera les données de base nationales sur l'ENF et diffusera les indicateurs de l'ENF pour qu'ils servent à l'élaboration des politiques au niveau international comme au niveau national.

Encadré 2.7. Évaluer les compétences nécessaires dans la vie courante au Cambodge

En 1999, le gouvernement cambodgien, le PNUD et l'UNESCO/Cambodge ont mené une évaluation d'ensemble de l'alphabétisme de la population du pays âgée de 15 ans et plus. Un élément de l'évaluation concernait les compétences nécessaires dans la vie courante, sur la base de l'utilisation de trois niveaux d'acquis :

- Niveau de base – aptitude à lire l'heure sur un cadran d'horloge ;
- Niveau moyen – aptitude à comprendre l'adresse indiquée sur une lettre, un horaire des autobus accompagné des tarifs, un programme des émissions de télévision, les arrangements prévus en vue d'une réunion, et à identifier leur province sur une carte ;
- Apprentissage autonome – savoir comment prévenir le VIH/sida et remplir une formule de demande de mariage civil.

Au total, 37% des personnes interrogées ont été classées comme alphabètes. Parmi les alphabètes, 11% se situaient au niveau de base, 64% avaient atteint le niveau moyen et 25% étaient considérés comme des apprenants autonomes. Il n'a pas été fourni de résultats séparés concernant l'élément compétences nécessaires dans la vie courante.

Source : Royaume du Cambodge (2000).

Encadré 2.8. Projets pilotes NFE-MIS

L'UNESCO et ses partenaires locaux au Cambodge, en Inde et en République-Unie de Tanzanie sont en train de mettre au point et de tester sur le terrain une série de méthodologies et de logiciels internationaux en vue de créer un Système d'information sur la gestion de l'éducation non formelle (NFE-MIS). Ce système est conçu pour collecter, traiter et analyser les données, produire et diffuser des répertoires et gérer l'information aux niveaux national et sous-régional. Il servira à élaborer des politiques, à planifier et coordonner les programmes et à informer et motiver les apprenants potentiels.

Une documentation technique de base sur le NFE-MIS est actuellement testée sur le terrain dans les pays pilotes. Elle comprend : un manuel général sur les concepts et les méthodologies du suivi de l'éducation non formelle ; un guide pour la mise en place du suivi au niveau des districts ; un logiciel de démonstration de base de données à utiliser pour promouvoir le système et pour la formation, qui pourrait être adapté et utilisé pour le traitement de l'information sur le suivi de l'éducation non formelle.

Ce programme novateur cherche à établir un équilibre entre deux besoins liés : celui d'une approche pratique, applicable au niveau international, du suivi de l'éducation non formelle qui produise des informations pertinentes et fiables, utilisables aux niveaux international et national, et le besoin de méthodes et d'instruments souples pour gérer l'information sur les activités d'éducation non formelle au niveau local. En associant les organismes gouvernementaux et les ONG à l'établissement d'un système commun de suivi de l'éducation non formelle et d'une base de données commune, ce programme aide à forger des partenariats et favorise l'implication de la société civile – principes clés du Cadre d'action de Dakar.

Les programmes en faveur des mères et des jeunes enfants ont un fort impact sur les deux.

L'étude internationale sur l'alphabétisation des adultes est pertinente pour l'élaboration de politique.

Objectif 4. L'alphabétisation des adultes

Objectif 4

L'alphabétisation des adultes

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

La capacité de lire, d'écrire et de calculer a été reconnue comme un droit de la personne humaine.

Tant la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien en 1990 que le Forum mondial sur l'éducation à Dakar en 2000 ont fortement souligné l'importance de l'alphabétisation pour le développement de l'individu et de la société. La capacité de lire, d'écrire et de calculer a été reconnue comme un droit de la personne humaine. Elle est nécessaire pour se donner et conserver des moyens d'existence et pour participer à la société, et elle stimule les apprentissages ultérieurs. Cependant, durant la décennie qui a suivi Jomtien, la communauté internationale a surtout concentré son attention et son action sur la scolarisation des enfants et il semble bien que cette tendance se soit poursuivie depuis Dakar. Pendant la même période, au niveau conceptuel, des progrès considérables ont été accomplis sur le plan de la compréhension de l'alphabétisme des adultes et des attitudes à son égard. L'alphabétisme est maintenant compris comme un phénomène structurel et une pratique sociale (voir encadré 2.9). De même, alors qu'on avait coutume de le considérer comme une compétence exclusivement individuelle, on l'envisage aujourd'hui dans le contexte d'interventions éducatives et socio-économiques de plus grande envergure. Il s'agit moins d'éliminer l'analphabétisme que de créer des environnements de plus en plus alphabètes et des sociétés du savoir.

Encadré 2.9. Alphabétisme et « alphabétismes »

L'alphabétisme n'est plus considéré comme un concept unique mais comme un élément pluriel. Les « alphabétismes » diffèrent par leur objet, leur contexte, leur utilisation, leur forme, leur langue et leur cadre institutionnel. En tant qu'individus, nous utilisons tous de multiples alphabétismes – par exemple pour le travail, pour les questions personnelles, dans différentes langues, etc. Dans toute communauté, il existe un éventail d'alphabétismes, et il est important de comprendre leur nature et leur structure pour déterminer s'il est possible de les acquérir, et comment.

L'alphabétisme, en tant que communication qui implique l'utilisation de l'écrit, est maintenant considéré comme une des pratiques de communication qu'adoptent les sociétés pour répondre à leurs besoins. À ce titre, il a sa place à côté de l'expression orale, des médias, des formes électroniques de communication, etc. Dans le monde industrialisé comme dans le monde en développement, l'alphabétisme entendu comme pratique de communication sert aussi à subvenir à ses besoins ; en fait, l'alphabétisme est presque toujours intimement associé à d'autres fins – sociales, culturelles, économiques, religieuses. Il est en conséquence acquis en même temps que d'autres compétences nécessaires dans la vie courante, comme on l'a noté dans la section précédente, et favorise ces compétences.

S'agissant de la proportion de l'utilisation de l'alphabétisme comme pratique de communication, les situations varient beaucoup d'un contexte à un autre – c'est pourquoi la vieille et rigoureuse distinction entre alphabète et analphabète s'efface. On met aujourd'hui l'accent sur l'éventail des pratiques de l'alphabétisme dans le contexte plus large de la communication, sur la mesure dans laquelle les individus participent à ces pratiques et sur les possibilités que leur donne ou ne leur donne pas cette participation. Cette compréhension a un effet sur la terminologie. Dans cette section, les termes « analphabète » et « analphabétisme » sont employés au sens technique d'une faible utilisation de l'alphabétisme, souvent exprimée en pourcentage de la population qui n'est pas en mesure d'interagir avec le reste de la société au moyen de l'alphabétisme. Ces termes n'informent en rien sur l'aptitude des communautés ou des individus à pratiquer d'autres formes de communication et ils sont aussi dépourvus des connotations péjoratives qu'ils avaient souvent dans le passé.

Cette section traitera principalement du développement de l'alphabétisation des adultes aux niveaux mondial, régional et national. Il envisagera l'alphabétisme comme un résultat d'apprentissage et ne sera pas centré sur les programmes d'alphabétisation. Quelques exemples d'activités d'alphabétisation en cours seront donnés et la section se terminera par des considérations sur l'évaluation de l'alphabétisme.

Le développement de l'alphabétisation des adultes

Bien qu'on ne dispose pas de beaucoup de données sur l'alphabétisation qui soient plus récentes que celles datées de 1999/2000, il est possible d'évaluer, pour bon nombre d'indicateurs, les progrès accomplis entre 1990 et 1999. Cela permet des projections rudimentaires – pas des prévisions – de la situation en 2015, en supposant artificiellement que les politiques et les contextes ne changent pas. Les différences et les changements dans les méthodes employées par les pays pour recueillir les données sont autant de raisons de faire preuve de prudence dans l'interprétation des indicateurs.

L'évaluation au niveau des grandes unités montrera principalement que promouvoir l'alphabétisation dans un contexte de croissance de la population, c'est un peu comme ramer à contre-courant : possible mais difficile. Dans toutes les régions, la population alphabète devrait augmenter en valeur relative, même si le rythme de croissance n'est pas encore suffisant pour atteindre l'objectif d'une amélioration de 50 % d'ici à 2015. Dans les pays les moins avancés, le nombre absolu des analphabètes pourrait même s'accroître, ce qui appelle une action immédiate. Toutefois, un nombre important de pays montrent qu'atteindre cet objectif de Dakar est faisable.

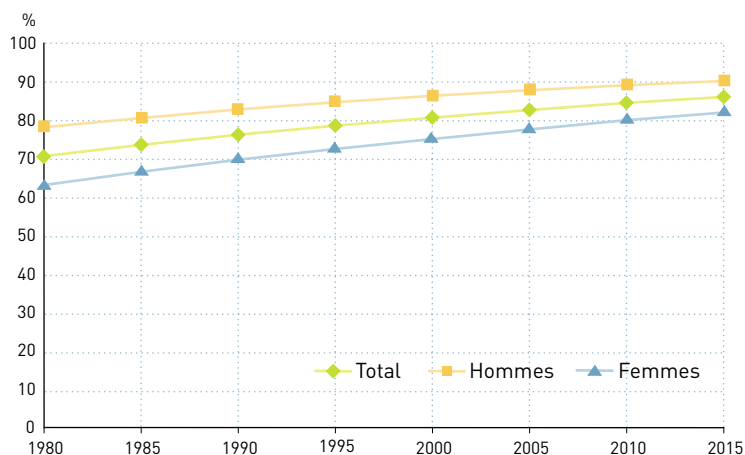
Au niveau mondial

La figure 2.11 retrace le développement de la proportion d'hommes et de femmes (âgés de plus de 15 ans) alphabètes dans la population adulte du monde. Elle montre que les progrès sont indéniables mais lents.

Les dernières décennies ont vu une croissance régulière de la proportion des alphabètes dans la population adulte du monde : de quelque 70 % en 1980 à 75 % en 1990 et 80 % en 2000. Mais en y regardant de plus près, on constate que le rythme de croissance baisse légèrement, si bien qu'il faudrait une accélération pour atteindre l'objectif de Dakar. Réduire de moitié le problème de l'analphabétisme au niveau mondial impliquerait une croissance supplémentaire pour passer à 90 % alors qu'on atteindrait en réalité 85 %, en supposant que les politiques et les contextes ne changent pas.

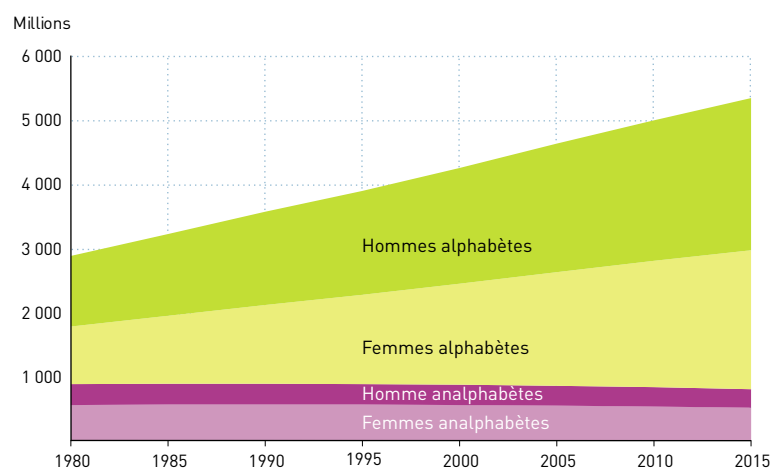
En valeur absolue, les gains apparaissent encore plus modestes. En 1980 il y avait dans le monde environ 870 millions d'analphabètes. Ce nombre

Figure 2.11. Taux d'alphabétisme des adultes au niveau mondial, 1980-2015



Source: Tableau 2 de l'Annexe.

Figure 2.12. Alphabètes et analphabètes par sexe (dans le monde), 1980-2015



Source: Tableau 2 de l'Annexe.

est passé à 880 millions en 1990, la réduction de l'analphabétisme n'ayant pas réussi à suivre la croissance démographique. Vers 2000 ce nombre était retombé à environ 860 millions. À ce rythme, le chiffre de 2015 avoisinerait 800 millions, soit largement au-dessus de la cible.

La figure 2.12 montre comment interagissent la croissance de la population (ventilée par sexe) et la promotion de l'alphabétisation.

Enfin, les figures 2.11 et 2.12 montrent l'une et l'autre qu'au niveau mondial, l'analphabétisme est beaucoup plus répandu chez les femmes que chez les hommes. En 2000, près des deux tiers des analphabètes étaient des femmes, et l'écart ne se comble que désespérément lentement.

Dans les pays les moins avancés, le nombre absolu des analphabètes pourrait en fait s'accroître.

Objectif 4. L'alphabétisation des adultes

Au niveau régional

La figure 2.13 ventile les données mondiales concernant les taux d'alphabétisme des adultes par régions en développement et montre que l'Afrique subsaharienne, les États arabes et l'Afrique du Nord, et l'Asie du Sud et de l'Ouest ont fait beaucoup de chemin, puisque ces régions sont parties d'un taux d'alphabétisation de 40% en 1980. Elles ont accompli d'immenses progrès, surtout lorsqu'on tient compte du fait qu'elles ont dû faire face à une croissance très rapide de leur

population. En valeur absolue, l'analphabétisme a progressé dans ces trois régions au cours des années 90. Ensemble, elles représentaient 65% de la population analphabète dans le monde en 1990. Cette proportion est passée à 70% en 2000 et tendra vers 80% en 2015. Dans ces régions, les taux d'alphabétisme des adultes atteignent aujourd'hui à peine 60%. Une accélération est nécessaire si nous voulons éviter une situation dans laquelle les taux dépasseraient à peine 65 à 75% en 2015 alors que la cible est 75 à 80%.

Les courbes enregistrées pour l'Asie de l'Est et le Pacifique et surtout pour l'Amérique latine et les Caraïbes révèlent un autre problème : plus les pays se rapprochent de l'élimination de l'analphabétisme, plus ils ont de difficultés à atteindre et éduquer les derniers groupes de personnes marginalisées, et les ressources requises pour les intégrer dans les programmes d'alphabétisation tendent à augmenter en conséquence. Aussi dans ces régions enregistrons-nous également un ralentissement du rythme des progrès.

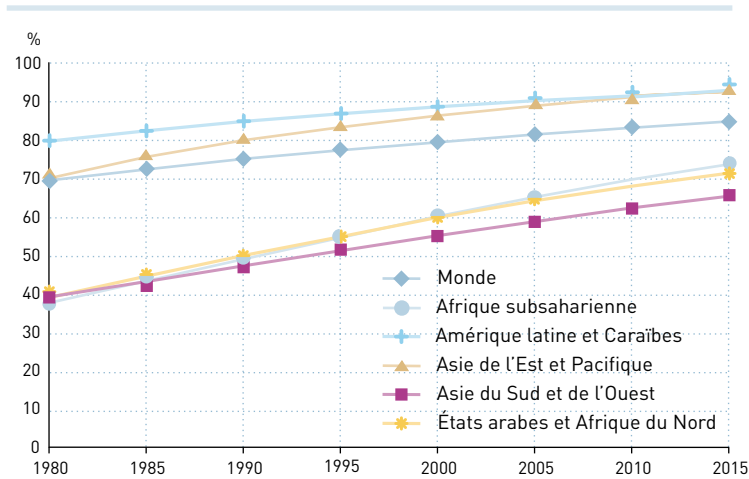
Dans toutes les régions, les taux d'alphabétisme sont plus élevés chez les hommes que chez les femmes, bien que l'écart tende à se combler dans tous les cas, comme le montre la figure 2.14.

L'alphabétisation selon le niveau de développement

La figure 2.15 montre une fois encore la tendance mondiale de l'alphabétisation des adultes, ventilée ici en fonction du degré de développement – pays les moins avancés, pays en développement, pays industrialisés et pays en transition – et aussi par sexe.

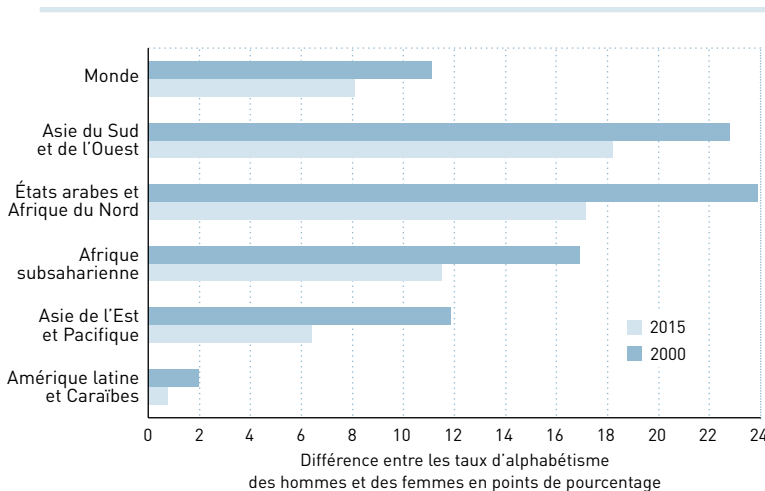
Il n'est pas surprenant que les problèmes les plus aigus paraissent se poser dans les pays les moins avancés, où il y a aussi une forte croissance de la population. C'est dans ces pays, en particulier, que l'on trouve à la fois une diminution de la proportion d'analphabètes – et même parfois une forte diminution – et un accroissement du nombre absolu d'analphabètes. Ce dernier nombre, dans les pays les moins avancés, est passé de 165 millions en 1990 à 185 millions en 2000 et il devrait atteindre 207 millions en 2015 si les tendances de l'alphabétisation des adultes et la croissance démographique ne se modifient pas.

Figure 2.13. Taux d'alphabétisme des adultes par région, 1980-2015

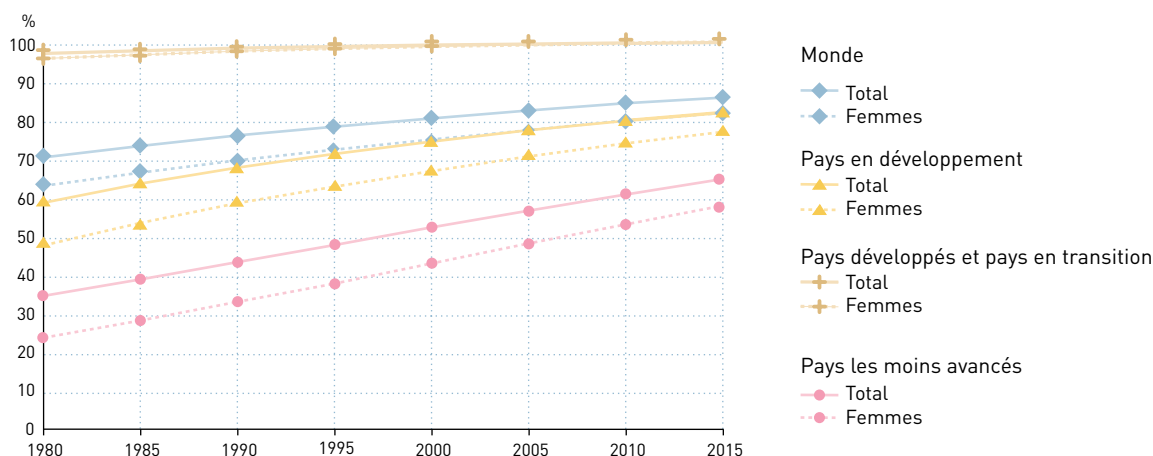


Source: Tableau 2 de l'Annexe.

Figure 2.14. Écart entre les sexes dans les taux d'alphabétisme, 2000 et 2015



Source: Tableau 2 de l'Annexe.

Figure 2.15. Taux global d'alphabétisme et taux d'alphabétisme des femmes selon le niveau de développement des pays, 1980-2015

Source : Tableau 2 de l'Annexe.

Encadré 2.10. La collaboration régionale fait progresser l'alphabétisation dans les Caraïbes

Le projet Alphabétisation et médias mis en œuvre par Cuba s'est vu décerner une mention honorable du Prix d'alphabétisation Roi Sejong en 2002 pour sa coopération avec son voisin Haïti. Le projet résultait de la coopération des Ministères de l'éducation et de la jeunesse et des sports de Cuba ainsi que du Ministère de l'éducation nationale d'Haïti. À la demande d'Haïti, Cuba a signé un accord en vue d'aider à relever le formidable défi de l'alphabétisation dans ce pays – le taux d'alphabétisme en Haïti n'atteint que 65 %, situation aggravée par la faiblesse des taux d'achèvement des études scolaires. On estime à seulement 8 % le pourcentage des filles et des garçons qui terminent le secondaire. Cette collaboration Sud-Sud s'appuie sur l'expérience de Cuba en matière d'augmentation des taux d'alphabétisme.

La radio – un moyen d'atteindre le plus grand nombre

La radio a été utilisée dans de nombreux pays pour apporter des informations sur l'alphabétisation et le développement à des endroits où les méthodes plus formelles de formation directe ne sont pas utilisables. Toutefois, ce projet n'a pas considéré l'utilisation de la radio comme une évidence allant de soi. Des enquêtes ont été menées pour déterminer la nature des radios, qui les écoute et à quels moments, ainsi que pour déterminer les taux d'alphabétisme et de scolarisation. La question clé du réseau d'électricité a aussi été examinée. Faute de couverture de l'intégralité du territoire national, certaines régions d'Haïti ne pouvaient pas bénéficier de l'approche reposant sur la radio – dans ces régions, les alphabétiseurs se sont servis d'enregistrements sur cassettes.

Une fois établie la faisabilité du projet, un petit projet pilote a été exécuté pour tester les matériels, à savoir essentiellement un guide de l'apprenant et un manuel de l'alphabétiseur utilisant le créole, la langue locale.

La formation – l'élément clé

Pour être durable, le travail d'alphabétisation requiert un gros investissement dans la formation. Il faut disposer de formateurs de formateurs ainsi que d'administrateurs et de personnels de gestion convenablement formés. La principale contribution de Cuba a consisté à organiser la formation dans tous les aspects du projet, c'est-à-dire non seulement les alphabétiseurs dans les communes et les quartiers mais aussi les enquêteurs, les coordonnateurs et les superviseurs. La radio a été utilisée dans la formation des alphabétiseurs, à côté des matériels imprimés.

Produits

Les objectifs du projet n'étaient rien de moins qu'accroître le taux d'alphabétisme dans tout le pays, en mettant clairement l'accent sur le souci d'alphabétiser les gens là où ils sont, quel que soit leur environnement socio-culturel ou physique. Depuis le lancement du projet en 2000, les résultats obtenus en décembre 2001 étaient les suivants :

- 6 250 personnes atteintes par l'action d'alphabétisation
- production de 300 000 exemplaires du guide des apprenants « Apraun »
- production de 10 000 exemplaires du guide des alphabétiseurs « Anseye »
- enregistrement de 52 cours radiophoniques concernant la lecture, l'écriture et le calcul
- formation de plus de 10 000 alphabétiseurs
- conception de 62 cours radiophoniques pour l'enseignement du français seconde langue
- élaboration de guides des apprenants et des alphabétiseurs pour le français seconde langue

Source : UNESCO (2002a).

Plus les pays se rapprochent de l'élimination de l'analphabétisme, plus ils ont de difficultés à atteindre et éduquer les derniers groupes de personnes marginalisées.

Objectif 4. L'alphabétisation des adultes

Partout, les taux d'alphabétisme sont plus élevés chez les hommes que chez les femmes.

Au niveau national

L'examen systématique de la situation et des développements dans les différents pays requiert une certaine catégorisation. Dans le tableau 2.11, les pays sont groupés en fonction de leur taux d'alphabétisme des adultes: <50%, 50-70%, 70-90% et 90-100%. On procède ainsi pour 2000 et pour le taux projeté en 2015, en supposant une fois encore que la politique et le contexte ne changeront pas dans le pays considéré.

Le tableau 2.11 permet d'observer qu'une proportion substantielle des pays devrait passer dans une catégorie supérieure au moyen des efforts déployés pour respecter l'échéance fixée à Dakar. Cela vaut pour les pays énumérés dans les cases commençant par le Bénin, l'Algérie et l'Afrique du Sud. La situation est préoccupante en

ce qui concerne les Comores, l'Égypte, l'Érythrée, l'Inde et le Libéria et surtout le Burkina Faso, le Mali, la Mauritanie et le Niger. Dans ces pays, aucune amélioration majeure n'est escomptée alors que les taux d'alphabétisation sont actuellement inférieurs à 70%, voire à 50%. En fait, le phénomène de l'augmentation du nombre absolu des analphabètes risque de persister dans ces pays et dans quelques autres.

Selon le libellé de l'objectif de Dakar, les pays doivent «améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015». Autrement dit, le déficit d'alphabétisme qui existait en 2000 devrait être réduit de moitié. La dernière section du présent chapitre examine quels pays ont accompli au cours de la décennie écoulée les progrès nécessaires pour atteindre cet objectif.

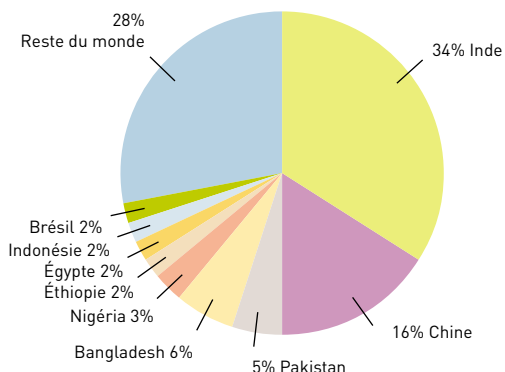
Tableau 2.11. Projection des progrès en matière d'alphabétisme par pays/territoire, 2000-2015

TAUX D'ALPHABÉTISATION EN 2000	TAUX D'ALPHABÉTISATION EN 2015			
	< 50%	50-70%	70-90%	> = 90%
< 50%	Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger	Bénin, Burundi, Côte d'Ivoire, Éthiopie, Gambie, Guinée-Bissau, Haïti, Maroc, Mozambique, Népal, Pakistan, République centrafricaine, Sénégal, Tchad, Yémen		
50-70%		Comores, Égypte, Érythrée, Inde, Libéria	Algérie, Cambodge, Djibouti, Guatemala, Madagascar, Malawi, Nicaragua, Nigéria, Ouganda, Papouasie - Nouvelle-Guinée, Rép. démocratique du Congo, Rép. démocratique populaire lao, Rwanda, Soudan, Togo	
70-90%			Arabie saoudite, Botswana, Cameroun, Cap-Vert, El Salvador, Émirats arabes unis, Ghana, Honduras, Iran (Rép. islamique d'), Jamahiriya arabe libyenne, Koweït, Lesotho, Maurice, Myanmar, Oman, Qatar, Rép. arabe syrienne, République dominicaine, République-Unie de Tanzanie, Swaziland, Tunisie, Zambie	Afrique du Sud, Albanie, Bahreïn, Bolivie, Brésil, Chine, Congo, Guinée équatoriale, Indonésie, Jamaïque, Jordanie, Kenya, Liban, Malaisie, Namibie, Pérou, Réunion, Turquie, Zimbabwe
> = 90%				Argentine, Arménie, Bahamas, Barbade, Bélarus, Belize, Brunei, Darussalam, Bulgarie, Chili, Chypre, Colombie, Cuba, Équateur, Estonie, Fidji, Guyana, Kazakhstan, Lettonie, Lituanie, Macao, Maldives, Malte, Martinique, Mexique, Moldova, Mongolie, Ouzbékistan, Panama, Paraguay, Philippines, République de Corée, Samoa, Slovaquie, Sri Lanka, Tadjikistan, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Ukraine, Uruguay, Venezuela, Viet Nam

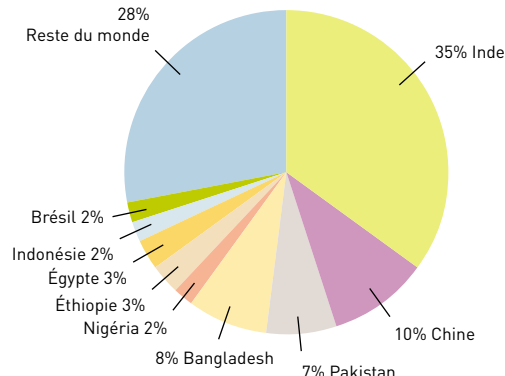
Source: Tableau 2 de l'Annexe.

Figure 2.16. Population adulte analphabète, 2000 et 2015

2000 Total : 862 millions



2015 Total : 799 millions



Source : Tableau 2 de l'Annexe.

Un autre moyen de repérer les pays où se concentrent les problèmes est de voir dans quels pays on trouve le plus grand nombre d'analphabètes en valeur absolue (bien qu'il faille pondérer cette mesure par la taille de la population). La figure 2.16 montre la part dans la population analphabète du monde des neuf pays ayant le plus d'analphabètes. Tous, à une exception près (l'Éthiopie), font partie du groupe E-9 des pays à forte population.

On peut noter que les changements à prévoir dans les pourcentages entre 2000 et 2015 sont limités, sauf dans le cas de la Chine. Parmi les neuf pays, la Chine et l'Indonésie devraient atteindre l'objectif de Dakar et se rapprocher de l'élimination de l'analphabétisme ; le Brésil devrait lui aussi réaliser l'alphabétisation de toute sa population.

Alphabétisation des jeunes

Un des moteurs les plus puissants de l'élimination de l'analphabétisme est bien sûr le développement de l'enseignement primaire. Comme le montre la figure 2.17, les taux d'alphabétisme des jeunes sont nettement supérieurs à ceux des adultes et la convergence des deux paraît être une question de temps.

Il y a toutefois trois raisons importantes de ne pas supposer que l'analphabétisme des adultes se bornera à disparaître peu à peu à mesure que se développera la scolarisation :

- Premièrement, comme le montre la figure, même l'alphabétisation des jeunes ne devrait pas être totale d'ici à 2015, ne serait-ce que parce qu'il n'est pas encore garanti que l'enseignement primaire universel sera réalisé au cours de la période qui précédera cette date.

Encadré 2.11. L'alphabétisation des femmes et des filles au Pakistan

Avec un taux d'alphabétisme des femmes de 28 % seulement, le Pakistan est confronté à un immense défi dans le domaine de l'éducation pour tous. Le Bunyad Literacy Community Council (BLCC), ONG basée à Lahore, a été chargé par la Pakistan Literacy Commission de promouvoir l'éducation non formelle au Pakistan. En 2002, le BLCC a obtenu un des deux prix d'alphabétisation Roi Sejong (décernés par l'UNESCO) pour son action d'avant-garde et ses approches novatrices. Au cours des neuf années qui se sont écoulées depuis son lancement (en 1993), il a mis en place 2808 centres d'éducation non formelle dans 1886 villages. Un de ses principes fondamentaux est le partenariat, mettant le pouvoir de décision entre les mains des comités locaux des villages et des familles.

Le programme est particulièrement axé sur les filles et les jeunes femmes qui sont exclues de l'éducation. Beaucoup travaillent dans les industries du tapis et de la fabrication des ballons de football. Le programme a notablement réussi à faire sortir les enfants, garçons aussi bien que filles, du système de travail des enfants pour les faire bénéficier d'une éducation.

Le BLCC collabore avec la communauté dès le début, bien avant que l'enseignement ne commence. Les membres de son personnel travaillent avec les ONG existantes, mènent une action de sensibilisation et de motivation et stimulent, au niveau du village, l'intérêt pour la création d'un centre d'éducation non formelle. Ce n'est que lorsqu'une femme locale a été désignée, des comités du village et des familles formés et 30 enfants sélectionnés que commence l'enseignement. Des matériels mettant l'accent sur la santé et l'hygiène, les questions de santé génésique et les questions environnementales sont mis au point.

Les trois objectifs généraux du BLCC sont les suivants :

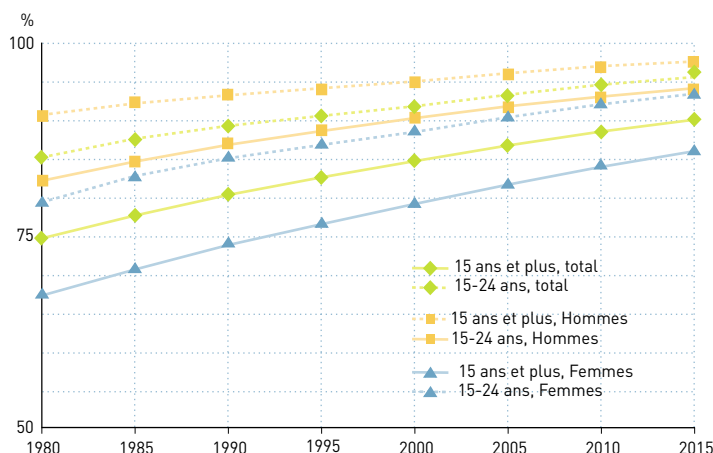
- utiliser les voies non formelles pour accroître la participation des femmes et réduire les taux d'abandon dans le primaire
- offrir une protection sociale aux enfants qui travaillent et les réadapter
- servir de tremplin aux activités de développement social dans les communautés rurales

Un programme de cette ampleur exige une gestion rigoureuse. Au niveau du village, l'enseignante et les comités sont responsables mais, aux niveaux supérieurs, un système de groupement des centres a été conçu. Au total, 78 776 apprenants ont participé au programme, dont quelque 75 % de filles et de femmes.

Source : UNESCO (2002g).

Objectif 4. L'alphabétisation des adultes

Figure 2.17. Taux d'alphabétisme des adultes et des jeunes, 1980-2015



Source : Tableau 3 de l'Annexe.

Un des moteurs les plus puissants de l'élimination de l'analphabétisme est le développement de l'enseignement primaire.

Trop d'enfants ne vont pas à l'école, et trop de ceux qui y vont n'en sortent pas alphabètes. De plus, l'écart entre les sexes pour ce qui est de l'alphabétisation des jeunes ne se comblera que lentement. En fait, il y avait 140 millions de jeunes analphabètes dans le monde en 2000 (dont 86 millions de filles) et ce chiffre ne tombera qu'à 107 millions d'ici à 2015 (dont 67 millions de filles) au rythme actuel de croissance de l'accès à l'éducation de base.

- Deuxièmement, les progrès de la qualité de l'éducation auxquels vise l'objectif de Dakar devront être entièrement réalisés si l'on ne veut pas que le nombre des adultes analphabètes ne s'augmente des jeunes sortis de l'école ou l'ayant abandonnée sans que le système ait réussi à les doter d'un niveau approprié d'alphabétisme.
- Troisièmement, si les politiques d'éducation ne traitent pas simultanément l'alphabétisation des jeunes et celle des adultes, de nombreux enfants scolarisés grandiront dans un foyer où l'analphabétisme reste la norme. Les politiques seront inefficaces – et même cyniques – si elles ne traitent pas l'alphabétisation des adultes. Même si d'énormes progrès sont faits en matière d'alphabétisation des enfants et des jeunes, il serait erroné de considérer les analphabètes adultes d'aujourd'hui comme un problème qui ne fera que s'effacer avec le temps.

Évaluation de l'alphabétisation

On s'accorde généralement à considérer qu'améliorer l'évaluation de l'alphabétisation – tant les indicateurs que les méthodes – est une priorité en vue de la réalisation des objectifs de Dakar et de la prochaine Décennie des Nations

Unies pour l'alphabétisation (2003-2012), qui fera partie intégrante des actions en faveur de l'EPT. Comme le prescrit le Cadre d'action de Dakar, l'évaluation doit suivre non seulement l'accroissement du nombre et du pourcentage d'alphabètes mais aussi l'accès des alphabètes à des niveaux supérieurs et à des pratiques supplémentaires de l'alphabétisme (par exemple les langues, les compétences nécessaires dans la vie courante, la santé et la nutrition, les technologies, les sciences, etc.).

Grâce à l'intérêt croissant porté à la réalisation d'enquêtes sur l'alphabétisation qui testent et mesurent effectivement le niveau d'alphabétisme de la population, l'UNESCO, en collaboration avec la Banque mondiale et les autres institutions partenaires ainsi que les réseaux d'experts, recherche actuellement les meilleurs moyens de soutenir ces initiatives de mesure de l'alphabétisme. Aux niveaux national et international, cela implique l'identification d'échelles, de pratiques et de critères types et des moyens de les appliquer dans les contextes nationaux et les environnements locaux de façon que les indicateurs de l'alphabétisme qui résulteront de ce travail puissent être utilement compris par les parties prenantes, des responsables de la formulation des politiques au grand public. Aujourd'hui, la plupart des pays utilisent une « définition fonctionnelle » de l'alphabétisme dans les évaluations nationales – définition qui envisage l'aptitude des individus à utiliser l'alphabétisme pour s'acquitter des tâches quotidiennes. Pourtant, ces tâches varient selon le contexte local, la culture et les besoins, ce qui fait que les résultats risquent de ne pas être rigoureusement comparables d'un endroit à un autre.

Il a été proposé que les travaux visant à améliorer l'évaluation de l'alphabétisation s'appuient sur les progrès les plus récents des théories, des pratiques et des expériences en matière de mesure, par exemple les recherches de l'IALS, tout en devant tenir pleinement compte de la diversité des contextes culturels et linguistiques de façon que les évaluations de l'alphabétisation puissent être réalisées utilement et économiquement dans les pays en développement. Des projets comme celui portant sur les pratiques d'évaluation de l'alphabétisation (voir encadré 2.12) semblent montrer que si les indicateurs individuels utilisés dans les évaluations nationales (voir encadré 2.13) peuvent prendre dûment en compte le contexte culturel, il est néanmoins possible de leur trouver un cadre commun, ou au moins d'élaborer une approche internationale commune de l'évaluation de l'alphabétisation.

Encadré 2.12. Améliorer l'évaluation de l'alphabétisation dans les pays en développement

Le projet sur les pratiques d'évaluation de l'alphabétisation (LAP) a examiné comment les taux d'alphabétisme sont établis dans les pays ayant, dans le monde, les populations analphabètes les plus importantes (Inde, Chine, Nigéria et Mexique).

L'objectif du projet était de formuler un ensemble de principes directeurs des évaluations destinés à aider les pays en développement à améliorer la collecte et l'analyse des données par des moyens pratiques et d'un bon rapport coût/efficacité, de nature à aider les décideurs sur le terrain comme au niveau national. Ces pays manquent pour l'instant d'informations indispensables sur les questions de savoir si les participants aux programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle apprennent ou non ce qui leur est enseigné, et dans quelle mesure ils apprennent à appliquer les nouvelles connaissances et compétences aux objectifs de leur existence et à la résolution des problèmes de la vie quotidienne.

La plupart des pays, industrialisés comme en développement, avaient coutume de faire confiance à des moyens de mesure de substitution pour évaluer l'alphabétisation, comme le présupposé selon lequel toute personne ayant été scolarisée pendant cinq ou huit ans ou davantage peut être considérée comme alphabète. Cette pratique a peut-être donné des résultats inexacts et trompeurs.

L'approche du LAP considère que les acquis de l'apprentissage constituent un élément essentiel, et souvent absent, de la mesure, du suivi et de la mise au point des initiatives d'alphabétisation. Le LAP estime qu'en combinant les données sur les acquis effectifs de l'apprentissage avec d'autres formes de données, on peut formuler des conclusions beaucoup plus solides et plus crédibles sur « ce qui donne des résultats » en matière d'apprentissage, d'instruction et d'impact de l'alphabétisation.

La méthode la plus courante de collecte des données nationales sur l'alphabétisation est le recensement national. Les autres méthodes comprennent les enquêtes sur les ménages, les études par sondage après le recensement, les enquêtes spéciales sur l'alphabétisation et l'évaluation des programmes. Le LAP privilégie les enquêtes sur les ménages parce qu'elles offrent un bon rapport coût/efficacité tout en présentant un certain nombre d'avantages. Elles collectent des informations adéquates, mesurent directement les compétences en matière d'alphabétisme, accordent une plus grande attention à la culture et au contexte locaux, sont accessibles à l'utilisateur non expert et fournissent des données de base sur les compétences de l'apprenant et la communauté à laquelle il appartient.

L'étude LAP décrit trois éléments majeurs de la conception de l'enquête : les instruments d'évaluation des compétences en matière d'alphabétisme ; un instrument distinct pour mesurer les attitudes, les valeurs et les compétences nécessaires dans la vie courante ; enfin, une série de variables contextuelles permettant par exemple d'analyser les compétences en matière d'alphabétisme par sexe, ainsi qu'une information sur les déterminants de l'alphabétisme.

Un enseignement majeur des études par pays du LAP est que les pratiques d'évaluation de l'alphabétisation présentent beaucoup d'éléments communs au niveau national dans chaque pays. Toutefois, l'étude LAP conclut aussi qu'il y a peu, voire pas, de pratiques courantes d'évaluation qui, aujourd'hui, ne seraient pas rejetées par les experts.

Source : Université de Pennsylvanie, Institut international de l'alphabétisation (2002).

Encadré 2.13. La première enquête nationale sur l'alphabétisation en RDP lao

Lorsque le Bilan de l'EPT à l'an 2000 a montré que la RDP lao disposait de données insuffisantes sur l'alphabétisation, le gouvernement a entrepris de conduire sa première enquête nationale sur l'alphabétisation. Ce projet, mis au point par le Ministère de l'éducation, a démarré en novembre 2000, avec le concours technique de l'UNESCO et un financement de l'UNICEF. Ses objectifs étaient les suivants :

- obtenir des estimations fiables des taux d'alphabétisme par sexe, groupe d'âge, groupe ethnique principal, région et lieu de résidence (urbain/rural) ;
- tester et estimer les taux d'alphabétisme fonctionnel ;
- renforcer les capacités du Ministère de l'éducation par la formation en cours de service en vue de créer, d'utiliser, de faire fonctionner et de suivre des bases de données sur l'alphabétisation, et de mener à l'avenir des enquêtes ;
- fournir une analyse en profondeur des résultats et conclusions en vue des futurs programmes et interventions concernant l'alphabétisation, et en vue de l'élaboration du plan national d'EPT.

L'enquête a mesuré à la fois le taux d'alphabétisme déclaré et le taux testé. Une personne alphabète était définie comme une personne capable de lire et d'écrire des phrases simples en laotien en les comprenant et d'opérer des calculs arithmétiques simples.

La première partie de l'enquête consistait en entretiens avec 8 100 personnes, principalement des chefs de famille. On a déterminé le taux d'alphabétisme déclaré en demandant si chaque membre de la famille âgé de 6 ans ou plus était capable de lire, d'écrire et d'opérer des calculs simples.

La deuxième partie de l'enquête consistait en un test d'alphabétisme fonctionnel administré à une sélection aléatoire de membres de la famille âgés de 15 à 59 ans indiqués comme alphabètes et ayant un niveau d'instruction maximum correspondant à un premier cycle du secondaire incomplet. L'entretien en profondeur contenait des tests distincts pour la lecture, l'écriture, le calcul et l'alphabétisme visuel. Chaque test comportait cinq questions rangées par ordre de difficulté croissante. Si l'enquêté ne pouvait pas répondre à la question, il était mis fin au test.

Les résultats de l'enquête sur l'alphabétisation doivent encore être publiés. Mais il apparaît d'ores et déjà qu'il faut se préoccuper très attentivement de la conception initiale de l'enquête, surtout sur le plan du coût et du calendrier. D'autre part, le consensus entre les utilisateurs concernant les objectifs, les résultats attendus et les limitations de l'enquête est indispensable au stade de la conception.

Source : UNESCO Bangkok (2002).

Objectif 5. Égalité entre les sexes

Objectif 5

Égalité entre les sexes

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

L'éducation est un droit fondamental pour tous, y compris les filles et les femmes. Pourtant, malgré des progrès notables, elles demeurent moins éduquées et risquent davantage d'être analphabètes que les hommes dans de nombreux pays. La pauvreté est bien sûr une cause importante de cette situation, mais cette inégalité doit aussi être attribuée à la médiocrité de la condition des femmes dans un certain nombre de sociétés.

L'égalité entre les sexes, y compris dans l'éducation, est une condition du développement, et la prise de conscience de cette question ainsi que l'action visant à promouvoir l'égalité entre les sexes ont progressé au niveau international. De fait, après des décennies d'intense débat, il y a maintenant dans le monde un consensus selon

lequel le développement d'aucun pays ne saurait être jugé satisfaisant si les femmes ne participent pas pleinement à la vie de la communauté, à la société et au monde du travail. Ce consensus a été réaffirmé à l'occasion de plusieurs conférences mondiales telles que la Conférence mondiale sur les femmes à Beijing (1995), le Sommet mondial sur les enfants (1990), et, dans le domaine de l'éducation, la Conférence de Jomtien (1990) et le Forum de Dakar (2000). L'égalité entre les sexes est devenue l'un des huit objectifs de développement du millénaire de l'ONU définis lors du Sommet du millénaire rassemblant les chefs d'État du monde à New York en 2000.

La prise de conscience croissante de l'importance de l'égalité entre les sexes est aussi visible au niveau des pays. C'est ainsi qu'au long des années 90, à la suite de la Conférence de Jomtien, des programmes novateurs ont été lancés par de nombreux gouvernements, en collaboration avec les organisations internationales et les ONG, et des mesures incitatives ont été mises en place afin d'encourager la participation des filles à l'éducation. Octroi de bourses et gratuité de l'accès pour les filles, amélioration des environnements scolaires et mesures incitatives visant à accroître la proportion de femmes dans le corps enseignant figurent parmi les initiatives les plus fréquentes.

La présente section examinera les progrès accomplis vers la réalisation de cet objectif de Dakar et mettra l'accent sur la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire ; elle se terminera par des considérations sur l'équilibre entre les sexes parmi les enseignants.

Scolarisation dans l'enseignement primaire

Les disparités entre filles et garçons commencent avec l'accès à l'enseignement primaire. En fait, avant ce niveau, il y a peu de disparités entre les sexes dans la plupart des pays, comme le montrent les données fournies sur les programmes de PEPE dans la section 1 de ce chapitre. La pauvreté est un élément important qui contribue à cette situation. Dans les pays les plus pauvres qui sont les plus touchés, les coûts d'opportunité augmentent à mesure que les enfants grandissent et deviennent une source de revenus et de main-d'œuvre pour leurs parents. Dans les contextes sociaux et culturels défavorables aux femmes, les filles sont plus

L'égalité entre les sexes, y compris dans l'éducation, est une condition du développement.

Encadré 2.14. Actions nationales visant à réduire l'écart entre les sexes

Pakistan. Toutes les écoles primaires devront être mixtes et toutes les nouvelles écoles primaires sont tenues de respecter des proportions de 60 filles pour 40 garçons, et 70 % d'institutrices pour 30 % d'instituteurs. Là où l'offre d'institutrices est insuffisante, les conditions d'âge et de titres imposées aux candidates seront assouplies. Des mesures incitatives particulières, par exemple des incitations financières, seront utilisées pour attirer et retenir les institutrices dans les zones rurales et les régions mal desservies du pays.

Bénin. Les frais de scolarité seront supprimés pour les filles dans les écoles primaires publiques des zones rurales. Une campagne de sensibilisation des parents aux questions d'égalité des sexes dans l'éducation sera menée à travers les médias.

Mauritanie. Une stratégie globale mettant en œuvre une approche socio-économique, culturelle et institutionnelle a été élaborée en vue d'améliorer la participation des filles à l'éducation. Les mesures incitatives comprennent la réduction des trajets que les enfants doivent parcourir pour aller à l'école, l'accroissement du nombre des enseignantes, la création de bourses pour les filles et l'accroissement du nombre des cantines scolaires.

Niger. La loi d'orientation de 1998 stipule : « L'État s'engage à identifier et abolir les barrières socio-culturelles et les obstacles pédagogiques et autres qui entravent le plein épanouissement des filles et des femmes dans le processus d'apprentissage. »

Sources : Bénin, Mauritanie et Pakistan, voir les rapports nationaux du Bilan de l'EPT à l'an 2000 ; pour le Niger, voir Abdelkader (2001).

Tableau 2.12. Évolution des TBS du primaire par sexe et par région, 1990 et 1999*

	FILLES	GARÇONS	IPS (F/G)
Monde	93,1	105,5	0,88
	96,5	104,0	0,93
Pays industrialisés	104,6	104,6	1,00
	101,5	102,5	0,99
Pays en développement	91,8	106,6	0,86
	96,2	104,7	0,92
Pays en transition	91,6	91,8	1,00
	90,1	91,4	0,99
États arabes	70,8	89,7	0,79
	85,0	97,0	0,88
Asie centrale	87,8	86,4	1,02
	88,0	89,0	0,99
Europe centrale et orientale	99,6	103,9	0,96
	92,6	96,1	0,96
Asie de l'Est/Pacifique	113,5	119,9	0,95
	105,9	105,5	1,00
Amérique latine/Caraïbes	103,1	105,4	0,98
	124,5	127,5	0,98
Amérique du Nord et Europe occident.	105,3	105,4	1,00
	101,6	102,7	0,99
Asie du Sud et de l'Ouest	78,4	104,2	0,75
	90,0	107,8	0,84
Afrique subsaharienne	68,3	86,7	0,79
	76,3	86,0	0,89

* TBS 1990 (lignes ombrées) 1999 (lignes non ombrées)

touchées par ce phénomène que les garçons, étant donné qu'elles sont le plus souvent tenues d'aider à accomplir les tâches ménagères et agricoles et de s'occuper de leurs frères et sœurs plus jeunes, des personnes âgées ou des malades. Des recherches plus approfondies seront nécessaires pour élucider des questions sur les liens entre la PEPE et le primaire telles que celles-ci : la PEPE pourrait-elle être une phase importante pour le traitement des questions d'égalité entre les sexes ? Les filles qui participent à la PEPE ont-elles plus de chances d'aller à l'école primaire ?

Il faut faire preuve de prudence lorsqu'on compare les données sur le TBS de 1990/1991 à celles de 1999/2000, en raison à la fois de l'adoption par l'ISU de la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997) et de l'utilisation de différentes séries d'estimations démographiques de l'ONU (1998 pour les indicateurs de 1990 et 2000 pour les indicateurs de 1999). Il est néanmoins possible d'identifier certaines tendances pour les années 90.

Au niveau mondial

Au niveau mondial, le ralentissement de la scolarisation dans le primaire durant les années 90 a plus touché les garçons que les filles. Le TBS des filles s'est accru de plus de trois points de pourcentage, passant de 93,1 % en 1990 à 96,5 % en 1999, tandis que celui des garçons a légèrement baissé, passant de 105,5 % à 104 % (tableau 2.12). L'amélioration de la scolarisation des filles au niveau mondial est due principalement aux tendances enregistrées dans les pays en développement, où l'indice de parité entre les sexes en matière de scolarisation (IPS – rapport entre le TBS des filles et celui des garçons) est passé de 0,86 à 0,92 alors que la situation n'a pratiquement pas changé dans les pays industrialisés, où garçons et filles bénéficient des mêmes chances d'apprentissage.

Toutes les régions en développement sauf une (l'Amérique latine et les Caraïbes, où la parité est presque une réalité : IPS=0,98) ont connu une amélioration de la scolarisation des filles. Malgré cette tendance, les disparités en faveur des garçons sont encore la règle en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les États arabes et en Afrique subsaharienne, avec des IPS de 0,84, 0,88 et 0,89 respectivement en 1999.

Au niveau national

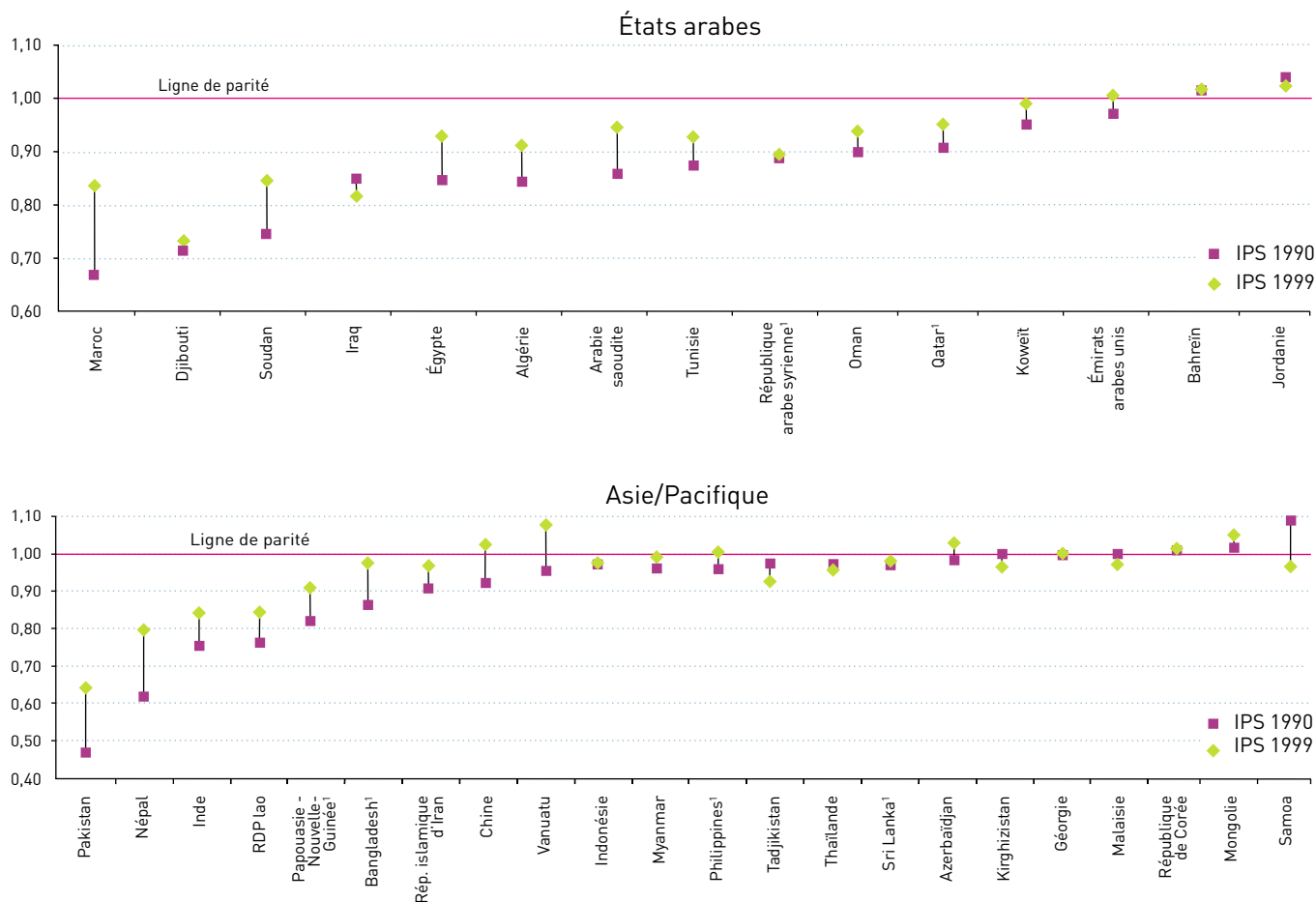
Les progrès réalisés sur la voie de la parité en matière de scolarisation ont été largement partagés durant les années 90. Dans près des deux tiers des 92 pays pour lesquels on dispose de données, les filles ont amélioré leur situation sur ce plan. Les disparités ont régressé en Guinée, au Bénin, au Tchad, en Gambie et au Mali – qui figuraient parmi les pays où les disparités étaient les plus fortes en 1990. Quant aux États arabes, des progrès substantiels ont été enregistrés en Mauritanie, au Maroc et au Soudan, et parmi les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, le Pakistan et le Népal ont obtenu une nette amélioration (figure 2.18).

Onze pays ont vu leur IPS baisser, mais dans certains de ces pays les filles étaient dans une situation plus favorable que les garçons, et l'IPS s'y est rapproché de la ligne de parité. Ces pays se trouvent pour la plupart dans la région Amérique latine et Caraïbes (Colombie et Nicaragua) et en Afrique australe (Botswana, Namibie et Lesotho) ou dans le Pacifique (Samoa).

Les progrès réalisés sur la voie de la parité en matière de scolarisation ont été largement partagés durant les années 90.

Objectif 5. Égalité entre les sexes

Figure 2.18. Évolution des disparités entre les sexes dans les TBS de l'enseignement primaire, 1990-1999



1. Les données se réfèrent à 1998/1999.

Source: Tableau 6 de l'Annexe.

Certains pays ne sont pas sur la bonne voie pour atteindre l'objectif de parité entre les sexes en 2005.

Dans 25 pays, l'IPS n'a pas changé pendant toute la période. La plupart de ces pays se trouvent en Amérique latine et dans les Caraïbes et en Afrique australe et de l'Est, où l'indice de parité était déjà proche de 1, à l'exception de l'Éthiopie, du Mozambique et du Cameroun où cet indice demeure assez bas (0,67, 0,75 et 0,85 respectivement).

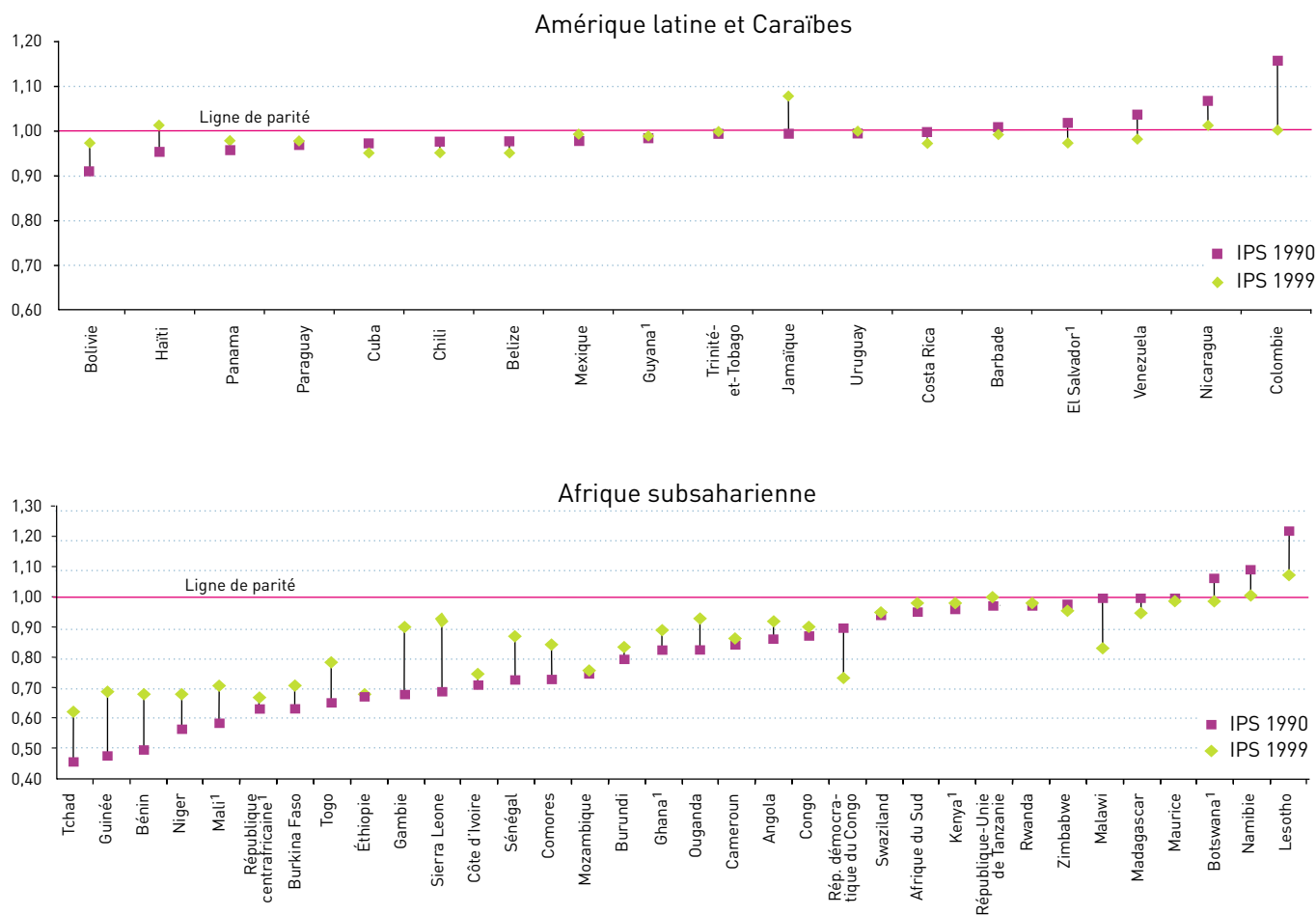
Malgré la tendance générale à la parité entre les sexes, il reste dans de nombreux pays de fortes disparités en faveur des garçons. C'est le cas dans certains pays d'Afrique centrale et de l'Ouest et, dans une moindre mesure, des États arabes. C'est aussi le cas dans certains pays d'Asie, surtout en Asie du Sud et de l'Ouest. Les disparités sont particulièrement fortes au Yémen, au Tchad, en République centrafricaine, en Éthiopie, en Guinée-Bissau, au Niger, au Bénin et au Pakistan, où les taux de scolarisation des filles représentent les deux tiers ou moins de ceux des garçons. Dans la

plupart de ces pays, l'écart absolu entre les sexes (TBS des garçons moins TBS des filles) dépasse 30 points de pourcentage et il atteint 43 points au Yémen et au Pakistan. Il est évident que ces pays ne sont pas sur la bonne voie pour atteindre l'objectif de Dakar en 2005 ou même en 2015 à moins qu'ils ne mettent en œuvre des stratégies très ciblées en faveur des filles.

Taux nets de scolarisation et parité entre les sexes

Les disparités entre les taux de scolarisation des filles et ceux des garçons sont généralement moins accentuées si l'on ne prend en compte que les enfants ayant l'âge normal de scolarisation – c'est-à-dire les statistiques relatives aux taux nets de scolarisation. Les différences sont légèrement plus importantes dans les pays d'Afrique subsaharienne et dans les États arabes qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes et en Asie.

Figure 2.18. (suite)



Il semble donc que bien qu'au total plus de garçons soient scolarisés, ils représentent aussi une plus grande proportion des élèves plus âgés que l'âge normal parce qu'ils redoublent plus fréquemment que les filles (voir ci-après).

Questions d'accès

Pour ce qui est des disparités entre filles et garçons en matière d'accès à l'école, les dernières données disponibles concernant les taux bruts d'admission, pour l'année scolaire 1999/2000, ont révélé trois scénarios :

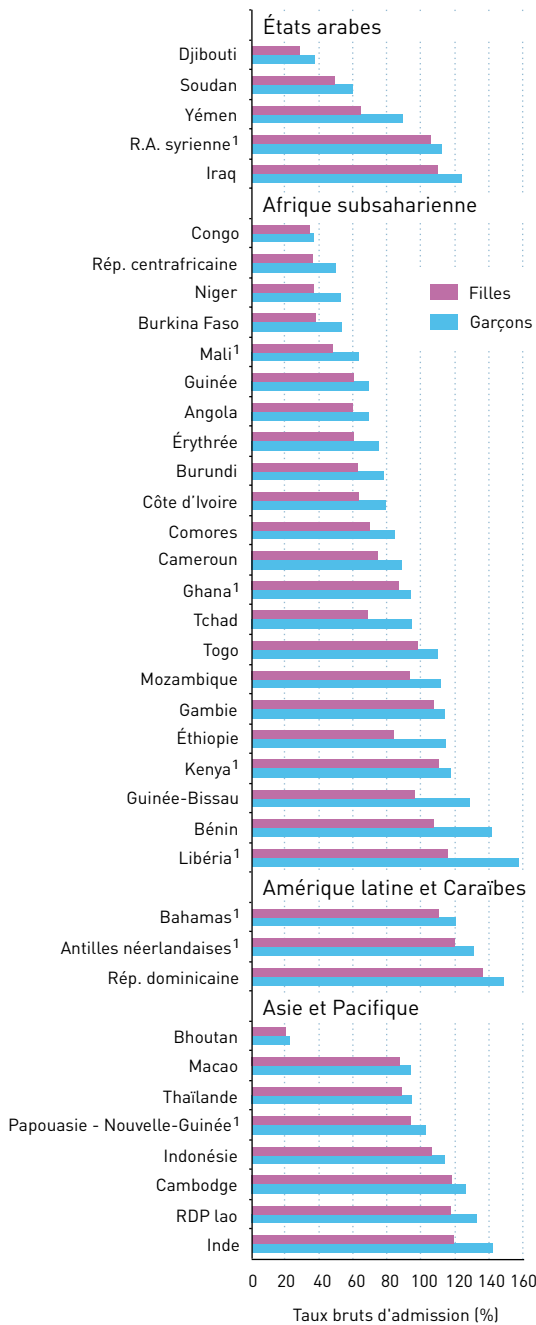
- *Disparités en faveur des garçons.* Beaucoup de pays appartiennent à cette catégorie (voir figure 2.19 ci-dessous). Dans certains pays d'Afrique centrale et de l'Ouest, ainsi qu'en Éthiopie et au Yémen, le taux brut d'admission des filles n'atteignait pas 75% de celui des garçons.

- *Parité d'accès.* La parité d'accès est assurée dans de nombreux pays d'Amérique latine et des Caraïbes, dans quelques États arabes et dans la région Asie et Pacifique.
- *Disparités en faveur des filles.* Dans la région de l'Afrique australe et de l'Est, on note de légères disparités en faveur des filles en Namibie, au Lesotho, au Malawi, à Maurice et en Zambie. Dans les deux premiers pays, cela s'explique surtout par le rôle traditionnel que jouent les garçons pour ce qui est de s'occuper du bétail. On constate aussi des disparités en faveur des filles dans certains pays d'Asie, d'Amérique latine et des Caraïbes, encore qu'elles ne soient pas aussi prononcées qu'à d'autres niveaux du système éducatif.

Les disparités entre filles et garçons commencent avec l'accès à l'école primaire.

Objectif 5. Égalité entre les sexes

Figure 2.19. Taux bruts d'admission dans l'enseignement primaire par sexe, 1999/2000
 (pays ayant un indice de parité inférieur à 0,95)



Dans la majorité des pays étudiés, les garçons redoublent davantage que les filles.

Processus d'apprentissage

Les disparités entre les sexes, là où il en existe, concernent non seulement l'accès à l'école mais aussi les rythmes de progression du processus d'apprentissage, y compris les taux d'achèvement du cycle primaire. La mesure dans laquelle l'égalité entre les sexes est assurée tout au long du cycle scolaire peut être considérée comme un élément de l'efficacité interne du système scolaire. L'efficacité interne est mesurée ici par le pourcentage de redoublants et la proportion d'élèves qui parviennent à la cinquième année du primaire.

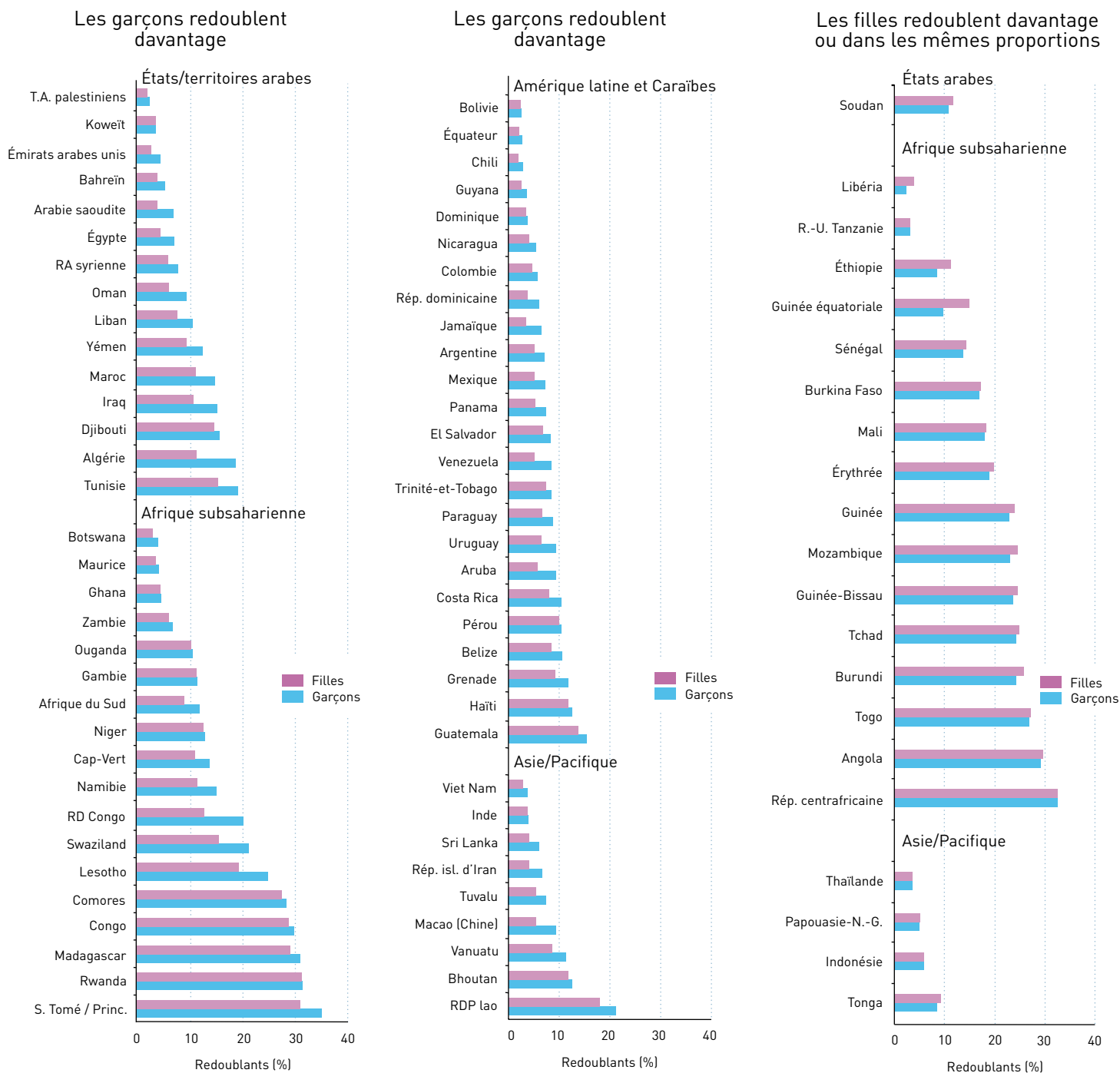
Redoublement

Dans la majorité des pays étudiés, les garçons redoublent davantage que les filles (figure 2.20). Les pays où les filles redoublent davantage que les garçons se trouvent presque tous en Afrique subsaharienne, où les taux globaux de redoublement supérieurs à 15% ne sont pas exceptionnels. Les pays ayant les taux de redoublement des filles les plus élevés tendent aussi à présenter les plus fortes disparités en faveur de l'accès et de la scolarisation des garçons. Dans ces pays, en conséquence, les filles non seulement sont défavorisées sur le plan de l'accès à l'école, mais elles doivent aussi faire face à de plus grandes difficultés pour ce qui est du processus d'apprentissage. L'obligation imposée aux filles de s'occuper des tâches ménagères et autres, le fait que les parents et la société ne s'attendent guère que les filles réussissent à l'école, les partis pris des programmes d'enseignement et des comportements pédagogiques peuvent être cités comme facteurs susceptibles de déterminer ce schéma particulier dans ces pays.

1. Les données se réfèrent à 1998/1999.

Source: Tableau 5 de l'Annexe.

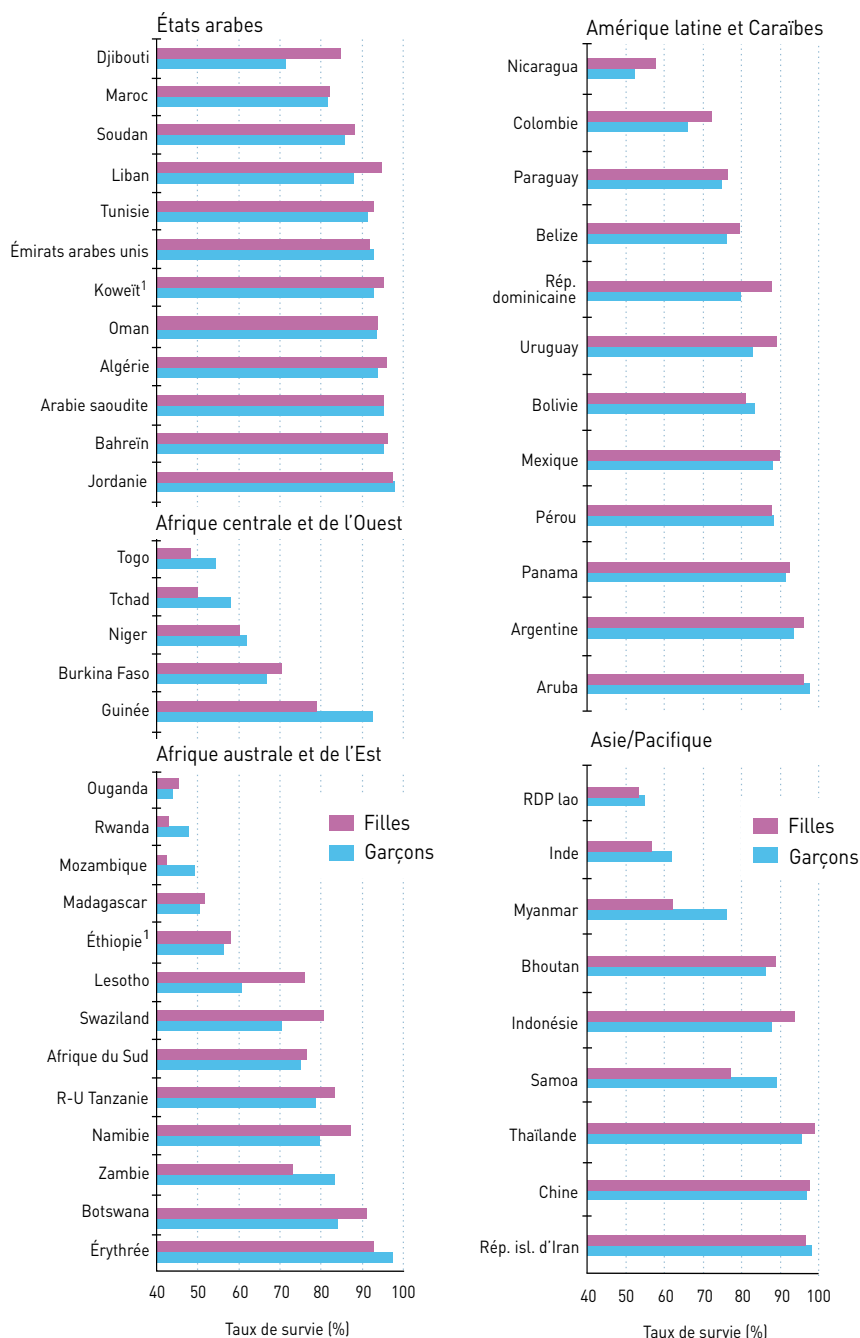
Figure 2.20. Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire par sexe, 1999/2000



Source : Les données viennent du tableau 9 de l'Annexe.

Objectif 5. Égalité entre les sexes

Figure 2.21. Taux de survie en cinquième année du primaire par sexe, 1999/2000



Survie en cinquième année du primaire

Comme on l'a dit dans la section consacrée à l'enseignement primaire universel (objectif 2 ci-dessus), le taux de survie en cinquième année du primaire est un indicateur des abandons précoces, lesquels sont causés à la fois par des facteurs extérieurs et par des facteurs en rapport avec l'école tels que des taux de redoublement élevés.

Dans certains pays, les filles pâtissent d'une double inéquité : non seulement elles sont défavorisées par rapport aux garçons du point de vue de l'accès à l'école, mais elles risquent aussi davantage de devoir abandonner leurs études avant la cinquième année. En revanche, là où les disparités entre garçons et filles sont moindres ou absentes en ce qui concerne l'accès, il en est de même pour la survie en cinquième année. Les éléments d'information provenant des pays pour lesquels on disposait de données concernant l'année scolaire 1999/2000 indiquent les faits suivants (voir figure 2.21) :

- Dans un certain nombre de pays d'Amérique latine et des Caraïbes, d'Afrique australe, d'Asie et des États arabes, les garçons risquent plus que les filles d'abandonner l'école. La plupart de ces pays sont aussi ceux où l'accès à l'école favorise les filles.
- Il y a toutefois un nombre notable de pays où les filles sont plus nombreuses que les garçons à abandonner leurs études, particulièrement les pays où les taux globaux de survie sont bas et les disparités entre les sexes fortes. Dans la plupart de ces pays, non seulement les filles n'ont guère accès à l'école mais elles ont moins de chances de terminer le cycle que les garçons.
- L'ensemble des éléments dont nous disposons paraît indiquer que bien que les garçons aient plus de chances d'être scolarisés, les filles ont plus de chances de rester à l'école jusqu'à la cinquième année. Cela signifie qu'une fois à l'école, les filles tendent à y progresser aussi bien, voire mieux, que les garçons.

1. Les données se réfèrent à la survie en quatrième année du primaire (dernière année du cycle).

Source : Tableau 10 de l'Annexe.

Enseignement secondaire

Il y a eu un accroissement notable des taux de participation dans le secondaire depuis 1990. La figure 2.22 montre que cet accroissement a profité aux filles, avec une réduction évidente des disparités entre les sexes dans la plupart des pays indiqués. D'une manière générale, on peut formuler les deux observations suivantes :

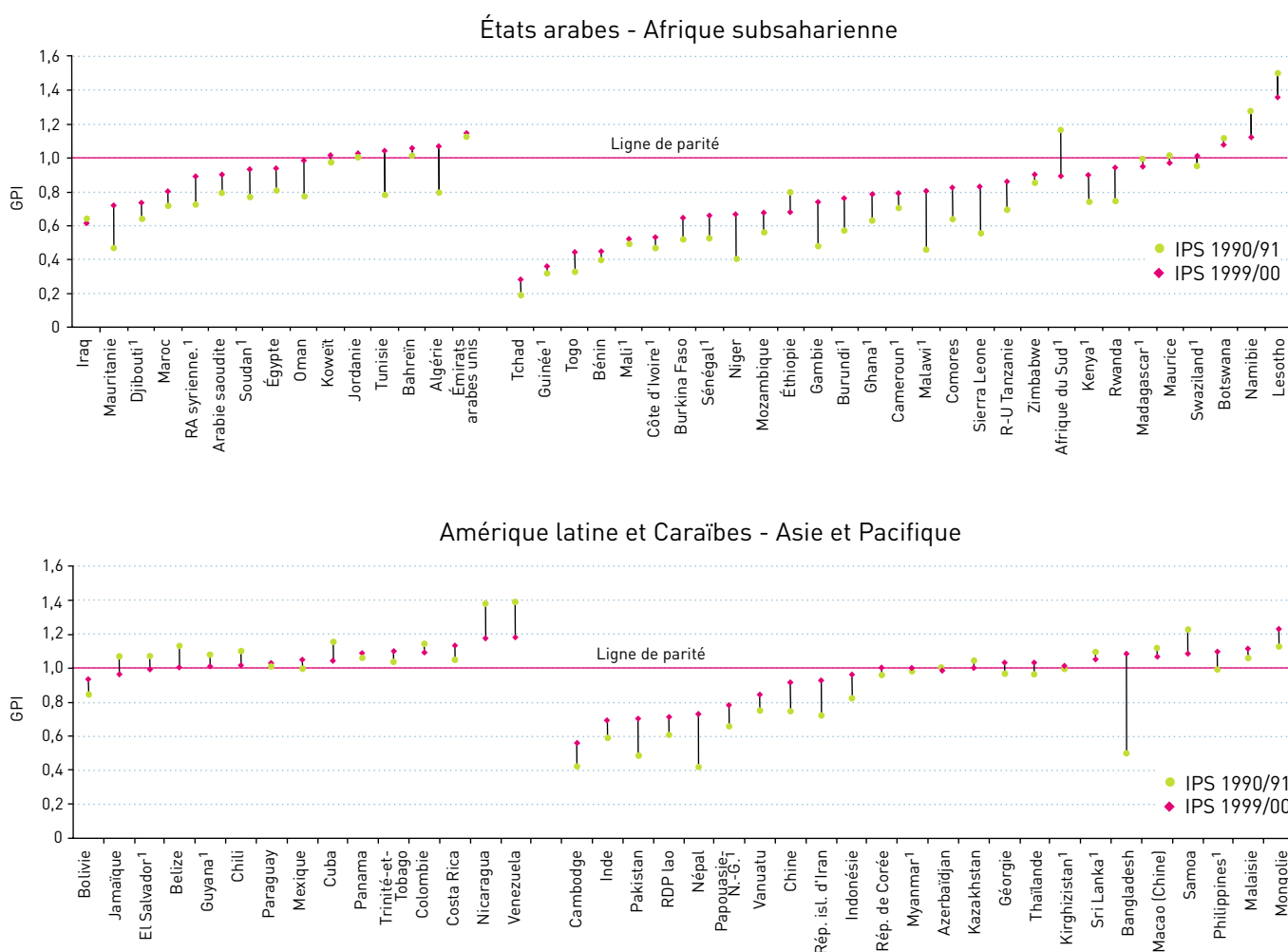
- Les progrès accomplis vers la parité ont été substantiels dans les États arabes et dans certains pays d'Afrique subsaharienne, particulièrement aux Comores, en Gambie, au Kenya, au Niger et au Rwanda. Les disparités

se sont réduites de manière substantielle dans les pays d'Asie du Sud.

- Dans les pays où l'écart entre les sexes était en faveur des filles au début de la décennie, on s'est rapproché de la parité, sauf en Mongolie, où la disparité en faveur des filles s'est accentuée. En Afrique du Sud, l'écart en faveur des filles a disparu et ce pays se trouve maintenant sous la ligne de parité ; il y a là, vu les changements socio-politiques des années 90, matière à s'inquiéter et cette situation exigera une grande attention alors que le processus de réforme du système scolaire se poursuit.

Une fois à l'école, les filles tendent à y progresser aussi bien, voire mieux, que les garçons.

Figure 2.22. Évolution des disparités entre les sexes dans les TBS du secondaire, 1990-1999



1. Les données pour l'année la plus récente se rapportent à 1998/1999.

Source : Tableau 7 de l'Annexe.

Objectif 5. Égalité entre les sexes

Tableau 2.13. Disparités entre les sexes dans le secondaire : TBS, IPS et écart entre les sexes, 1999/2000 ou 1998/1999

Région	Pays ayant la parité ou des disparités en faveur des filles					Pays ayant des disparités en faveur des garçons									
	Pays	IPS = 0,99 ou plus		Ecart entre les sexes (F/G)	Ecart entre les sexes (F/G)	Disparités modérées (0,99 > IPS > 0,80)				Fortes disparités (IPS = 0,80 et moins)					
		TBS des garçons	TBS des filles			IPS (F/G)	TBS des garçons	TBS des filles	IPS (F/G)	Ecart entre les sexes (F/G)	Pays	TBS des garçons	TBS des filles	IPS (F/G)	Ecart entre les sexes (F/G)
États arabes et Afrique du Nord	Émirats AU	70	80	1,15	-10	Oman	68	67	0,98	1	Maroc	44	35	0,80	9
	JA libyenne ¹	75*	83*	1,11	-8	Soudan ¹	31	29	0,96	1	Mauritanie	21	15	0,72	6
	Liban	75	82	1,09	-7	Égypte	86*	80*	0,94	6	Djibouti ¹	19	14	0,72	6
	Algérie	65	69	1,07	-5	Arabie saoudite	72	65	0,90	7	Iraq	47	29	0,62	18
	Bahreïn	99	105	1,06	-6	RA syrienne ¹	44	39	0,89	5	Yémen ¹	69	25	0,37	43
	Palestine	78	83	1,06	-5										
	Tunisie	73	76	1,04	-3										
	Jordanie	86*	89*	1,03	-3										
	Koweït	55	56	1,02	-1										
Afrique centrale et Afrique de l'Ouest						Gabon ¹	58	51	0,87	8	Cameroun ¹	22*	17*	0,78	5
						Sierra Leone	26	22	0,82	5	Ghana ¹	42	33	0,78	9
											Burundi ¹	8*	6*	0,75	2
											Gambie	31	23	0,74	8
											Libéria	27	18	0,69	8
											Niger	8*	5*	0,65	3
											Sénégal ¹	24	15	0,64	8
											Burkina Faso	12	8	0,64	4
											Guinée-Bissau	26	14	0,54	12
											Côte d'Ivoire ¹	28*	15*	0,53	13
											RD Congo ¹	24*	13*	0,52	12
											Mali ¹	20	10	0,52	9
											Bénin	30	14	0,45	17
											Guinée éq.	43*	19*	0,44	24
											Togo	50*	22*	0,44	28
										Guinée ¹	20*	7*	0,36	13	
										Tchad	18	5	0,28	13	
Afrique australe et Afrique de l'Est	Lesotho	24	32	1,37	-9	Maurice	108	106	0,98	2	Malawi ¹	50*	40*	0,80	10
	Namibie	56	63	1,12	-7	Madagascar ¹	15*	14*	0,96	1	Zambie ¹	29	22	0,77	7
	Afrique du Sud ¹	86*	97*	1,12	-11	Rwanda	12	12	0,95	1	Angola	18*	13*	0,77	4
	Botswana	78	85	1,09	-7	Kenya ¹	31*	28*	0,90	3	Érythrée	33	23	0,70	10
	Swaziland ¹	60*	60*	1,01	0	Zimbabwe	48	43	0,88	6	Éthiopie	6	4	0,68	2
						Tanzanie	6	5	0,86	1	Mozambique	17	11	0,68	5
						Comores	2*	18	0,82	4					
Caraïbes	Ste-Lucie	85*	104*	1,22	-19	Jamaïque	85	82	0,96	3					
	Antilles néerl.	79	88	1,12	-9										
	Trinité-et-Tob.	75	82	1,09	-7										
	Barbade	99	103	1,04	-4										
	Guyana ¹	80	82	1,02	-1										
	Belize	72	72	1,00	0										
Amérique latine	Rép. dominicaine	60*	73*	1,22	-13	Pérou ¹	83	78	0,94	5					
	Venezuela	54*	65*	1,19	-10	Bolivie	81*	76*	0,93	5					
	Nicaragua	55*	65*	1,19	-10	Guatemala	35	30	0,87	5					
	Uruguay	84	99	1,17	-15										
	Costa Rica	48	54	1,12	-6										
	Brésil	98	109	1,11	-11										
	Colombie	67	75	1,11	-7										
	Argentine	91	97	1,07	-6										
	Panama	67	71	1,07	-4										
	Cuba	80	84	1,04	-4										
	Mexique	72	75	1,04	-3										
	Paraguay	56	58	1,04	-2										
	Chili	87	88	1,02	-2										
Équateur	56	57	1,02	-1											
El Salvador ¹	50	50	0,99	0											
Asie centrale	Mongolie	58	71	1,23	-13	Tadjikistan	82	70	0,86	12					
	Kirghizistan ¹	82	84	1,03	-2										
	Géorgie	77	78	1,02	-1										
	Kazakhstan	87	87	1,01	0										
	Azerbaïdjan	80	80	1,00	0										
Asie du Sud et Asie occidentale	Bangladesh	52	56	1,08	-4	Rép. isl. d'Iran	83	77	0,92	6	Népal	62	45	0,72	17
	Maldives	41	44	1,07	-3	Bhoutan	12	9	0,82	2	Pakistan	46	32	0,70	14
	Sri Lanka ¹	70*	74*	1,07	-5						Inde	59	40	0,68	19
Asie de l'Est	Brunei Daruss.	105	116	1,10	-11	Indonésie	56*	54*	0,95	3	RDP lao	42	29	0,70	12
	Malaisie	94	104	1,10	-10	Viet Nam	68	61	0,91	6	Cambodge	22	12	0,55	10
	Philippines ¹	73	79	1,09	-7	Chine	66*	60*	0,90	6					
	Macao (Chine)	90	97	1,08	-7										
	Thaïlande	78	80	1,02	-2										
	Japon	101	103	1,01	-1										
	Myanmar ¹	35*	35*	1,00	0										
	Rép. de Corée	98	97	1,00	0										
Pacifique	Samoa	73	80	1,09	-7	Vanuatu	31	26	0,83	5	Papouasie-NG ¹	24	18	0,78	5

* Données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.
 1. Les données font référence à l'année scolaire 1998/1999.

Les disparités de l'enseignement primaire tendent à s'amplifier dans l'enseignement secondaire : si l'IPS pour la scolarisation dans le primaire se situe sous la ligne de parité, l'IPS pour le secondaire en est généralement encore plus éloigné, et si l'IPS pour le primaire se situe autour ou au-dessus de la ligne de parité, l'IPS pour le secondaire est souvent encore supérieur.

Les données relatives au TBS pour 1999/2000 montrent que l'on trouve les niveaux les plus bas de scolarisation dans le secondaire en Afrique centrale et de l'Ouest – comme c'est le cas pour l'enseignement primaire. La situation est plus favorable pour les jeunes femmes dans les pays d'Afrique australe et de l'Est, là encore comme elle l'est pour les autres niveaux et aspects de l'éducation. Dans cette sous-région, l'Afrique du Sud, le Botswana et Maurice ont des taux de scolarisation dans le secondaire supérieurs à 70 %, comparables à ceux des régions où l'enseignement secondaire est le plus développé. En revanche, le TBS du secondaire pour les filles était inférieur à 10 % en Éthiopie, au Burkina Faso, au Tchad, au Niger et en République-Unie de Tanzanie (tableau 2.13).

Les enseignants du primaire

Accroître la proportion des femmes dans le corps enseignant est en soi une mesure en faveur de l'égalité des sexes – faisant partie intégrante de l'amélioration de la participation des femmes à tous les domaines de la vie économique et sociale. C'est aussi une stratégie qu'utilisent de nombreux pays pour faciliter l'accès des filles à l'éducation et contribuer à améliorer leur processus d'apprentissage. Il est donc important d'analyser le pourcentage d'enseignantes selon les pays, ainsi que le pourcentage de celles qui reçoivent une formation comparé à celui de leurs homologues masculins.

La figure 2.23 montre que, dans la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles, la proportion des enseignantes a augmenté durant la période qui s'est écoulée de l'année scolaire 1990/1991 à l'année 1999/2000. Bahreïn, la Mauritanie, le Tchad, l'Éthiopie, l'Inde, le Népal et le Pakistan, où la proportion des enseignantes était des plus faibles en 1990, ont connu les progressions les plus fortes (30 % et plus) en termes relatifs. En revanche, des reculs

substantiels (plus de 20 %) semblent s'être produits au Togo, à Djibouti, en Gambie, en Érythrée et à Tuvalu alors même que les femmes représentent beaucoup moins de 50 % du total dans certains de ces pays. D'autre part, des reculs modestes ou la stabilité sont observés en Amérique latine et dans les Caraïbes, la région présentant la plus forte proportion d'enseignantes, où les femmes représentent les trois quarts du corps enseignant ou davantage.

Cette figure montre aussi que la proportion de femmes dans le corps enseignant était très variable selon les régions en 1999 :

- C'est en Afrique subsaharienne qu'on trouve le plus grand nombre de pays où les femmes représentent moins de la moitié du corps enseignant – et les proportions les plus faibles d'enseignantes. Tous les pays où les femmes représentent moins du quart du total des enseignants se trouvent en Afrique centrale et de l'Ouest, à l'exception du Mozambique. La proportion des enseignantes n'atteint que 10 % au Tchad et 13 % au Togo. On trouve les proportions les plus fortes – les femmes représentant les deux tiers du corps enseignant ou davantage – en Afrique australe.
- Les enseignants du primaire sont en majorité des femmes en Amérique latine et dans les Caraïbes, à l'exception d'Haïti, où les femmes ne représentent qu'un tiers du nombre total des enseignants.
- Dans les États arabes, les femmes représentent la moitié ou plus du corps enseignant dans les deux tiers des pays pour lesquels on dispose de données, cette proportion allant de 20 % au Yémen à 75 % au Qatar.
- En Asie et dans le Pacifique, on constate de grandes disparités, les valeurs les plus basses se trouvant dans les pays d'Asie du Sud, avec des valeurs plus élevées en Asie de l'Est et dans le Pacifique et les valeurs les plus élevées, atteignant près de 100 %, dans les pays d'Asie centrale.

Enfin, s'agissant des disparités entre les sexes dans la formation des enseignants, les données disponibles (figure 2.24) montrent que, le plus souvent, il y a dans le primaire plus d'institutrices que d'instituteurs ayant reçu une formation. Il y a néanmoins de notables exceptions dans toutes les régions, concernant des pays tels que l'Érythrée, l'Éthiopie, le Malawi, la Sierra Leone, le Soudan, Trinité-et-Tobago et les Émirats arabes unis. Dans certains de ces pays, le pourcentage des

Les disparités de l'enseignement primaire tendent à s'amplifier dans l'enseignement secondaire.

L'Afrique subsaharienne a le nombre le plus faible d'enseignantes.

Objectif 5. Égalité entre les sexes

Figure 2.23. Évolution du pourcentage des enseignantes par région, 1990-1999



1. Les données pour 1990/1991 comprennent les enseignants du préprimaire.

2. Les données pour l'année la plus récente se rapportent à 1998/1999.

Source: Tableau 8 de l'Annexe.

enseignants du primaire, hommes et femmes, ayant reçu une formation est généralement très faible (Malawi, Soudan).

Examiner l'éducation à travers le prisme de la parité entre les sexes révèle non seulement l'étendue et la profondeur des disparités entre les sexes dans la scolarisation mais aussi combien efficaces peuvent être, en relativement peu de temps, des initiatives ciblées sur ces questions. Presque tous les pays, grâce à leurs propres efforts et à l'action internationale, ont réalisé, concernant la réduction de l'écart entre les sexes dans l'éducation, des progrès au cours de la décennie qui s'est écoulée entre Jomtien et Dakar.

L'analyse des questions de genre dans l'éducation montre clairement que l'égalité entre les sexes est une vaste question de société et il est évident que la promotion de l'égalité entre les sexes dans l'éducation fait partie et doit être accompagnée de mesures visant à promouvoir l'égalité des sexes dans toute la société.

Prêter attention au sort des filles sur le plan des disparités entre les sexes aide aussi à révéler des domaines et des niveaux d'éducation, des régions et des pays où les garçons sont désavantagés. Autrement dit, le prisme des questions de genre permet aux décideurs à tous les niveaux – personnel politique, fonctionnaires et parents –

Amérique latine et Caraïbes

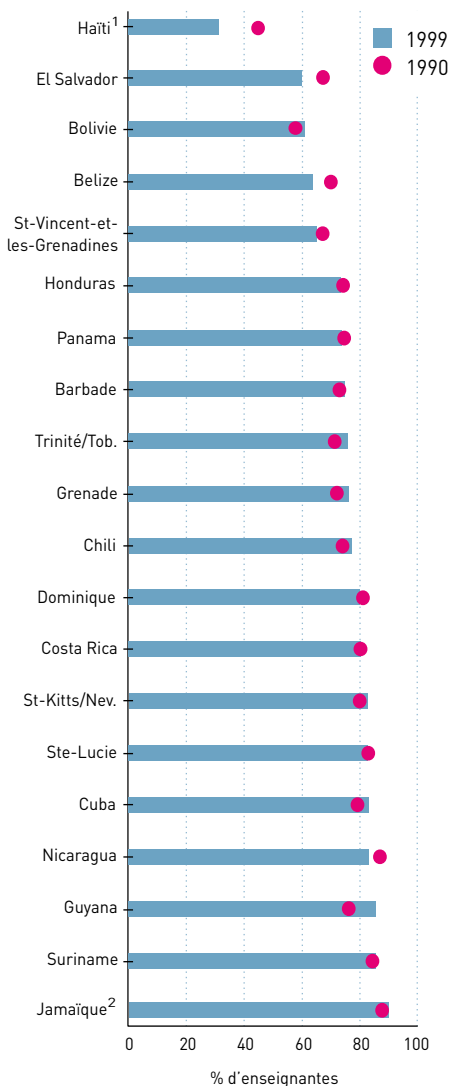
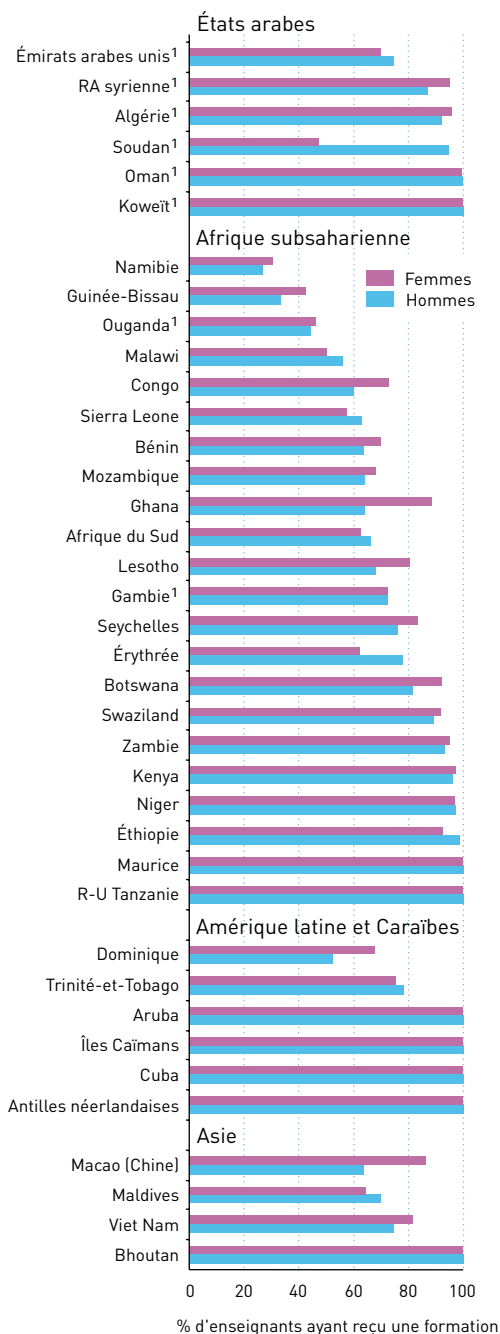


Figure 2.24. Pourcentage des enseignants du primaire ayant reçu une formation, par sexe, 1999/2000



1. Les données se rapportent à 1998/1999.

Source: Tableau 8 de l'Annexe.

de percevoir plus clairement les situations, les besoins et le potentiel des garçons comme des filles. Il est possible de mieux construire la voie qui mène à la réalisation de l'objectif d'égalité entre les sexes de Dakar non par des approches neutres qui nient la diversité de l'environnement d'apprentissage mais par des mesures équitables pour chaque sexe qui reconnaissent les différences entre filles et garçons (cela vaudrait aussi pour d'autres segments de la population tels que les minorités ethniques et les personnes handicapées) et y répondent de manière appropriée. De cette manière, une approche de l'éducation tenant compte des sexospécificités pourra être profitable à tous les élèves.

Objectif 6. Qualité de l'éducation

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.

Le Cadre d'action de Dakar a donné une nouvelle impulsion à la promotion de la qualité dans l'éducation, sur la base du consensus selon lequel le développement de l'accès à l'éducation ne pourra exercer son effet favorable sur la société que si l'éducation est de bonne qualité. La qualité est un concept aux multiples facettes : parler de qualité, c'est se demander à la fois comment l'apprentissage est organisé et géré, quel est le contenu de l'apprentissage, quel niveau d'apprentissage est obtenu, quels sont les résultats atteints et ce qui se passe dans l'environnement d'apprentissage. Par exemple, si les parents ne sont pas convaincus que ce que leurs enfants apprennent répond aux besoins de la vie, ils ne les enverront pas à l'école, même s'ils en ont la possibilité. Cela est d'autant plus vrai si les coûts d'opportunité sont élevés, si l'école est éloignée et si la sécurité n'est pas assurée sur le trajet ou à l'école même. Lorsque les modalités de fourniture des services d'éducation des adultes sont inappropriées ou démotivantes, de même que lorsque les éducateurs des adultes sont insuffisamment ou pas du tout formés, il y a peu de chances que les adultes mettent à profit l'offre éducative.

On considère souvent que l'on ne peut obtenir la qualité qu'au détriment du développement de l'accès. Il est clair qu'il faut se préoccuper à la fois de la qualité et de l'accès, et qu'il ne faut pas sacrifier l'une à l'autre. Il est donc aussi important de suivre la qualité de l'éducation que le développement des systèmes éducatifs. Or aujourd'hui ce système ne peut être que limité. Il n'est possible à l'heure actuelle de rendre compte systématiquement des progrès accomplis dans le monde en ce qui concerne la qualité de l'éducation depuis le forum de Dakar qu'en utilisant deux indicateurs de substitution de la qualité pour lesquels on dispose de statistiques : les dépenses d'éducation et le nombre d'élèves par enseignant. Ces deux indicateurs s'appliquent

surtout à l'enseignement primaire, il n'existe pas encore d'indicateurs de la qualité de l'éducation de la petite enfance, des programmes d'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante ou de l'alphabétisation des adultes, comme indiqué dans les sections pertinentes du présent chapitre (ci-dessus). Le manque de données signifie aussi que cette section ne portera que sur l'éducation formelle, et seulement dans le primaire. D'autres indicateurs de substitution de l'enseignement primaire, ainsi qu'une évaluation directe des résultats d'apprentissage, sont disponibles pour des ensembles limités et variables de pays. L'objectif du processus envisagé à Dakar n'était pas de dispenser une éducation d'excellente qualité à quelques-uns et une éducation de qualité médiocre aux autres, situation que même les pays développés n'évitent que difficilement.

Le présent rapport ne saurait donc rendre compte des progrès accomplis à l'échelle mondiale en matière de qualité de l'éducation, et on ne dispose pas non plus, à ce stade, d'informations suffisantes pour suivre convenablement les changements, positifs ou négatifs, affectant la qualité. Il est néanmoins possible, sur la base des données et des matériels disponibles, d'obtenir une image de la qualité de l'éducation dans les pays en développement sous divers angles. Pour ce faire, il faut d'abord mettre en perspective les divers indicateurs au moyen d'un cadre conceptuel simple.

Qu'est-ce que la qualité de l'éducation ?

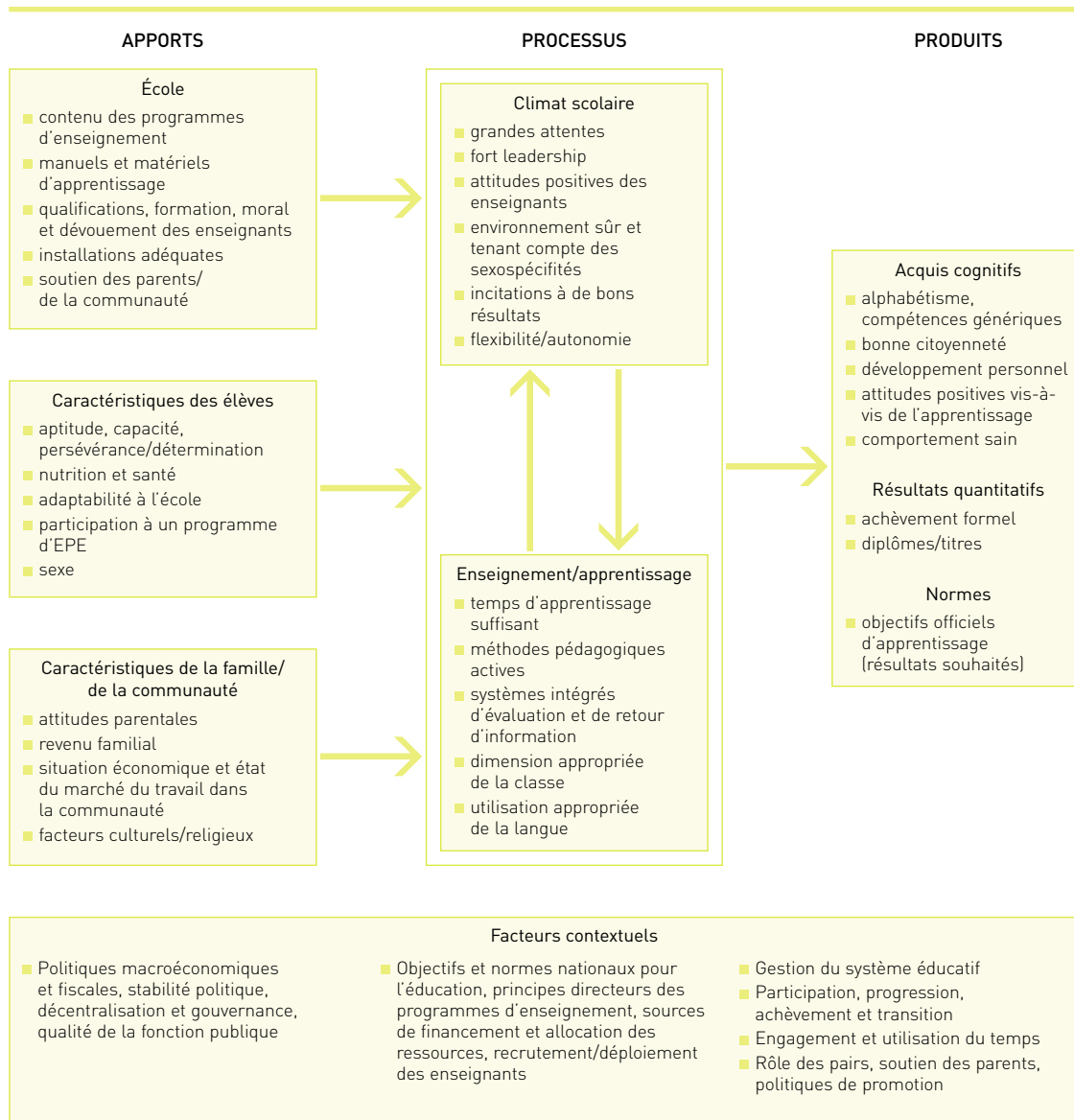
Définir la qualité de l'éducation n'est pas facile, mais le tableau 2.14 présente un cadre qui peut y aider. Dans ce cadre apports-processus-produits, les diverses parties prenantes de l'éducation (apprenants, parents, enseignants, communautés, gouvernement) et les divers niveaux (classe, école, politique nationale) trouvent leur place. Le cadre peut guider une évaluation étape par étape de la qualité de l'éducation, que l'on trouvera plus loin, après quelques observations générales sur le tableau 2.14.⁵

Les flèches indiquent les directions dans lesquelles les apports influencent les processus et dans lesquelles les processus influencent les produits. Les connaissances sur l'éducation n'ont pas encore atteint le stade où il soit possible de formuler des généralisations fiables sur la solidité de ces relations de causalité, en partie du fait des différences de contexte.

Le Cadre d'action de Dakar a donné une nouvelle impulsion à la promotion de la qualité dans l'éducation.

5. Cette approche sert simplement de cadre d'organisation de la discussion, et non de modèle définitif de la qualité scolaire. D'autres approches existent, qui sont tout aussi valables.

Tableau 2.14. Apports, processus et produits : un cadre pour évaluer la qualité de l'éducation



Source : Tiré de Heneveld et Craig (1995), OCDE/INES (2001), Scheerens (2002).

À la lumière de ce cadre, des divergences importantes ont été observées entre les pays industrialisés et les pays en développement. Partout, des paramètres extérieurs comme le niveau d'instruction et les revenus des parents constituent des facteurs importants de la réussite des apprenants. D'autres facteurs, comme les matériels et les bâtiments scolaires, n'ont guère d'incidence dans les pays industrialisés mais sont importants dans les pays en développement. Dans les premiers pays, la qualité de ces éléments est beaucoup moins variable que dans les seconds. De même, dans les pays en développement, il existe de grandes disparités internes pour ce qui est du nombre d'élèves par

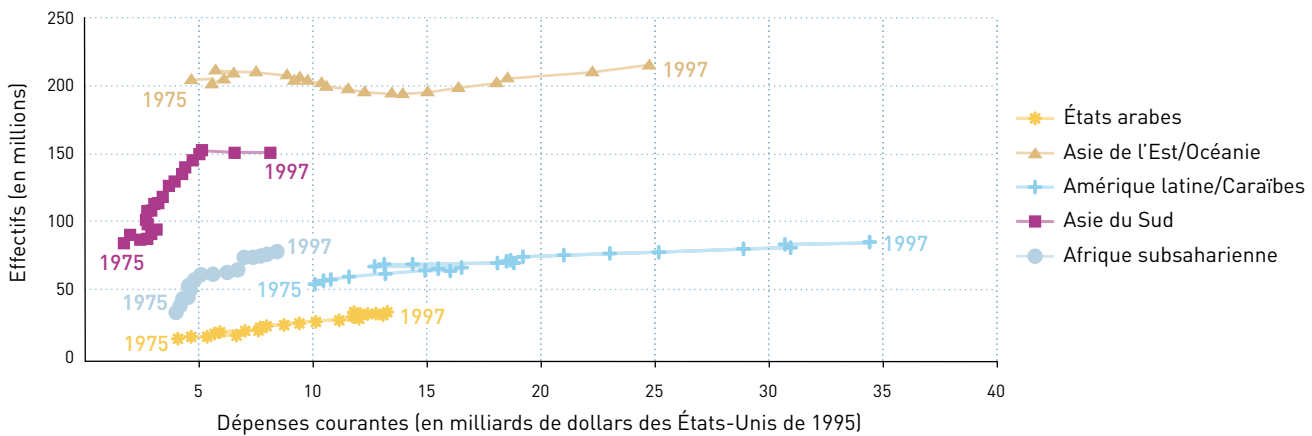
enseignant, de la formation des enseignants, de la disponibilité de manuels, etc.

Apports et contexte sont les éléments les plus «visibles» du cadre ; c'est le processus qui constitue l'élément le plus difficile à connaître. Dans les pays en développement comme dans les pays développés, il est difficile de rassembler des informations fiables et comparables sur ce qui se passe dans la classe. Des indicateurs de substitution tels que les redoublements sont souvent censés restituer la qualité du processus, et le degré de préparation des enseignants, sur le plan des contenus comme de la didactique, est un facteur important. Pour ce qui est des

Partout, des paramètres extérieurs comme le niveau d'instruction et les revenus des parents constituent des facteurs importants de la réussite des apprenants.

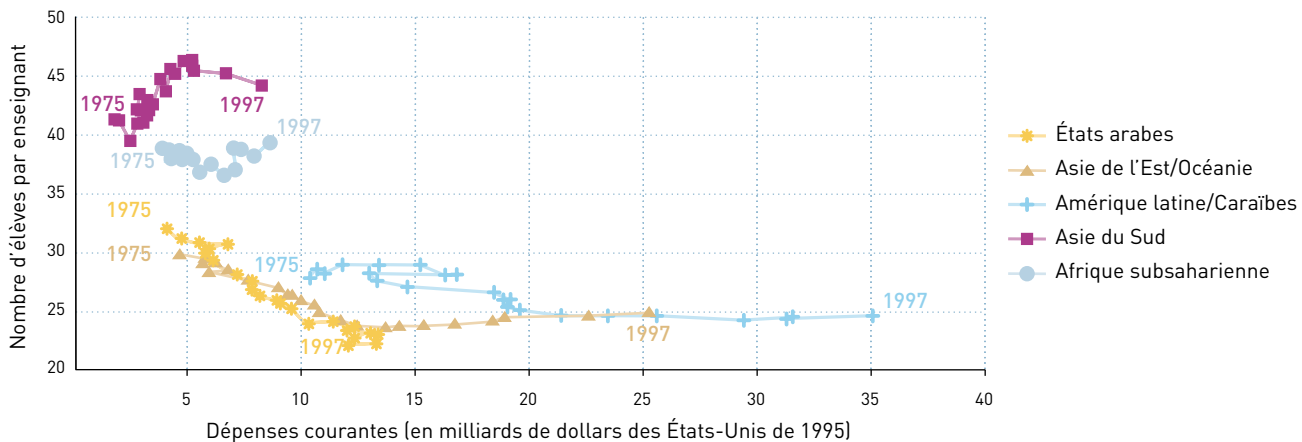
Objectif 6. Qualité de l'éducation

Figure 2.25. Dépenses courantes et effectifs du primaire, 1975-1997



Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Brossard (2000).

Figure 2.26. Dépenses courantes et nombre d'élèves par enseignant, 1975-1997



Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Brossard (2000).

programmes d'enseignement, nous verrons que les paramètres au moyen desquels la politique nationale entend diriger le processus d'apprentissage ne reflètent pas toujours la réalité.

Il importe de distinguer trois aspects des produits :

- *les acquis*: ce que les élèves apprennent réellement ;
- *les résultats quantitatifs*: le nombre d'élèves qui satisfont effectivement aux normes en

réussissant aux examens et en acquérant des qualifications formelles ;

- *les normes*: les résultats que cherche à obtenir la société.

Plus faciles à mesurer, les résultats quantitatifs tendent à l'emporter sur les acquis. Il importe de noter que, dans les pays où les résultats quantitatifs sont élevés, les acquis peuvent être faibles et inversement.

Apports : ressources financières et humaines

De tous les indicateurs possibles des apports, les ressources financières et humaines sont ceux qui sont les plus facilement disponibles à l'échelle mondiale, et ils permettent une comparaison par région. La figure 2.25 montre l'évolution, depuis 1975, des effectifs et des investissements publics dans l'enseignement primaire pour cinq régions en développement.

En Asie du Sud et de l'Ouest, de même qu'en Afrique subsaharienne, le nombre des enfants scolarisés a presque doublé, tandis que le niveau des dépenses courantes, exprimées en dollars constants de 1995, a enregistré un accroissement modeste. En revanche, les effectifs sont restés assez stables en Amérique latine et dans les Caraïbes comme en Asie de l'Est, alors que les dépenses courantes ont augmenté beaucoup plus rapidement que dans les deux autres régions. En fait, au cours de la période 1995-1997, les dépenses de l'Asie de l'Est ont augmenté en valeur absolue autant que celles de l'Afrique subsaharienne au cours des 25 dernières années.

Les trajectoires « diagonales » de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud et de l'Ouest semblent montrer que les pays de ces régions ont investi dans la quantité (l'expansion des effectifs), tandis que les parcours « horizontaux » des autres régions, où les taux de scolarisation étaient au départ plus élevés, indiquent que des ressources supplémentaires ont été allouées en vue d'accroître le niveau des dépenses par élève.

En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, les dépenses n'ont pas augmenté au même rythme que la population et le taux de scolarisation. En conséquence, les dépenses par élève ont diminué dans ces régions.

Une proportion relativement importante des dépenses d'éducation est consacrée aux ressources humaines. Aussi l'accroissement des dépenses tend-il à se traduire en une augmentation du nombre des enseignants, encore que cette tendance puisse être contrebalancée par des modifications du niveau de rémunération des enseignants, dont il sera question plus loin. La figure 2.26 montre, là aussi pour les cinq régions et pour la période 1975-1997, l'évolution du nombre d'élèves par enseignant confrontée à l'évolution des dépenses.

Dans les États arabes, en Asie de l'Est et en Océanie, en Amérique latine et dans les Caraïbes, le nombre d'élèves par enseignant est tombé d'environ 30 à 25 et s'est stabilisé à ce niveau. En Asie du Sud, des indicateurs récents semblent révéler une tendance à la baisse de ce rapport, après qu'il est passé de 40 à 45 au cours de la période antérieure. C'est le contraire qui est vrai en Afrique subsaharienne : une tendance à la baisse s'est récemment inversée en hausse aux alentours de 40.

Pour diverses raisons, les données de la figure 2.26 ne fournissent pas une démonstration directe des évolutions touchant la qualité de l'éducation. Tout d'abord, il y a une grande diversité entre les pays d'une même région pour ce qui est du nombre d'élèves par enseignant. En Afrique centrale et de l'Ouest, par exemple, ce nombre varie de 30 en Sierra Leone à 94 au Mali, et en Afrique australe et de l'Est de 15 aux Seychelles à 63 au Malawi. Deuxièmement, il ne faut pas confondre le nombre d'élèves par enseignant avec la taille de la classe. Les classes peuvent être plus nombreuses que ne l'indique ce rapport, étant donné que le temps de travail des enseignants n'est pas consacré en totalité à l'enseignement. Les classes peuvent être aussi plus petites, lorsqu'un enseignant a en charge plusieurs classes auxquelles il enseigne successivement ou simultanément. Cette dernière pratique peut avoir un impact positif sur les résultats d'apprentissage, contrairement à la première. Troisièmement, il n'y a pas de consensus quant à la relation entre taille de la classe et qualité de l'enseignement.

On s'accorde généralement à reconnaître que la réduction de la taille de la classe a un effet positif sur les résultats d'apprentissage lorsque le nombre des élèves par classe est déjà très bas, à savoir égal ou inférieur à 20. Il y a toutefois des indications contradictoires quant à la question de savoir si la réduction a un impact significatif et notable dans le cas des classes de 20 à 40 élèves. En fait, quelques pays d'Asie ont d'excellents résultats avec des classes de 30 à 40 élèves. Mais ces résultats ne signifient pas grand-chose pour des pays en développement où les classes peuvent être encore beaucoup plus nombreuses (encadré 2.15).

Comme il a déjà été dit, la relation entre les dépenses et le nombre absolu d'enseignants est influencée par la rémunération des enseignants, qui est donc un important levier de la politique d'éducation. La règle générale est que la capacité

Les classes peuvent être plus nombreuses que ne l'indique le nombre d'élèves par enseignant, étant donné que le temps de travail des enseignants n'est pas consacré en totalité à l'enseignement.

Objectif 6. Qualité de l'éducation

Encadré 2.15. Pas assez d'instituteurs dans l'enseignement primaire

L'EPT présente un vaste éventail d'objectifs, dans lequel les instituteurs jouent un rôle essentiel. En 1999-2000 il y avait dans le monde 25,5 millions d'instituteurs dont les qualifications et la formation étaient très variables. On estime de 15 à 35 millions le nombre des instituteurs supplémentaires dont on aura besoin d'ici à 2015. En Afrique subsaharienne, sans que soient introduites des améliorations de l'efficacité ou de la qualité de l'éducation, le nombre des instituteurs supplémentaires dépasse 3 millions, dont plus d'un million pour le seul Nigéria.

Ce n'est pas seulement une question de nombre : la qualité de l'enseignement a un impact majeur sur les résultats des élèves, s'agissant en particulier des méthodes pédagogiques, de l'expertise spécifique des matières enseignées, de la motivation et des attitudes. Au Brésil, 3% seulement des instituteurs des États de Bahia et de Para ont reçu une formation supérieure, contre 42% dans l'État de São Paulo. Aux États-Unis d'Amérique, les données indiquent que dans les zones de forte pauvreté, pas moins de 50% de tous les nouveaux instituteurs quittent la profession dans les cinq premières années. Dans de nombreux pays, l'amenuisement des effectifs dû à des raisons de santé, par exemple le VIH/sida, a un effet immédiat, parfois spectaculaire. En Zambie, par exemple, le nombre des instituteurs qui sont morts du sida en 2000 est estimé à 815, chiffre correspondant à 45% de tous les instituteurs formés cette même année.

Dans de nombreux pays le nombre d'élèves par enseignant est déjà très élevé. Dans les pays les moins avancés, il est trois fois plus élevé que dans les pays développés, et les classes de 100 élèves ne sont pas exceptionnelles. Cela montre qu'imposer une charge supplémentaire aux enseignants risquerait de porter préjudice à leur capacité et à leur moral, ce qui entraînerait une diminution des résultats d'apprentissage des élèves.

Source : Motivans (2002) ; UNESCO/OIT (2002).

du système souffre de rémunérations trop élevées tandis que c'est la qualité qui souffre de rémunérations trop faibles. La Banque mondiale a mené des recherches qui montrent que la première de ces tendances est très forte.

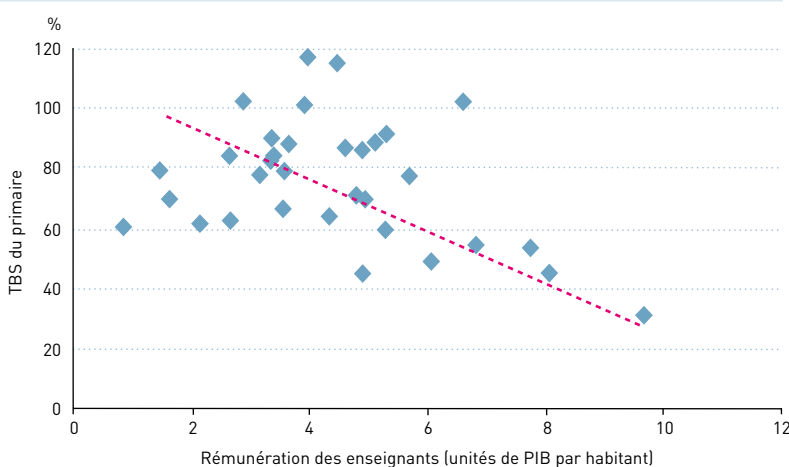
La figure 2.27 montre, pour un certain nombre de pays africains, que les traitements des instituteurs varient beaucoup : de 1,6 fois le PIB par habitant

à 9,6 fois, et que cela a un effet sur le taux brut de scolarisation. Un accroissement marginal de la rémunération des enseignants d'une unité de PIB par habitant implique en moyenne une réduction de près de 5 points de pourcentage du taux brut de scolarisation.

L'augmentation de la rémunération des enseignants – si elle produit des enseignants – a aussi un effet sur l'équité. Ce sont les groupes défavorisés qui souffrent le plus de l'insuffisance des capacités. Par exemple, là où les traitements représentent à peu près le double du PIB par habitant, le rapport entre le taux brut de scolarisation des filles et celui des garçons est inférieur en moyenne de 10 points de pourcentage à son niveau lorsque cette rémunération est égale à sept fois le PIB par habitant.

On ne dispose pas encore de données comparables entre pays sur les autres apports pour suivre de manière appropriée les progrès accomplis. Il est nécessaire de rassembler ces données de façon systématique, en particulier pour les pays en développement où l'infrastructure et l'environnement scolaires ont une influence sur les effectifs, l'équité entre les sexes et la qualité. On pourrait notamment utiliser les indicateurs suivants :

Figure 2.27. Relation entre le TBS et la rémunération des enseignants



Source : Mingat (2002).

- l'infrastructure scolaire : distance par rapport à l'école ; nombre d'élèves par classe ; bibliothèques scolaires et autres ressources pour l'apprentissage ;
- la santé : existence de toilettes pour les garçons et les filles ; eau sûre ; situation de la nutrition des élèves.

Processus : indicateurs de l'efficacité du système et programmes d'enseignement

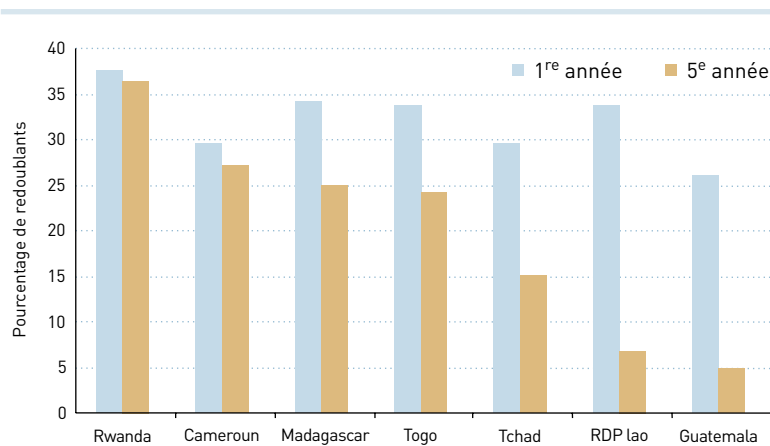
Redoublements et abandons scolaires sont généralement considérés comme des signes d'inefficacité d'un système éducatif. Lorsque la capacité du système éducatif est limitée, le redoublant occupe la place d'un autre enfant qui aurait pu être scolarisé.

Dans plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne, plus d'un élève sur dix redouble au moins une classe du primaire. C'est ce qui se produit aussi, dans une moindre mesure, dans les États arabes, en Amérique latine et dans les Caraïbes. Le taux de redoublement est assez faible en Asie centrale.

Il faut interpréter avec prudence le phénomène des redoublements et des abandons scolaires. De forts taux de redoublement dénotent généralement une inefficacité du système, mais ils peuvent aussi être liés à des pratiques rigoureuses en matière de contrôle des acquis et de passage dans la classe supérieure. De même, des taux de redoublement élevés sont parfois la conséquence acceptée d'un système éducatif sélectif. En revanche, certains pays ont opté pour l'octroi automatique des passages et des diplômes de fin d'études, en partie pour des raisons pédagogiques. Ce qui reste incontestable, c'est que le redoublement est un problème pour les systèmes éducatifs dont les capacités sont insuffisantes.

La figure 2.28 met en évidence la structure des redoublements au long du parcours scolaire dans des pays ayant des taux de redoublement particulièrement élevés. Ne couvrant que quelques pays de régions différentes, elle ne permet pas de généraliser. Elle sert simplement à illustrer la constatation que les redoublements peuvent rester nombreux dans toutes les années d'études ou se concentrer dans les premières années d'études, comme c'est le cas des trois pays de la partie droite, mais peut-être au

Figure 2.28. Taux de redoublement dans les 1^{re} et 5^e années du primaire dans quelques pays, 1999/2000



Source : Tableau 9 de l'Annexe.

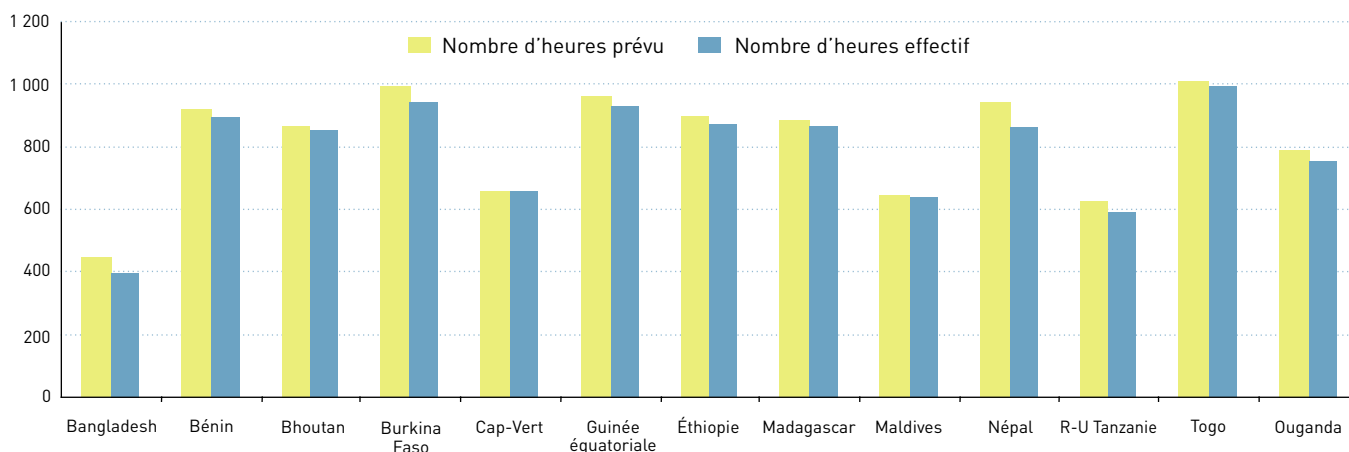
détriment de la rétention, car on sait que les taux d'abandon sont assez élevés dans ces trois pays.

Un autre ingrédient essentiel du processus est le programme d'enseignement. Élément éminemment qualitatif, le programme d'enseignement est difficile à comparer d'un pays ou d'une région à l'autre. On peut néanmoins mettre en avant certains aspects quantitatifs comme le nombre d'heures d'enseignement. La figure 2.29 indique, pour un certain nombre de pays en développement, le nombre officiel d'heures d'enseignement selon les normes nationales, ainsi que le nombre effectif d'heures d'enseignement. Là encore, le choix de pays ne permet pas de généraliser, mais la figure 2.29 illustre bien la grande variabilité du nombre prévu d'heures d'enseignement. Le nombre d'heures effectif étant toujours inférieur au nombre prévu, bien que les écarts ne soient souvent pas considérables.

Des recherches ont été menées récemment sur la relation entre le temps consacré à l'enseignement et d'autres variables telles que les indicateurs économiques. Le tableau 2.15 montre que dans les pays les plus riches, les élèves tendent à bénéficier de plus de temps d'enseignement que dans les pays aux revenus les plus bas, surtout pour ce qui est des deux premières années du primaire. Toutes années confondues, les pays à hauts revenus allouent 400 heures d'enseignement de plus que les pays aux revenus les plus bas.

Objectif 6. Qualité de l'éducation

Figure 2.29. Nombre prévu et nombre effectif d'heures d'enseignement au cours de la première année du primaire (1994/1995)



Source: Postlewaite, Schleicher et Sinalso (1995).

Ce sont les enquêtes sur les acquis des élèves qui apportent le plus d'informations mais elles sont complexes, coûteuses et rares.

La collecte systématique des données aux fins du suivi pourrait porter sur les aspects suivants :

- le programme d'enseignement et la pédagogie : fourniture de manuels ; utilisation des langues et approches multilingues ; place donnée aux connaissances locales ; utilisation des technologies de l'information ;
- la formation et la recherche : statistiques concernant la formation des enseignants ; nombre et production des instituts de recherche en éducation.

Produits : évaluation des acquis des élèves

Trois dimensions des résultats de l'éducation ont été distinguées plus haut :

- les normes : les résultats souhaités ;
- les résultats quantitatifs : le nombre des élèves qui satisfont officiellement aux normes ;
- les acquis : ce que les élèves apprennent réellement.

Il est évident qu'il y a des effets de compensation pour ce qui est de l'utilité de ces indicateurs. Les normes sont peut-être faciles à identifier mais elles ne disent pas grand-chose. Les résultats quantitatifs sont plus parlants, mais plus difficiles à mesurer. Ce sont les enquêtes sur les acquis des élèves qui apportent le plus d'informations mais elles sont complexes, coûteuses et rares.

Pour l'essentiel, les enquêtes testent la lecture, les mathématiques, les sciences et les compétences génériques (voir l'objectif 3 de ce chapitre, relatif aux compétences nécessaires dans la vie courante).

Étant donné que les caractéristiques contextuelles des élèves, des écoles et de l'environnement sont généralement aussi prises en compte, il est possible de relier les différences de performance mesurées à leurs causes probables.

L'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA) a fait office de pionnier dans la réalisation des enquêtes sur les acquis scolaires. Des projets comme La troisième enquête sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) et l'Étude sur les progrès en matière de maîtrise de la lecture (PIRLS) sont devenus très influents. L'exemple de l'IEA a été suivi à la fois dans les pays en développement où ont été menées les études du Groupe d'évaluation de la qualité de l'éducation en Afrique australe (Sacmeq), du Programme et analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN (Pasec), du Suivi permanent des acquis scolaires (MLA) et du Laboratorio, et dans les pays développés où l'OCDE a lancé l'étude du Programme international sur le suivi des acquis scolaires (PISA).

Des études comparables ont aussi été mises au point concernant l'alphabétisation des adultes. Enfin, un projet est actuellement réalisé sous l'égide de l'Union européenne dans le cadre

Tableau 2.15. Temps moyen d'enseignement prévu, en heures par an, pour les 1^{re} à 6^e années du primaire, par niveaux de revenus fondés sur le Produit intérieur brut réel (PIBR) par habitant, 1997 (nombre de cas entre parenthèses)

	Temps moyen d'enseignement prévu pour chaque année d'études (en heures par an)						
	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	1 ^{re} -6 ^e années
Bas revenu : < \$1 500 par hab. (n=15)	667,3	668,7	702,7	759,7	810,2	827,8	4 436,4
\$1 501-\$3 100 par habitant (n=20)	686,5	705,0	722,4	740,7	788,9	813,0	4 456,5
\$3 101-\$5 200 par habitant (n=22)	667,4	705,7	737,4	757,8	811,0	832,3	4 511,7
\$5 201-\$12 100 par habitant (n=24)	739,4	750,0	778,8	798,8	811,6	825,2	4 703,8
Haut revenu : > \$12 100 par hab. (n=28)	752,9	763,3	800,4	818,5	842,8	845,3	4 823,0
Totaux mondiaux (n=109)	708,7	725,0	755,2	779,5	815,2	829,9	4 613,5
Écart type	145,9	132,8	127,9	124,5	107,9	103,5	679,4

Le PIBR par habitant est calculé en termes de parité des prix d'achat.
Source : Benavot (2002).

duquel des tests scolaires périodiques – portant dans ce cas sur l'anglais seconde langue – sont rendus comparables dans un certain nombre de pays. Si l'on admet un moindre niveau d'exactitude, cette procédure réduit le coût de collecte des données, et elle pourrait constituer un modèle prometteur pour les régions en développement.

Les études du Sacmeq, du Pasesc, du MLA et du Laboratorio ne sont pas rigoureusement comparables. Elles pourraient ne jamais le devenir, parce qu'il est essentiel que les enquêtes sur les acquis scolaires soient bien adaptées aux besoins et aux caractéristiques du pays concerné.

C'est lorsqu'elles se calquent sur les questions spécifiques de la politique d'éducation des pays participants et les instruments de cette politique que les enquêtes sont les plus utiles (Ken Ross *et autres*, 1999). Il s'ensuit qu'elles n'offrent pas un tableau d'ensemble des progrès accomplis en ce qui concerne les acquis scolaires.

Toutefois, dans chaque région, les enquêtes apportent aux pays une information en retour cruciale en leur indiquant où ils en sont, quels pays sont en avance à certains égards et comment ils peuvent chacun tirer des leçons de l'expérience des autres. Il est en outre possible d'en tirer quelques enseignements d'ordre général :

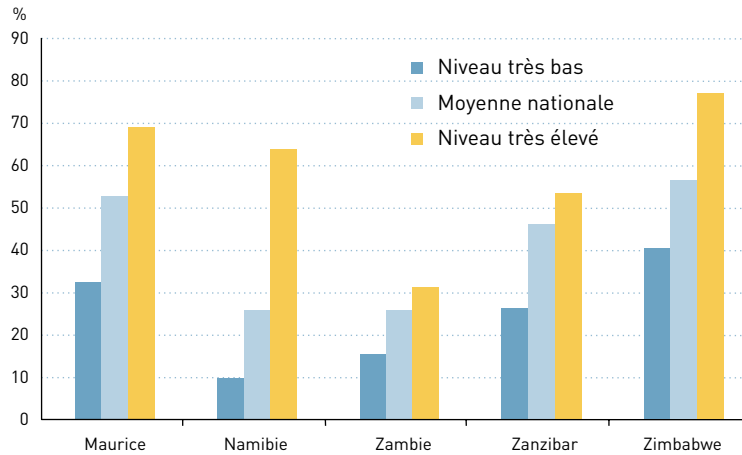
- Quelques pays ou sous-régions prouvent que bonnes performances et excellence sont possibles même avec des moyens modestes.

- La tendance des filles à obtenir de meilleurs résultats que les garçons semble de plus en plus générale (Sacmeq, MLA, TIMSS, PISA).
- Des caractéristiques des élèves comme les revenus des parents et leur niveau d'instruction ont un fort impact sur les résultats d'apprentissage (figures 2.30 et 2.31). Cela est vrai dans les pays développés comme dans les pays en développement. Dans ces derniers, des différences entre écoles urbaines et écoles rurales se manifestent aussi nettement.
- Dans les pays en développement, les caractéristiques des écoles demeurent importantes. Certaines de ces caractéristiques sont illustrées dans la figure 2.31. Il faut veiller à bien utiliser la méthode consistant à accueillir dans une même salle de classe plusieurs classes successivement si l'on veut qu'elle ne soit pas préjudiciable aux résultats scolaires. La possibilité de disposer de tous les manuels et autres matériels d'apprentissage nécessaires, celle de dispenser des heures additionnelles d'enseignement, et celle de disposer d'enseignants expérimentés ne sont pas omniprésentes, ce qui fait une différence dans les résultats d'apprentissage.

Les revenus des parents et leur niveau d'instruction ont un fort impact sur les résultats d'apprentissage.

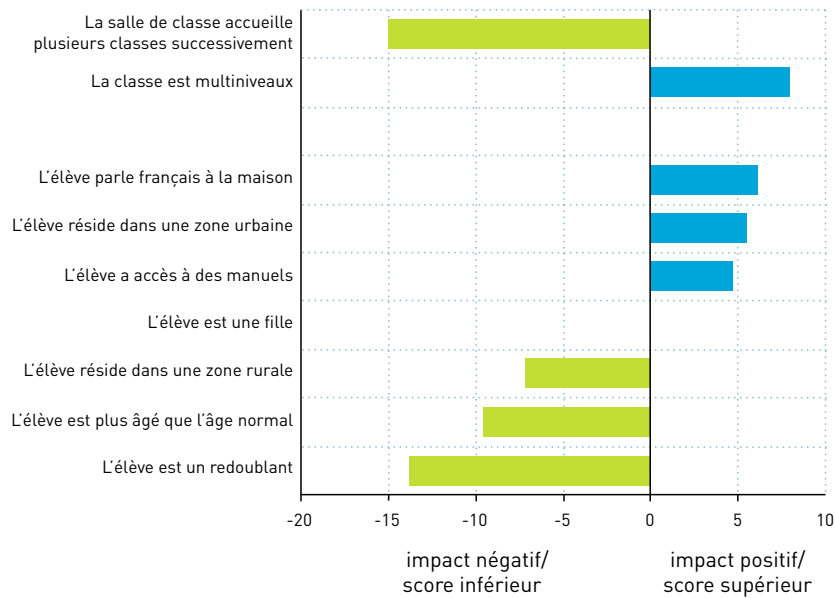
Objectif 6. Qualité de l'éducation

Figure 2.30. Proportion des élèves atteignant le seuil minimum de maîtrise de la lecture par niveau maximum et minimum de richesse comparé au niveau moyen national, 1995/1996



Comparé au score national moyen.
 Source: Tiré des rapports par pays du Sacmeq (1998).

Figure 2.31. Impact de l'organisation scolaire et des caractéristiques des élèves sur les scores de réussite scolaire dans cinq pays africains francophones, milieu des années 90



Source: Tiré de l'étude du Pasec (2002).

Le monde est-il sur la bonne voie ?

Les six sections précédentes de ce chapitre ont dressé le bilan des progrès accomplis dans la réalisation des six objectifs de Dakar pris individuellement. Pour certains de ces objectifs, les indicateurs sont suffisamment fiables pour indiquer quelles régions – et parfois quels pays – sont sur la bonne voie dans la perspective de la réalisation de l'objectif en question et quelles régions ou quels pays risquent de ne pas y parvenir. Toutefois, cette approche n'a pas permis d'aborder une question plus générale qu'il y a lieu de poser : dans quelle mesure le monde – toutes régions et tous pays confondus – est-il sur la bonne voie pour atteindre les six objectifs du Cadre d'action de Dakar *pris ensemble* ?

Dans un monde statistique idéal, il y aurait un indice composite équilibré – qu'on appellerait « indice de Dakar » – qui permettrait de répondre à cette question. Cet indice engloberait de nombreux indicateurs couvrant à eux tous l'ensemble des six objectifs, classerait les régions et les pays, tant en termes statiques (sont-ils proches de l'objectif ou en sont-ils loin ?) qu'en termes dynamiques (progressent-ils vers l'objectif ou s'en éloignent-ils, et à quelle vitesse ?). Au stade actuel, il n'est néanmoins pas possible de construire un tel indice parce qu'on ne dispose pas de l'éventail nécessaire de statistiques dans un nombre suffisant de pays. Cette dernière section du chapitre tentera pourtant de faire un premier pas dans la direction d'une mesure de l'ensemble des progrès accomplis.

Une fois la méthodologie présentée, cette section abordera trois des objectifs de Dakar, à savoir l'enseignement primaire universel (EPU), l'alphabétisation des adultes et l'égalité entre les sexes. Elle se terminera par une évaluation globale des progrès accomplis dans le monde vers leur réalisation.

Méthodologie

La méthodologie employée est fondée essentiellement sur les observations suivantes. Tout pays occupe une certaine position par rapport à chacun des objectifs de Dakar : il peut avoir déjà atteint l'objectif, il peut en être proche ou il peut en être éloigné ; c'est ce que nous appellerons la dimension statique. Tout pays est aussi sur une certaine trajectoire par rapport à chaque objectif : il peut progresser dans sa direction ou s'en éloigner ; c'est la dimension dynamique. Les deux dimensions sont intégrées et comparées sur la base de critères explicites de manière à constituer une matrice à quatre quadrants (voir figure 2.32). Sont exclus de la matrice les pays qui ont déjà atteint l'objectif.

Certains pays se trouveront, par rapport à un objectif donné, dans le quadrant II : « Pays proches de l'objectif et s'en rapprochant ». À ce quadrant est attribué l'intitulé suivant : « Forte chance d'atteindre l'objectif ». D'autres pays sont loin de l'objectif et s'en éloignent. Ils ont été placés dans le quadrant IV intitulé « Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif ». Le quadrant I comprend les pays qui risquent de ne pas atteindre l'objectif (proches de l'objectif mais s'en éloignant). Enfin, le quadrant III regroupe les pays qui ont une faible chance d'atteindre l'objectif (éloignés de l'objectif mais s'en rapprochant).

La dernière étape est la fusion des différentes matrices en une matrice unique. Cela permet de formuler des remarques plus générales sur les progrès restant à accomplir vers la réalisation des objectifs. Il est possible de formuler des observations et de faire des calculs – au niveau mondial et régional – concernant le nombre total des pays (et leur population) qui ont une forte chance d'atteindre les objectifs (ou les ont déjà atteints), ceux dont les progrès sont insuffisants et ceux qui risquent sérieusement de ne pas atteindre les objectifs.

Dans quelle mesure le monde est-il sur la bonne voie pour atteindre les six objectifs du Cadre d'action de Dakar *pris ensemble* ?

Au stade actuel, il n'est pas possible de construire un « indice de Dakar » parce qu'on ne dispose pas de l'éventail nécessaire de statistiques dans un nombre suffisant de pays.

Conclusion. Le monde est-il sur la bonne voie ?

Figure 2.32. Cadre analytique

Distance par rapport à l'objectif en 2000	Près	QUADRANT I Pays proches de l'objectif mais s'en éloignant. Risque de ne pas atteindre l'objectif.	QUADRANT II Pays proches de l'objectif et s'en rapprochant. Forte chance d'atteindre l'objectif.
	Loin	QUADRANT IV Pays éloignés de l'objectif et s'en éloignant. Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif.	QUADRANT III Pays éloignés de l'objectif mais s'en rapprochant. Faible chance d'atteindre l'objectif.
		Loin de l'objectif	Vers l'objectif
Évolution 1990-2000			

Au stade actuel, trois des objectifs – enseignement primaire universel (EPU), alphabétisation des adultes et égalité entre les sexes – disposent d'indicateurs permettant de comparer les progrès réalisés par les pays. Cela serait aussi possible,

en principe, pour la Protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE). Cependant, les données ne sont encore que partielles et elles ne sont pas assez pertinentes pour être utiles, puisque l'assiduité calculée sur une base hebdomadaire varie – selon les pays – de quelques heures à une semaine scolaire complète. Pour l'objectif relatif aux compétences nécessaires dans la vie courante, il n'existe aucun indicateur quantitatif, tandis que pour la qualité de l'éducation, les indicateurs sont des mesures de substitution de la qualité (financement, nombre d'élèves par enseignant) ou ne sont disponibles que pour de petits groupes de pays (enquêtes sur les acquis des élèves).

Les données pour les années 1990 et 1999 sont utilisées chaque fois que possible⁶. De plus, des données provenant du bilan de l'EPT à l'an 2000 ont été utilisées pour accroître le nombre des pays évalués, surtout en ce qui concerne le TNS dans le primaire, lorsque la couverture des pays figurant dans l'annexe statistique est trop faible⁷. En conséquence, l'analyse porte sur 176 pays

Tableau 2.16. Pays qui ont réalisé l'EPU, par région, 1999

Région	Pays	A: Nombre de pays ayant réalisé l'EPU	B: Nombre total de pays	A/B (en pourcentage)
États arabes et Afrique du Nord	Algérie, Jamahiriya arabe libyenne, Tunisie	3	16	18,8
Asie centrale	Kazakhstan	1	7	14,3
Europe centrale et orientale	Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Hongrie, Pologne	4	10	40,0
Asie de l'Est et Pacifique	Australie, République de Corée, Fidji, Japon, Malaisie, Nioué, Nouvelle-Zélande, Philippines, Samoa, Viet Nam, Vanuatu	11	16	68,7
Amérique latine et Caraïbes	Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine, Bahamas, Belize, Bolivie, Brésil, Îles Caïmans, Cuba, Équateur, Grenade, Mexique, Panama, Pérou	14	29	48,3
Amérique du Nord et Europe occidentale	Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, France, Grèce, Irlande, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse	14	15	100,0
Asie du Sud et de l'Ouest	Maldives	1	5	20,0
Afrique subsaharienne	Rwanda, Seychelles	2	30	6,7
Total		50	128	39,0

6. Les données correspondant à ces deux années ne sont pas strictement comparables. Celles de 1990 doivent encore être révisées sur la base des données démographiques de l'ONU pour 2000, et se posent aussi des questions touchant la Classification internationale type de l'éducation (CITE) utilisée dans chaque cas. Le problème de la comparabilité est particulièrement important dans les pays où la variation, de 1990 à 1999, a été faible. Dans de tels cas, l'essentiel de cette variation est attribuable aux différences de projections démographiques plutôt qu'à des variations des variables.

7. S'agissant des pays pour lesquels des données ont été tirées du bilan de l'EPT à l'an 2000, ces données concernent les première et dernière années disponibles des années 90.

1. Défini ici comme un TNS égal ou supérieur à 95%.

Source: Calculs fondés sur le tableau 6 de l'Annexe statistique et le CD-ROM du bilan de l'EPT à l'an 2000.

Figure 2.33. Taux net de scolarisation dans le primaire : pays dans chaque quadrant

Distance par rapport au TNS de 100% en 1999	Près TNS 80 %-95 %	<p style="text-align: center;">QUADRANT I</p> <p style="text-align: center;">Risque de ne pas atteindre l'objectif</p> <p>Bahréïn, Barbade, Botswana, Chine, Chypre, ex-République yougoslave de Macédoine, Gabon, Géorgie, Guyana, Indonésie, Jamaïque, Kirghizistan, Maurice, Ouzbékistan, Paraguay, République arabe syrienne, St-Kitts-et-Nevis, St-Vincent-et-les-Grenadines, Turquie, Venezuela</p> <p style="text-align: center;">20 pays</p>	<p style="text-align: center;">QUADRANT II</p> <p style="text-align: center;">Forte chance d'atteindre l'objectif</p> <p>Azerbaïdjan, Bangladesh, Chili, Costa Rica, Dominique, Guatemala, Honduras, Iraq, Jordanie, Lettonie, Mongolie, Ouganda, Qatar, République démocratique populaire lao, Roumanie, Sri Lanka, Swaziland, Tadjikistan, Thaïlande, Togo, Trinité-et-Tobago</p> <p style="text-align: center;">21 pays</p>	41
	Loin TNS <80 %	<p style="text-align: center;">QUADRANT IV</p> <p style="text-align: center;">Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif</p> <p>Arabie saoudite, Burundi, Comores, Croatie, Djibouti, Émirats arabes unis, Guinée équatoriale, Iran (République islamique d'), Kiribati, Koweït, Lesotho, Liban, Madagascar, Namibie, Niger, Nigéria, Oman, République centrafricaine, République fédérale de Yougoslavie, République-Unie de Tanzanie, Zambie</p> <p style="text-align: center;">21 pays</p>	<p style="text-align: center;">QUADRANT III</p> <p style="text-align: center;">Faible chance d'atteindre l'objectif</p> <p>Bénin, Bhoutan, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Haïti, Malawi, Mali, Mauritanie, Maroc, Mozambique, Nicaragua, Rép. démocratique du Congo, Tchad</p> <p style="text-align: center;">16 pays</p>	37
Total		41 pays	37 pays	78
		Loin de l'objectif	Vers l'objectif	
Évolution 1990-1999				

Source : Calculs fondés sur le tableau 6 de l'Annexe statistique et le CD-ROM du bilan de l'EPT à l'an 2000.

représentant 90% de tous les pays du monde et 98% de la population mondiale. Il convient cependant de noter que, pour certains de ces pays, on ne dispose pas de données pour l'ensemble des indicateurs.

Enseignement primaire universel

L'exercice d'analyse des progrès accomplis sur la voie de la réalisation de l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU) s'est fondé sur les taux nets de scolarisation (TNS) nationaux. Il faut d'abord déterminer les critères selon lesquels les pays sont considérés comme ayant atteint l'objectif, comme proches de l'objectif ou comme éloignés de l'objectif. Aux fins de cette comparaison, les pays ayant un TNS supérieur à 95% sont considérés comme ayant atteint l'objectif. Comme il a déjà été indiqué, rares sont les pays à obtenir un TNS de 100% et les erreurs de transmission des informations obligent à être prudent. Le tableau 2.16 indique les pays qui ont déjà atteint cet objectif selon ce critère.

On a utilisé le TNS de 80% pour diviser les pays en deux groupes : ceux qui sont proches de l'objectif et ceux qui en sont plus éloignés. La figure 2.33 montre la position dans la matrice des 78 pays (pour lesquels on disposait de données) dont le TNS était inférieur à 95%.

La figure 2.33 fait ressortir que 41 pays sont proches de l'objectif. En leur ajoutant les 50 pays qui ont déjà atteint l'objectif (tableau 2.16), on obtient un groupe de 91 pays, soit 70% du total des pays sur lesquels porte cet exercice. Toutefois, 20 des pays proches de l'objectif s'en éloignent. Bien qu'il faille souligner que même un léger faux pas dans la mauvaise direction fait entrer un pays dans cette catégorie, il n'en reste pas moins que ce groupe de pays n'a pas progressé durant la décennie écoulée. En conséquence, 71 pays seulement – soit un peu plus de la moitié du total – ont déjà atteint l'objectif ou ont une forte chance de l'atteindre.

Il ressort aussi de la figure 2.33 que les pays qui sont loin de l'objectif se trouvent principalement en Afrique du Nord et dans les États arabes, mais surtout en Afrique subsaharienne. L'échantillon contient 30 pays d'Afrique subsaharienne ; 22 sont encore loin de l'objectif et pour 11 d'entre eux la distance par rapport à celui-ci s'est accrue ces dernières années. L'Amérique latine dans son ensemble est beaucoup plus près de l'objectif que les autres régions en développement.

Malheureusement, il n'y a pas de données pour quatre des pays de l'E-9. Quant aux cinq autres, deux, le Brésil et le Mexique, ont atteint l'objectif, et deux autres, la Chine et le Bangladesh, en sont proches. Le Nigéria en est loin et s'en est encore éloigné ces dernières années.

Les pays qui sont loin de l'objectif se trouvent principalement en Afrique du Nord et dans les États arabes, et surtout en Afrique subsaharienne.

Conclusion. Le monde est-il sur la bonne voie ?

Alphabétisation des adultes

Le rythme des progrès sert de critère pour la dimension dynamique.

Aux fins de la présente analyse, les pays ayant un taux d'alphabétisme des adultes égal ou supérieur à 95% sont considérés comme ayant atteint l'objectif. La ligne de démarcation entre les pays « près de l'objectif » et les pays « loin de l'objectif » est fixée à un taux d'alphabétisme des adultes de 70%. Les pays qui, en 2000, avaient atteint l'objectif sont énumérés au tableau 2.17 ; on notera que moins de 30% des pays sur lesquels porte cet exercice figurent sur cette liste. Aucun pays de l'Afrique subsaharienne ou de l'Afrique du Nord et des États arabes n'appartient à ce groupe. En revanche, un fort pourcentage des pays d'Asie de l'Est et du Pacifique et tous les pays d'Europe centrale et orientale ont atteint cet objectif. Malheureusement, peu de pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord ont pu être inclus dans cet exercice⁸.

Pour déterminer la dimension dynamique dans les comparaisons portant sur l'alphabétisation des adultes, il a fallu utiliser une méthodologie légèrement différente. Presque tous les pays ont dans une certaine mesure réduit leur taux d'analphabétisme des adultes entre 1990 et 2000, si bien qu'il serait dénué de sens de faire une distinction entre ceux qui se sont rapprochés et ceux qui se sont éloignés de cet objectif. La cible fixée pour 2015 – réduire de moitié le déficit d'alphabétisme – ne peut pas non plus servir de démarcation. Cela signifie que pour un pays ayant un taux d'alphabétisme de 60%, la cible pour 2015 serait un taux de 80%, tandis que pour un pays ayant un taux de 80%, la cible serait de 90%. Autrement dit, le taux cible varie d'un pays à un autre. En conséquence, c'est le *rythme* des progrès qui a servi de critère pour la dimension dynamique dans cet exercice. On peut voir que tous les pays ont fait des progrès, mais que certains progressent suffisamment rapidement pour atteindre la cible en 2015. Nous dirons que

Tableau 2.17. Pays qui ont atteint l'objectif relatif à l'alphabétisation des adultes, par région

Région	Pays	A: Nombre de pays ayant atteint l'objectif	B: Nombre de pays de l'échantillon	A/B (en pourcentage)
États arabes et Afrique du Nord	Aucun	0	19	0,0%
Asie centrale	Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan	7	7	100,0%
Europe centrale et orientale	Bélarus, Bulgarie, Croatie, Estonie, Fédération de Russie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Moldova, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Ukraine	13	16	81,3%
Asie de l'Est et Pacifique	République de Corée, Samoa, Thaïlande	3	12	25,0%
Amérique latine et Caraïbes	Antilles néerlandaises, Argentine, Bahamas, Barbade, Chili, Costa Rica, Cuba, Guyana, Trinité-et-Tobago, Uruguay	10	29	34,5%
Amérique du Nord et Europe occidentale	Chypre, Espagne, Grèce, Italie	4	7	57,1%
Asie du Sud et de l'Ouest	Maldives	1	7	14,3%
Afrique subsaharienne	Aucun	0	38	0,0%
Total		38	135	28,1%

8. Le tableau 6 de l'Annexe statistique est dépourvu de données pour la plupart des États membres de l'OCDE. Il n'y a pas non plus de données pour ces pays dans le bilan de l'EPT à l'an 2000.

1. Défini ici comme un taux d'alphabétisation des adultes égal ou supérieur à 95%.

Source : Calculs fondés sur le tableau 2 de l'Annexe statistique complété par le bilan de l'EPT à l'an 2000 (CD-ROM).

Figure 2.34. Taux d'alphabétisme des adultes : nombre de pays dans chaque quadrant

Niveau du taux d'alphabétisme des adultes en 2000	Taux d'alphabétisme élevé : >70 % et <95 %	<p>QUADRANT I</p> <p>Risque de ne pas atteindre l'objectif</p> <p>Afrique du Sud, Antigua-et-Barbuda, Arabie saoudite, Bahreïn, Botswana, Brésil, Cameroun, Cap-Vert, Chine, Colombie, Dominique, El Salvador, Émirats arabes unis, Équateur, Ghana, Honduras, Jamaïque, Koweït, Lesotho, Liban, Malte, Maurice, Mexique, Myanmar, Namibie, Panama, Paraguay, Pérou, Qatar, République arabe syrienne, République dominicaine, République-Unie de Tanzanie, Sri Lanka, Swaziland, Tunisie, Turquie, Venezuela, Viet Nam, Zambie</p> <p>39 pays</p>	<p>QUADRANT II</p> <p>Forte chance d'atteindre l'objectif</p> <p>Albanie, Belize, Bolivie, Bosnie-Herzégovine, Congo, Fidji, Guinée équatoriale, Indonésie, Iran (République islamique d'), Israël, Jamahiriya arabe libyenne, Jordanie, Kenya, Malaisie, Philippines, Portugal, T.A. palestiniens, Zimbabwe</p> <p>18 pays</p>	57
	Taux d'alphabétisme peu élevé : <70 %	<p>QUADRANT IV</p> <p>Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif</p> <p>Algérie, Bangladesh, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Comores, Djibouti, Égypte, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guatemala, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Inde, Irak, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maroc, Mauritanie, Mozambique, Népal, Nicaragua, Niger, Nigéria, Ouganda, Pakistan, Papouasie - Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, Rép. démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Soudan, Tchad, Togo, Yémen</p> <p>40 pays</p>	<p>QUADRANT III</p> <p>Faible chance d'atteindre l'objectif</p> <p>0 pays</p>	40
Total	79 pays	18 pays	97	
	<p>Progrès lents</p> <p>Progrès rapides</p>			
Évolution 1990-2000				

Source : Calculs fondés sur le tableau 2 de l'Annexe statistique et le bilan de l'EPT à l'an 2000 (CD-ROM).

ces pays réalisent des « progrès rapides ». Quant aux pays qui n'atteindront pas leur cible au rythme actuel, nous dirons qu'ils réalisent des « progrès lents ». La figure 2.34 montre les résultats de cet exercice pour l'alphabétisme des adultes.

Cinquante-sept pays sont proches de l'objectif ; avec les 38 pays qui ont déjà atteint l'objectif (tableau 2.17), ils constituent un groupe de 95 pays, soit 70 % de tous les pays sur lesquels porte l'exercice. On constate cependant un notable déséquilibre entre le nombre des pays ayant accompli des progrès rapides et ceux dont les progrès ont été lents. Parmi les pays proches de l'objectif, il y en a 39 qui appartiennent à la deuxième catégorie contre 18 à la première, tandis que parmi les pays éloignés de l'objectif, il n'y en a pas dont les progrès aient été rapides. Cela dénote une inquiétante stagnation, et les régions les plus en difficulté sont là encore l'Afrique subsaharienne (22 pays dans le quadrant IV), les États arabes et l'Afrique du Nord (8) et l'Asie du Sud (4). Cinq des pays de l'E-9 appartiennent à ce groupe : l'Inde, le Pakistan, le Bangladesh, l'Égypte et le Nigéria. Le grand nombre d'analphabètes dans ces pays en pourcentage du total mondial a été souligné précédemment dans le présent rapport.

Dans le quadrant I – près de l'objectif mais progrès lents – se trouvent trois pays de l'E-9 : le Brésil, le Mexique et la Chine. Les autres pays appartiennent essentiellement à l'Afrique subsaharienne et à la région des États arabes et de l'Afrique du Nord. Il est cependant encourageant de trouver aussi quelques pays d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du Nord dans le quadrant II, avec une forte chance d'atteindre l'objectif⁹.

Égalité entre les sexes

L'objectif de l'égalité entre les sexes cible expressément à la fois l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire mais pour ce dernier les données actuellement disponibles sont insuffisantes. Pour ce qui est de l'enseignement primaire, les pays sont considérés comme ayant atteint l'objectif si leur indice de parité (IPS) se situe entre 0,97 et 1,03. Le tableau 2.18 liste ces pays. Plus de la moitié des pays sur lesquels porte l'exercice ont atteint l'objectif, et les disparités entre les régions sont moins marquées que pour les deux objectifs précédemment examinés. Cependant, l'Afrique subsaharienne et les États arabes et l'Afrique du Nord sont quelque peu à la traîne.

9. Le déséquilibre entre les pays aux progrès rapides et les pays aux progrès lents – 18 contre 79 – pourrait s'expliquer par la relative sévérité du critère des progrès suffisants/insuffisants pour réduire de moitié le déficit d'alphabétisme. Pour déterminer la sensibilité des résultats au choix du critère, l'exercice a été refait avec une norme moins sévère : 75 % des progrès nécessaires pour réduire de moitié le déficit d'alphabétisme. Les deux figures ci-dessous montrent les différences de résultats.

Progrès suffisants/insuffisants pour réduire le déficit de moitié (comme dans la figure 2.34) :

39	18
40	0

Plus/moins de 75 % des progrès nécessaires pour réduire le déficit de moitié (variante de calcul) :

13	44
36	4

Il apparaît bien que les résultats pour les pays proches de l'objectif sont sensibles au choix du critère, mais les résultats pour les pays éloignés de l'objectif ne le sont guère. La conclusion demeure que ces pays sont sérieusement en difficulté.

Conclusion. Le monde est-il sur la bonne voie ?

Tableau 2.18. Pays qui ont atteint la parité entre les sexes dans les TBS du primaire

Région	Pays	A : Nombre de pays ayant atteint l'objectif	B : Nombre de pays de l'échantillon	A/B (en pourcentage)
États arabes et Afrique du Nord	Bahreïn, Émirats arabes unis, Jordanie, Koweït, T.A. palestiniens	5	16	31,3%
Asie centrale	Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Ouzbékistan	5	7	71,4%
Europe centrale et orientale	Albanie, Bélarus, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Fédération de Russie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, ex-Rép. yougoslave de Macédoine, Pologne, Roumanie, Slovaquie, République tchèque, République fédérale de Yougoslavie	15	17	88,2%
Asie de l'Est et Pacifique	Australie, Chine, République de Corée, Fidji, Japon, Malaisie, Myanmar, Nioué, Nouvelle-Zélande, Philippines, Viet Nam	11	16	68,8%
Amérique latine et Caraïbes	Argentine, Bahamas, Barbade, Bolivie, Îles Caïmans, Colombie, Costa Rica, République dominicaine, Équateur, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Pérou, Trinité-et-Tobago, Îles Turks et Caicos, Uruguay, Venezuela	18	30	60,0%
Amérique du Nord et Europe occidentale	Allemagne, Autriche, Belgique, Canada, Chypre, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Israël, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède, Suisse	21	22	95,5%
Asie du Sud et de l'Ouest	Maldives	1	7	14,3%
Afrique subsaharienne	Botswana, Gabon, Kenya, Malawi, Maurice, Namibie, Rwanda, Seychelles, République-Unie de Tanzanie, Zimbabwe	10	38	26,3%
Total		86	153	56,2%

Source : Calculs fondés sur le tableau 6 de l'Annexe statistique complété par le bilan de l'EPT à l'an 2000 (CD-ROM).

Figure 2.35. Indice de parité dans les taux bruts de scolarisation du primaire.
 Nombre de pays dans chaque quadrant

Distance par rapport à l'objectif (IPS = 1) en 2000	QUADRANT I		QUADRANT II	
	Près 0,90 < IPS < 0,97 ou 1,03 < IPS < 1,10	Risque de ne pas atteindre l'objectif Afrique du Sud, Belize, Chili, Cuba, Estonie, Indonésie, Jamaïque, Madagascar, Mongolie, Paraguay, Samoa, St-Kitts-et-Nevis, St-Vincent-et-les-Grenadines, Swaziland, Tadjikistan, Thaïlande, Turquie, Vanuatu	18 pays	Forte chance d'atteindre l'objectif Algérie, Arabie saoudite, Bangladesh, Cap-Vert, Congo, Égypte, Gambie, Haïti, Iran (République islamique d'), Lesotho, Mauritanie, Oman, Ouganda, Portugal, Qatar, République arabe syrienne, Sierra Leone, Tunisie	18 pays
Loin IPS < 0,90 ou IPS > 1,10	Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif Angola, Burundi, Cameroun, Éthiopie, Grenade, Guinée équatoriale, Iraq, Mozambique	8 pays	Faible chance d'atteindre l'objectif Béni, Bhoutan, Burkina Faso, Comores, Côte d'Ivoire, Djibouti, Dominique, Ghana, Guatemala, Guinée, Guinée-Bissau, Inde, Mali, Maroc, Népal, Niger, Pakistan, République centrafricaine, République démocratique populaire lao, Sénégal, Soudan, Tchad, Togo	23 pays
Total		26 pays		41 pays
		Loin de l'objectif		Vers l'objectif
	Évolution 1990-2000			
				36
				31
				67

Source : Calculs fondés sur le tableau 2 de l'Annexe statistique complété par le bilan de l'EPT à l'an 2000 (CD-ROM).

Tableau 2.19. Réalisation des objectifs de Dakar par région

Région	1. Forte chance d'atteindre ou d'avoir atteint les trois objectifs	2. Risque de ne pas atteindre au moins un des objectifs	3. Risques sérieux de n'atteindre aucun des trois objectifs	Total
États arabes et Afrique du Nord	Jamahiriya arabe libyenne, Jordanie, T.A. palestiniens, Tunisie 4	Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Égypte , Émirats arabes unis, Koweït, Mauritanie, Oman, Qatar, République arabe syrienne 10	Djibouti, Iraq, Liban, Maroc, Soudan 5	19
Asie centrale	Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan 7			7
Europe centrale et orientale	Albanie, Bélarus, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Estonie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Roumanie 13	République fédérale de Yougoslavie, Turquie 2		15
Asie de l'Est et Pacifique	Australie, Fidji, Japon, Malaisie, Myanmar, Nouvelle-Zélande, Nioué, Philippines, République de Corée, Samoa, Thaïlande, Vanuatu, Viet Nam 13	Chine, Indonésie , République démocratique populaire lao 3		16
Amérique latine et Caraïbe	Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine, Bahamas, Barbade, Belize, Bolivie, Brésil , Îles Caïmans, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Équateur, Guyana, Honduras, Mexique , Panama, Pérou, République dominicaine, Trinité-et-Tobago, Uruguay 22	Dominique, Grenade, Guatemala, Haïti, Jamaïque, Nicaragua, Paraguay, St-Kitts-et-Nevis, Venezuela, St-Vincent-et-les-Grenadines 10		32
Amérique du Nord et Europe occidentale	Belgique, Canada, Chypre, Danemark, Espagne, États-Unis, France, Grèce, Irlande, Israël, Italie, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse 17			17
Asie du Sud et de l'Ouest	Maldives 1	Bangladesh , Bhoutan, Iran (République islamique d'), Sri Lanka 4	Inde, Népal, Pakistan 3	8
Afrique subsaharienne	Congo, Gabon, Kenya, Rwanda, Seychelles, Zimbabwe 6	Afrique du Sud, Botswana, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Lesotho, Malawi, Maurice, Namibie, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Swaziland, Togo 14	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Comores, Érythrée, Éthiopie, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Madagascar, Mali, Mozambique, Niger, Nigéria , République centrafricaine, Rép. démocratique du Congo, Sénégal, Tchad, Zambie 20	40
Total général	83	43	28	154
Pourcentage de la population mondiale	32,4%	35,8%	26,8%	95,0%

Note: Les pays E-9 sont en caractères gras.

Source: Calculs fondés sur les figures 2.33-2.35 ci-dessus. Les estimations relatives à la population proviennent des tableaux de l'Annexe.

Conclusion. Le monde est-il sur la bonne voie ?

La moitié des pays d'Afrique subsaharienne restent loin de l'objectif d'égalité entre les sexes et un quart s'en éloignent.

La démarcation entre les pays proches et les pays éloignés de l'objectif a été fixée à un IPS de 90%. La figure 2.35 rend compte de la dimension dynamique des résultats pour la parité entre les sexes.

Comme il a déjà été indiqué dans la section de ce chapitre relative à l'objectif 5, des écarts notables entre les sexes sont enregistrés dans les États arabes et en Afrique du Nord et en Asie du Sud et de l'Ouest. La moitié des pays d'Afrique subsaharienne restent loin de l'objectif et un quart s'en éloignent.

Progrès d'ensemble : quelques conclusions au niveau mondial

Le regroupement des calculs concernant les trois objectifs a été effectué au moyen du système suivant de « points de crédit » :

Score	Points
Un objectif atteint	3
Une mention dans le quadrant II	2
Une mention dans le quadrant I ou III	1
Une mention dans le quadrant IV	0
Pas de mention	Moyenne des deux autres scores

Beaucoup de pays prouvent au monde qu'il est effectivement possible d'amener à maturité les systèmes éducatifs en relativement peu de temps.

Soixante-six pays ne sont mentionnés que pour deux des trois objectifs. Les exclure de l'exercice aurait limité sérieusement la base des calculs de l'analyse finale et ils ont donc été pris en compte, étant supposé que les scores manquants étaient égaux à la moyenne des deux autres scores¹⁰.

Le score le plus élevé qu'un pays puisse obtenir est de 9 (réalisation de tous les objectifs) ; un score de 0 indique que tous les scores se situent dans le quadrant III. Les pays peuvent être classés comme suit :

- 6-9 points : a atteint les objectifs ou a une forte chance de le faire
- 3-5 points : risque de ne pas atteindre au moins un des objectifs
- 0-2 points : risque sérieux de n'atteindre aucun des trois objectifs

Le tableau 2.19 montre les résultats du calcul de la réalisation des objectifs de Dakar par région sur la base de cette méthode.

On a enfin comparé les progrès selon les régions. La figure 2.36 présente – par région et pour le monde – le nombre des pays qui ont une forte chance d'atteindre les objectifs ou de les avoir déjà atteints (bâtons en vert), de ceux qui ont accompli des progrès insuffisants (bâtons en jaune) et de ceux qui risquent sérieusement de ne pas les atteindre (bâtons en rouge).

La figure 2.37 indique la répartition de la population – par région et dans le monde – sur la même base. Les résultats de cette analyse montrent que le monde n'est pas encore sur la bonne voie.

Pour ce qui est du nombre de pays (figure 2.36), plus de la moitié ont atteint les objectifs ou ont une forte chance de les atteindre (83 pays sur 154). Cependant, en termes de population (figure 2.37), un tout autre tableau se dessine. Parmi les pays de l'E-9, seul le Mexique est très près des objectifs (deux objectifs atteints) tandis que le Brésil a une forte chance de les atteindre. Le Bangladesh, la Chine, l'Égypte et l'Indonésie risquent de ne pas atteindre au moins un des objectifs, et l'Inde et le Pakistan risquent fort de ne pas atteindre les objectifs.

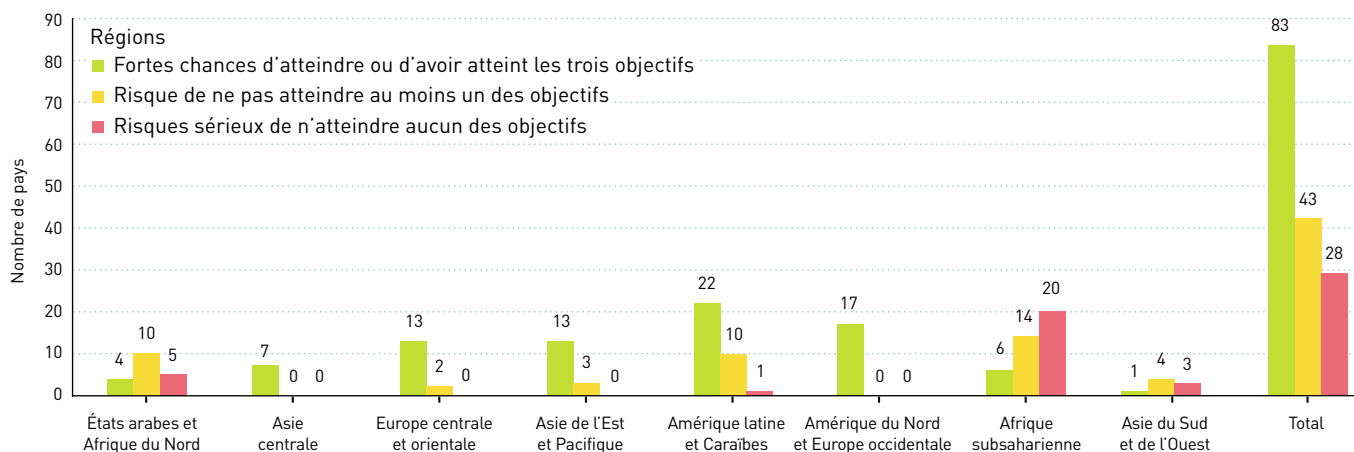
Près d'un tiers de la population mondiale vit dans des pays où la réalisation des objectifs élaborés dans le Cadre d'action de Dakar restera un rêve, à moins d'un effort important et concerté pour inverser les tendances observées. Des pays des régions de l'Asie du Sud et de l'Ouest, de l'Afrique subsaharienne et des États arabes et de l'Afrique du Nord progressent à peine dans la bonne direction et il y a un fort risque qu'ils ne puissent atteindre les objectifs d'ici à 2015. Les pays fortement peuplés d'Asie de l'Est et du Pacifique font quelques progrès mais ils n'atteindront pas les objectifs sans intensifier leurs efforts.

Les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ont tous atteint les objectifs ou sont près de les atteindre. En revanche, en Europe centrale et orientale, une riche tradition dans le domaine de l'éducation est en péril. Enfin, en Amérique latine et dans les Caraïbes, les objectifs de Dakar paraissent en voie d'être atteints.

Il y a beaucoup de pays qui prouvent au monde qu'il est effectivement possible d'amener à maturité les systèmes éducatifs en relativement peu de temps. Ces succès – on en trouve dans toutes les régions – peuvent servir de sources d'inspiration aux autres pays en développement et à la communauté mondiale. Le chapitre 4 tentera de quantifier les efforts nécessaires pour réaliser ce bond en avant.

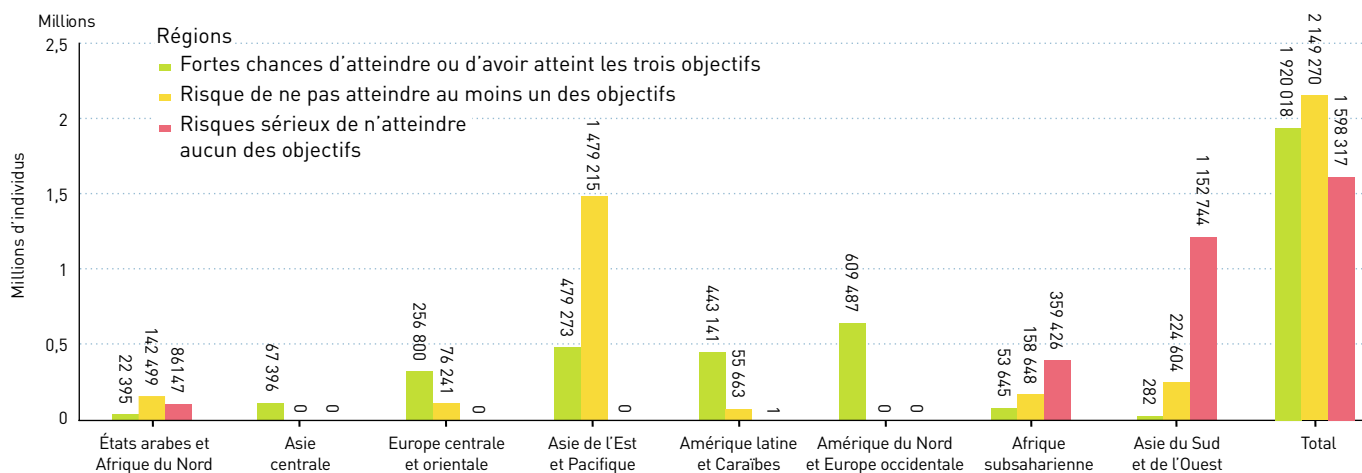
10. Du fait des liens entre les trois objectifs, cette hypothèse est plausible : des valeurs élevées du TNS impliquent des IPS élevés et, si ces valeurs se maintiennent durablement, des taux supérieurs d'alphabétisme des adultes.

Figure 2.36. Évaluation de la réalisation des objectifs de Dakar par région



Source : Tableau 2.19.

Figure 2.37. Évaluation de la réalisation des objectifs de Dakar selon le nombre d'habitants



Source : Tableau 2.19.



Chapitre 3

La planification de l'éducation pour tous

Si l'objectif était d'élaborer fin 2002 au plus tard un ensemble de plans d'action nationaux pour l'EPT – à la fois complets et soignés – pouvant servir de base au dialogue avec les institutions internationales en vue d'augmenter les financements, alors cet objectif n'a pas été réalisé. En revanche, si Dakar est envisagé comme un moyen de donner un sentiment d'urgence et de centrer dans une certaine mesure la planification de l'éducation et du développement sur l'EPT, il semble bien qu'il en soit ainsi. Des plans sensibles aux sexes, intégrateurs et, lorsqu'il le faut, réactifs par rapport aux problèmes du VIH/sida et aux situations de conflit soutiendront réellement l'EPT. Mais s'ils manquent de crédibilité financière *et* des ressources humaines dont ils ont besoin pour être efficaces, ils échoueront. L'urgence inhérente à l'objectif de planification de 2002 et aux objectifs de 2005 et 2015 pour l'EPT doit être maintenue.

Le Cadre d'action de Dakar spécifie un ensemble d'actions conçues pour insuffler un sentiment d'urgence et créer un climat de responsabilisation.

Le défi de la planification lancé à Dakar

Le Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000) est sous-titré *Tenir nos engagements collectifs*. Depuis le Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu en l'an 2000, les engagements de Dakar ont été cités, interprétés et promus par de nombreux gouvernements, fortement soutenus par les instances de la société civile et endossés par les institutions du système des Nations Unies, la Banque mondiale et des groupes de pays importants et influents tels que le G8.

Il est relativement facile de prendre des engagements généraux. Mais les concrétiser est plus problématique, comme l'a montré la décennie qui a suivi la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien en 1990 (Little et Miller, 2000; Torres, 1999). Cependant, contrairement à Jomtien, le Cadre d'action de Dakar spécifie un ensemble d'actions conçues pour insuffler un sentiment d'urgence et pour créer un climat de responsabilisation. Certaines de ces actions clés sont soumises à des échéances. Toutes sont fondées sur la nécessité d'un engagement politique fort et de stratégies bien conçues, bien gérées et solidement financées; douze de ces stratégies sont formulées dans le Cadre d'action (encadré 3.1). Un accent particulier est mis sur l'efficacité de la planification.

Le Cadre énonce un ensemble de défis en matière d'élaboration des politiques et de planification qui concernent prioritairement, mais pas exclusivement, les gouvernements. Il exige que les pays préparent ou renforcent les plans d'action nationaux complets pour l'EPT au plus tard en 2002. Il indique clairement que la planification de l'EPT doit être intégrée dans les cadres plus larges du secteur éducatif, de la réduction de la pauvreté et du développement, afin que soient données à l'EPT l'attention et la priorité dont elle a besoin ainsi que les crédits budgétaires nécessaires pour atteindre les objectifs nationaux en matière d'EPT. Le Cadre précise aussi qu'il faut répondre aux demandes et aux besoins de ceux qui n'ont pas la possibilité de recevoir une éducation. Enfin, il affirme avec force que la société civile doit être étroitement associée à la formulation, à la mise en œuvre et à l'évaluation des stratégies élaborées pour réaliser l'EPT¹.

Ces défis ne sont ni nouveaux ni simples, mais il faut les relever si l'on veut que l'EPT devienne une réalité. La première partie de ce chapitre, intitulée « Est-on en train de relever le défi de la planification? », comprend une évaluation provisoire de l'ampleur des réponses de fond données aux défis de la planification de l'EPT. Comment les gouvernements ont-ils interprété leur propre engagement à l'égard du Cadre d'action? Accordent-ils plus de poids et d'importance à l'éducation de base? Y a-t-il des faits qui montrent qu'ils planifient en vue de l'intégration de ceux qui sont marginalisés et défavorisés? La planification est-elle sensible aux sexospécificités? Cette section examine aussi dans quelle mesure l'approche de la planification de l'EPT est globale et si la date butoir de 2002 fixée à Dakar est déjà ou sera respectée. L'importance accordée à la réalisation des objectifs de l'EPT dans les Cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP) est également analysée. Enfin, une évaluation préliminaire de la portée et de la nature de la participation de la société civile, vu son importance en tant qu'indicateur de l'engagement national en faveur de l'EPT, est fournie.

Le Forum mondial sur l'éducation a souligné qu'il est urgent de concevoir des moyens d'atténuer l'impact du VIH/sida sur l'éducation et d'élaborer des stratégies d'éducation pour combattre la pandémie. Il a également reconnu que les pays en conflit ou en reconstruction doivent bénéficier d'une particulière attention. La deuxième section de ce chapitre – intitulée « Planifier dans le contexte du VIH/sida » – examine l'élaboration de plans destinés à répondre aux situations des personnes qui vivent avec le VIH/sida et de celles qui survivent dans un contexte de crise, de conflit et d'urgence.

La dernière section du chapitre – intitulée « Une planification crédible, des plans crédibles » – examine le concept de *plan crédible*. Cette expression a été utilisée à Dakar dans un contexte où la crédibilité des plans désigne une condition préalable à remplir pour que les institutions de financement et autres partenaires aident les pays à mettre en œuvre et pérenniser leurs programmes EPT. Depuis Dakar, le concept de plan crédible est étroitement associé à l'engagement pris dans le Cadre d'action selon lequel « ... aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation pour tous ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources ».

1. La plupart de ces exigences sont analysées plus en détail dans les cadres d'action régionaux et dans le cadre d'action de l'E-9 qui font partie intégrante du Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000a, p. 23-72).

Est-on en train de relever le défi de la planification ?

Les principes et les objectifs de base de l'EPT ont été énoncés à Jomtien. Ils ont été réaffirmés et élargis à Dakar, où il a été possible de mettre à profit une large gamme de connaissances et d'expériences comparatives en matière d'éducation. Les problèmes de l'exclusion scolaire, de l'éducation des filles et de la participation des apprenants handicapés ont été examinés entre autres. Les participants ont aussi débattu des partenariats avec les communautés dans le domaine éducatif et du rôle des organisations non gouvernementales, de la santé et de la nutrition en milieu scolaire, de l'alphabétisation, de la protection et de l'éducation de la petite enfance ainsi que de l'application des nouvelles technologies à l'éducation (UNESCO, 2001 *a-c, f, h, j, l, o-q*). Il existe au niveau mondial une somme considérable de connaissances et d'expériences comparatives sur les moyens d'offrir une éducation de qualité aux jeunes enfants, de promouvoir l'égalité entre les sexes et d'atteindre les pauvres et les exclus. Ces connaissances ne sont pas toujours partagées ou bien communiquées mais elles existent (voir par exemple UNICEF, 1999*b*, 2002*a*; Scheerens, 2000; Save the Children, 2001; site Internet de l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles).

Cependant, à beaucoup d'égards, Dakar a une signification plus politique que technique ou professionnelle et sera jugé moins à l'aune de la pertinence de ses débats techniques qu'à celle de sa capacité de promouvoir un engagement et de mobiliser des ressources humaines et financières à l'appui des stratégies définies lors du Forum mondial sur l'éducation (encadré 3.1). La réalisation de l'EPT nécessite un soutien politique durable, des choix réalistes en matière d'allocation de ressources limitées et un environnement permettant aux individus de s'engager dans un processus intégrateur d'élaboration de plans et de prise de décisions. Il s'agit également de susciter une compréhension globale de l'EPT servant de fondement au soutien de l'investissement international dans l'éducation.

Encadré 3.1. Douze stratégies pour réaliser l'EPT

Pour atteindre ces objectifs, nous, gouvernements, organisations, institutions, groupes et associations représentés au Forum mondial sur l'éducation, nous engageons à :

- (i) susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter significativement les investissements dans l'éducation de base ;
- (ii) promouvoir des politiques d'éducation pour tous dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement ;
- (iii) faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation ;
- (iv) mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives qui soient réactifs, participatifs et évaluables ;
- (v) répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contrecoup de situations de conflit et d'instabilité et conduire les programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la paix, la compréhension mutuelle et la tolérance et à prévenir la violence et les conflits ;
- (vi) mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui prennent en compte la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques ; (vii) mettre en œuvre d'urgence des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/sida ;
- (viii) créer un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage avec des niveaux d'acquisition bien définis pour tous ;
- (ix) améliorer la condition, la motivation et le professionnalisme des enseignants ;
- (x) mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous ;
- (xi) assurer un suivi systématique des progrès accomplis du point de vue des objectifs et des stratégies de l'EPT aux niveaux national, régional et international ; et
- (xii) renforcer les mécanismes existants pour faire progresser plus rapidement l'éducation pour tous.

Source : Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, par. 8, Paris, UNESCO, 2000.

Plans d'action nationaux pour l'EPT

Si on interprète l'engagement de Dakar selon lequel *les pays établiront des plans nationaux d'ensemble pour l'EPT d'ici à 2002 au plus tard* comme signifiant que tout nouveau plan doit englober l'ensemble des objectifs de Dakar et résulter d'un processus fort et politiquement crédible, cet engagement n'a été tenu que par un relativement petit nombre de pays. Selon les informations fournies dans les enquêtes de l'UNESCO et les rapports succincts émanant de ses bureaux régionaux, au milieu de 2002, les vingt-deux pays dont la liste figure dans le tableau 3.1 ci-après ont indiqué avoir finalisé un plan d'action national pour l'EPT, ou avoir l'intention de le faire d'ici à la fin de 2002.

À beaucoup d'égards, Dakar a une signification plus politique que technique ou professionnelle.

Tableau 3.1. Plans nationaux d'EPT finalisés ou devant l'être d'ici à la fin de 2002

États arabes	Djibouti, Mauritanie
Asie	Bangladesh, Cambodge, Inde, Kazakhstan, Kirghizistan, Népal
Amérique latine et Caraïbes	Cuba, Dominique, Équateur
Afrique subsaharienne	Angola, Cameroun, Éthiopie, Guinée, Guinée-Bissau, Namibie, Niger, République centrafricaine, Sénégal, Tchad, Zimbabwe.

Source: Interprétation des rapports officiels soumis à l'UNESCO (mi-2002) par les bureaux régionaux de l'UNESCO; enquêtes menées par la Division des politiques et des stratégies éducatives (ED/EPS) en 2002.

Il n'est pas toujours précisé dans quelle mesure l'implication de la société civile va au-delà de la consultation formelle.

La liste donnée dans le tableau 3.1 doit être considérée avec la plus grande circonspection du fait qu'elle est fondée sur des données incomplètes et des rapports qui ne sont pas facilement comparables. Dans certains cas, il se peut qu'elle surestime les progrès et la mesure dans laquelle un plan est complet. D'autre part, elle peut exclure des pays tels que le Pakistan qui ont beaucoup travaillé à leur plan d'EPT qui attend encore d'être finalisé ou approuvé².

Un plan achevé n'est pas nécessairement un plan qui a été adopté par le gouvernement et approuvé en tant que base d'allocation de crédits budgétaires dans le cadre de la politique sectorielle de développement. Dans certains pays, les plans ne sont qu'une simple réaffirmation ou reformulation de plans existants. Enfin, il n'est pas toujours précisé dans quelle mesure l'implication de la société civile va au-delà de la consultation formelle.

Si on retient une interprétation plus large de la planification de l'EPT, selon laquelle les pays revoient leurs objectifs et cibles en matière d'EPT, s'appuient sur les stratégies et plans sectoriels qui existent déjà ou promeuvent l'EPT dans le cadre d'autres processus de planification, tels que les CSLP, alors l'engagement de Dakar a été tenu dans un plus grand nombre de pays.

Diversité des réponses

L'UNESCO a été le chef de file de la promotion de l'engagement pris à Dakar d'élaborer des plans d'action nationaux pour l'EPT et elle est le dépositaire principal des rapports d'étape, qu'il s'agisse de son siège à Paris ou de ses bureaux régionaux. Mais il n'existe pas encore d'analyse mondiale se basant sur des études nationales détaillées qui fasse autorité. Il en résulte qu'il n'est pas aisé de déterminer avec la moindre certitude comment les gouvernements ont interprété l'engagement pris à Dakar en matière de planification. Les données disponibles au niveau international sont limitées, inégales et

parfois difficiles à interpréter. Pourtant, les rapports des bureaux régionaux de l'UNESCO mettent en lumière un ensemble d'activités de planification du secteur de l'éducation ainsi que des interprétations très diverses de l'appel à élaborer des plans nationaux d'ensemble et d'ici à la fin de 2002 (UNESCO, 2002e; UNESCO, 2002j; site Internet de la Global March against Child Labour, 2002).

Une conclusion préliminaire que l'on peut formuler, illustrée par la liste des 22 pays du tableau 1, est que l'engagement pris à Dakar en matière de planification est perçu avant tout comme un exercice destiné aux pays en développement. Il y a cependant quelques exceptions à cet état de fait, comme en témoigne la création de forums sous-régionaux pour les pays nordiques et baltes ainsi que pour trois pays du Caucase. L'Espagne est en train d'élaborer un plan d'EPT et un travail semblable est en cours dans des pays de l'Europe orientale comme l'Estonie et la République de Moldova (Virtosu, 2002). Mais il est globalement vrai que les pays industrialisés n'envisagent pas les objectifs de l'EPT comme pouvant servir de paramètres à la planification de l'éducation nationale. De fait, cette perception ne se limite pas à la planification. Elle s'applique à l'EPT de manière plus générale, ce qui a des implications importantes pour l'EPT en tant qu'engagement mondial.

Sur la base d'une enquête par questionnaire effectuée en juin 2002, le siège de l'UNESCO a collecté des données sur les activités de planification en rapport avec l'EPT dans 54 pays (10 pays d'Afrique subsaharienne, 11 États arabes, 13 pays d'Asie et du Pacifique, 14 pays d'Amérique latine et 6 pays européens). Ces données indiquent que 70% de ces pays ont mis en place des forums sur l'EPT, et que 75% des pays de l'échantillon sont engagés dans des processus de planification qui englobent tout ou partie des objectifs de Dakar, que ce soit sous la forme d'un plan national d'EPT distinct ou dans des cadres de planification plus larges, tels que les plans relatifs au secteur éducatif ou les stratégies nationales de développement.

L'enquête rappelle quelques-unes des difficultés auxquelles sont confrontés les planificateurs du secteur éducatif, à savoir le manque de données fiables, l'insuffisance des compétences techniques en matière de formulation et de planification des politiques, l'absence d'analyses solides des coûts et du financement de l'EPT et, en conséquence,

2. Un récent compte rendu des travaux menés dans les États insulaires du Pacifique indique que tous les pays sont en train d'élaborer des plans d'EPT. En Amérique latine et dans les Caraïbes, 15 pays travaillent à des plans d'EPT (selon les résultats d'une réunion régionale de l'UNESCO tenue à Saint-Domingue en août 2002).

la difficulté de formuler des projections budgétaires fiables. Ces questions seront abordées plus longuement dans le chapitre 4.

Les bureaux régionaux de l'UNESCO ont mené leurs propres enquêtes sur la planification de l'EPT. Celles-ci fournissent des informations prioritaires sur le stade d'élaboration des plans, les difficultés rencontrées et l'existence d'autres documents et cadres de planification. Il est possible sur la base de ces informations de formuler quelques conclusions supplémentaires qui n'ont pas un caractère définitif. Cinq régions sont examinées brièvement ci-dessous³.

À l'exception de l'un d'entre eux, les 19 États arabes indiquent avoir mis sur pied une équipe ou un comité national pour l'EPT. Cinq pays (l'Iraq, la Jamahiriya arabe libyenne, la République arabe syrienne, les Territoires autonomes palestiniens et la Tunisie) ont élaboré un avant-projet de plan d'EPT. La Mauritanie aurait finalisé son plan.

La plupart des 12 pays d'Asie de l'Est ont indiqué que leurs objectifs nationaux découleront des documents d'orientation et des plans du secteur de l'éducation déjà existants et que des objectifs supplémentaires seront définis pour les éléments de l'EPT qui ne sont pas couverts par ces documents et plans⁴. Chaque pays interprète l'engagement de Dakar en fonction de son contexte spécifique. La Malaisie a déjà pris en compte les objectifs de l'EPT dans ses plans existants de développement du secteur de l'éducation mais, à l'instar de six autres pays (le Cambodge, l'Indonésie, la Malaisie, la Mongolie, le Myanmar, la République démocratique populaire lao et la République populaire démocratique de Corée), elle a indiqué avoir constitué un forum ou un comité national pour l'EPT. Le Cambodge a choisi d'élaborer un plan d'EPT englobant les objectifs et les stratégies déjà intégrés dans les plans existants (encadré 3.2). La Chine et la République populaire démocratique de Corée auraient élaboré un avant-projet de plan d'EPT.

Deux des neuf pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, le Bangladesh et le Pakistan, ont élaboré des projets de plan. Le Pakistan a élaboré un plan national d'EPT pour la période 2000-2015 (Pakistan, 2001a), défini comme faisant partie intégrante des Réformes du secteur éducatif du Pakistan couvrant la période 2001-2004 (Pakistan, 2001b). Le projet de plan d'EPT estime que le gouvernement peut financer à hauteur de 40 % un budget élargi mais que des financements

Encadré 3.2. Planifier l'éducation pour tous au Cambodge

En octobre 2001, le gouvernement du Royaume du Cambodge a créé le Comité national de l'éducation pour tous. Présidé par le Premier ministre et comprenant des représentants de plusieurs ministères, ce Comité compte 150 membres. Son secrétariat est basé au Ministère de l'éducation. Des comités nationaux pour l'EPT sont créés au niveau des provinces, des municipalités, des districts et des communautés.

Six groupes de travail ont été créés pour travailler sur chacun des objectifs de Dakar. Ils collaborent avec les ONG et les institutions internationales. Leur tâche essentielle est d'élaborer un plan d'action national pour l'EPT qui intègre les plans d'éducation existants, étant donné que, comme l'explique le rapport, «le défi a été d'articuler le Plan stratégique relatif à l'éducation (PSE) et le Programme de soutien au secteur éducatif (PSSE) avec le Plan d'action pour l'EPT».

Étant donné que le PSSE est centré essentiellement sur l'éducation formelle, il est besoin d'élaborer des programmes destinés à atteindre les exclus – enfants des rues, groupes minoritaires et autochtones, communautés vivant dans des zones rurales retirées et filles – en promouvant des programmes dans les domaines de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation.

Source : Royaume du Cambodge (2002).

extérieurs seront nécessaires pour les 60 % restants. Il se réfère explicitement à l'engagement de Dakar selon lequel «aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation pour tous ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources».

Le plan d'action de l'Inde sera finalisé d'ici à la fin de 2002. Il reflétera et complétera le programme Sarva Shiksha Abhiyan pour l'enseignement élémentaire universel (EEU), conçu pour garantir que d'ici à 2010, tous les enfants âgés de 6 à 14 ans recevront une éducation de qualité d'une durée de huit ans, ainsi que le 10^e plan quinquennal portant sur la période 2002-2007 (Inde, 2002), qui intègre aussi bien les stratégies d'alphabétisation que l'EEU.

Il est prévu que le Bangladesh et le Népal finaliseront leurs documents de planification de l'EPT d'ici à la fin de 2002. Une évaluation de l'interprétation de l'engagement de Dakar par Sri Lanka faisant valoir que ce pays a un faisceau de plans, est présentée dans l'encadré 3.3.

La région Amérique latine et Caraïbes compte 41 pays. Là aussi, les politiques et les plans existants sont en cours de révision, en vue d'adopter une approche plus globale de l'EPT. Le gouvernement brésilien, par exemple, s'est employé à faire en sorte que les objectifs de Dakar soient abordés dans son plan national d'éducation

3. Des informations ont également été fournies pour le Rapport mondial sur l'Europe (voir chapitre 5) et les pays du Pacifique.

4. Information fournie par le Bureau de l'UNESCO à Bangkok et le Bureau régional de l'éducation (Thaïlande), 2002.

Encadré 3.3. L'EPT à Sri Lanka : un faisceau de plans

Élaboration de politiques

Jomtien et Dakar soulignent l'importance des plans d'action nationaux, mais les deux cadres accordent une attention limitée à l'élaboration des politiques nationales et à la place à donner aux politiques et aux objectifs qui diffèrent de l'EPT. À Sri Lanka, les objectifs en rapport avec l'EPT sous-tendent les politiques d'éducation depuis longtemps et le processus qui est à la base de leur formulation s'est révélé vital pour l'élaboration et la mise en œuvre des plans.

Dans les années 90, la responsabilité principale de la formulation de la politique d'éducation incombait à la Commission nationale de l'éducation (CNE), créée pour conseiller le Président sur la continuité de cette politique et garantir sa réactivité face à des besoins en mutation.

En 1995, la Présidente a souligné l'importance des changements destinés à améliorer l'éducation dans le cadre de la politique globale de développement. Les ressources consacrées à l'éducation avaient diminué (passant d'environ 4 % du PIB ou 15 % des dépenses publiques dans les années 1960 à 3 % du PIB ou 10 % des dépenses publiques dans les années 90), contribuant ainsi à l'accentuation des inégalités et à la détérioration de la qualité de l'éducation. La stratégie d'investissement à moyen terme du gouvernement envisageait donc une augmentation des ressources publiques en faveur de l'éducation ainsi que des initiatives pour réduire ou éliminer les inégalités, améliorer la qualité de l'éducation, élargir les possibilités de formation professionnelle et restructurer l'enseignement supérieur.

Cette même année, la politique nationale d'éducation a été présentée en deux parties respectivement intitulées : *Vers une politique nationale d'éducation* et *Une stratégie orientée vers l'action*.

Concernant l'enseignement primaire, la CNE insistait sur la nécessité d'investir dans la qualité dans tout le système ainsi que de démocratiser l'accès à l'éducation du groupe d'âge 5-14 ans et d'instituer la scolarité obligatoire pour ce groupe d'âge. Ces directives sont devenues une référence clé pour l'Équipe spéciale présidentielle sur l'éducation, pour l'Unité de mise en œuvre des réformes de l'éducation du Ministère de l'éducation et pour les groupes de spécialistes en planification tels que celui qui a élaboré le Plan quinquennal pour l'éducation primaire.

L'approche sri lankaise de la planification

La planification répond à l'évolution de ces cadres directeurs. Il apparaît que les approches suivantes ont été adoptées en ce qui concerne les six objectifs de l'EPT.

La **protection et l'éducation** de la petite enfance relèvent du Secrétariat à l'enfance du Ministère de la protection sociale. En 2002, après un changement de gouvernement, un comité consultatif interministériel sur la petite enfance a été créé. Le travail en vue de l'adoption d'une loi se poursuit.

Les **compétences nécessaires dans la vie courante et les possibilités d'apprentissage pour les jeunes et les adultes** entrent dans le cadre des programmes de l'enseignement secondaire, sous l'autorité de la Commission nationale sur la formation professionnelle et technique, et des activités menées par les ONG et le *Youth Services Council*. Il n'y a pas de plan d'action coordonné.

L'**élimination des disparités entre les sexes** n'a pas été élevée au rang de politique nationale d'éducation à Sri Lanka. L'accès à l'éducation de base et la qualité de cette éducation sont remarquablement exempts d'inégalité entre filles et garçons et il en a été ainsi durant une grande partie des années 1990. Là où ont été constatées des disparités spécifiques manifestes au détriment des filles, par exemple dans les plantations, il y a été remédié dans le cadre de programmes ciblés sur les écoles qui y sont implantées.

Il est question de l'**EPU et de la qualité de l'éducation** dans les travaux de nombreux groupes chargés de la politique et de la planification. Très récemment, le Projet de planification de l'enseignement primaire du Ministère de l'éducation a publié huit plans provinciaux pour l'enseignement primaire (1999-2004) ainsi que le Plan quinquennal pour l'enseignement primaire (FYPPE 2000-2004).

Le Plan national d'action – l'après-Dakar

Le Plan national d'action (2002-2004) s'inspire d'une série de plans et d'initiatives dont beaucoup sont antérieurs à Dakar. C'est un faisceau de plans, élaboré par des groupes comprenant des responsables de différents organismes, dont le Ministère de l'éducation, l'Institut national de l'éducation, le Secrétariat de la Présidence, l'Université ouverte, l'Autorité chargée de la protection de l'enfance, l'UNICEF, et des représentants des ONG. Une grande partie du travail technique a été effectué par des groupes de soutien technique du ministère, l'Institut national de l'éducation, le Secrétariat à l'enfance et des consultants sri lankais. Un coordonnateur national de l'EPT, aidé par huit coordonnateurs provinciaux, a assuré la cohérence de ce plan.

Le Plan national d'action de Sri Lanka découle des plans élaborés pour chacun des objectifs de l'EPT et d'un mélange de structures et de politiques de planification. Les plans pour l'éducation primaire n'ont pas été créés ou recréés pour répondre à Dakar.

Ils existaient avant Dakar et ont été édités et re-présentés avec des plans relatifs aux autres objectifs de Dakar. Alors que certains pays peuvent devoir créer des plans *ex nihilo*, d'autres n'ont besoin que de transposer les documents existants sous une forme légèrement différente, en en mettant en lumière les aspects qui reflètent les critères de Dakar. Et vu qu'il est peu probable qu'un seul ministère puisse élaborer tous les plans destinés à réaliser les objectifs de l'EPT, le Plan national d'action doit être plutôt envisagé comme un faisceau de plans complémentaires.

Le Plan pour l'éducation primaire et les critères de Dakar pour les plans d'EPT

Le FYPPE 2000-2004 est en résonance avec plusieurs des critères suggérés à Dakar pour les plans d'EPT :

- Les plans doivent être définis par les responsables nationaux en consultation directe et systématique avec la société civile. Le FYPPE a été tiré de la Politique nationale d'éducation élaborée en consultation avec les membres de la société civile.
- Les plans doivent concrétiser le soutien coordonné de tous les partenaires du développement. Les plans de tous les partenaires actuels du développement (Ministère de l'éducation, provinces, NIE, projets financés par l'étranger, etc.) ont été intégrés dans la structure du FYPPE.
- Les plans doivent définir des réformes correspondant à tous les objectifs de l'EPT. Le FYPPE traite de deux de ces objectifs.
- Les plans doivent établir un cadre financier pour le long terme. Le FYPPE planifie les coûts sur cinq ans, identifie les déficits de ressources et les moyens de les combler en faisant appel à des sources nationales et étrangères.
- Les plans doivent être axés sur l'action et s'inscrire dans un calendrier précis. Le FYPPE présente un calendrier de mise en œuvre sur cinq ans et est fondé sur des activités. Des plans annuels de mise en œuvre sont demandés aux niveaux des écoles, des zones, des provinces et du pays.
- Les plans doivent comprendre des indicateurs de résultats à mi-parcours. Le FYPPE présente un cadre détaillé pour le suivi des objectifs, du niveau des écoles au niveau national.
- Les plans doivent réaliser une synergie de tous les efforts de développement humain, en étant intégrés dans le cadre et le processus de planification nationale du développement. Le FYPPE est en harmonie avec le Plan national sexennal de développement multisectoriel.

Source : Voir Little (à paraître).

pour 2001-2010 (encadré 3.4). En Bolivie, ce sont le plan existant relatif à l'éducation de base qui porte sur une période de 20 ans, et le CSLP du pays qui constituent les cadres principaux pour répondre aux objectifs de l'EPT. Au Nicaragua, le plan national d'éducation pour 2001-2015 indique que l'ensemble des objectifs et stratégies du Cadre d'action sont inclus dans sa structure, un cadre opérationnel ayant déjà été finalisé pour la période 2002-2008.

À Cuba, on escompte qu'un plan d'EPT sera finalisé en 2002 pour compléter le plan national d'action existant portant sur une période de 15 ans. La République dominicaine et l'Équateur indiquent tous deux que de nouveaux plans d'EPT devraient être prêts d'ici à la fin de 2002. Dans les Caraïbes, tous les pays indiquent l'existence de politiques et de plans répondant aux objectifs de l'EPT. La Dominique a fait savoir que son plan de développement de l'éducation de 1999, révisé en 2002, répond à ces objectifs. Seule la Trinité-et-Tobago élaborerait un plan d'EPT distinct.

Pour les 46 pays que comprend l'Afrique subsaharienne, l'analyse manque de détails (UNESCO-BREDA, 2002). Le tableau 3.1 indique que onze pays ont des plans d'EPT qui seront finalisés d'ici à la fin de 2002. D'autres pays développent leurs plans sectoriels existants. La Gambie, par exemple, élabore un plan d'action fondé sur son plan directeur de l'éducation pour 1998-2006 et sur sa récapitulation des dépenses publiques mise à jour en 2001. Treize pays font partie de la première tranche des pays identifiés par l'Initiative accélérée de la Banque mondiale en faveur de l'EPU, qui exige des pays qu'ils aient à la fois un CSLP et un plan sectoriel d'éducation. Ces pays sont le Burkina Faso, l'Éthiopie, la Gambie, le Ghana, la Guinée, la Mauritanie, le Mozambique, le Niger, le Nigéria, l'Ouganda, la République démocratique du Congo, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie.

Ces rapports régionaux succincts donnent à penser qu'il y a beaucoup plus de pays que les 22 listés dans le tableau 3.1 qui travaillent sur des politiques et plans déjà existants pour y intégrer tout ou partie des objectifs de l'EPT adoptés à Jomtien et dans le Cadre d'action de Dakar. *La Stratégie internationale pour rendre opérationnel le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous* (UNESCO, 2002) indique – bien qu'il ne soit pas fourni d'éléments à l'appui de cette assertion – qu'environ 70 pays avaient élaboré des plans d'EPT avant mars 2002. À l'évidence, les plans et

Le gouvernement brésilien a travaillé de manière à garantir que les objectifs de Dakar soient abordés dans son plan national d'éducation (2001-2010).

Encadré 3.4. Le plan d'action national pour l'éducation au Brésil

En janvier 2001, le Président de la République, Fernando Henrique Cardoso, a approuvé le nouveau Plan national d'éducation. Formulé à travers un processus participatif impliquant la société civile, le gouvernement et le congrès, ce plan énonce les principes directeurs, les objectifs et les priorités à mettre en œuvre d'ici à la fin de la décennie. Ses principes et ses propositions sont en accord avec les objectifs de l'Éducation pour tous adoptés par le Forum mondial sur l'éducation.

Selon ce plan, trois niveaux de gouvernement – gouvernement fédéral, États et municipalités – sont engagés à adopter des mesures destinées à élever le niveau de scolarisation de la population, améliorer la qualité de l'instruction, réduire les inégalités sociales et régionales et démocratiser la gestion de l'éducation publique d'ici à la fin de la décennie. Des plans sont élaborés au niveau des municipalités et des États pour garantir que les engagements et les objectifs du Plan national d'éducation seront respectés.

Dans un pays de la taille d'un continent, qui compte 27 États et 5561 municipalités, 170 millions d'habitants et plus de 55 millions d'élèves, dont 36 millions dans l'éducation de base, c'est un enjeu majeur.

Source : Tiré de Guimaraes de Castro (2002).

stratégies éducatifs sont quelque peu repensés et modifiés de manière à refléter à la fois les points forts des plans et stratégies existants et la pertinence des objectifs de l'EPT au regard des situations nationales. C'est ainsi que le gouvernement de la République populaire démocratique de Corée se focalise sur les compétences nécessaires dans la vie courante et la qualité de l'éducation, convaincu d'avoir atteint les autres objectifs. Il semble aussi que soient créés des forums et des comités pour l'EPT, même en l'absence d'un plan EPT nouveau et/ou formel mais les données sur les rôles, la composition et le travail de ces forums ne sont pas facilement disponibles.

Pour l'avenir, si l'on veut un processus de suivi efficace au niveau régional et international, il est à l'évidence besoin d'une base de données exhaustive sur les législations, les politiques et les plans au niveau des pays. C'est une question que l'UNESCO, ses instituts spécialisés et d'autres organisations internationales doivent aborder. Le Rapport mondial est bien placé pour y aider.

En attendant que de telles ressources soient disponibles, le Rapport mondial de suivi sur l'EPT a conduit deux exercices. Un examen rapide des documents nationaux d'orientation et de planification, aisément disponibles, publiés ces cinq dernières années, a été effectué pour 40 pays. Les résultats de cet examen ne prétendent pas être exhaustifs et sont donnés à titre indicatif. Il se proposait cinq objectifs généraux :

1. établir s'il y avait eu récemment des changements législatifs visant à renforcer le droit à l'éducation et à fournir une base solide à la mise en place d'une planification et de programmes en faveur de l'EPT ;
2. identifier les instruments et les cadres principaux de politique et de planification en matière d'EPT ;
3. examiner si des échéances claires avaient été fixées pour la réalisation des objectifs et des cibles de l'EPT ;
4. déterminer l'existence d'engagements en vue d'accroître ou redéployer les budgets en faveur de l'EPT ;
5. évaluer si l'implication de la société civile dans la planification de l'EPT est une réalité.

Les 40 pays/territoires sont listés dans le tableau 3.2. Ils ont été choisis de manière à inclure un échantillon relativement large de pays possédant chacun une ou plusieurs des caractéristiques suivantes : des taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire peu élevés, un nombre substantiel d'enfants d'âge scolaire non scolarisés, un niveau d'alphabétisme des adultes faible, des taux récemment ou actuellement élevés de prévalence du VIH/sida chez les adultes, et l'existence de conflits. Le choix a également été fait de façon que soient représentés aussi bien des pays très peuplés que des pays peu peuplés.

Ces pays comptent à eux tous 40 % de la population mondiale des enfants d'âge scolaire en 1999/2000. Au niveau de leur sous-continent respectif, les 23 pays d'Afrique subsaharienne représentent 73 % de la population d'âge scolaire, et les six pays d'Asie du Sud et de l'Ouest 94 % de cette population. Quatre pays seulement de l'échantillon ont un taux d'alphabétisme des adultes supérieur à 80 %. Quatorze pays ont des taux de prévalence du VIH/sida supérieurs à 5 %. Au moins douze des pays de l'échantillon sont confrontés à une situation de conflit ou d'urgence.

Outre cet examen, une étude a été commandée pour déterminer dans quelle mesure les objectifs de l'EPT et les objectifs de développement du millénaire (ODM) se reflètent dans les Cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP), tant au niveau de leur élaboration que de leur contenu (Bagai, 2002). À cet égard, ces travaux d'ActionAid sont également instructifs (ActionAid, 2002).

Changements législatifs

Dans les années 1990, près de 55% des pays listés dans le tableau 3.2 ont promulgué des lois portant sur l'éducation. Les plus importantes sont celles qui instituent ou renforcent l'enseignement primaire gratuit et obligatoire. Ont adopté de telles lois l'Argentine, le Cambodge, la Guinée, Madagascar, le Niger, le Nigéria, l'Ouganda, la République démocratique populaire lao et la Thaïlande. Depuis Dakar, l'Inde a adopté son 93^e amendement constitutionnel (novembre 2001) qui stipule que l'éducation des enfants âgés de 6 à 14 ans est un droit fondamental. Une loi visant à délimiter les responsabilités entre gouvernement central, gouvernements des États et collectivités locales, à définir des paramètres et une qualité de l'éducation acceptables et à instituer des mécanismes de recours quand ce droit est violé, est en cours d'élaboration. Au Nigéria, un projet de loi tendant à garantir l'éducation de base obligatoire, gratuite et universelle est mis au point pour soutenir et renforcer le programme nigérian d'éducation de base universelle. Au Népal, les amendements apportés à la loi sur l'éducation (2002) ont clarifié le concept d'enseignement primaire gratuit et le rôle des communautés dans l'éducation.

Ces lois donnent une assise essentielle au renforcement du droit à l'éducation et à la création d'une plate-forme pour la planification de l'EPT, inscrivant les politiques appropriées dans un cadre juridique. L'exemple de l'Afrique du Sud est éclairant à cet égard (encadré 3.5). Le suivi des assises législatives du droit à l'éducation nécessite plus d'attention au niveau international, notamment en soutenant le travail du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation.

Cadres de planification

Les objectifs et buts de l'EPT sont visibles dans un éventail de politiques et de plans tant au niveau des pays que de leurs États et provinces. On peut les voir dans les cadres de développement global, tels que les Cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP), les plans sectoriels et sous-sectoriels d'éducation ainsi que d'EPT, dans les stratégies de différents ministères ainsi que dans des plans et des programmes distincts destinés à répondre aux besoins de groupes de population particuliers. L'expérience de l'Inde montre quelques-unes de ces complexités et relations (encadré 3.6).

Encadré 3.5. Le droit à l'éducation en Afrique du Sud

En 1994, Nelson Mandela prenait ses fonctions en tant que premier Président d'une Afrique du Sud démocratique, et peu après ce pays était invité à participer au processus de l'EPT. La tâche à laquelle le « gouvernement d'unité nationale » conduit par Mandela était confronté n'était pas celle, habituelle dans les pays en développement, d'accroître l'accès et la qualité du système d'éducation publique en place. Il s'agissait plutôt de démanteler un système existant pour le remplacer par de nouvelles structures reposant sur des valeurs radicalement différentes.

En accord avec les principes de l'EPT, la nouvelle constitution du pays, adoptée dans sa forme finale en 1996, fait référence à une scolarisation obligatoire de neuf ans. Pour la première fois, l'enseignement devenait obligatoire pour les Africains noirs. Il est significatif qu'en vertu de la Constitution, le droit d'une personne à l'éducation de base est inconditionnel et que, contrairement à d'autres services publics tels que la santé ou la sécurité sociale, il n'est pas limité par un texte se référant à la disponibilité des fonds.

Conformément aux nouvelles valeurs démocratiques, un objectif important du nouveau gouvernement était de répartir également les fonds publics entre les neuf nouvelles provinces, dont les richesses sont très inégales. Des provinces telles que le Gauteng ou le Cap-Ouest – où sont situées respectivement les grandes villes de Johannesburg et du Cap – ont des ressources, économiques entre autres, substantielles, tandis que d'autres, comme celle du Cap-Est, formée essentiellement de deux « homelands » africains noirs, a débuté avec des ressources économiques réduites et peu d'infrastructures en état de fonctionnement.

Malgré la contrainte représentée par l'absence de ressources financières supplémentaires, conformément à une politique macroéconomique conservatrice, les responsables sud-africains ont réussi à répartir de manière plus égalitaire les fonds publics entre les neuf provinces. Au Cap-Est, les dépenses par élève sont ainsi passées de 78% à 87% de la moyenne générale entre 1991 et 2001, alors que dans le même temps le Cap-Ouest les voyait tomber de 180% à 119% de la moyenne.

Source: Tiré de Fiske et Ladd (2002).

Les documents d'orientation et les plans de 36 des 40 pays du tableau 3.2 montrent que 18 d'entre eux (soit 50%) ont des plans d'éducation sectoriels servant de base à la mise en œuvre des stratégies de réalisation des objectifs de l'EPT. À l'exception de quatre d'entre eux, ces plans sectoriels sont antérieurs à Dakar. Douze autres pays ont élaboré des plans et programmes sous-sectoriels détaillés s'insérant ou non à un cadre sectoriel plus large. Ceux-ci peuvent concerner des niveaux particuliers de l'éducation comme la protection et l'éducation de la petite enfance ou l'enseignement primaire, des objectifs ou des thèmes spécifiques comme l'alphabétisation, ou encore des groupes particuliers, tels que les filles, les orphelins du VIH/sida ou les nomades. Au Yémen, par exemple, il y a une stratégie nationale pour l'alphabétisation, une stratégie pour l'éducation des filles et un plan d'action sur la population qui inclut l'éducation.

Les législations qui instituent ou renforcent l'enseignement primaire gratuit et obligatoire sont les plus importantes.

Tableau 3.2. Quelques indicateurs contextuels pour 40 pays/territoires*

	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Taux net de scolarisation (TNS)		Taux brut de scolarisation (TBS)		Taux de survie en 5 ^e année	
	Total (F+G)	Indice de parité (F/G)	Total (F+G)	Indice de parité (F/G)	Total (F+G)	Indice de parité (F/G)
États arabes						
Mauritanie ³	63,0	0,95	84,3	0,94	...	...
Territoires autonomes palestiniens	99,1	1,00	108,6	1,01	...	...
Yémen	...	...	...	...	...	...
Asie/Pacifique						
Afghanistan	...	...	...	...	...	...
Bangladesh ³	81,4	1,04	...	...	...	...
Bhoutan ³	52,9	0,81	...	...	...	...
Cambodge	88,6	0,88	102,4	0,87	...	...
Inde	...	...	100,9	0,85	59,7	0,91
Rép. démocratique populaire lao	81,8	0,92	115,3	0,85	54,2	0,98
Népal	...	...	126,4	0,80	...	...
Pakistan	...	...	96,0	0,63	...	...
Thaïlande	81,4	0,96	93,5	0,95	97,1	1,03
Vanuatu	96,1	0,92	117,1	1,08	...	...
Amérique latine/Caraïbes						
Argentine	106,4	1,00	118,9	1,00	94,7	1,03
Haïti ³	66,3	1,00	126,0	0,96	40,8	1,07
Afrique subsaharienne						
Bénin	70,3	0,69	85,9	0,67	...	...
Botswana	83,6	...	108,4	...	87,6	1,08
Burkina Faso	34,6	0,69	42,9	0,70	68,3	1,05
Rép. démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	79,0	0,8	124,8	0,82	16,3	1,3
Érythrée	40,3	0,86	61,2	0,82	95,3	0,95
Éthiopie	...	...	70,8	0,67	...	...
Gambie	69,8	0,87	75,1	0,90	...	...
Guinée	49,0	0,73	62,8	0,68	86,9	0,86
Guinée-Bissau	53,5	0,71	82,7	0,67	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...
Lesotho	58,5	1,14	103,5	1,09	68,4	1,25
Madagascar	66,4	1,01	101,8	0,96	51,1	1,02
Malawi	...	...	158,1	1,00	...	...
Mali ³	39,9	0,69	50,0	0,67	78,1	...
Mozambique	50,1	0,83	85,4	0,75	46,2	0,85
Niger	21,2	1,06	32,4	0,67	61,3	0,97
Nigéria	...	...	...	...	...	...
Rwanda	97,3	1,00	122,4	0,98	45,4	0,89
Sierra Leone	65,2	0,93	65,2	0,92	...	...
Soudan	44,7	0,84	55,0	0,85	86,8	1,03
République-Unie de Tanzanie	46,7	1,04	63,0	1,00	80,9	1,06
Togo	91,4	0,81	123,8	0,78	51,6	0,89
Ouganda	...	...	140,9	0,93	44,7	1,04
Zambie	66,4	0,98	78,7	0,94	78,2	0,87

1. Données de la Banque mondiale [2002a]. Ces données ne prétendent pas se substituer à la collecte continue de données statistiques internationales normalisées effectuée par l'ISU. Elles ont été produites pour aider à mettre à jour le tableau d'ensemble des progrès réalisés jusqu'ici.

2. Le taux d'évolution désigne la variation annuelle (en points de pourcentage) du taux d'achèvement entre 1990 et l'année la plus récente. En général, l'année la plus récente est 1999.

3. Les données relatives aux taux de scolarisation et de survie proviennent des rapports nationaux sur l'EPT soumis en 2000.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				ALPHABÉTISME		FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION				VIH/SIDA
Taux d'achèvement ¹			Nombre estimatif des enfants non scolarisés (en milliers)	Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus)		Dépenses d'éducation ¹		Dépenses consacrées à l'enseignement primaire ¹		Incidence du VIH/sida dans le groupe d'âge 15-49 ans
1990	Année la plus récente ²	Évolution entre 1990 et l'année la plus récente ²		Total	Index de parité (F/M)	en % des dépenses publiques	en % du PNB	en % des dépenses d'éducation	en % du PIB	
34	46	1,47	...	40,2	0,59	13,7	3,6	49,0	1,8	...
...	...	...	3	...	...	...	...	...	...	...
n/a	40	n/a	...	46,4	0,37	13,0	5,1	54,2	2,7	0,1
22	8	-1,39	...	...	...	...	...	...	...	...
	70		...	40,0	0,61	9,6	1,9	49,9	0,9	<0,1
7	23	2,69	...	...	...	...	...	...	...	<0,1
52	60	0,67	251	68,0	0,71	15,0	1,7	51,0	0,9	2,7
66	67	0,21	...	57,2	0,66	17,4	2,6	38,5	1,0	0,8
44	64	2,53	132	64,8	0,70	3,1	0,5	58,6	0,3	<0,1
49	57	0,82	...	41,7	0,40	11,1	1,9	63,8	1,2	0,5
n/a	n/a	n/a	...	43,2	0,49	8,3	1,7	62,2	1,1	0,1
93	84	-1,34	1214	95,5	0,97	...	...	...	...	1,8
90	86	-1,25	...	...	...	...	...	...	...	...
			...	96,8	1,00					0,7
28	70	5,28	...	49,8	0,92	17,0	1,9	38,7	0,7	6,1
23	39	1,94	323	37,4	0,45	16,5	2,5	62,6	1,6	3,6
...	...	...	49	77,2	1,07	...	...	...	...	38,8
19	25	0,75	1298	23,9	0,42	17,1	2,5	64,0	1,6	6,5
48	40	-0,82	...	61,4	0,69	3,2	0,3	65,1	0,2	4,9
...	...	...	46,6	83,2	0,80	...	...	...	...	3,4
19	35	2,05	288	55,7	0,66	8,0	2,8	53,6	1,5	2,8
22	24	0,24	...	39,1	0,66	15,0	2,7	46,2	1,2	6,4
40	70	3,33	56	36,6	0,68	16,6	3,1	51,7	1,6	1,6
16	35	1,90	642	...	...	18,1	2,0	37,2	0,8	...
16	31	1,24	84	38,4	0,43	9,8	1,9	35,0	0,7	2,8
63	58	-1,00	...	82,4	0,86	26,2	6,3	44,2	2,8	15,0
64	69	0,83	146	83,4	1,29	22,2	8,0	40,2	3,2	31,0
34	27	-0,93	729	66,5	0,81	18,8	2,0	54,7	1,1	0,3
30	50	4,00	...	60,1	0,62	19,8	3,6	49,2	1,8	15,0
11	23	1,56	...	25,6	0,45	13,7	2,3	42,1	1,0	1,7
30	36	0,76	1232	44,0	0,48	18,1	2,0	46,4	1,0	13,0
18	20	0,29	1408	16,0	0,36	31,5	2,9	62,0	1,8	...
72	67	-0,53	...	64,0	0,78	9,9	4,6	41,0	1,9	5,8
n/a	n/a	n/a	32	66,8	0,82	32,6	3,2	44,7	1,4	8,9
n/a	37	n/a	236	...	...	30,4	3,5	51,3	1,8	7,0
35	n/a	n/a	2576	57,7	0,67	16,2	1,8	50,5	0,9	2,6
46	59	1,63	3543	75,0	0,79	16,4	1,8	63,0	1,1	7,8
41	63	2,50	64	57,1	0,59	25,6	3,8	48,3	1,8	6,0
39	61	2,21	...	67,0	0,73	30,1	3,2	53,2	1,7	5,0
97	80	-3,4	664	78,2	0,84	12,3	2,3	43,2	1,0	21,5

* Cinq critères ont été utilisés pour sélectionner les pays : 1. Taux faibles de scolarisation/achèvement dans l'enseignement primaire ; 2. Nombre élevé d'enfants non scolarisés (>1 million) ; 3. Faibles niveaux d'alphabétisme des adultes ; 4. Prévalence élevée (>5%) du VIH/sida ; 5. Situations de crise/conflit (ou sorties de conflits) et d'urgence. Outre ces critères, on a essayé de couvrir toutes les régions en développement et d'inclure quelques petits pays.

Encadré 3.6. La planification de l'EPT en Inde

L'Inde a entrepris il y a plus de cinquante ans d'atteindre l'objectif de création d'un système d'éducation de masse gratuit et accessible à tous les enfants du pays. Des progrès considérables ont été réalisés mais l'objectif de l'éducation universelle pour tous, tel qu'il est inscrit dans la Constitution indienne, n'est toujours pas atteint.

L'Éducation pour tous en Inde : quelques chiffres (1951 et 2002)

	1951	2002
Taux d'alphabétisme	18%	65,38%
Taux d'alphabétisme 54,16 % chez les femmes	8,9%	

Taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire

Premier cycle du primaire		
De la 1 ^{re} à la 5 ^e année	42,60%	95%
Filles	24,8%	85%
Deuxième cycle du primaire		
De la 6 ^e à la 8 ^e année	12,70%	59%
Filles	4,6%	50%

Pourcentage d'enfants scolarisés selon leur sexe

Garçons	86	56
Filles	14	44

Dans une Inde constituée de plus de 30 États et territoires, l'éducation de base est restée traditionnellement un sujet réservé aux États, le gouvernement national ne se préoccupant que de questions de politique générale. Cependant, la Politique nationale d'éducation (1986) a conféré à ce dernier un rôle plus proactif dans la promotion de l'alphabétisation des adultes et de l'enseignement primaire. Des améliorations importantes ont été enregistrées dans les années 1990. Le taux d'alphabétisme est passé de 52,2% à 65,4%. Le nombre absolu d'analphabètes a baissé de 32 millions. Le nombre d'écoles primaires du premier cycle a augmenté de 14% et celui des écoles du deuxième cycle de 36%. En tout, 24,3 millions d'enfants supplémentaires sont entrés à l'école, 130 000 nouvelles écoles ont été ouvertes et 530 000 enseignants supplémentaires ont été recrutés. Le pourcentage de filles dans l'enseignement primaire est passé de 41 à 44% dans le premier cycle et de 38 à 40% dans le deuxième cycle. Quant aux dépenses d'éducation dans le secteur public, elles sont passées de 3,84% à 4,11% du PIB.

Articulation de l'action nationale avec les objectifs de Dakar

L'Inde a mis en place un certain nombre de programmes spécialement conçus pour réaliser l'enseignement primaire universel et éliminer l'analphabétisme des adultes. Pour la première fois, une tentative a été faite pour conjuguer les objectifs mondiaux et nationaux en matière d'éducation pour tous :

- Protection et éducation de la petite enfance : Universalisation du système de services intégrés de développement de l'enfant. Coût estimatif pour la période 2002-2007 : 3,3 milliards de dollars des États-Unis.
- Projet Sarva Shiksha Abhiyan (mouvement en faveur de l'Éducation pour tous) dont l'objectif est que, d'ici à 2010, tous les enfants âgés de 6 à 14 ans reçoivent une éducation de qualité d'une durée de huit ans. Coût estimatif : 20 milliards de dollars.
- Plan d'ensemble pour les adolescents, en particulier les filles, dans le 10^e plan quinquennal.
- Mission nationale d'alphabétisation pour offrir une alphabétisation fonctionnelle aux adultes âgés de 15 à 35 ans et pour atteindre un seuil durable d'alphabétisme égal à 75% d'ici à 2005. Coût estimatif : 1,3 milliard de dollars sur 5 ans.
- Dispositifs spéciaux ciblant les filles, en dehors des actions en faveur des filles prévues dans les plans généraux. Élimination de toutes les disparités, dont les disparités entre les sexes, de la 1^{re} à la 5^e année du primaire d'ici à 2007 et jusqu'à la 8^e année d'ici à 2010.

Ces objectifs vont au-delà des attentes exprimées au niveau international dans le Cadre de Dakar. Il faut d'urgence rétablir la confiance de la population dans les écoles primaires publiques ou les programmes d'alphabétisation des adultes en démontrant que ce sont des établissements qui fonctionnent de manière efficace et répondent aux aspirations de la société.

Stratégies actuelles en matière d'EPT

Les stratégies visant à éliminer totalement l'analphabétisme et à universaliser l'enseignement élémentaire sont axées sur plusieurs stratégies interdépendantes.

La décentralisation. Le gouvernement indien encourage les gouvernements des États à concevoir des plans d'action contextualisés et les soutient au moyen des programmes de SSA et NLM qu'il patronne. Ces plans visent avant tout à atteindre les exclus des modes de scolarisation innovants.

Travail des enfants. Le travail des enfants est considéré comme un déni flagrant de leur droit fondamental à l'éducation. L'action de l'État a été lente mais elle est devenue un axe d'action majeur dans plusieurs régions du pays du fait du rôle important joué par les ONG. Cependant, il est crucial que des parents et des employeurs apportent à cette action un soutien beaucoup plus grand.

Droit à l'éducation. Des mesures ont été prises pour éliminer les obstacles juridiques à l'accès à l'éducation de base en tant que droit fondamental. La Constitution indienne a été amendée pour faire du droit à l'éducation de base un droit que l'on peut faire valoir en justice, conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant.

Mobilisation sociale. La mobilisation sociale et l'élimination de l'analphabétisme des adultes par des campagnes d'alphabétisation de masse – qui sont essentiellement des programmes nationaux mais sont planifiées et mises en œuvre au niveau des districts – sont complétées par les actions des gouvernements des États, telles que *sampark abhiyan* (campagne de contact populaire) dans le Madhya Pradesh, et des organisations de la société civile, comme *prjayatna* (l'effort du peuple) au Karnataka.

Rôle des médias. Il y a une plus grande couverture de l'éducation de base dans les médias, particulièrement à la télévision, ce qui aide à faire connaître les perceptions du public et à mobiliser les groupes de pression. De plus, un mouvement en faveur du « droit à l'information » se développe dans de nombreux États, qui aide à introduire dans la sphère publique les faits liés à l'éducation de base. Les gouvernements de beaucoup d'États cherchent à utiliser à cette fin les capacités des TIC.

Participation de la société civile. LANDFE (Alliance nationale pour le droit fondamental à l'éducation) s'est fait une place en tant que coalition visant à faire entendre la voix de la société civile en faveur de l'éducation pour tous comme droit fondamental.

La planification et le suivi de l'EPT en Inde

Dans un pays aussi vaste, il n'est pas facile d'élaborer un plan d'action national pour l'EPT. Les États sont dans des situations différentes au regard des objectifs de l'EPT. Un vrai plan national devra prendre en compte les disparités entre États. Il devra aussi refléter les points de vue des organisations de la société civile qui sont impliquées dans des activités éducatives à grande

échelle dans tout le pays. Quatre consultations régionales ont été conduites pour recueillir les points de vue des dirigeants officiels et ceux des ONG dans différents États. Les États sont en train de préparer les apports de base au plan d'EPT, accompagnés de références aux six objectifs de Dakar. Il a été proposé d'organiser une consultation nationale à laquelle participeraient les ONG et les professionnels de l'éducation et de la planification.

Un plan d'action élaboré seulement à la demande de la communauté internationale risque d'en rester au stade des déclarations d'intentions. Rendre un plan crédible et le traduire en réalité dépendent de deux facteurs. D'abord, les engagements internationaux et les propositions nationales doivent converger. D'autre part, l'engagement politique des dirigeants nationaux et le soutien réel de la société civile sont nécessaires.

Bien qu'il y ait eu plus de mobilisation politique et sociale en faveur de l'enseignement élémentaire et de l'alphabétisation, est-elle suffisante pour atteindre les objectifs et cibles fixés par le pays ? Au niveau formel, les dirigeants politiques ont montré leur volonté de s'engager pour réaliser l'objectif de l'EPT en faisant de l'enseignement élémentaire un droit fondamental de chaque citoyen. Mais reste la question de savoir quand l'éducation sera-t-elle la priorité de l'agenda politique du pays. L'Inde ne peut pas continuer à renforcer ses efforts par de tout petits pas en vue de réaliser l'éducation de base universelle, comme cela a été le cas ces quinze dernières années. Le changement doit être substantiel et les progrès plus rapides si l'on veut répondre aux aspirations des gens et tenir l'engagement récent en faveur d'une éducation de base de qualité conçue comme un droit fondamental de tous les citoyens. Cela exigera un mouvement massif, construit sur la mobilisation politique et sociale, pour créer une plate-forme commune avec pour seul agenda « Une éducation de qualité pour tous » comme l'envisagent Sarva Shikha Abhiyan et la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous.

Source: Govinda (2002), EFA in India.

Certains pays sont en train d'élaborer tout à la fois une stratégie générale de lutte contre la pauvreté, un cadre d'investissement à long terme dans le secteur éducatif et un plan d'EPT.

Certains pays sont en train d'élaborer tout à la fois une stratégie générale de lutte contre la pauvreté, un cadre d'investissement à long terme dans le secteur éducatif et un plan d'EPT. C'est le cas du Malawi. Les pressions exercées pour développer ces trois différents niveaux d'analyse des politiques et de planification viennent souvent de l'extérieur. Elles découlent directement des exigences de la Banque mondiale et des institutions bilatérales travaillant sur les programmes sectoriels, et indirectement du désir de répondre et de rendre compte des engagements internationaux pris à Dakar et ailleurs. Forger une relation productive entre ces trois niveaux est une gageure, surtout dans des systèmes ayant des capacités de planification limitées. Les différentes exigences des institutions peuvent entraîner une surdose de planification. Le Malawi tente de satisfaire à ces exigences à un moment où il est urgent d'améliorer la qualité de l'éducation à la suite des progrès substantiels du taux de scolarisation résultant de l'introduction de l'enseignement primaire gratuit en 1994 (Kadzamira, 2002).

Là où les pays élaborent des plans distincts pour l'EPT, il est à l'évidence important qu'ils le fassent non pas seulement pour tenir un engagement international, mais pour relever les défis nationaux de l'EPT, d'une façon qui renforce les processus de planification existants. En cette fin de 2002, il est extrêmement difficile de déterminer dans quelle mesure des plans nouveaux et distincts pour l'EPT auront une place bien définie dans le panthéon des instruments de la planification nationale. Il l'est d'autant plus que les nouvelles propositions et les nouveaux projets de planification destinés à l'Initiative accélérée lancée par la Banque mondiale pourraient bien devenir un instrument supplémentaire dans la panoplie des exigences en matière de planification (voir chapitre 5).

Les CSLP prennent une place de plus en plus importante dans la politique nationale d'ensemble du développement et la planification des pays les plus pauvres du monde. Dans le monde, 48 pays sont en train d'élaborer des CSLP provisoires ou finalisés. Ces CSLP sont conçus pour décrire les politiques économiques et sociales nationales à un horizon de trois ans ou plus et pour être le vecteur opérationnel de la traduction de la stratégie de réduction de la pauvreté en plan d'action, lui-même sous-tendu par des stratégies sectorielles. Étant donné la croissance des CSLP et leur objectif – atteindre les ODM – il s'ensuit

que l'éducation et la réalisation des objectifs de l'EPT doivent occuper une place de choix dans leur élaboration et leur mise en œuvre.

ActionAid note que, dans les CSLP – provisoires ou finalisés – de 25 pays, la plupart des stratégies identifient l'enseignement primaire universel (EPU) comme un objectif clé et le définissent invariablement en termes de taux bruts de scolarisation (et non en termes de taux nets de scolarisation ou de taux d'achèvement, qui sont des indicateurs moins ambigus des progrès accomplis). Seuls quatre pays – la Gambie, la Guinée-Bissau, le Malawi et le Viet Nam – adoptent en totalité ou en partie l'objectif de développement du millénaire concernant la question de la disparité entre les sexes dans l'éducation. Quant à l'augmentation des taux d'alphabétisme des adultes, elle figure comme objectif dans dix CSLP et comme une action clé de la politique nationale au Ghana, au Guyana, au Malawi, au Mozambique, en Ouganda, au Rwanda et en Zambie. L'éducation non formelle occupe une place importante dans les CSLP de l'Éthiopie et de la Guinée. Seul le Rwanda proclame son intention de rendre ses politiques opérationnelles au moyen d'un plan d'action pour l'EPT.

ActionAid constate que la focalisation sur les aspects quantitatifs de l'EPU est forte, qu'un accent considérable est mis sur les intrants et que les prescriptions relatives aux politiques de la Banque mondiale, telles que la décentralisation, le rôle du secteur privé dans l'éducation post-primaire, le ciblage des subventions publiques et les considérations de rapport coût/efficacité, sont mises en évidence. ActionAid en conclut :

À moins que les projections optimistes des CSLP en matière de croissance et de recettes ne se réalisent ... les objectifs éducatifs seront difficiles à financer. Les quelques rapports d'étape qui ont été produits signalent ces difficultés potentielles (par exemple, le rapport de l'Ouganda montre que plusieurs des objectifs éducatifs sont irréalistes si on considère le calendrier et les plans budgétaires prévus initialement [p. 3].

Se fondant sur l'examen de 16 CSLP finalisés jusqu'en juillet 2002, le Rapport mondial de suivi conclut que, bien que l'éducation soit reconnue comme une dimension importante des politiques de réduction de la pauvreté dans les CSLP, l'absence d'indicateurs normalisés et comparables entraîne des disparités considérables pour ce qui est de la profondeur de l'analyse de l'éducation. La plupart des CSLP présentent un mélange d'indicateurs de l'accès,

**Tableau 3.3. Enseignement primaire au Mozambique :
achèvement et scolarisation selon la zone de résidence, le sexe et le niveau de pauvreté**

Indicateurs de l'éducation		Zone rurale				Zone urbaine				Mozambique			
		Très pauvre	Pauvre	Non pauvre	Total	Très pauvre	Pauvre	Non pauvre	Total	Très pauvre	Pauvre	Non pauvre	Total
Chefs de famille ayant achevé l'enseignement primaire ou ayant un niveau d'instruction supérieur (%)		9,8	11,1	17,0	13,4	25,4	28,7	58,4	41,9	12,6	14,1	25,3	18,6
Enfants scolarisés dans le groupe d'âge 7-11 ans (%)	H	48,2	50,1	55,9	51,5	52,7	57,9	77,6	65,6	49,1	63,0	75,2	54,5
	F	29,1	32,9	34,4	62,3	47,2	51,8	75,1	61,4	32,3	50,5	66,3	40,3

Source : Mozambique, document CSLP, 10 janvier 2001.

de l'achèvement, de la qualité et du financement qui, parfois, sont ventilés par sexe, par revenu et par zone de résidence (rurale/urbaine). Le Mozambique illustre un effort réel pour ventiler les données de cette manière (tableau 3.3).

La plupart de ces pays se réfèrent aux objectifs de développement du millénaire (ODM) concernant l'éducation et/ou les objectifs de l'EPT dans les stratégies éducatives incluses dans les CSLP, mais ils n'utilisent pas nécessairement les objectifs de l'EPT pour sélectionner les résultats clés de l'éducation.

La matrice du tableau 4 donne, pour les seize pays, une vue d'ensemble du degré de convergence entre les résultats clés de l'éducation et les objectifs de l'EPT et les ODM.

L'enseignement primaire universel est mis en évidence dans 15 des 16 CSLP mais sept pays seulement ont retenu l'objectif de l'EPT et l'ODM pour éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. Les possibilités d'apprentissage pour les jeunes et les adultes viennent en deuxième position. Dans un exercice semblable concernant 31 des 40 pays listés dans le tableau 2, une tendance similaire s'est dégagée. Seuls le Malawi, le Népal, le Niger et les Territoires autonomes palestiniens couvraient clairement l'ensemble des six objectifs. Paradoxalement, le Niger n'est pas listé sous l'EPU dans l'étude sur les CSLP.

Dans la plupart des cas, les objectifs éducatifs sont énoncés en termes très généraux plutôt que sous forme de résultats évaluable ou mesurables. Les 18 indicateurs clés de l'EPT qui ont servi de base au Bilan de l'EPT à l'an 2000, sont peu utilisés et la plupart des CSLP ne fixent pas d'échéances précises pour accompagner les résultats clés proposés.

Les CSLP configurent les actions gouvernementales dans les secteurs clés tels que celui de l'éducation de différentes manières, le plus souvent au niveau

sous-sectoriel, mais dans certains cas par objectifs ou thèmes plus larges. Le Yémen est un exemple de la première situation et le Nicaragua de la seconde (tableau 3.5).

L'éventail des actions gouvernementales proposées est immense. Ces actions tournent principalement autour de l'augmentation de la couverture éducative, de l'amélioration du financement, de la gouvernance et de la gestion, de l'élévation de la qualité et du niveau d'alphabétisme ainsi que de l'amélioration de l'enseignement supérieur. Il est extrêmement difficile d'évaluer la faisabilité financière des stratégies en matière d'éducation dans les CSLP car ceux-ci deviennent le budget d'un grand secteur ou celui du secteur social. Le Burkina Faso se distingue en présentant de manière très détaillée le coût de ses actions en faveur de l'éducation pour les quatre premières années de son programme.

Trois conclusions générales peuvent être tirées de ces études.

- Qu'il s'agisse des CSLP ou des plans sectoriels ou d'EPT, ceux-ci ne parviennent pas à établir une relation claire entre, d'une part, le diagnostic de l'éducation et de la pauvreté et, d'autre part, les résultats et actions proposés pour l'éducation dans les plans et les stratégies. Une étude de la Banque mondiale portant sur les CSLP et l'éducation des filles estime également que l'articulation entre l'identification d'un besoin et les actions prioritaires est faible (Burnett et Winter, 2002).
- Il n'y a pas assez de cibles intermédiaires clairement définies.
- Malgré les grandes déclarations d'intention en faveur de l'augmentation des dépenses d'éducation et de l'amélioration de l'efficacité interne, le détail des coûts est rarement donné.

Les pays n'utilisent pas nécessairement les objectifs de l'EPT pour sélectionner les résultats clés de l'éducation.

Dans la plupart des cas, les objectifs éducatifs sont présentés en termes très généraux plutôt que sous forme de résultats évaluable et mesurables.

Tableau 3.4. Objectifs de l'EPT et objectifs de développement du millénaire (ODM) concernant l'éducation

Objectifs de l'Éducation pour tous	Objectifs de développement du millénaire	Objectifs de développement du millénaire														Total		
		Albanie	Bolivie	Burkina Faso	Gambie	Guinée	Guyana	Honduras	Mauritanie	Mozambique	Nicaragua	Niger	R.-U. Tanzanie	Ouganda	Vietnam		Yémen	Zambie
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				✓		✓	✓	✓			✓	✓			✓		✓	8
Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent 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	D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	15
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		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓		✓	✓	✓	✓	12
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	Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard			✓					✓	✓	✓		✓	✓	✓			7
Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 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					✓	✓				✓		✓	✓			✓	✓	7
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		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓		✓				9
	Moyenne	3	3	5	4	5	4	2	2	4	4	3	4	3	5	3	4	

Fixer les objectifs et cibles de l'EPT

Sur la base de l'analyse des plans d'éducation de trente pays⁵ sur les 40 pays étudiés par le Rapport mondial de suivi dont la liste est donnée dans le tableau 3.2, il est possible de déterminer dans quelle mesure les gouvernements fixent des échéances pour les objectifs de l'EPT. Comme dans les CSLP, l'EPU, exprimé en termes de scolarisation et, moins fréquemment, d'achèvement, bénéficie de la plus grande attention. Outre les grandes déclarations inconditionnelles sur la réalisation de l'EPU, tous les pays, à l'exception de quatre, ont formulé des objectifs spécifiques, y compris des cibles intermédiaires. Ainsi, le Mali a l'intention

d'atteindre un taux brut de scolarisation dans le primaire de 75 % d'ici à 2008. Le Rwanda veut faire passer le taux net de scolarisation dans le primaire de 73 % en 2001 à 80 % en 2005 et à 90 % en 2010. Le Burkina Faso prévoit de porter la proportion des élèves de première année qui atteindront la dernière année du cycle primaire de 60 % à 75 % d'ici à 2010. Au Pakistan, il est prévu que le taux de participation des enfants âgés de 5 à 9 ans passera de 66 % en 2000 à 79 % en 2005 et à 90 % en 2010. Une caractéristique de ces objectifs est qu'ils prédisent des pourcentages d'augmentation tout à fait substantiels sur des périodes relativement courtes. L'Érythrée projette un accroissement annuel de 10 % de son taux de scolarisation dans le primaire et le Bénin prévoit

5. Bénin, Bhoutan, Botswana, Burkina Faso, Cambodge, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée-Bissau, Haïti, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, Népal, Nigéria, Ouganda, Pakistan, République démocratique populaire lao, Rwanda, Sierra Leone, Soudan, République-Unie de Tanzanie, Territoires autonomes palestiniens, Yémen et Zambie.

Tableau 3.5. Comparaison des approches de l'éducation dans les CSLP du Nicaragua et du Yémen

Nicaragua : actions gouvernementales dans le domaine de l'éducation (CSLP)		Yémen : actions gouvernementales dans le domaine de l'éducation (CSLP)	
Domaines d'intervention	Objectifs/Cibles	Sous-secteurs	Objectifs/Cibles
<ul style="list-style-type: none"> Augmentation de la couverture 	<ul style="list-style-type: none"> Porter le taux net de scolarisation de 75 % en 1999 à 83,4 % Ramener le taux d'analphabétisme de 19 % en 1998 à 18 % en 2004 	<ul style="list-style-type: none"> Éducation de base 	<ul style="list-style-type: none"> Porter le taux de scolarisation à 69 % d'ici à 2005 Réduire les disparités entre les sexes ; promouvoir la scolarisation des filles
<ul style="list-style-type: none"> Amélioration de la qualité de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer la qualité de l'éducation en améliorant la pertinence de l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> Formation professionnelle et enseignement technique 	<ul style="list-style-type: none"> Augmenter le pourcentage des personnes suivant une formation professionnelle et un enseignement technique Tenter de répondre quantitativement aux besoins actuels et futurs du marché du travail Encourager les filles et les garçons ainsi que les enfants des familles pauvres ou vivant dans des zones reculées à recevoir une formation professionnelle ou technique
<ul style="list-style-type: none"> Décentralisation scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer la participation des familles et des communautés Améliorer l'efficacité financière et transparence de la gestion 	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement supérieur 	<ul style="list-style-type: none"> Développer l'enseignement universitaire pour suivre le rythme des avancées scientifiques et technologiques Porter le pourcentage des filles à 27 % du total des étudiants Porter le pourcentage des diplômés en sciences fondamentales et appliquées à 16 %
<ul style="list-style-type: none"> Amélioration de la protection sociale des écoliers 	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir et mettre en œuvre des interventions de protection sociale fondées sur des caractéristiques spécifiques de vulnérabilité 		

Source : IDA/FMI, Review of the Poverty Reduction Strategy Paper (PRSP) Approach : Early Experiences with Interim PRSPs and Full PRSPs, mars 2002.

une progression de 15 % de points de pourcentage (de 55 % à 70 %) du taux d'achèvement du cycle primaire d'ici à 2004/2005. Les hypothèses sur lesquelles se fondent ces projections sont rarement explicitées.

Les cibles concernant l'élimination des disparités entre les sexes sont exprimées presque exclusivement en termes de taux de scolarisation, sous réserve de mentions occasionnelles de cibles assorties d'échéances concernant l'augmentation du nombre d'enseignantes, par exemple en Éthiopie et en Guinée-Bissau. Le Cambodge, la Guinée, la République-Unie de Tanzanie et le Yémen ont fixé pour 2005 des cibles concernant la diminution de ces disparités mais on n'y trouve guère de références directes à l'ODM relatif à l'élimination des disparités entre les sexes ou à l'objectif de l'EPT sur le même sujet. Quant aux cibles relatives à l'alphabétisation des adultes, elles sont énoncées principalement en termes de

taux global d'alphabétisme. Les références à l'alphabétisation des femmes sont rares, le Mali faisant exception à cet égard. Les taux annuels de croissance fixés comme cibles sont généralement beaucoup moins ambitieux que ceux fixés pour l'enseignement primaire.

Il est plus difficile d'évaluer les objectifs relatifs à la réalisation de la protection et de l'éducation de la petite enfance et à l'accroissement des possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes. L'évaluation des stratégies visant à améliorer la qualité de l'éducation sous tous ses aspects n'est pas non plus évidente. Toutefois, en règle générale, l'examen des documents nationaux de planification confirme la tendance de la couverture des objectifs décrite dans l'analyse des CSLP (tableau 3.4). Même si des objectifs sont fixés, il n'est pas facile de voir dans quelle mesure ils déterminent le contenu des stratégies.

Tableau 3.6. Horizons temporels et intentions déclarées d'accroître les crédits budgétaires

Espace de temps entre 1999 et la date cible	Accroissement en points de pourcentage	
	Accroissement de la part de l'éducation dans le budget de l'État supérieure à 4 points	Accroissement de la part de l'éducation dans le budget de l'État inférieure à 4 points
Plus de cinq ans	Yémen (2005)* Mali (2008)* Malawi (2012) Burkina Faso (2010) Cambodge (2005)* République démocratique populaire lao (2020)* Bangladesh (2015)*	Niger (pas de date)* Mauritanie (2015) Guinée (2005)*
Moins de cinq ans	Zambie (2002)* Madagascar (2002/03) Guinée-Bissau (2004)	Pakistan (2003/4) Népal (2004)

* Pays qui ont fixé des cibles précises dans leurs politiques et plans en vue de la réalisation de l'EPU.
Source: Tableau 3.2 de ce chapitre et enquête pour le Rapport de suivi sur l'EPT 2002.

Tableau 3.7. Part des budgets gouvernementaux allouée à l'éducation

L'éducation reçoit plus de 20% du budget de l'État	L'éducation reçoit entre 10 et 20% du budget de l'État	L'éducation reçoit moins de 10% du budget de l'État
Kenya, Lesotho, Niger, Ouganda, Rwanda, Sierra Leone, Togo	Bénin, Burkina Faso, Cambodge, Éthiopie, Gambie, Guinée, Haïti, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, République-Unie de Tanzanie, Soudan, Yémen, Zambie	Bangladesh, Érythrée, Népal, Nigéria, Pakistan, République démocratique du Congo, République démocratique populaire lao

Source: Tableau 3.2 de ce chapitre.

Tableau 3.8. Crédits budgétaires alloués à l'enseignement primaire

> 55%	45%-55%	< 45%
Bénin, Burkina Faso, Népal, Niger, Pakistan, République démocratique du Congo, République démocratique populaire lao, République-Unie de Tanzanie	Bangladesh, Cambodge, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Madagascar, Malawi, Mauritanie, Mozambique, Ouganda, Sierra Leone, Soudan, Togo, Yémen	Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Kenya, Lesotho, Mali, Nigéria, Rwanda, Zambie

Source: Tableau 3.2 de ce chapitre.

Crédits budgétaires alloués à l'EPT

Le Cadre d'action de Dakar dit que les plans nationaux :

s'attaqueront notamment aux problèmes liés au sous-financement chronique de l'éducation de base, en définissant des priorités budgétaires qui expriment la volonté d'atteindre les buts et objectifs de l'EPT dans les meilleurs délais et au plus tard en 2015.

Il est impossible d'évaluer ici les crédits budgétaires alloués à l'ensemble des six objectifs de Dakar. Comme le montrent les tableaux de l'Annexe, les données internationales sur le financement du secteur de l'éducation sont insuffisantes. De plus, l'absence de données permettant d'évaluer les composantes éducatives des budgets de santé et de ceux des ministères chargés, par exemple, des questions de population et de la condition féminine est aussi contraignante.

Cependant, il est possible de se faire une idée de la mesure dans laquelle les pays entendent accroître la part du budget de l'éducation par rapport au montant total des dépenses publiques et/ou au PIB. Dans 13 pays sur 40, le tableau 3.6 indique que l'horizon de la planification s'allonge, ce qui reflète peut-être les délais requis pour atteindre nombre des objectifs éducatifs. Aucune tendance vraiment claire ne peut être dégagée de ce petit échantillon. Cependant, on peut penser que les pays qui se sont fixé des échéances relativement courtes et doivent faire face à des contraintes financières sévères ne sont pas bien placés pour réaliser les objectifs à long terme de l'EPT.

Il y a des différences marquées parmi les 31 pays (sur 40) qui soumettent des données pour ce qui est de la part du budget allouée à l'éducation. Celle-ci donne une idée générale du degré de priorité accordé à l'éducation mais ne dit pas grand-chose des réformes clés touchant les politiques.

Un meilleur indicateur de l'engagement d'un gouvernement en faveur de l'EPT est la part du budget de l'éducation allouée à l'enseignement primaire. Comme le montre le tableau 3.8, les différences entre pays sont là encore considérables. Il est possible à un pays de consacrer un pourcentage relativement faible de son budget à l'éducation, tout en accordant une priorité élevée à l'enseignement primaire. Au Népal, au Pakistan, en République démocratique du Congo et en République démocratique populaire lao, par

exemple, l'éducation reçoit une petite part du budget de l'État mais l'enseignement primaire est manifestement une priorité.

La société civile et la planification de l'EPT

Un des messages les plus forts émis par Dakar concerne l'importance de la société civile dans la réalisation de l'EPT.

Il faut que soit créé un nouvel espace politique et social élargi, à tous les niveaux de la société, qui permette aux apprenants, aux enseignants, aux parents, aux collectivités, aux organisations non gouvernementales et aux autres organisations de la société civile d'engager les gouvernements à dialoguer, prendre des mesures et innover pour atteindre les objectifs de l'éducation de base.

Le Cadre d'action de Dakar affirme que les gouvernements doivent impliquer un éventail beaucoup plus large de personnes dans l'élaboration des politiques et dans la planification. La création et le soutien de nouvelles possibilités d'apprentissage dépendent des citoyens, de la société civile et des organisations non gouvernementales, qui doivent jouer un rôle important dans leur conception (UNESCO-BIE, 2001). Ainsi, les gouvernements qui ont la responsabilité principale de garantir le droit à l'éducation, doivent accepter les organisations de la société civile en tant que partenaires pour l'élaboration des politiques.

Dans quelle mesure cela est-il la réalité des faits ? Dakar a-t-il servi à forger de nouveaux partenariats ? Alors qu'il existe beaucoup d'éléments d'information sur le rôle de fournisseurs de services des ONG, on en sait beaucoup moins long sur la participation de la société civile au dialogue sur les politiques et la planification. Pourtant, un travail important est accompli par des coalitions et des réseaux internationaux et régionaux tels que la CCONG, l'ASPBAE ou la Marche mondiale contre le travail des enfants, en matière de suivi des progrès et d'identification des modalités d'action novatrices et productives ainsi que des obstacles à une participation réelle. Les éléments d'information sur les changements dans les relations entre les gouvernements et la société civile sont difficiles à évaluer à partir des documents officiels. C'est pourquoi les résultats de l'examen des plans effectué par le Rapport mondial de suivi sont complétés par des références aux travaux des organismes de financement ainsi qu'aux publications des chercheurs⁶.

La planification participative est un processus politique, institutionnel et social. Il faut garder à l'esprit deux points. Premièrement, il est important de savoir où sont les points d'entrée pour le simple citoyen qui veut s'impliquer dans le processus de détermination des priorités de l'éducation. Les droits constitutionnels et législatifs à l'éducation représentent un indicateur important de ce qui est possible en termes d'engagement de la société civile. Deuxièmement, divers « espaces » de participation sont disponibles ou ont été créés. Il existe ainsi des espaces « traditionnels » offerts par les gouvernements et d'autres espaces, moins formels et plus autonomes qui ont été créés hors de la sphère publique (Brock, Cornwall et Gaventa, 2001).

Dans certains pays, des réformes plus vastes touchant la gouvernance et le développement ont établi de nouveaux processus d'élaboration des politiques auxquels la société civile peut participer. Il a été beaucoup écrit sur l'influence que la décentralisation a eue sur les processus participatifs. Une analyse (Schonwalder, 1997) met en lumière une approche pragmatique selon laquelle la décentralisation est un instrument d'élaboration des politiques, approche qui s'appuie sur les organisations et les instances intermédiaires opérant entre l'État et les collectivités locales. En d'autres termes, la décentralisation est considérée comme un processus technique et administratif. Cependant, une approche politique de la décentralisation a une signification beaucoup plus large. Elle peut offrir de nouveaux moyens de participation au système politique, ouvrir de nouvelles voies à la participation directe. C'est à ces deux approches de la décentralisation que se réfère le Cadre d'action de Dakar mais l'esprit et le propos de l'EPT sont orientés vers la seconde.

Il existe de nombreux exemples d'occasions de consultations formelles offertes par les gouvernements. Au Mali, le processus de décentralisation dans le secteur éducatif s'est accompagné d'une vaste consultation et d'un large dialogue au niveau des communautés, ce qui a aidé à clarifier les rôles et les responsabilités. En Gambie, des consultations régionales sur les résultats du Bilan de l'EPT à l'an 2000 et du Forum mondial sur l'éducation ont eu lieu. Les documents clés ont été traduits dans les langues locales et des consultations se sont tenues dans tout le pays, y compris avec les jeunes. Le gouvernement cambodgien a créé un Comité national pour l'EPT ayant une large assise, qui inclut les ONG sur une base consultative.

Il est impossible d'évaluer dans ce rapport les budgets alloués à l'ensemble des six objectifs de Dakar.

6. Les éléments d'information sur les processus de participation à la conception des CSLP donnent à penser qu'il faut faire preuve de beaucoup de prudence lorsqu'on tire des conclusions du processus tel qu'il est décrit dans les documents officiels (McGee et Norton, 2000 ; Donnelly-Roark et autres, 2001).

Encadré 3.7. Améliorer l'engagement de la société civile dans la planification de l'EPT au Burkina Faso

Le Burkina Faso a une longue histoire d'intégration des institutions locales dans les processus de gouvernance. Au début des années 80, une politique de développement participatif a été lancée pour promouvoir l'implication systématique de l'ensemble des communautés dans les processus de planification des différents secteurs. Cependant, la relation entre la société civile et l'armée n'a pas été propice à un authentique processus de participation (Bangura, 1999). La nouvelle démocratie des années 90 a ensuite ouvert la voie à une politique plus pluraliste. En 1995, un *Cadre de concertation en éducation de base au Burkina Faso* (CCEB/BF) a amorcé un processus d'engagement de la société civile dans la planification de l'éducation. Tout d'abord, les ONG opérant dans le secteur éducatif ont été identifiées afin de faciliter une meilleure coordination de leurs activités. Puis le processus a évolué vers un « espace » où les ONG et d'autres instances ont pu s'impliquer davantage dans la planification de l'EPT. Cependant, malgré la mise en place de structures, la qualité de l'engagement de la société civile dans les processus de planification n'a pas été totalement productive.

Ni les citoyens ni le gouvernement n'ont jugé facile de refléter pleinement les vues des citoyens dans les forums et les réunions majeures (GREFCO, 2001). Cependant, en avril 2000, le Ministère de l'éducation (MEBA) a créé des comités comprenant des OSC et des ONG dans le cadre d'un processus de consultation au niveau national. Les comités constitués aux niveaux national, régional et provincial, comprenant un large éventail de représentants de la société civile et des institutions publiques, ont travaillé à l'élaboration d'un *Plan décennal de développement de l'éducation de base* (PDDEB). Ce plan est désormais articulé aux objectifs plus larges du Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement (UNDAF) et des CSLP (GREFCO, 2001). Grâce à la coopération interinstitutions, ces cadres de développement sont en cours d'intégration et les objectifs de l'EPT y sont inclus.

Les réformes de l'éducation encourageant le pluralisme s'enracinent peu à peu, changeant lentement les formes d'engagement entre la société civile et les échelons inférieurs des pouvoirs publics. Ce processus est envisagé comme la base d'une planification de l'éducation durable et impulsée par la communauté.

Sources : Bangura (1999), GREFCO (2001), et NSSD Burkina Faso : Planning Framework, <http://www.nssd.net/country/burkina/bf2.htm>

Au Mali, le processus de décentralisation dans le secteur éducatif s'est accompagné d'une vaste consultation et d'un large dialogue au niveau des communautés.

Il est moins courant de trouver des exemples – du moins dans les documents gouvernementaux – où le dialogue est plus autonome et où l'implication de la société civile est un élément normal et durable de la planification de l'éducation. Au Ghana, une coalition nationale d'ONG et des groupes de la société civile mènent une campagne pour que tous les enfants ghanéens bénéficient d'une éducation de base de bonne qualité, quel que soit leur sexe, leur appartenance ethnique ou l'endroit où ils vivent. Cette campagne joue le rôle de groupe de pression auprès du gouvernement, engageant le Ministère de l'éducation et le Service éducatif ghanéen à tenir leur promesse de mettre en œuvre la réforme de l'éducation, de rendre l'éducation de base gratuite, obligatoire et universelle et de réaliser l'Éducation pour tous. Elle est associée au dialogue politique au niveau national et mène des recherches et des activités de promotion et d'explication (UNESCO-BIE, 2001). Le Burkina Faso donne un autre exemple

de pays où il y a un mouvement en direction d'un engagement régulier et continu (encadré 3.7).

Au Bhoutan, la participation communautaire englobe non seulement la construction et la maintenance des installations scolaires (particulièrement dans les zones rurales) mais aussi l'élaboration de programmes d'éducation non formelle autour des centres d'apprentissage communautaires. Les chefs d'établissement et les anciens de la communauté sont responsables de la planification et de la gestion des programmes d'alphabétisation. Le gouvernement peut intégrer ce type d'activités menées dans des « espaces autonomes » dans un processus de décentralisation formel et durable.

Les données disponibles à ce jour donnent à penser que le défi de Dakar a reçu un accueil mitigé et que l'approche « technique » l'emporte sur l'approche « politique ». Il est difficile de déterminer dans quelle mesure ces différentes formes de dialogue sont reliées aux processus d'élaboration des politiques et de planification. Pour que l'engagement de la société civile puisse se développer, il faut que l'on sache bien ce qu'est un *bon processus de planification* (McGee et Norton, 2001). En outre, il faut plus d'« espaces » pour faire en sorte que l'évaluation soit un processus régulier au lieu d'être un élément d'une consultation occasionnelle.

De plus, dans de nombreux pays, les institutions internationales partenaires cherchent de plus en plus à fournir une aide au développement en soutenant le budget central et les budgets sectoriels, là où les politiques intérieures sont jugées refléter un consensus national « crédible » résultant de l'engagement de la société civile.

Le bilan deux ans après Dakar

Quel est donc le bilan deux ans après Dakar ? La réponse est que ce bilan n'est pas encore totalement établi. Mais si le résultat attendu était un ensemble de plans nationaux pour l'EPT très détaillés, propres à servir de base au dialogue avec les institutions internationales en vue d'augmenter les financements, ce résultat n'est pas atteint. En revanche, si Dakar est envisagé comme un moyen de donner un sentiment d'urgence et de centrer dans une certaine mesure le processus de planification de l'éducation et du développement sur l'EPT, il semble que cela soit en train de se produire. La base de données disponible ne permet pas de formuler une conclusion plus nette.

Dans certains cas, la planification de l'EPT pourrait risquer de faire double emploi avec des processus de planification existants. Il est donc important de s'assurer que les systèmes dont les capacités techniques sont limitées ne suivent pas cette voie. Il est également nécessaire de plaider vigoureusement en faveur de l'EPT dans le cadre des processus de planification nationaux. Comme le chapitre 1 l'a démontré, les arguments en faveur de l'EPT sont forts mais l'EPT ne doit pas élever une barrière autour d'elle. Il s'agit d'une priorité nationale qui traverse de nombreuses dimensions du développement social et économique.

Les plans relatifs au VIH/sida

La mesure dans laquelle les écoles et les autres établissements d'enseignement sont capables de continuer à fonctionner (en tant qu'éléments essentiels de l'infrastructure des sociétés et des communautés) aura une influence sur la manière dont les sociétés finiront par se remettre de l'épidémie. (ONUSIDA, 2002)

L'ampleur de la pandémie du VIH/sida est exposée sans détour dans le *Rapport sur l'épidémie mondiale de VIH/sida* (ONUSIDA, 2002) : 40 millions d'adultes et d'enfants vivent avec le VIH/sida, dont 28,5 millions en Afrique subsaharienne. Quatorze millions d'enfants âgés de 14 ans ou moins ont perdu un ou leurs deux parents et 508 000 enfants sont morts du sida en 2001. Les pays où l'incidence du VIH/sida est élevée sont donc confrontés à de très grandes difficultés lorsqu'ils tentent de planifier la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous et de progresser de manière continue sur cette voie.

Dans 14 des 29 pays listés dans le tableau 3.2 pour lesquels on dispose de données sur le VIH/sida, plus de 5 % des personnes de 15 à 49 ans vivent avec le VIH/sida. L'Afrique australe est la région la plus touchée. Au Botswana, l'incidence du VIH/sida est de 38,8 % ; en Zambie, elle est de 21,5 % et au Lesotho de 30 %. Dans l'ensemble des 29 pays, près de 22 millions de personnes – enfants et adultes – vivent avec le VIH/sida : 3,9 millions en Inde, 3,5 millions au Nigéria et 2,1 millions en Éthiopie, soit plus de 50 % du chiffre total enregistré pour le monde entier.

L'accroissement du nombre des orphelins est l'impact démographique le plus visible de l'épidémie (Kelly, 2000). En République

démocratique du Congo, on estime que près d'un million d'enfants (0-14 ans) sont des orphelins du sida. En Ouganda, ce chiffre est de 810 000 et, en Zambie, il est bien au-dessus du demi-million. Selon une étude portant sur 34 pays (dont 26 pays africains), on estime que d'ici à 2010, il y aura 44 millions d'orphelins, dont 70 % auront perdu leur mère ou leurs deux parents par suite du VIH/sida (Hunter et Williamson, 2000). D'après une évaluation mondiale, le nombre d'orphelins devrait continuer à augmenter pendant encore une décennie au moins. Les taux actuels de prévalence détermineront dans une large mesure la répartition géographique des orphelins pendant les dix années à venir (UNICEF/ONUSIDA/USAID, 2002). Certes, ces chiffres sont révélateurs de l'ampleur de la pandémie, mais ils ne peuvent pas vraiment donner une image de ce que c'est que d'être orphelin ni de la vie misérable que de jeunes enfants sont obligés de mener (encadré 3.8).

Ainsi, dans des systèmes qui exigent déjà dans bien des cas des réformes sectorielles radicales et un accroissement important des ressources consacrées à l'éducation, le VIH/sida complique et aggrave les difficultés inhérentes à la planification en vue de réaliser l'EPT.

La pandémie de VIH/sida se répercute de multiples façons sur les possibilités d'apprendre et les systèmes éducatifs. Les effectifs baissent. Les orphelins sont déscolarisés. Les disparités entre les sexes s'accroissent. Les écoles sont incapables de bien fonctionner, de sorte que la qualité de l'enseignement se dégrade. Des ressources sont détournées de l'éducation pour permettre aux services de santé et de protection sociale de faire face aux demandes. Les ministères et les institutions perdent un personnel qualifié et expérimenté qu'il est difficile, et parfois impossible, de remplacer.

L'incidence de la maladie sur les enseignants mérite une attention particulière. En Afrique subsaharienne, on estime à 860 000 le nombre des enfants qui ont perdu leurs maîtres à cause du sida en 1999. La Banque mondiale mentionne des travaux de recherche récents qui indiquent que les enseignants sont infectés dans les mêmes proportions que les adultes en général ; la maladie évolue sur une période de dix ans et, au cours de cette période, les enseignants sont absents pendant 260 jours en moyenne (Banque mondiale, 2002a). Cependant, quelques éléments d'information provenant d'Afrique australe donnent à penser que les taux de mortalité chez les enseignants

Encadré 3.8. La condition d'orphelin à Zomba (Malawi)

Zomba (Malawi)¹

Il y a trois cycles de misère associés à la condition d'orphelin. Les pauvres ont des enfants qui risquent de tomber dans la pauvreté, les orphelins donnent naissance à des enfants qui risquent de se retrouver orphelins et les parents séropositifs donnent naissance à des enfants qui risquent de devenir séropositifs. La pauvreté et l'exclusion dont sont victimes les filles orphelines constituent un trait important de cette misère. Les orphelins manquent de nourriture et de vêtements et sont privés de lit et de savon. La faim et l'exclusion sociale qui en résultent sont préjudiciables à l'assiduité scolaire et provoquent plus d'exclusion sociale encore. Nombreux sont les orphelins qui sont socialement exclus, désespérés et sans illusions.

Parmi les plus efficaces des efforts consentis par les communautés en faveur des orphelins, la distribution de nourriture et de vêtements et le soutien. Moins efficaces sont la collecte de fonds, les services éducatifs (principalement l'enseignement professionnel) et la prise en charge des frais de scolarité et des repas scolaires. Globalement, les systèmes communautaires de protection sont débordés et s'effondrent. L'enseignement professionnel est très demandé à la fois par les orphelins et par ceux qui s'en occupent.

Les orphelins du sida²

L'augmentation du nombre des orphelins du sida met à rude épreuve les capacités des familles et de la société dans son ensemble. Dans de nombreux cas, la famille élargie a beaucoup de difficulté à faire face économiquement et psychologiquement au nombre des orphelins qu'elle doit prendre en charge. Peu d'orphelins sont en mesure d'acquitter leurs frais de scolarisation ou de formation. Beaucoup doivent s'occuper des autres personnes de la maison qui les accueillent, ou bien travailler pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs plus jeunes frères et sœurs qui dépendent d'eux. Nombreux sont ceux qui ont des responsabilités bien trop lourdes pour des enfants. Certains sont si traumatisés par ce qu'ils ont vécu quand un membre de leur famille est mort du sida qu'ils ne peuvent pas apprendre. Un nombre significatif risque de contracter le VIH/sida à cause d'une prostitution génératrice de revenus à laquelle ils ne peuvent pratiquement pas échapper.

La plupart des orphelins sont privés de la joie et de la gaieté d'une enfance normale. Ils ont des besoins économiques et psychologiques différents de ceux des autres enfants qui vont à l'école, des besoins auxquels l'école doit nécessairement répondre.

Source : 1. McBride (2002), cité dans ID21, <http://www.id21.org/> [août 2002]; 2. Kelly (2000).

À cause du VIH/sida, les ministères et les institutions perdent un personnel qualifié et expérimenté qu'il est difficile, et parfois impossible, de remplacer.

pourraient être plus faibles que ceux de l'ensemble de la population adulte et qu'à l'intérieur de la profession, ces taux varient selon le sexe, les qualifications, la situation matrimoniale et le lieu de résidence (Bennell *et autres*, 2002).

Que faut-il donc faire pour planifier et mettre en œuvre des stratégies capables de soutenir et de renforcer l'éducation face à la pandémie et d'empêcher le VIH/sida de continuer à se propager ? Quelles sont les dimensions de la tâche à affronter et comment s'y atteler ?

Hyde estime que la compréhension des relations complexes existant entre le VIH/sida et l'éducation a progressé assez rapidement ces dernières années, mais qu'il y a encore très peu d'études locales et nationales détaillées sur ce sujet (Hyde

et autres, 2002). Pendant presque deux décennies, le secteur de l'éducation a réagi faiblement et de manière fragmentaire face aux problèmes posés par le VIH/sida. Mais à l'heure actuelle, on comprend plus clairement que, pour un nombre croissant de pays, le VIH/sida n'est pas simplement un facteur supplémentaire à prendre en compte dans la planification et la pratique de l'éducation (par exemple, Banque mondiale, 2002b ; Bennell *et autres*, 2002 ; Coombe, 2000 ; Kelly, 2000 ; UNICEF, 2002c ; Whiteside, 2000 ; site Internet ID21). C'est aujourd'hui une réalité qui oblige à redéfinir et repenser chaque politique, chaque procédure et chaque activité dans le cadre d'une politique centrée sur le sida. Cela exige en conséquence un changement majeur des mentalités et des processus de planification de l'éducation. Kelly identifie neuf impératifs en matière d'élaboration des politiques et de planification :

- intégrer le problème du VIH/sida dans l'ensemble du secteur de l'éducation ;
- continuer à faire fonctionner le système éducatif ;
- adopter la prévention, les soins et le soutien comme principes de base pour guider les interventions et les programmes du système et des établissements ;
- examiner constamment les programmes d'enseignement afin de s'assurer qu'ils sont pertinents au regard d'un monde où sévit le VIH/sida ;
- veiller à répondre aux besoins des personnes les plus pauvres et des personnes en détresse ;
- s'attaquer aux inégalités entre les sexes qui favorisent la propagation du VIH/sida ;
- renforcer les capacités de gestion et de maîtrise de cette épidémie ;
- promouvoir la participation et le soutien de la communauté ;
- travailler dans une optique multisectorielle et avec un large éventail de partenaires.

Cette liste englobe des processus tout à fait fondamentaux, dont beaucoup sont au cœur même de la réforme de l'éducation, mais qui revêtent une importance accrue dans le cadre de la relation entre éducation et VIH/sida. Une planification stratégique intégrant toutes les instances gouvernementales concernées est nécessaire pour protéger et soutenir les systèmes éducatifs ainsi que pour élaborer des mesures en vue de la réalisation de l'EPT dans le contexte du sida (Bennell *et autres*, 2002 ; Kelly, 2002).

Deux ans après Dakar, il y a de bons exemples d'efforts déployés pour planifier l'éducation dans le contexte du VIH/sida, même si l'enquête sur les quarante pays ne permet pas de penser que la planification de l'EPT dans un cadre national marqué par le sida soit une réalité dans la plupart des pays où les taux de prévalence sont élevés. Cependant, le Botswana, la Thaïlande et l'Ouganda offrent l'exemple de pays qui s'attaquent sérieusement à cette tâche.

Le Botswana a un taux de prévalence du VIH/sida qui figure parmi les plus élevés du monde. Or, depuis trois ans, on note un changement perceptible de l'approche de la pandémie par le gouvernement du Botswana, stimulé en partie par le lancement du rapport sur le développement humain au Botswana pour 2000, qui montre très clairement la régression des indicateurs du développement humain et le ralentissement du taux de croissance du PIB dus au VIH/sida (PNUD, 2000). Ce rapport résulte d'un solide partenariat de recherche établi en amont entre le gouvernement du Botswana et le PNUD.

Le VIH/sida a été déclaré « crise nationale », ce qui a conduit à la création d'une agence nationale de coordination de la lutte contre le sida (NACA). Cette agence assure le secrétariat du Conseil national du sida présidé par le Président du Botswana. Elle a pour mission de mobiliser et de coordonner une approche multisectorielle du VIH/sida. Un des résultats de cette approche est le lancement d'un examen d'ensemble du secteur de l'éducation, étayé par des recherches et conduit avec le concours d'organismes extérieurs. Une étude, dont les conclusions sont succinctement exposées dans l'encadré 3.9, a évalué l'incidence du VIH/sida sur l'enseignement primaire et secondaire (Bennell *et autres*, 2001). Ces conclusions ont des implications concernant la politique en matière d'éducation sexuelle et sanitaire au niveau des programmes, des services sociaux scolaires et communautaires, du soutien des enseignants et de la gestion.

En Thaïlande, la situation est différente. Des recherches sont menées sur le VIH/sida depuis une vingtaine d'années. Après avoir connu une escalade des taux d'infection dans les années 80, la Thaïlande a lancé un programme global de prévention consistant notamment à encourager l'emploi généralisé des préservatifs dans les maisons closes, à mener une large sensibilisation touchant de nombreux groupes sociaux et à faire adopter des mesures énergiques de protection

des droits de l'homme. À la fin des années 90, les nouveaux cas d'infection avaient diminué de 80% par rapport aux niveaux enregistrés avant ce programme national de prévention (site Internet de Global Action Group Prevention).

Les taux de prévalence sont maintenant inférieurs à 2% chez les adultes, bien que 670 000 adultes et enfants continuent à vivre avec le VIH/sida et qu'il y ait 290 000 orphelins. Ainsi, malgré la baisse des taux de prévalence, on craint toujours des épidémies localisées ainsi que des risques de contamination chez les enfants et les jeunes adultes (Banque mondiale, 2002b). Des interventions sont nécessaires pour renforcer et, s'il y a lieu, réorienter les programmes d'éducation et de formation. Cela requiert des partenariats solides entre les ministères, les ONG, les organisations communautaires et les entreprises, afin d'assurer une bonne couverture du programme et des ressources suffisantes pour réduire les risques chez les jeunes.

Le Botswana a un taux de prévalence du VIH/sida qui figure parmi les plus élevés du monde.

Encadré 3.9. La recherche sur le VIH/sida et l'éducation au Botswana

Les chercheurs ont constaté :

- Une nette diminution des grossesses chez les adolescentes et des maladies sexuellement transmissibles depuis la moitié des années 90, mais le taux de prévalence du VIH chez les filles âgées de 15 à 19 ans qui sont enceintes demeure élevé : 28,6% en 1998 et 25,3% en 2000.
- Des relations sexuelles fréquentes dans les écoles secondaires. L'intégration de thèmes se rapportant au VIH/sida dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire n'a pas produit les changements souhaités dans les comportements sexuels.
- Les orphelins de père et de mère représentent 10% des enfants du Botswana. Selon les projections, ce pourcentage pourrait atteindre 35 à 40% d'ici à 2010. Les orphelins des foyers les plus pauvres sont généralement ceux qui éprouvent le plus de difficultés en matière d'éducation, bien que l'assiduité globale des orphelins à l'école soit étonnamment bonne.
- Les taux de mortalité chez les enseignants et autres personnels du Ministère de l'éducation sont à l'heure actuelle inférieurs d'au moins 50% au taux global de mortalité des adultes. La mortalité des enseignants représente un tiers de la diminution totale de l'effectif des enseignants ; c'est chez les enseignants hommes du primaire qu'elle est la plus élevée.
- L'absentéisme des enseignants n'est généralement pas considéré comme un problème grave dans la plupart des écoles, mais, dans chacune des enquêtes effectuées dans les écoles, il a été signalé qu'au moins un enseignant était « toujours » malade.
- Des projections démographiques détaillées montrent que la population d'âge scolaire sera inférieure de 30% en 2010 à ce qu'elle aurait été sans le sida.

Source : Extrait du résumé de l'ID21 (2002) ; Bennell *et autres* (2002).

Encadré 3.10. Le projet Sangha Metta en Thaïlande

Le projet Sangha Metta fait appel à des moines bouddhistes pour la prévention du VIH/sida et pour des activités de soins. Il a été lancé par les moines eux-mêmes, qui désiraient jouer un rôle plus actif dans la prévention et les soins. En s'inspirant des enseignements du Bouddha, ils ont conclu qu'un aspect crucial du VIH/sida était la méconnaissance de la maladie à la fois chez les malades et dans le grand public.

Visites à domicile

En accord avec leur rôle traditionnel d'enseignants, les moines se sont estimés en mesure de faire connaître à ces deux groupes les réalités de la maladie. Le projet forme des moines, des nonnes et des novices sur le VIH/sida. Il les dote des compétences et d'instruments modernes de gestion sociale participative de façon qu'ils puissent mener dans leurs communautés un travail efficace de prévention de la transmission du VIH et aider les familles vivant avec la maladie. Un élément essentiel de la formation est le contact étroit entre les moines et les malades, qui implique que les moines acceptent et mangent des mets préparés et donnés par des personnes atteintes du VIH/sida. Ainsi sensibilisés, ils sont rapidement en mesure de travailler sans contrainte avec les personnes infectées.

Jeunes novices

En contradiction profonde avec leurs rôles formels, les moines formés au projet se sont impliqués activement dans le travail communautaire. Avec pour principe directeur leur éthique bouddhiste, ils enseignent maintenant aux villageois comment éviter les comportements à risques, aident à monter des groupes de soutien, forment les personnes atteintes par le VIH/sida à l'artisanat et prennent soin des orphelins du sida. Comme les gens sont habitués à raconter aux moines leurs problèmes, ces derniers sont devenus un canal pour l'identification de nombreux séropositifs secrets. Une fois identifiés, ceux-ci peuvent alors être orientés vers des groupes de soutien et des programmes publics d'assistance. Les temples favorables à la démarche encouragent ces personnes à participer aux activités communautaires. Ils offrent aussi une formation à la méditation et cultivent et distribuent des herbes médicinales en collaboration avec les hôpitaux locaux. Ce rôle plus actif des moines renforce la confiance entre eux et la population. Il développe également le potentiel de la communauté et encourage une plus grande participation de la population à la résolution des problèmes qui se posent au niveau local. Du fait que le projet a permis aux moines de s'impliquer activement dans leurs communautés, ce qu'ils ont toujours voulu, il s'étend rapidement à d'autres régions de la Thaïlande, ainsi qu'à des pays voisins comme le Bhoutan, le Cambodge, la Chine du Sud, la RDP lao, la Mongolie, le Myanmar et le Viet Nam.

Source: Tiré du site Internet de la Buddha Dharma Education Association.
<http://www.buddhanet.net/sangha-metta/project.html>

Les écoles constituent une base solide pour l'éducation sexuelle, mais cette éducation continue à poser d'importants problèmes qui font l'objet d'évaluations et de plans dans plusieurs ministères. Le Département de la santé fait une campagne pour que l'éducation sexuelle soit plus largement acceptée par le public comme un aspect nécessaire de la vie. En collaboration avec le Département de la santé mentale, il élabore actuellement les principes directeurs d'un programme d'éducation sexuelle qui serait

enseigné dans tout le système d'éducation formelle. Ces principes directeurs concernent le développement humain, la santé et les comportements sexuels, les compétences personnelles, les questions sociales et culturelles et les questions relatives à l'égalité entre les sexes. Ce cadre permet au Ministère de l'éducation d'élaborer des programmes scolaires détaillés. En outre, les organismes publics et les ONG qui offrent des services de conseil sont incités à travailler en réseau, à coordonner leurs actions, à partager leurs connaissances et leurs expériences ainsi qu'à renforcer le système d'orientation des malades. L'encadré 3.10 donne un exemple intéressant d'initiative des moines bouddhistes.

En Ouganda, l'existence du VIH/sida a été reconnue pour la première fois en 1982. En 1993, le pays avait les taux de prévalence les plus élevés du monde. Aujourd'hui, c'est l'un des très rares pays à avoir réussi à enrayer l'épidémie. Le Président Museveni a récemment annoncé que les taux de prévalence étaient tombés de 30% en 1990 à 6,1% – la baisse la plus remarquable étant enregistrée dans le groupe des 15-29 ans.

La Commission ougandaise de lutte contre le sida a été créée en 1992 sous l'égide de la présidence afin de coordonner les stratégies nationales. Ses travaux se caractérisent par une approche multisectorielle à laquelle participe un large éventail de parties prenantes avec, au plus haut niveau de l'État, un soutien politique ouvertement déclaré (FNUAP, 2001). Les programmes de lutte contre le VIH/sida sont intégrés dans la version révisée du plan d'action ougandais d'élimination de la pauvreté, et la lutte contre le VIH/sida fait l'objet d'un vote spécial lors de l'adoption du budget national (PNUD, 2001).

En vertu de la stratégie nationale de réduction de la pauvreté, la société civile participe à l'élaboration du plan d'investissement dans le secteur de l'éducation (ESIP) que promeut, avec l'appui des réseaux de personnes vivant avec le VIH/sida, une puissante coalition des parties prenantes aux programmes de prévention du VIH. De nouvelles alliances et coalitions, où les ONG occupent souvent une place centrale, offrent aux personnes vivant avec le VIH/sida la possibilité d'influer sur le débat public et de réduire la discrimination et la stigmatisation dont elles sont l'objet. Le public peut désormais peser sur les grandes options gouvernementales et les systèmes juridiques afin d'éliminer les pratiques

discriminatoires dont sont victimes les personnes vivant avec le VIH/sida.

Dans le contexte, d'une part, du cadre stratégique national et du plan d'action de lutte contre le VIH/sida de l'Ouganda et, d'autre part, de sa propre planification sectorielle, le Ministère de l'éducation et des sports a assigné neuf grands objectifs à la lutte contre le VIH/sida sur une période de cinq ans :

- élaborer et appliquer des politiques efficaces pour ce secteur ;
- intensifier l'action de promotion des droits et des besoins des enfants dans le contexte du sida ;
- intégrer le problème du VIH/sida aux programmes d'enseignement dans tous les établissements d'enseignement et tous les organismes d'éducation non formelle ;
- promouvoir dans les instituts pédagogiques la formation des enseignants fondée sur l'acquisition de compétences pratiques ;
- promouvoir l'éducation au sida et le soutien des services de conseils et de santé dans les établissements d'enseignement de tous les niveaux ;
- favoriser la protection des orphelins du sida ;
- forger des partenariats avec les organisations communautaires et non gouvernementales et mener des activités conjointes ;
- encourager les recherches sur divers aspects du VIH/sida et sur son impact sur l'éducation et les secteurs connexes ;
- promouvoir une planification, une coordination, un suivi et une évaluation conjointes des activités concernant le VIH/sida dans le secteur de l'éducation (Malinga, 2000).

Ces grands objectifs se sont traduits par une série de buts quantifiables. Par exemple, d'ici à 2005-2006, au moins 90 % des collectifs de formation des enseignants devront avoir introduit dans leurs programmes des modules sur l'acquisition de compétences pratiques en matière de VIH/sida. À la même date, au moins 50 % des établissements d'enseignement devront avoir mis en place des mécanismes de soutien et de protection sociale en faveur des orphelins du VIH/sida, 80 % de ces établissements devront avoir mis en place des services de conseils et de santé en matière de VIH/sida, et au moins cinq grandes recherches sur l'éducation et le VIH/sida devront avoir été mises en route.

Ce plan d'action fait appel à des stratégies de communication très diverses : ateliers, dossiers et modules de formation, concours du meilleur article ou du meilleur spectacle, utilisation de la radio, de la vidéo et de la télévision, lobbying et activités de sensibilisation, T-shirts et trophées, refonte des programmes d'enseignement, campagnes de presse, débats nationaux, participation des parents et projets conjoints avec des organisations communautaires.

Les trois pays dont il vient d'être question illustrent l'intérêt et l'importance des politiques et des plans d'éducation sur le VIH/sida qui s'insèrent clairement dans une action nationale plus large et bien intégrée visant à créer et à renforcer des relations étroites entre groupes, communautés, associations et confessions. Cette action nationale doit porter sur l'impact de la maladie sur les institutions clés du pays et inclure des stratégies pour le soutien, la remise à niveau et le remplacement du personnel et des ressources humaines ; elle doit pouvoir s'appuyer sur des recherches solides et disposer des moyens voulus pour exploiter et communiquer les conclusions de ces recherches. Il est également essentiel que ces stratégies prennent en compte les sexes. Tous ces besoins et ces plans ont un coût – question qui sera traitée dans le chapitre 4.

Une ressource internationale à laquelle les responsables de l'élaboration des politiques et de la planification peuvent recourir prend une importance croissante : il s'agit de l'équipe de travail interinstitutions nouvellement constituée sous l'égide de l'ONUSIDA. Y sont représentées huit institutions dont le PNUD, le PNUCID, l'UNESCO, le FNUAP et l'OMS. Cette équipe élabore actuellement un cadre de travail stratégique. Elle a pris pour point de départ la Déclaration d'engagement sur le VIH/sida de l'Assemblée générale des Nations Unies, qui a fixé pour objectif de réduire de 25 % le taux d'infection des jeunes de 15-24 ans par le VIH dans les pays les plus touchés d'ici à 2005 et à l'échelle mondiale d'ici à 2010. La Déclaration appelle les gouvernements à élaborer, d'ici à 2003, et à mettre en œuvre, d'ici à 2005, des stratégies nationales visant à assurer un environnement favorable aux orphelins et aux enfants infectés et affectés par le VIH/sida (ONUSIDA, 2002a).

Encadré 3.11. L'alliance des maires et des responsables municipaux sur le VIH/sida en Afrique

En 1997, durant la Dixième conférence internationale de lutte contre les maladies sexuellement transmissibles et le sida, qui s'est tenue à Abidjan (Côte d'Ivoire), une Initiative des maires africains pour une réponse communautaire à l'épidémie de VIH/sida au niveau local (AMICAALL) a été lancée pour soutenir une riposte élargie, multisectorielle, à l'épidémie de VIH/sida. Elle entendait fournir des exemples concrets des moyens par lesquels les autorités locales, travaillant en partenariat avec la société civile et les communautés locales, pouvaient traduire principes et objectifs en actions. La stratégie de l'Alliance est intégratrice (elle fait appel aux parties prenantes de tous horizons); réceptive (elle répond aux besoins exprimés au plan local et facilite le dialogue entre populations locales, municipalités, responsables des politiques et décideurs); sensible aux rapports sociaux de sexe (elle tient compte de l'expérience différente qu'ont les hommes et les femmes de l'épidémie en termes de vulnérabilité, de réaction et d'impact) et dynamique (l'action locale est prise en compte dans la politique nationale, qui, pour sa part, contribue à établir un environnement plus favorable à la durabilité des actions, des systèmes de gestion et des systèmes financiers renforcés, au niveau local, permettant d'élever le niveau des ripostes à l'épidémie). Elle élabore des mécanismes pour faciliter la mise à disposition rapide de fonds en faveur des communautés dans le besoin et pour aider les pays à diversifier leurs sources de financement pour faire face à l'épidémie. De plus, des instruments de suivi et d'information orientés vers l'action sont actuellement mis au point en vue de faire mieux comprendre ce qui réussit et ce qui ne fonctionne pas, et d'opérer les ajustements nécessaires.

L'Alliance fait partie du Partenariat international contre le sida en Afrique, dont les acteurs ont choisi de travailler ensemble pour réaliser une vision commune du renforcement des actions menées en Afrique en vue de ralentir la propagation du VIH, de réduire son impact et d'enrayer toute évolution de nature à contrarier le développement humain, économique et social.

Source: D'après le site Internet de l'Alliance des maires et responsables municipaux sur le VIH/sida en Afrique (2002); ONUSIDA (2002b); Policy Notes de l'ONUSIDA.

Un nouveau document stratégique de la Banque mondiale (Banque mondiale, 2002b) conclut que donner une éducation de base aux enfants et en particulier des chances égales aux filles est l'une des voies les plus prometteuses de la lutte contre le VIH/sida. Une planification stratégique à long terme, des programmes scolaires de prévention, l'éducation par les pairs et l'accent mis sur la jeunesse, le soutien aux orphelins et aux jeunes non scolarisés, des campagnes multimédias et de solides partenariats – nationaux et internationaux – sont autant d'éléments considérés comme essentiels.

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) a créé un service mondial d'échange d'informations sur l'impact du VIH/sida sur l'éducation qui permet d'accéder à des informations comparatives sur les systèmes d'éducation formelle et non formelle ainsi que sur les leçons à tirer des mesures prises pour faire face à la pandémie et pour l'enrayer. L'UNICEF s'est également montré actif dans ce domaine, en se penchant sur les besoins des jeunes (UNICEF, 2002c) et des orphelins (UNICEF/ONUSIDA/USAID, 2002).

Il existe de plus en plus de partenariats internationaux à même d'aider à la mise au point de plans et de programmes. En partenariat avec la DFID, l'IIEP et le Partnership for Child Development, la Banque mondiale collabore avec des planificateurs de l'éducation en Afrique sur le nouvel instrument de planification Ed-sida/AIDS, destiné à quantifier l'incidence du VIH/sida sur l'offre et la demande d'éducation. Préciser cette relation permet d'évaluer le nombre des enseignants requis pour atteindre les objectifs de l'EPT dans le contexte du VIH/sida. La Banque mondiale, l'Internationale de l'éducation, l'OMS, l'UNESCO et l'UNICEF travaillent également avec d'autres institutions pour soutenir des programmes scolaires de prévention dans le cadre de l'initiative FRESH (*Focusing Resources for Effective School Health* – Cibler les ressources pour une santé scolaire efficace).

Financée par l'USAID et fondée par l'Université du Natal en 2000, l'équipe spéciale itinérante d'Afrique australe sur le VIH/sida et l'éducation (MTT) aide les ministères de l'éducation à mettre au point des solutions stratégiques de planification pour atténuer l'incidence du VIH/sida sur l'éducation. L'Alliance des maires et responsables municipaux sur le VIH/sida en Afrique fournit un exemple très différent de partenariat international (encadré 3.11).

Tout cela montre que l'on perçoit de mieux en mieux que la planification visant à réaliser les objectifs de l'EPT doit tenir compte du VIH/sida et que l'on ne peut s'attaquer à la pandémie de VIH/sida sans progresser vers la réalisation des objectifs de l'EPT. Il n'en demeure pas moins que la plupart des pays, tout en reconnaissant l'ampleur du problème posé par le VIH/sida, continuent à le traiter comme un problème appelant des activités éducatives autonomes au lieu de reconnaître qu'il se situe au cœur même de la planification de l'éducation.

Planifier pour faire face aux conflits, aux catastrophes et à l'instabilité

L'éducation est probablement le meilleur outil pour désamorcer bien des problèmes qui exacerbent et perpétuent les situations de crise (Vargas-Baron, 2001).

Le Cadre d'action de Dakar est clair :

L'éducation paie un lourd tribut aux conflits, à l'instabilité et aux catastrophes naturelles, qui sont un obstacle majeur à la réalisation de l'objectif de l'éducation pour tous. Il faudrait renforcer la capacité des gouvernements et de la société civile d'évaluer rapidement les besoins éducatifs dans les situations de crise et après les conflits pour les enfants et les adultes, de rétablir les possibilités d'apprentissage dans un environnement sûr et accueillant et de reconstruire les systèmes éducatifs détruits ou endommagés.

Comme pour le VIH/sida, beaucoup de pays sont aux prises avec des situations de crise et d'urgence (voir aussi dans le chapitre 4, la section « L'éducation dans les situations d'urgence »). Selon une estimation, 73 pays connaissent une situation de crise interne ou sont engagés dans des opérations de reconstruction à l'issue d'une crise. Ce millénaire a commencé avec des conflits armés dans 50 pays. Il y avait dans plus de trente pays des groupes importants de réfugiés provenant des pays voisins. Quinze autres pays étaient dévastés par des catastrophes naturelles (Talbot, 2002a; Vargas-Baron, 2001).

Le défi à relever est complexe : au milieu des conflits, de l'insécurité et de l'instabilité, comment l'éducation peut-elle continuer à fonctionner et contribuer à l'instauration d'une paix durable ? Dans les pays confrontés à de graves violences humanitaires, il y a des déplacements internes massifs de population. Comment peut-on répondre aux besoins éducatifs des personnes qui vivent dans des camps et des baraquements ? Beaucoup de réfugiés vont dans des pays voisins ; ils étaient quelque 500 000 rien qu'en 2001. Comment les pays d'accueil, dont beaucoup sont confrontés eux-mêmes à de graves difficultés en matière d'éducation, peuvent-ils se montrer hospitaliers et répondre efficacement aux besoins éducatifs des réfugiés ? Et quels sont les moyens les plus efficaces de reconstruire les systèmes éducatifs à l'issue d'un conflit ou d'une catastrophe ? Il faut

savoir que près d'un demi-million de personnes ont regagné leur pays d'origine en 2001.

Dans de telles situations, planifier et élaborer des stratégies efficaces en matière d'EPT est particulièrement difficile (encadré 3.12). Cependant, il est essentiel d'aider à :

- répondre aux besoins psychosociaux des populations victimes de crises ;
- fournir un canal pour diffuser des messages de survie et développer les compétences nécessaires à la résolution des conflits et à l'instauration de la paix ;
- préparer la reconstruction et le développement socio-économique ;
- protéger les personnes, et surtout les enfants ;
- promouvoir le développement personnel et former des citoyens responsables (Sinclair, à paraître).

L'Afghanistan, le Kosovo, l'Argentine, les Territoires autonomes palestiniens et le Timor oriental sont cinq pays et territoires qui vivent des situations de conflit ou de crise, ou qui sont engagés dans des opérations de reconstruction après des années de traumatismes et de déstabilisation. Bien que leur expérience prouve que les conflits et leur résolution sont conditionnés par un contexte spécifique, il y a des leçons à en tirer et à partager concernant les approches de la planification en vue de l'EPT.

L'Afghanistan est confronté à d'immenses défis. Certains de ses indicateurs de l'éducation figurent parmi les pires du monde. Une évaluation récente concluait :

Le système éducatif afghan a été miné par 23 années de guerre, par toutes sortes de destructions matérielles, par sa restructuration sous un régime communiste et par la manière dont il a été utilisé par les gouvernements successifs qui en ont fait un pion sur l'échiquier politique et religieux. Le concept d'enseignement laïc a été constamment attaqué depuis des décennies : on lui a tout d'abord reproché d'être à la source d'idées étrangères qui ont débouché sur la prise de pouvoir par les communistes, puis les taliban ont complètement interdit aux filles de faire des études et ont favorisé et développé le système des écoles religieuses aux dépens des écoles laïques. Alors qu'une nouvelle année scolaire commençait, en mars 2002, les capacités de fournir des services éducatifs avaient été décimées tant en quantité qu'en qualité (BAD, 2002).

On ne peut s'attaquer à la pandémie de VIH/sida sans progresser vers la réalisation des objectifs de l'EPT.

Au milieu des conflits, de l'insécurité et de l'instabilité, comment l'éducation peut-elle continuer à fonctionner et contribuer à l'instauration d'une paix durable ?

Encadré 3.12. L'Éducation dans les situations d'urgence : les défis pour les ministères de l'éducation

La survenance d'une situation d'urgence pose d'immenses défis à un système éducatif. Les infrastructures physiques sont fréquemment détruites ou détériorées et les bâtiments scolaires souvent inutilisables. Les manuels, les matériels de lecture, les programmes et les guides de l'enseignant risquent d'être détruits ou en nombre insuffisant. Les enfants, les parents et les enseignants peuvent avoir assisté à de terribles scènes de barbarie, ou même avoir eux-mêmes infligé des violences à d'autres personnes. Même si l'on n'a pas éprouvé personnellement les horreurs d'une guerre ou d'un conflit, le fait d'être contraint de se réfugier dans un autre pays ou une autre région peut être profondément déstabilisant. De plus, l'éducation des enfants qui ne sont pas déplacés peut, elle aussi, connaître des perturbations graves, l'attention et les ressources étant concentrées sur les finalités militaires ou sécuritaires. Les personnes qui prennent en charge l'enseignement dans les camps de réfugiés ou de personnes déplacées n'ont pas forcément les qualifications nécessaires et sont parfois incapables d'enseigner dans un cadre insolite et perturbant. Un des besoins vitaux, quand commence une situation d'urgence, est d'organiser des activités sûres et structurées pour les enfants, afin de les aider à retrouver une certaine normalité dans leur vie.

En cas de situation d'urgence, les responsables et les planificateurs du Ministère de l'éducation sont souvent mal préparés pour y faire face. Ils se sentent fréquemment démoralisés ou marginalisés, vu que les acteurs bilatéraux, multilatéraux et non gouvernementaux prennent généralement nombre des initiatives requises pour répondre aux besoins des populations touchées par la crise. Les organisations internationales disposent de ressources matérielles et humaines bien supérieures. Les fonctionnaires du ministère peuvent se sentir privés de confiance en eux-mêmes, de capacités, de compétences, de ressources, de crédibilité et même d'autorité. Dans ces situations d'urgence complexes, les gouvernements ont aussi tendance à confier la prestation des services – y compris, souvent, des services éducatifs – aux ministères chargés des questions de sécurité, ce qui laisse le personnel technique des ministères directement compétents dans une position de faiblesse. Les informations et les statistiques disponibles sur les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays sont souvent fragmentaires et imprécises. Il n'existe généralement pas de système coordonné pour la collecte des données sur les réfugiés ou les personnes déplacées recevant des aides de diverses sources. Lorsque les populations commencent à rentrer, une pression soudaine peut être exercée sur le Ministère de l'éducation pour qu'il planifie et mette en œuvre d'énormes projets éducatifs, après des mois ou des années de désintérêt relatif de la part de la communauté internationale. Les efforts de reconstruction risquent ainsi d'être compromis dès le début.

Source: D'après Talbot (2002).

Toujours selon cette évaluation,

Un système éducatif revitalisé peut apporter une contribution significative à la solution de bien des problèmes qui assaillent l'Afghanistan. L'éducation est un élément clé de la reconstruction du pays, car elle impulse le progrès dans tous les autres secteurs du développement. Elle permettra de créer le capital humain et social indispensable au développement économique et elle sera aussi un vecteur essentiel de la promotion de la paix, de la stabilité et de la cohésion sociale. Bref, elle favorisera un sentiment d'appartenance à la nation.

Quelques grands principes clés ont été convenus pour les investissements initiaux :

- assurer une mobilisation rapide pour rétablir l'éducation de base – l'objectif étant de scolariser 1,5 million d'enfants en 2002 et au moins 2 millions en 2003 ;
- répartir équitablement l'assistance de façon que les provinces en bénéficient comme Kaboul, et les zones rurales comme les zones urbaines ;
- financer les coûts récurrents du système, notamment les traitements des enseignants ;
- promouvoir l'éducation des filles pour remédier aux injustices passées ;
- maintenir l'équilibre entre les sous-secteurs sur la base de la demande, de l'offre et de la contribution au développement national ;
- articuler l'éducation et l'enseignement professionnel avec l'acquisition de compétences pratiques débouchant sur un emploi ;
- renforcer les capacités des institutions afghanes.

Tout au long de 2002, une assistance internationale a été apportée à l'appui de l'élaboration d'une stratégie sectorielle d'ensemble devant servir de base à un plan d'investissement. L'UNESCO a joué un rôle important en aidant à établir un plan d'action en dix points avec le Ministère de l'éducation. Cependant, la traduction de ces principes en actions exigera un effort international concerté⁷.

Le Kosovo illustre nombre des problèmes politiques, conceptuels et pratiques que pose la reconstruction des services éducatifs au sortir d'un conflit (Talbot, 2002b). Les interrogations sur l'identité ethnique et la légitimité du gouvernement dominant le débat sur l'éducation. La minorité serbe conteste la légitimité du nouveau gouvernement du Kosovo dans le secteur éducatif. Ces tensions entravent une planification rationnelle et la réforme de l'éducation. Malgré l'adhésion générale à un système multiethnique reconnaissant le pluralisme culturel et les droits des minorités, la mise en œuvre de ce principe reste très problématique. Les langues posent un problème particulier : le principe de l'enseignement dans la langue maternelle est accepté, mais la proposition tendant à faire apprendre l'albanais à tous les élèves suscite des objections.

7. La nature de ce soutien international est précisée au chapitre 4.

L'Argentine est en proie à une profonde crise économique qui a commencé en 1998 et a causé un accroissement de la pauvreté, du chômage et une violence qui s'étale au grand jour, y compris dans les écoles. La consommation de drogues chez les jeunes a augmenté. Plus de cent écoles privées ont fermé, les parents de la classe moyenne ne pouvant plus payer les frais de scolarité. Les enfants de ces familles ont migré vers les écoles publiques et les élèves qui fréquentaient auparavant ces établissements ont complètement abandonné leurs études en raison de l'aggravation des effets de la pauvreté. Beaucoup d'enfants cherchent du travail pour compléter le revenu familial et nombreuses sont les familles qui n'ont plus les moyens d'acheter des manuels ni d'acquitter les frais de transport scolaire.

La baisse des effectifs a réduit la demande d'enseignants, de sorte que ces derniers ont lancé une campagne pour tenter de persuader les élèves de reprendre leurs études. L'UNICEF s'est associé à cette campagne, de même que les footballeurs professionnels argentins. Cependant, les autorités responsables de l'éducation ont été obligées de s'occuper avant tout du court terme et de s'atteler aux problèmes immédiats, car le budget alloué à l'éducation a été radicalement amputé. Ainsi, le gouvernement de la province de Buenos Aires a supprimé toutes les bourses scolaires.

Le Népal est un autre pays assailli par les conflits et plus récemment par une crise économique majeure (encadré 3.13).

Le plan quinquennal provisoire relatif à l'éducation (2001-2005) élaboré pour les **Territoires autonomes palestiniens** identifie trois grandes priorités : maintenir les taux de scolarisation dans l'éducation de base face à un accroissement possible de 30 % du nombre des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, porter le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire de 56 % à 68 %, et améliorer la qualité de l'éducation. Le plan fixe le cadre des priorités dans le contexte d'une éducation de base quasi universelle, du maintien des recettes fiscales au niveau actuel et de la reconnaissance de la nécessité d'associer la société civile à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Un objectif important est de mieux coordonner les aides des donateurs, étant donné l'importance de la dépendance vis-à-vis des investissements financés par des institutions extérieures.

Le déclenchement de la deuxième Intifada et les troubles civils en Cisjordanie et à Gaza ont entraîné une perte importante de recettes publiques et, en conséquence, une dégradation des services publics. Les déficits budgétaires sont comblés en partie par les aides d'urgence des donateurs, mais les dépenses non salariales sont radicalement amputées. L'éducation souffre beaucoup de cette situation. Les dommages causés aux écoles, les couvre-feux et les fréquentes fermetures des établissements d'enseignement réduisent les possibilités d'apprentissage. Les horaires d'enseignement ont été raccourcis et les enseignants ont du mal à se rendre dans leurs établissements respectifs. Selon une évaluation de la Banque mondiale, l'incapacité à financer les dépenses récurrentes imputable à la crise actuelle pourrait entraîner l'effondrement du système éducatif et par conséquent mettre en péril les ressources que l'Autorité palestinienne et les donateurs ont investies ces huit dernières années (Banque mondiale, 2002*d*). C'est cependant la vie des enfants et des adolescents qui souffre le plus de cette situation. Et tout cela dans un environnement où l'on estime que la moitié de la population vit au-dessous du seuil de pauvreté (site Internet de l'UNRWA).

L'Argentine est en proie à une profonde crise économique qui a commencé en 1998.

Encadré 3.13. Incertitudes au Népal

Dans le dixième Plan de développement du gouvernement népalais (2002-2007), il est prévu que les dépenses d'éducation augmentent de 63 % (entre 2002/2003 et 2006/2007). Selon le Cadre des dépenses à moyen terme (MTEF 2002/2003-2004/2005), ces dépenses doivent progresser de 30 %. Ce pronostic repose sur des taux de croissance économique relativement élevés et une aide extérieure soutenue (sous forme de prêts et d'aides à fonds perdus), ainsi que sur l'amélioration de la gouvernance telle qu'elle a été définie dans la Loi sur la gouvernance locale de 1999 et sur l'amélioration de la situation sécuritaire face à la rébellion maoïste dans le pays.

Cependant, la situation du Népal a dramatiquement changé après la mort violente du roi à la mi-2002 et la propagation de la violence dans le pays. Les recettes publiques ont baissé et les dépenses de sécurité ont augmenté spectaculairement, jusqu'à représenter plus de 15 % du budget annuel. « Il n'y a pratiquement plus d'excédents budgétaires à consacrer aux activités de développement » (*The Kathmandu Post*, 23 août 2002).

À propos du dixième Plan, un conseiller du Ministère des finances a déclaré : « Le Plan a perdu de sa pertinence du fait que la situation du pays et le scénario politique ont changé par rapport au scénario prévu quand sa rédaction a débuté. Aujourd'hui, le souci principal est le rétablissement de la paix et de la sécurité dans le pays et, si nécessaire, il faudrait annoncer une interruption provisoire du plan pour atteindre cet objectif. »

Source : *The Kathmandu Post* (2002).

Encadré 3.14. L'aide internationale en faveur de l'éducation au Timor oriental

L'UNICEF : Des interventions immédiates ont fait renaître le système d'enseignement primaire et ramené la normalité dans des vies brisées. Il était important qu'un certain ordre soit rétabli dans les communautés dévastées du Timor oriental. En créant des comités de volontaires dans les districts, l'UNICEF a aidé à organiser les enseignants et à rouvrir les écoles, même en l'absence de mobilier, de manuels ou de programmes. La fourniture de matériels d'apprentissage et d'enseignement de base et l'attribution d'une incitation financière à tous les instituteurs ont été déterminantes dans le fait que plus de 170 000 enfants sont retournés à l'école primaire avant la fin de l'année scolaire. Durant les deux années à venir, le programme de formation des enseignants se développera considérablement grâce à des centres de ressources pour les enseignants et un programme de formation à la gestion destiné aux directeurs des écoles primaires, dont la plupart étaient de simples instituteurs jusqu'à l'année dernière. Une série de matériels pédagogiques appropriés seront mis au point et un programme de santé et nutrition scolaires aura pour but d'améliorer la santé des enfants à l'école, particulièrement de ceux ayant des besoins spéciaux. Pour mieux comprendre les besoins des enseignants et des élèves, un soutien sera donné au nouveau département de l'éducation du Timor oriental.

La Banque mondiale a consenti des prêts pour deux projets. Le premier est l'*Emergency School Readiness Project* (ESRP), qui a financé la reconstruction des écoles de façon qu'elles puissent fonctionner sommairement et la fourniture de mobilier et de manuels ainsi que le soutien en matière d'information et de gestion. Lancé en juillet 2000, l'ESRP s'est achevé au bout de 24 mois. Le second projet, appelé *Fundamental School Quality Project* (FSQP), soutient la poursuite du développement de l'infrastructure éducative. Les objectifs du FSQP sont de maintenir le niveau actuel de scolarisation dans l'enseignement primaire et éventuellement de l'accroître vu que les réfugiés continuent à rentrer et que la population d'âge scolaire augmente, et de rétablir la qualité de l'enseignement primaire et secondaire en remettant en état les installations, en fournissant des manuels et autres matériels d'instruction et en soutenant la recherche en éducation et le développement des capacités de gestion.

Source : UNICEF (2001a) ;
Ministère de l'éducation, de la culture, de la jeunesse et des sports (2002).

référendum d'août 1999. Les milices pro-indonésiennes ayant incendié 95 % des écoles et les enseignants indonésiens étant partis, le secteur de l'éducation s'était complètement effondré.

Deux ans après, en 2001, 86 % des salles de classe avaient été remises en état et rendues utilisables. Neuf cent vingt-deux écoles fonctionnaient. On enregistrait une forte progression du taux de scolarisation des enfants de familles pauvres, des filles et des enfants de 6 à 14 ans vivant en zone rurale. L'écart des taux de scolarisation s'est rétréci entre les plus riches et les plus pauvres, entre les garçons et les filles, entre les zones rurales et les zones urbaines.

La fierté nationale et la reconstruction de la nation par l'Administration transitoire du Timor oriental (ATNUTO) avec l'assistance de l'ONU et d'institutions multi- et bilatérales, ainsi qu'une réduction des coûts de scolarité grâce à la suppression des droits d'inscription et de l'obligation de porter un uniforme scolaire sont quelques-uns des facteurs qui ont contribué à stimuler la demande d'éducation. Les effectifs de l'enseignement primaire sont passés d'environ 167 000 élèves en 1998/1999 à environ 183 000 en 2001, mais, durant la même période, ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire ont baissé en raison du manque d'enseignants qualifiés et de la remise en état partielle des installations.

Ces premiers pas sont importants. L'aide internationale a été et restera une composante essentielle des efforts nationaux déployés pour reconstruire et renforcer l'éducation. Des organisations très diverses sont à l'œuvre, dont l'UNICEF et le Programme alimentaire mondial qui ont répondu très rapidement aux besoins immédiats, ainsi que la Banque mondiale qui offre des aides à fonds perdus pour des projets de reconstruction à court et à long terme (encadré 3.14).

Ces exemples succincts mettent en lumière la complexité de quelques-unes des difficultés à affronter pour maintenir un système éducatif en fonctionnement, répondre aux besoins dans les situations d'urgence et conserver une vision et une stratégie à long terme concernant la reconstruction et le renforcement des systèmes éducatifs, ce qui est en soi une contribution essentielle à l'instauration d'une paix durable. À cet égard, on commence à voir apparaître, en partie sous l'impulsion de Dakar, des travaux qui

Le Timor oriental est en train de bâtir son système éducatif après s'être séparé de l'Indonésie pour accéder à l'indépendance et après les ravages infligés au pays à la suite du référendum d'août 1999.

L'impératif aujourd'hui est de faire en sorte que le système d'éducation formelle reste opérationnel, point clairement formulé dans le Palestine Human Development Report 2002 (PNUD, 2002). Une réponse internationale est apportée par le développement du Crédit du Fonds fiduciaire pour un projet de soutien des services d'urgence (Banque mondiale, 2002d). Ce projet prévoit notamment l'octroi d'une assistance pour la fourniture de manuels et de mobilier scolaires, pour le financement de dépenses administratives telles que l'eau, l'électricité et les transports, pour la remise en état des infrastructures endommagées, pour les laboratoires de sciences et les équipements informatiques ainsi que pour la formation des enseignants.

Le Timor oriental est en train de bâtir son système éducatif après s'être séparé de l'Indonésie pour accéder à l'indépendance et après les ravages infligés au pays à la suite du

tirent des leçons et offrent une orientation à ceux qui sont directement impliqués dans la planification et la mise en œuvre de l'éducation dans des situations de conflit, de catastrophe et d'instabilité. L'encadré 3.15 présente un travail de ce type qui s'inspire de l'expérience des praticiens des Nations Unies et de diverses ONG dans le domaine de l'éducation dans les situations d'urgence. Les principes de base ne sont pas différents de ceux de n'importe quel plan d'éducation qui se préoccupe de l'accès, de la qualité, de la bonne gestion et de la coordination ainsi que de la nécessité de s'assurer des ressources suffisantes. Mais l'interprétation de ces principes est guidée par l'urgence, par la situation, l'expérience et les besoins particuliers des enfants et des jeunes et par l'art du possible dans des systèmes endommagés.

L'assistance extérieure revêt également une importance capitale pour ce qui est de planifier les services éducatifs et d'aider à ce qu'ils soient fournis dans les situations de crise, mais il reste qu'elle s'accorde mal avec la logique de la plupart des organismes de secours et de développement, et même avec celle de la plupart des gouvernements. Dans le soutien fourni par les institutions internationales, il y a des tensions particulières entre le soutien des opérations de secours à court terme et celui de la reconstruction et du développement à long terme. La séparation de ces deux composantes peut coûter cher, comme le montre l'exemple du Soudan (encadré 3.16). Ce type de tension doit à l'évidence retenir davantage l'attention de la communauté internationale.

Bien qu'en général les donateurs bilatéraux et multilatéraux n'aient pas accordé de priorité dans leurs politiques à l'éducation dans les situations d'urgence ou de sortie de crise, certaines organisations internationales s'emploient utilement à soutenir la planification de l'EPT (Vargas-Baron, 2001). Ainsi, la section de l'UNESCO chargée de l'éducation d'urgence et des opérations spéciales dirige un programme phare interinstitutions intitulé L'éducation dans les situations d'urgence. Ce programme a débouché sur la création d'un Réseau interinstitutions sur l'éducation dans des situations d'urgence (INEE), destiné à fournir des informations sur les types d'interventions, les pratiques judicieuses et les ressources d'apprentissage. Une liste récapitulative des stratégies éducatives visant à prévenir les situations d'urgence et à répondre aux conflits et aux crises a été établie (site

Encadré 3.15. Les principes de l'éducation dans les situations d'urgence

Accès

- Le droit d'accéder à l'éducation, aux loisirs et aux activités connexes doit être garanti, même dans les situations de crise.
- Un accès rapide à l'éducation, aux loisirs et aux activités connexes doit être suivi d'une amélioration régulière de la qualité et de la couverture, et inclure l'accès à tous les niveaux de l'éducation et la reconnaissance des études.
- Les programmes d'éducation doivent être sensibles aux sexes, accessibles et ouverts à tous les groupes.
- L'éducation doit servir à protéger les enfants et à prévenir les dangers.

Ressources

- Les programmes d'éducation doivent se baser sur une approche communautaire participative, mettant l'accent sur le renforcement des capacités.
- Une composante majeure des programmes d'éducation doit être la formation des enseignants et des éducateurs de jeunes adultes et ils doivent prévoir des incitations en vue d'éviter le renouvellement trop rapide des enseignants.
- Les programmes de crise et de redressement doivent mettre au point et documenter des cibles locales appropriées en matière de normes de ressources, permettant d'atteindre leurs objectifs éducatifs et psychosociaux.

Activités/programmes d'enseignement

- Tous les enfants et les jeunes touchés par la crise doivent avoir accès à l'éducation, aux loisirs et aux activités connexes, ce qui aide à répondre à leurs besoins psychosociaux à court et à long terme.
- La politique des programmes d'enseignement doit soutenir le développement à long terme des élèves et de la société. Elle doit également favoriser une solution durable pour les populations de réfugiés, c'est-à-dire normalement leur rapatriement.
- Les programmes d'éducation doivent s'enrichir en intégrant les compétences nécessaires dans la vie courante concernant la santé, la sécurité et la sensibilisation à l'environnement.
- Les programmes d'éducation doivent s'enrichir en intégrant les compétences nécessaires dans la vie courante concernant la paix et la résolution des conflits, la tolérance, les droits de l'homme et la citoyenneté.
- Les programmes de formation professionnelle doivent être articulés avec la possibilité de mettre en pratique les compétences dans le cadre du travail.

Coordination et renforcement des capacités

- Les gouvernements et les organismes d'aide doivent promouvoir la coordination entre l'ensemble des institutions et des parties prenantes.
- Les programmes d'aide extérieure doivent inclure le renforcement des capacités de promouvoir une gestion transparente, responsable et intégratrice du système par les acteurs locaux.

Source : Sinclair (à paraître).

Encadré 3.16. Tensions dans le soutien à l'éducation au Soudan

La guerre civile a fait rage au Soudan pendant 19 ans. Elle a provoqué le déplacement de plus de 4,5 millions de personnes, dont 4 millions sont restées sur le territoire soudanais. À cause de la longueur de la guerre, de nombreux Soudanais ont adopté une perspective régionale, en envisageant les problèmes et possibilités existants non seulement dans les différentes régions du Soudan mais aussi dans d'autres pays, notamment les camps de réfugiés de Kaluma, au nord-est du Kenya.

Alors que les perspectives identitaires et communautaires des Soudanais s'élargissent, les points de vue bureaucratiques sont restés inflexibles. Ce qui importe, ce n'est pas où vont les Soudanais mais le territoire et la catégorie de population dont chaque institution est responsable. En conséquence, des organisations comme le HCR s'occupent des problèmes des réfugiés et s'aventurent rarement, sinon jamais, au Soudan même. Quant à celles qui aident les Soudanais au Soudan, il se peut qu'elles ne visitent jamais les camps de réfugiés. Il en résulte que les points de vue sur le Soudan et les Soudanais sont très variables. Les organisations travaillant au Soudan tendent à mettre l'accent sur les zones de stabilité où elles peuvent poursuivre leurs activités, notamment éducatives. Elles considèrent les camps de réfugiés comme surinvestis, y compris en matière d'éducation, et les voient comme un aimant qui attire les Soudanais des zones stables du Soudan. Pour elles, ces camps représentent des lieux qui sapent les efforts de reconstruction et de développement.

De leur côté, les organisations travaillant avec les réfugiés soudanais perçoivent la situation à l'intérieur du Soudan en termes de zones de guerre et de « poches » de paix. Le Sud-Soudan, principale zone de guerre et zone d'où viennent la majorité des réfugiés et des personnes déplacées, leur semble inhospitalier et dangereux. Il en résulte que ces organisations s'attachent avant tout à préparer les réfugiés soudanais à un avenir, où qu'il se situe. Au Kenya, les élèves réfugiés étudient les programmes kenyans en espérant pouvoir obtenir des bourses et se réinstaller ailleurs.

Des tensions considérables ont surgi entre les organisations travaillant au développement de l'éducation dans les zones stables du Soudan et celles qui s'occupent des réfugiés. Beaucoup de ces tensions sont dues à la faiblesse de la coordination et du partage de l'information entre les programmes d'éducation destinés

respectivement aux Soudanais vivant dans le Sud-Soudan et à ceux ayant trouvé refuge dans les pays proches. Il se peut que les organisations ne soient pas au courant de ce qui se passe dans une autre région du Soudan ou dans les camps de réfugiés. Il se peut qu'elles utilisent des programmes scolaires différents et offrent aux enseignants des « incitations » financières très variables (aucune rémunération n'est versée aux enseignants nulle part).

La mauvaise coordination résulte aussi du fait que les organismes de secours et de développement ont des approches différentes des problèmes d'éducation. Alors que les organismes d'aide ont investi dans des programmes éducatifs de relativement bonne qualité dans les camps de réfugiés, les organismes de développement se sont impliqués dans la reconstruction d'un système éducatif qui, au Soudan, a été pratiquement anéanti par le conflit. Les organismes d'aide ont essentiellement créé des systèmes éducatifs distincts alors que, dans certaines zones du Soudan, les organismes de développement collaborent avec les fonctionnaires du gouvernement *de facto* du Sud-Soudan. Sur le plan de la qualité, l'éducation dispensée dans les camps de réfugiés au Kenya et en Ouganda est indéniablement meilleure que pratiquement tous les services éducatifs fournis à l'intérieur du Soudan : la plupart des investissements effectués au Soudan sont du saupoudrage, alors que, dans les communautés de réfugiés, ils s'adressent à une population beaucoup plus réduite et relativement circonscrite.

La médiocrité de la coordination entre acteurs des secours et acteurs du développement est bien illustrée par le fait que : l'USAID soutient au Sud-Soudan des programmes d'éducation qui sont explicitement qualifiés de travail de développement, alors que le *Bureau for Population, Refugees and Migration* (BPRM) du Département d'État du gouvernement américain appuie les activités d'éducation du HCR dans les camps de réfugiés sud-soudanais au Kenya. Ainsi, deux organismes qui appartiennent au même gouvernement s'occupent tous deux de l'éducation des Soudanais, mais avec des objectifs différents : l'USAID travaille à reconstruire le système éducatif dans le Sud-Soudan, alors que le BPRM aide une éducation qui prépare les réfugiés soit au retour soit à un exil prolongé.

Source : D'après Sommers (2002a).

En général, les donateurs bi- et multilatéraux n'ont pas accordé de priorité politique à l'éducation dans les situations d'urgence ou d'après-crise.

Internet de l'INEE : <http://ineesite.org>). La création d'un site Internet en partenariat entre l'UNESCO et l'Université de Pittsburgh – Réseaux mondiaux d'information sur l'éducation (Global Information Networks in Education – GINIE) – est un aspect majeur de ce travail.

L'IIEP de l'UNESCO lance un programme de publication de guides et d'études sur les politiques qui se fonde dans une large mesure sur des études de cas par pays. À partir de 2003, il offrira des programmes de formation sur l'éducation dans les situations d'urgence et de reconstruction. L'UNICEF a un programme d'éducation dans les situations de crise qui met fortement l'accent sur l'intégration de l'éducation, de la santé et de la

protection sociale des familles. Les programmes d'éducation du HCR à l'intention des réfugiés et des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays sont mis en œuvre dans de nombreux pays et nombre d'enseignements utiles sont en train d'en être tirés (HCR, 2001).

Parmi les organismes bilatéraux, l'Agence suédoise de coopération pour le développement (SIDA) inclut l'éducation dans les situations de crise dans sa stratégie globale d'éducation. L'agence norvégienne de coopération pour le développement (NORAD) apporte depuis longtemps une aide à l'éducation dans les situations d'urgence. D'autres organismes commencent à manifester de l'intérêt pour ce

sujet. La DFID et l'USAID parrainent toutes deux des publications sur l'éducation dans les situations de conflit (Smith et Vaux, 2002; USAID, 2002a).

Ce sont là autant de signes positifs qui traduisent à la fois une prise de conscience croissante et des ressources qui augmentent. Il s'agit maintenant de conjuguer prise de conscience et ressources de manière à permettre à ceux qui sont chargés de l'éducation et du développement dans leur pays, ainsi que dans les pays ayant à répondre aux besoins des réfugiés, de satisfaire la demande croissante d'éducation dans les situations de crise et de reconstruction.

Une planification crédible, des plans crédibles

Le Cadre d'action de Dakar demande aux pays d'établir des plans nationaux d'ensemble pour l'EPT au plus tard en 2002. Chaque plan national d'EPT :

- sera défini par les responsables nationaux en consultation directe et systématique avec la société civile du pays ;
- définira les réformes correspondant aux six objectifs de l'EPT ;
- établira un cadre financier pour le long terme ;
- sera axé sur l'action et s'inscrira dans un calendrier précis ;
- comprendra des indicateurs de résultats à mi-parcours ;
- réalisera une synergie de tous les efforts de développement humain en étant intégré dans le cadre de l'action nationale de développement (Cadre d'action de Dakar, par. 16).

Cet énoncé reconnaît la nécessité de processus politiques authentiques et intégrateurs, d'une synergie avec la politique d'ensemble du gouvernement et de plans axés sur les résultats qui indiquent clairement la direction à suivre en matière de mise en œuvre et de responsabilité. Ce sont implicitement les caractéristiques générales d'un *plan crédible*.

Tout plan doit être crédible, sinon il ne sert pas à grand-chose. Pourquoi cette expression de « plan crédible » a-t-elle tellement retenu l'attention depuis Dakar ? Dans une large mesure, c'est parce que la notion de plan crédible est liée au débat qui a eu lieu à Dakar sur la nécessité d'un engagement sérieux des gouvernements

concernant ces plans, condition de l'obtention de financements extérieurs additionnels.

Mais les éléments d'information exposés dans les deux premières sections de ce chapitre désignent d'autres facteurs que les gouvernements, les institutions de financement et les organisations non gouvernementales considèrent de plus en plus comme des aspects critiques de la planification de l'EPT. Six de ces facteurs sont mis en évidence ici.

Premièrement, il est de plus en plus reconnu – et ce n'est en aucune manière propre à l'éducation – que si l'élaboration des politiques et des plans est conçue comme un processus purement technique, il est peu probable qu'elle donne une réponse satisfaisante aux besoins des pauvres et des défavorisés. À moins que les processus d'élaboration des politiques, de planification et d'exécution des programmes ne s'inscrivent dans une concertation plus large avec la population et ses représentants, une éducation à la fois intégratrice et signifiante n'a guère de chances de se matérialiser. Il s'agit non pas de nier le rôle central des gouvernements ou la nécessité de planificateurs qualifiés et dévoués, mais plutôt de reconnaître qu'un plan crédible reflète les résultats d'un dialogue et d'une participation permanents, visant à fournir des informations aussi bien qualitatives que quantitatives et des postes de réflexion. C'est là un des principaux messages de Dakar.

Deuxièmement, il y a la notion de globalité : toute l'éducation et l'Éducation pour tous des pays différents peuvent avoir des priorités différentes – et il est bien qu'il en soit ainsi – mais l'EPT reconnaît l'existence de toute une série de possibilités d'apprentissage. Elle estime que l'éducation n'est circonscrite ni par l'âge, ni par le système d'éducation formelle, ni par le niveau de ressources des apprenants. La crédibilité dépend de l'élargissement de l'apprentissage. L'EPT embrasse tous les objectifs, leurs interconnexions et leurs avantages cumulatifs.

Troisièmement, une planification qui ne reconnaît pas que l'un des obstacles les plus importants à la réalisation de l'EPT est la discrimination entre les sexes (UNICEF, 2002b) n'est pas crédible. Cependant, les données de la première section de ce chapitre – quoique limitées – ne donnent pas encore à penser que la planification et le financement visant à remédier à cette discrimination aient occupé une place centrale dans la planification de l'EPT jusqu'ici.

Tout plan doit être crédible, sinon il ne sert pas à grand-chose.

Quatrièmement, la planification des systèmes formels traditionnels d'éducation ne répond pas suffisamment aux besoins d'apprentissage de millions de gens. Comme ce chapitre l'a démontré pour un nombre non négligeable de pays, par exemple, une compréhension d'ensemble du VIH/sida est essentielle pour planifier et mettre en œuvre l'éducation sous tous ses aspects. Une planification qui ignore la diversité des situations et des besoins d'apprentissage n'est pas crédible.

Cinquièmement, trop de plans d'éducation ont été jusqu'à présent des déclarations générales d'intention englobant beaucoup d'objectifs mais s'abstenant de les classer par ordre de priorité. Il en résulte qu'ils n'ont pas réussi à passer le test de la crédibilité budgétaire – avec ou sans financements extérieurs. Certains des faits exposés dans le présent chapitre tendent à prouver que l'articulation des objectifs de l'EPT avec des stratégies convenablement chiffrées n'est toujours pas réalisée.

Enfin, la nature de la relation des organismes de financement avec les gouvernements est en train de changer. Le dialogue porte moins sur les projets que sur la stratégie d'ensemble. Une attention croissante est portée à un dialogue international entre les institutions et avec les gouvernements en vue de définir clairement un ensemble de résultats, d'indicateurs et de processus. Quand existe un tel ensemble, les institutions de financement sont de plus en plus disposées à promettre des ressources sur des périodes plus longues qu'auparavant.

Compte tenu de ce contexte, il est intéressant d'examiner comment un petit échantillon d'organisations et d'institutions internationales interprètent la planification en vue de l'EPT et la notion de plan crédible.

L'UNESCO a déclaré que les plans d'action nationaux en faveur de l'EPT sont le fondement même du mouvement vers l'Éducation pour tous et elle a formulé les caractéristiques d'un plan d'EPT crédible, en s'appuyant sur le message du Cadre d'action de Dakar cité au début de la présente section (UNESCO, 2001*k*; 2001*m*; 2002*n*).

En outre, l'UNESCO a publié des principes directeurs de l'élaboration des plans d'EPT (UNESCO, 2001*n*), décrits comme un instrument d'«orientation» et non comme un outil technique de planification. Ces principes mettent l'accent sur la planification participative, sur l'obtention d'un soutien politique et social en faveur de l'EPT, sur

la priorité à accorder à l'EPT dans les budgets nationaux et son intégration dans des stratégies sectorielles et nationales de développement plus larges, sur la nécessité d'atteindre les exclus et de promouvoir des partenariats internationaux mieux coordonnés. L'Organisation a également mis au point des critères génériques pour évaluer la crédibilité tant politique que technique des plans nationaux d'EPT, analysés en termes de processus de planification et de contenu. Son bureau de Bangkok a rédigé un guide détaillé de la planification de l'EPT en Asie du Sud et de l'Est (*EFA Planning Guide for South and East Asia*) qui contient un modèle de projections (UNESCO-PROAP, 2001). Selon ce guide, «le plan d'EPT ne doit pas venir se surajouter aux plans déjà existants. Il doit être un cadre de travail, se présentant sous la forme d'un vaste programme intégrant de manière cohérente tous les aspects qui touchent à l'EPT de l'ensemble des autres plans et documents d'orientation actuellement en vigueur». Selon cette interprétation (figure 3.1), le plan d'EPT est un mécanisme intégrateur et un cadre sectoriel cohérent destiné à guider les activités d'EPT de tous les organes gouvernementaux. «La fonction normative de ce plan d'EPT intégré oblige tous les organes gouvernementaux, ainsi que leurs partenaires de financement extérieurs, à y adhérer et à s'abstenir de lancer des initiatives séparées» (UNESCO-PROAP, 2001). D'autres bureaux régionaux de l'UNESCO ont élaboré leurs propres principes directeurs.

Il est difficile de déterminer dans quelle mesure ces conseils et les autres types d'apports techniques de l'UNESCO ont une incidence au niveau des pays. L'approche se caractérise par une interprétation relativement stricte de la place centrale d'un plan d'EPT distinct et par l'importance considérable qu'elle attache à la date butoir de 2002. Dans le meilleur des cas, elle enrichit les processus nationaux de planification et aide à donner de la cohérence aux plans d'EPT dans un domaine d'une très grande complexité, mais il y a également un danger – dans une certaine mesure démontré – qu'un processus distinct de planification de l'EPT à court terme, conçu pour répondre à une exigence internationale, ne crée des activités de planification venant s'ajouter ou parallèles à la planification générale du secteur de l'éducation. Si tel est le cas, ce n'est pas une utilisation créative de maigres ressources. D'où la question reflétée dans le titre du présent chapitre : des plans d'EPT

Les ONG internationales accordent un poids considérable aux plans nationaux d'EPT.

ou une planification en faveur de l'EPT? Les deux formules ne sont pas nécessairement synonymes. Il n'y a pas de modèle unique.

Les ONG internationales accordent également un poids considérable aux plans nationaux d'EPT. Beaucoup d'entre elles ont joué un rôle de premier plan à Dakar, militant en faveur de l'élaboration de ces plans d'ici à 2002. Ainsi, la Campagne mondiale pour l'éducation reflète l'opinion selon laquelle :

... toute action mondiale doit être solidement ancrée dans les plans nationaux visant à réaliser l'éducation pour tous. Ces plans doivent être élaborés avec une participation intersectorielle des ministères et des groupes de la société civile qui jouent un rôle clé en la matière et ils doivent s'inscrire, chaque fois que possible, dans les stratégies nationales de réduction de la pauvreté ainsi que dans les cadres de financement à moyen terme (Campagne mondiale pour l'éducation, 2002a).

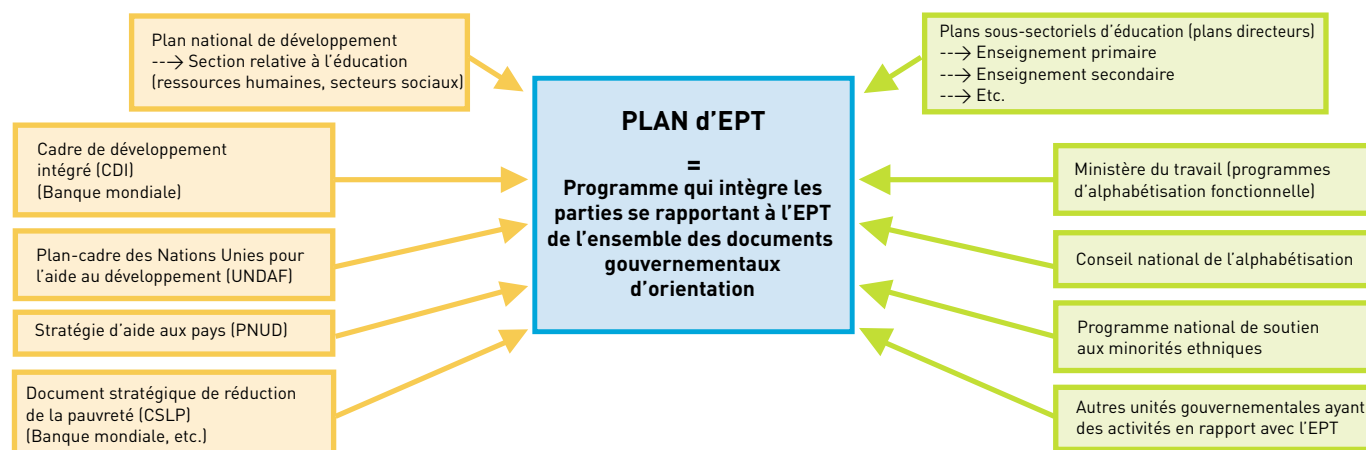
Collectivement, la communauté des ONG souligne l'importance de parvenir à un consensus international sur des critères qui définissent la crédibilité et servent de base à des accords aux niveaux mondial et national (encadré 3.17). Elles considèrent les plans d'EPT, ou les plans qui englobent les objectifs de l'EPT, comme la base essentielle pour déterminer le déficit financier à combler par des ressources externes (voir chapitre 4). Comme l'indique le chapitre 5, les campagnes des ONG internationales ont eu un grand impact politique à l'échelle mondiale. Ce

sont des activités qui sont de plus en plus étayées par des analyses solides et qui soutiennent les efforts des ONG et des OSC nationales pour s'impliquer dans la planification en vue de l'EPT.

Depuis le Forum mondial sur l'éducation en 2000, la Banque mondiale accorde la priorité à l'un des objectifs de Dakar en particulier, à savoir l'enseignement primaire universel (EPU), et elle a défini un cadre technique concernant l'achèvement des études primaires par tous les élèves (qu'il ne faut pas confondre avec la scolarisation). La Banque n'a pas proposé de vision globale de l'EPT bien qu'elle mène des travaux techniques et des projets sur d'autres objectifs liés à l'EPT. Ses travaux sont guidés prioritairement par les Objectifs de développement du millénaire (ODM). Elle a certainement introduit un sentiment d'urgence dans le dialogue international sur l'EPU (voir chapitre 5). Elle a également investi dans des analyses comparatives des stratégies de financement et de gestion, importantes pour mettre en place un enseignement primaire de qualité pour tous. Ce travail d'analyse (Banque mondiale, 2002a) a joué un rôle dans la mise au point de l'Initiative accélérée (voir chapitre 5).

Tout en affirmant l'importance de solutions nationales spécifiques, la Banque plaide pour qu'une attention particulière soit portée à la part du budget consacrée à l'enseignement primaire : salaires moyens des enseignants, taux d'encadrement, coûts non salariaux, taux de

Figure 3.1. Relation entre les plans d'EPT et les autres plans et instruments stratégiques comprenant des activités en rapport avec l'EPT



Source : UNESCO/PROAP (2001).

Encadré 3.17. Évaluer les plans d'éducation. Des normes transparentes

Les donateurs et les gouvernements des pays en développement doivent « s'accorder à s'accorder » sur un petit nombre de critères normatifs flexibles mais spécifiques, dans le but d'évaluer de manière transparente la solidité des plans nationaux d'éducation. Ces critères ne doivent pas devenir de nouvelles conditions. Ils doivent découler des engagements pris par les 180 gouvernements présents à Dakar qui, eux-mêmes, reflètent l'accumulation des connaissances internationales sur les conditions nécessaires à la réussite d'un système éducatif.

Le critère principal d'un « engagement sérieux » doit être que les dirigeants des pays aient identifié l'Éducation pour tous (EPT) comme une priorité nationale et mis en route, afin de réaliser les objectifs de l'EPT, un processus crédible et participatif pour l'élaboration d'un plan national assorti de coûts chiffrés et d'échéances. Du fait que ces plans doivent se fonder sur les besoins et priorités des pays, le consensus de Dakar met en évidence que tout plan sérieux doit inclure :

- la volonté d'assurer un financement public de l'éducation qui soit à la fois approprié et efficace, la suppression des dépenses familiales dans l'enseignement primaire public, et la réaffectation nette des dépenses en faveur des groupes et des écoles défavorisés (par exemple, les filles et les femmes, les enfants qui travaillent, les pauvres des zones rurales, les minorités ethniques et linguistiques) ;
- un mécanisme de participation large, représentative et durable de la société civile à la détermination des priorités des politiques d'éducation et au suivi de leur mise en œuvre ;
- un équilibre judicieux entre les priorités immédiates, dont les ODM relatifs à l'éducation, et la nécessité d'un développement harmonieux de l'éducation à long terme, en réaffirmant l'engagement pris en faveur de la petite enfance et de l'éducation de base des adultes qui, toutes deux, jouent un rôle crucial dans la réduction de la pauvreté ;
- des réformes audacieuses pour améliorer les résultats d'apprentissage (y compris un engagement de verser des salaires décents et d'offrir une formation aux enseignants) et élargir les espaces offerts à l'innovation locale dans le système public ;
- des mesures pour faire face à l'impact du VIH/sida sur les enseignants, les apprenants et les écoles.

Source : Campagne mondiale pour l'éducation (2002a).

redoublement et coûts unitaires de construction. La Banque appuie son argumentation sur des éléments d'information concernant les pays qui progressent vers des taux plus élevés d'achèvement des études primaires.

La Banque conclut que le chemin qui mène à l'EPU sera différent d'un pays à l'autre, en fonction du niveau actuel et prévu des dépenses de chacun et de la gestion de la fourniture des services. Pour les pays dont les performances sont médiocres, la réforme sectorielle interne a plus d'importance que l'accroissement graduel des dépenses. Vu sous cet angle, un *plan crédible* est un plan qui établit des stratégies fondées sur la volonté de financer équitablement l'enseignement primaire et qui exprime clairement l'intention de procéder à une réforme majeure des services. Certains critiquent cette conception de la planification de l'éducation, la jugeant trop étroite et technocratique. Ils font valoir que la Banque – bien qu'elle conteste cette interprétation – cherche à faire adopter en la matière une approche trop rigide et normative. Il n'en demeure pas moins que le type d'analyses comparatives que la Banque a conduites présente un grand intérêt. Ses détracteurs internationaux feraient bien de s'engager de manière similaire.

En 2002, l'équipe spéciale sur l'éducation du G8 a souligné qu'il incombe aux gouvernements des pays en développement d'élaborer des plans d'éducation bien fondés et de fournir des ressources suffisantes. La volonté politique et la transparence budgétaire sont essentielles. Les plans nationaux d'éducation doivent être complets et traiter de l'accès, de l'équité et de la qualité ainsi qu'intégrer l'enseignement primaire dans une politique éducative d'ensemble. C'est fondamentalement une reformulation du Cadre d'action de Dakar, avec quelques légères modifications.

Les organismes bilatéraux ont eu tendance à interpréter Dakar selon la situation des pays où ils mènent des programmes bilatéraux et selon leurs politiques et stratégies globales de développement. Ils ont donné beaucoup moins d'importance à l'élaboration de plans d'action distincts englobant tous les aspects de l'EPT que ne l'a fait le système des Nations Unies. Beaucoup mettent l'accent sur la planification de l'ensemble du secteur et sur les stratégies de réduction de la pauvreté, ainsi que sur la priorité à donner aux objectifs de l'EPT dans les cadres de planification. Certains, comme le Département du développement international (DFID) du Royaume-Uni, accordent la priorité aux ODM relatifs à l'éducation, faisant valoir que la planification en vue de la réalisation de l'EPU et de l'égalité entre les sexes est essentielle pour la réduction de la pauvreté (DFID 2001a; 2001b). Les pays nordiques soulignent l'importance d'inscrire cette planification dans le cadre des droits de l'homme (par exemple, SIDA, 2001), tout comme les Pays-Bas (Pays-Bas, 2000). L'Agence canadienne de développement international (ACDI) insère la planification de l'EPT dans le contexte plus général du développement social et humain (ACDI, 2002).

Conclusions

Ce chapitre met en avant quelques jugements généraux sur la question de savoir dans quelle mesure les engagements de Dakar en matière de planification de l'EPT ont été tenus, deux ans après le Forum mondial sur l'éducation. Trois conclusions émergent.

Premièrement, les plans d'action nationaux d'ensemble pour l'EPT prescrits par le Cadre d'action de Dakar pour la fin 2002 ne se sont pas largement matérialisés. Les structures gouvernementales continuent à militer contre une approche globale. Cependant, il y a quelques signes d'un plus grand sentiment de l'urgence de la planification de l'EPT et de la nécessité qu'elle soit intégratrice, encore que la prise en compte des sexes exige une attention particulière.

Deuxièmement, il semble bien que les politiques et les plans d'ensemble gouvernementaux élaborés à l'échelon national accordent désormais un rang de priorité plus élevé à l'EPT et/ou aux ODM relatifs à l'éducation. C'est d'autant plus vrai là où des CSLP sont en préparation et où la demande et le soutien du public s'expriment clairement.

Troisièmement, il n'y a pas encore beaucoup d'éléments d'information indiquant que les gouvernements sont publiquement tenus pour comptables de la réalisation des objectifs qu'ils ont proclamés. Les forums régionaux pourraient être utiles à cet égard. Il serait intéressant d'évaluer le rôle de la MINEDAF et des autres forums régionaux à ce sujet. Les rapports nationaux de suivi et les observatoires de l'éducation nationale pourraient aussi présenter un intérêt à cet effet. L'*Indian Report: A Profile of Basic Education* (Govinda et autres, 2002) est intéressant à cet égard. Le *Bangladesh Education Watch Report* a débuté en 1998; le *Watch Report 2001* est intitulé *Renewed Hope Daunting Challenges: State of Primary Education in Bangladesh* (Education Watch, 2001).

On peut conclure que le verdict n'est pas encore prononcé. Dakar a quelque peu revitalisé un processus qui s'essouffait dans la deuxième moitié des années 90. Il est absolument crucial que cet élan ne soit pas perdu. Il faut que la planification en vue de l'EPT respecte scrupuleusement les délais fixés pour la réalisation des objectifs, la première date butoir étant 2005.

En 2002, l'équipe spéciale sur l'éducation du G8 a souligné qu'il incombe aux gouvernements des pays en développement d'élaborer des plans d'éducation bien fondés et de fournir des ressources suffisantes.



Chapitre 4

Besoins de ressources pour la réalisation de l'EPT

Pour la majorité des pays, la réalisation de l'EPT dépendra essentiellement de l'ampleur de l'engagement national en faveur des objectifs. Cela étant, la communauté internationale ayant fixé une date butoir pour la réalisation des objectifs, l'ampleur des changements à apporter aux politiques sera beaucoup plus considérable pour certains pays que pour d'autres. Les pays qui devront en modifier le plus radicalement la cadence sont ceux qui sont actuellement le plus loin des objectifs. Ils ont souvent des revenus et des administrations plus faibles que la plupart des autres et il se peut aussi qu'il s'agisse de sociétés où les intérêts politiques en jeu sont le plus opposés à des réformes rapides. C'est dire que la politique aussi bien que l'économie des réformes auront chacune une forte incidence sur les résultats.

Il n'en reste pas moins que le coût de la réalisation des objectifs et la disponibilité des ressources pour y parvenir auront une influence décisive. C'est pourquoi ces deux questions constituent le sujet de ce chapitre. Certains objectifs ne pourront pas être traités ici car les éléments actuellement disponibles sur le coût probable de leur réalisation sont au stade actuel très insuffisants ou très partiels. Ce chapitre évaluera donc les données sur le coût de l'universalisation de l'enseignement primaire, celui de la réalisation de l'égalité entre les sexes dans la scolarisation et celui de l'amélioration de la qualité de l'éducation, et en tirera les conséquences quant aux besoins de financement extérieur.

Pour certains pays, il sera particulièrement difficile de redéployer les ressources voulues pour atteindre les objectifs. C'est le cas des pays fortement touchés par la pandémie de VIH/sida et de ceux qui sont victimes ou sortent d'une situation d'urgence ou d'un conflit. Ce chapitre examinera l'incidence de ces circonstances sur le volume et la nature des ressources requises.

Jusqu'à présent, les efforts de l'EPT se sont concentrés sur la scolarisation plutôt que sur les taux d'achèvement ou sur les résultats d'apprentissage des élèves.

Estimer le coût de l'enseignement primaire universel (EPU)

Depuis deux ou trois ans, des groupes de chercheurs de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Banque mondiale ont mené plusieurs études pour estimer les ressources dont les pays en développement auront besoin pour réaliser l'EPU. Nous en examinerons ici trois¹ qui reposent toutes sur des données nationales mais suivent des méthodes d'évaluation différentes. Leur objectif principal est d'évaluer la faisabilité financière de l'EPU et d'examiner dans quelle mesure une aide extérieure pourrait être nécessaire pour compléter les ressources nationales. Le présent chapitre compare ces estimations et évalue à quel point leurs résultats peuvent servir à guider les politiques.

Couverture et méthodes

Le coût de la réalisation de l'EPU à une date donnée se calcule en combinant le profil de la croissance des effectifs au cours des années à prendre en compte et les ressources allouées par élève pendant la même période. La plupart des études sont axées sur les dépenses publiques et examinent si à long terme il faudra maintenir ou ajuster le montant actuel des dépenses par élève. L'approche la plus simple consiste à supposer qu'aucun changement ne se produira, ce qui résume l'estimation du coût à une projection du nombre des élèves, multiplié par leur coût unitaire actuel. Cependant, si la qualité de l'enseignement est jugée trop faible, on prévoit généralement une augmentation des dépenses unitaires. De plus,

si le système scolaire est très peu performant, on peut envisager la possibilité d'introduire des réformes pour réduire les coûts unitaires. Ces ajustements sont parfois opérés en modifiant directement le niveau supposé des futurs coûts unitaires. On peut aussi recourir à un cadre de modélisation plus formel pour simuler l'incidence des changements de politique sur les coûts. Les études de l'UNESCO et de l'UNICEF donnent des exemples de la première approche, tandis que celle de la Banque mondiale est un exemple de la seconde.

Pays couverts par les études

Les trois études couvrent assez différemment les pays en développement (voir tableau 4.1). Celles de l'UNESCO et de l'UNICEF présentent une couverture similaire du monde en développement, mais la première englobe également l'ensemble des pays d'Europe de l'Est et d'Asie centrale, considérés pour la plupart comme des pays développés.

De son côté, l'étude de la Banque mondiale porte sur les 63 pays à plus faible revenu qui comptent plus d'un million d'habitants et « où vivent 75 % de tous les enfants non scolarisés ». Ses simulations ne portent toutefois que sur 47 pays dont les deux tiers sont en Afrique subsaharienne. Quarante-neuf autres pays considérés comme des pays « risquant » de ne pas atteindre l'objectif de l'EPU d'ici à 2015 n'ont pas été retenus. Seize de ces derniers pays remplissent les conditions requises pour bénéficier des prêts à taux allégé de l'IDA (Association internationale pour le développement) et comptent moins d'un million d'habitants, les 33 autres étant des pays plus riches pouvant bénéficier des prêts ordinaires de la Banque mondiale, dont le Chili, la Malaisie, le Mexique, la République islamique d'Iran et la Thaïlande.

Hypothèses et méthodes

Critères de la réalisation de l'EPU. Le tableau 4.2 résume les principales hypothèses et méthodes employées par les études dont il convient de relever certaines différences importantes. Premièrement, les études de l'UNESCO et de l'UNICEF ont adopté l'obtention d'un taux net de scolarisation (TNS) de 100 % d'ici à 2015 comme critère de la réalisation de l'EPU. L'étude de la Banque mondiale, en revanche, a choisi comme critère l'obtention d'un taux d'achèvement du cycle primaire de 100 %, défini comme le nombre total d'élèves ayant achevé la dernière année

1. Il s'agit des études de Brossard et Gacougnolle (2000) pour l'UNESCO, de Delamonica et autres (2001) pour l'UNICEF, et de la Banque mondiale (2002a). Au moins trois autres études présentent également des évaluations mais sans fournir de données nationales. On trouvera dans le travail de Bennell (2002) une comparaison des différentes méthodes employées dans ces simulations.

Tableau 4.1. Études sur le coût de l'EPT : nombre de pays en développement et en transition couverts, par région

Région	UNESCO	UNICEF	Banque mondiale
Afrique subsaharienne	50	46	33
Amérique latine / Caraïbes	29	27	3
Asie de l'Est / Pacifique	20	20	2
Asie du Sud	9	8	4
Europe de l'Est / Asie centrale	27	9	4
Proche-Orient / Afrique du Nord	16	18	1
Total	151	128	47

Source : Brossard et Gacougnolle (2000) ; Delamonica et autres (2001) ; Banque mondiale (2002a).

d'études primaires, exprimé en pourcentage de la population totale d'enfants en âge de quitter l'école primaire². Les auteurs de l'étude soulignent que « jusqu'à présent, les efforts de l'EPT se sont concentrés massivement sur la scolarisation plutôt que sur les taux d'achèvement ou sur les résultats d'apprentissage des élèves ». Les données sur le nombre d'enfants achevant le cycle primaire faisant souvent défaut, l'étude de la Banque mondiale estime le nombre des élèves achevant la dernière année d'école primaire en retranchant le nombre de redoublants de cette classe. Comme ce calcul ne tient pas compte des abandons en dernière année, les auteurs reconnaissent que leurs chiffres sont supérieurs aux taux réels d'achèvement du cycle primaire. Le taux d'achèvement des études est un indicateur important du succès de la mise en œuvre de l'EPT. C'est pourquoi il y est fait allusion dans le libellé de l'objectif relatif à l'EPU. Néanmoins, pour les raisons évoquées au chapitre 2 (encadré 2.2) du présent rapport, il ne peut être employé comme seul critère de la réalisation de l'EPU.

Durée du cycle primaire. Les projections des effectifs présentées par chacune des études reposent, sans exception, sur la durée actuelle du cycle primaire de chaque pays. Toutefois, pour calculer les besoins de ressources, l'étude de la Banque mondiale utilise une période standard de six ans afin « d'éviter que l'estimation des besoins de financements extérieurs ne soit biaisée en faveur des pays à cycle long et en défaveur des pays à cycle court » (Banque mondiale, 2002, p. 18). Ses estimations de coûts sont donc sous-évaluées car dans plus d'un quart des pays en développement, la durée du cycle primaire dépasse six ans.

Qualité des données. De ce point de vue, c'est l'étude de la Banque mondiale qui a donné lieu à l'effort le plus concerté pour recueillir des données précises et à jour sur les effectifs, les dépenses et le financement. Elle a notamment fait appel au réseau mondial des agents de la Banque mondiale pour obtenir des données sur les pays mal couverts par les enquêtes statistiques annuelles de l'UNESCO. Les deux autres études reposent sur les données de l'UNESCO, tirées des questionnaires remplis par les ministères de l'éducation des États membres.

Pour la plupart des pays en développement, il y a peu d'informations sur les dépenses de fonctionnement et d'équipement consacrées à l'enseignement primaire par les gouvernements,

les bailleurs de fonds, les ménages, les ONG et autres parties prenantes. Les montants réels que les écoles reçoivent des gouvernements sont invariablement très inférieurs aux montants indiqués dans les estimations officielles des dépenses et autres types de documents sur les revenus et dépenses. Les estimations des coûts unitaires reposent généralement sur les sommes directement allouées par les gouvernements au sous-secteur de l'enseignement primaire et ne tiennent donc pas compte des dépenses souvent considérables qui sont consacrées à l'administration et autres services de soutien clés (formation pédagogique initiale et en cours de service, inspection, élaboration des programmes d'enseignement, entre autres).

L'emploi des statistiques officielles risque donc d'entraîner une sous-évaluation des dépenses publiques par élève. En outre, les données sont fragmentaires. L'étude de l'UNICEF, par exemple, manque d'informations sur les coûts unitaires et sur les taux nets de scolarisation pour plus d'un quart des 128 pays indiqués. À défaut, les coûts ont été estimés sur la base de ceux des pays présentant un revenu ou des caractéristiques régionales analogues, tandis que les taux nets de scolarisation l'ont été en fonction des taux bruts connus et d'autres données. Dans ces conditions, les estimations avancées pour certains pays risquent de comporter une grande marge d'erreur.

Méthodes de projection. Il existe sur ce point de grandes différences entre les trois études. Celles de l'UNESCO et de l'UNICEF présentent toutes deux de simples projections des coûts de l'EPU en multipliant, pour chaque pays, le montant actuel des dépenses publiques par élève par le nombre projeté d'enfants d'âge scolaire en 2015. Toutefois, chacune des trois études présente également des projections qui tiennent compte de l'incidence des réformes des politiques censées améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes scolaires. Or supposer que le montant des dépenses publiques par élève restera inchangé est inutilement restrictif, et les hypothèses fournies au sujet des réformes des politiques peuvent nuire considérablement à l'utilité des études sur les coûts car la configuration existante des dépenses n'est généralement pas optimale. Un grand nombre de pays qui ont réalisé l'EPU ont encore manifestement besoin d'améliorer la qualité de l'éducation, ce qui exige généralement une augmentation des ressources par élève.

Pour la plupart des pays en développement, il y a peu d'informations sur les dépenses consacrées à l'enseignement primaire.

2. Il s'agit à proprement parler du « taux brut d'achèvement ». Étant donné qu'il n'est pas ajusté en fonction de l'âge, dans les systèmes à fort taux de redoublement, il peut dépasser 100%. Si, du point de vue des politiques, on s'intéresse au nombre plutôt qu'à l'âge des enfants qui achèvent le cycle primaire, on emploiera le taux brut plutôt que le taux net ajusté en fonction de l'âge.

Tableau 4.2. Paramètres et hypothèses clés utilisés dans les trois études sur le coût de l'EPU

Paramètres et hypothèses	Étude de coût de l'UNESCO	Étude de coût de l'UNICEF	Étude de la Banque mondiale
Paramètres généraux			
Critères de l'EPU	TNS de 100 %	TNS de 100 %	Taux d'achèvement de 100 %
Nombre de pays étudiés	151	128	47
Date butoir	2015	2015	2015
Durée du cycle primaire	Durée en vigueur dans les pays	Durée en vigueur dans les pays	6 ans
Coûts unitaires actuels (en dollars EU 2000)	188,2	42,4	32,0
Coûts unitaires compte tenu des mesures de politique (en dollars EU 2000)	198,0	140,8	79,0
Projections			
Utilisation des coûts unitaires actuels	oui	oui	non
Utilisation de coûts unitaires ajustés (avec réformes)	oui	oui	oui
Hypothèses concernant la scolarisation privée	-	-	10 %
Hypothèses de croissance économique	-	-	non spécifiées ¹
Prise en compte du VIH/sida	en partie	en partie	oui
Prise en compte des dépenses d'équipement	oui	oui	oui
Paramètres cibles			
Réformes concernant la qualité			
Nombre d'élèves par enseignant	Amélioration de 10 %	40/1	40/1
Proportion des coûts non salariaux en % des dépenses de fonctionnement	-	15 %	33 %
Réformes concernant l'efficacité			
Traitements des enseignants	70 % du niveau de 1997	-	PIB par habitant x 3,5
Redoublements	-	-	10 %
Réformes concernant le financement			
Recettes publiques en % du PIB	-	-	14-18 %
Dépenses d'éducation en % des recettes	-	-	20 %
Dépenses consacrées à l'enseignement primaire en % des dépenses totales d'éducation	-	-	50 %

1. Des hypothèses ont été faites mais elles ne sont pas spécifiées dans le texte.

Source : Brossard et Gacougnolle (2000) ; Delamonica et autres (2001) ; Banque mondiale (2002a).

L'idée que les traitements des enseignants doivent baisser dans tous les pays n'est pas sensée : dans certains pays, il faudra les relever sensiblement afin d'améliorer le moral des enseignants et d'accroître la productivité.

D'autre part, là où l'inefficacité est généralisée, les réformes qualitatives peuvent favoriser une réduction des taux de redoublement et d'abandon, éminemment nécessaire pour des raisons pédagogiques, qui peut à son tour permettre une baisse des coûts par élève, ou par diplômé. Le diagnostic des problèmes de ressources propres aux systèmes nationaux ainsi que des réformes qui pourraient être engagées pour les résoudre est donc une chose importante, tant pour la pertinence de l'estimation des coûts que pour encourager un processus de réforme nationale.

Le tableau 4.2 résume les mesures relevant de la politique d'éducation simulées dans chacune des études. Celle de l'UNESCO prend pour hypothèse que, dans chaque pays, le nombre d'élèves par enseignant diminuerait de 10 % d'ici à 2015 (ce qui augmenterait les coûts unitaires) mais que les traitements des enseignants baisseraient en valeur réelle pour tomber à 70 % de son niveau de 1997 (ce qui réduirait les coûts). L'étude de l'UNICEF suppose également une baisse du nombre d'élèves par enseignant (qui tomberait à

40 dans les pays où ce nombre est actuellement plus élevé) et les auteurs comptent qu'au moins 15 % des dépenses de fonctionnement seront consacrées aux matériels et autres apports non salariaux. Si la plupart de ces hypothèses sont sensées, l'idée que les traitements des enseignants doivent baisser dans tous les pays ne l'est pas : dans certains pays, il faudra les relever sensiblement afin d'améliorer le moral des enseignants et d'accroître la productivité.

L'étude de la Banque mondiale a adopté une approche plus empirique. Ses simulations concernant la politique éducative reposent sur le principe que « les systèmes éducatifs des pays à faible revenu qui ont obtenu un taux d'achèvement du cycle primaire de 100 % ou en sont assez proches ont en commun quelques caractéristiques de base » (p. 2). L'étude examine les caractéristiques du financement dans 51 pays ayant fourni les données nécessaires ; elle distingue dix pays³ « très performants » (définis comme présentant des TBS supérieurs à 90 % et des taux d'achèvement du cycle primaire

3. Bangladesh, Bolivie, Gambie, Inde, Indonésie, Lesotho, Ouganda, Viet Nam, Zambie et Zimbabwe (bien que la Gambie et la Zambie aient des TBS inférieurs à 90 %).

supérieurs à 70%), auxquels les auteurs trouvent les caractéristiques suivantes :

- ils consacrent une plus grande part des ressources nationales à l'enseignement primaire public (1,7% du PIB contre 1,4% pour la moyenne de l'échantillon);
- ils présentent des coûts unitaires proches de la moyenne (dépensant par élève du primaire l'équivalent de 12% du PIB par habitant contre 13% pour l'ensemble de l'échantillon);
- ils ont des niveaux de traitements des enseignants similaires à ceux des autres groupes (dépensant par enseignant 3,6 fois le PIB par habitant);
- ils consacrent une part légèrement plus forte de leur budget de fonctionnement aux postes non salariaux que les autres groupes de pays;
- le nombre des élèves par enseignant y est voisin de 40;
- ils ont des taux de redoublement nettement inférieurs à ceux des autres groupes (8,2% contre une moyenne de 17% pour l'échantillon).

Prenant pour guide ces résultats des pays «très performants», la Banque mondiale a adopté les paramètres cibles indiqués dans le tableau 4.2 comme «normes de performance» pour ses simulations nationales.

Les autres principaux paramètres du coût qui sont traités différemment par les trois études sont les dépenses d'équipement, l'enseignement privé et les ajustements effectués, le cas échéant, pour tenir compte de la prévalence du VIH/sida. S'agissant des dépenses d'équipement, l'étude de l'UNESCO suppose que le rapport dépenses d'équipement/dépenses de fonctionnement restera le même que pour l'année de référence. L'étude de l'UNICEF affirme pour sa part que dans la plupart des 73 pays en développement ayant des TBS supérieurs à 100%, «il y a suffisamment de places dans les écoles pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel» (p. 20), et suppose donc que ces pays n'ont pas besoin d'augmenter leurs dépenses d'équipement. Cette hypothèse requiert que le passage à des taux nets de 100% puisse se réaliser en concomitance avec une baisse des TBS, ce qui fait abstraction du fait que beaucoup d'enfants actuellement non scolarisés vivent dans des endroits où il n'y a pas du tout d'installations scolaires. L'incidence de la croissance démographique n'est pas non plus prise en compte dans l'étude de l'UNICEF : dans de nombreux pays, l'augmentation de la

population d'âge scolaire sur une période de quinze ans dépassera 50%, ce qui est nettement plus que l'écart actuel entre taux bruts et taux nets. Dans ces conditions, même si les TBS et les TNS étaient portés à un niveau égal de 100% (et abstraction faite du problème de la localisation des écoles), le nombre actuel de places s'avérerait insuffisant d'ici à 2015. Pour les 55 pays restants, il a été supposé que 15% des dépenses totales d'éducation sont consacrés aux dépenses d'équipement. De plus, en l'absence de données adéquates, il est également supposé que «la part des dépenses [totales d'éducation] consacrée à l'équipement des écoles primaires est à peu près la même que pour les dépenses de fonctionnement» (p. 22).

L'étude de la Banque mondiale indique qu'elle a utilisé des données propres aux pays lorsqu'il en existait. Dans le cas contraire, les auteurs supposent que le coût moyen d'une «classe entièrement équipée» s'élève à 8 000 dollars EU en Afrique subsaharienne et à 3 500-4 000 dollars EU en Asie du Sud. Les pays pour lesquels il n'y avait pas de données sur les dépenses d'équipement ne sont pas spécifiés. Aucune des trois études ne prend en considération l'incidence sur ces dépenses d'un enseignement par double vacation ou à classes multiples. Pourtant, ces options de la politique d'éducation peuvent avoir un impact majeur non seulement sur le nombre d'enseignants nécessaire (et par conséquent sur le nombre d'élèves par enseignant), mais aussi sur le nombre de salles de classes requis pendant la période de passage à l'EPU⁴.

L'objectif de ces études étant de fournir des estimations du coût public de la réalisation de l'EPU, il faut examiner dans quelle mesure les familles choisissent d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées car cela peut réduire le montant des dépenses publiques requises. Seule à procéder à cet examen, l'étude de la Banque mondiale suppose que 10% des enfants d'un groupe d'âge donné seront scolarisés dans des écoles privées, sur la base de la moyenne observée dans l'échantillon des pays pour lesquels des données sont disponibles. Ce chiffre étant la valeur médiane de l'échantillon, pour de nombreux pays, il s'avérera être une forte sous-estimation de l'enseignement privé. On pourrait en outre faire valoir que la tendance à la scolarisation dans l'enseignement privé a des chances de s'accélérer à mesure que progressera le développement.

4. Des simulations antérieures ont montré que la mise en place de cours par double vacation en nombre suffisant pour réduire le nombre d'élèves par enseignant de 15% était associée à une baisse du besoin de salles de classe allant jusqu'à 20%, aux niveaux de scolarisation de l'EPU. Voir Colclough et Lewin (1993), p. 191-197.

Il est besoin d'ajuster l'estimation du coût public de l'EPU pour tenir compte des coûts spécifiques de la pandémie de VIH/sida.

Enfin, l'étude de la Banque mondiale est la seule des trois à ajuster ses estimations pour tenir compte des coûts spécifiques de la pandémie de VIH/sida dans les pays qu'elle couvre. Les répercussions possibles sont principalement de trois ordres : baisse des taux de croissance des effectifs, augmentation de la morbidité et de la mortalité des enseignants, et augmentation du nombre des orphelins et des autres enfants directement touchés par l'épidémie. Les projections démographiques de l'ONU, utilisées par l'ensemble des trois études, ont été ajustées pour tenir compte des effets démographiques de l'épidémie. En conséquence, chacune des études tient compte de l'incidence de l'épidémie sur la population en âge d'aller à l'école primaire, même s'il reste de grandes incertitudes quant à son incidence sur les taux de fécondité.

De plus, l'étude de la Banque mondiale tente d'évaluer l'incidence de l'épidémie sur les enseignants et les orphelins. Les auteurs supposent que le taux de mortalité des enseignants sera similaire à celui des autres adultes et que puisque leurs remplaçants seront engagés à un niveau de traitement inférieur, l'augmentation de la mortalité tendra en fait à réduire le coût des enseignants dans les années à venir. En conséquence, l'étude de la Banque mondiale conclut que, pour ce qui est de l'objectif de l'EPU, le principal surcoût engendré par l'épidémie de VIH/sida sera dû au soutien financier supplémentaire à apporter aux orphelins. Les auteurs estiment qu'il faudra 50 dollars EU par an (aux prix constants de 2000) pour garder à l'école chaque orphelin de mère ou de ses deux parents. L'effet conjugué de ces hypothèses sur le coût total de la réalisation de l'EPU est considérable. Néanmoins, comme on le verra plus loin dans ce chapitre, elles paraissent minimiser, voire omettre, certaines dimensions essentielles des coûts probables impliqués.

Résultats

Comme on l'a déjà indiqué, le coût annuel de l'EPU pour un gouvernement est calculé en multipliant les effectifs requis à la date butoir par le montant des dépenses publiques par élève à cette date. Le coût total dépend quant à lui de l'évolution de ces deux facteurs au cours des années concernées. On aura certainement compris que l'estimation de ces grandeurs apparemment simples est en fait assez complexe. Elle requiert un ensemble considérable d'hypothèses, dont chacune est susceptible

d'influer sur les résultats projetés. De toute évidence, on ne peut s'attendre que des estimations reposant sur des hypothèses différentes produisent exactement les mêmes résultats. Il est néanmoins raisonnable de penser qu'elles ne se contrediront pas totalement. De fait, l'établissement d'estimations distinctes qui diffèrent sur les détails mais suggèrent des conclusions semblables est un moyen important d'apporter des arguments à l'appui de changements souhaitables des politiques.

Dépenses publiques supplémentaires requises

La principale façon de comparer les résultats des trois études analysées est d'examiner leurs conclusions sur la proportion dans laquelle il faudra augmenter les dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire pour réaliser l'EPU. Le tableau 4.3 présente, pour 46 des pays examinés par l'étude de la Banque mondiale⁵, le montant estimatif moyen des dépenses publiques supplémentaires requises annuellement jusqu'en 2015 selon chaque étude. Ces estimations ont été calculées sur la base de coûts unitaires différents et des chiffres pour l'année de référence retenue différant substantiellement, la moyenne de tous les pays étant beaucoup plus élevée dans l'étude de l'UNESCO que dans les autres (voir tableau 4.2). D'autres variations sont dues aux différentes combinaisons de réformes de la qualité et de l'efficacité que les auteurs ont utilisées pour estimer les coûts unitaires futurs, de telle sorte qu'il faut s'attendre à des divergences notables entre les résultats projetés. Il n'est pas possible, sur la base des données fournies dans les documents, de faire une comparaison entre les dépenses projetées avec et sans réformes au niveau national de manière à déterminer l'incidence spécifique des hypothèses retenues dans chaque étude.

D'après ces estimations et pour tous les pays confondus, les dépenses publiques devraient augmenter en moyenne de 4,3 à 8,4 milliards de dollars par an au cours de la période. Les chiffres avancés pour ce montant global par l'UNICEF et l'UNESCO sont très proches les uns des autres alors que ceux de la Banque mondiale les dépassent de presque 70 à 95 %.

Au niveau des pays pris individuellement, le tableau révèle toutefois des écarts beaucoup plus importants entre nombre des estimations. L'écart entre le maximum et le minimum est souvent très important et, dans 24 cas (52 %), le maximum est

Les dépenses publiques annuelles de tous les pays confondus devront augmenter notablement jusqu'en 2015.

5. Un des 47 pays examinés par la Banque mondiale, la République de Moldova, ne figurant pas dans l'étude de l'UNICEF, ce pays n'est pas mentionné dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3. Estimation des montants annuels moyens des dépenses supplémentaires requises pour réaliser l'EPU d'ici à 2015, selon trois études différentes (en millions de dollars EU 2000)

Pays	Étude de l'UNICEF	Étude de l'UNESCO	Étude de la Banque mondiale	Maximum	Minimum	max/min
	Coût supplémentaire annuel moyen pour atteindre un TNS de 100%	Dépenses supplémentaires annuelles moyennes Scénario 1	Dépenses supplémentaires annuelles moyennes			
Inde	1 474,01	1 164,72	3 832,70	3 832,70	1 164,72	3,3
Pakistan	790,38	394,91	660,69	790,38	394,91	2,0
Nigéria	519,34	645,24	766,79	766,79	519,34	1,5
Yémen	106,86	584,86	56,70	584,86	56,70	10,3
Bangladesh	130,84	15,77	286,55	286,55	15,77	18,2
Éthiopie	253,76	93,13	201,32	253,76	93,13	2,7
Angola	68,43	250,65	207,47	250,65	68,43	3,7
Côte d'Ivoire	248,29	225,52	167,88	248,29	167,88	1,5
Soudan	94,87	30,79	194,67	194,67	30,79	6,3
Kenya	73,14	74,74	172,00	172,00	73,14	2,4
République-Unie de Tanzanie	86,11	59,83	171,40	171,40	59,83	2,9
Ouganda	44,97	28,39	140,85	140,85	28,39	5,0
Cameroun	122,33	10,01	132,38	132,38	10,01	13,2
République démocratique du Congo	29,52	76,04	125,96	125,96	29,52	4,3
Congo	117,24	7,07	50,00	117,24	7,07	16,6
Honduras	36,66	15,01	89,00	89,00	15,01	5,9
Sénégal	87,13	51,24	81,82	87,13	51,24	1,7
Népal	30,45	15,01	86,00	86,00	15,01	5,7
Mozambique	85,89	31,77	85,97	85,97	31,77	2,7
Niger	75,27	75,50	46,89	75,50	46,89	1,6
Burkina Faso	74,13	66,58	66,54	74,13	66,54	1,1
Ghana	36,94	68,65	19,68	68,65	19,68	3,5
Haïti	15,47	5,66	59,71	59,71	5,66	10,6
Guinée	40,01	21,76	58,07	58,07	21,76	2,7
Zambie	11,96	19,58	57,03	57,03	11,96	4,8
Rwanda	27,70	55,92	41,81	55,92	27,70	2,0
Mali	51,22	29,48	54,00	54,00	29,48	1,8
Cambodge	6,65	0,44	52,00	52,00	0,44	119,5
Érythrée	10,45	43,30	10,50	43,30	10,45	4,1
Géorgie	0,00	0,00	42,00	42,00	0,00	42,0
Arménie	0,00	0,00	39,00	39,00	0,00	39,0
Madagascar	24,15	11,97	38,46	38,46	11,97	3,2
Malawi	22,92	10,01	34,06	34,06	10,01	3,4
Tchad	17,01	11,75	33,52	33,52	11,75	2,9
Bénin	26,80	11,53	32,00	32,00	11,53	2,8
République démocratique populaire lao	7,00	4,35	31,00	31,00	4,35	7,1
Burundi	10,49	25,24	20,10	25,24	10,49	2,4
Togo	16,51	6,96	21,57	21,57	6,96	3,1
Nicaragua	17,18	12,51	18,00	18,00	12,51	1,4
République centrafricaine	7,52	3,92	17,45	17,45	3,92	4,5
Lesotho	8,38	15,01	16,65	16,65	8,38	2,0
Sierra Leone	11,17	2,50	14,28	14,28	2,50	5,7
Mauritanie	12,28	9,57	10,80	12,28	9,57	1,3
Gambie	5,30	4,24	5,54	5,54	4,24	1,3
Guinée-Bissau	2,69	2,94	5,14	5,14	2,69	1,9
Mongolie	0,00	0,76	1,00	1,00	0,00	1,0
Total	4 939,43	4 294,85	8 356,95	9 402,07	3 184,11	3,0

Les estimations de coûts des études de l'UNICEF et de l'UNESCO ont été réévaluées aux prix du dollar EU pour 2000. Pour être comparables, les chiffres de l'UNICEF ont été ajustés en fonction des taux de croissance de la population et des TNS entre 2000 et 2015. Les estimations présentées pour la Banque mondiale ont été calculées en retranchant les dépenses de fonctionnement de 2000 des dépenses de fonctionnement annuelles moyennes requises pour réaliser l'EPU.

Source : Delamonica et autres (2001), Appendice I p. 33-37 ; Brossard et Gacougnolle (2000), annexe 2 tableau A.1 p. 49-52 ; Banque mondiale (2002a), annexe technique, tableau A.6a, p. 8.

plus de trois fois supérieur au minimum. Bien que l'étude de l'UNESCO utilise l'estimation la plus haute des coûts unitaires moyens, l'étude de la Banque mondiale prévoit le maximum d'augmentation des dépenses pour 32 pays et les deux autres études pour 7 pays chacune. Si l'on additionne les estimations maximale et minimale pour chaque pays, les trois dernières colonnes du tableau montrent que l'augmentation moyenne annuelle des dépenses jusqu'en 2015 va d'un minimum de 3,2 milliards de dollars à un maximum de 9,4 milliards de dollars.

Besoins de financement extérieur

L'étude de la Banque mondiale est la seule des trois à estimer le volume de financement extérieur requis. Son calcul repose sur la comparaison des ressources publiques escomptées pour les dépenses d'enseignement primaire (en fonction des hypothèses présentées dans le tableau 4.2) avec le volume des dépenses nécessaires pour réaliser l'EPU. Les écarts annuels obtenus sont additionnés et leur moyenne est calculée sur la période de quinze ans. Comme le montre le tableau 4.4, les auteurs prévoient un besoin de financement extérieur de 2,5 milliards de dollars par an pour les 47 pays, sur la base du deuxième scénario (scénario « moyen ») de mobilisation des ressources internes (les recettes publiques représentant 14-18% du PIB, 20% des recettes publiques étant consacrées à l'éducation et 50% des dépenses d'éducation étant allouées à l'enseignement primaire).

D'après leur projection, les besoins de financement extérieur pour l'enseignement primaire atteindront un maximum de 4,5 milliards de dollars EU par an en 2015, l'Afrique subsaharienne nécessitant 85% de cette aide extérieure. Dans cinq pays (Éthiopie, Nigéria, Pakistan, République démocratique du Congo et Soudan), ces besoins dépassent

100 millions de dollars EU par an, soit pour ces cinq pays près de 42% du total des besoins de financement extérieur. Sept autres pays (Cameroun, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Ouganda, République-Unie de Tanzanie et Sénégal) ont besoin du soutien des bailleurs de fonds à hauteur de 50 à 100 millions de dollars EU en moyenne par an. Dans des pays comme le Bangladesh, le Malawi, le Mozambique et la Zambie, le besoin d'aide paraît étonnamment faible, surtout si l'on considère le volume d'aide extérieure que reçoit actuellement leur secteur éducatif. L'Inde devrait quant à elle présenter un excédent substantiel de ressources internes pour l'enseignement primaire, s'élevant en moyenne à près de 1,4 milliard de dollars EU entre 2000 et 2015.

Ces trois scénarios sont-ils plausibles ? Comme il ressort des observations précédentes, cela dépend essentiellement de la fiabilité aussi bien des paramètres relatifs aux politiques exposés dans le tableau 4.2 que des hypothèses sur les recettes et les dépenses examinées plus haut.

On pourrait discuter longuement des avantages et des inconvénients des valeurs adoptées par l'étude de la Banque mondiale pour les paramètres cibles. Cela étant, elles sont globalement proches de celles proposées par des études antérieures⁶ et sont conformes par ailleurs à la fois aux résultats de recherche connus et au bon sens. Par exemple, de nombreux pays pauvres dont les systèmes sont coûteux ont peu de chances de réaliser l'EPU s'ils ne font rien pour réduire les coûts unitaires. Dans plusieurs pays francophones d'Afrique, le coût élevé des enseignants est compensé par un rapport élèves/enseignant très élevé et les coûts totaux sont couverts par une réduction des effectifs par rapport à d'autres pays aux revenus comparables. Cela permet de régler la facture des salaires mais l'enseignement en pâtit sur le plan quantitatif

La Banque mondiale estime que l'Inde présentera un excédent substantiel de financement intérieur pour l'enseignement primaire, s'élevant en moyenne à quelque 1,4 milliard de dollars EU entre 2000 et 2015.

Tableau 4.4. Estimations de la Banque mondiale concernant la mobilisation annuelle moyenne des ressources internes et les besoins de financement extérieur pour 47 pays (en milliards de dollars EU)

Région	Aide aux orphelins du VIH/sida	Mobilisation des ressources intérieures			Financement extérieur		
		Scénario 1	Scénario 2	Scénario 3	Scénario 1	Scénario 2	Scénario 3
47 pays	Pas d'aide	4,1	4	4,4	1,5	1,6	1,1
	Aide				0,6	0,6	0,6
	Sous-total				2,1	2,2	1,7
Reste du monde	Aucune aide nécessaire	2,3	2,3	2,1	0,3	0,3	0,3
Total		6,4	6,3	6,5	2,4	2,5	2

Source: Banque mondiale (2002a), tableau 4.13.

6. Colclough et Al-Samarrai (2000), par exemple, ont constaté des relations très similaires à celles de l'étude de la Banque mondiale entre les dépenses publiques et les coûts unitaires des pays à haut et à bas niveau de scolarisation.

Certains pays instaurent des mesures de passage automatique dans la classe supérieure à défaut de réformes pour améliorer l'apprentissage des enfants.

comme sur le plan qualitatif⁷. Comme dans d'autres domaines des politiques publiques, il faut opérer des choix clairs qui peuvent influencer sur la possibilité d'universaliser les services éducatifs.

Cela étant, s'il peut être aisé de préconiser d'orienter les paramètres dans les directions suivies par les pays plus performants, il faut reconnaître que la mise en pratique sera souvent très difficile. Comme le note l'étude de la Banque mondiale, la rémunération des enseignants offre un bon exemple. Dans les pays où elle est très élevée par rapport au PIB par habitant (Érythrée, Éthiopie, Haïti, Lesotho, Niger, République centrafricaine, Rwanda, Mozambique et Zimbabwe, par exemple⁸), cela traduit souvent des caractéristiques structurelles de l'économie (comme une pénurie générale de main-d'œuvre qualifiée ou une économie massivement agricole et un secteur formel faible) dont on ne peut pas négliger les conséquences. Dans ces économies, le coefficient des salaires des enseignants, mais aussi de tous les travailleurs intellectuels, a tendance à être plus élevé par rapport au revenu par habitant qu'il ne l'est dans des pays plus industrialisés, car le niveau des salaires résulte de la rémunération demandée par les travailleurs spécialisés et intellectuels en tant que groupe, et ne peut pas toujours être modifié isolément. Plus généralement, il est aussi fonction de la structure de l'économie, laquelle ne peut pas facilement être modifiée du fait d'un choix politique à court ou moyen terme. Une solution possible, suggérée par l'étude de la Banque mondiale (p. 41-42), est de recruter un nouveau corps d'enseignants à un niveau de rémunération inférieur, tout en continuant de payer le personnel en poste à l'ancien barème. Plusieurs pays, dont le Sénégal et le Mali, ont adopté cette approche avec un certain succès. Toutefois, son incidence sur la moyenne des traitements est lente et il reste à savoir si un tel système à deux vitesses peut devenir le mode dominant pour les conditions d'emploi de tout le corps enseignant.

Un deuxième exemple est celui du taux moyen de redoublement qu'il faudrait, selon l'étude de la Banque mondiale, ramener à 10% dans les pays où il est actuellement supérieur, aucun changement n'étant envisagé pour les autres pays. Il est incontestable qu'un taux de redoublement élevé est un signe de dysfonctionnement. Il est symptomatique d'une discontinuité entre les exigences du programme scolaire et l'aptitude des écoles et des enseignants à l'inculquer. L'amélioration de la qualité de l'enseignement et

la réforme des programmes sont deux moyens de faire baisser le taux de redoublement. Certains pays ont toutefois choisi d'adopter une politique de passage automatique dans la classe supérieure, à défaut, souvent, de réformes pour améliorer l'apprentissage des enfants. Dans ces conditions, le taux de redoublement observé risque d'être une mauvaise mesure de l'efficacité. Là où le passage dans la classe supérieure est pratiquement automatique, comme dans nombre des pays « très performants » identifiés dans l'étude de la Banque mondiale, les résultats d'apprentissage des enfants peuvent en fait être plus faibles que dans les pays où un examen de fin d'année décide de la progression scolaire. Bien que le taux de redoublement puisse être inférieur dans le premier groupe, il peut être un indicateur trompeur des résultats d'apprentissage. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas abaisser les taux de redoublement mais plutôt que la façon dont certains pays « très performants » y sont parvenus n'est pas forcément le meilleur exemple de politique à suivre.

Les hypothèses sur les recettes et les dépenses publiques semblent défendables en principe, mais très ambitieuses en pratique. On peut évaluer dans quelle mesure elles le sont en examinant ce qu'elles impliquent pour la croissance des dépenses réelles consacrées à l'enseignement primaire au cours de la période sur laquelle portent les projections. D'après les simulations de la Banque mondiale, il faudrait que les dépenses totales consacrées à l'enseignement primaire dans les 47 pays passent de 7,4 milliards de dollars en 2000 à 23,3 milliards de dollars en 2015 (Banque mondiale, 2002a, p. 62), soit une augmentation de 8% par an en valeur réelle sur quinze ans. Comme il est estimé que l'écart entre le financement interne et les dépenses totales atteindra 4,5 milliards de dollars pour la dernière année, il faudrait donc que ces pays disposent en 2015 de 18,8 milliards de dollars de ressources internes pour couvrir le coût de l'enseignement primaire.

Pour évaluer ce que ces hypothèses impliquent en termes de croissance des ressources financières internes, il faut connaître le montant du financement extérieur de l'enseignement primaire dans ces pays en 2000. On ne connaît pas exactement ce montant, mais le chiffre d'un milliard de dollars serait conforme aux estimations de l'aide données dans le chapitre suivant et concorde en gros avec un déficit de financement moyen de 2,5 milliards de dollars

7. Voir Mingat (1988 et 2002), et Colclough et autres (à paraître).

8. Dans chacun de ces pays, le traitement moyen des enseignants représentait plus de 6 fois le PNB par habitant à la fin des années 1990, contre une moyenne de 4,3 en Afrique subsaharienne et de 4,4 pour un échantillon plus large de 56 pays. Voir Colclough et Al-Samarrai (2000), tableaux 3 et 5, et Banque mondiale (2002a), tableaux 4.1 et A11.

Toute tentative d'évaluation des coûts de la réalisation de l'EPU doit se faire pays par pays.

sur la période de quinze ans, comme indiqué dans l'étude de la Banque mondiale⁹. Dans ce cas, la croissance requise des ressources internes, dont le montant passerait de 6,4 milliards de dollars (soit 7,4 milliards de dollars de dépenses internes moins les ressources apportées par l'aide) à 18,8 milliards de dollars, correspondrait à un taux de croissance de 7,5% par an sur la période de quinze ans. Si les ressources internes disponibles n'atteignaient pas le montant indiqué pour l'année de référence, le taux de croissance requis jusqu'en 2015 serait alors supérieur au chiffre avancé par les estimations.

Ce surplus de ressources intérieures doit être généré par la croissance économique, d'une part, et/ou une réforme des finances publiques, d'autre part. Cependant, en matière de croissance, les performances récentes des économies de ces pays ne sont pas encourageantes (33 des 47 pays sont en Afrique subsaharienne où, pendant les années 1990, la croissance réelle pondérée du PIB a dépassé à peine 3% par an). Si ces performances ne s'amélioraient pas, il faudrait redéployer les dépenses sectorielles tout en menant une réforme plus radicale des finances publiques pour obtenir les 4,5% restants de croissance annuelle réelle des ressources. Ce redéploiement des dépenses entraînerait une augmentation considérable des besoins de ressources et rien ne prouve que des changements aussi profonds et d'une aussi longue durée se produiront.

Si les ressources nécessaires n'étaient pas trouvées, l'écart entre les ressources internes et les dépenses requises pourrait se creuser considérablement. Par exemple, si les 47 pays parvenaient à accroître les ressources internes réelles attribuées à l'enseignement primaire de 5% par an sur la période de quinze ans (ce qui serait une réussite remarquable), en 2015, le déficit de ressources s'élèverait à 9,9 milliards de dollars au lieu des 4,5 milliards de dollars prévus par l'étude de la Banque mondiale. En outre, le déficit moyen que l'aide aurait alors à combler passerait de 2,5 milliards de dollars à 4,2 milliards de dollars par an sur la période de quinze ans¹⁰.

Conclusion pour l'EPU

Toute tentative d'évaluation des coûts de la réalisation de l'EPU doit se faire pays par pays. L'estimation des besoins probables de ressources à l'échelon régional ou mondial sous-estime en effet les besoins généraux pour trois raisons

principales. Premièrement, toutes les estimations sont extrêmement sensibles à la valeur des coûts unitaires, que l'on ne peut envisager de manière appropriée qu'au niveau national. Deuxièmement, du point de vue des coûts, les projections d'effectifs effectuées à l'échelon mondial ou régional sont trompeuses, puisque les pays où le nombre d'élèves baisse du fait de la diminution de la population d'âge scolaire sont implicitement pris en compte dans l'accroissement des effectifs nécessaire ailleurs¹¹. Troisième point, lié au précédent, le déficit de financement des pays risquant de ne pas pouvoir financer l'EPU par leurs propres moyens ne doit pas être comptabilisé avec les excédents enregistrés ailleurs. Les méthodes globales de mesure des effectifs ou des coûts ne peuvent donc pas produire de résultats utiles. C'est pourquoi nous n'avons retenu dans ce chapitre que les estimations récentes qui reposent sur des analyses au niveau national.

Cependant, comme nous l'avons vu, il existe de nettes différences entre ces estimations. Ces différences illustrent la sensibilité des études de coûts aux données utilisées, aux hypothèses retenues sur l'étendue des changements de politique nécessaires ou souhaitables et aux hypothèses concernant les futurs taux de croissance économique. S'agissant des coûts, il est urgent d'améliorer la qualité des informations sur les dépenses publiques d'éducation, qui semble s'être dégradée ces dernières années. Faute d'améliorer nettement la couverture et la qualité de ces données, toute tentative d'estimation des besoins de ressources sera faussée. C'est en partie à cause de cette baisse de qualité qu'il y a de grandes différences entre les données sur les coûts unitaires retenues dans les études, qui sont une des causes principales de la divergence de leurs résultats.

Sur les trois études examinées, ce sont les résultats de celle de la Banque mondiale qui sont les plus complets et les plus fiables. Du point de vue méthodologique, ils sont supérieurs à ceux de la plupart des travaux récents et le cadre de simulation utilisé permet d'intégrer dans l'analyse la plupart des variables clés touchant les politiques. Toutefois, il est pratiquement certain que l'étude de la Banque mondiale sous-estime très largement ce que la réalisation de l'EPU implique en matière de dépenses et de besoins d'aide extérieure. Premièrement, elle ne couvre que les pays les plus éloignés de l'objectif de l'EPU et ayant plus d'un million d'habitants.

9. Bien que ce chiffre puisse paraître élevé, puisqu'il équivaut à 13,5% des dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire dans ces pays, à la fin des années 1990, l'aide à l'éducation dans neuf de ces pays représentait 36% du total de leurs dépenses publiques d'éducation [Colclough et autres (à paraître), tableau 7.7].

10. Ce calcul prend pour hypothèse que les transferts d'aide pour l'enseignement primaire dans les 47 pays s'élevaient approximativement à 1 milliard de dollars en 2000. Il varie légèrement en fonction de la répartition des aides entre l'Inde et les autres pays en 2000, ainsi que de la répartition des dépenses entre eux pour la dernière année. Néanmoins, puisqu'il y aura un déficit de financement dans tous les pays vu le scénario de faible croissance des ressources intérieures, l'estimation n'est pas soumise au problème de recouplement évoqué plus loin.

11. Les projections pour les années 1990 ont montré que la simple différence entre les effectifs scolaires des pays en développement en 1990 et les effectifs requis en 2000 pour réaliser l'EPU sous-évaluait de plus de 25% l'accroissement brut des effectifs (c'est-à-dire la somme de toutes les augmentations nationales uniquement). [Colclough et Lewin (1993), p. 212].

Or, jusqu'à un quart des enfants aujourd'hui non scolarisés vivent dans des pays qu'elle n'englobe pas. Deuxièmement, en adoptant une durée de six ans pour le cycle primaire de tous les pays, elle fait abstraction du surcoût de l'EPU dans 25% des pays, où le cycle est plus long. Ces deux facteurs portent à conclure que les coûts de la réalisation de l'EPU sont sous-estimés de même que l'ampleur des déficits financiers. Même si un grand nombre des pays absents de l'analyse ne devraient pas avoir trop de mal à financer le passage à l'EPU, certains d'entre eux auront incontestablement besoin d'une aide extérieure soutenue.

De plus, il y a lieu de penser que les hypothèses de la Banque mondiale sont trop exigeantes en ce qui concerne la rapidité des réformes des politiques et l'ampleur des réformes des finances publiques requises. Dans l'hypothèse raisonnable, mais quand même ambitieuse, d'une croissance des recettes et de réformes des finances publiques, il est probable que les 47 pays auront besoin d'une aide extérieure représentant jusqu'à deux tiers de plus que le montant projeté par l'étude. Et si la mise en œuvre des réformes proposées touchant la qualité et l'efficacité subissait des retards, le décalage serait encore plus grand. Enfin, aucune des trois études ne traite adéquatement de certains types de changements des politiques et de dotations en ressources qui sont pourtant d'une importance considérable pour l'EPT et pour différents objectifs, dont ceux qui se rapportent à l'éducation formelle. Il s'agit notamment de l'égalité entre les sexes, des répercussions du VIH/sida et du cas des pays confrontés à des situations d'urgence, sujets sur lesquels porte la suite de ce chapitre.

Les cibles concernant l'égalité entre les sexes et la demande d'éducation

Chacune des études qui évaluent les coûts de l'EPU admet qu'il faudra de puissantes politiques d'expansion de l'offre pour soutenir l'accroissement des effectifs dans la décennie à venir, mais elles ne tentent pas d'analyser le coût de l'accroissement de la demande d'éducation. Elles mettent l'accent sur les mesures visant à accroître la qualité et la quantité des écoles, des classes, des enseignants et des matériels. Elles admettent également, mais

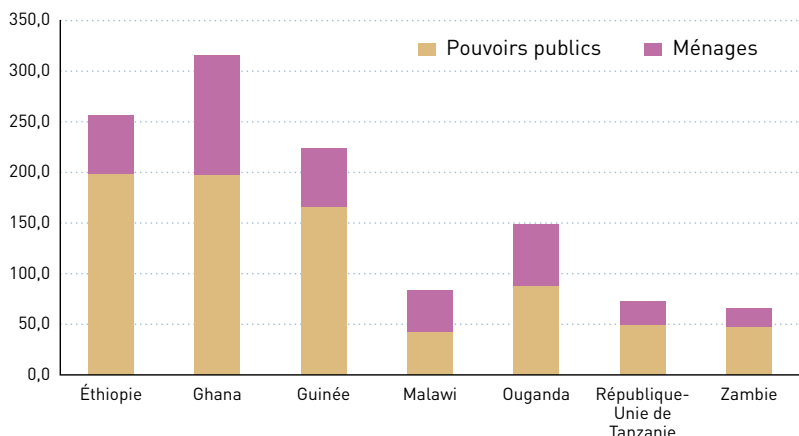
sans s'attarder, l'importance des mesures visant à améliorer la qualité de l'éducation, vu qu'une éducation de mauvaise qualité nuit tant à la valeur de l'enseignement qu'à la volonté des parents de scolariser leurs enfants.

Existe-t-il une demande d'éducation pour les filles – et les garçons ?

L'expérience de ces dernières années montre cependant que les politiques d'expansion de l'offre, tout en étant d'une importance cruciale, ne suffiront pas pour scolariser tous les enfants. Des recherches ont montré que la persistance de la sous-scolarisation des enfants des familles les plus pauvres tient principalement aux coûts directs et indirects que les familles doivent supporter lorsqu'elles envoient leurs enfants à l'école. Il s'agit notamment – mais ce sont loin d'être les seuls – des frais auxquels la fréquentation scolaire est subordonnée dans certaines écoles et certains pays. Les gouvernements constatent de plus en plus que les frais de scolarité ne contribuent pas à l'accroissement des effectifs dans le primaire et qu'ils nuisent directement à l'objectif de la réalisation de l'EPU. Même dans les systèmes où il n'y a plus de frais de scolarité, la fréquentation de l'école implique de nombreux autres coûts directs : uniformes (ou vêtements dont les enfants n'auraient pas besoin autrement), manuels, activités sportives, contributions « volontaires » à l'école, frais de transport et autres. Ces coûts sont souvent élevés, tant en valeur absolue que par rapport aux dépenses publiques d'éducation. Par exemple, dans six pays d'Afrique comptant parmi les pays les moins avancés et pour lesquels on dispose de données (Éthiopie, Guinée, Malawi, Ouganda, République-Unie de Tanzanie et Zambie), dans les années 1990, les dépenses des ménages par élève représentaient en moyenne un peu moins de la moitié des dépenses publiques de fonctionnement par élève (voir figure 4.1). À ces coûts s'ajoute – et c'est souvent encore plus important pour les foyers pauvres – le coût indirect du manque à gagner découlant du fait que les enfants scolarisés sont moins disponibles pour travailler. Ces coûts d'opportunité sont durement ressentis même si les enfants ne génèrent pas directement de revenu monétaire, car ils peuvent souvent remplacer les adultes dans les tâches ménagères et permettre ainsi à ceux-ci d'effectuer un travail rémunéré.

La persistance de la sous-scolarisation des enfants des familles les plus pauvres tient principalement aux coûts directs et indirects que les familles doivent supporter lorsqu'elles envoient leurs enfants à l'école.

Figure 4.1. Part des dépenses publiques et privées dans les coûts unitaires dans sept pays africains



Sources :

Éthiopie : Weir et Knight (1996), sous-échantillon sur l'éducation de l'enquête nationale auprès des ménages ruraux (ces données incluent les frais de scolarité, les fournitures et les vêtements).

Ghana : Penrose (1998), enquête de 1995 (ces données incluent les frais de scolarité, la cotisation à l'association des parents d'élèves, l'uniforme, les fournitures, les manuels et les repas).

Guinée : Tembon et autres (1997).

Malawi : Rose (2001), enquête auprès des ménages de 1998 (ces données incluent les contributions scolaires, les fournitures, les vêtements et l'argent de poche).

Ouganda : Opolot (1994), enquête de 1992 (NB : antérieure à l'EPU) (ces données incluent l'uniforme, la cotisation à l'association des parents d'élèves, la cotisation au fonds de construction, les manuels et fournitures, les frais extrascolaires et autres dépenses).

République-Unie de Tanzanie : Mason et Khandker (1996), d'après l'enquête sur le développement des ressources humaines (ces données incluent les frais et contributions, l'uniforme, les manuels, les fournitures et autres dépenses).

Zambie : Banque mondiale (1996), d'après une enquête de 1996 (ces données incluent l'uniforme, les fournitures, les cotisations à l'association des parents d'élèves et au fonds général).

Dans de nombreuses familles non pastorales d'Afrique, la perte du travail des filles est plus vivement ressentie que celle du travail des garçons.

Contribution économique des enfants et scolarisation : considérations de sexe

La répartition de ces coûts directs et d'opportunité varie en fonction du sexe des enfants et du degré de pauvreté des foyers. Dans de nombreuses familles non pastorales d'Afrique, par exemple, la perte du travail des filles est plus vivement ressentie que celle du travail des garçons. De même, les coûts directs de la scolarisation sont souvent plus élevés pour les filles (en raison de frais vestimentaires plus importants et d'un plus grand besoin de sécurité sur le trajet pour aller à l'école). Les avantages futurs escomptés par les foyers varient également en fonction du sexe. De nombreux parents attendent pour l'avenir plus d'avantages de la scolarisation de leurs fils que de celle de leurs filles. Plus le revenu du foyer est bas, plus ces différences de coût et de revenu sont vivement ressenties. Pour toutes ces raisons, des mesures doivent être prises afin de réduire le coût de l'éducation pour les familles si l'on veut réaliser l'EPU. De telles mesures sont d'autant plus nécessaires pour les enfants, et particulièrement les filles, des familles les plus pauvres.

La meilleure façon de réduire certains types de coûts est de procéder à des macro-changements des politiques suivies. On peut supprimer les frais de scolarité, ainsi que les frais qu'imposent l'achat de livres, les activités sportives et d'autres éléments. On peut faire valoir que ces types de réduction des coûts sont plus efficaces que les mécanismes d'indemnisation, à condition que la différenciation de l'incidence des coûts en fonction des moyens des ménages ne soit pas un but explicite de cette politique. En tout état de cause, il n'est généralement pas possible de faire payer des frais différents aux ménages pauvres et aux ménages riches, en raison des difficultés pratiques que soulève l'évaluation des moyens au niveau de l'école (quoique l'Afrique du Sud fasse exception en la matière).

Les pouvoirs publics ou autres prestataires de services ne peuvent pas agir aisément sur l'ampleur d'autres éléments des coûts directs tels que les frais d'habillement et de transport, et il leur est encore plus difficile de compenser les coûts indirects. Pour les ménages les plus pauvres et comptant beaucoup d'enfants, la scolarisation risque donc de rester fragmentaire dans de nombreux pays. À mesure que ces pays se développent et s'enrichissent (et à condition qu'une politique de redistribution facilite l'augmentation des revenus des pauvres), les coûts indirects de la scolarisation diminueront par rapport aux revenus des ménages et, en conséquence, la scolarisation augmentera dans les couches les plus pauvres de la population. Mais cet accroissement des effectifs dû à la croissance des revenus, fruit du processus de développement, pourrait mettre des années à se concrétiser.

Éduquer les enfants dans les situations d'extrême pauvreté : le sexe joue-t-il un rôle ?

En outre, et c'est là quelque chose de plus inquiétant pour la réalisation des objectifs internationaux de développement, une croissance des revenus dépendant exclusivement des processus du marché risque d'exclure ceux qui sont dans une extrême pauvreté, du fait qu'ils ne participent pas à ces processus. N'ayant ni revenus ni avoirs substantiels, ces groupes n'ont pas accès au crédit. Ils risquent donc de devoir utiliser toute la main-d'œuvre disponible dans le foyer rien que pour pouvoir subsister. En conséquence, même dans les pays où il n'y a pas de frais de scolarité, le coût de la scolarisation est proportionnellement plus élevé pour ces ménages

que pour ceux qui sont relativement plus aisés. Il peut même l'être en *valeur absolue*, puisque les ménages les plus pauvres sont plus tributaires que les autres du travail des enfants.

Comme nous l'avons signalé, les études des coûts existants ne donnent pas d'estimation pour ces types d'ajustements de la demande. Bien que l'étude de la Banque mondiale précise expressément que ses projections reposent sur la « gratuité » de l'enseignement primaire et évoque une série d'options politiques qui reconnaissent la nécessité de cibler l'éducation des filles (Banque mondiale, 2002, encadré 5.1), son estimation des coûts ne tient pas compte de ces ajustements. Dans quelle mesure cette omission entraîne-t-elle une sous-évaluation des coûts nécessaires ?

Il n'est à l'évidence pas facile de répondre à cette question étant donné que l'ordre de grandeur des coûts privés que représentent les frais de scolarité, les autres coûts directs et les coûts d'opportunité, varie considérablement d'un pays à l'autre et qu'il n'y a pas de données cohérentes pour en déterminer l'ampleur. Là où des frais de scolarité continuent d'être exigés, leur suppression implique un surcoût à la charge de l'État pour chaque enfant, qui est en général de 5 à 15%. En outre, comme nous l'avons vu plus haut, il ressort des données sur l'Afrique que la suppression des coûts directs et indirects pour les pauvres peut entraîner pour le secteur public un surcoût allant jusqu'à 50% des dépenses publiques courantes par élève pour les familles concernées. Si ce chiffre représente la limite supérieure de l'allocation nécessaire, les coûts découlent directement de la proportion de ménages pauvres susceptibles de bénéficier de ce dispositif. Par exemple, si un gouvernement décidait d'attribuer une allocation équivalant à 25% des dépenses publiques par élève aux 10% d'enfants les plus pauvres dans les zones où les taux d'assiduité scolaire sont très bas, les coûts unitaires pour l'ensemble du système augmenteraient de 2,5%. On peut faire valoir que ce serait un surcoût très modeste si la mesure permettait de faire passer le taux net de scolarisation de 90% à un niveau plus proche de 100%.

Compléments de revenus ciblés

Le principal instrument disponible pour réduire le poids des coûts privés (après suppression des droits d'inscription et autres frais de scolarité) est un système de compléments de revenus ciblés (dans l'idéal progressifs et liés à la pauvreté des

ménages) dont le versement serait subordonné à l'assiduité scolaire. Les compléments pourraient revêtir la forme de bourses d'études ou de transferts de revenu dépendant de l'assiduité et des résultats scolaires des enfants sélectionnés. De tels dispositifs seront probablement nécessaires pour faire passer la réalisation de l'EPU par un « raccourci », en accélérant l'évolution des effectifs qui pourrait finalement résulter de la croissance économique. Deux autres raisons militent en faveur du recours à des compléments de revenus. En premier lieu, non seulement ils permettent d'accroître la scolarisation chez les familles les plus pauvres, mais ils constituent aussi un moyen supplémentaire d'atteindre les cibles de réduction de la pauvreté fixées par les objectifs de développement du millénaire. En aidant à remplacer le temps passé par les enfants au travail par du temps passé à l'école, ils redéploient les revenus des pauvres en faveur de l'investissement dans le capital humain. C'est là une avancée cruciale pour atteindre non seulement les cibles à court terme de fréquentation scolaire, mais aussi les objectifs à plus long terme d'accroissement des revenus des ménages pauvres. En second lieu, en favorisant une plus grande assiduité scolaire des enfants pauvres, les transferts de revenu peuvent servir à réduire les taux de redoublement dans le primaire. Les résultats de programmes mis en œuvre en Amérique latine, comme Bolsa Escola au Brésil¹², montrent que leur incidence sur l'efficacité scolaire peut être considérable. Lorsque c'est le cas, les économies réalisées sur le coût moyen de l'achèvement des études primaires pour les ménages pauvres peuvent réduire substantiellement le coût public net des dispositifs de transfert de revenus. Il s'ensuit que de tels dispositifs pourraient s'autofinancer en partie grâce à leur impact sur la diminution des taux de redoublement et offrir ainsi un utile moyen supplémentaire de favoriser une transition rapide vers l'école pour tous.

Des programmes prévoyant des incitations financières pour améliorer le niveau de scolarisation et l'équité entre les sexes à l'école ont également été mis en œuvre, avec l'aide de bailleurs de fonds, dans un certain nombre de pays d'Afrique. Le programme de bourses pour les filles de quatre écoles pilotes du Ghana financé par l'USAID, le programme GABLE de gratuité des frais pour les élèves non redoublants du primaire et du secondaire au

Des dispositifs de transfert de revenu seront probablement nécessaires pour faire passer la réalisation de l'EPU par un « raccourci ».

12. Voir Lavinias (2001), et OIT/CNUCED (2001).

Encadré 4.1. Égalité entre les sexes et politique d'éducation au Malawi

Dans les années 1990, le Malawi a engagé un grand nombre de réformes visant à accroître la place et la réussite des filles à l'école. Dans le primaire, la plupart de ces réformes ont été associées au programme GABLE d'alphabétisation et d'éducation de base pour les filles, lancé en 1991 avec le concours de l'USAID. Ce programme de réforme sectorielle visait à promouvoir le changement dans l'ensemble du système éducatif tout en s'attaquant aux disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire. Aux termes de ses modalités, le soutien budgétaire était subordonné à la mise en œuvre de réformes par le gouvernement.

Les réformes mises en place pour réduire le coût de l'éducation comprenaient une exemption des frais de scolarité pour les écolières non redoublantes du primaire, dont près d'un million de filles ont bénéficié sur une période de deux ans, et la suppression du port obligatoire de l'uniforme scolaire. En 1993 a été adoptée une nouvelle politique sur les grossesses qui autorisait les élèves à réintégrer l'école après leur accouchement. Une campagne de mobilisation sociale a été menée avec un certain succès pour combattre les attitudes négatives envers la scolarisation des filles. Les programmes scolaires et les manuels ont été révisés pour éliminer les préjugés sexistes. Une formation sur l'équité entre les sexes a été dispensée aux formateurs d'enseignants, aux conseillers du primaire et au personnel scolaire. Des discussions de groupe ont été organisées, qui ont montré que certains parents étaient mécontents que le programme ne s'adresse qu'aux filles, étant donné que les contraintes économiques des foyers nuisaient aussi fortement à l'éducation des garçons. De plus, la nouvelle politique sur les grossesses n'a pas été suivie par toutes les écoles, certaines d'entre elles continuant à exclure les jeunes mères, convaincues que c'était un moyen de dissuader les autres d'avoir des enfants.

Il semble néanmoins que les réformes aient stimulé la scolarisation et la rétention scolaire des filles. Sur les trois années scolaires, 1990/1-1993/4, la scolarisation des filles dans le primaire a augmenté beaucoup plus rapidement que celle des garçons (13% par an contre 8%), et la dernière année, il y avait pour la première fois plus de filles que de garçons en première et en deuxième année. Dans les villages où la campagne de mobilisation avait été menée, la scolarisation a connu une augmentation sans précédent l'année suivante, surtout parmi les filles. La raison principale de ce succès semble avoir été la façon dont le programme s'est attaqué simultanément aux différents facteurs limitant la participation des filles, tout en s'inscrivant dans une large approche sectorielle ciblant également d'autres entraves au développement du système scolaire.

Source : Kadzamira (2000).

Mduda, 1995). En 1998, 1 500 filles (soit environ 1% du nombre total des filles inscrites dans le premier cycle du secondaire) bénéficiaient d'une aide. Le programme a obtenu de bons résultats sur le plan de l'accroissement de la participation des filles au secondaire, mais il a eu moins d'effets sur l'amélioration de leurs résultats scolaires.

Considérations de sexe et politiques de ciblage

Les programmes ciblés sur les filles ne sont pas toujours populaires. L'exemple du Malawi montre que beaucoup de parents les voient d'un mauvais œil car, dans les familles pauvres, il est fréquent que les garçons eux aussi ne puissent pas aller à l'école (Kadzamira et Chibwana, 2000; Wolf, 1995; Swainson *et autres*, 1998). En outre, il y avait très peu de filles appartenant aux groupes à faible revenu – même bénéficiant de l'exemption des droits d'inscription – dans le secondaire (Castro-Leal, 1996). Étant donné que les enfants des familles les plus aisées avaient plus de chances que ceux des familles les plus pauvres d'obtenir de meilleures notes dans le primaire, ils étaient aussi plus nombreux à poursuivre dans le secondaire. Dans ces conditions, il aurait mieux valu que les incitations soient ciblées sur les enfants démunis du primaire. Une définition précise des groupes bénéficiaires, comme en République-Unie de Tanzanie, aurait considérablement augmenté les chances de réussite. Même si le ciblage est difficile, les communautés peuvent être utilement associées à la sélection des bénéficiaires et il est relativement facile d'identifier certains des groupes cibles ayant besoin d'une aide financière.

Le tableau 4.5 montre quel peut être l'impact d'un programme d'incitations sur le coût unitaire du primaire pour l'année de référence dans six pays d'Afrique où ce type de politique a été proposé récemment dans le primaire. Les coûts pour l'année de référence sont égaux au total des dépenses publiques d'enseignement primaire par élève pour l'année de collecte des données. Les programmes d'incitations proposés s'adressaient essentiellement aux filles des zones rurales et leur coût par bénéficiaire s'établissait de 30 à 100 dollars EU. Les stratégies d'incitation destinées aux filles étaient jugées particulièrement importantes en Éthiopie, au Ghana, en Guinée, au Mali et au Sénégal, cinq

Les programmes ciblés sur les filles ne sont pas toujours populaires.

Malawi (voir encadré 4.1), et le programme de bourses pour les filles du secondaire financé par la Banque mondiale en République-Unie de Tanzanie en sont des exemples. Lancé en 1995, ce dernier visait à accroître la participation des filles pauvres à l'enseignement secondaire ainsi qu'à promouvoir la participation effective des filles au secondaire (Sumra, 1998) au moyen de bourses sélectives, de services de conseils, de l'élaboration de programmes scolaires et autres améliorations sexospécifiques dans les écoles (Mbilinyi et

pays à faible taux de scolarisation où il y avait de grandes disparités entre les sexes. En Éthiopie, par exemple, où la demande d'éducation des filles est particulièrement faible, les allocations proposées pour couvrir le coût des fournitures, des livres d'exercices et du tissu pour la confection des tenues scolaires, représenteraient une incitation importante accordée aux familles pour qu'elles envoient leurs filles à l'école (Rose et autres, 1997). Si les allocations étaient ciblées sur les zones rurales des régions défavorisées du pays, où la scolarisation est la plus faible, environ 20 % des enfants d'âge scolaire pourraient en bénéficier, ce qui entraînerait une augmentation de 9 % du coût unitaire pour l'année de référence¹³. Ce chiffre est élevé mais les bénéfices potentiels en termes de scolarisation des filles sont considérables. Les programmes d'allocations proposés dans d'autres pays où la demande d'éducation des filles est faible pourraient être conçus de manière à ne pas avoir d'incidence majeure sur les coûts unitaires. Au Ghana, en Guinée, au Mali et au Sénégal, par exemple, l'augmentation des coûts unitaires résultant des allocations proposées en faveur des filles des zones rurales devrait s'établir entre 0,6 % (au Sénégal) et 5 % (au Ghana).

En général, il faut donc considérer le surcoût qu'entraîne la suppression des inégalités entre les sexes comme un poste particulier de la demande qui doit entrer dans les calculs, basés essentiellement sur l'offre, des coûts de la réalisation de l'EPU. Cela est particulièrement nécessaire dans le cas des ménages les plus pauvres des pays à faibles revenus. Les exemples donnés ci-dessus ne sont qu'indicatifs des besoins. Il en ressort néanmoins qu'un programme efficace d'incitations destiné à encourager la scolarisation des filles (ou, plus généralement, des enfants des familles pauvres) pourrait accroître d'au moins 5 % le coût unitaire moyen dans l'enseignement primaire. Pour les 47 pays analysés par l'étude de la Banque mondiale, cela se traduirait par une augmentation des dépenses publiques de 1,3 milliard de dollars d'ici à 2015, par rapport aux dépenses de 2000, soit un accroissement de 0,4 à 0,6 milliard de dollars des dépenses supplémentaires moyennes annuelles requises¹⁴. Les surcoûts pourraient accroître de quelque 20 % le déficit moyen de financement actuellement projeté par la Banque mondiale – même si ce calcul devrait être fait pays par pays pour donner une indication fiable¹⁵.

Tableau 4.5. Incidence des programmes d'incitations sur les coûts unitaires du primaire dans six pays d'Afrique

Pays	Bénéficiaires prévus des subventions 1	Élèves recevant une incitation (en % des effectifs totaux) 2	Montant proposé de l'allocation par bénéficiaire (en dollars PPA) 3	Augmentation du coût unitaire dans le primaire (en %) 4
Éthiopie	Filles des zones rurales des régions défavorisées	20 %	100	10 %
Ghana	Filles des zones rurales de milieu défavorisé	15 %	61	5 %
Guinée	Filles des zones rurales	13 %	31	2 %
Mali	Filles des zones rurales	2 %	35	1 %
Sénégal	Enfants des zones rurales, les filles en particulier	2 %	44	0,6 %
Zambie	Filles des zones rurales (protection sanitaire)	8 %	32	4 %

En colonne 1 sont indiqués les bénéficiaires prévus des subventions et en colonne 2, la part (en %) que représente ce groupe dans le total des effectifs de l'année de référence (située pour chaque cas entre le milieu et la fin des années 1990). La colonne 3 précise le montant proposé de la subvention pour chaque bénéficiaire (en dollars en parité de pouvoir d'achat). La colonne 4 indique, pour l'année de référence, le taux d'augmentation du coût unitaire moyen pondéré découlant du programme d'incitation proposé, compte tenu du nombre de bénéficiaires (colonne 2) et des effectifs de l'année de référence.

Source: Colclough et autres (à paraître).

Coûts du VIH/sida pour l'éducation

On constate aujourd'hui plus clairement que jamais que les pays où la prévalence du VIH/sida est élevée ont de graves difficultés à maintenir leur progression vers la réalisation des objectifs de l'EPT. Cette section décrit les risques que le VIH/sida fait peser sur la réalisation de l'enseignement primaire pour tous ainsi que ses répercussions sur les coûts. On abordera également l'incidence du VIH/sida sur la réalisation des objectifs d'élimination des disparités entre les sexes à l'école et d'amélioration de la qualité de l'éducation, dans la mesure où tous deux sont étroitement liés à l'enseignement primaire pour tous. Pour finir, on examinera quelques initiatives récentes concernant l'évaluation des coûts du VIH/sida pour le secteur de l'éducation, en vue d'estimer le montant des ressources supplémentaires à obtenir à l'échelon mondial pour réaliser l'EPT dans un contexte de forte prévalence du VIH/sida.

13. Le coût unitaire moyen du primaire n'augmente pas en fonction du coût total par bénéficiaire, car tous les inscrits ne recevaient pas forcément l'allocation.

14. Pour ce groupe de pays, l'incidence sur le déficit de financement dépendrait de la répartition de ces dépenses supplémentaires entre l'Inde et les autres pays.

15. Il faut souligner qu'en dehors des mesures examinées ici, toute une série d'autres réformes politiques seront nécessaires pour s'attaquer efficacement aux inégalités entre les sexes dans l'éducation. Elles devront comprendre une réforme des programmes scolaires, l'octroi d'incitations particulières aux enseignantes, une formation aux sexes spécifiques, des campagnes de mobilisation sociale et la mise en œuvre d'autres mesures dépassant les limites du secteur de l'éducation. Toutes ne peuvent pas être abordées ici mais il faut savoir qu'elles entraîneront également des coûts supplémentaires qui devront aussi être évalués pays par pays.

Les enseignants appartiennent aux groupes d'âge comptant le plus grand nombre de décès causés par le sida.

Cadre d'analyse

La pandémie de VIH/sida a des répercussions tant sur les ressources (l'offre) que sur le coût (la demande) de la réalisation des objectifs de l'EPT. Les ressources viennent soit de la mobilisation interne, soit du financement extérieur. Les effets macro-économiques négatifs du VIH/sida influent sur la disponibilité des ressources internes dans le secteur public et limitent le flux de ressources provenant du secteur privé et des ménages. L'épidémie a également une incidence sur la prestation des services éducatifs qui peut accroître ou réduire le besoin de ressources financières à satisfaire pour atteindre les objectifs de l'EPT d'ici à 2015.

Les systèmes éducatifs sont extrêmement vulnérables au VIH/sida. Depuis des siècles la technique fondamentale n'a pas changé : un maître face à une classe de dix à cent élèves. Enseignants et personnel de soutien éducatif constituent le groupe le plus nombreux de fonctionnaires dans le monde entier et leurs élèves représentent une proportion considérable de la population. Au total, le secteur éducatif peut rassembler un quart de la population d'un pays ou davantage. En raison de l'importance du facteur humain, ce secteur est particulièrement exposé aux effets du VIH/sida qui peut anéantir son personnel et ses activités, frappant la génération adulte d'aujourd'hui en la personne des enseignants et du personnel de soutien, et la génération à venir en la personne des élèves.

De plus, le système éducatif comprend essentiellement des jeunes. La majorité des élèves ont entre moins de dix ans et un peu plus de vingt ans, tandis qu'une grande partie des enseignants ont une vingtaine ou une trentaine d'années. Exception faite, en partie, des moins de dix ans, les élèves font partie des groupes d'âge comptant le plus grand nombre de séropositifs, tandis que les enseignants appartiennent aux groupes d'âge comptant le plus grand nombre de décès causés par le sida. Ces tranches d'âge supérieures comprenant également les parents et la famille de la majorité des jeunes élèves, la scolarité de nombre d'entre eux se déroule donc dans un contexte familial et communautaire fortement marqué par la maladie et la mort dues au VIH/sida.

Pour s'adapter à ces situations provoquées par le sida, il faut remanier sensiblement les programmes scolaires et aussi ajuster les cadres de gestion et d'élaboration des politiques au niveau du système. Certaines des stratégies de riposte ont des implications financières que l'on peut quantifier. D'autres impliquent des mesures qui ont aussi des effets sur les coûts mais selon des modalités difficiles à quantifier. D'autres encore présentent des dimensions qualitatives qui n'ont pas d'incidences sur les coûts aussi longtemps que ne sont pas mises en œuvre des interventions spécifiques pour leur donner suite.

On examinera donc ici les implications du VIH/sida sur les ressources et les coûts de la réalisation de l'objectif de l'EPT consistant à offrir à tous les enfants un enseignement primaire de qualité, à partir des cinq perspectives suivantes¹⁶ :

1. Répercussions du VIH/sida sur la disponibilité des ressources pour l'EPT
2. Incidences financières du VIH/sida concernant les élèves
3. Incidences financières du VIH/sida concernant les enseignants
4. Incidences financières de l'ajustement des programmes d'éducation à un contexte marqué par le VIH/sida
5. Incidences financières de la réponse des responsables de l'éducation au VIH/sida.

Répercussions du VIH/sida sur la disponibilité des ressources pour l'EPT

Ressources publiques

Le VIH/sida a un double effet sur les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs de l'EPT : il diminue le volume global des ressources et perturbe l'allocation des ressources disponibles. Les modèles qui ont examiné les répercussions du VIH/sida sur les économies nationales montrent généralement que le taux de croissance annuelle du PIB est plus faible qu'il ne l'aurait été en l'absence du sida, mais elles ne font pas apparaître de baisse effective du PIB (Barnett et Whiteside, 2002, p. 283 et suiv.). La baisse du taux de croissance signifie moins de ressources pour les différentes catégories de dépenses publiques, dont l'éducation, que dans un scénario sans sida (Bonnel, 2000).

16. On trouvera un résumé et un examen plus détaillés des estimations disponibles dans Kelly, 2002.

L'épidémie pourrait aussi avoir des répercussions sur la répartition intersectorielle et intrasectorielle des ressources. Si elle entraîne une augmentation de la part des ressources publiques allouée à la santé et à d'autres secteurs, la part affectée à l'éducation peut s'en trouver diminuée. En conséquence, pour certains pays, la réalisation de l'objectif fixé par les dirigeants africains au Sommet d'Abuja en avril 2001 (allouer au moins 15% de leur budget national annuel au secteur de la santé) risque de limiter les possibilités de croissance des budgets de l'éducation. La Banque mondiale a proposé que les mesures de financement visant à atteindre l'objectif EPT d'un enseignement primaire universel de qualité comportent une augmentation des ressources allouées à l'éducation, les faisant passer de la moyenne actuelle de 17,5% des budgets nationaux à 20% (Banque mondiale, 2002, tableau A5.1). Mais dans les pays à forte prévalence du VIH/sida, les autres pressions qui s'exercent sur les ressources nationales risquent de compromettre la possibilité de concrétiser et de maintenir cette augmentation.

Sur le plan intrasectoriel, le VIH/sida risque d'augmenter les besoins de ressources d'autres sous-secteurs de l'éducation, cela parce que les répercussions sur les enseignants sont aussi graves à ces niveaux que dans le cycle primaire, mais les coûts de remplacement et de formation sont en revanche beaucoup plus élevés. La spécialisation des enseignants étant plus importante aux niveaux postprimaires, la perte de professeurs de mathématiques ou de physique, ou encore d'universitaires enseignant dans des domaines spécialisés, est difficile et coûteuse à absorber.

En raison de l'incidence du VIH/sida sur les ressources humaines de la société, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur pourraient également avoir besoin d'augmenter leurs effectifs, au moins dans certaines disciplines, de modifier sensiblement leurs programmes et d'introduire de nouveaux domaines d'études et de formation pratique. Le sida accroît en effet le besoin, mais réduit l'offre, de personnel qualifié dans certaines spécialisations. Cette tendance est manifeste dans les services de santé où, dans un contexte de demande croissante, la mortalité due au sida est élevée. Par exemple, selon les projections

effectuées en Afrique du Sud, la demande de services de santé en 2010 pourrait dépasser de 11% celle qui existerait en l'absence du sida, alors qu'à l'heure actuelle, près d'un tiers des infirmières sortant de l'université du Natal décèdent quelques années après avoir obtenu leur diplôme (Quattek, 2000, p. 41; Jones, 2001).

Le décès prématuré des adultes pendant la période où ils sont les plus productifs amenuise la base de compétences de la société et exige une production accélérée de remplaçants. Or il faut doter ceux-ci non seulement des connaissances, du discernement et des compétences qu'exige leur profession, mais aussi des qualités plus intangibles d'initiative et d'adaptation. La perte de personnel qualifié due au sida oblige en effet les autres à changer de voie pour reprendre les responsabilités de leurs collègues disparus. Dans une société en proie au sida, les diplômés des écoles de formation professionnelle et autres établissements d'enseignement supérieur ne doivent pas se contenter des compétences très cloisonnées de leur profession. Ils doivent aussi être adaptables et novateurs pour répondre à l'évolution rapide et imprévisible des besoins du monde à l'heure du sida.

Pour évaluer l'incidence du VIH/sida sur les besoins de qualifications du marché du travail, procéder aux réformes nécessaires des programmes d'enseignement, augmenter la production de personnel qualifié et doté des qualités nécessaires et mettre en place de nouvelles filières d'études et de formation professionnelle, il faut trouver des ressources supplémentaires ou répartir autrement les ressources existantes. Les coûts que cela implique risquent d'avoir des répercussions sur les ressources nécessaires pour avancer vers la réalisation des objectifs de l'EPT. D'après les modes de répartition des ressources et les préoccupations de la période précédente, les domaines de l'EPT qui sont le plus exposés sont l'alphabétisation des adultes et la protection et l'éducation de la petite enfance. Comme on l'a vu au chapitre 2, les ressources allouées à ces domaines ont déjà tendance à être insuffisantes pour accomplir de nets progrès vers la réalisation des objectifs. Elles pourraient le devenir encore davantage en raison des réponses à apporter aux besoins créés par le VIH/sida dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Si, à cause de l'épidémie de VIH/sida, on affecte une plus grande part des ressources publiques à la santé et à d'autres secteurs, la part allouée à l'éducation peut s'en trouver diminuée.

D'ici à 2010, la population d'âge scolaire du Zimbabwe comptera presque 25% d'enfants de moins qu'en l'absence du sida.

Ressources privées et communautaires

Le VIH/sida touche le secteur privé et industriel en réduisant la productivité, en augmentant les coûts, en détournant les ressources productives et en nuisant au marché des produits commerciaux. La conjonction de ces facteurs réduit la rentabilité des entreprises privées, leur laissant moins de moyens pour soutenir des initiatives éducatives. Au niveau des individus et des ménages, les répercussions sont immédiates et sévères¹⁷. De nombreux ménages touchés par le sida qui auparavant apportaient des contributions financières et autres aux programmes éducatifs n'en ont plus les moyens. La maladie, la pauvreté et la faim que l'épidémie entraîne dans son sillage laissent de nombreuses communautés rurales si affaiblies qu'elles ne peuvent plus assurer comme avant les activités communautaires d'auto-assistance pour l'entretien et le développement des écoles. Les ressources qui auraient permis, en l'absence du sida, de développer les infrastructures nécessaires à l'EPT deviennent introuvables.

Incidences financières du VIH/sida sur les élèves

Effectifs scolaires

Le VIH/sida a pour l'essentiel un triple effet sur la taille de la population d'âge scolaire : il entraîne une baisse des naissances en raison des taux de mortalité élevés des adultes de 20 à 40 ans (âges de productivité biologique maximale) ; le taux de fécondité est plus bas chez les femmes infectées par le VIH ; près d'un tiers des enfants nés de mères séropositives risquent de contracter le

virus avant ou après la naissance, la majorité d'entre eux décédant avant d'avoir atteint l'âge d'aller à l'école. La conjugaison de ces facteurs fait que la population d'âge scolaire est inférieure à ce qu'elle serait en l'absence du sida. Selon une projection récente, d'ici à 2010, la population d'âge scolaire du Zimbabwe sera inférieure de près d'un quart par rapport au niveau qui serait le sien s'il n'y avait pas le sida, et celle de la Zambie inférieure de 20% (figure 4.2).

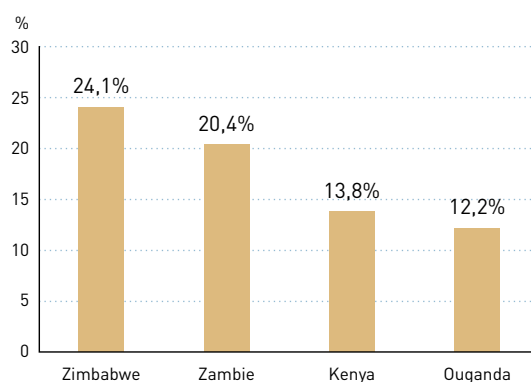
Cela veut dire que le poids financier de la réalisation de l'enseignement primaire universel dans les pays à forte prévalence du VIH sera inférieur à ce qu'il aurait dû être normalement. Comme il y aura moins d'élèves, il faudra moins d'enseignants, moins de matériels pédagogiques et moins de salles de classe.

D'après les projections démographiques effectuées pour l'Afrique du Sud, le Botswana et le Zimbabwe, le VIH/sida devrait entraîner une diminution effective de la population (et pas seulement une baisse du taux de croissance) dans les prochaines années, tandis que selon les projections concernant le Swaziland, le nombre des élèves du primaire devrait commencer à décroître en valeur absolue en 2007 (Stanecki, 2000 ; Swaziland, 1999). En pareil cas, le coût de l'éducation serait en principe inférieur au coût actuel¹⁸.

Enfants touchés par le VIH/sida

Le VIH/sida influe sur la participation scolaire de trois groupes différents d'enfants, les empêchant de s'inscrire, de mener leurs études à leur terme ou d'aller tous les jours à l'école. Le premier groupe, celui des enfants séropositifs, n'est probablement pas très important. Selon les projections faites pour l'Afrique du Sud, moins de 1,2% des enfants en âge d'être scolarisés une année civile donnée seront séropositifs et un pourcentage nettement plus faible sera touché par le sida (ABT Associates, 2001, p. 49). On ignore dans quelle proportion ces enfants s'inscriront à l'école ou poursuivront leur scolarité une fois leur séropositivité décelée. Leur fréquentation scolaire risque toutefois d'entraîner des dépenses supplémentaires (afférentes par exemple aux transports que requiert leur suivi médical) et leurs familles pourraient avoir besoin d'allocations propres à encourager les enfants infectés à aller à l'école et à couvrir une partie des frais médicaux. Mais étant donné que le pourcentage d'enfants séropositifs serait faible, le montant de ces coûts devrait l'être également.

Figure 4.2. Diminution projetée de la population en âge de fréquenter l'école primaire entre 2000 et 2010 (en%)



Source : Banque mondiale, 2000, p. 3.

17. Voir Whiteside et Sunter (2000), p. 89.

18. On observe déjà une contraction des effectifs du primaire dans la province la plus peuplée d'Afrique du Sud, le Kwazulu-Natal, qui est aussi la plus gravement touchée par le VIH/sida, avec un taux de prévalence prénatale du VIH/sida supérieur à 36% en 2002. Les frais de scolarité ainsi que la récente mise en œuvre d'une mesure relative à l'âge de l'inscription en première année ont contribué à cette baisse, mais les experts sud-africains pensent que le VIH/sida en est aussi grandement responsable, en raison de la diminution du nombre de jeunes femmes en âge de procréer. [Voir Badcock-Walters et autres (2002).]

Les deux autres groupes, les orphelins et les enfants touchés par le VIH/sida, sont en revanche beaucoup plus nombreux. De nombreux facteurs les empêchent d'aller à l'école ou de mener leur scolarité à son terme et, de surcroît, l'épidémie en aggrave l'incidence. Les plus importants de ces facteurs sont :

- *les coûts monétaires* : en milieu rural et dans les bidonvilles, les familles pauvres ont toujours eu du mal à faire face aux coûts monétaires de la scolarisation. Le VIH/sida accentue leurs difficultés en faisant baisser la production, en diminuant les revenus des familles et en accroissant les frais médicaux.
- *les responsabilités familiales et domestiques* : en milieu rural tout particulièrement, une proportion importante des ménages ont du mal à se passer de la contribution à l'économie du foyer que constitue le travail des enfants, en particulier des filles. En raison de ses multiples effets négatifs sur l'économie des ménages, le VIH/sida accentue ce problème.

Les orphelins sont confrontés à des difficultés psychologiques, sociales et matérielles supplémentaires. Le choc affectif dû au décès d'un parent est aggravé par les bouleversements qu'ils doivent ensuite subir. Dans leur nouvelle famille de substitution, les orphelins sont souvent défavorisés par rapport aux enfants biologiques. Des études effectuées dans de petites communautés montrent que, dans bien des cas, les orphelins sont les derniers servis quand la nourriture est distribuée, qu'ils sont chargés d'une part disproportionnée de tâches ménagères et ne fréquentent pas l'école dans la même mesure que les enfants qui ont leurs parents. Leur santé est également exposée à de plus grands risques que celle des autres enfants et ils sont plus sujets au rachitisme et à la malnutrition (Foster et Williamson, 2000, p. 281).

Le VIH/sida est aussi à l'origine de l'apparition de foyers dirigés par des enfants dans lesquels il n'y a aucun adulte et où les enfants doivent se débrouiller seuls. Dans ces conditions, leur accès à l'école est très compromis. Ils risquent de n'avoir aucun moyen de faire face aux dépenses associées à la scolarité, ou même ne pas pouvoir du tout aller à l'école car tous les membres du foyer doivent travailler pour subvenir à leurs besoins vitaux.

Incidences financières

Pour que l'objectif EPT de l'enseignement primaire pour tous puisse être atteint, il est indispensable de faire en sorte que chaque orphelin ou enfant touché par le VIH/sida puisse aller à l'école et achever le cycle primaire. Les droits de scolarité, les dépenses qu'implique la scolarisation, l'importance de leur travail au foyer et les charges supplémentaires que doivent supporter les ménages qui s'occupent des orphelins, constituent collectivement les principaux obstacles à la pleine participation de ces enfants. Sa réalisation dépendra donc beaucoup de la suppression de tous les coûts monétaires auxquels est subordonnée la scolarité, ainsi que du versement d'allocations ciblées pour alléger le poids des coûts directs et indirects pesant sur les ménages qui s'occupent des orphelins.

Le coût d'un tel système d'allocations sociales dépend de deux facteurs : la taille du groupe cible et le montant de l'allocation. La position du présent rapport est qu'un tel programme d'allocations doit cibler tous les orphelins (qui englobent normalement ceux qui vivent dans des foyers dirigés par des enfants) et tous les enfants des familles pauvres touchées par le VIH/sida. Rien ne prouve de manière décisive que les orphelins de père sont moins défavorisés sur le plan scolaire que les orphelins de mère ou des deux parents¹⁹. Il serait donc préférable qu'un groupe cible défini par le statut d'orphelin s'étende à tous les enfants ayant perdu au moins un parent.

De puissants arguments militent également en faveur de l'inclusion d'autres enfants vulnérables. Premièrement, du fait des répercussions sur les ménages, le VIH/sida fait qu'il est plus difficile aux enfants des familles touchées d'aller à l'école ou de poursuivre leur scolarité. Deuxièmement, en ciblant uniquement les orphelins et en excluant les autres enfants vulnérables, on court le risque de mettre les orphelins dans une catégorie à part, ce qui accentuerait leur sentiment d'être différents, amplifierait leurs problèmes sociaux et psychologiques et les exposerait à des formes subtiles de discrimination.

Dans ses simulations des coûts de la réalisation de l'objectif EPT d'un enseignement primaire universel de qualité, la Banque mondiale (2002a) prévoit une aide pour les orphelins mais la limite aux enfants qui ont perdu leur mère ou leurs deux parents. Son Équipe pour la campagne contre le

Le VIH/sida a fait apparaître des foyers dirigés par des enfants dans lesquels il n'y a aucun adulte et où les enfants doivent se débrouiller seuls.

La pleine participation scolaire des orphelins et des enfants touchés par le VIH dépendra beaucoup de la suppression de tous les frais scolaires obligatoires.

19. Par exemple, dans 22 pays (sur 28) d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, le taux de scolarisation des orphelins était plus faible que celui des autres enfants. Dans 8 cas, cela ne concernait que les orphelins de mère. Cependant, dans 4 cas, seuls les orphelins de père étaient moins scolarisés, et dans 8 autres, le sexe du parent décédé était sans importance (Ainsworth et Filmer, à paraître).

Encadré 4.2. Principaux éléments du surcoût de la réalisation de l'enseignement primaire universel dû au sida

Éléments à prendre en compte

Enseignants : Formation de remplaçants ; allocations de décès pour les familles des enseignants décédés ; engagement de vacataires pour pallier les absences prolongées des enseignants en congé de maladie.

Programmes scolaires : (1) Mise en œuvre effective dans les programmes scolaires d'un enseignement sur la prévention du VIH, comprenant la production de matériels d'apprentissage et l'inclusion de ce sujet dans les matières obligatoires des programmes de formation des enseignants des instituts pédagogiques et des universités ; (2) mise en place d'un cadre de conseillers qualifiés et élaboration d'un module d'orientation à intégrer dans les programmes de formation des enseignants ; (3) adoption d'autres réformes des programmes scolaires du cycle primaire.

Aide aux orphelins et aux enfants vulnérables : Mise en place d'incitations destinées aux orphelins et aux enfants des familles pauvres ayant un parent malade ou décédé à cause du sida.

Estimations

Enseignants : Paiement des allocations de décès et coût de la formation des remplaçants des enseignants décédés : 150 millions de dollars par an.

Coût pour le système de la formation et du recrutement de vacataires pour remplacer les enseignants en phase terminale du sida (estimé à la moitié du coût des enseignants absents) : 150 millions de dollars par an.

Programmes scolaires : Les coûts estimatifs représentent la valeur médiane des coûts prévus pour le programme d'interventions en faveur des jeunes lancé par ACTAfrica. Remplacement des programmes destinés aux enseignants du secondaire et aux jeunes non scolarisés par la distribution de matériels pédagogiques, le développement des services de conseil et l'adaptation des programmes scolaires du primaire : 250 millions de dollars par an.

Orphelins et enfants vulnérables

Coûts estimés en fonction du montant prévu de l'allocation proposée par la Banque mondiale, soit 50 dollars par enfant et par an.

- Orphelins de mère ou des deux parents (2,5 millions d'enfants) : 125 millions de dollars
- Orphelins de père (2 millions d'enfants) : 100 millions de dollars
- Enfants de familles touchées par le sida (4 millions d'enfants selon l'hypothèse retenue) : 200 millions de dollars

Récapitulation : coût annuel total

Remplacement des enseignants	150 millions de dollars
Vacataires	150 millions de dollars
Programmes scolaires	250 millions de dollars
Orphelins de mère ou des deux parents	125 millions de dollars
Orphelins de père	100 millions de dollars
Enfants de familles touchées par le sida	200 millions de dollars
Total général	975 millions de dollars

sida en Afrique (ACTAfrica) semble avoir suivi la même approche dans son estimation des coûts de l'intensification des activités de lutte contre le VIH en Afrique, en définissant les orphelins comme les enfants de moins de 15 ans qui ont perdu leur mère ou leurs deux parents du fait du sida (Banque mondiale, 2001, p. 16). Cette définition concorde avec celle qu'a donnée l'ONUSIDA en 2000 (ONUSIDA, 2000b, p. 122) mais, plus récemment, l'ONUSIDA a redéfini les orphelins du sida comme les enfants âgés de 0 à 14 ans qui ont perdu l'un de leurs parents ou les deux du fait du sida (ONUSIDA, 2002d, p. 8 et 210).

Étendre la définition des orphelins du sida à tous les enfants qui ont perdu un parent du fait du sida entraînerait une augmentation considérable du coût des orphelins dans les simulations de la Banque mondiale. Bien que les chiffres publiés soient des estimations globales qui comprennent les coûts du VIH/sida afférents aux enseignants, il convient de noter que, d'après les estimations du nombre d'orphelins dans 34 pays en 2010, les enfants ayant perdu leur mère ou leurs deux parents devraient représenter environ 55% du total contre 45% pour les orphelins de père (Hunter et Williamson, 2000). Sur cette base, le surcoût résultant de la prise en compte des orphelins de père dans la simulation s'élèverait approximativement à 100 millions de dollars par an (voir encadré 4.2).

Faute de données exploitables sur le nombre des autres enfants vulnérables qui auraient besoin d'aide, il est beaucoup plus difficile d'extrapoler les estimations. En 1998, il y avait 42 millions d'enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne et 46 millions en Asie du Sud-Est (UNESCO, 2000). À cette date, le taux de prévalence du VIH chez les adultes était de 8% en Afrique subsaharienne et de 0,7% en Asie du Sud et du Sud-Est (ONUSIDA, 1998). On peut raisonnablement supposer que 8% des enfants non scolarisés d'Afrique et 0,7% de ceux d'Asie du Sud-Est appartenaient à des familles touchées par le VIH ou le sida. Sur la base de ces chiffres, le nombre d'enfants non scolarisés appartenant à des familles touchées par le VIH/sida pourrait être de l'ordre de 4 millions. Il va sans dire que des orphelins seraient compris dans le nombre. Tout en étant probablement une estimation basse, ce chiffre fournit un point de départ pour estimer le nombre d'enfants de familles touchées par le sida qui auraient besoin de l'incitation des allocations pour être encouragés à fréquenter l'école.

Il y a des différences considérables entre les montants des allocations proposées pour venir en aide aux orphelins. La Banque mondiale (2002, p. 41) prévoit « un montant fixe de 50 dollars EU (aux prix de 2000) par an et par orphelin de mère ou des deux parents, eu égard au nombre estimatif de ces enfants dans la population d'âge scolaire ». L'étude antérieure de son équipe ACTafrica proposait quant à elle 9 à 35 dollars EU par enfant au titre de l'aide communautaire destinée à faire face aux dépenses de vie courante, et de 25 à 33 dollars EU par enfant au titre des dépenses scolaires (p. 59). Cependant, ce dernier chiffre est une moyenne pondérée des dépenses scolaires dans le primaire et le secondaire fondée sur des estimations des dépenses calculées en République-Unie de Tanzanie. En outre, si les dépenses scolaires des orphelins et autres enfants vulnérables représentent un coût pour les ministères de l'éducation, ce coût se situe dans le cadre de la réalisation de l'objectif EPT d'un enseignement primaire gratuit et ne résulte pas en soi de la situation créée par le VIH/sida.

Une autre estimation a été effectuée par le Centre pour le développement international de l'université Harvard, qui propose un programme de soutien communautaire aux orphelins, dont le coût est approximativement de 250 dollars EU par enfant et par an (CID, 2001). Vu que la valeur médiane du PIB par habitant des 33 pays de l'échantillon de la Banque mondiale s'établit à 413 dollars EU (Banque mondiale, 2002a, p. 29), il est pratiquement certain que ce chiffre est trop élevé.

Faute d'autres estimations fiables, il est raisonnable d'accepter le chiffre de 50 dollars proposé par la Banque mondiale. Si on l'applique au nombre estimatif d'enfants de familles touchées par le VIH/sida dont la scolarisation risque d'être subordonnée au versement d'une allocation, il ajoute 200 millions de dollars EU par an au coût de l'EPT associé au sida qu'a estimé la Banque mondiale.

Incidences financières du VIH/sida concernant les enseignants

S'agissant des enseignants, le VIH/sida a des répercussions sur les décès, les changements de profession, la maladie, l'absentéisme, la charge de travail et le moral.

Perte définitive d'enseignants

Le VIH/sida prive définitivement le système éducatif de ses éducateurs et les classes de leurs maîtres de deux façons : en provoquant leur mort ou en les amenant à quitter la profession enseignante. Bien que certains éléments d'information paraissent indiquer une hausse de la mortalité des enseignants en présence du VIH/sida, il est plus prudent de considérer que le taux d'infection par le VIH est le même chez les enseignants que dans le reste de la population adulte. Cependant, même si on retient cette hypothèse, les pertes d'enseignants dues au sida peuvent être immenses. Un modèle élaboré pour la Zambie prévoit que, compte tenu de la prévalence du VIH dans la population adulte, le nombre d'enseignants passera de 37 000 en 1999 à 50 000 en 2010, alors qu'en l'absence du sida, il aurait atteint 59 550 (Grassly *et autres*, 2002).

Si l'absence ou le décès de membres du personnel éducatif non enseignant peut sérieusement affaiblir un système éducatif, le décès d'un enseignant en poste porte immédiatement préjudice à la classe, parfois de façon irréparable. À moins qu'il ne soit remplacé aussitôt, ce qui est rarement le cas dans les pays les plus gravement touchés par l'épidémie, toute une classe peut rester très longtemps sans instituteur. Cette perte d'enseignants compromet la possibilité même d'offrir une éducation à tous les enfants. Il ressort d'études menées en Afrique de l'Ouest qu'à cause de la mortalité des enseignants due au sida, 119 000 enfants ivoiriens d'âge scolaire n'ont pas pu être scolarisés en 1997/98, et 107 écoles primaires ont été fermées en République centrafricaine (Fassa, 2000).

Absentéisme

Après avoir contracté le VIH, la plupart des personnes séropositives restent cliniquement en bonne santé pendant plusieurs années. Mais le virus finit par détruire le système immunitaire au point qu'elles développent une sensibilité à des infections auxquelles les personnes non infectées échappent habituellement. Il s'ensuit une alternance de périodes de maladie et de bonne

santé apparente. Les phases de crise deviennent généralement de plus en plus fréquentes et longues jusqu'à ce qu'elles se rejoignent et soient pratiquement continues. Lorsqu'ils traversent ces phases de maladie, les enseignants séropositifs sont incapables de travailler. Il en résulte des absences « occasionnelles » répétées jusqu'à ce qu'ils finissent par être mis officiellement en congé de maladie. D'après des recherches effectuées à l'Imperial College de Londres, la Banque mondiale estime qu'un enseignant séropositif risque d'être en incapacité de travail pendant un total de 260 jours avant de mourir du sida [Banque mondiale, 2002a, p. 41].

Le sida est aussi la cause d'un absentéisme considérable chez les enseignants en bonne santé en raison de deux facteurs : les soins à donner aux membres du foyer qui sont malades et la présence aux obsèques. Les soins aux malades étant le plus souvent à la charge des femmes, les enseignantes et les femmes du personnel administratif sont souvent tiraillées entre leurs obligations professionnelles et les soins à donner à des malades qui ont pratiquement besoin que l'on s'occupe d'eux 24 heures sur 24. En outre, le devoir d'assister aux obsèques des proches, des collègues et des membres de la communauté amène les enseignants à être fréquemment absents, parfois plusieurs jours de suite.

Incidences financières

Les systèmes éducatifs qui perdent des enseignants, en raison de décès ou de départs à la retraite anticipés, doivent compenser ces pertes en formant des enseignants supplémentaires, faute de quoi, ils ne pourraient pas offrir une éducation à tous ceux qui en ont besoin et la qualité de l'éducation en pâtirait. Cette formation représente un coût imputable à l'incidence du VIH/sida sur les enseignants eux-mêmes ainsi que sur le personnel d'autres services. Pour en estimer le coût, il faut connaître (1) le nombre des enseignants susceptibles de quitter définitivement et prématurément le système pour cause de décès ou de changement d'emploi, et (2) le coût de la formation.

Il faut également tenir compte des allocations de décès à verser aux familles des enseignants décédés en cours d'exercice – parfois en vertu d'obligations contractuelles. Au Malawi et dans d'autres pays, des exemples montrent que le respect de ces obligations (prise en charge du cercueil, du transport et allocation en espèces)

entrave le fonctionnement des administrations régionales qui voient leurs ressources absorbées par ces frais au lieu de servir à l'équipement des écoles et aux inspections.

L'absentéisme dû aux maladies associées au sida représente une perte majeure pour les systèmes éducatifs. Comme les traitements versés aux enseignants pendant leurs périodes d'absence ne produisent aucun bénéfice, c'est une perte sèche de ressources pour les systèmes. S'ils fournissent des remplaçants pour pallier les absences, ils doivent aussi faire face à des dépenses supplémentaires, également imputables au VIH/sida. Dans les pays à forte prévalence du VIH qui n'ont pas encore réalisé l'enseignement primaire universel, les systèmes éducatifs ont rarement les moyens de fournir des remplaçants. En conséquence, dans ces pays, l'absentéisme des enseignants causé par le VIH/sida entraîne une forte dégradation de la qualité et de l'efficacité qui retarde d'autant la réalisation des objectifs de l'EPT.

Répercussions sur le coût de la formation

Pour plusieurs raisons, le VIH/sida risque de gonfler le coût global de la formation des enseignants :

- À cause du sida, les établissements de formation (instituts pédagogiques et universités) vont perdre du personnel de la même manière que les écoles, mais la formation de remplaçants sera plus lente et plus coûteuse que pour les écoles.
- Il faudra un programme de formation élargi et si possible accéléré pour compenser les pertes d'enseignants et de stagiaires dues au sida.
- Il faudra adapter le programme de formation afin de doter les futurs enseignants des compétences nécessaires pour expliquer aux élèves ce qu'est le VIH/sida et comment le combattre.
- La hausse de la mortalité dans d'autres professions accroît la mobilité des enseignants survivants, ce qui accroît encore le coût unitaire de la formation de ceux qui restent dans l'enseignement.

D'après un rapport présenté à la Conférence nationale sud-africaine sur le VIH/sida et l'éducation (mai-juin 2002), alors que l'Afrique du Sud forme actuellement près de 3 000 enseignants par an, elle devra en former plus de 20 000 d'ici à la fin de la décennie si les traitements

Les systèmes éducatifs qui perdent des enseignants doivent compenser ces pertes en formant des enseignants supplémentaires.

antirétroviraux ne sont pas diffusés. Dans le même pays, plus de 30% des infirmières meurent dans les trois années qui suivent la fin de leurs études. La situation pourrait être la même pour les enseignants, en particulier pour les femmes. Ces phénomènes impliquent des conséquences redoutables pour la formation des enseignants. Pourtant, on a peu réfléchi aux moyens de répondre à ces besoins et on s'est encore moins penché sur ce que des solutions satisfaisantes et réalisables pourraient coûter.

D'après une simulation effectuée pour la Zambie, l'absentéisme que les maladies associées au sida provoquent dans le corps enseignant fera perdre 12 450 années d'enseignement soit près de 20 millions d'heures de classe entre 1999 et 2010 (Grassly *et autres*, 2002). Avec un rapport élèves/enseignant de 40 pour 1, cela représente 498 000 enfants privés d'instruction scolaire pendant un an.

L'absence de système d'affectation des enseignants vacataires est un problème auquel sont confrontés de nombreux pays. Mais ce qui est encore plus préoccupant, c'est qu'à l'heure actuelle, il n'existe pas de réservoir de personnes suffisamment qualifiées et disponibles pour des affectations provisoires. La création d'un tel réservoir entraînerait des dépenses de formation et des coûts salariaux. Même si le coût des salaires de ces vacataires était inférieur à celui de la rémunération d'un nombre comparable d'enseignants qualifiés permanents, la mise en place d'un tel système augmenterait considérablement les surcoûts qu'impose le sida pour ce qui est de garantir l'accès de tous les enfants à un enseignement primaire de qualité.

Incidences financières de l'ajustement des programmes d'éducation à un contexte marqué par le VIH/sida

Éducation pour la prévention du VIH

Dans un monde aussi marqué par l'emprise du VIH/sida, les écoles et les programmes d'éducation ont la responsabilité primordiale d'inculquer à ceux dont ils ont la charge les connaissances, les compétences, les comportements et les valeurs qui réduiront les risques qu'ils courent de contracter ou de transmettre le VIH. Autrement dit, les programmes d'éducation doivent chercher à donner aux élèves les moyens de mener une vie saine, sexuellement responsable.

Face à la crise du sida, la réaction première et fondamentalement appropriée des ministères de l'éducation a été de s'efforcer d'intégrer dans les programmes scolaires les questions de VIH/sida et de santé sexuelle et génésique, ainsi que les compétences nécessaires dans la vie courante. Des études menées dans dix-sept pays montrent à quel point les ministères de l'éducation se soucient d'intégrer ces sujets dans les programmes pour promouvoir le changement des comportements (ADEA, 2001). Néanmoins, pour diverses raisons, «le système scolaire [...] n'a pas réussi à mettre en place une approche cohérente et globale du VIH/sida et, plus généralement, de l'éducation sexuelle» (Bennell *et autres*, 2002, p. 43). Les problèmes majeurs sont les suivants :

- l'approche des programmes ne considère pas l'éducation relative au VIH/sida et à la santé sexuelle et génésique comme une discipline professionnelle à part entière ;
- le programme est conçu de telle sorte qu'il tend à saupoudrer l'éducation relative au VIH/sida, à la santé sexuelle et génésique et aux compétences nécessaires dans la vie courante, à travers un certain nombre de matières porteuses sans parvenir à établir l'articulation indispensable avec l'éducation sanitaire et les services de santé ;
- la méthode pédagogique s'en remet à un enseignement magistral dispensé à toute la classe dans un cadre formel, et axé dans une certaine mesure sur le contrôle des connaissances, mais elle accorde peu de place à l'éducation par les pairs, à la participation de la communauté ou à l'intervention de personnes vivant avec le VIH/sida ;
- les enseignants se sentent mal préparés pour enseigner ces questions et hésitent à aborder des sujets sensibles, voire tabous ;
- le soutien didactique et pédagogique est inadéquat : manque (voire absence totale) de matériels pédagogiques et d'apprentissage exacts et de bonne qualité, faiblesse des systèmes de guidance technique, de formation, de soutien des enseignants, de suivi et d'évaluation par rapport à ce qui existe pour d'autres matières.

La capacité des programmes révisés de donner aux élèves les moyens d'éviter le VIH restera sévèrement compromise tant que l'on ne s'attaquera pas comme il le faut à ces problèmes et que l'éducation relative au VIH/sida n'aura pas été entièrement professionnalisée, ce qui entraînera forcément des dépenses.

Les programmes d'éducation doivent donner aux élèves les moyens de mener une vie saine avec une sexualité responsable.

Incidences financières

L'ONUSIDA a énuméré quelques-unes des variables qui influent sur le coût des programmes scolaires et d'éducation relatifs au VIH/sida (ONUSIDA, 2000a, b, p. 18-20). Nous les reprenons ici avec quelques modifications et ajouts :

- personnel : personnel requis pour les services d'experts, pour établir et maintenir un corps de formateurs, assurer une assistance technique et constituer des structures de soutien pédagogique ;
- élaboration des programmes : temps et type de travail investis dans l'élaboration des programmes scolaires d'éducation relative au VIH/sida et des matériels d'appui ;
- production et distribution de matériels éducatifs : quantité et qualité des matériels éducatifs produits pour chaque élève et chaque enseignant couvert par le programme ;
- formation des enseignants : ateliers et autres stages de formation pour le personnel scolaire ;
- suivi et évaluation : études d'impact et autres types de recherches.

Les simulations de la Banque mondiale (2002a) ne prévoient pas explicitement d'activités de ce genre. Toutefois, le modèle table sur l'amélioration de la prestation des services et envisage qu'un tiers des dépenses totales de fonctionnement du primaire sera consacré aux apports autres que la rémunération des enseignants (administration, services de soutien, manuels et autres matériels pédagogiques, allocations pour encourager la scolarité des enfants en situation difficile). Cette proposition est jugée adéquate pour couvrir tous les coûts que peut impliquer la mise en œuvre de l'éducation préventive concernant le VIH/sida. Une telle approche pourrait toutefois léser les pays à forte prévalence du VIH en réduisant la part de leurs ressources non salariales qu'ils peuvent consacrer à d'autres apports propres à améliorer la qualité de l'éducation.

ACTafrica (Banque mondiale, 2001) examine le coût des programmes d'éducation sur le VIH/sida pour les écoliers ainsi que pour les enfants et les jeunes non scolarisés. Dans le primaire, le coût par enseignant formé est estimé soit à 75 dollars EU, dans le cas d'un programme simple et de la fourniture de matériels de base, soit à 200 dollars EU pour un programme plus complexe comprenant l'élaboration de matériels didactiques et la mise en place du programme scolaire. Pour le secondaire, le coût par enseignant est évalué à

121 dollars EU dans le cas d'un programme simple et à 241 dollars EU pour un programme plus élaboré. Enfin, il est estimé qu'il faudrait 8 à 11,80 dollars EU par bénéficiaire pour dispenser une éducation par les pairs appropriée aux enfants et aux jeunes non scolarisés (appartenant aux groupes d'âge 6-11 ans et 12-15 ans). Pour que d'ici à 2005 les programmes atteignent 60% des enseignants du primaire, 80% des enseignants du secondaire, 15% des enfants non scolarisés âgés de 6 à 11 ans et 50% des 12-15 ans, il faudrait au total, selon l'estimation, 211 à 313 millions de dollars EU par an pour l'ensemble de l'Afrique subsaharienne (Banque mondiale, 2001, p. 34 et 54).

Quoique substantielle, cette somme ne suffirait pas pour atteindre la totalité des groupes cibles. Elle ne couvre pas non plus les dépenses de production et de distribution des manuels et des matériels pédagogiques, le coût du soutien requis et celui de l'élaboration et de la mise en place d'un programme approprié dans les instituts pédagogiques et les universités pour assurer la préparation des universitaires et la formation initiale des enseignants. Si le coût estimé par ACTafrica était réparti de manière égale entre le primaire, le secondaire et l'éducation des enfants non scolarisés, l'estimation pour le primaire serait de l'ordre de 90 millions de dollars par an, soit une moyenne de plus de 2 millions par pays. Les ministères de l'éducation hésiteraient certainement à prélever cette somme – qui serait loin de suffire à couvrir tous les besoins – sur les ressources affectées aux apports autres que la rémunération des enseignants.

Répondre aux traumatismes et aux besoins psychologiques

Les traumatismes si souvent provoqués par le VIH/sida sont aujourd'hui un problème majeur pour les écoles, appelées à s'occuper des victimes de ces traumatismes et à les aider. L'expérience de la détresse psychologique ou de la discrimination conduit certains jeunes à interrompre leur scolarité ou à la suivre de façon irrégulière. D'autres estiment avoir plus de difficultés à apprendre. Avant la propagation de l'épidémie de VIH/sida, les enseignants rencontraient moins fréquemment ce genre de problèmes. Mais, aujourd'hui, le sida a changé la situation, devenue plus grave. L'épidémie fait que les écoles accueillent de plus en plus d'élèves perturbés sur le plan intellectuel, social et psychologique (Coombe, 2001, p. 20).

Il n'en reste pas moins que trop peu d'actions sont menées, ou même planifiées, pour mettre en place les systèmes de soutien psychologique nécessaires. Le travail des conseillers d'éducation relève plus de l'orientation professionnelle que du soutien psychologique. Une enquête menée en 2001 auprès des ministères de l'éducation de treize pays de la Communauté de développement de l'Afrique australe montre qu'il y a une prise de conscience du problème mais que les mesures prises pour y répondre sont inadéquates. Onze pays ont indiqué n'avoir aucun programme de soutien social pour les élèves malades ou touchés par le sida. Douze pays ont également indiqué que ni les enseignants touchés par le sida, ni ceux qui ont des élèves touchés par le sida ne sont aidés à faire face au problème (CDAA, 2001). Dans les pays où un tel soutien existe, il est assuré au coup par coup par des ONG au travers d'activités sous-financées et non coordonnées.

Cumul des coûts

Les principales variables qui ont une incidence sur les surcoûts que le VIH/sida entraîne pour la réalisation des objectifs de l'EPT sont les suivantes :

1. formation d'enseignants supplémentaires pour remplacer ceux qui meurent du sida ;
2. allocations de décès que les ministères doivent verser pour les enseignants décédés alors qu'ils étaient en poste ;
3. intégration du VIH/sida dans les programmes scolaires, principalement par l'introduction d'une éducation préventive concernant le VIH ;
4. élaboration, production et distribution de manuels et de matériels d'apprentissage pour la prévention du VIH ;
5. intégration du VIH/sida dans les programmes de formation des enseignants ;
6. fonctions et activités de gestion pour impulser une réponse proactive du système ;
7. renforcement des capacités de fourniture de conseil ;
8. réorientation des programmes scolaires du primaire ;
9. incitations visant à encourager la participation scolaire des orphelins et des enfants touchés par le VIH/sida.

Les simulations ont porté principalement sur les variables 1, 2 et 9 et elles ont accordé beaucoup d'attention au coût que l'absentéisme des

enseignants représente pour les systèmes éducatifs. Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, l'absence des enseignants pour congé de longue maladie ou d'autres raisons liées au sida n'entraînera de surcoût pour la réalisation des objectifs de l'EPT que si des dépenses sont encourues pour rémunérer les enseignants vacataires recrutés pour remplacer ceux qui sont malades ou absents. C'est là un budget que les pays gravement touchés doivent prévoir.

Dans le cadre de la réalisation des objectifs de l'EPT, aucune simulation n'a pris en compte les incidences financières des variables 3 à 8, et aucune tentative n'a été faite pour estimer leur coût, que ce soit au niveau national ou au niveau régional. Non pas qu'ils ne soient pas importants, mais parce qu'il est difficile de réunir des données pour étayer ces évaluations et qu'on croit peut-être à tort, que le coût de ces postes « légers » serait dérisoire à côté de celui des enseignants et des orphelins. Or, d'après les estimations par ACTAfrica du coût de l'extension des activités destinées aux jeunes (même si elles ne s'inscrivent pas dans le cadre de l'EPT), le coût du programme scolaire et des différents programmes d'éducation pourrait fort bien dépasser celui du remplacement des enseignants et être du même ordre que celui résultant des estimations de l'absentéisme.

La réalisation des objectifs de l'EPT exige aussi que l'on tienne dûment compte des facteurs de demande, en particulier celle des enfants désavantagés d'une manière ou d'une autre par leur expérience personnelle du VIH/sida. Les orphelins constituent à l'évidence un groupe auquel il faut apporter un soutien qui doit s'étendre à tous les orphelins d'âge scolaire. Mais ce ne sont pas les seuls enfants dont les conditions de vie et la scolarité sont perturbées par le sida. Les enfants des familles pauvres touchées par le sida ont également besoin d'incitations propres à améliorer leurs conditions de vie et à les encourager à aller à l'école.

Par conséquent, les incidences du VIH/sida sur le coût de la réalisation des objectifs de l'EPT résultent de quatre grands éléments :

1. surcoût des enseignants résultant de la nécessité de former des enseignants supplémentaires pour remplacer ceux qui sont morts du sida, ainsi que du paiement des allocations de décès ;

Les traumatismes provoqués par le VIH/sida sont aujourd'hui un problème majeur pour les écoles appelées à s'occuper des victimes de ces traumatismes et à les aider.

Onze pays ont indiqué n'avoir aucun programme de soutien social pour les élèves malades ou touchés par le sida.

2. Coût de la formation et de la rémunération d'enseignants vacataires pour remplacer ceux qui sont en congé de longue maladie ;
3. Coûts supplémentaires des programmes scolaires et des programmes d'éducation au titre de l'intégration du VIH/sida et des mesures prises pour faire face à ce dernier dans les programmes d'enseignement et d'autres domaines de la vie scolaire ;
4. Coût des orphelins et des enfants vulnérables au titre des allocations sociales destinées à encourager ou permettre la scolarisation des enfants des familles touchées par le sida.

D'après les estimations récapitulées dans l'encadré 4.2, les dépenses annuelles consacrées à ces quatre éléments seraient de l'ordre de 975 millions de dollars EU, soit 74 % de plus que le chiffre avancé par la Banque mondiale (2002a) pour les coûts supplémentaires associés au sida dans 33 pays d'Afrique. La différence est due principalement à la prise en compte du coût des programmes d'éducation et à l'extension du groupe des orphelins et des autres enfants vulnérables concernés. La poursuite de la propagation du VIH, même dans les pays où le taux de prévalence est déjà très élevé, témoigne éloquentement de l'incapacité des programmes éducatifs, jusqu'ici, à avoir un impact notable. Le refus très fréquent, quasiment inébranlable, de voir la maladie en face, la discrimination générale, associés à un défaut d'information, potentiellement mortel, montrent également que l'éducation ne parvient pas à faire passer le message. Il y a peu de chances qu'elle y réussisse tant qu'on n'intégrera pas résolument dans les systèmes scolaires des programmes offrant une multiplicité de réponses aux impératifs du VIH. Encore faut-il que les fonds nécessaires à cet effet soient obtenus. Le Cadre d'action de Dakar a demandé à la communauté internationale de « mettre en œuvre d'urgence des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/sida ». Cela ne peut se faire sans mobiliser suffisamment de ressources identifiables pour mettre en place et appliquer de tels programmes.

Le Forum de Dakar a également souligné qu'il importe de faire en sorte que tous les enfants en difficulté aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire de qualité et de le suivre jusqu'à son terme. À cause du VIH/sida, un nombre énorme et toujours croissant d'enfants sont mis dans des situations exceptionnellement

difficiles. Certains sont orphelins, d'autres sont marginalisés et risquent fort d'être les laissés-pour-compte de l'éducation. L'avenir de ces enfants, qui représentent une très grande partie des adultes de demain, dépend très largement des ressources qui seront disponibles pour sauvegarder leur scolarité.

VIH/sida et scolarisation : quelques conclusions

Les estimations de la Banque mondiale (2002a) démontrent de manière convaincante que la pandémie du sida peut augmenter très sensiblement le coût global que devront supporter les pays pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire pour tous (ainsi que ceux de l'équité entre les sexes et de l'amélioration de la qualité de l'éducation). Pour les pays à forte prévalence, comme le Rwanda, la Zambie et le Malawi, les projections de la Banque mondiale montrent que les coûts supplémentaires dus au sida augmenteront les budgets de fonctionnement de plus de 45%. Selon l'analyse effectuée dans ce chapitre, l'incidence budgétaire du sida est encore plus dramatique. Mais aussi considérable soit-elle, il faut encore y ajouter les nombreux coûts supplémentaires invisibles, évoqués plus haut, qu'entraîne le VIH/sida, ainsi que les incidences financières de l'épidémie sur la réalisation des autres objectifs de l'EPT. Reconnaître que les incidences financières du VIH/sida sont à ce point importantes et générales peut servir, mieux que quoi que ce soit d'autre, à démontrer combien il est urgent de protéger le secteur de l'éducation des ravages de l'épidémie et d'utiliser son potentiel pour étendre cette protection au reste de la société.

L'éducation face aux situations d'urgence

Définir l'éducation dans les situations d'urgence

Le Cadre d'action de Dakar demande aux pays de « répondre aux besoins des systèmes éducatifs touchés par les conflits, les catastrophes naturelles et l'instabilité ». Le thème de « l'éducation dans les situations d'urgence » est devenu important dans les années 1990, lors des urgences humanitaires complexes en Afghanistan, en Bosnie-Herzégovine, au Rwanda, en Somalie, au Soudan et ailleurs (Aguilar et Retamal, 1998 ; Retamal et

La poursuite de la propagation du VIH témoigne éloquentement de l'incapacité des programmes éducatifs, jusqu'ici, à avoir un impact notable.

Aedo-Richmond, 1998). Ces « situations d'urgence complexes » peuvent durer des années voire des décennies, créant un obstacle majeur à la réalisation de l'EPT. Pour l'UNESCO, une urgence éducative est une situation de crise créée par un conflit ou une catastrophe naturelle ayant déstabilisé, désorganisé ou détruit le système éducatif, et qui appelle un processus intégré de soutien pendant et après la crise (UNESCO, 1999). L'accent mis sur la nécessité de poursuivre le soutien au-delà du court terme – lorsque des mesures spéciales sont nécessaires – est conforme à l'approche de Dakar. Les réponses internationales et nationales aux situations d'urgence peuvent inclure :

- l'éducation des réfugiés dans les écoles des camps ou les écoles du pays d'accueil ;
- l'éducation des populations déplacées à l'intérieur de leur pays suite à un conflit ou une catastrophe naturelle ;
- l'éducation dans les situations de conflit armé, d'insécurité ou d'instabilité ;
- l'éducation dans les zones de rapatriement massif des réfugiés et des populations déplacées ;
- la reconstruction des systèmes éducatifs régionaux ou nationaux au sortir de conflits ou de catastrophes naturelles.

Dimensions du problème

Pendant les années 1990, les situations complexes d'urgence humanitaire ont commencé à paraître chose courante. Avant le début de 2000, les conflits en Afghanistan, en Bosnie-Herzégovine, au Burundi, en Iraq, en Sierra Leone, en Somalie et au Soudan avaient poussé chacun plus de 400 000 personnes à se réfugier dans d'autres pays. Dans les années 1990, d'autres pays, dont le Rwanda et le Kosovo, ont été à l'origine de flux comparables de réfugiés, tandis que 39 pays ont été à la source de plus de 10 000 réfugiés en une année au minimum. Début 2001, le nombre de réfugiés à travers le monde était estimé à 15 millions, dont 7 millions définis comme populations « assistées par le HCR » (HCR, 2002) et 3,7 millions de réfugiés palestiniens assistés par l'UNRWA (Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient). Nombre de réfugiés venaient des pays en développement d'Afrique (3,3 millions) et d'Asie (5,8 millions). En 2001, quelque 500 000 personnes ont fui leur pays

à cause de situations si dangereuses que les pays d'asile leur ont reconnu la qualité de réfugiés présumés. Il n'existe pas de données d'ensemble sur l'éducation des réfugiés mais on sait qu'en l'an 2000, le HCR apportait son aide à l'éducation de quelque 835 000 enfants dans le primaire et 63 000 adolescents dans le secondaire, plus souvent par le truchement d'ONG internationales et nationales travaillant dans les camps et installations de réfugiés.

Dans la majorité des cas, les pays dans des situations d'urgence humanitaire complexe ont aussi connu des déplacements internes massifs de leur population. Les informations sur l'ampleur de ces mouvements sont toutefois moins faciles à obtenir, en partie parce que les organisations internationales ont moins accès et apportent moins d'aide aux personnes déplacées. Nombre de ces dernières vivent dans des camps ou des installations analogues à ceux des réfugiés, mais d'autres vivent au sein ou à côté des populations locales, selon des modalités qui sont moins visibles et plus difficiles à quantifier. Le nombre total dans le monde de personnes déplacées à l'intérieur de leur pays à cause d'un conflit ou de violations des droits de l'homme a été estimé en 2001 à 25 millions (www.idpproject.org), dont plus de 13 millions en Afrique, plus de 4 millions en Asie et plus de 3 millions en Europe orientale. Dans certains cas, le système éducatif national leur offre une éducation bien organisée, mais dans de nombreux endroits, la situation est désolante (Machel, 1996, 2001).

Les catastrophes naturelles – inondations, cyclones ou tremblements de terre – sont préjudiciables aux systèmes éducatifs dans le monde entier. Les dégâts causés à ces systèmes sont parfois considérables comme dans le cas des « inondations du millénaire » au Mozambique. En 1998, le cyclone Mitch a détruit les écoles du Honduras, laissant plus de 250 000 élèves du primaire et 30 000 du secondaire sans accès à l'enseignement, les bureaux centraux du Ministère de l'éducation ont été endommagés et la majeure partie des archives de l'éducation ont été détruites (UNICEF, 1999).

Les conflits, l'insécurité et l'instabilité posent les défis les plus redoutables à l'éducation. En temps de guerre ou de conflit civil, les éducateurs déploient souvent des efforts héroïques pour continuer à faire fonctionner l'éducation. Ils font parfois la classe en plein air, dans des maisons, des caves ou toutes sortes de bâtiments

C'est pendant les années 1990 que les situations complexes d'urgence humanitaire ont commencé à paraître chose courante.

Dans les situations d'urgence, les enseignants font parfois la classe en plein air, dans des maisons, des caves ou toutes sortes de bâtiments endommagés.

endommagés. Ensuite vient le travail de reconstruction. En 2000, près de 800 000 réfugiés sont rentrés dans leur pays en douze grandes vagues migratoires, et on peut penser qu'un nombre équivalent de personnes déplacées sont rentrées chez elles. Même les populations qui restent sur place pendant un conflit ou une catastrophe naturelle doivent s'employer à reconstruire leurs communautés et leurs écoles. Au lendemain d'un conflit ou d'une catastrophe naturelle, les tâches de reconstruction des systèmes éducatifs représentent une véritable gageure pour ceux qui planifient et gèrent l'éducation.

Principes d'action

Chaque crise est différente et il n'existe pas de formule infaillible garantissant le succès des interventions. La réponse aux urgences graves doit toujours être conçue à partir du niveau local, en faisant participer les intéressés à l'évaluation afin d'obtenir les meilleurs résultats possible. Il est néanmoins nécessaire de rechercher un consensus national sur des questions clés comme les langues d'enseignement, le programme d'enseignement, la formation et la rémunération des enseignants ainsi que la nature de la décentralisation de l'éducation. Des spécialistes de l'éducation dans les situations d'urgence travaillant pour l'ONU et les ONG ont défini des grands principes qui permettent d'améliorer la qualité des réponses aux situations d'urgence (voir chapitre 3, encadré 3.15).

Besoins de ressources pour l'éducation dans les situations d'urgence

L'éducation d'urgence : une passerelle nécessaire

L'éducation dans les situations d'urgence est inconfortablement située entre l'aide humanitaire et l'aide au développement. Dans les urgences critiques, il se peut que les principaux acteurs institutionnels se focalisent sur les questions de survie, mais les réfugiés et autres populations victimes de la situation d'urgence donnent quant à eux une priorité majeure au redémarrage de l'éducation. On s'accorde aujourd'hui de plus en plus à reconnaître que l'éducation est le « quatrième pilier » de l'aide humanitaire (Midttun, 2000). Des gouvernements comme ceux de la Suède et de la Norvège se sont publiquement

engagés à soutenir l'éducation d'urgence dans le cadre de leur politique mais, dans d'autres pays, ce pas reste à franchir. L'éducation d'urgence est importante si l'on veut réduire au minimum le décalage entre la fin de l'aide humanitaire et le début du financement de la reconstruction apporté par l'aide au développement.

Pour des raisons psychosociales et pédagogiques, et pour protéger les enfants, l'éducation est nécessaire dès le début d'une situation de crise. Elle aide à redonner un sentiment de normalité et de l'espoir en l'avenir tout en évitant qu'une cohorte d'enfants soit privée à jamais de la possibilité de recevoir une éducation. Il est particulièrement important qu'elle dispose de ressources suffisantes car les enfants touchés par un conflit ou une crise :

- ont particulièrement besoin d'un enseignement et de conditions d'apprentissage de qualité qui les aident à acquérir un sentiment de réussite et d'estime de soi ;
- ont besoin d'activités récréatives et d'activités leur permettant de s'exprimer pour répondre à leurs besoins psychosociaux ;
- ne reçoivent parfois pas de leur famille tout le soutien affectif et l'encouragement à leur développement dont ils ont normalement besoin ;
- n'ont parfois pas accès aux livres ou autres matériels imprimés ;
- peuvent fréquenter des écoles dont les ressources d'enseignement/apprentissage ont été détruites, et dont les locaux ont besoin d'être réparés et rééquipés ;
- peuvent avoir des enseignants insuffisamment instruits et formés qui auraient besoin d'un soutien supplémentaire, sous la forme d'une formation et de matériels, pour faire face à des circonstances difficiles et inhabituelles.

Participation de la communauté

Les communautés victimes d'une crise fournissent une grande partie des ressources de l'éducation d'urgence. Cette approche remontant de la base vers le sommet présente de nombreux avantages et les principaux organismes d'aide l'encouragent (cf. par exemple Bird, 1999 ; Brown, 2001 ; Lange, 1998 ; Midttun, 1998 ; Nicolai, 2000 ; Sinclair, 2001 ; Sommers, 1999, 2002). Il y a une plus-value psychosociale lorsque des membres de la communauté font la classe ou soutiennent le processus d'une autre manière. En outre, là où

Pour des raisons psychosociales et pédagogiques, et pour protéger les enfants, l'éducation est nécessaire dès le début d'une situation de crise.

les ressources publiques se sont particulièrement réduites, il est important de dire aux membres de la communauté comment ils peuvent soutenir les écoles et les autres activités destinées aux jeunes. Voici quelques exemples de programmes mettant en œuvre de bonnes pratiques :

- établissement de comités scolaires ou de comités d'éducation communautaires ;
- désignation d'enseignants et de travailleurs sociaux expérimentés appartenant à la communauté touchée par la crise respectivement comme directeurs d'école et organisateurs d'activités pour les jeunes ;
- recours aux services de membres instruits de la communauté pour faire la classe et diriger les activités des jeunes, accompagné d'une formation intensive en cours d'emploi, d'une guidance pédagogique et d'une supervision ;
- recrutement de spécialistes de la communauté pour la direction et la supervision des projets d'aide des ONG ;
- fourniture d'une formation à toutes les personnes susmentionnées.

Le rôle initial des comités d'éducation communautaires peut consister à organiser les travaux de dégagement des terrains destinés aux écoles, de construire des abris provisoires, d'identifier les personnes volontaires pour enseigner, et de dénombrer les élèves de chaque niveau d'enseignement. Par la suite, ils peuvent aider à gérer et développer les écoles, et aussi à organiser des activités destinées aux enfants d'âge préscolaire et aux jeunes non scolarisés. En 1992, le Programme d'éducation d'urgence et de reconstruction de l'UNESCO (PEER, basé à Nairobi) a mis au point en Somalie la « mallette pédagogique d'urgence » (contenant des fournitures scolaires et des matériels éducatifs) pour permettre aux communautés de mettre en place leurs propres écoles malgré l'absence de structures gouvernementales. Pour le PEER, les comités de gestion des écoles sont un moyen de rassembler les membres de la communauté pour constituer une force de paix (Retamal et Devadoss, 1998).

Ressources humaines

Dans certains cas de déplacement de populations, des enseignants expérimentés fuient avec leur communauté et peuvent reprendre leurs fonctions. Cependant, dans de nombreuses

communautés touchées par une crise, les enseignants manquent de qualifications et de formation. Même les enseignants qualifiés peuvent n'avoir eu qu'une initiation succincte aux méthodes pédagogiques modernes. La situation de crise peut alors donner l'occasion d'adopter une nouvelle approche de la formation pédagogique susceptible d'aider même les enseignants les plus inexpérimentés à acquérir les compétences nécessaires pour devenir efficaces ainsi que pour prendre en compte les besoins particuliers des enfants exposés à certaines formes de crise. Comme l'a noté Graça Machel (2001), « à cause de la peur et des perturbations, il est difficile de préserver un climat propice à l'apprentissage et cela risque d'avoir des effets désastreux sur le moral scolaire. Des enquêtes menées dans les écoles palestiniennes ont montré que nombre d'enseignants et d'élèves avaient du mal à se concentrer, surtout s'ils avaient été témoins ou victimes d'actes de violence, ou si des membres de leur famille étaient emprisonnés ou vivaient dans la clandestinité ».

Un des éléments majeurs des programmes d'éducation centrés sur les populations victimes d'une crise doit être l'octroi d'une formation soigneusement conçue aux enseignants, aux directeurs d'école, aux éducateurs d'adultes ainsi qu'aux éducateurs et aux animateurs s'occupant des jeunes. L'idéal est d'assurer cette formation « en cours d'emploi », sous forme de stages de vacances ou de week-end, par l'intermédiaire de formateurs itinérants ou encore par la formation de tuteurs au sein de l'école ou des groupements d'écoles. Par la suite, on peut recourir aux méthodes d'apprentissage ouvert et à distance.

Dans les situations de crise ou de reconstruction, les pouvoirs publics ont souvent du mal à rémunérer les enseignants. Les bailleurs de fonds sont souvent peu enclins à financer des dépenses salariales, préférant des formes d'aide qui présentent moins de risque d'entraîner des obligations à long terme. Les objets traditionnels de l'aide – fournitures scolaires et matériels éducatifs, réparation ou construction d'écoles ou formation initiale des enseignants – répondent à des besoins, mais la fourniture d'une aide récurrente en vue de rémunérer les enseignants est toutefois souvent cruciale pour aider le système à redémarrer.

À cause de la peur et des perturbations, il est difficile de préserver un climat propice à l'apprentissage.

Les bailleurs de fonds doivent contribuer à la rénovation des programmes scolaires et des manuels pour servir la construction de la paix.

Niveaux de ressources

Face aux situations d'urgence de grande envergure, les bailleurs de fonds peuvent être disposés à accorder une aide humanitaire généreuse. Cette assistance aux populations déplacées est souvent acheminée par les ONG, qui sont en mesure d'agir rapidement. À l'inverse, l'aide apportée aux services publics nationaux, notamment pour la reconstruction, peut se heurter à des problèmes de capacité d'absorption et d'efficacité de la gestion.

Le niveau de ressources des programmes d'éducation d'urgence est un facteur crucial de leur durabilité. Dans le cas des populations déplacées, le HCR estime qu'il faut fixer les normes applicables aux abris, à l'équipement et aux matériels en fonction du niveau général des écoles publiques bien gérées des zones rurales proches de la capitale, plutôt qu'en fonction des bas niveaux dysfonctionnels souvent observés dans les zones rurales délaissées où peuvent se trouver les camps des réfugiés (HCR, 1995). Si des populations massives de réfugiés ou de personnes déplacées affluent dans une zone où l'infrastructure éducative est déficiente, il faut s'efforcer de relever les normes dans cette zone en mobilisant des ressources nationales et internationales.

Pour ce qui est de la planification du site des écoles d'urgence, les notions d'« espaces/ environnements accueillants pour les enfants » retenues par l'UNICEF sont utiles. Les espaces de ce type aménagés en Albanie, pour les réfugiés kosovars, et en Turquie, dans les villages de tentes installés après le séisme de 1999, regroupaient les services de base destinés aux mères et aux enfants : services de santé primaire, protection et éveil de la petite enfance, écoles, espaces de jeu, soutien psychosocial, activités pour les adolescents et soutien maternel. Au titre de l'aide d'urgence, des ensembles prêts à monter de mobilier scolaire et de jeu sont parfois importés de l'étranger, mais il est préférable de les acheter sur place, ce qui profite de surcroît à l'économie locale (Sinclair, 2001). Il est recommandé de fournir, si c'est possible, du matériel de reproduction robuste aux « centres de ressources éducatives » (Aguilar et Retamal, 1998) afin de pouvoir reproduire les matériels nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs pressants.

Dans les situations de reconstruction, les pouvoirs publics sont généralement confrontés à d'énormes problèmes. Ils n'ont parfois même pas les moyens de recenser les besoins d'éducation, d'élaborer des plans et de les faire connaître. Les ministères de l'éducation peuvent être dépourvus de meubles, de machines à écrire, d'ordinateurs voire de papier. On n'a donc généralement que l'embarras du choix pour trouver rapidement un emploi aux ressources extérieures.

L'une des préoccupations essentielles au sortir d'un conflit est d'éviter de reproduire les structures éducatives qui peuvent avoir été un facteur du conflit (Pigozzi, 1999 ; Tawil, 1997 ; Smith et Vaux, 2002 ; Isaacs, 2002). Il est important que les bailleurs de fonds contribuent aux aspects les plus « immatériels » de la reconstruction, à savoir forger un consensus sur les approches intégratrices de l'éducation, rénover les programmes scolaires et les manuels pour servir la construction de la paix, et investir dans la formation tant initiale que continue des enseignants. L'enseignement des compétences nécessaires dans la vie courante – éducation pour la paix, les droits de l'homme et la citoyenneté, notamment – est important dans les longues périodes de déplacement des populations et de reconstruction qui font suite à un conflit, et il a une incidence sur les ressources, surtout au démarrage (Gillespie, 2002 ; Baxter, 2001 ; Fountain, 1999 ; Johanessen, 2000 ; Talbot et Muigai, 1998). Il semble qu'il y ait au début de ces périodes une fenêtre d'opportunité, peut-être de 18 mois, pour engager de tels changements (Vargas-Baron et McClure, 1998). Quant aux tâches de négociation de la réforme des programmes scolaires, de rédaction et d'expérimentation des nouveaux manuels et de mise en place de systèmes efficaces de formation des enseignants, elles demandent des engagements sur une durée de cinq ans ou davantage.

La coopération interinstitutions est évidemment nécessaire pour faire le meilleur usage possible des ressources disponibles pour les situations d'urgence critiques et la reconstruction. Il est cependant difficile d'estimer le montant annuel des ressources requises à ces fins. La plupart des urgences sont imprévisibles et les moyens nécessaires dépendent entièrement de leur nature, de leur ampleur et de leur intensité. Les « besoins » sont en outre sujets à des interprétations diverses. Pour l'Afghanistan, par

exemple, les estimations de la communauté internationale étaient très inférieures à celles du Ministère de l'éducation (encadré 4.3). Pourtant, le montant de 100 millions de dollars jugé nécessaire par la communauté internationale pour couvrir les besoins transitoires s'est avéré supérieur aussi bien aux sommes engagées par la suite qu'à la moyenne annuelle des besoins pour réaliser l'EPU en 2015, estimée à 70 millions de dollars par la Banque mondiale (2002, p. 59). Et pour finir, ces deux chiffres sont écrasés par les quelque 875 millions de dollars que le ministère estime nécessaire pour les deux ans à venir d'ici le milieu 2004.

Bien qu'il soit difficile de tirer des conclusions de portée plus générale, l'histoire récente donne à penser qu'au moins quatre ou cinq pays risquent d'être confrontés à des urgences humanitaires majeures complexes au cours de la décennie à venir et que beaucoup plus nombreux seront les pays touchés à des degrés divers par une catastrophe naturelle, un conflit ou une situation d'instabilité. Dans tous ces pays, le coût de la réalisation des objectifs de l'EPT dépasserait alors le coût prévu, en raison des dommages causés aux infrastructures, aux équipements et aux ressources humaines. Ils auraient en outre moins de moyens pour y faire face en raison de la baisse des flux de revenus, des pertes humaines, des déplacements de populations et de la réaffectation de ressources dont pourrait bénéficier l'éducation afin de répondre à d'autres besoins également pressants.

Si les incidences de ces événements devaient accroître le coût supplémentaire annuel de la réalisation de l'EPU de 25% dans quatre ou cinq pays, le coût annuel moyen de l'EPU pour l'ensemble des pays augmenterait de 0,4 à 0,5 milliard de dollars. Par rapport au coût total projeté, cela représenterait une augmentation de 2 ou 3% mais si les pays touchés faisaient aussi partie de ceux qui devraient connaître un déficit de financement, il s'ensuivrait une augmentation des besoins de financement projetés par la Banque mondiale de l'ordre d'un cinquième. Comme la situation d'urgence aurait réduit la capacité de ces pays de financer leur système éducatif, ce chiffre n'est qu'un minimum.

Encadré 4.3. La reconstruction de l'éducation en Afghanistan

Deux évaluations majeures des besoins ont été effectuées au début de 2002 avec le soutien de la Banque asiatique de développement, de la Banque mondiale et du PNUD. Elles ont été entravées par un manque de données systématiques. Les Ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur manquaient de chaises, de tables et de papier, sans parler du matériel de bureau et de la capacité de collecte des données sur les besoins à l'échelle du pays. La meilleure estimation établissait à 1,5 million le nombre des enfants qui retourneraient à l'école en mars 2002, suite à la campagne « Back to school ». Des estimations ultérieures ont indiqué qu'environ 3 millions d'enfants avaient été scolarisés, dont quelque 300 000 dans le secondaire. En quelques mois, l'UNICEF a distribué plus de 7 000 tonnes de fournitures scolaires et de matériels éducatifs, réalisant la plus vaste opération de ce genre jamais menée par les Nations Unies.

À la date de septembre 2002, des mesures avaient été prises en vue d'assurer la formation des enseignants en cours d'emploi, de rénover les systèmes de formation pédagogique et de réforme, les programmes scolaires, mais ces mesures ont subi des retards, à cause notamment du manque de ressources de base au Ministère de l'éducation. En matière de rémunération des enseignants et autres personnels, la situation restait précaire en raison des sévères contraintes pesant sur les recettes publiques et de l'incertitude quant au niveau des engagements des bailleurs de fonds. En juillet 2002, la communauté internationale estimait les besoins immédiats et transitoires du secteur de l'éducation à 100 millions de dollars, tandis que les engagements des bailleurs de fonds ne se montaient alors qu'à 44 millions de dollars. En août 2002, le Ministère de l'éducation estimait les besoins immédiats et à court terme à 171 millions de dollars, en prévoyant qu'il faudrait 704 millions supplémentaires d'ici le milieu de 2004. Dans le même temps, les capacités de planification et d'absorption restaient limitées par les retards apportés au déblocage des crédits prévus par le Ministère et à la mise en route de la formation destinée à mettre à niveau son personnel.

Source : Sinclair (2002).

De combien a-t-on réellement besoin pour réaliser l'EPT ?

Il ressort de l'analyse effectuée dans ce chapitre que le coût de la réalisation de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 paraît avoir été sous-estimé – dans certains cas substantiellement – par chacune des études récentes. À l'évidence, l'étude de la Banque mondiale est la plus solide des trois d'un point de vue méthodologique. La clarté de son cadre d'analyse permet de compléter très utilement l'analyse. Ses besoins en données ne sont pas démesurés et les principaux paramètres de coût qui influent sur le développement des systèmes éducatifs occupent une place centrale dans sa conception et sa mise en œuvre. Les deux autres études ont aussi leurs points forts : toutes deux

Toutes les études récentes du coût de la réalisation de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 ont sous-estimé la situation.

utilisent des données au niveau national et adoptent une approche généralement prudente et raisonnable des moyens possibles de réformer les systèmes éducatifs. Toutefois, les données qu'elles utilisent, surtout dans le domaine financier, sont de qualité très inégale, au point de ne pas être fiables dans certains cas. D'une manière générale, on préférera les estimations de coût, souvent plus élevées, de l'étude de la Banque mondiale.

Néanmoins, l'analyse de la Banque mondiale simplifie à l'excès le calcul des coûts – notamment parce qu'elle n'examine que des systèmes de six ans, quelle que soit leur durée réelle, et parce qu'elle laisse de côté un certain nombre de pays qui, à première vue, risquent d'avoir des difficultés à atteindre les objectifs. En outre, les réformes des politiques qu'elle propose pour les systèmes éducatifs des pays examinés – qui ont une incidence directe sur les coûts escomptés – semblent accorder moins d'importance qu'elles ne le devraient aux problèmes de mise en œuvre. Cela vaut particulièrement pour les traitements des enseignants : les mécanismes proposés pour les réduire par rapport au revenu par habitant imposeraient un agenda très contraignant aux pays qui ont les coûts les plus élevés de ce point de vue.

Deux autres aspects de l'étude ont une importance déterminante pour les résultats projetés. Le premier concerne les recettes. Comme on l'a fait valoir dans ce chapitre, les hypothèses de recettes sur lesquelles repose le calcul des déficits de financement sont trop optimistes. Même un gouvernement fermement résolu à réformer son approche de la prestation des services d'enseignement primaire aurait probablement du mal à respecter les cibles définies par la Banque mondiale pour les dépenses réelles consacrées au primaire sur une période de quinze ans. Le rythme de la croissance économique des pays concernés est toutefois un élément déterminant à cet égard, car une croissance vigoureuse et soutenue des revenus apporterait plus facilement les ressources supplémentaires voulues. L'étude gardant le silence sur les hypothèses de croissance qu'elle retient, il n'est pas possible d'évaluer cette partie de son analyse.

Une aide annuelle de l'ordre de 5,6 milliards de dollars est requise pour soutenir la réalisation de l'EPT.

Cependant, et d'une manière générale, il semble que les ressources publiques à la disposition de l'enseignement primaire dans ces pays risquent de progresser à un rythme plus lent que ne le suppose l'étude. Si l'on ajoute à cela les omissions relatives aux coûts, on peut penser que l'ampleur du déficit de financement dû à ces causes sera probablement bien supérieur à ce que l'on attendait. On l'évalue ici à 4,2 milliards de dollars, ce qui représente au moins deux tiers de plus que le chiffre avancé par l'étude de la Banque mondiale.

Ce chapitre a également montré que les estimations des coûts omettent au moins trois autres éléments majeurs. Le premier concerne la demande. Pour que les familles scolarisent leurs filles, il est nécessaire d'augmenter les incitations prévues, en particulier dans les groupes les plus pauvres de la communauté. Selon notre analyse, les dépenses supplémentaires requises pourraient s'élever en 2015 à 1,3 milliard de dollars pour les pays étudiés, ce qui augmenterait le déficit de financement annuel moyen d'environ 0,5 milliard de dollars sur la période considérée. De même, la présente analyse suggère que les besoins de ressources pour répondre à la pandémie du VIH/sida sont sous-estimés d'environ 0,4 milliard de dollars. Enfin, pour répondre aux besoins d'éducation des pays en situation d'urgence, il pourrait être nécessaire de trouver des ressources supplémentaires d'environ 0,5 milliard de dollars par an, pour les plus pauvres des pays touchés par une situation d'urgence. Au total, cela implique qu'une aide annuelle de l'ordre de 5,6 milliards de dollars serait requise pour soutenir la réalisation de l'EPT, dans le même cadre d'analyse que celui de la Banque mondiale. Cette estimation globale de l'aide annuelle moyenne nécessaire pour soutenir la réalisation de l'EPU, dans le respect des objectifs d'égalité entre les sexes et de qualité, représente plus du double du chiffre avancé par la Banque mondiale (Banque mondiale, 2002a).

Nous sommes donc assez loin de pouvoir utiliser ce qui existe actuellement en matière de projections des besoins nationaux de ressources, ne serait-ce qu'à titre d'indication générale des besoins d'aide pour réaliser les objectifs d'EPT. Les simulations nationales devraient constituer le point de départ d'un travail plus approfondi à l'échelon des pays, tenant compte des nouveaux efforts nationaux de planification et de leurs données afin de réviser les résultats.

Il ressort de ce chapitre que le résultat final de ces différentes approches varie considérablement en fonction des hypothèses employées. Toutes les estimations du déficit de financement sont des sommes résiduelles relativement minimales qui dépendent fortement des hypothèses retenues pour déterminer la grandeur des agrégats plus vastes que constituent les dépenses nationales et les ressources disponibles. La conclusion qui s'impose est qu'il faut remplacer les estimations à chiffre unique par des fourchettes faisant apparaître dans quelle mesure les conclusions changent si les paramètres se révèlent différents. En appliquant cette considération à l'analyse présentée dans ce chapitre, on peut conclure que le volume des apports d'aide requis est certainement plus proche de 5,6 milliards de dollars que de 2,5 milliards de dollars. Mais il faudrait davantage de travaux fondés sur les données nationales pour confirmer la justesse de ce chiffre.



Chapitre 5

Tenir les engagements internationaux : la réponse à Dakar

Le Cadre d'action de Dakar (Forum mondial sur l'éducation, 2000) proclame un ferme engagement collectif de mettre en œuvre les objectifs de l'EPT. Cet engagement associe les gouvernements (en partenariat avec les institutions de la société civile) et les institutions et organismes régionaux et internationaux. Ces derniers sont invités à soutenir le processus d'EPT en mobilisant des ressources dans le cadre d'une nouvelle initiative mondiale. Il leur est également demandé d'œuvrer en partenariat à l'appui des plans nationaux «de manière conséquente, coordonnée et cohérente» en fonction de leurs avantages comparatifs. Des stratégies nationales fortes doivent être mises en place, soutenues par une coopération efficace en faveur du développement. Les pays aux stratégies moins affirmées, tels que les pays en transition, ceux qui sont en proie à des conflits ou sortent d'une crise, doivent aussi recevoir l'appui dont ils ont besoin pour progresser plus rapidement vers la réalisation des objectifs de l'EPT. Ce sont l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et les pays les moins avancés qui sont confrontés au défi le plus redoutable.

L'UNESCO a été priée de continuer d'assumer le rôle qui lui a été confié d'assurer la coordination entre les partenaires de l'EPT et de maintenir la dynamique de leur collaboration en réunissant tous les ans un groupe de haut niveau à la fois restreint et souple et en publiant chaque année un rapport de suivi destiné à évaluer la réalisation des objectifs de l'EPT. L'Organisation a en outre été invitée à réaxer son programme d'éducation de manière à placer les résultats et les priorités de Dakar au cœur de son activité.

Le présent chapitre a pour propos d'évaluer dans quelle mesure la communauté internationale tient ses engagements en faveur de l'EPT. Il examinera d'abord les données récentes sur l'aide octroyée à l'éducation par les organismes de financement dans les pays en développement. Si l'on dispose d'informations valables sur les années 1990, il est malaisé, en raison des retards pris dans la production de données, d'indiquer comment a évolué la composition de l'aide à l'éducation à l'appui des objectifs de l'EPT depuis l'année 2000. En conséquence, on évaluera également les déclarations et engagements récents de la communauté internationale en faveur de ces objectifs, afin de déterminer s'ils reflètent le processus de Dakar et quel sera leur impact probable. Les dernières sections de ce chapitre rendent brièvement compte des progrès accomplis dans le cadre d'initiatives et programmes mondiaux spécifiques, ainsi que du rôle et des actions de l'UNESCO depuis Dakar.

Flux totaux d'aide aux pays en développement

Les flux d'aide aux pays en développement n'ont pas prospéré au cours de la dernière décennie du vingtième siècle¹. Le tableau 5.1 montre qu'ils ont atteint leur niveau maximal en 1991 pour baisser ensuite. En 2000, les aides à fonds perdus et les prêts consentis à des conditions de faveur à des pays en développement étaient tombés de 60 à 50 milliards de dollars EU environ. Sur ce total, quelque 70% provenaient d'organismes bilatéraux. L'aide multilatérale venait surtout de la Banque mondiale (IDA) et de la Communauté européenne. Ces deux institutions ont apporté ensemble en 2000 64% de l'aide multilatérale totale². Cependant, la valeur réelle des flux d'aide se situait seulement à 80% environ des niveaux de 1990-91. Cette tendance à la baisse touchait aussi bien l'aide bilatérale que l'aide multilatérale, quoique les montants de cette dernière aient atteint leur niveau maximum un peu plus tard durant la décennie.

1. On trouvera une analyse plus détaillée des tendances indiquées ici dans Al-Samarrai (2002) et Colclough et autres (à paraître).

2. Les autres organismes multilatéraux apparaissant sur le tableau 5.1, sont inclus parce qu'ils représentent la contribution la plus forte en termes d'aide ou parce qu'ils possèdent des programmes spécifiques pour l'éducation.

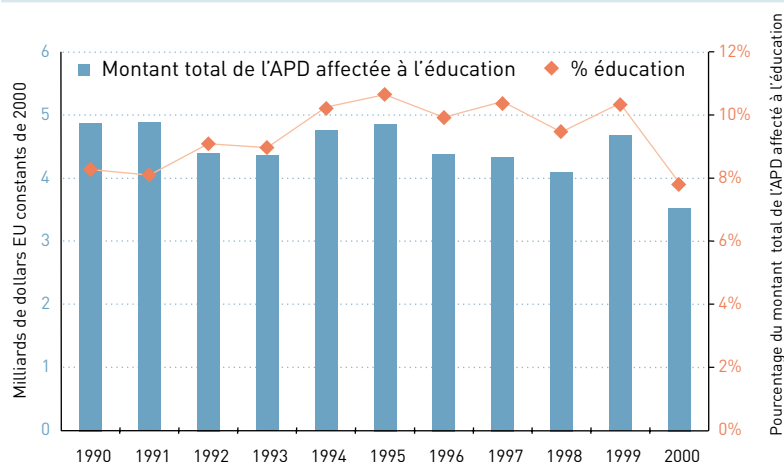
Tableau 5.1. Montant total de l'aide publique au développement (APD) : (décaissements nets en milliards de dollars EU)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Prix courants											
Total	52,0	59,2	60,4	55,6	59,9	59,1	55,8	47,9	50,2	52,2	49,6
Aide bilatérale	38,7	43,2	43,1	39,4	41,3	40,6	39,1	32,4	35,2	37,9	36,0
Aide multilatérale	13,3	15,9	17,2	16,3	18,6	18,5	16,7	15,4	15,0	14,3	13,5
Prix constants de 2000											
Total	55,1	60,6	57,6	54,1	55,8	49,8	48,8	44,8	48,6	49,8	49,6
Aide bilatérale	41,1	44,6	41,4	38,3	38,6	34,4	34,5	30,6	34,6	36,5	36,0
Aide multilatérale/mondiale	14,0	16,1	16,3	15,8	17,2	15,5	14,2	14,2	13,9	13,3	13,5
UNICEF	0,6	0,6	0,7	0,8	0,8	0,7	0,6	0,5	0,5	0,5	0,6
IDA	4,2	4,5	4,7	4,4	5,3	0,4	5,1	5,0	4,7	4,3	4,2
Banque interaméricaine de développement	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	4,2	0,4	0,3	0,3	0,2	0,2
PNUD	1,0	1,0	0,8	0,7	0,5	0,2	0,5	0,6	0,6	0,5	0,4
Fonds africain de développement	0,6	0,6	0,7	0,7	0,6	0,5	0,5	0,6	0,6	0,4	0,3
Fonds asiatique de développement	1,2	1,1	0,9	0,9	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	0,9
Communauté européenne	2,5	3,2	3,6	3,5	4,0	3,6	4,1	4,4	4,3	4,3	4,4
Autres sources	3,7	5,0	4,9	4,7	4,9	4,8	2,1	1,9	2,0	2,1	2,6

Notes : L'aide publique au développement (APD) comprend les aides à fonds perdus et les prêts accordés à des conditions de faveur. On entend par décaissements nets le total des décaissements moins les remboursements de principal effectués durant la même période. Les autres donateurs d'aide multilatérale sont les institutions du Système des Nations Unies, le Fonds international pour le développement agricole (FIDA), les Fonds arabes et les sources d'aide du FMI. Les coefficients déflateurs utilisés par le Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE pour produire des estimations à prix constants tiennent compte à la fois de l'inflation dans la monnaie nationale et des fluctuations du taux de change entre cette monnaie et le dollar des États-Unis. C'est l'effet inflation qui a été prépondérant pour la période 1992-1999.

Source : Base de données en ligne du CAD, tableau 2a.

Figure 5.1. APD bilatérale à l'éducation, 1990-2000



Source : Base de données en ligne du CAD (OCDE).

Pendant toute cette période, l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud, l'Asie centrale et l'Asie de l'Est ont reçu quelque 65 % de l'aide totale au développement. Toutefois, la proportion de cette aide apportée à l'Asie extrême-orientale s'est accrue à la suite de la crise financière de 1997, tandis que celle accordée à l'Afrique subsaharienne a décliné. La baisse de la part de l'aide octroyée à l'Afrique subsaharienne a été particulièrement marquée pour ce qui est de l'aide multilatérale, tombant de 50 % en 1990 à 36 % en 2000. Compte tenu des tendances de l'aide globale au développement et de ces tendances régionales, le montant total de l'aide au développement accordée à l'Afrique subsaharienne a baissé de 14 % en valeur réelle entre 1990 et 2000.

Aide bilatérale à l'éducation

Comme l'aide totale, les flux d'aide bilatéraux ont baissé, passant de 5 milliards de dollars EU environ au début de la décennie à moins de 4 milliards en 2000 (figure 5.1)³. La baisse la plus spectaculaire s'est produite en 2000, année durant laquelle les engagements ont chuté à 3,5 milliards de dollars, soit un recul approximatif de 30 % en valeur réelle par rapport à 1990, représentant quelque 7 % de l'aide bilatérale totale.

Ces chiffres globaux recouvrent cependant des différences majeures entre les organismes. Cinq pays (Allemagne, États-Unis, France, Japon et Royaume-Uni) représentaient entre 75 et 80 % des engagements au titre de l'aide bilatérale à l'éducation entre 1990 et 2000 (tableau 5.2). À l'exception de l'Allemagne et du Japon, dont les engagements sont relativement restés stables,

les engagements des trois autres grands bailleurs de fonds en faveur de l'éducation ont chuté en valeur réelle de façon spectaculaire entre le début et la fin de la décennie. Qui plus est, si certains pays ont fait état d'une augmentation, les engagements en valeur réelle, tous pays confondus, ont baissé sur cette période d'environ 16 %.

Le tableau 5.2 indique aussi le pourcentage des engagements totaux allant à l'aide à l'éducation. Là encore, on peut observer des différences importantes entre organismes d'aide bilatérale. Les engagements de certains pays (Australie, France, Irlande et Nouvelle-Zélande) ont nettement dépassé la moyenne de 9 à 10 % du total des engagements bilatéraux, tandis que ceux d'autres pays sont nettement inférieurs à cette moyenne (Danemark, États-Unis, Finlande, Italie, Norvège et Suisse entre autres).

La dernière colonne du tableau 5.2 indique l'évolution du pourcentage, en valeur absolue, entre la part des engagements totaux allouée à l'éducation entre 1990-92 et 1997-2000. Un nombre similaire d'organismes d'aide ont indiqué une hausse et une baisse de la part de l'aide allouée à l'éducation, l'évolution globale entre le début et la fin de la décennie étant limitée. De ce fait, la baisse du volume d'aide consacré à l'éducation a été à peu près semblable à celle des flux d'aide totaux, en dépit des engagements internationaux d'accroître l'aide à l'éducation pris lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous en 1990.

Le montant total de l'aide au développement accordée à l'Afrique subsaharienne a baissé de 14 % en valeur réelle entre 1990 et 2000.

3. Les chiffres de ce tableau et des suivants, tirés de la base de données du CAD, portent sur les engagements et non sur les décaissements. Au cours des dernières années, les seconds ont été inférieurs de 43 à 17 % aux premiers.

Tableau 5.2. Engagements annuels moyens au titre de l'aide publique au développement (APD) bilatérale en faveur de l'éducation, 1990-2000 (en milliards de dollars EU constants de 2000)

	TOTAL			ÉDUCATION				ÉDUCATION EN % DU TOTAL			
	1990-1992	1993-1996	1997-2000	1990-1992	1993-1996	1997-2000	évolution (%)	1990-1992	1993-1996	1997-2000	évolution (%)
Australie	521	856	714	127	189	161	27	24	22	23	-2
Autriche	628	473	422	87	77	85	-2	14	16	20	6
Belgique	484	404	447	76	49	51	-33	16	12	11	-4
Canada	1 661	1 524	1 295	136	111	120	-12	8	7	9	1
Danemark	636	828	733	38	38	43	13	6	5	6	0
Finlande	466	186	209	14	8	16	14	3	4	8	5
France	5 945	5 008	4 280	1 512	1 253	1 186	-22	25	25	28	2
Allemagne	5 221	5 098	3 653	675	812	636	-6	13	16	17	4
Grèce	n.a.	20	63	n.a.	7	7	n.a.	n.a.	34	10	n.a.
Irlande	27	86	133	7	15	24	250	25	18	18	-7
Italie	2 053	1 197	575	118	54	25	-79	6	5	4	-1
Japon	14 401	14 834	14 898	930	1 051	952	2	6	7	6	0
Luxembourg	19	37	75	1	4	17	1 425	6	10	22	17
Pays-Bas	1 773	1 807	2 005	186	97	147	-21	10	5	7	-3
Nouvelle-Zélande	66	65	86	19	22	22	19	29	34	26	-3
Norvège	640	769	853	31	29	67	119	5	4	8	3
Portugal	198	149	218	33	31	20	-40	16	21	9	-7
Espagne	937	608	785	46	53	99	114	5	9	13	8
Suède	1 169	1 145	1 024	73	84	64	-12	6	7	6	0
Suisse	626	576	558	50	27	18	-63	8	5	3	-5
Royaume-Uni	2 285	1 919	2 310	290	204	178	-39	13	11	8	-5
États-Unis d'Amérique	18 308	8 657	8 569	533	395	223	-58	3	5	3	0
Total	58 068	46 247	43 906	4 981	4 608	4 161	-16	9	10	9	1

Notes : L'aide publique au développement (APD) comprend les aides à fonds perdus et les prêts à des conditions de faveur.

On entend par engagements les obligations fermes contractées par un donateur, exprimées par écrit et accompagnées de la garantie de fournir les fonds nécessaires, d'apporter une aide spécifique à un pays donataire. Les engagements bilatéraux sont considérés dans leur montant global indépendamment du délai de décaissement.

Dans la majorité des cas, on disposait de données pour chaque année d'une période donnée pour calculer la moyenne annuelle des engagements. À défaut, la moyenne annuelle des engagements totaux et celle des engagements au titre de l'éducation ont été calculées pour les mêmes années dans un souci de cohérence.

Source : Base de données en ligne du CAD, tableau 5 : Engagements (ou décaissements) publics par secteur, Banques bilatérales et régionales.

Le Danemark, le Royaume-Uni et la Suisse ont augmenté sensiblement la part de leur aide allouée à l'éducation de base.

Il est difficile d'obtenir des données fiables sur la composition de l'aide à l'éducation, en raison de l'insuffisance des informations fournies et parce qu'une part importante de l'aide à l'éducation chevauche différents sous-secteurs et ne peut être circonscrite à l'un seulement d'entre eux.

Les statistiques disponibles posent deux problèmes particuliers. Tout d'abord, la plupart des organismes, y compris le Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, font une distinction entre l'éducation « de base » et les autres sous-secteurs (secondaire, supérieur, etc.). Bien que les définitions de l'éducation « de base » varient, celle du CAD – qui y inclut l'enseignement primaire, les compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes et l'éducation de la petite enfance – est la plus communément utilisée. Dans la plupart des définitions, les programmes d'alphabétisation sont compris dans la notion d'éducation de base. Les statistiques étant présentées ainsi, ce chapitre utilise cette définition pour évaluer les flux d'aide à l'éducation de base. Il importe

néanmoins de dire que la plus grande partie de l'aide octroyée à l'éducation de base ainsi définie correspond au soutien de l'enseignement primaire.

En second lieu, les informations sur les flux d'aide allant à chaque sous-secteur de l'éducation sont partielles. Par exemple, pour la période 1993-96, les « cinq grands » organismes bilatéraux ont rendu compte de 0 % (France) à 83 % (Allemagne) de leurs engagements en faveur de l'éducation par sous-catégorie. Dans tous les cas, la situation s'est améliorée pour la période suivante (1997-2000), la plupart des donateurs ayant fourni les informations requises. Toutefois, bien que le manque de données soit alors nettement moins marqué qu'auparavant, la catégorie « non spécifié » (correspondant à l'aide non attribuable à l'un des sous-secteurs) représentait encore, au tournant du siècle, 30 % des engagements indiqués en faveur de l'éducation.

Entre les deux périodes indiquées dans le tableau 5.3, l'aide allouée à l'éducation de base a

Tableau 5.3. Composition de l'aide bilatérale à l'éducation

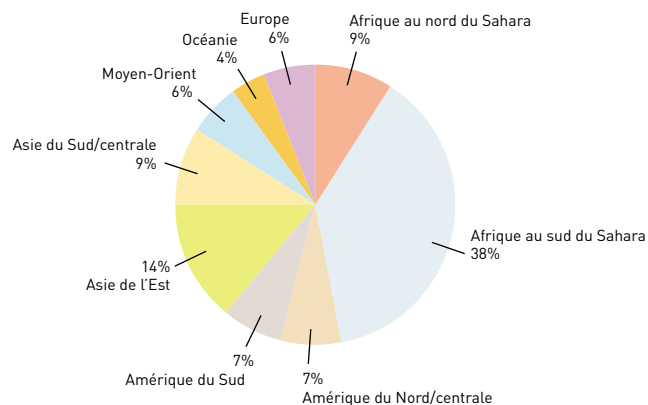
	APD TOTALE À L'ÉDUCATION 1993-96					APD TOTALE À L'ÉDUCATION 1997-2000					Changements d'affectation entre les sous-secteurs:			
	% de l'APD totale à l'éducation répartie par sous-secteur	Répartition (en %)				% de l'APD totale à l'éducation répartie par sous-secteur	Répartition (en %)				non spécifié	éducation de base	secondaire	post-secondaire
		non spécifié	éducation de base	secondaire	post-secondaire		non spécifié	éducation de base	secondaire	post-secondaire				
Australie	100	7	8	5	80	100	9	20	8	64	1	12	3	-16
Autriche	50	8	1	11	80	100	3	2	31	64	-6	2	21	-17
Belgique	72	36	3	9	52	100	26	5	13	57	-11	2	4	5
Canada	65	27	7	0	66	100	45	7	5	44	18	-1	5	-22
Danemark	98	65	8	17	10	100	53	27	18	2	-12	19	0	-8
Finlande	90	42	41	0	16	100	60	25	5	10	18	-16	5	-6
France	0	-	-	-	-	69	32	22	20	25	-	-	-	-
Allemagne	83	53	21	7	19	100	7	12	18	62	-45	-8	11	43
Grèce	100	100	0	0	0	100	49	0	0	50	-51	0	0	50
Irlande	0	-	-	-	-	39	100	0	0	0	-	-	-	-
Italie	100	10	2	4	83	100	57	1	24	19	46	-1	19	-65
Japon	19	39	14	16	31	51	57	16	10	18	18	1	-6	-13
Luxembourg	0	-	-	-	-	100	46	31	17	7	-	-	-	-
Pays-Bas	86	34	32	3	31	100	35	43	3	19	1	11	0	-12
Nouvelle-Zélande	70	0	0	4	95	69	2	13	6	79	1	13	2	-16
Norvège	82	43	40	7	10	100	28	48	4	19	-14	8	-3	9
Portugal	58	17	5	19	59	100	24	5	19	52	7	0	0	-7
Espagne	89	37	15	11	37	100	44	10	12	34	7	-4	1	-3
Suède	77	31	51	1	16	100	24	56	3	17	-8	5	2	1
Suisse	100	25	11	36	28	100	36	34	17	13	11	23	-18	-16
Royaume-Uni	47	65	8	5	23	100	61	27	6	6	-4	19	1	-16
É.-U. d'Amérique	46	61	39	0	0	100	21	48	10	21	-40	9	10	21
Total CAD	41	42	19	7	32	80	30	21	14	34	-11	2	7	2

Note: Voir les notes du tableau 2. Le pourcentage de l'APD en faveur de l'éducation indiqué par sous-secteur est la proportion de l'APD de chaque période ventilée par sous-secteur (non spécifié l'éducation de base, secondaire et post-secondaire) pour chaque organisme d'aide bilatérale.

Source: Base de données en ligne du CAD, tableau 5: Engagements (ou décaissements) publics par secteur, Banques bilatérales et régionales.

progressé dans 12 des 18 organismes pour lesquels on dispose de données. Le Danemark, le Royaume-Uni et la Suisse ont augmenté sensiblement la part de leur aide allouée à l'éducation de base. Cette augmentation a été compensée dans une certaine mesure par une baisse importante en Finlande et en Allemagne. En conséquence, le montant moyen de l'aide à l'éducation de base a légèrement augmenté entre les deux périodes. Les montants alloués à l'enseignement secondaire ont progressé, l'Autriche et l'Italie lui réaffectant des montants importants prélevés sur l'aide à l'enseignement post-secondaire.

Compte tenu du faible volume de données existantes sur les montants alloués par sous-secteur de l'éducation, en particulier pour la première partie de la décennie, les données du tableau 5.3 doivent être interprétées avec précaution. Néanmoins, selon des estimations fondées sur des enquêtes directes auprès des organismes de financement et d'assistance

Figure 5.2. Répartition par région des engagements au titre de l'aide bilatérale à l'éducation (2000)


Note: Dans chaque région, un petit pourcentage des engagements n'est pas alloué aux sous-régions indiquées; ce pourcentage a été également réparti entre les sous-régions.

Source: CRS Database, ODA/OA Commitments, Form 1, aggregated by DAC5 sectors, 1990-2001.

technique, 20% environ de l'aide bilatérale à l'éducation était consacrée, au milieu des années 1990, à l'éducation de base (Bennel et Furlong, 1998; Bentall *et autres*, 2000). Ces chiffres ne sont pas en contradiction avec ceux du CAD.

La figure 5.2 montre la ventilation par région de ces engagements en faveur de l'éducation⁴. L'Afrique a bénéficié en 2000 de 47% de ces engagements, soit une proportion légèrement supérieure à sa part dans l'aide totale au développement (37%). L'inverse s'est produit pour l'Asie du Sud et l'Asie de l'Est, destinataires de 23% des nouveaux engagements au titre de l'éducation mais représentant 34% de l'aide totale au développement en 2000. La plus grande concentration d'engagements en faveur de l'éducation en Afrique est particulièrement nette; près de la moitié de tous les nouveaux engagements contractés en 2000 au titre de l'aide bilatérale à l'éducation sont allés au soutien de l'éducation de base en Afrique subsaharienne.

En résumé, l'aide bilatérale à l'éducation paraît avoir diminué depuis le milieu des années 1990, pour atteindre un minimum en 2000, année où les engagements s'établissaient à 3,5 milliards de dollars EU. La part de ces engagements consacrée à l'éducation de base n'a que légèrement augmenté, semble-t-il, au cours de la période considérée, représentant à la fin des années 1990 21% de l'aide à l'éducation. Par contre, les engagements en faveur de l'enseignement secondaire ont nettement augmenté durant la

même période⁵. Enfin, en 2000, l'Afrique a bénéficié d'une proportion des engagements en faveur de l'éducation supérieure à sa part dans l'aide globale au développement.

Aide multilatérale à l'éducation

Comme l'a montré le tableau 5.1, la Banque mondiale et la Communauté européenne indiquent des niveaux similaires pour l'aide multilatérale, qui représente à peu près 65% du total des flux multilatéraux. Cependant, la Banque mondiale consacre traditionnellement une part supérieure de son aide au secteur éducatif, et elle affirme être le plus gros bailleur de fonds extérieurs pour l'éducation⁶. On traitera donc tout d'abord de la Banque avant d'examiner les autres sources d'aide multilatérale à l'éducation.

L'aide de la Banque mondiale

La Banque mondiale a certainement été l'une des plus grandes sources de financement à des conditions de faveur du secteur de l'éducation durant les années 1990⁷. Sauf en 1997, les prêts de l'IDA à ce secteur se sont montés annuellement entre 0,7 et 1,2 milliard de dollars. Après 1998, toutefois, les engagements de l'IDA au titre de l'éducation, exprimés en valeur réelle, sont tombés de 0,4 à 0,6 milliard dans le total de ses engagements. La part de ses engagements au titre de l'éducation a également baissé au cours des années 1990, passant de 13 à 10% entre les trois premières et les trois dernières années, comme il ressort du tableau 5.4.

Tableau 5.4. Engagements de la Banque mondiale, 1990-2001 (en milliards de dollars EU constants de 2000)

	Total			Éducation			Éducation en % du total		
	BIRD	IDA	BIRD+IDA	BIRD	IDA	BIRD+IDA	BIRD	IDA	BIRD+IDA
1990	18,8	6,8	25,6	0,7	1,2	1,8	3	17	7
1991	19,6	7,5	27,1	1,8	0,9	2,7	9	12	10
1992	17,7	7,6	25,3	1,5	0,7	2,2	9	9	9
1993	19,3	7,7	27,0	1,1	1,2	2,3	6	15	8
1994	15,9	7,3	23,2	1,6	0,7	2,3	10	10	10
1995	18,4	6,2	24,6	1,4	0,9	2,3	8	14	9
1996	15,5	7,3	22,9	1,0	0,8	1,8	6	11	8
1997	15,2	4,9	20,1	0,8	0,3	1,1	5	6	5
1998	21,9	7,8	29,7	2,0	1,2	3,2	9	16	11
1999	22,7	7,0	29,7	0,8	0,6	1,4	4	8	5
2000	10,9	4,4	15,3	0,2	0,5	0,7	2	11	4
2001	10,3	6,6	16,9	0,4	0,4	0,8	4	6	5

Notes : Le coefficient déflateur du CAD pour les États-Unis a été appliqué pour obtenir des séries de prix constants.

Source : Rapports annuels de la Banque mondiale, 1990-2001.

4. Comme il n'est pas possible d'utiliser les données du CAD pour analyser la répartition régionale des engagements au titre de l'aide bilatérale à l'éducation, on a eu recours au Creditor Reporting System (CRS) de l'OCDE. Le CRS pâtit d'une couverture insuffisante : en 2000, 70% seulement de ces engagements ont été enregistrés dans sa base de données. Ces données sont utilisées dans la figure 5.3.

5. Ces résultats tirés de la base de données du CAD doivent être interprétés avec prudence, compte tenu des problèmes de données évoqués plus haut dans cette section.

6. Voir www.worldbank.org/education

7. Entre 1990 et 1999, par exemple, la Banque mondiale a engagé 8,5 milliards de dollars EU sous forme de fonds alloués à des conditions de faveur à l'éducation (IDA), contre 13 milliards pour la France et 10,1 milliards pour le Japon.

Tableau 5.5. Engagements de la Banque mondiale en faveur de l'éducation de base, 1990-2001
(en milliards de dollars EU constants de 2000)

	Prêts alloués exclusivement à l'éducation de base				Prêts alloués en partie à l'éducation de base			
	BIRD	IDA	% du total de l'aide de l'IDA à l'éducation	% du total	BIRD	IDA	% du total de l'aide de l'IDA à l'éducation	% du total
1990-1993	1,25	0,95	32	24	2,11	2,33	54	49
1994-1997	1,43	1,08	52	34	1,99	2,22	73	56
1997-2001	0,89	1,05	33	32	1,33	2,05	50	55

Notes : La première des colonnes de pourcentage pour les deux groupes de prêts indique la proportion de l'aide totale de l'IDA à l'éducation qui a été allouée exclusivement à l'éducation de base, ou à l'éducation avec une composante d'éducation de base. La deuxième colonne donne la proportion de l'aide totale (BIRD + IDA) affectée chaque année soit exclusivement à l'éducation de base, soit à l'éducation avec une composante à l'éducation de base.

Source : Rapports annuels de la Banque mondiale, 1990-2001.

La Banque mondiale n'indique pas régulièrement la ventilation de ses prêts à l'éducation par sous-secteur. Le tableau 5.5 présente les montants approximatifs alloués à l'éducation de base (comme précédemment définie) sur la base des descriptions succinctes fournies pour tous ses projets dans ses rapports annuels. Les données indiquent que la proportion des engagements sous forme de prêts à conditions de faveur consentis exclusivement pour l'éducation de base est passée de 32 à 52% entre 1990-93 et 1994-97, mais est retombée à 33% entre 1998 et 2001. Si l'on retient une définition plus large (incluant les prêts comportant l'éducation de base parmi leurs composantes), une tendance similaire se dégage⁸.

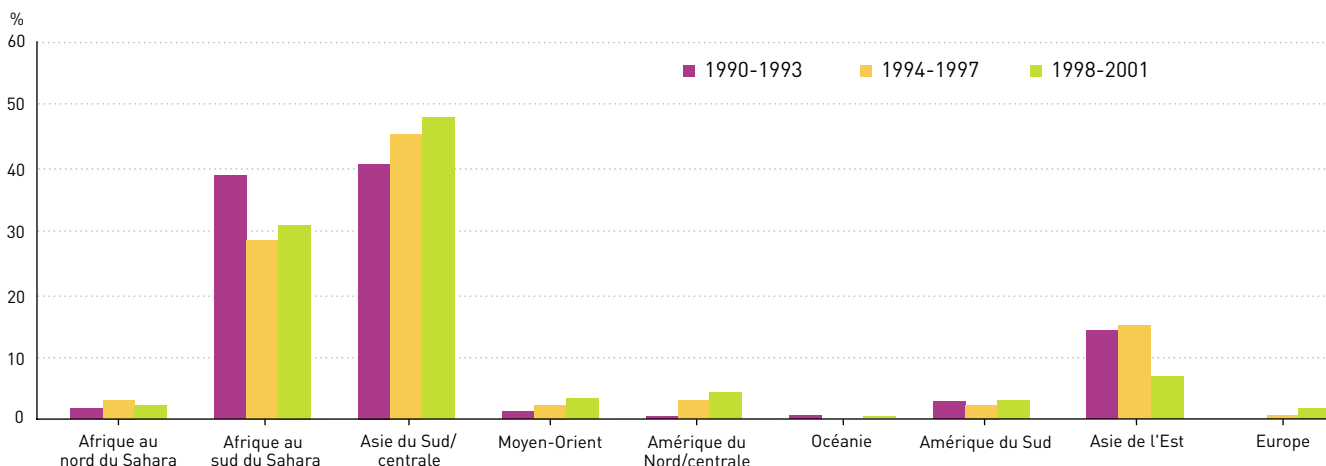
La figure 5.3 ventile par région les engagements de l'IDA en faveur de l'éducation. De même que pour les engagements bilatéraux, les principales régions bénéficiaires de l'aide de la Banque mondiale sont l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et

centrale et l'Asie de l'Est. On constate que la part des engagements en faveur de l'Afrique subsaharienne a diminuée durant la période concernée. D'autre part et surtout, la valeur réelle de l'aide à l'éducation apportée par l'IDA à cette région a chuté de 37% entre 1990-93 et 1998-2001.

Autres sources d'aide multilatérale

Il est difficile d'obtenir des informations sur les autres sources d'aide multilatérale à l'éducation. Le tableau 5.6 reprend les informations de la base de données du CAD relatives aux flux d'aide de certaines des principales sources multilatérales. La Communauté européenne est de loin la plus importante de ces sources, avec 0,4 milliard de dollars EU d'engagements en faveur de l'éducation en 2000. L'éducation représente à peu près 6% de l'aide totale fournie par les organismes multilatéraux – soit un pourcentage inférieur à celui des organismes bilatéraux mais comparable à celui de la Banque mondiale.

8. Le Rapport annuel de la Banque mondiale de 2001 indique qu'entre 1991 et 2000, l'éducation de base a bénéficié approximativement de 44% de l'ensemble des engagements en faveur de l'éducation [Banque mondiale, 2001a, p. 89]. De plus, selon les informations du site Internet de la Banque, 30% environ du total des prêts accordés à l'éducation (IDA et BIRD) ont été destinés à l'enseignement primaire entre 1990 et 1994 et 36% entre 1995 et 1999 [www.worldbank.org/education/primary.asp]. Ces chiffres sont à peu près équivalents à ceux du tableau 5.5. Toujours selon le site de la Banque mondiale, la part des prêts consacrée à l'enseignement secondaire est passée de 12 à 23% durant la même période.

Figure 5.3. Engagements de l'IDA en faveur de l'éducation par région dans les années 1990

Note : Les bâtons illustrent la proportion du total des engagements de l'IDA en faveur de l'éducation allouée à chaque région pour chacune des trois périodes considérées.

Source : Rapports annuels de la Banque mondiale, 1990-2001.

Tableau 5.6. Engagements au titre de l'aide publique au développement (APD) multilatérale, 1995-2000
(en millions de dollars EU constants de 2000)

	Total			Éducation						Éducation en % du total		
	1995	1998	2000	1995	1996	1997	1998	1999	2000	1995	1998	2000
Banque interaméricaine de développement	699	633	442	19	10	46	45	28	30	3	7	7
Fonds africain de développement	61	933	360	16	n.a.	115	145	96	46	26	16	13
Fonds asiatique de développement	929	1192	1135	50	147	n.a.	121	96	89	5	10	8
Communauté européenne	1450	n.a.	7226	29	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	392	2	n.a.	5
UNICEF	n.a.	307	580	n.a.	n.a.	42	n.a.	44	52	n.a.	n.a.	9
Total	3138	3065	9743	115	157	203	310	264	608	4	11	6

Notes : L'aide publique au développement comprend les aides à fonds perdus et les prêts à conditions de faveur. On entend par engagement les obligations fermes contractées par un donateur, exprimées par écrit et accompagnées de la garantie de fonds nécessaires, d'apporter une aide spécifique à un pays donataire. Les engagements bilatéraux sont considérés dans leur montant global indépendamment du délai de décaissement.

On ne dispose pas de chiffres pour le PNUD.

Le coefficient déflateur du CAD pour les États-Unis a été appliqué à tous les organismes multilatéraux sauf la Communauté européenne.

Source : Base de données en ligne du CAD – Tableau 5 : Engagements (ou déboursments) publics par secteur. Banques bilatérales et régionales.

L'aide multilatérale à l'éducation a fortement reculé entre 1990 et 2001.

En ce qui concerne les montants alloués aux sous-secteurs de l'éducation, on ne dispose de données que pour deux des donateurs multilatéraux indiqués dans le tableau 5.6. L'UNICEF informe le CAD que toute son aide à l'éducation est consacrée à l'éducation de base (enseignement primaire et éducation de la petite enfance). Pour ce qui est de la Communauté européenne, 50 % environ des engagements concernaient l'éducation de base en 1995, et 66 % en 2000. Cette augmentation a entraîné une diminution de la part des engagements en faveur de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire durant la même période.

En termes de dépenses, l'UNESCO est une institution importante d'aide à l'éducation. Les programmes d'éducation représentent un quart de son budget, et leur valeur réelle a augmenté de 30 % entre 1990 et 2003, atteignant approximativement 100 millions de dollars EU par an. Concernant l'éducation de base, une source indique que celle-ci a bénéficié de 3 à 50 % de tous les engagements de l'UNESCO en faveur de l'éducation entre 1991 et 1997, et de 30 % en moyenne sur l'ensemble de la période (Bentall *et autres*, 2000 : 21).

En résumé, comme pour les flux bilatéraux, l'aide multilatérale à l'éducation a fortement reculé entre 1990 et 2001. L'aide de la Banque mondiale/IDA s'est réduite de presque de moitié depuis le milieu des années 1990, pour tomber à 0,4 milliard de dollars EU en 2001. Cependant, la proportion de cette aide allouée à l'éducation de base a été plus forte que dans le cas des aides bilatérales à l'éducation et il semble qu'elle se soit maintenue tout au long de la décennie à 40 % environ (selon les définitions retenues). Les engagements de l'IDA au titre de l'éducation en

faveur de l'Asie du Sud et de l'Ouest et en particulier de l'Afrique subsaharienne ont baissé en valeur réelle entre le début et la fin de la décennie. Enfin, les données disponibles donnent à penser que les engagements des autres organismes multilatéraux en faveur de l'éducation ont eux aussi diminué en valeur réelle après 1998. Plus de 60 % de cette aide provenait de l'Union européenne, dont les deux tiers environ alloués à l'éducation de base.

Flux totaux d'aide à l'éducation et objectifs de l'EPT

Le tableau 5.7 rassemble les données des tableaux et figures précédents pour fournir une estimation des flux totaux d'aide à l'éducation et à l'éducation de base en 1999 et 2000⁹. Il montre que l'aide totale à l'éducation, sources bilatérales et multilatérales confondues, atteignait en 1999 5,98 milliards de dollars EU et en 2000 4,72 milliards de dollars EU. Quant à la composition de cette aide, les estimations les plus optimistes présentées dans ce tableau indiquent un financement extérieur de l'éducation de base de l'ordre de 1,34 milliard de dollars EU en 1999 et 1,45 milliard de dollars EU en 2000. On a vu au chapitre 4 que ce chiffre ne représente que le quart de l'aide extérieure additionnelle nécessaire annuellement jusqu'en 2015 pour atteindre uniquement l'objectif de l'enseignement primaire universel¹⁰. Ainsi, l'aide à l'enseignement primaire devrait être quintuplée, essentiellement au bénéfice des pays d'Afrique subsaharienne. L'augmentation du financement extérieur devrait donc être concentrée beaucoup plus fortement que jusqu'ici sur cette région¹¹. Du fait que seuls

9. Les hypothèses retenues dans le tableau 5.7, par exemple pour l'estimation du pourcentage d'aide affecté à l'éducation « de base », sont précisées en note sous ce tableau. Il convient de rappeler en outre que tous les organismes multilatéraux ne figurent pas sur ce tableau. Toutefois, comme l'a montré le tableau 5.1, les organismes indiqués représentent plus de 80 % de l'ensemble des décaissements multilatéraux en 1999 et 2000. De plus, les organismes mentionnés dans le tableau 5.7 sont ceux qui octroient le plus d'aide à l'éducation.

10. Selon les estimations du chapitre 4, l'aide extérieure additionnelle nécessaire chaque année à l'appui de l'enseignement primaire universel serait de 5,6 milliards de dollars EU, si l'on voulait atteindre les objectifs concernant l'EPU, la qualité de l'éducation et l'égalité des sexes.

11. Voir figures 5.2 et 5.3.

**Tableau 5.7. Montant total de l'aide bilatérale et multilatérale à l'éducation en 1999 et 2000
(en milliards de dollars EU constants de 2000)**

	Éducation		Éducation de base			
	1999	2000	1999		2000	
			Estim. haute	Estim. basse	Estim. haute	Estim. basse
Aide bilatérale	4,68	3,52	0,67	0,67	0,82	0,82
Aide multilatérale, dont :	1,31	1,20	0,67	0,53	0,62	0,54
IDA	0,55	0,47	0,24	0,14	0,21	0,14
Communauté européenne	0,39	0,39	0,26	0,26	0,26	0,26
UNESCO	0,10	0,12	0,03	0,04	0,04	0,04
Banque interaméricaine de développement	0,03	0,03	0,01	0,01	0,01	0,01
Fonds asiatique de développement	0,10	0,09	0,04	0,03	0,04	0,03
Fonds africain de développement	0,10	0,05	0,04	0,01	0,02	0,01
UNICEF	0,04	0,05	0,04	0,04	0,05	0,05
Total	5,98	4,72	1,34	1,20	1,45	1,36

Notes : En 1999 (2000), 14,3% (23,4%) de l'aide bilatérale à l'éducation ventilée par sous-catégories a été consacrée à l'éducation de base. Ce chiffre a été retenu pour estimer le volume total d'engagements bilatéraux en faveur de l'éducation de base en 1999 (2000).

Les engagements de l'IDA et de l'UNESCO portant sur des exercices financiers, ils ne concordent pas exactement avec les années civiles.

Deux estimations sont données à partir des données fournies dans le texte pour le pourcentage des engagements de l'IDA au titre de l'éducation de base : une estimation haute de 44% et une estimation basse de 30%.

Faute de données, les chiffres de 2000 ont été utilisés pour 1999 dans le cas de la Communauté européenne.

Les données fournies pour l'UNESCO sont les chiffres du budget biennal indiqués au tableau 7. Il est supposé que 30% de l'aide fournie par l'Organisation à l'éducation va à l'éducation de base.

Les estimations haute et basse des engagements de l'IDA au titre de l'éducation de base sont reprises pour chiffrer les montants alloués par la Banque interaméricaine de développement, le Fonds asiatique de développement et le Fonds africain de développement.

Il est supposé que tous les engagements de l'UNICEF dans le domaine éducatif vont à l'éducation de base.

Source : Calculs effectués par les auteurs à partir des tableaux et figures du présent document.

sont pris en compte ici l'enseignement primaire universel et l'équité entre les sexes, les organismes de financement extérieur devraient accroître encore d'avantage leur aide en faveur de l'EPT pour que les six objectifs de Dakar soient atteints.

Initiatives internationales récentes

Un certain nombre d'initiatives internationales nouvelles en faveur de l'éducation ont cependant été annoncées depuis Dakar. Le lobbying mené par la Campagne mondiale pour l'éducation, en partie à travers l'UNESCO et la Banque mondiale (Campagne mondiale pour l'éducation, 2002a; Murphy et Mundy, 2002) ainsi que le renforcement par l'UNESCO de la coordination des principaux partenaires de l'EPT ont fait de l'éducation un élément important des débats tant de la session extraordinaire des Nations Unies consacrée aux enfants que du Sommet mondial sur le développement durable, tous deux organisés en 2002. L'éducation a également été au cœur des délibérations des pays du G8 avant et après Dakar, mais surtout à Okinawa en 2000 et à Gênes en 2001 (Gouvernement japonais, 1999a, b; Ministère japonais des affaires étrangères, 2000; Gouvernement italien, 2001). Lors de sa dernière réunion, à Kananaskis, en 2002, le G8 s'est penché sur la lutte contre le terrorisme, la consolidation de la croissance économique mondiale et du

développement durable et l'instauration d'un nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique. Sous la présidence du Canada, qui apporte un ferme soutien à l'éducation de base, le G8 a également adopté une série de recommandations visant à aider les pays en développement à réaliser l'enseignement primaire universel et l'égalité d'accès à l'éducation pour les filles, particulièrement en Afrique subsaharienne (Canada, 2002a, b, c, d, e).

L'éducation a été par ailleurs en 2002 le thème central de la réunion de printemps du Comité du développement de la Banque mondiale, qui s'est référé expressément à la Déclaration du millénaire et à ses objectifs de développement. Cette réunion s'inscrivait dans le contexte d'un consensus sur une nouvelle approche du financement du développement obtenu lors de la Conférence internationale des Nations Unies sur le financement du développement organisée à Monterrey en 2002.

L'Union européenne (Conseil européen, 2002) et un certain nombre de ses pays membres ont revu leurs politiques pour les axer davantage sur l'éducation, l'éducation de base et/ou l'éducation pour tous. De nouvelles initiatives régionales, telles que le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NOPADA), font du développement des ressources humaines une priorité centrale (<http://www.nepad.com>).

En 2002, le G8 a adopté une série de recommandations visant à aider les pays en développement à réaliser l'enseignement primaire universel.

Le « consensus » de Monterrey a débouché sur l'affirmation de nouveaux engagements au titre de l'aide publique au développement.

L'Union européenne a salué la tenue des conférences sur le financement du développement à Monterrey et sur le développement durable à Johannesburg comme un « arrangement mondial » (Espagne, 2002)¹². Il s'agit d'un partenariat renforcé dans lequel les pays en développement seraient davantage maîtres et responsables de leur propre processus de développement, tandis que les pays industrialisés reconnaîtraient leurs propres responsabilités pour ce qui est de réduire la pauvreté dans le monde. L'investissement dans l'éducation et la santé, ainsi qu'une bonne gouvernance et des politiques économiques saines soutenant les entrepreneurs et l'esprit d'entreprise, sont les trois moyens stratégiques considérés comme nécessaires pour parvenir au développement durable. Ces trois points ont aussi été mis en avant dans le pacte de développement proposé par les États-Unis à Monterrey, fondé sur la nécessité de « travailler dans le sens des principes du marché » et sur l'idée que « l'aide fonctionne mieux quand elle est apportée dans le contexte d'une ferme adhésion aux principes du marché et d'un cadre très solide de politique économique » (Département d'État des États-Unis, 2002).

Le « consensus » de Monterrey a débouché sur la proclamation de nouveaux engagements en matière d'aide publique au développement (APD) par l'Union européenne, ses États membres et le G8 lui-même. Les plus importants de ces engagements sont résumés dans le tableau 5.8. Comme annoncé à Monterrey, les engagements supplémentaires au titre de l'APD s'élèvent à 12 milliards de dollars EU par an d'ici à 2006, soit 7 milliards pour l'Union européenne et 5 milliards pour les États-Unis. Les engagements de l'Union européenne s'inscrivent dans le contexte de la réalisation de l'objectif des 0,7% du PNB de ses États membres fixé par l'ONU il y a plusieurs décennies. Certains États membres ont de leur côté défini individuellement des cibles finales et intermédiaires en vue d'atteindre ce même objectif. D'autres, tels que le Canada, le Japon, la Norvège et les Pays-Bas, ont promis d'accroître sensiblement leur aide à l'éducation de base. Un soutien accru à l'Afrique a en outre été annoncé dans le cadre du plan d'action pour l'Afrique du G8, en réponse au NOPADA.

Dans quelle mesure ces engagements relèvent-ils le défi financier que représente pour les pays en développement la réalisation des objectifs de Dakar ? Il convient tout d'abord de se demander comment interpréter les engagements récapitulés

dans le tableau. À cet égard, le degré auquel les divers efforts entrepris par les organismes bilatéraux sont ou ne sont pas intégrés aux engagements de l'Union européenne ou du G8 n'est pas parfaitement clair. De surcroît, les documents disponibles auprès des organismes concernés ne sont pas d'une grande utilité pour clarifier ce point. Les 12 milliards de dollars EU promis par le G8 englobent semble-t-il les engagements de l'Union européenne (7 milliards) et des États-Unis (5 milliards), mais ce montant inclut l'aide fournie par certains pays de l'UE qui ne sont pas individuellement membres du G8. De plus, le Canada et le Japon, qui n'appartiennent ni l'un ni l'autre à l'UE, sont aussi d'importants bailleurs de fonds. Quoi qu'il en soit, si ces 12 milliards de dollars doivent être répartis comme la moyenne actuelle entre les différents secteurs, 1 milliard de dollars iront à l'éducation, dont 0,3 milliard à l'éducation « de base ».

Par ailleurs, des montants supplémentaires au titre de l'aide globale et/ou de l'aide à l'éducation de base sont attendus de pays européens non membres de l'UE – la Norvège et la Suisse – et d'autres pays ne faisant pas partie du G8, tels que l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Compte tenu de la taille de leurs programmes existants, il semble improbable que l'ensemble de ces montants dépasse 0,1 milliard de dollars par an à l'appui des objectifs de l'EPT.

Cependant, des engagements supplémentaires beaucoup plus substantiels sont attendus du Japon, qui augmente son aide à l'éducation de 0,4 milliard de dollars EU, indépendamment des engagements pris dans le cadre du G8. De même, la Banque mondiale a indiqué son intention d'accroître l'aide de l'IDA à l'éducation de base de 0,7 milliard de dollars EU par an.

Il semble donc qu'outre l'engagement du G8, quelle qu'en soit la portée, un montant supplémentaire de 1,2 milliard de dollars EU ait été promis au cours de l'année 2002 à l'appui de l'éducation de base par la Banque mondiale, le Japon et les États européens non-membres de l'Union. Pour combler le déficit annuel de financement de 5,6 milliards de dollars prévu au chapitre 4, quelque 4,4 milliards de dollars prélevés sur les engagements supplémentaires du G8 devraient s'ajouter à ce montant pour atteindre les objectifs de l'EPU et de l'égalité entre les sexes en 2015. Comme on l'a déjà dit, le coût de la réalisation des objectifs relatifs à la petite enfance, à l'alphabétisation des adultes et aux

12. Cette série de conférences comprenait aussi la quatrième Conférence ministérielle de l'Organisation mondiale du commerce, tenue à Doha en 2001, qui a défini un nouvel agenda de développement, reconnaissant la nécessité d'efforts spéciaux pour intégrer les pays en développement, et en particulier les pays les moins avancés, dans l'économie mondiale (Organisation mondiale du commerce, 2001).

Tableau 5.8. Nouveaux engagements déclarés au titre de l'APD et de l'éducation, et répartition régionale

	Ensemble de l'APD	Éducation	Répartition régionale
G8	Mars 2002 : les nouveaux engagements annoncés à Monterrey accroîtraient le montant de l'APD de 12 milliards de dollars EU par an d'ici à 2006 ¹	Mars 2002 : soutien fortement accru des organismes bilatéraux aux pays témoignant d'une politique forte et d'un engagement financier en faveur de l'éducation	Mars 2002 : la moitié ou plus des nouveaux engagements au titre de l'APD pourraient être destinés aux pays africains qui ont une gouvernance juste, investissent dans leur propre population et promeuvent la liberté économique. Les pays de l'Initiative accélérée seraient pleinement pris en compte dans les efforts pour réaliser l'enseignement primaire universel
UE	Mars 2002 : 12 milliards de dollars EU supplémentaires par an d'ici à 2006, soit 20 milliards de dollars supplémentaires au moins pour 2000-2006 ²	Avril 2002 : l'aide de la Commission à l'éducation sera doublée. L'UE mobilisera 1 milliard de dollars EU par an pour l'EPT ; d'ici à 2006, elle atteindra collectivement l'objectif de consacrer au moins 15 % de son budget d'aide à l'éducation (pourcentage actuel : 11,3%) ³	Les pays les moins avancés (PMA) et les pays à faibles revenus seront prioritaires ⁴
Belgique	Mars 2002 : l'APD, fortement accrue, devrait atteindre 0,7 % du PNB d'ici à 2010 ⁵		
Canada	Mars 2002 : la croissance annuelle de 8 % de l'APD obtenue ces dernières années devrait être maintenue au même niveau ou même accrue à l'avenir ⁶	Juin 2002 : investissement dans l'éducation de base en Afrique doublé d'ici à 2005 dans le cadre du soutien au plan d'action du G8 pour l'Afrique. 100 millions de dollars EU investis annuellement d'ici à 2005 pour aider à réaliser l'EPU en Afrique. L'ensemble des ressources consacrées à l'éducation de base sera quadruplé d'ici à 2005 ⁶	Mars 2002 : versement exceptionnel de 340 millions de dollars EU (500 millions de dollars canadiens) au plan d'action pour l'Afrique et pour des mesures supplémentaires destinées à faciliter l'accès des pays africains aux marchés canadiens ⁷
Finlande	Mars 2002 : dans un premier temps, augmentation de l'APD pour la porter à 0,4 % du PNB d'ici à 2007 ⁸		
Irlande	Mars 2002 : atteindre 0,7 % d'ici à 2007 et augmenter l'APD de 55 % pour atteindre la cible intermédiaire de 0,45 % en 2002 ⁹		
Japon		Septembre 2002 : indépendamment du plan d'action du G8 concernant l'EPT, promesse de consacrer 2 milliards de dollars EU supplémentaires à l'éducation sur les cinq prochaines années ⁹	
Luxembourg	Mars 2002 : promesse de passer de 0,74 % à 1 % d'ici à 2005 ⁹		
Pays-Bas	Mars 2002 : maintenir 0,7 % ou dépasser ce pourcentage ⁹	Avril 2002 : engagement à hauteur de 135 millions d'euros en faveur de l'éducation ¹⁰	
Norvège	Mars 2002 : passer de 0,92 % à 1 % du PNB d'ici à 2005 ⁹	Juin 2002 : promesse d'accroître de 15 % l'APD consacrée à l'éducation de base ¹⁰	
Suède	Mars 2002 : atteindre 1 % ⁸		
Suisse	Mars 2002 : porter progressivement l'APD à 0,4 % d'ici à 2010 ⁸		
Royaume-Uni		Septembre 2002 : augmentation significative de l'aide à l'éducation ⁹	Doubler l'aide à l'Afrique (472 millions de livres en 2001) pour atteindre 1,5 milliard de dollars EU (1 milliard de livres) d'ici à 2006, à l'exclusion de l'aide humanitaire et de l'allègement de la dette ⁷
États-Unis	Mars 2002 : augmentation supplémentaire de 5 milliards de dollars EU par an par rapport au niveau actuel de 10 milliards, soit 15 milliards par an d'ici à 2006. L'APD augmentera de 1,7 milliard en 2004, de 3,3 milliards en 2005, de 5 milliards en 2006, etc. ⁸	L'APD consacrée à l'éducation de base augmentera de 50 % entre 2001 et 2003 ¹¹	Juillet 2002 : promesse de consacrer 100 millions de dollars EU de plus à l'aide à l'éducation en Afrique, soit 20 millions par an sur cinq ans. Augmentation de 30 % de l'aide à l'Afrique entre 2001 et 2003 ¹²
Banque mondiale		Accroître l'aide de l'IDA à l'éducation de base de 700 millions de dollars EU ¹³	

Note : Ce tableau est fondé sur les informations indiquées dans les sources. Il est simplement indicatif, dans la mesure où il n'a pas été possible de vérifier si certains des engagements sont comptabilisés deux fois.

Sources :

1. Organisation des Nations Unies, 2002a. Ces 12 milliards de dollars EU correspondent aux engagements de l'Union européenne et des États-Unis. Cette estimation doit être considérée avec prudence car elle inclut l'aide de pays de l'UE non-membres du G8 et ne comprend pas les engagements du Japon et du Canada. 2. Espagne, 2002. L'APD de l'UE doit passer du niveau actuel de 0,33 % du PNB à une moyenne de 0,39 % d'ici à 2006, la cible finale étant 0,7 %. Les pays membres qui n'ont pas atteint individuellement ce niveau s'efforceront d'atteindre au moins 0,33 % d'ici à 2006. La traduction de ces cibles en montants de financement est indiquée dans le tableau, elle rend compte de l'hypothèse la plus modeste, fondée sur un scénario de faible croissance. 3. Conseil européen, 2002. 4. Commission européenne, 2000. 5. Organisation des Nations Unies, 2002a. 6. Canada, 2002b, e. 7. Oxfam, 2002. 8. Organisation des Nations Unies, 2002a. 9. Oxfam, 2002b. 10. Murphy et Mundy, 2002. 11. USAID, 2002b. 12. Murphy et Mundy, 2002, USAID, 2002b. 13. Campagne mondiale pour l'éducation, 2002c.

Le coût des objectifs relatifs à la petite enfance, à l'alphabétisation des adultes et à l'acquisition des compétences indispensables dans la vie quotidienne n'est inclus dans aucun chiffre.

compétences nécessaires dans la vie courante n'est pas inclus dans ces chiffres. En tout état de cause, le montant de 4,4 milliards de dollars pour l'EPT dépasse de beaucoup le montant qui serait obtenu si la répartition sectorielle des 12 milliards de dollars s'effectuait sur les mêmes bases que précédemment. Il est aussi nettement supérieur au montant supplémentaire d'un milliard de dollars pour l'aide à l'éducation de base annoncé par l'EU (colonne du milieu).

L'allègement de la dette au titre de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTÉ) a constitué en 2002 une importante source de financement supplémentaire pour l'éducation. Quoique les estimations varient, il semble que le montant moyen de l'allègement de la dette au titre de ce programme sur la période 2001-2005 s'élèvera à 1 milliard de dollars EU par an, dont environ 40 % seraient disponibles pour l'éducation (Banque mondiale, 2002c; FMI, 2002). Toutefois, comme nombre de ces pays seraient sans cette aide en cessation de paiements, on ne saurait dire exactement quelle proportion de ces fonds représente réellement pour eux des ressources nouvelles, sans parler de leur secteur éducatif.

La seule source d'aide supplémentaire disponible pourrait être un redéploiement de l'aide à l'éducation consacrée aujourd'hui à d'autres sous-secteurs. Comme on l'a vu dans les précédentes sections de ce chapitre, le montant susceptible d'être ainsi dégagé s'élevait en 2000 à 3,3 milliards de dollars EU (tableau 5.7), émanant pour l'essentiel de sources bilatérales. Force est de conclure que le financement de l'EPT exigera non seulement une profonde réforme des politiques dans les pays qui sont actuellement loin des objectifs, mais aussi un accroissement très sensible des niveaux de financement extérieur de l'éducation proposés, accompagné d'une certaine réorientation, dans ces pays et dans d'autres, de l'aide bilatérale vers l'EPT (et donc d'une diminution de l'aide apportée aux autres sous-secteurs de l'éducation). Telle est la tâche redoutable qui attend l'ensemble des partenaires.

L'Initiative accélérée

L'accent mis sur l'enseignement primaire universel, sans nul doute l'objectif le plus onéreux, est en partie la conséquence de l'initiative la plus visible lancée depuis Dakar, influençant l'« arrangement mondial ». L'Initiative accélérée a été lancée lors de la réunion du Comité du développement de la Banque mondiale en

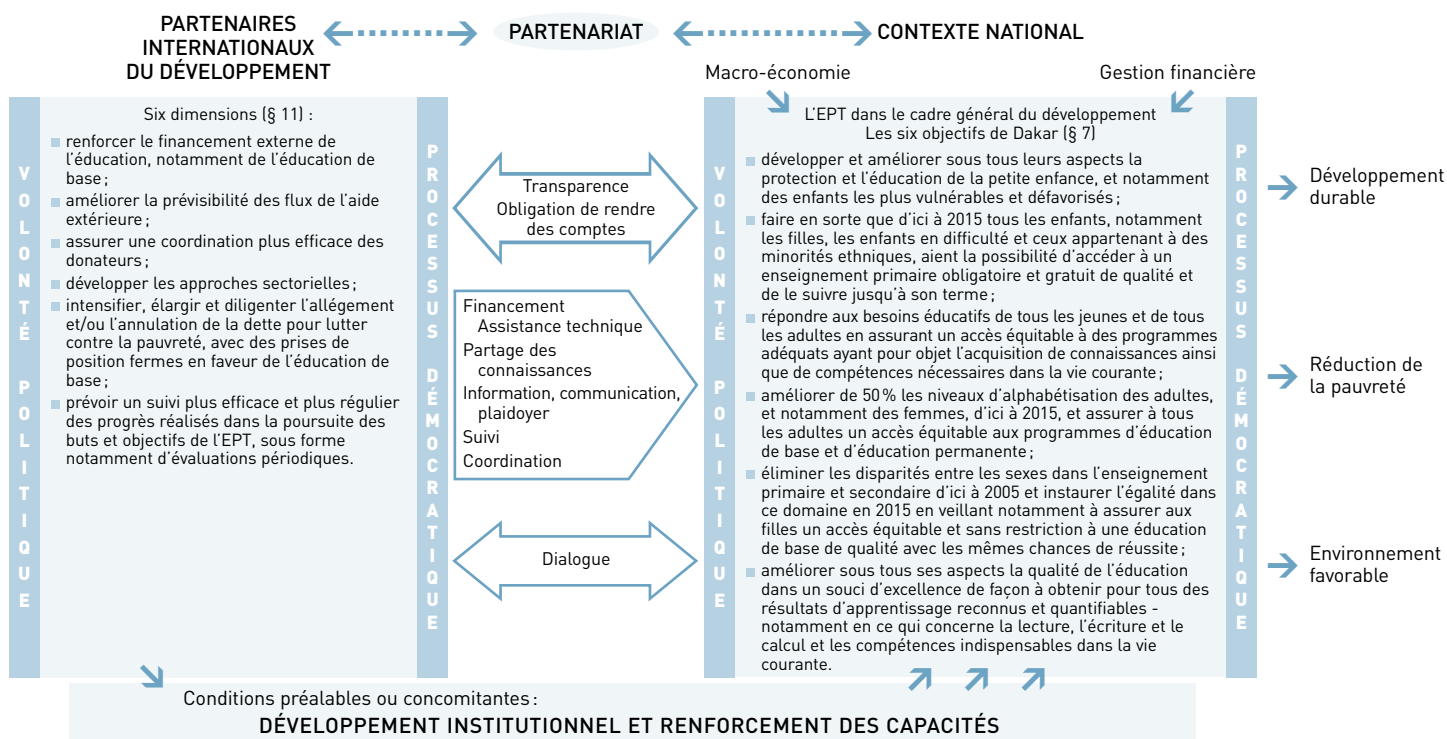
avril 2002 (Banque mondiale, Comité du développement, 2002a, b). Un premier groupe de 18 pays à faibles revenus et à faible taux de scolarisation, ayant tous mis au point un Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP), ont été choisis dans le cadre de cette initiative pour bénéficier rapidement d'une aide extérieure de manière à atteindre les objectifs de développement du millénaire (ODM) relatifs à l'éducation. L'Initiative accélérée est reflétée dans les recommandations de l'Équipe spéciale du G8 et dans le nouveau projet de politique éducative de l'Union européenne (Commission européenne, 2002a, 2002b; Parlement européen, 2001)¹³. Elle énonce un ensemble de normes en matière de politique et de financement sur la base desquelles il est possible d'évaluer et de chiffrer les plans d'EPT, et donc d'évaluer les progrès accomplis et de définir les règles de la coopération entre les pays et leurs partenaires extérieurs. L'Initiative accélérée a trois objectifs : 1) renforcer l'engagement des pays en développement en faveur de la réforme des politiques éducatives et de l'utilisation efficiente des ressources ; 2) accroître et mieux coordonner l'aide des pays industrialisés octroyée dans le cadre des CSLP, et 3) améliorer l'évaluation grâce à de meilleures données.

La conception de l'Initiative accélérée s'est fondée sur l'analyse et les conclusions des simulations de la Banque mondiale pour 47 pays (Banque mondiale, 2002a). Ses paramètres financiers globaux reposent sur cette analyse, et les programmes de réforme des pays sont censés respecter les normes de recettes et d'efficience proposées par l'étude (voir chapitre 4). De leur côté, les partenaires extérieurs s'engageraient à apporter leur soutien aux pays mettant en œuvre une réforme (Banque mondiale, 2002a, b, p. 7). L'Initiative serait mise en œuvre dans le cadre d'un multipartenariat qui ferait concorder les besoins de financement extérieur de ces pays avec le soutien financier disponible, lequel tiendrait compte quant à lui des projets, des indicateurs et des cadres de financement existants (Banque mondiale, 2002c, p. 4).

L'Initiative accélérée a reçu un accueil largement favorable et le soutien des partenaires principaux de l'EPT, dont l'UNESCO et l'UNICEF, des organismes bilatéraux, d'organisations régionales telles que l'Union européenne et de la Campagne mondiale pour l'éducation. Des préoccupations de trois ordres ont cependant été exprimées : 1) la rapidité et l'ampleur des réformes des politiques

13. Selon Murphy et Mundy, l'Initiative accélérée présente de si fortes similitudes avec le plan d'action mondial initialement proposé à Dakar par Oxfam qu'elle en semble inspirée (2002, p. 11).

Figure 5.4. Représentation graphique de l'Initiative mondiale



Source : UNESCO (2001*i*), adapté de SIDA (2000), p. 30.

internes requises à la fois pour améliorer l'efficacité et pour accroître les recettes sont peut-être trop ambitieuses ; 2) on risque d'oublier les pays qui ne remplissent pas les critères de participation à l'Initiative, et 3) du fait de la priorité exclusive donnée aux objectifs de développement du millénaire, les objectifs de Dakar restant à atteindre pourraient être négligés¹⁴. On peut aussi se demander si l'Initiative accélérée est bien conforme à l'esprit de l'« initiative mondiale » telle que l'entend le Cadre d'action de Dakar (par. 11). Celui-ci a demandé à la communauté internationale de soutenir les efforts nationaux visant à réaliser l'EPT sur la base des six dimensions sous-jacentes de la coopération et du financement pour le développement (UNESCO, 2001*i*).

Ainsi que le montre la figure 5.4, ces six dimensions forment un ensemble, déterminé par les conditions propres aux pays et fondé sur l'inclusion plutôt que sur l'exclusion. Négocié conformément aux principes de la transparence et de l'appropriation, il table sur le développement institutionnel et le renforcement des capacités humaines, considérés comme devant accompagner le processus. Tant l'« arrangement mondial » que l'Initiative accélérée sont axés sur les objectifs de développement du millénaire, reconnaissant que l'investissement dans

l'éducation est un élément clé de la réduction et de l'élimination de la pauvreté. Bien que cette notion occupe aussi une place centrale dans l'EPT selon le Cadre d'action de Dakar, ce dernier met beaucoup plus l'accent sur l'éducation en tant que droit, l'éducation de base constituant le fondement nécessaire de l'apprentissage tout au long de la vie, avec toutes les conséquences que cela implique en termes de développement personnel et sociétal.

L'Initiative accélérée est considérée à juste titre comme un nouveau mécanisme de financement mettant l'accent sur l'urgence de l'action. Elle est moins satisfaisante en tant que cadre de la réforme de l'éducation à moyen et à long terme. Comme on l'a dit au chapitre 4, les solutions qu'elle propose, sous la forme de normes et de repères, découlent d'une analyse des systèmes éducatifs coupée de leur contexte sociétal.

Quant au choix des pays bénéficiaires, l'Initiative accélérée portait au départ sur un nombre restreint de pays possédant un plan « crédible » dans le domaine éducatif, aligné sur un CSLP. Parmi ceux-ci figuraient des pays comme le Mozambique où l'aide reçue semble dépasser la capacité interne de mise en œuvre (Gustafsson, 2002). Par contre, l'Initiative laissait de côté un

On risque d'oublier les pays qui ne remplissent pas les critères de participation à l'Initiative accélérée.

14. On notera toutefois que la Banque mondiale projette d'étendre son exercice de chiffrage à « tous les pays qui n'ont pas encore réalisé l'EPT » et de l'élargir à « d'autres objectifs de l'EPT tels que l'égalité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire et l'alphabétisation des adultes » (Banque mondiale, 2002c, p. 4).

Tableau 5.9. Comparaison des pays couverts par l'Initiative accélérée et d'autres pays à faibles TNS : principaux indicateurs de l'éducation et du développement

Variabes	Initiative accélérée	Réserve Initiative	Autres pays à faible TNS	Total
Nombre de pays	18	5	15	38
Population (000) en 1999	316 836,1	1 425 251,9	158 927,2	1 901 015,1
PNB moyen par habitant en dollars EU courants de 1999	470,0	372,5	381,8	423,1
PNB moyen par habitant en PPP de 1999	2 826,0	1 575,0	2 010,0	2 301,8
Taux moyen d'alphabétisme des adultes (15+) en 2000	38,8	46,8	43,4	41,7
Nombre d'analphabètes (15+) (000) en 2000	58 280,2	416 797,9	32 351,3	507 429,4
TBS moyen en 1999	83,6	84,9	75,5	80,6
TNS moyen en 1999	67,2	61,8	54,8	61,3
Nombre estimatif d'enfants non scolarisés (000) 1999/2000	9 364,2	n.d.	6 403,9	15 768,1
Dépenses publiques moyennes consacrées à l'enseignement primaire en % des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation (1997-99)	55,2	45,6	45,3	49,6
Dépenses publiques moyennes courantes consacrées à l'enseignement primaire en % du PNB (derniers chiffres : 1996-99)	2,3	1,2	2,3	2,1

Note : Composition des groupes :

Pays couverts par l'Initiative accélérée : Albanie, Bolivie, Burkina Faso, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Guyana, Honduras, Mauritanie, Mozambique, Nicaragua, Niger, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Viet Nam, Yémen, Zambie.

Pays en réserve : Bangladesh, République démocratique du Congo, Inde, Nigéria, Pakistan.

Autres pays à faible TNS : Bhoutan, Burundi, Comores, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Haïti, Iran (République islamique d'), Lesotho, Madagascar, Mali, Oman, République centrafricaine, Tchad, Yougoslavie.

Source : tableaux 5.2 et 5.10.

Au Mozambique, l'aide reçue semble dépasser la capacité interne de mise en œuvre.

L'éducation demeure au centre de l'agenda international du développement.

grand nombre de pays susceptibles d'être classés comme « très prioritaires » si l'efficacité de l'aide était interprétée en termes de niveau de besoins et non de niveau d'efficacité. Le tableau 5.9 établit une comparaison entre les 18 pays bénéficiant de l'Initiative, cinq pays mis en réserve par celle-ci (dont quatre pays de l'E9) et un groupe de 15 autres pays présentant de faibles indicateurs de développement et de l'éducation¹⁵. Comme le montre ce tableau, les trois groupes de pays ont tous des indicateurs de développement et de l'éducation qui sont faibles et méritent à l'évidence une aide extérieure. Or ceux des pays initialement choisis pour bénéficier de l'Initiative sont légèrement meilleurs que ceux des deux autres groupes. Le tableau 5.9 indique que l'incorporation dans l'Initiative des pays mis en réserve pourrait avoir un effet positif notable sur les taux globaux d'alphabétisme des adultes et sur la réduction du nombre des enfants non scolarisés si ces éléments spécifiques étaient pris en compte. Le groupe des « autres » pays a non seulement des revenus inférieurs à ceux des pays bénéficiaires de l'Initiative, mais aussi des taux plus élevés d'analphabétisme des adultes et des taux nets de scolarisation dans le primaire beaucoup plus bas. Aider ce groupe des « autres » pays exigerait le type de flexibilité impliqué par l'Initiative mondiale, sans qu'il soit nécessaire d'insister sur l'existence dans les pays concernés d'un CSLP.

L'accent mis sur l'EPU par l'Initiative accélérée apportera une contribution de poids aux processus nationaux de développement. Mais son

extension se fera peut-être au détriment d'une approche plus systémique axée sur l'ensemble des six objectifs de Dakar. D'aucuns ont fait valoir que la priorité exclusive donnée à la scolarisation dans le primaire et à l'achèvement de ce cycle risque de dominer les agendas nationaux en matière d'éducation, au détriment des aspects plus qualitatifs de la réforme de l'éducation (Gustafsson, 2002). De surcroît, il y a un risque évident que l'accroissement de l'aide extérieure résultant de l'Initiative accentue la dépendance vis-à-vis de cette aide, vu que l'appropriation nationale des plans et politiques formulés dans le cadre des CLSP reste incertaine.

En résumé, l'éducation demeure au centre de l'agenda international du développement, et les engagements contractés depuis Dakar représentent une importante réaffirmation de cette position. La grande attention accordée à l'enseignement primaire universel est justifiée, étant donné le rôle central de celui-ci dans l'agenda de Dakar et la nécessité évidente d'une aide extérieure efficace et étendue dans ce domaine. Toutefois, cela a au moins deux conséquences : en premier lieu, les engagements financiers sont loin de couvrir les besoins si l'on veut mettre en œuvre intégralement l'agenda de Dakar ; en second lieu, l'aide à court terme à l'enseignement primaire universel est conçue sans prendre en compte les développements à long terme nécessaires à une réforme du système. À moins qu'une perspective à moyen et à long terme ne soit adoptée, cela limitera la

15. Cet « autre » groupe comprend des pays non couverts par l'Initiative accélérée ayant les taux nets de scolarisation les plus faibles en 2000. La liste complète des pays et de leurs indicateurs clés de développement et de l'éducation est donnée dans le tableau 5.10.

capacité des gouvernements de mettre en œuvre une planification flexible. L'Initiative accélérée n'est donc pas l'Initiative mondiale demandée par le Cadre d'action de Dakar. Elle risque en outre d'être dominée par les préoccupations d'une minorité des principaux partenaires, au lieu de refléter l'action «conséquente, coordonnée et cohérente» (Cadre d'action, par. 17) jugée indispensable par le Forum mondial sur l'éducation.

Coordination internationale

Le Forum mondial sur l'éducation a confié à l'UNESCO un rôle prépondérant dans la promotion de l'aide internationale à l'EPT et dans l'amélioration de la coordination des efforts mondiaux visant à atteindre les objectifs de Dakar. Ce faisant, il a énoncé un défi à la fois technique et politique. Mais il a aussi fourni à l'UNESCO une importante occasion de faire preuve de son leadership international à un moment crucial de l'action mondiale en vue de faire du droit à l'éducation une réalité et d'éliminer la pauvreté.

Comme le montre le présent rapport, l'UNESCO joue à cet égard un rôle actif en mettant en relief par le truchement de son Institut de statistique l'importance de données de qualité pour des politiques efficaces, en encourageant l'élaboration de plans d'EPT, en mettant en place des programmes phares et en leur apportant son concours et, enfin, en donnant la priorité à l'éducation de base dans ses programmes ordinaires. Elle a également aidé à élaborer un agenda pour l'EPT en Europe (encadré 5.1). Par tous ces moyens, l'UNESCO incorpore l'EPT dans toutes ses fonctions normatives et techniques, apportant une réponse directe à Dakar (UNESCO, 2000a, par. 20).

Toutefois, l'UNESCO constate que d'autres aspects de son rôle international sont plus exigeants, en partie parce qu'il est intrinsèquement difficile d'exercer une influence suffisante sur les dirigeants politiques mondiaux et de mobiliser d'importantes ressources internationales en faveur de l'EPT. Toutefois, durant la période 2000-2002, l'UNESCO a interprété son mandat avec timidité, mettant l'accent sur la promotion du dialogue et des partenariats au lieu de s'efforcer d'imposer un fort leadership international. Partenariats et alliances sont importants, mais l'Organisation a eu, dans le contexte des événements internationaux

précédemment mentionnés, l'occasion de se montrer plus proactive pour ce qui est d'analyser et de défendre la cause d'une action mondiale en faveur de l'EPT.

L'UNESCO a réuni à deux reprises le Groupe de haut niveau, à Paris en 2001 et à Abuja en 2002. À sa réunion de 2001, le Groupe a demandé à l'UNESCO de faciliter l'élaboration d'une stratégie d'ensemble pour l'EPT (UNESCO, 2001g). Cette stratégie a été mise au point et soumise au Groupe de travail sur l'EPT en juillet 2001 (UNESCO, 2002b¹⁶). L'UNESCO décrit cette stratégie comme un guide de référence des éléments essentiels de l'EPT et de la définition des domaines se prêtant à l'entraide. Elle paraît conçue davantage comme un cadre conceptuel général que comme un programme d'action internationale.

Au sein du Groupe de haut niveau et lors des trois réunions du Groupe de travail sur l'EPT, l'UNESCO s'est montrée attentive à l'importance d'une large représentation géographique et à la nécessité d'une participation des organisations de la société civile. Elle a cherché à faire appel aux responsables politiques et aux spécialistes du secteur éducatif, et dans le cas du Groupe de travail, aux services de fonctionnaires ayant moins de poids et d'autorité politiques. Cette approche est compréhensible étant donné les responsabilités de l'Organisation à l'égard de ses États membres, mais on peut se demander si cette façon de travailler inspirera le sentiment d'urgence et l'engagement ou l'action politique qu'appellent les accords de Dakar. Certes, il convient de mettre en commun les informations et de construire des alliances, mais cela ne conduira pas forcément à une influence accrue sur la communauté politique mondiale ou sur celle du développement.

L'UNESCO a joué son rôle dans l'élaboration de l'Initiative accélérée et dans la mise en place de l'équipe spéciale du G8 sur l'éducation. Elle a créé au sein de son Secteur de l'éducation une Unité du suivi de Dakar chargée de gérer les consultations relatives à l'EPT. Elle a, au nom de la communauté internationale, facilité l'élaboration du rapport indépendant de suivi de l'EPT dans le monde. Récemment, elle a plaidé avec succès pour l'EPT au Sommet mondial sur le développement durable. Toutefois, pour qu'elle puisse jouer un rôle international réellement influent, il faut qu'elle dispose de davantage de ressources de façon à mobiliser une forte capacité

16. UNESCO, Une stratégie internationale pour rendre opérationnel le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous, Paris, UNESCO, 2002b.

Encadré 5.1. L'éducation pour tous en Europe

L'UNESCO soutient un certain nombre d'initiatives visant à faire connaître les six objectifs de Dakar et leurs implications pour le développement de l'éducation en Europe. Des Forums EPT ont été créés et des plans nationaux mis au point. La nécessité pour les pays européens de dispenser une éducation aux groupes marginalisés et défavorisés est un thème commun à ces plans. Des initiatives sont venues de Bélarus, de Bulgarie, de Géorgie, de Moldova, de Russie, du Caucase du Sud et d'Ukraine aussi bien que des pays baltes, des pays nordiques et du Royaume-Uni.

La Commission nationale pour l'UNESCO du Royaume-Uni organise six conférences et séminaires portant chacun sur l'un des six objectifs de l'EPT. Leur but est de fournir une vue d'ensemble des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs dans le monde et au Royaume-Uni, d'examiner les principaux obstacles et d'identifier les moyens de mettre l'expérience acquise dans ce domaine au Royaume-Uni au service de la réalisation des objectifs.

Les pays baltes et les pays nordiques se sont spécialement attachés à développer la complémentarité des efforts aux niveaux national, régional et international. Du 24 au 27 janvier 2002 s'est tenue à Riga une conférence sous-régionale sur l'éducation pour tous dans les pays riverains de la Baltique à laquelle ont participé l'Allemagne, le Danemark, l'Estonie, la Finlande, l'Islande, la Lettonie, la Lituanie, la Norvège, la Pologne et la Suède, ainsi que des observateurs de Bélarus et du Royaume-Uni. Cette conférence était organisée par le Ministère de l'éducation et des sciences de la République de Lettonie et la Commission nationale lettone pour l'UNESCO, en étroite collaboration avec le Secrétariat de l'UNESCO à Paris, le Comité national letton pour l'UNICEF, le PNUD/Lettonie, la Mission de la Banque mondiale en Lettonie et l'Association lettone d'éducation des adultes.

Les participants à cette conférence sont convenus que les objectifs du Cadre d'action de Dakar fournissaient l'orientation du développement de l'éducation au niveau national, notamment sur le plan de la qualité de l'éducation ainsi que de l'éducation de base conçue comme le fondement de l'apprentissage tout au long de la vie. Ils ont également reconnu qu'une large participation des citoyens au débat, dans le cadre des forums nationaux sur l'éducation ou d'organes similaires, est déterminante pour garantir la qualité de l'éducation pour tous. Un groupe de travail informel pour la coordination de l'EPT composé de représentants de la Lettonie, de la Lituanie et de la Suède a été constitué afin de poursuivre ces travaux.

technique et à mener des analyses des politiques qui fassent autorité. Des capacités internes sont nécessaires pour analyser les développements internationaux, l'évolution des modalités et des exigences en matière d'aide et l'expérience comparative des tendances des politiques d'éducation dans le monde.

Activités de programme

L'UNESCO était la seule organisation expressément invitée à « placer les résultats et les priorités de Dakar au cœur de son activité », bien que nombre d'autres institutions du système des Nations Unies mettent aussi en place des programmes concernant l'EPT. Elle a en conséquence alloué 41% de son budget ordinaire pour l'éducation à l'éducation de base. Dans le cadre de son processus de réforme, elle a intégré

l'éducation pour tous dans les activités de toutes les divisions du Secteur de l'éducation ainsi que dans d'autres secteurs. La collaboration intersectorielle est illustrée par la coopération entre les secteurs de la communication et de l'éducation dans le domaine de l'enseignement à distance, ou entre le secteur des sciences sociales et celui de l'éducation pour ce qui est des droits de l'homme.

L'UNESCO promeut vigoureusement l'ensemble des six objectifs de Dakar. Ses activités de programme englobent en particulier ceux auxquels les autres institutions internationales accordent une moindre place : protection et éducation de la petite enfance, éducation intégratrice, compétences nécessaires dans la vie courante, éducation non formelle et ses synergies avec l'éducation formelle, éducation des adultes et alphabétisation, qualité de l'éducation. L'UNESCO interprète le droit à l'éducation dans le contexte du principe « apprendre à vivre ensemble » (encadré 5.2). Elle soutient le développement des systèmes éducatifs, par exemple dans ses activités avec les enseignants et les personnels éducatifs (encadré 5.3). Elle œuvre aussi dans un certain nombre de domaines thématiques particuliers, dont l'éducation dans les situations d'urgence et de crise, la santé scolaire et le VIH/sida. Au niveau régional, elle a participé en 2001 et 2002 à la planification et à l'organisation d'une série de réunions ministérielles et de forums régionaux et sous-régionaux.

Programmes phares interinstitutions

Diverses activités interinstitutions sont menées dans le cadre de programmes phares. Le tableau 5.11 présente une vue d'ensemble des programmes phares existants. Le communiqué de la première réunion du Groupe de haut niveau soulignait que les « initiatives et programmes menés en large partenariat doivent être soigneusement articulés avec les priorités nationales, s'inscrire dans les plans d'action nationaux pour l'EPT, être convenablement coordonnés par les gouvernements et accorder une attention particulière aux besoins éducatifs des enfants non scolarisés » (UNESCO, 2001b). Il ressort du tableau 5.11 que la caractéristique commune des programmes phares est le fait qu'ils ciblent les groupes ou les pays marginalisés. Si certains sont liés aux processus nationaux de planification de l'EPT, la plupart appellent un effort accru à cet égard.

Encadré 5.2. Apprendre à vivre ensemble

L'importance absolue de l'éducation de base universelle a encore été soulignée par les événements politiques survenus depuis septembre 2001. Eu égard à la complexité des problèmes planétaires et, en particulier, aux inégalités existant entre pays et au sein des pays, apprendre à vivre ensemble est devenu une nécessité dans toutes les régions du monde. Tel était le thème de la 46^e Conférence internationale sur l'éducation organisée en 2001 par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) et à laquelle ont assisté plus de 600 participants venus de 127 pays, dont 80 ministres et vice-ministres de l'éducation, des organisations régionales, des ONG et des fondations. Ce thème est précisément un de ceux sur lesquels porte actuellement le travail du BIE.

Les participants à la conférence sont convenus que la réalisation de l'objectif de l'éducation pour tous va bien au-delà de la scolarisation universelle. Dans chaque pays, la recherche de la cohésion sociale, la lutte contre les inégalités, le respect de la diversité culturelle et l'accès aux technologies de l'information et de la communication pourraient passer par des politiques axées sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Apprendre à vivre ensemble signifie accepter l'universalité de certaines valeurs tout en respectant la diversité culturelle. Chacun doit faire siennes, par l'éducation, des valeurs qui appartiennent au patrimoine commun de l'humanité, telles que les a énoncées la Déclaration internationale des droits de l'homme.

Le programme mené par le BIE sur le thème « réforme des programmes d'enseignement et cohésion sociale dans les sociétés en proie à des conflits » en Bosnie-Herzégovine, au Guatemala, au Liban, au Mozambique, en Irlande du Nord, au Rwanda, à Sri Lanka et au Tadjikistan, vise à mettre en place des processus durables de réforme du programme scolaire afin de renforcer la cohésion sociale dans les sociétés divisées et déchirées par des conflits. Ce programme considère que l'éducation n'est pas en soi une garantie de paix vu que la violence et l'exclusion sociale peuvent être enracinées dans les systèmes éducatifs. Il propose le concept « d'éducation à la construction de la paix » pour analyser les causes structurelles et le contexte sociopolitique plus large des divisions et tensions existantes.

En Afghanistan, la formation de base à l'élaboration des programmes d'enseignement et des manuels ainsi qu'à la production de ces derniers vise à renforcer les ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur de façon qu'ils puissent mener à bien la réforme nationale de l'éducation. Ce projet englobe le renouvellement, la révision et la modernisation des programmes, l'élaboration de matériels et de méthodologies dans le domaine de l'éducation pour les droits de l'homme, la paix et la citoyenneté et le renforcement des capacités du ministère en matière de conception et de production de matériels imprimés.

Encadré 5.3. Renforcement des capacités nationales des principaux établissements de formation des enseignants en Afrique

Dans une étude réalisée pour le Bureau international du travail (BIT) et l'UNESCO, M. Siniscalco (2002) a montré que la dégradation des conditions de travail et l'insuffisance des traitements se traduisent par une baisse du nombre d'enseignants alors qu'il y a de plus en plus d'enfants dans les écoles du monde entier. Pour améliorer la qualité de l'éducation et soutenir la réalisation des objectifs de l'EPT en Afrique, il est urgent d'y améliorer les établissements de formation des enseignants.

L'UNESCO a lancé un programme de renforcement des capacités en matière de formation des enseignants en Afrique. Ce programme s'adresse aux principaux établissements de formation des enseignants de cette région : écoles normales (supérieures, d'instituteurs des écoles primaires, d'institutrices des jardins d'enfants), départements universitaires de formation des enseignants et certaines écoles professionnelles, qui constituent les meilleures sources nationales d'une éducation de qualité pour l'éducation et le vivier des futurs responsables de l'éducation.

Il s'agit d'aider, dans les différents pays et en particulier dans les plus démunis, ces établissements à relever de front les défis posés par la formation des enseignants dans le contexte des problèmes de développement. Ce programme vise également à créer un réseau regroupant les principaux acteurs et établissements de la formation des enseignants, et à inscrire la question générale du développement de la formation des

enseignants en Afrique à l'agenda international par une communication permanente avec les décideurs, les bailleurs de fonds, les médias, etc.

Après avoir procédé en octobre-novembre 2002 à une évaluation et une analyse approfondies de la situation actuelle des établissements des 46 États membres d'Afrique subsaharienne, le programme entreprendra d'introduire progressivement les améliorations les plus urgentes de ces établissements. Ces actions s'appuieront sur les recommandations de l'évaluation et sur les priorités des gouvernements et des établissements eux-mêmes. Dans l'immédiat, les activités seront centrées sur les écoles normales supérieures, dans la création desquelles l'UNESCO a joué un rôle fondamental. Indépendamment de la taille du pays, seuls les établissements principaux seront concernés. Une synthèse analytique des résultats de l'évaluation sera diffusée auprès des grands mécanismes africains tels que MINEDAF VIII et le NOPADA.

Ce programme sera mis en œuvre en partenariat avec le Commonwealth of Learning, l'International Council for Distance Education, l'Internationale de l'éducation, la Confédération mondiale des enseignants, l'UNICEF, le BIT, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, les groupes de travail sur l'EPT et le World Council of Higher Education.

Source : D'après Siniscalco (2002).

Il reste du chemin à parcourir pour traduire les engagements internationaux en ressources concrètes.

En résumé, les activités de programme, y compris les programmes phares, révèlent un souci des domaines de l'agenda de Dakar qui ne sont pas prioritaires dans l'Initiative accélérée. Même si elles illustrent la complémentarité des efforts des institutions, elles donnent à penser qu'il reste nécessaire de circonscrire les mandats et les points forts de tous les partenaires de l'EPT afin de garantir la réalisation de tous les objectifs de Dakar.

Conclusions

On a dans ce chapitre analysé les principales tendances de l'aide à l'éducation entre 1990 et 2001 et évalué les engagements internationaux pris en faveur de l'éducation pour tous en 2001 et 2002.

Il a été montré que l'aide bilatérale et multilatérale à l'éducation a diminué vers la fin des années 1990. Il semble y avoir eu une légère augmentation des parts consacrées à l'éducation de base, celles-ci ont également diminué en valeur réelle au cours de la même période. Les estimations des ressources extérieures supplémentaires nécessaires pour réaliser l'enseignement primaire universel laissent entendre que les niveaux actuels de l'aide sont très insuffisants, surtout au vu des besoins de l'ensemble des six objectifs de Dakar. Atteindre le seul objectif de l'enseignement primaire universel exigera que l'aide soit davantage concentrée sur l'Afrique subsaharienne. Des ressources extérieures supplémentaires pour l'éducation et en particulier pour l'enseignement primaire universel ont été annoncées en 2002, mais on peut se demander si ces annonces déboucheront sur les fortes augmentations indispensables. Au tournant du siècle, 30 % seulement de l'aide à l'éducation étaient alloués à l'éducation de base. Si l'on veut atteindre les objectifs de Dakar, de nouvelles augmentations durables de l'aide à l'éducation sont nécessaires à moyen terme, ainsi qu'une notable réorientation de cette aide vers les secteurs de l'EPT.

D'importantes améliorations ont été constatées pour ce qui est des données sur les engagements contractés au titre de l'aide à l'éducation et en particulier à l'éducation de base. Néanmoins, beaucoup de progrès restent à faire concernant la couverture et la qualité des données du CAD de l'OCDE. Les priorités sont d'obtenir une plus grande transparence conceptuelle des données fournies et de fournir des informations plus complètes sur les décaissements en faveur du secteur éducatif, y compris leur ventilation par sous-secteur, afin de suivre les flux réels d'aide à l'éducation.

Les engagements, initiatives et programmes internationaux récents témoignent de l'esprit de coopération qui existe au sein de la communauté internationale, ainsi que d'une large prise de conscience de la nécessité d'une plus grande cohérence et d'une coordination plus étroite au niveau national. Il reste toutefois du chemin à parcourir pour traduire les engagements en ressources concrètes au service des priorités, et pour mettre le discours de la coordination en pratique. Il n'est pas sûr que les partenaires internationaux se soient déjà mis à travailler selon un agenda interprété de la même façon par tous et non selon les mandats et les points forts propres à chacun d'eux. Il est donc indispensable de poursuivre le travail de fond afin de fondre les initiatives individuelles dans un mouvement qui puisse se concentrer sur tous les objectifs de Dakar.

Tableau 5.10. Comparaison des pays couverts par l'Initiative accélérée et d'autres pays à faibles TNS : principaux indicateurs de l'éducation et du développement

Pays	Population (000) 1999	PNB par habitant en dollars EU courants de 1999	PNB moyen par habitant en PPP de 1999	Taux d'alphabétisme des adultes (15+) en 2000	TBS en 1999	TNS en 1999	Nombre estimatif d'enfants non scolarisés (000) 1999/2000	Dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire en % des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation (derniers chiffres pour 1997-99)	Dépenses publiques courantes consacrées à l'enseignement primaire en % du PNB (derniers chiffres pour 1996-99)
Pays couverts par l'Initiative accélérée									
Albanie	3 131	930	3 300	15,3	109,2	100,0	3,1	...	...
Bolivie	8 142	980	2 310	14,6	115,6	99,1	11,2	71,8	2,3
Burkina Faso	11 246	230	2 470	76,1	42,9	34,6	1 298,2	59,7	1,6
Éthiopie	61 388	100	1 410	60,9	70,8	87,3	...	...	4
Gambie	1 267	...	440	63,4	75,1	69,8	56,0	40,9	2
Ghana	18 893	390	...	28,4	87,7	...	...	66,7	2,6
Guinée	8 021	490	8 830	...	53,5	49,0	642,3	27,9	2
Guyana	757	860	3 640	1,5	88,3	40,0	...	...	5
Honduras	6 258	780	2 290	25,0	97,3	85,7	...	37,1	1,8
Mauritanie	2 582	390	1 570	59,8	84,3	63,0	...	44,6	1,4
Mozambique	17 936	220	...	56,0	85,4	50,1	1 232,2	...	...
Nicaragua	4 938	390	2 000	33,5	104,4	79,4	163,8	74,1	2,2
Niger	10 455	190	...	84,0	32,4	21,2	1 408,4	...	1,4
Ouganda	22 611	310	...	33,0	140,9	87,3	...	62	2
République-Unie de Tanzanie	34 285	...	...	25,0	63,0	46,7	3 542,6	65,2	1,5
Viet Nam	77 118	...	...	7,5	107,7	96,3	342,6	35,8	1
Yémen	17 620	...	...	53,6	68,0	...	...	80	4,4
Zambie	10 187	320	...	21,8	78,7	66,4	663,9	51,4	1,4
Pays en réserve									
Bangladesh	134 584	350	1 500	60,0	96,5	81,4	...	42,7	1,2
Rép. démocratique du Congo	49 581	...	770	38,6	60,7	58,7	...	...	...
Inde	992 686	440	2 240	42,8	100,9	71,1	...	37,1	1,1
Nigéria	110 845	250	...	36,0	70,3	35,9	...	...	1
Pakistan	137 556	450	1 790	56,8	96,0	...	...	57	1,3
Autres pays à faible TNS									
Bhoutan	2 029	570	1 360	...	71,9	52,9	...	61,1	1,8
Burundi	6 255	120	...	52,0	62,5	44,5	631,7	37,3	2,7
République centrafricaine	3 649	280	750	53,3	60,5	42,3	...	57	1,1
Tchad	7 641	210	9 090	57,4	70,3	56,6	564,1	37,5	1
Comores	685	400	790	44,1	83,8	54,8	50,4	17,4	0,5
Côte d'Ivoire	15 685	...	750	51,4	76,9	58,4	1 081,0	59,5	4,9
Djibouti	617	850	...	35,4	36,9	30,6	71,7	65,9	2,2
Érythrée	3 524	200	...	44,3	61,2	40,3	288,4	46,8	2,1
Haïti	8 016	490	1 450	50,2	126,0	86,8	...	38,3	0,7
Iran, Rép. islamique d'	69 244	...	...	24,0	87,6	74,6	2 398,9	34,4	2,5
Lesotho	2 008	590	1 170	16,6	103,5	58,5	146,4	41,6	8
Madagascar	15 512	250	720	33,5	101,8	66,4	729,3	37,8	0,8
Mali	11 039	240	...	74,4	50,0	39,9	...	68,1	1,9
Oman	2 457	...	...	28,3	73,3	65,1	150,5	31,6	1,3
Yougoslavie	10 567	...	...	...	65,9	50,6	291,5	...	...

Source : Tableau I de l'Annexe statistique (sept premières colonnes) ; UNESCO, 2002b (deux dernières colonnes).

Tableau 5.11. Programmes phares de l'EPT

Titre	Partenaires	Objectifs	Stratégies	Activités et réalisations
Programme phare sur le renforcement des capacités régionales pour la petite enfance (initiative coordonnée par l'UNICEF)	Le groupe consultatif sur la protection et l'éveil de la petite enfance comprend entre autres la Fondation Aga Khan, la Fondation Bernard Van Leer, le Christian Children's Fund, l'IADB, Save the Children (États-Unis), l'UNICEF, l'UNESCO, l'USAID, la Banque mondiale, l'OCDE et l'Unité de l'ONU pour la famille.	Contribuer à atténuer la pauvreté en offrant aux enfants, en particulier les enfants défavorisés, des possibilités d'apprentissage précoces de façon qu'ils puissent grandir en bonne santé, réussir à l'école et devenir des membres compétents et productifs de la société.	Établir/renforcer les infrastructures de la protection et de l'éducation de la petite enfance dans certains pays cibles ; Créer des forums politiques régionaux concernant les politiques à l'intention des décideurs et des responsables des politiques nationaux ; Renforcer la gestion de l'information et la mise en réseau sur les politiques et pratiques relatives à la petite enfance.	Réalisation d'études de cas de pays ayant mis au point des stratégies de protection et d'éveil de la petite enfance au titre de leur plan national d'EPT ; Collecte et analyse d'études de recherche démontrant l'impact positif (quantitatif et qualitatif) de la protection et de l'éveil de la petite enfance sur les objectifs de l'EPT. Réalisation d'un programme pilote sur le financement de l'éducation de la petite enfance ; Amélioration des indicateurs existants et mise au point de meilleurs indicateurs pour la protection et l'éveil de la petite enfance ; Création d'un site Internet relatif au programme phare sur la petite enfance ; Réalizations à ce jour : activités en cours.
Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) (coordonnée par l'UNICEF)	DAW/DESA/UN, DGO, BIT, OCHA, ONUSIDA, PNUD, UNESCO, FNUAP, HCR, UNICEF, UNIFEM, PAM, OMS, Banque mondiale et ONG telles que le Forum des éducatrices africaines (FAWE).	Contribuer à l'élimination de la discrimination fondée sur le sexe et des disparités entre les sexes dans les systèmes éducatifs par une action aux niveaux mondial, national, local et communautaire.	Encourager et faciliter l'action stratégique en faveur de l'éducation des filles en favorisant les engagements politiques et financiers, en mettant fin à l'écart entre les sexes, aux préjugés sexistes et à la discrimination fondée sur le sexe dans les systèmes éducatifs, en aidant l'éducation des filles dans les situations de crise, de conflit ou de sortie de conflit, et en éliminant les préjugés sexistes enracinés qui limitent la demande d'éducation des filles.	Plaidoyer et action globale : inscrire l'éducation des filles à l'ordre du jour de diverses réunions et conférences internationales ; Soutien aux pays : promouvoir le contenu des CCA et des UNDAF concernant l'éducation des filles (par ex., mise en place et lancement d'un centre d'information sur les ODM et leur application dans le cadre des CCA-UNDAF dans le Programme de préparation des coordonnateurs résidents, ainsi que d'un module de formation sur l'éducation des filles en liaison avec les équipes nationales des Nations Unies) et leurs activités ; Mise en place de partenariats afin d'assurer l'intégration des questions relatives à l'éducation des filles dans les autres initiatives interinstitutions ; Création d'un environnement favorable aux efforts nationaux : organisation de réunions avec les organismes bilatéraux pour renforcer la coalition mondiale en faveur de l'éducation des filles. Identification des capacités concernant les différents éléments de fond de l'éducation des filles. Diffusion d'exemples de bonnes pratiques sur le site Internet DevLink. Réalizations à ce jour : ■ engagement du Secrétaire général de l'ONU et d'autres fonctionnaires internationaux de haut niveau de promouvoir l'éducation des filles ; ■ augmentation du nombre de demandes d'information et de communications sur l'UNGEI ; ■ six pays (d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et des États arabes) ont exprimé le désir de participer à l'Initiative et d'œuvrer activement à améliorer la situation de l'éducation des filles ; ■ mesures importantes prises pour inscrire l'éducation des filles à l'agenda des organisations suivantes : UNICEF, OMS, HCR, PAM, UNESCO, Banque mondiale, FNUAP, OIT et DESA ; ■ Intégration des questions de genre dans les activités et les matériels du Réseau sur l'éducation dans les situations d'urgence.
Initiative sur l'éducation dans les situations d'urgence et de crise (coordonnée par l'UNICEF, l'UNESCO, le HCR, CARE International et le Conseil norvégien pour les réfugiés)	UNESCO, HCR, Conseil norvégien pour les réfugiés, CARE International, Save the Children, autres ONG et organismes bilatéraux.	Aider les États membres dans des situations d'urgence et de crise à faire face à leurs besoins immédiats en matière d'éducation.	Soutenir les initiatives et organismes existants en fournissant et mettant en commun informations, matériels didactiques, principes directeurs et possibilités de formation.	Mise en commun et recherche d'informations et d'expériences : promotion d'une meilleure compréhension de l'éducation dans les situations d'urgence par les bailleurs de fonds, du plaidoyer pour que l'éducation fasse partie des mesures prises pour faire face aux situations d'urgence, du plaidoyer pour que les questions de genre soient prises en compte dans les initiatives touchant à l'éducation dans les situations d'urgence, élaboration de principes directeurs consensuels sur l'éducation dans les situations d'urgence. ■ Sensibilisation, plaidoyer. ■ Formation et renforcement des capacités.

Tableau 5.11. (suite)

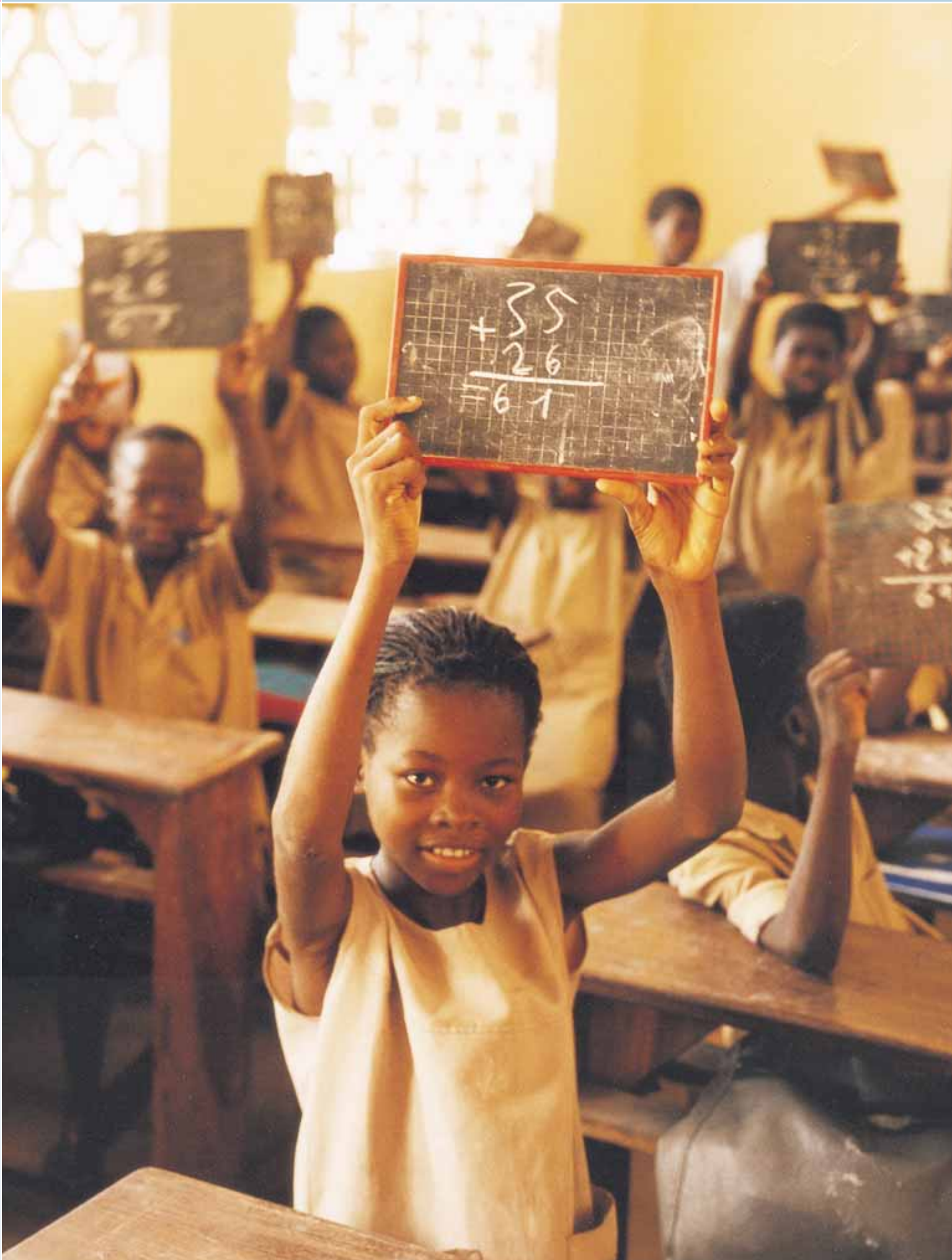
Titre	Partenaires	Objectifs	Stratégies	Activités et réalisations
				<p>Réalisations à ce jour :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Diffusion de ressources d'enseignement et d'apprentissage et d'informations sur les meilleures pratiques sur le site Internet du Réseau interinstitutions sur l'éducation dans les situations d'urgence (INEE); ■ Adoption d'une vision d'ensemble des besoins éducatifs dans les plans pour l'EPT des pays dans des situations d'urgence et de crise ou en reconstruction.
<p>Initiative interinstitutions FRESH: Des ressources pour la santé scolaire (coordonnée par l'UNESCO, l'UNICEF, l'OMS et la Banque mondiale, en collaboration avec l'Internationale de l'éducation)</p>	<p>UNESCO, UNICEF, OMS et Banque mondiale, en collaboration avec l'Internationale de l'éducation, l'ONUSIDA, la FAO, le PAM, Roll Back Malaria, etc.</p>	<p>Sensibiliser la communauté éducative à l'importance des programmes de santé scolaire en tant que stratégie pour réaliser l'EPT.</p>	<p>Élargir la portée des programmes de santé scolaire de façon que les quatre composantes suivantes y soient intégrées et rendues efficaces;</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ politiques scolaires, ■ environnement d'apprentissage salubre et sûr, ■ éducation sanitaire inculquant des compétences dans ce domaine, ■ services scolaires de santé et de nutrition. 	<p>Plaidoyer dans le cadre des réunions internationales et interinstitutions;</p> <p>Soutien à l'élaboration des plans d'action pour l'EPT: organisation de séminaires de sensibilisation et de formation (dans une soixantaine de pays en développement) à l'intention des coordonnateurs nationaux de l'EPT et du personnel des ministères de l'éducation chargé de l'éducation sanitaire; détachement de consultants FRESH pour soutenir le processus de planification de l'EPT dans certains pays d'Afrique subsaharienne et de la région Amérique latine et Caraïbes;</p> <p>Lancement d'une enquête sur les plans finalisés afin de vérifier si le VIH/sida et l'éducation sanitaire y sont pris en compte;</p> <p>Lancement de programmes FRESH de santé scolaire dans 10 pays en développement;</p> <p>Fourniture de manuels de sensibilisation à l'intention des enseignants, du personnel scolaire, des communautés et des élèves.</p> <p>Réalisations à ce jour:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les institutions fondatrices (UNESCO, UNICEF, OMS, Banque mondiale et Internationale de l'éducation) ont été rejointes par de nouveaux partenaires qui renforcent l'Initiative; 2. Introduction des composantes sanitaires de FRESH dans les projets de plans d'action nationaux pour l'EPT de 15 pays du Pacifique et de 6 pays d'Afrique subsaharienne.
<p>L'impact du VIH/sida sur l'éducation</p>	<p>UNESCO, UNICEF, OMS, FNUAP, PNUD, Banque mondiale, Secrétariat de l'ONUSIDA, Internationale de l'éducation, USAID, DFID, experts.</p>	<p>Mobiliser les engagements en faveur de l'éducation préventive et faire office de catalyseur de l'échange d'informations sur les façons dont l'éducation peut aider le plus efficacement à atténuer les effets de l'épidémie de VIH/sida, réduire la vulnérabilité et l'incidence, interrompre la transmission;</p> <p>Accroître la contribution du secteur de l'éducation à la réalisation de deux cibles clés interdépendantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> i) réduire de 25% les taux d'infection par le VIH chez les jeunes dans les pays les plus touchés d'ici à 2005 et à l'échelle mondiale d'ici à 2010; ii) faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants aient accès à un enseignement primaire de qualité et achèvent le cycle primaire. 	<p>Développer la coopération interinstitutions en mettant au point des approches et des cadres communs axés sur l'action auprès des enfants et des jeunes d'âge scolaire ou proches de cet âge, ainsi que dans d'autres environnements d'éducation. (L'UNESCO dirige l'équipe spéciale interinstitutions de l'ONUSIDA sur l'éducation.)</p> <p>Faciliter l'élaboration au niveau national de plans stratégiques pour la prévention du VIH/sida et la gestion de ses répercussions dans les systèmes éducatifs, dans le cadre d'une riposte mondiale élargie à la pandémie.</p>	<p>Plaidoyer: mise au point d'approches et de matériels communs;</p> <p>Développement des connaissances et renforcement des capacités des acteurs clés;</p> <p>Suivi des progrès réalisés en matière d'atténuation des répercussions du VIH/sida et de réduction de la vulnérabilité.</p> <p>Réalisations à ce jour: élaboration et adoption d'un cadre stratégique commun par tous les partenaires.</p>

Tableau 5.11. (suite)

Titre	Partenaires	Objectifs	Stratégies	Activités et réalisations
<p>Les enseignants et la qualité de l'éducation (programme coordonné par l'UNESCO, le BIT, l'UNICEF et l'Internationale de l'éducation)</p> <p>(Voir également encadré 5.2.)</p>	<p>UNESCO, BIT, UNICEF, Internationale de l'éducation et autres partenaires.</p>	<p>Améliorer la formation des enseignants afin qu'ils puissent en plus grand nombre dispenser une éducation de base de qualité pour tous ;</p> <p>Renforcer les mécanismes de dialogue social dans l'éducation par le partage d'informations, la consultation et la négociation sur les politiques, le financement et les conditions d'enseignement/ apprentissage assurant la pleine participation des enseignants, de leurs organisations et d'autres parties prenantes de l'éducation aux décisions clés en matière de réforme.</p>	<p>Assurer aux enseignants une formation initiale de haute qualité, pertinente et professionnelle, ainsi que le perfectionnement professionnel tout au long de la vie ;</p> <p>Mettre en place des processus sous-régionaux, interministériels et intersectoriels visant à améliorer qualitativement la réforme de la formation des enseignants, afin d'atteindre les objectifs de Dakar ; Renforcer et institutionnaliser les mécanismes de dialogue social entre autorités éducatives et organisations des enseignants.</p>	<p>Réalisation d'un bilan de la formation des enseignants, de leur recrutement et/ou affectation, des conditions professionnelles et matérielles et des mécanismes de dialogue social en République-Unie de Tanzanie. Cette activité sera étendue à six autres pays pilotes en train d'élaborer un Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) (deux en Afrique, deux en Asie et deux en Amérique latine) ;</p> <p>Évaluation d'écoles normales supérieures en Afrique francophone ;</p> <p>Définition de normes sous-régionales minimales de qualification pour entrer dans la profession enseignante dans les sous-régions qui, dépourvues de telles normes, souhaiteraient en adopter.</p> <p>Réalisations à ce jour : activités en cours.</p>
<p>Alphabétisation dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : l'éducation pour tous (programme piloté par l'UNESCO)</p>	<p>UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, OCDE.</p>	<p>Mobiliser les gouvernements et la société civile de sorte qu'ils reconnaissent l'importance de créer des environnements alphabètes et d'offrir des possibilités d'apprentissage non formelles de qualité.</p>	<p>Placer l'alphabétisme au centre des systèmes éducatifs à tous les niveaux ;</p> <p>Adopter une double approche accordant une importance égale aux modalités d'éducation formelles et non formelles, en créant une synergie entre les deux ;</p> <p>Promouvoir un environnement favorable à la pratique et à une culture de la lecture dans les écoles et dans les communautés ;</p> <p>Assurer la participation des communautés dans les programmes d'alphabétisation et l'appropriation de ceux-ci par les communautés ;</p> <p>Forger des partenariats à tous les niveaux, notamment national.</p> <p>Mettre en place des processus de suivi d'évaluation systématiques à tous les niveaux, étayés par des résultats de recherches et des bases de données.</p>	<p>Politiques : créer dans les communautés, secteurs, organismes et ministères un environnement politique intégrant la promotion de l'alphabétisation ;</p> <p>Modalité : élaborer des programmes d'alphabétisation qui couvrent tous les âges afin de garantir l'apprentissage tout au long de la vie, qui soient sensibles aux spécificités et qui fassent appel à des approches formelles et non formelles de mise en œuvre ;</p> <p>Renforcement des capacités : faire en sorte que les partenaires et parties prenantes soient capables de concevoir et faire fonctionner de façon durable ces programmes d'alphabétisation ;</p> <p>Recherche : mener des recherches qui contribuent à la formulation des politiques d'alphabétisation, à l'amélioration des programmes d'alphabétisation et à l'examen périodique des progrès accomplis sur la voie de l'éducation pour tous ;</p> <p>Participation communautaire : prendre des mesures pour assurer la participation des communautés ;</p> <p>Suivi et évaluation : mettre en place des systèmes fonctionnels d'information sur le suivi pour fournir des informations fiables et utiles sur la situation de l'alphabétisme, son utilisation et son impact, et sur les résultats et l'efficacité des programmes d'alphabétisation.</p> <p>Réalisations à ce jour : ce programme phare en est au stade de la planification. La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation commencera en 2003.</p>

Tableau 5.11. (suite)

Titre	Partenaires	Objectifs	Stratégies	Activités et réalisations
L'EPT et les droits des personnes handicapées : vers l'intégration (programme piloté par l'UNESCO)	Danish International Development Assistance, DFID, EENET, Université de Manchester, Child Development Center (Georgetown University), Inclusion International, Conseil international pour l'éducation des handicapés de la vue, International Step by Step Association, International Working Group on Disability and Development, OCDE, Réhabilitation internationale, UNESCO, Université d'Oslo, Union mondiale des aveugles, Fédération mondiale des sourds.	Promouvoir l'accès à une éducation de qualité, qui soit menée à son terme, pour tous les enfants, adolescents et adultes handicapés, en intégrant les objectifs et les approches identifiés lors des grandes conférences relatives aux droits de l'enfant, à l'égalité des chances des personnes handicapées et à l'EPT.	Servir de ressource technique pour les activités menées aux niveaux national, mondial et régional ; Mobiliser des ressources ; Contribuer au suivi de l'EPT.	Soutien à l'élaboration et à l'amélioration des plans nationaux pour ce qui est du droit à l'éducation et de la promotion de politiques et de législations nationales garantissant à tous les enfants handicapés le droit de bénéficier de l'enseignement public ; Faire en sorte que le droit à l'éducation des personnes handicapées soit pleinement pris en compte dans toutes les activités et tous les programmes phares de l'EPT ; Promouvoir les réseaux interinstitutions et régionaux. Assurer la diffusion de l'information relative au droit universel de chacun à l'éducation et le respect de ses principes ; Promouvoir l'aide internationale au développement, la disponibilité de mécanismes d'aide, le renforcement des ressources humaines, etc., à l'appui de l'éducation des personnes handicapées ; Mettre au point des indicateurs tenant compte des handicaps, destinés à servir au suivi de l'EPT afin que les statistiques rendent compte du nombre d'élèves handicapés recevant un enseignement dans les écoles ordinaires et dans des écoles spéciales, ainsi que du nombre d'enfants exclus de l'école ; Aider la recherche à produire les données nécessaires à l'information des gouvernements et des institutions financières internationales. Réalizations à ce jour : ce programme phare en est au stade de la planification.
Nouveau programme phare : l'éducation des populations rurales (dirigé par la FAO)	FAO, UNESCO, ICRAF-Centre international pour la recherche agroforestière du CGIAR, IPGRI-International Plant Genetic Resources Institute, PAM, BIT, gouvernements de l'Égypte et de Saint-Marin, Terre des Hommes, Italia, etc.	Comblent l'écart entre populations rurales et urbaines en matière d'éducation.	Placer l'éducation des populations rurales au centre des plans nationaux d'EPT et renforcer les capacités institutionnelles à cette fin. Développer l'accès aux établissements scolaires des zones rurales et y accroître l'assiduité et l'achèvement de la scolarité en promouvant et en soutenant les initiatives visant à améliorer la nutrition et la capacité d'apprentissage des enfants.	Au niveau national : soutien technique aux pays qui veulent répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de leurs populations rurales en formulant des plans d'action spécifiques dans le cadre de leur plan national d'EPT ; Au niveau international : i) Plaidoyer et mobilisation de partenariats pour l'éducation des populations rurales, essentiellement dans le cadre d'événements stratégiques mondiaux, régionaux et internationaux, et promotion de ceux-ci dans les pays. ii) Identification des capacités relatives aux différentes composantes de l'éducation des populations rurales au sein des institutions partenaires. iii) Soutien à l'échange de bonnes pratiques et de connaissances sur l'éducation des populations rurales. Réalizations à ce jour : ce programme phare a été lancé en septembre 2002.



Chapitre 6

Horizons et perspectives

Les objectifs de l'EPT sont d'une importance capitale pour le développement. Comme le montre ce rapport, les progrès de ces dix dernières années sont variables : de nombreux pays avancent à une allure régulière vers la réalisation des objectifs, mais d'autres connaissent une certaine régression qui met en péril la durabilité du processus de développement. Pour que l'avenir soit différent, il faut apporter de nouvelles réponses. C'est dans ce but que le présent chapitre expose certaines des perspectives qui s'offrent à la réforme des politiques nationales et internationales. Il fait la synthèse des grands thèmes abordés dans ce rapport et propose un commentaire sur certaines des questions essentielles qu'ils soulèvent.

Les progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs de l'EPT sont insuffisants : le monde n'est pas en voie de réaliser l'éducation pour tous d'ici à 2015.

Progrès

Ce rapport a montré que les progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs de Dakar sont insuffisants : le monde n'est pas en voie de réaliser l'éducation pour tous d'ici à 2015. Ce constat s'appuie sur un certain nombre d'éléments d'information. Le premier vient des tendances mesurables des indicateurs. Rappelons tout d'abord que trois des objectifs – l'enseignement primaire universel (EPU), l'égalité entre les sexes et l'alphabétisation – peuvent en l'état actuel des choses faire l'objet d'un suivi quantitatif. Or 83 pays seulement (regroupant à peine plus du tiers de la population mondiale) ont déjà atteint ces trois objectifs ou ont, si l'on en croit les tendances récentes, de fortes chances d'y parvenir d'ici à 2015. Dans 43 pays (représentant 37% de la population mondiale), un de ces objectifs au moins risque de ne pas être atteint, et 28 autres pays (soit 28% de la population mondiale) risquent de n'en atteindre aucun. Les deux tiers des pays figurant dans cette dernière catégorie sont situés en Afrique subsaharienne, mais on trouve aussi parmi eux l'Inde et le Pakistan.

Des trois objectifs mentionnés, l'alphabétisation est celui qui risque le plus souvent de ne pas être atteint : 79 pays ne seront pas en mesure de réduire de moitié leur taux d'analphabétisme des adultes d'ici à 2015. L'EPU risque de ne pas être réalisé dans 57 pays, dont 41 se sont même récemment éloignés encore davantage de cet objectif. La situation est un peu meilleure en ce qui concerne l'égalité entre les sexes : 86 pays ont déjà réalisé la parité entre filles et garçons dans les effectifs du primaire et 36 autres sont près d'y parvenir. S'ils apportent des changements à leur politique, notamment en mettant en place un financement sélectif en regard de la demande, chacun de ces pays a une chance raisonnable d'atteindre la parité d'ici à 2005. Cependant, 32 pays, en majorité d'Afrique subsaharienne, risquent fort de ne pas y parvenir d'ici à 2015. Dans leur cas, même s'ils apportent des changements radicaux à leur politique, il est très peu probable que l'objectif fixé pour 2005 soit atteint.

La liste des pays les plus vulnérables réserve peu de surprises. Sur les 28 pays risquant sérieusement de n'atteindre aucun de ces objectifs, par exemple, 22 figurent aussi parmi les 47 pays «à risque» identifiés par la Banque

mondiale (Banque mondiale, 2002a). Toutefois, sur les 18 pays choisis pour bénéficier de l'Initiative accélérée, 6 seulement (Burkina Faso, Éthiopie, Guinée, Mozambique, Niger et Zambie) font partie des 28 pays identifiés au chapitre 2 comme risquant sérieusement de n'atteindre aucun des trois objectifs quantifiables, et 5 sont en bonne voie pour les atteindre (Albanie, Bolivie, Guyana, Honduras et Viet Nam). Nombre des pays exclus de cette initiative ont un revenu et un taux de scolarisation plus faibles, et de moindres chances d'atteindre les objectifs, que les pays retenus. Il s'ensuit que si l'ordre de priorité des pays était fondé sur les besoins, le contenu de la liste de l'Initiative accélérée serait tout autre.

Planification

On dispose d'un certain nombre d'éléments d'information sur le processus de réalisation des objectifs. L'élaboration des plans nationaux – l'un des aspects les plus critiques de ce processus – est en cours, mais pas de façon aussi généralisée que l'escomptait et le demandait le Forum mondial sur l'éducation de Dakar. Selon les données dont on dispose, seulement 22 plans portant spécifiquement sur l'EPT auront été finalisés fin 2002. Toutefois, les processus relatifs aux Cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP) mis en œuvre dans un bon nombre d'autres pays ont produit de nouveaux documents utiles. Dans 15 des 16 CSLP complets examinés, les objectifs éducatifs sont explicitement incorporés dans l'analyse, mais ces documents sont généralement loin d'être des plans intégrés. Bien entendu, de nombreux gouvernements ont des documents de planification qui prennent déjà en compte certains au moins des objectifs de Dakar. La plupart des 40 pays évalués aux fins du Rapport de suivi avaient des plans ou des documents d'orientation sur l'éducation, dont près de la moitié (18) traitaient spécifiquement de tout ou partie des objectifs de l'EPT. Néanmoins, tous ces documents, à l'exception de quatre d'entre eux, étaient antérieurs à la tenue du Forum mondial sur l'éducation. Par conséquent, s'il existe de nombreux documents de planification traitant des objectifs, seule une minorité d'entre eux procèdent directement du Cadre d'action de Dakar. Qui plus est, certains ne traitent que d'un ou deux de ces objectifs (généralement au moins l'EPU), parfois sans fixer d'échéance pour leur réalisation.

La planification à l'échelon national est essentielle si l'on veut mettre au point des stratégies adéquates de développement et de réforme. Nombre des pays les moins avancés (PMA), parmi lesquels figurent ceux où l'agenda de l'EPT exige le plus d'efforts, ont un besoin urgent de données de meilleure qualité, d'une application plus cohérente des compétences spécialisées aux tâches de planification au sein des gouvernements et d'un renforcement de l'engagement de la société civile. La base statistique des principaux paramètres de planification (effectifs scolaires, population, enseignants, etc.) existe généralement, mais il est prioritaire d'améliorer l'information financière, en particulier sur les dépenses au niveau sous-sectoriel et sur les contributions privées. Il faudrait aussi explorer sérieusement les implications en termes de ressources des différentes stratégies de réforme, à la lumière des contraintes financières réelles, actuelles et futures.

L'« appropriation » nationale des documents et des processus de planification est une condition fondamentale de leur efficacité. Quoique cette condition soit largement admise à l'échelle internationale, il est clair que, depuis peu, l'influence internationale se fait de plus en plus sentir sur cette planification. L'exemple de certains CSLP montre que la collaboration extérieure peut aider les initiatives de planification : dans le meilleur cas, l'engagement international renforce les processus de planification nationale. Dans le pire, par contre, les plans sont montés à la va-vite, uniquement pour répondre aux exigences des organismes de financement et respecter leurs échéances internes.

Ce phénomène n'est pas nouveau, mais il a plutôt tendance à s'accroître. Les pressions extérieures qui pèsent sur les gouvernements en matière de planification sont considérables. Même si l'exigence de Dakar de produire des plans pour l'EPT est judicieusement interprétée par la plupart des pays, qui l'adaptent à leur contexte spécifique, l'accumulation des demandes extérieures – CSLP, plans sectoriels, plans détaillés d'EPT et, dans certains cas, propositions pour l'Initiative accélérée finit par peser lourdement sur leurs capacités. Les conflits et chevauchements qui risquent de se produire doivent être résolus à la fois globalement et au cas par cas.

Coûts et ressources

Les coûts de l'EPT sont élevés, mais pas au-dessus des moyens de la plupart des États. La majorité des estimations récentes ne portent que sur ceux de la réalisation de l'EPU. Or elles les sous-estiment en omettant ou en minimisant les mesures politiques nécessaires pour prendre en compte la demande (en particulier en matière d'égalité des sexes) et pour lutter contre le VIH/sida. De surcroît, le coût exceptionnellement élevé de la satisfaction des besoins éducatifs des pays dans des situations d'urgence n'est pas intégré dans les analyses globales.

Pour les mêmes raisons, les besoins probables d'aide ont eux aussi été sous-estimés, alors que les hypothèses de recettes avancées par la plus rigoureuse et la plus influente des récentes études (Banque mondiale, 2002a) paraissent relativement optimistes quant aux perspectives de croissance et au rythme de réforme raisonnablement attendu. La conjonction de ces deux tendances entraîne une sous-estimation des probables déficits de financement dans les pays confrontés aux difficultés les plus grandes en matière d'EPU.

Grosso modo et compte tenu des omissions susmentionnées, le présent rapport estime le déficit de financement à 5,6 milliards de dollars EU, tandis que la Banque mondiale l'évalue à 2,5 milliards. Notre chiffre aurait besoin d'être confirmé par une analyse plus poussée à l'échelle nationale. Il est nécessaire de procéder à des simulations pour tous les pays, en faisant appel pour réaliser les estimations globales à des données vérifiées au niveau national. En principe, l'approche de la Banque mondiale pourrait être élargie assez facilement à cet effet. Dans toute cette démarche, il est préférable d'utiliser une fourchette de valeurs plutôt qu'un chiffre unique pour l'estimation des besoins d'aide. En montrant clairement l'incidence d'une modification des hypothèses (relativement aux coûts marginaux, aux réformes des politiques, à la croissance économique et aux fonds publics disponibles pour l'éducation), on peut mieux évaluer la sensibilité des résultats projetés à telle ou telle hypothèse et à telle ou telle politique.

Les coûts de l'EPT sont élevés, mais pas au-dessus des moyens de la plupart des pays.

Le présent rapport estime le déficit de financement à 5,6 milliards de dollars.

Le présent rapport met en évidence une diminution frappante de l'aide entre 1990 et 2001, particulièrement en Afrique subsaharienne.

Les promesses d'aide existantes sont substantielles mais il semble qu'elles ne suffiront pas, et de loin, à combler les déficits de financement.

Coopération internationale

Le présent rapport met en évidence une diminution frappante, en valeur réelle, de l'aide totale comme de l'aide à l'éducation entre 1990 et 2001, diminution particulièrement ressentie en Afrique subsaharienne. Qui plus est, cette diminution s'est produite alors même que les organismes bailleurs de fonds promettaient des flux d'aide beaucoup plus abondants. Une étude récente des raisons du ralentissement de l'aide de la Banque mondiale à l'Afrique subsaharienne indique que les troubles politiques survenus dans certains des grands pays, la faible capacité d'absorption des principales institutions de la région et la réticence de certains gouvernements à initier des réformes des politiques d'éducation sont autant d'éléments qui expliquent cet état de choses (Banque mondiale, 2000a, p. 56).

Cette étude donne également à penser que la diminution des prêts à l'Afrique est peut-être en partie due à l'évolution des priorités dans ce domaine durant les années 1990. La Banque mondiale elle-même, en particulier, aurait « trop axé ses ressources humaines sur l'éducation de base, au détriment des autres sous-secteurs et de la diversification des prêts » (*loc. cit.*). Cela sous-entend sans doute que le sous-secteur du primaire requiert davantage de travail préparatoire, ou est moins capable d'absorber rapidement les fonds, que les programmes visant les niveaux ultérieurs des systèmes éducatifs.

Ces points revêtent une importance particulière dans le contexte des engagements aujourd'hui nécessaires en faveur de l'enseignement primaire et de l'éducation de base. On vient de voir qu'il faudrait 5,6 milliards de dollars EU par an rien que pour financer l'EPU. Comme on l'a démontré au chapitre 5, cela supposerait que les flux d'aide à l'appui de l'EPU soient quadruplés ou quintuplés, en particulier pour l'Afrique subsaharienne. Une hausse de l'aide à l'éducation de base d'une telle ampleur dans cette région ne serait possible qu'en changeant radicalement les modalités de l'aide.

Certains éléments laissent à penser que le climat est plus favorable aujourd'hui aux réformes des politiques que durant les années 1990 ; les gouvernements sont plus disposés à engager le dialogue à cet égard avec les organismes bailleurs de fonds. La place croissante des CSLP en tant qu'outil d'aide dans les pays les plus endettés et le lancement de l'Initiative accélérée comme

moyen de diligenter le soutien à l'enseignement primaire en sont deux signes. Par ailleurs, un certain nombre d'organismes ont commencé à adopter de nouveaux instruments de prêt à l'appui de stratégies sectorielles. La Banque mondiale a pour sa part mis en place des programmes ajustables destinés à soutenir le développement à long terme du secteur éducatif ; les tranches de prêts sont activées en fonction de seuils prédéterminés (ce qui évite les préparatifs et négociations nécessaires dans le cas de nouveaux prêts, ainsi que d'avoir à les soumettre au Conseil de la Banque). De même, l'extension de l'allègement de la dette au titre de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE) peut apporter un soutien supplémentaire à l'éducation de base, quoiqu'il soit permis de se demander dans quelle mesure de telles ressources sont réellement supplémentaires pour certains pays.

Ces moyens parmi d'autres permettent d'affiner les instruments employés pour assurer des transferts rapides de fonds en faveur de plans viables, techniquement valables et traitant des objectifs de l'EPT dans les pays prioritaires. Cependant, modifier comme on le veut le volume de ces transferts à la hauteur requise exigera que soient relevés une série de défis.

Tout d'abord, bien que les promesses d'aide existantes soient substantielles, ce qu'elles impliquent exactement en termes de financement additionnel de l'éducation reste à clarifier. Quoi qu'il en soit, il semble qu'elles ne suffiront pas, et de loin, à combler les déficits indiqués au chapitre 4. Sur la base des engagements résumés au chapitre 5, 2,6 milliards de dollars EU environ pourraient être apportés à l'éducation de base par l'Union européenne, la Banque mondiale, le Japon et d'autres bailleurs de fonds bilatéraux non membres de l'UE, ainsi que par les fonds de l'initiative PPTE. Il reste un trou de 3 milliards de dollars, soit un peu plus du double du montant estimatif de l'aide à l'éducation de base calculé récemment. Même en supposant une certaine modification de la composition de l'aide au bénéfice des objectifs de l'EPT (nécessaire puisqu'en 2000, l'aide à la réalisation de ceux-ci ne représentait qu'un tiers de l'aide totale à l'éducation), l'augmentation globale requise du volume d'aide paraît nettement supérieure au montant envisagé par les bailleurs de fonds, et il faudra que l'aide soit beaucoup plus concentrée sur un nombre relativement plus restreint de pays.

En second lieu, l'extension de l'Initiative accélérée pourrait être un instrument très utile pour gérer ce changement d'orientation. Toutefois, si tel était le cas, l'Initiative aurait besoin d'obtenir la participation et les fonds d'un large éventail d'organismes afin d'éviter que ses produits, sa façon de travailler et ses procédures ne soient dominés par un seul des participants. De plus, les critères d'inclusion devraient être considérablement élargis de manière à couvrir tous les pays qui risquent sérieusement de ne pas réaliser l'EPT. Il faudra enfin prévoir pour ces pays des modalités propres à garantir l'appropriation nationale des plans et des programmes décidés par les pays eux-mêmes.

De plus en plus, les bailleurs de fonds octroient leur soutien financier aux pays possédant des CSLP bien conçus et des plans crédibles dans le domaine éducatif. À ce titre, les fonds sont apportés sous forme d'aide directe aux dépenses publiques. Les procédures comptables doivent être transparentes et s'accompagner d'un contrôle financier acceptable sur le budget. Les conditions sont similaires pour les pays couverts par l'Initiative accélérée. Cette approche a pour défaut de privilégier les pays caractérisés par une longue stabilité politique et une forte tradition en matière d'élaboration des politiques (ou ceux qui sont clairement en voie d'accéder à ce statut). Les pays non retenus parce qu'ils ne remplissent pas ces critères sont fortement incités à modifier leur gouvernance interne en ce sens. Cela signifie inévitablement qu'un groupe de pays ayant besoin d'un fort soutien ne pourront pas, pour d'autres motifs, en bénéficier.

Cette situation ne cadre pas avec la réalisation des objectifs de Dakar. Il faudrait en fait l'inverser : la communauté internationale devrait non pas porter une attention minimale aux pays dont les politiques sont les plus faibles mais au contraire leur porter une attention maximale. Plus un pays éprouve de difficultés en matière de planification et de mise en œuvre, plus il doit être aidé. Bien entendu, la nature de cette aide serait différente pour chacun des deux groupes. Les pays caractérisés par la faiblesse des cadres de leurs politiques, de leurs capacités de planification et de leurs résultats en matière de mise en œuvre ont besoin d'une interaction plus importante avec les bailleurs de fonds, et les conditions de décaissement des aides ne devraient pas être les mêmes.

Une approche différenciée est donc nécessaire. Les pays à haut risque, sinon exclus de l'aide, pourraient bénéficier du concours d'une « équipe spéciale pour l'éducation » à laquelle participeraient les responsables de l'élaboration des politiques et les acteurs nationaux, ainsi que tous les organismes résidents soutenant l'éducation. Cette équipe aurait pour mission : i) d'élaborer et d'arrêter un plan d'EPT ; ii) de concevoir et d'approuver ses mécanismes de mise en œuvre ; iii) de coopérer étroitement à cette mise en œuvre et iv) de suivre ses progrès et d'évaluer ses résultats.

Dans l'idéal, ces équipes spéciales feraient partie des forums d'EPT, sinon que les organismes d'aide internationaux seraient invités à en être membres à part entière. Les rôles et les responsabilités de tous les participants seraient en outre définis plus précisément et axés davantage sur l'action. En l'absence de forum d'EPT ou d'une présence suffisante des organismes d'aide dans le pays concerné, l'un des organismes multilatéraux serait chargé au premier chef de trouver d'autres partenaires bilatéraux. Les pays seraient évidemment libres d'accepter ou de refuser l'offre de constituer une telle équipe, mais l'acceptation de cette offre serait une condition de l'octroi de niveaux d'aide plus élevés.

L'ingrédient le plus crucial des plans d'EPT, qu'ils soient conçus dans le cadre de l'Initiative accélérée ou dans le contexte plus large du soutien des organismes d'aide, est l'existence chez les gouvernements d'une réelle volonté de s'engager dans un processus de réforme nationale. Cela va évidemment beaucoup plus loin, et soulève des questions autrement épineuses, que le fait de décider quelles hypothèses retenir dans les projections de coûts et de recettes. Le danger est que les gouvernements nationaux acceptent des propositions de réforme dans des documents de financement acceptables pour les organismes bailleurs de fonds, même si les capacités techniques ou politiques de les appliquer font défaut. Les réformes types – baisse relative des traitements des enseignants, augmentation de la taille des classes, introduction de systèmes de double vacation, etc. – peuvent s'inscrire dans une parfaite logique, mais se révéler impossibles à mettre en place du fait du pouvoir de groupes d'intérêts particuliers. Il est crucial, si l'on ne veut pas voir réapparaître les décalages constatés dans le passé entre les plans

L'ingrédient le plus crucial des plans d'EPT est l'existence chez les gouvernements d'une réelle volonté de s'engager dans un processus de réforme nationale.

La qualité des données disponibles sur les dépenses publiques d'éducation s'est dégradée ces dernières années.

Il est urgent d'améliorer la qualité et la disponibilité d'un large éventail de données internationales.

et leur application, de considérer le processus de planification comme bien plus qu'un simple exercice de chiffrage des dépenses.

Améliorer la disponibilité et la qualité des données

La préparation de ce rapport a mis en lumière les limites des données disponibles, tant du point de vue de la couverture que de la fiabilité. Ces limites sont évidentes sur deux plans. En premier lieu, pour certaines données d'une importance critique pour la planification, telles que celles sur les coûts unitaires, il n'existe pas d'estimations fiables à l'échelle internationale. Il a été montré au chapitre 4 que les estimations des dépenses nécessaires pour réaliser l'EPU en 2015 variaient en moyenne du simple au triple pour les 45 pays examinés dans trois études récentes. Quoique la cause principale de ces écarts soit le fait que ces études aient retenu des hypothèses différentes concernant la valeur des paramètres de coût pour l'avenir, ces écarts étaient aussi dans une large mesure imputables aux informations disponibles sur les coûts unitaires. Une bonne information relative aux dépenses publiques, susceptible d'être détaillée par niveau du système éducatif, est une condition *sine qua non* des projections financières. Ce type d'information est en principe aisé à obtenir, tous les gouvernements en ayant besoin pour leur propre gestion comptable et leurs audits. De gros efforts doivent être faits pour améliorer et élargir la couverture des données recueillies au niveau international sur les dépenses publiques d'éducation. Il semble que la qualité des données disponibles dans ce domaine se soit dégradée ces dernières années.

En second lieu, il est urgent d'améliorer la qualité et la disponibilité d'un large éventail de données internationales. Pour donner un exemple, il n'a pas été possible d'estimer des moyennes régionales dans nombre des tableaux de l'Annexe, faute d'observations suffisantes dans certaines régions. Qui plus est, le présent rapport n'a pas été en mesure de projeter des tendances pour une large gamme de statistiques de base relatives aux systèmes éducatifs nationaux. Cela est dû en partie aux révisions des systèmes de classification employés dans les statistiques de l'éducation, ainsi qu'il ressort de l'introduction technique de l'Annexe statistique. Mais cela est dû aussi à ce que les méthodes de collecte de données ont changé entre le milieu et la fin des années 1990, rendant difficiles ces projections pour un grand nombre de variables. En conséquence, la couverture des données présentées dans ce rapport est moins utile à des fins d'analyse qu'elle devrait l'être. Il serait extrêmement utile de pouvoir comparer les séries de données contemporaines à celles recueillies au début des années 1990.

En troisième lieu, les données disponibles pour suivre les flux d'aide à l'éducation pourraient être considérablement améliorées quant à leur qualité et à leur couverture. La principale base de données existante, celle du CAD de l'OCDE, est alimentée par les bailleurs de fonds eux-mêmes. La couverture et la disponibilité des données se sont nettement améliorées au cours de la décennie écoulée. Néanmoins, même en 2000, près d'un cinquième des engagements annoncés n'étaient pas ventilés par sous-secteur. L'information disponible sur les décaissements est incomplète; elle ne portait en 2000 que sur 70 % de l'aide à l'éducation. Cela signifie que les tendances de cette aide ne peuvent être analysées que de façon partielle. Les limites constatées tiennent souvent à la nature des systèmes d'information des organismes eux-mêmes. Si l'on veut suivre efficacement les engagements et les décaissements des donateurs en faveur des objectifs de l'EPT, il est urgent de redoubler d'efforts pour fournir des données complètes et cohérentes.

L'EPT et les objectifs de développement du millénaire

Comme on l'a dit au chapitre 1, l'EPT est importante pour l'amélioration du bien-être de l'humanité sous tous ses aspects, qu'il s'agisse de droits de l'homme, des capacités humaines ou des possibilités de développement. Les objectifs de développement du millénaire ne font référence qu'à deux des objectifs de l'EPT. Cela ne signifie pas, toutefois, que les autres composantes de l'EPT ne comptent pas dans l'effort collectif d'élimination de l'extrême pauvreté. L'EPU et l'élimination des disparités entre les sexes sont des priorités majeures, mais on peut également avancer en faveur de l'EPT que l'éducation de base contribue à donner des moyens d'existence durables, à réduire la mortalité infantile, à améliorer la santé maternelle, à combattre le VIH/sida et à favoriser un environnement durable. Le cadre fourni par les objectifs de développement du millénaire doit donc être considéré comme une occasion offerte et non comme un rétrécissement de l'agenda. Dans ce contexte, la mise en place de l'Initiative accélérée représente une chance de promouvoir les objectifs généraux de l'EPT et de plaider leur cause, sans que la spécificité des objectifs du millénaire doive être interprétée comme une contrainte.

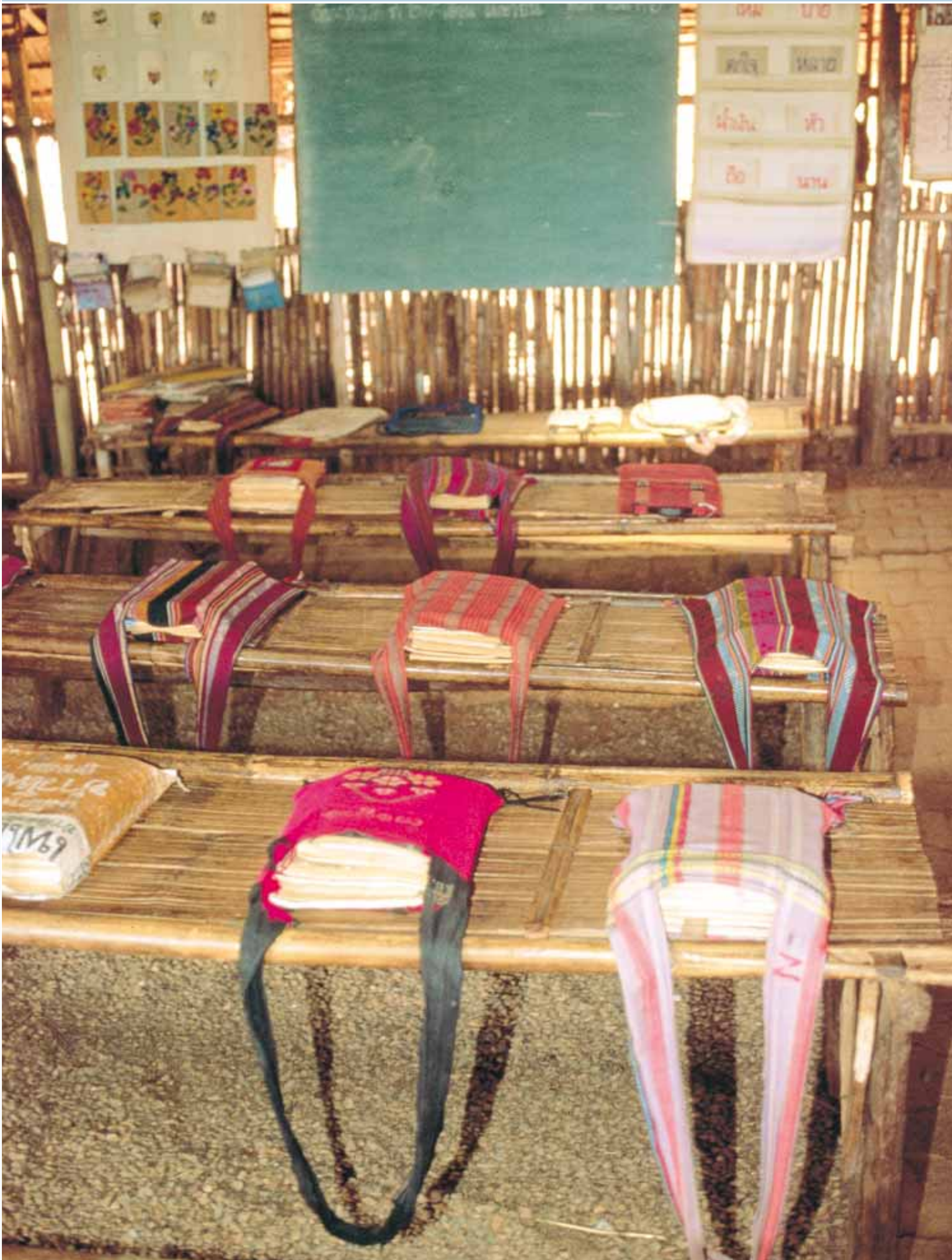
Les futurs défis du suivi

Le présent rapport a tenté de susciter une prise de conscience de l'obligation de rendre compte, au niveau international, des engagements pris au Forum mondial sur l'éducation et ultérieurement. Dans les années à venir, il importera de déterminer – plus clairement que cela n'a été possible ici – dans quelle mesure les principaux organismes de développement apportent des modifications substantielles aux politiques et aux pratiques de soutien de l'EPT. Une étroite coopération avec le CAD/OCDE sera très utile à cet égard.

L'évolution des politiques et de la planification au niveau national et les progrès des réformes des politiques resteront des thèmes centraux des futurs rapports. Une certaine ambiguïté continue toutefois d'exister depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) : l'EPT est-elle la base d'un mouvement mondial, ou constitue-t-elle essentiellement un moyen de centrer l'attention sur les pays en développement, où la priorité est de permettre aux plus pauvres et aux plus sévèrement défavorisés de recevoir une éducation de base ? La balance penche plutôt vers la seconde proposition, d'autant que l'accent a été très fortement mis au niveau international sur l'EPU. Cela transparaît dans le présent rapport (à l'exception du traitement des statistiques de l'éducation en annexe), ainsi que dans la comparaison avec les ODM.

Or nombre des défis de l'EPT ne sont nullement circonscrits aux pays en développement. Les besoins éducatifs des personnes vivant en situation de pauvreté relative dans les sociétés industrialisées, les questions de la qualité et de la pertinence de l'éducation, de l'égalité entre les sexes, des compétences nécessaires face à la révolution des technologies de la communication, et le défi posé à l'éducation par les risques associés à la toxicomanie ne sont que quelques-unes des grandes questions qui méritent d'être traitées au niveau planétaire. Envisagée comme une problématique spécifique à certains pays ou à certaines régions du monde, l'EPT risque de devenir un dessein fragmentaire, voire marginal, au lieu d'être une priorité centrale de l'éducation à l'échelle mondiale. À compter de 2003, le rapport de suivi sur l'EPT dans le monde entreprendra de corriger ce déséquilibre.

Les défis de l'EPT ne se limitent pas aux pays en développement.



Annexe

Introduction technique	206
Symboles utilisés dans les tableaux	206
Composition des régions	207
Tableaux	
Tableau 1. Statistiques de base des pays	208
Tableau 2. Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)	216
Tableau 3. Alphabétisme des jeunes (15-24)	224
Tableau 4. Protection et éducation de la petite enfance	232
Tableau 5. Accès à l'enseignement primaire	240
Tableau 6. Participation dans l'enseignement primaire	248
Tableau 7. Participation dans l'enseignement secondaire	256
Tableau 8. Ressources humaines	264
Tableau 9. Efficacité interne : taux de redoublement	272
Tableau 10. Efficacité interne : taux de survie	280
Tableau 11. Dépenses de l'éducation	288
Tableau 12. Enseignement privé	296
Tableau 13. Enfants non scolarisés	300
Références	304
Glossaire	314
Liste des acronymes	317

Introduction technique

Les données sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses de l'éducation sont issues des résultats de l'enquête effectuée par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) pour l'année scolaire 1999/2000. Cette dernière inclut les pays dont l'année scolaire est l'année calendaire 1999, et ceux dont l'année scolaire s'étale de 1999 à 2000. Ces statistiques de l'éducation se rapportent à toutes les écoles du système formel du pays, incluant aussi bien les établissements publics que privés, par niveau d'enseignement. Elles sont complétées par les statistiques démographiques et économiques collectées ou produites par d'autres organisations internationales, dont la Division de la population des Nations Unies et la Banque mondiale.

La majorité des États membres communiquent leurs données à l'ISU en utilisant les questionnaires standard préparés par l'Institut. Toutefois, pour certains pays, les données relatives à l'éducation ont été collectées à travers les enquêtes réalisées dans le cadre du Projet d'indicateurs de l'éducation dans le monde (WEI) financé par la Banque mondiale, ou ont été fournies par l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) ou par Eurostat (pour les pays d'Europe centrale faisant partie du groupe Trakai). Des symboles sont utilisés dans les tableaux pour distinguer les pays de ces deux catégories des autres États membres : *o* pour les pays de l'OCDE ; *w* pour les pays faisant partie du Projet d'indicateurs de l'éducation dans le monde (WEI).

Les indicateurs d'accès et de participation présentés ici ont été calculés en utilisant les estimations démographiques produites par la Division de la population des Nations Unies. Ils peuvent différer de ceux qui ont été publiés par les pays, par d'autres organisations telles que l'OCDE, ou dans le cadre de projets tels que le projet WEI, du fait de la différence entre les estimations nationales des populations et celles des Nations Unies. Dans cette annexe, les indicateurs de 1990 basés sur la population, tels que les taux bruts et nets de scolarisation, et les taux bruts et nets d'admission ont été calculés en utilisant la

révision de 1998 des estimations de la Division de la population des Nations Unies, tandis que les données de population pour l'année scolaire 1999 sont basées sur la révision de 2000. Par conséquent, les indicateurs de 1990 et 1999 peuvent ne pas être comparables.

Les différences concernant les séries d'estimations de population peuvent ne pas être le seul facteur empêchant la comparaison des taux bruts et nets de 1990/91 et 1999/2000. La Classification internationale type de l'éducation (CITE) a été révisée en 1997. À chacun de ses ateliers régionaux annuels, l'ISU a travaillé avec les statisticiens des pays pour classer leurs programmes éducatifs conformément à la CITE. La classification des programmes s'est chaque année rapprochée des standards de la CITE. Les tableaux présentés ici utilisent la classification convenue avec les experts nationaux pour les années 1998 et 1999. Veuillez noter que cela n'est pas le cas des données de 1990/91 collectées selon l'ancienne CITE.

Il est à noter que les données observées et estimées sont présentées dans les tableaux en annexe. Pour certains pays, les données de 1998/99 sont présentées lorsque les informations de 1999/2000 n'étaient pas disponibles. Dans ce cas, une note a été insérée et les données sont en italique.

Les notes dans les tableaux et le glossaire présenté à la fin de ces derniers fourniront des indications supplémentaires permettant au lecteur d'interpréter les données et informations présentées.

Symboles utilisés dans les tableaux

- * Estimation nationale
- ** Estimation de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)
- ... Données non disponibles
- o* Pays de l'OCDE
- w* Pays du Projet d'indicateurs de l'éducation dans le monde (WEI)
- Chiffre nul, ou pas de calcul

Composition des régions

Classification* des pays du monde

- **Pays développés**: Amérique du Nord et Europe de l'Ouest, Australie, Japon et Nouvelle-Zélande.
- **Pays en développement**: Afrique subsaharienne, Amérique latine et Caraïbes, Asie de l'Est et Pacifique (moins l'Australie, le Japon et la Nouvelle-Zélande), Asie occidentale et du Sud, États arabes et Afrique du Nord.
- **Pays en transition**: Asie centrale (moins la Mongolie), Europe centrale et de l'Est (moins la Turquie).

Régions EPT

- **Afrique subsaharienne (45 pays)**: Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Guinée équatoriale, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République du Congo, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Seychelles, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Swaziland, République-Unie de Tanzanie, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe.
- **Amérique du Nord et Europe de l'Ouest (26 pays)**: Allemagne, Andorre, Autriche, Belgique, Canada, Chypre, Danemark, Espagne, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Grèce, Islande, Irlande, Israël, Italie, Luxembourg, Malte, Monaco, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Saint-Marin, Suède, Suisse.
- **Amérique latine et Caraïbes (41 pays)**: Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Aruba, Argentine, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Îles Vierges britanniques, Bolivie, Brésil, Îles Caïmans, Chili, Columbia, Costa Rica, Cuba, Dominique, République dominicaine, Équateur, El Salvador, Grenade, Guyane, Guatemala, Haïti, Honduras, Jamaïque, Mexique, Montserrat, Antilles néerlandaises, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago, Îles Turks et Caicos, Uruguay, Venezuela.
- **Asie centrale (9 pays)**: Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Tadjikistan, Turkménistan, Ouzbékistan.
- **Asie de l'Est et Pacifique (12 pays)**: Australie, Cambodge, Chine, Îles Cook, Fidji, Indonésie, Japon, Kiribati, Îles Marshall, Nauru, Nioué, Nouvelle-Zélande, Papouasie - Nouvelle-Guinée, République démocratique de Corée, Rép. démocratique populaire lao, Samoa, Îles Salomon, Malaisie, Myanmar, Philippines, Thaïlande, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, Viet Nam.
- **Asie occidentale et du Sud (9 pays)**: Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde, République islamique d'Iran, Maldives, Népal, Pakistan, Sri Lanka.
- **États arabes et Afrique du Nord (20 pays)**: Algérie, Bahreïn, Djibouti, Égypte, Iraq, Jordanie, Koweït, Liban, Jamahiriya arabe libyenne, Mauritanie, Maroc, Oman, Territoires autonomes palestiniens, Qatar, Arabie saoudite, Soudan, République arabe syrienne, Tunisie, Émirats arabes unis, Yémen.
- **Europe centrale et de l'Est (20 pays)**: Albanie, Biélorussie, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Estonie, Rép. fédérative de Yougoslavie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Moldavie, Pologne, Roumanie, Fédération de Russie, Slovaquie, Slovénie, République tchèque, Turquie, l'ex-République yougoslave de Macédoine, Ukraine.

*L'ordre alphabétique anglais a été maintenu.

Tableau 1
Statistiques de base des pays

Pays ou territoire	POPULATION ¹		
	Total (en milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (M+F) (années)
	1999	1990-99	1999
États arabes et Afrique du Nord			
Algérie	29 755	2,0	71
Bahreïn	627	2,8	73
Djibouti	617	2,3	47
Égypte ^w	66 693	1,9	67
Iraq	22 335	2,9	59
Jordanie ^w	4 785	4,4	71
Koweït	1 848	-1,6	77
Liban	3 438	2,7	70
Jamahiriya arabe libyenne	5 175	2,1	71
Mauritanie	2 582	2,9	54
Maroc	29 334	2,0	67
Oman	2 457	3,6	73
Territoires autonomes palestiniens	3 074	...	...
Qatar	555	2,3	75
Arabie saoudite	19 644	2,7	72
Soudan	30 423	2,3	56
République arabe syrienne	15 778	2,7	69
Tunisie ^w	9 360	1,5	73
Émirats arabes unis	2 558	2,7	75
Yémen	17 620	4,8	56
Europe centrale et de l'Est			
Albanie	3 131	-0,5	72
Biélorussie	10 225	...	68
Bosnie-Herzégovine	3 846	-1,3	73
Bulgarie	8 039	-0,9	71
Croatie	4 653	0,3	73
République tchèque ^o	10 285	...	75
Estonie	1 411	-1,2	71
Hongrie ^o	10 020	-0,4	71
Lettonie	2 435	-1,0	70
Lituanie	3 701	-0,1	72
Pologne ^o	38 627	0,1	73
République de Moldavie	4 305	...	67
Roumanie	22 479	-0,4	69
Fédération de Russie ^w	146 211	-0,2	66
Slovaquie	5 394	0,3	...
Slovénie	1 991	0,4	75
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	2 022	...	...
Turquie ^o	65 674	1,8	69
Ukraine	50 022	-0,4	67
Yougoslavie	10 567	...	...
Asie centrale			
Arménie	3 788	0,7	74
Azerbaïdjan	7 982	1,2	72
Géorgie	5 282	-0,4	73
Kazakstan	16 258	...	...
Kirghizistan	4 848	1,1	...
Mongolie	2 509	1,4	67
Tadjikistan	6 030	1,4	69
Turkménistan	4 636	2,6	66
Ouzbékistan	24 487	2,0	70
Asie de l'Est et Pacifique			
Australie ^o	18 933	1,3	79
Cambodge	12 766	3,2	54
Chine ^w	1 264 771	1,0	70

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies.

2. Statistiques de la Banque mondiale.

Taux annuel moyen de croissance (%)	PNB ²		AIDE ET PAUVRETÉ ²		DETTE EXTÉRIEURE ²			
	PNB par habitant		Aide nette par habitant dollars EU courants	Population vivant avec moins de 1\$ par jour (%)	Total du service de la dette dollars EU (millions)	Total en % PNB	Service de la dette publique en % du revenu de fonct. du gouvern.	Total du service de la dette en % des exportations
	Dollars EU (courants)	Parité de pouvoir d'achat						
1990-99	1999	1999	1999	1999	1999	1999	1999	1999
3,1	1540	4880	3	<2	5196	11,5	33,3	36,9
...	9370	14410	6	...	...	...	...	...
...	850	...	121	...	10	1,8	...	4,1
6,0	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	3	...	...	...	...	...
6,8	1630	3840	91	<2	526	6,6	20,5	9,6
...	16870	18530	4	...	...	...	...	...
...	3910	4510	45	...	770	4,4	12,8	...
...
5,5	390	1570	85	28,6	106	11,4	...	28,4
3,8	1200	3400	24	<2	3049	8,9	27,9	23,9
...	...	...	17	...	976	...	12,5	12,7
...
...	...	...	9	...	...	...	...	...
3,7	6900	10930	1	...	...	...	...	...
...	310	1400	8	...	57	0,6	1,5	6,7
7,6	920	3270	14	...	370	2,4	...	6,4
6,4	2090	5730	27	<2	1534	7,6	22,5	15,9
...	...	...	1	...	...	...	...	...
4,6	...	...	...	...	...	...	...	...
...
2,2	930	3300	144	...	23	0,6	...	2,3
-0,6	2630	6950	4	<2	202	0,8	3,7	3,1
...	1200	...	278	...	191	4,0	...	...
-1,3	1390	5110	33	<2	1152	9,4	14,4	19,0
-0,4	4580	7510	11	<2	1893	9,6	9,8	21,5
1,1	5130	13080	32	<2	5823	10,8	21,6	16,7
-0,8	3490	8470	60	<2	526	10,5	3,8	12,9
1,9	4620	11090	25	<2	7480	16,1	17,4	26,4
-4,4	2520	6380	41	<2	372	5,6	2,0	12,1
-3,1	2640	6570	36	<2	662	6,4	5,9	15,2
5,2	4010	8460	31	<2	8374	5,4	4,3	20,4
-9,8	410	2130	25	11,3	211	17,5	34,0	28,7
-0,9	1560	6110	17	2,8	3680	10,6	16,8	36,7
-4,2	1750	7190	13	7,1	12000	6,6	10,7	14,1
1,9	...	...	...	...	...	...	...	...
3,1	9980	16200	16	<2	...	...	...	...
0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
4,7	2900	6500	...	2,4	18560	9,9	17,9	35,3
-8,1	760	3390	11	2,9	2805	9,1	17,2	16,4
...
...
-3,4	490	2380	55	7,8	58	3,1	...	11,9
-6,8	570	2430	21	<2	85	1,9	6,2	6,5
...	690	2570	49	<2	109	3,7	24,0	11,5
-4,1	...	...	...	...	...	...	...	...
-3,5	...	...	...	...	...	...	...	...
1,4	390	1710	93	13,9	26	2,9	10,9	4,8
...	170	980	20	...	69	6,7	10,5	10,2
-3,4	640	3220	5	12,1	...	...	...	...
0,6	410	2250	6	3,3	548	6,4	...	17,5
...
5,5	21020	24220	...	...	...	...	...	...
6,5	260	1370	24	18,8	33	1,1	...	2,9
12,1	780	3580	2	...	20655	2,1	22,0	9,0

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	POPULATION ¹		
	Total (en milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (M+F) (années)
	1999	1990-99	1999
Îles Cook	...	...	...
Rép. populaire démocratique de Corée	22 110	...	...
Fidji	805	1,2	73
Indonésie ^w	209 287	1,5	66
Japon ^o	126 821	0,3	81
Kiribati	...	...	61
Rép. démocratique populaire lao	5 156	...	...
Malaisie ^w	21 791	2,2	72
Îles Marshall	...	...	...
Myanmar	47 114	1,7	60
Nauru	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	3 747	1,2	77
Nioué	...	...	...
Papouasie - Nouvelle-Guinée	4 701	2,5	58
Philippines ^w	74 184	2,2	69
République de Corée ^o	46 403	...	...
Samoa	158	-0,1	69
Îles Salomon	432	3,5	71
Thaïlande ^w	62 008	1,4	69
Tonga	...	...	71
Tuvalu	...	...	...
Vanuatu	192	...	...
Viet Nam	77 118	1,7	...
Amérique latine et Caraïbes			
Anguilla	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	75
Argentine ^w	36 577	1,3	74
Aruba	...	...	...
Bahamas	300	1,8	73
Barbades	267	0,4	76
Belize	222	2,0	72
Bermudes	...	...	...
Bolivie	8 142	2,4	62
Brésil ^w	168 246	1,4	67
Îles Vierges britanniques	...	...	...
Îles Caïmans	...	...	...
Chili ^w	15 019	1,5	76
Colombie	41 400	1,9	70
Costa Rica	3 933	2,9	77
Cuba	11 158	0,5	76
Dominique	...	...	76
République dominicaine	8 237	1,7	71
Équateur	12 411	2,1	69
El Salvador	6 156	2,1	70
Grenade	...	...	72
Guatemala	11 090	2,7	65
Guyana	757	0,4	64
Haïti	8 016	1,7	53
Honduras	6 258	2,8	70
Jamaïque ^w	2 555	0,8	75
Mexique ^o	97 356	1,8	72
Montserrat	...	...	...
Antilles néerlandaises	213	1,4	76
Nicaragua	4 938	2,9	69
Panama	2 812	1,8	74
Paraguay ^w	5 358	2,7	70
Pérou ^w	25 230	1,8	69
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	71

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies.

2. Statistiques de la Banque mondiale.

Taux annuel moyen de croissance (%)	PNB ²		AIDE ET PAUVRETÉ ²		DETTE EXTÉRIEURE ²			
	PNB par habitant		Aide nette par habitant dollars EU courants	Population vivant avec moins de 1\$ par jour (%)	Total du service de la dette dollars EU (millions)	Total en % PNB	Service de la dette publique en % du revenu de fonct. du gou.	Total du service de la dette en % des exportations
	Dollars EU (courants)	Parité de pouvoir d'achat						
...
...
3,8	2 190	4 820	44	7,7	39	2,4	...	3,5
5,7	580	2 690	11	...	17 903	13,6	36,6	30,4
2,8	33 350	25 900	...	...	...	...	...	...
...	1 000	...	236	...	...	...	...	...
8,0	...	...	...	...	...	...	...	...
8,5	3 450	7 710	6	...	4 408	5,9	...	4,5
...
...	...	...	2	...	97	...	0,5	6,0
...
4,3	14 000	17 760	...	...	...	...	...	...
...
6,6	770	2 180	43	...	212	6,2	23,6	9,7
4,3	1 060	4 040	9	...	6 424	8,0	39,1	13,6
7,4	...	...	...	...	...	...	...	...
3,1	1 420	4 640	136	...	7	2,7	...	5,1
4,9	770	2 010	92	<2	11	3,3	...	4,8
6,0	2 000	5 970	17	...	16 210	13,7	20,9	21,8
...	1 680	...	213	...	4	2,8	...	10,9
...
2,7	...	...	...	...	...	...	...	...
9,3	...	...	...	...	...	...	...	...
...
4,9	8 710	9 510	159	...	...	...	...	...
6,8	7 550	11 990	3	...	25 681	9,3	30,5	75,8
...	...	...	-75	...	...	...	...	...
3,2	...	...	...	...	...	...	...	...
2,9	8 620	14 150	-8	...	...	...	...	...
5,6	2 850	4 810	200	...	44	6,4	...	11,0
...
5,6	980	2 310	70	14,4	444	5,5	17,3	28,8
4,1	3 870	6 910	1	11,6	68 067	13,3	...	112,8
...
...
8,3	4 600	8 550	5	<2	4 928	7,5	5,1	24,0
4,3	2 150	6 110	7	19,7	6 620	8,0	44,8	41,5
7,0	3 570	7 840	-2	12,6	549	4,0	15,1	6,5
...	...	...	5	...	...	...	...	...
3,4	...	...	...	...	10	4,4	...	6,6
7,4	1 950	5 270	24	3,2	378	2,3	11,7	3,9
3,3	1 330	2 840	12	20,2	1 701	9,9	...	26,2
6,5	1 910	4 320	30	21,0	341	2,8	13,6	7,3
4,6	3 490	6 460	106	...	14	3,9	...	6,0
5,8	1 680	3 660	26	10,0	416	2,3	...	10,3
7,2	860	3 640	105	...	103	16,6	...	...
0,2	490	1 450	34	...	50	1,2	9,2	8,8
4,6	780	2 290	131	24,3	496	9,4	...	18,5
1,8	2 600	3 390	-8	3,2	596	8,7	21,4	13,8
4,7	4 440	8 160	...	15,9	39 760	8,5	24,2	25,1
...
...	...	...	596	...	...	...	...	...
4,7	390	2 000	137	...	186	9,5	20,1	16,0
6,3	3 060	5 500	5	14,0	741	8,4	23,2	8,6
3,7	1 590	4 470	15	19,5	230	3,0	...	6,3
5,8	2 110	4 490	18	15,5	4 184	8,4	23,5	46,4
5,6	6 330	10 470	114	...	17	6,5	...	11,5

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	POPULATION ¹		
	Total (en milliers)	Taux annuel moyen de croissance [%]	Espérance de vie à la naissance (M+F) (années)
	1999	1990-99	1999
Sainte-Lucie	146	...	72
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	73
Suriname	415	0,4	70
Trinité-et-Tobago	1 289	0,7	73
Îles Turks et Caicos	...	...	...
Uruguay ^w	3 313	0,7	74
Venezuela	23 706	2,2	...
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest			
Andorre	...	...	...
Autriche ^o	8 085	0,5	78
Belgique ^o	10 232	0,3	78
Canada ^o	30 492	1,1	79
Chypre	777	1,5	78
Danemark ^o	5 305	0,4	76
Finlande ^o	5 164	0,4	77
France ^o	59 026	0,4	79
Allemagne ^o	82 026	0,4	77
Grèce ^o	10 591	0,5	78
Islande ^o	277	0,9	79
Irlande ^o	3 763	0,8	76
Israël ^o	5 910	3,0	78
Italie ^o	57 531	0,2	78
Luxembourg ^o	431	1,4	77
Malte	388	0,8	77
Monaco	...	...	...
Pays-Bas ^o	15 793	0,6	78
Norvège ^o	4 449	0,5	78
Portugal ^o	9 996	0,1	75
Saint-Marin	...	...	...
Espagne ^o	39 892	0,2	78
Suède ^o	8 850	0,4	79
Suisse ^o	7 170	0,5	80
Royaume-Uni ^o	59 276	0,3	77
États-Unis ^o	280 434	...	77
Asie du Sud et de l'Ouest			
Afghanistan	21 202	5,0	46
Bangladesh	134 584	2,3	61
Bhoutan	2 029	2,0	62
Inde ^w	992 686	1,8	63
République islamique d'Iran	69 244	...	...
Maldives	282	3,0	68
Népal	22 501	2,4	58
Pakistan	137 556	2,5	63
Sri Lanka ^w	18 747	1,1	73
Afrique subsaharienne			
Angola	12 759	3,2	47
Bénin	6 108	3,1	53
Botswana	1 524	2,3	39
Burkina Faso	11 246	2,5	45
Burundi	6 255	1,2	42
Cameroun	14 553	2,5	51
Cap-Vert	417	2,3	69
République centrafricaine	3 649	2,4	44
Tchad	7 641	3,1	49
Comores	685	3,0	61
Congo	2 930	3,1	...
Côte d'Ivoire	15 685	2,5	...

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies.

2. Statistiques de la Banque mondiale.

Taux annuel moyen de croissance (%)	PNB ²		AIDE ET PAUVRETÉ ²		DETTE EXTÉRIEURE ²			
	PNB par habitant		Aide nette par habitant dollars EU courants	Population vivant avec moins de 1\$ par jour (%)	Total du service de la dette dollars EU (millions)	Total en % PNB	Service de la dette publique en % du revenu de fonct. du gouv.	Total du service de la dette en % des exportations
	Dollars EU (courants)	Parité de pouvoir d'achat						
1990-99	1999	1999	1999	1999	1999	1999	1999	1999
4,4	3860	5250	167	...	19	3,1	...	5,0
4,9	2640	5020	143	...	15	4,7	12,4	8,1
4,9	1950	3690	87	...	...	...	...	...
4,4	4670	7710	20	12,4	454	7,2	...	13,1
...
5,1	6230	8860	7	<2	1065	5,2	15,5	24,8
3,3	...	...	...	...	...	...	...	...
...
3,6	25720	25050	...	...	...	...	...	...
3,3	24620	25870	...	...	...	...	...	...
4,1	20140	25630	...	...	...	...	...	...
5,6	12240	19460	71	...	...	...	...	...
3,8	32620	25950	...	...	...	...	...	...
3,4	24750	22770	...	...	...	...	...	...
3,2	24570	23260	...	...	...	...	...	...
...	25680	23680	...	...	...	...	...	...
3,9	12110	15840	...	...	...	...	...	...
4,2	29010	27070	...	...	...	...	...	...
8,3	21450	22620	...	...	...	...	...	...
6,7	16310	18200	148	...	...	...	...	...
2,9	20330	22310	...	...	...	...	...	...
7,2	40490	41560	...	...	...	...	...	...
...	9270	15520	65	...	...	...	...	...
...
4,3	25140	24590	...	...	...	...	...	...
5,0	33630	28520	...	...	...	...	...	...
4,1	11100	16110	...	<2	...	...	...	...
...
3,9	14920	18110	...	...	...	...	...	...
3,0	27400	22660	...	...	...	...	...	...
2,1	38440	29060	...	...	...	...	...	...
3,7	23640	22420	...	...	...	...	...	...
4,7	32370	32370	...	...	...	...	...	...
...
6,3	350	1500	...	...	718	1,6	14,5	9,2
7,9	570	1360	...	...	7	1,6	8,1	5,1
7,2	440	2240	...	...	10108	2,3	15,1	15,3
5,6	...	...	...	...	...	...	...	...
...	1950	4060	...	...	18	3,3	9,5	4,0
6,4	230	1290	...	...	107	2,1	19,4	7,9
5,6	450	1790	...	...	2935	5,2	18,0	29,4
6,8	820	3250	...	...	674	4,4	19,5	9,9
...
1,6	240	1890	30	...	1000	36,2	...	18,7
6,3	370	660	35	...	70	3,0	...	10,0
6,1	3040	1010	38	...	82	1,8	...	2,4
6,0	230	2470	36	...	61	2,5	...	15,5
-0,3	120	...	11	...	29	4,1	15,7	45,6
2,6	600	790	30	...	549	6,3	24,6	24,3
7,3	1330	590	319	...	20	3,5	...	10,0
3,1	280	750	32	...	19	1,8	...	18,4
4,1	210	9090	25	...	32	2,1	...	11,0
1,0	400	790	39	...	3	1,4	...	5,7
1,3	...	6170	...	...	...	...	...	...
...	...	750	...	...	...	...	...	...

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	POPULATION ¹		
	Total (en milliers)	Taux annuel moyen de croissance [%]	Espérance de vie à la naissance (M+F) (années)
	1999	1990-99	1999
Rép. démocratique du Congo	49 581	...	...
Guinée équatoriale	444	2,6	51
Érythrée	3 524	1,4	50
Éthiopie	61 388	2,9	42
Gabon	1 199	2,8	53
Gambie	1 267	3,5	53
Ghana	18 893	2,5	58
Guinée	8 021	3,0	46
Guinée-Bissau	1 173	2,4	44
Kenya	30 029	2,7	48
Lesotho	2 008	2,0	45
Libéria	2 709	2,6	47
Madagascar	15 512	2,9	54
Malawi	11 030	1,8	39
Mali	11 039	2,6	43
Maurice	1 152	1,0	71
Mozambique	17 936	3,1	43
Namibie	1 724	2,6	50
Niger	10 455	3,4	46
Nigéria	110 845	2,9	47
Rwanda	7 087	0,5	40
Sao Tomé-et-Principe	...	...	65
Sénégal	9 184	2,5	52
Seychelles	...	...	72
Sierra Leone	4 272	0,6	37
Somalie	8 418	1,8	48
Afrique du Sud	42 754	1,8	48
Swaziland	909	1,9	46
Togo	4 388	2,7	49
Ouganda	22 611	3,1	42
République-Unie de Tanzanie	34 285	3,1	...
Zambie	10 187	2,7	38
Zimbabwe ²	12 400	2,1	40
	somme	moyenne pondérée	
Monde	5 958 103	...	62
Pays en transition	49 714	...	...
Pays développés	70 799	...	...
Pays en développement	549 827	...	...
États arabes et Afrique du Nord	268 660	...	65
Europe centrale et de l'Est	405 039	...	65
Asie centrale	75 820	...	50
Asie de l'Est et Pacifique	1 998 497	...	65
Amérique latine et Caraïbes	505 521	...	66
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	705 859	...	77
Asie du Sud et de l'Ouest	1 398 831	...	60
Afrique Subsaharienne	599 877	...	39

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies.

2. Statistiques de la Banque mondiale.

Taux annuel moyen de croissance [%]	PNB ²		AIDE ET PAUVRETÉ ²		DETTE EXTÉRIEURE ²			
	PNB par habitant		Aide nette par habitant dollars EU courants	Population vivant avec moins de 1\$ par jour [%]	Total du service de la dette dollars EU (millions)	Total en % PNB	Service de la dette publique en % du revenu de fonct. du gov.	Total du service de la dette en % des exportations
	Dollars EU (courants)	Parité de pouvoir d'achat						
...	...	770	...	...	...	...	...	...
...	920	880	45	...	5	1,1	...	0,4
...	200	...	37	...	3	0,4	...	1,6
5,2	100	1 410	10	...	155	2,4	...	16,4
4,0	3 300	...	40	...	538	14,1	...	18,8
4,8	...	440	...	...	...	...	...	...
6,0	390	...	32	...	523	6,9	...	20,8
5,6	490	8 830	33	...	128	3,8	26,5	15,6
1,5	170	4 500	45	...	9	4,3	...	15,7
3,5	360	1 430	11	...	704	6,8	...	25,9
5,5	590	1 170	16	...	59	5,1	...	10,9
...	...	...	31	...	3	...	...	...
3,0	250	720	24	...	159	4,3	33,1	17,1
5,2	190	2 670	44	...	69	3,9	...	12,7
5,3	240	...	33	...	106	4,2	...	13,7
6,6	3 580	...	36	...	262	6,2	17,5	9,8
7,6	220	...	46	...	119	3,1	...	18,6
5,3	2 070	...	103	...	...	...	...	...
3,7	190	...	18	...	34	1,7	...	9,8
4,1	250	...	1	...	1 052	3,4	...	6,8
1,1	240	...	45	...	31	1,6	...	25,9
...	270	...	190	...	4	10,2	...	29,1
4,8	500	...	58	...	237	5,1	...	14,3
...	7 020	...	163	...	26	4,3	8,4	5,4
-3,9	130	...	15	...	22	3,4	16,0	29,5
...	...	...	14	...	1	...	...	...
3,0	3 160	...	13	...	4 290	3,4	2,8	12,2
4,3	1 380	...	28	...	31	2,3	7,2	2,7
3,1	320	...	16	...	45	3,2	...	8,9
8,5	310	...	27	...	172	2,7	16,9	22,1
4,5	...	...	...	...	...	...	...	...
1,9	320	...	63	...	439	14,9	...	45,8
4,1	490	...	20	...	648	12,6	...	27,3

	moyenne pondérée		médiane			médiane	médiane	médiane
...	4 793	6 438	29,1	...	...	4,4	16,8	12,8
...
...
...
...
...	2 179	6 439	...	...	...	9,3	12,6	16,7
...	331	1 612	...	...	...	3,4	10,7	10,9
...
...	3 406	6 367	...	...	...	6,5	17,3	12,3
...	26 485	26 527	...	...	...	...	...	...
...	406	1 977	...	...	...	2,3	15,1	9,2
...	452	...	32,5	...	...	3,5	...	15,5

Tableau 2
Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (%)					
	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
États arabes et Afrique du Nord						
Algérie	52,9	64,3	41,3	66,7	76,3	57,0
Bahreïn	82,1	86,8	74,6	87,5	90,9	82,6
Djibouti	53,0	66,8	39,7	64,6	75,6	54,4
Égypte ^w	47,1	60,4	33,6	55,3	66,6	43,8
Iraq	35,7	51,3	19,7	39,3	54,9	23,3
Jordanie ^w	81,5	90,0	72,1	89,8	94,9	84,3
Koweït	76,7	79,3	72,6	81,9	83,9	79,6
Liban	80,3	88,3	73,1	86,0	92,1	80,3
Jamahiriya arabe libyenne	68,1	82,8	51,1	79,9	90,8	68,1
Mauritanie	34,8	46,3	23,9	40,2	50,7	30,1
Maroc	38,7	52,7	24,9	48,8	61,8	36,1
Oman	54,7	67,3	38,3	71,7	80,1	61,6
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...	...	...
Qatar	77,0	77,4	76,0	81,2	80,4	83,1
Arabie saoudite	66,2	76,2	50,2	76,2	83,0	66,9
Soudan	45,8	60,0	31,5	57,7	69,2	46,2
République arabe syrienne	64,8	81,8	47,5	74,4	88,3	60,4
Tunisie ^w	59,1	71,6	46,5	71,0	81,4	60,6
Émirats arabes unis	71,0	71,2	70,6	76,2	74,8	79,1
Yémen	32,7	55,2	12,9	46,4	67,5	25,3
Europe centrale et de l'Est						
Albanie	77,0	86,8	66,7	84,7	92,1	77,0
Biélorussie	99,5	99,7	99,3	99,7	99,8	99,6
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	97,2	98,3	96,2	98,4	99,0	97,9
Croatie	96,9	99,0	94,9	98,3	99,3	97,3
République tchèque ^o	...	...	...	...	...	...
Estonie	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Hongrie ^o	99,1	99,3	98,9	99,3	99,5	99,2
Lettonie	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Lituanie	99,3	99,5	99,1	99,6	99,7	99,5
Pologne ^o	99,6	99,6	99,5	99,7	99,7	99,7
République de Moldavie	97,5	99,1	96,1	98,9	99,5	98,3
Roumanie	97,1	98,6	95,6	98,1	99,0	97,3
Fédération de Russie ^w	99,2	99,6	98,9	99,6	99,7	99,4
Slovaquie	...	...	...	...	...	...
Slovénie	99,6	99,6	99,5	99,6	99,7	99,6
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	...	...	...	...	...	...
Turquie ^o	77,9	89,2	66,4	85,0	93,4	76,5
Ukraine	99,4	99,7	99,2	99,6	99,7	99,5
Yougoslavie	...	...	...	...	...	...
Asie centrale						
Arménie	97,5	98,9	96,1	98,4	99,3	97,6
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...
Géorgie	...	...	...	...	...	...
Kazakstan	98,8	99,5	99,2	99,4	99,7	99,1
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...
Mongolie	97,8	98,5	97,1	98,4	98,6	98,3
Tadjikistan	98,2	99,2	97,2	99,2	99,6	98,8
Turkménistan	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	98,7	99,5	97,9	99,2	99,6	98,8
Asie de l'Est et Pacifique						
Australie ^o	...	...	...	...	...	...
Cambodge	62,0	77,7	48,8	68,0	80,2	57,2
Chine ^w	78,3	87,2	68,9	85,2	92,1	77,9

NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15+)

(en milliers)

	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
6804	2588	4218	6571	2360	4211	
59,9	27,0	33,1	57,3	25,1	32,1	
135,8	42,0	97,9	127,0	39,0	90,8	
17866	6752	11116	19613	7374	12253	
6198	2377	3821	8125	3057	5070	
320	91	229	300	78	220	
317	169	148	238	130	103	
347	98	250	337	91	246	
775	223	553	701	168	533	
715	287	428	890	360	530	
9090	3465	5624	9988	3702	6286	
433	177	257	402	155	246	
...	
74,3	53,4	21,0	77,8	57,0	21,2	
2968	1210	1840	2760	1092	1723	
7792	2859	4948	7881	2857	5019	
2273	592	1680	2449	566	1879	
2081	726	1355	1928	621	1307	
410	297	113	459	345	117	
3994	1243	2750	4914	1444	3525	
509	149	361	336	88	248	
42	10	32	29	9	20	
...	
195	59	136	106	33	73	
113	17	95	66	12	54	
...	
2,5	1,2	1,3	2,5	1,2	1,3	
78	29	49	56	21	36	
4,3	1,9	2,4	4,3	1,9	2,4	
20	6	13	13	5	8	
119	48	71	84	38	46	
80	14	66	38	7	31	
519	121	398	342	86	257	
857	202	655	535	159	376	
...	
6,8	2,9	3,9	6,0	2,6	3,4	
...	
8077	1981	6097	6993	1539	5453	
237	55	182	160	46	113	
...	
62,6	12,7	49,9	45,8	10,1	35,9	
...	
...	
136,0	29,0	107,0	72,4	19,6	53,0	
...	
29,0	9,9	19,1	25,7	11,4	14,3	
55,0	12,4	42,6	29,7	7,7	22,0	
...	
163,7	32,0	131,7	125,6	31,5	94,1	
...	
2025	543	1482	2352	689	1660	
181331	54922	126409	141903	38424	103499	

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (%)					
	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
Îles Cook	...	...	...	...	...	...
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...
Fidji	88,6	91,6	85,5	92,9	94,9	90,8
Indonésie ^w	79,5	86,7	72,5	86,8	91,8	81,9
Japon ^o	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...
Rép. démocratique populaire lao	56,5	70,3	42,8	64,8	76,2	53,4
Malaisie ^w	80,7	86,9	74,4	87,4	91,4	83,4
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...
Myanmar	80,7	87,4	74,2	84,7	88,9	80,5
Nauru	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...
Papouasie - Nouvelle-Guinée	56,6	64,4	48,2	63,9	70,6	56,8
Philippines ^w	91,7	92,2	91,2	94,9	95,1	94,8
République de Corée ^o	95,9	98,4	93,4	97,8	99,1	96,4
Samoa	98,0	98,5	97,4	98,6	98,9	98,3
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ^w	92,4	95,3	89,5	95,5	97,1	93,9
Tonga	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	90,4	94,0	87,1	92,5	94,5	90,7
Amérique latine et Caraïbes						
Anguilla	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...
Argentine ^w	95,7	95,9	95,6	96,8	96,8	96,8
Aruba	...	...	...	...	...	...
Bahamas	94,4	93,6	95,2	95,4	94,5	96,3
Barbades	99,4	99,4	99,3	99,7	99,7	99,7
Belize	89,1	90,0	88,2	93,2	93,3	93,2
Bermudes	...	...	...	...	...	...
Bolivie	78,1	86,8	69,8	85,4	91,9	79,2
Brésil ^w	82,0	82,9	81,2	86,9	87,0	86,8
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmans	...	...	...	...	...	...
Chili ^w	94,0	94,4	93,6	95,8	95,9	95,6
Colombie	88,4	88,8	88,1	91,6	91,6	91,6
Costa Rica	93,9	93,9	93,8	95,6	95,5	95,6
Cuba	95,1	95,2	95,1	96,7	96,8	96,6
Dominique	...	...	...	...	...	...
République dominicaine	79,4	79,8	79,0	83,7	83,7	83,7
Équateur	87,6	90,2	85,1	91,6	93,2	89,9
El Salvador	72,4	76,1	69,1	78,7	81,5	76,1
Grenade	...	...	...	...	...	...
Guatemala	61,0	68,8	53,2	68,5	76,0	61,1
Guyana	97,2	98,0	96,4	98,5	98,9	98,1
Haïti	39,7	42,6	36,9	49,8	52,0	47,8
Honduras	68,1	68,9	67,3	75,0	74,9	75,0
Jamaïque ^w	82,2	78,0	86,1	86,9	82,9	90,7
Mexique ^o	87,3	90,6	84,3	91,2	93,3	89,1
Montserrat	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	95,6	95,6	95,7	96,5	96,5	96,6
Nicaragua	62,7	62,7	62,8	66,5	66,2	66,7
Panama	89,0	89,7	88,4	91,9	92,5	91,2
Paraguay ^w	90,3	92,4	88,3	93,3	94,4	92,2
Pérou ^w	85,5	92,0	79,1	89,9	94,7	85,2
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...

NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15+)

(en milliers)

	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
...
...
51	19	32	39	14	25	...
23927	7734	16124	19377	6018	13306	...
...
...
1010	338	680	1064	354	716	...
2190	750	1440	1846	636	1211	...
...
4913	1589	3319	4897	1740	3161	...
...
...
949	406	543	1040	443	594	...
2986	1397	1590	2395	1161	1235	...
1307	255	1052	831	159	673	...
1,91	0,74	1,18	1,28	0,54	0,74	...
...
2842	855	1996	2081	647	1440	...
...
...
...
3897	1200	2651	3901	1419	2463	...
...
...
964	448	517	849	409	440	...
...
9,6	5,4	4,2	9,8	5,8	4,1	...
1,2	0,5	0,7	0,7	0,3	0,4	...
11,3	5,3	6,0	9,5	4,7	4,7	...
...
846	249	598	733	199	535	...
17358	8127	9232	15885	7690	8195	...
...
...
550	248	302	461	216	245	...
2584	1226	1359	2368	1152	1216	...
119	59	59	121	62	59	...
398	196	202	294	141	153	...
...
895	445	450	910	462	448	...
775	307	468	706	283	423	...
835	346	489	862	359	503	...
...
1843	740	1104	2020	768	1251	...
13	4	9	8	3	5	...
2323	1061	1263	2428	1111	1318	...
851	414	436	934	467	467	...
274	163	110	231	146	84	...
6469	2357	4112	5845	2161	3684	...
...
6,0	2,8	3,2	5,6	2,7	2,9	...
764	373	391	975	481	494	...
170	81	89	159	74	86	...
237	94	143	224	94	130	...
1935	525	1409	1735	448	1287	...
...

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (%)					
	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	96,8	98,1	95,6	98,3	98,9	97,7
Îles Turks et Caicos	...	...	...	...	...	...
Uruguay ^w	96,5	96,0	97,0	97,6	97,1	98,0
Venezuela	88,9	90,1	87,7	92,5	93,0	92,0
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest						
Andorre	...	...	...	...	...	...
Autriche ^o	...	...	...	...	...	...
Belgique ^o	...	...	...	...	...	...
Canada ^o	...	...	...	...	...	...
Chypre	94,3	97,7	91,0	97,1	98,7	95,4
Danemark ^o	...	...	...	...	...	...
Finlande ^o	...	...	...	...	...	...
France ^o	...	...	...	...	...	...
Allemagne ^o	...	...	...	...	...	...
Grèce ^o	94,9	97,6	92,3	97,2	98,5	95,9
Islande ^o	...	...	...	...	...	...
Irlande ^o	...	...	...	...	...	...
Israël ^o	91,4	94,9	88,0	94,8	97,0	92,7
Italie ^o	97,7	98,3	97,1	98,4	98,9	98,0
Luxembourg ^o	...	...	...	...	...	...
Malte	88,4	87,9	88,9	92,0	91,3	92,7
Monaco	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas ^o	...	...	...	...	...	...
Norvège ^o	...	...	...	...	...	...
Portugal ^o	87,2	90,9	83,8	92,2	94,7	89,9
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...
Espagne ^o	96,3	97,8	94,8	97,6	98,5	96,8
Suède ^o	...	...	...	...	...	...
Suisse ^o	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni ^o	...	...	...	...	...	...
États-Unis ^o	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest						
Afghanistan	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	34,2	44,3	23,7	40,0	49,4	30,2
Bhoutan	...	...	...	...	...	...
Inde ^w	49,3	61,9	35,9	57,2	68,4	45,4
République islamique d'Iran	63,2	72,2	54,0	76,0	83,0	68,9
Maldives	94,8	95,0	94,6	96,9	97,0	96,8
Népal	30,4	47,4	14,0	41,7	59,4	24,0
Pakistan	35,4	49,3	20,1	43,2	57,4	27,9
Sri Lanka ^w	88,7	92,9	84,7	91,6	94,4	89,0
Afrique subsaharienne						
Angola	...	...	...	...	...	...
Bénin	26,4	38,1	15,5	37,4	52,1	23,6
Botswana	68,1	65,7	70,3	77,2	74,5	79,8
Burkina Faso	16,3	25,0	8,0	23,9	33,9	14,1
Burundi	37,0	48,4	26,6	48,0	56,1	40,4
Cameroun	57,9	68,7	47,5	71,3	79,1	63,7
Cap-Vert	63,8	76,2	54,3	73,8	84,5	65,7
République centrafricaine	33,2	47,1	20,7	46,7	59,7	34,9
Tchad	27,7	37,0	18,8	42,6	51,6	34,0
Comores	53,8	61,4	46,4	55,9	63,2	48,7
Congo	67,1	77,1	57,9	80,7	87,5	74,4
Côte d'Ivoire	38,5	50,5	25,7	48,6	59,5	37,2

NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15+)

(en milliers)

	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
...
...
...
26	8	18	17	5	12	
...
80	44	37	61	35	26	
1340	599	741	1189	554	635	
...
...
...
...
29	6	23	18	4	14	
...
...
...
419	94	324	256	67	189	
...
267	78	190	225	64	162	
1103	386	717	778	271	507	
...
32	16	16	25	13	12	
...
...
1013	341	672	654	210	444	
...
1186	339	847	807	240	568	
...
...
...
...
...
41908	18480	23309	50558	22035	28445	
...
272388	105800	166639	286951	109367	177689	
12059	4706	7272	10552	3819	6696	
6,0	3,0	3,0	5,1	2,6	2,5	
7439	2885	4481	7922	2808	5065	
41169	17082	23993	46702	17980	28871	
1302	434	839	1167	401	745	
...
1773	724	1049	2106	782	1322	
212	106	106	203	109	94	
3876	1626	2268	4504	1817	2723	
1949	761	1187	1734	691	1047	
2683	979	1704	2432	875	1555	
70	20	51	68	18	50	
1112	417	695	1129	408	719	
2297	974	1323	2423	1000	1423	
129	53	76	177	73	104	
401	134	266	313	98	215	
4141	1756	2365	4761	1953	2795	

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (%)					
	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
Rép. démocratique du Congo	47,5	61,4	34,4	61,4	73,1	50,2
Guinée équatoriale	73,3	85,8	61,1	83,2	92,5	74,4
Érythrée	46,4	58,5	34,8	55,7	67,3	44,5
Éthiopie	28,6	37,3	19,8	39,1	47,1	31,0
Gabon	...	...	...	...	...	...
Gambie	25,6	31,7	19,7	36,6	43,7	29,7
Ghana	58,5	70,1	47,2	71,6	80,3	63,2
Guinée	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	27,2	42,3	12,9	38,4	54,1	23,5
Kenya	70,8	80,9	60,8	82,4	88,9	76,0
Lesotho	78,0	65,4	89,5	83,4	72,6	93,6
Libéria	39,2	55,4	22,8	53,5	70,2	36,7
Madagascar	58,0	66,4	49,8	66,5	73,6	59,7
Malawi	51,8	68,8	36,2	60,1	74,5	46,5
Mali	18,8	27,9	10,4	25,6	35,8	16,0
Maurice	79,8	84,8	75,0	84,5	87,8	81,2
Mozambique	33,5	49,3	18,4	44,0	60,0	28,7
Namibie	74,9	77,4	72,4	82,0	82,8	81,2
Niger	11,4	18,0	5,1	16,0	23,8	8,5
Nigéria	48,7	59,4	38,4	64,0	72,2	56,1
Rwanda	53,3	62,9	44,0	66,8	73,6	60,4
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...
Sénégal	28,4	38,2	18,6	37,4	47,3	27,7
Seychelles	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	81,2	82,2	80,2	85,2	86,0	84,6
Swaziland	71,6	73,7	69,9	79,6	80,8	78,6
Togo	44,2	60,5	28,7	57,1	72,3	42,5
Ouganda	56,1	69,3	43,5	67,0	77,5	56,8
République-Unie de Tanzanie	62,9	75,5	51,0	75,0	83,9	66,5
Zambie	68,2	78,6	58,7	78,2	85,2	71,5
Zimbabwe ^w	80,7	86,6	75,0	88,7	92,8	84,6

	moyenne pondérée					
Monde	75,3	81,7	68,9	79,7	85,2	74,2
Pays développés et pays en transition	97,7	98,5	96,9	98,6	99,0	98,1
Pays en développement	67,0	75,9	57,9	73,6	81,0	66,1
États arabes et Afrique du Nord	50,2	63,8	35,8	60,1	71,7	47,8
Europe centrale et de l'Est	94,6	97,3	92,1	96,2	98,1	94,3
Asie centrale	98,9	99,5	98,3	99,6	99,7	99,4
Asie de l'Est et Pacifique	80,2	88,0	72,1	86,5	92,4	80,5
Amérique latine et Caraïbes	85,1	86,8	83,4	88,9	89,9	87,9
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	97,9	98,4	97,3	98,6	99,0	98,3
Asie du Sud et de l'Ouest	47,5	59,7	34,5	55,3	66,4	43,6
Afrique subsaharienne	49,2	59,3	39,5	60,3	68,9	52,0

NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15+)

(en milliers)

	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
10256	3653	6602	10078	3437	6636	
54	14	41	43	9	34	
930	355	575	908	330	578	
18822	8117	10752	21005	8996	12062	
...	
401	181	221	494	215	279	
3438	1219	2218	3239	1112	2125	
397	153	244	417	152	266	
3479	1119	2367	3049	954	2102	
219	166	54	205	166	41	
640	237	403	776	251	524	
2773	1094	1674	2957	1155	1799	
2406	746	1660	2419	758	1659	
3849	1655	2193	4548	1918	2627	
150	56	94	134	52	82	
5081	1889	3191	5741	2008	3728	
196	84	112	178	83	96	
3420	1568	1847	4564	2072	2483	
23709	9324	14313	22510	8698	13715	
1671	650	1021	1405	550	854	
...	
2863	1227	1636	3285	1365	1920	
...	
...	
...	
4215	1953	2262	4217	1956	2260	
122	55	67	110	51	59	
1047	363	684	1082	343	737	
3924	1358	2561	3902	1324	2572	
5142	1653	3490	4827	1528	3299	
1384	459	909	1215	411	793	
1071	368	701	784	249	532	
somme	somme	somme	somme	somme	somme	
879130	324914	554216	861966	313323	548643	
21970	6660	15311	14895	4862	10033	
857159	318254	538905	847071	308461	538610	
62400	23118	39282	67473	24310	43162	
16519	3833	12686	12518	2857	9661	
480	98	383	222	73	149	
232904	71924	160979	186404	53412	132992	
41932	18243	23689	39254	17436	21819	
11363	4024	7339	7873	2935	4938	
382151	151980	230171	412242	159705	252538	
131380	51693	79687	135980	52595	83385	

Tableau 3
Alphabétisme des jeunes (15-24)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (%)					
	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
États arabes et Afrique du Nord						
Algérie	77,3	86,1	68,1	88,5	93,2	83,6
Bahreïn	95,6	96,2	95,0	98,4	98,2	98,6
Djibouti	73,2	82,2	64,2	84,0	88,7	79,4
Égypte ^w	61,3	70,9	51,0	69,7	76,4	62,6
Iraq	41,0	56,4	24,9	44,6	59,3	29,1
Jordanie ^w	96,7	97,9	95,3	99,2	99,1	99,3
Koweït	87,5	87,9	87,2	92,4	91,7	93,2
Liban	92,1	95,5	88,6	95,2	97,2	93,0
Jamahiriya arabe libyenne	91,0	98,9	82,7	96,5	99,8	93,0
Mauritanie	45,8	55,5	36,1	48,9	57,1	40,6
Maroc	55,3	68,0	42,0	67,3	76,0	58,2
Oman	85,6	95,4	75,4	97,9	99,5	96,2
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...	...	...
Qatar	90,3	88,3	93,0	94,8	92,6	97,1
Arabie saoudite	85,4	91,2	78,6	92,7	94,9	90,3
Soudan	65,0	75,6	54,0	77,2	82,8	71,5
République arabe syrienne	79,9	92,2	66,9	87,2	95,4	78,8
Tunisie ^w	84,1	92,8	75,2	93,3	97,4	89,1
Émirats arabes unis	84,7	81,7	88,6	90,6	87,4	94,4
Yémen	50,0	73,5	25,0	65,0	82,9	46,2
Europe centrale et de l'Est						
Albanie	94,8	97,4	91,9	97,8	99,1	96,4
Biélorussie	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	99,4	99,5	99,3	99,7	99,8	99,5
Croatie	99,6	99,7	99,6	99,8	99,8	99,8
République tchèque ^o	...	...	...	...	...	...
Estonie	99,8	99,7	99,8	99,7	99,7	99,8
Hongrie ^o	99,7	99,8	99,7	99,8	99,8	99,8
Lettonie	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Lituanie	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Pologne ^o	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
République de Moldavie	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Roumanie	99,3	99,3	99,2	99,6	99,5	99,7
Fédération de Russie ^w	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Slovaquie	...	...	...	...	...	...
Slovénie	99,8	99,7	99,8	99,8	99,8	99,8
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	...	...	...	...	...	...
Turquie ^o	92,7	97,1	88,3	96,5	98,8	94,0
Ukraine	99,8	99,8	99,9	99,9	99,9	99,9
Yougoslavie	...	...	...	...	...	...
Asie centrale						
Arménie	99,5	99,7	99,4	99,7	99,8	99,7
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...
Géorgie	...	...	...	...	...	...
Kazakstan	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...
Mongolie	98,9	98,7	99,1	99,0	98,7	99,3
Tadjikistan	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Turkménistan	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	99,6	99,7	99,6	99,7	99,7	99,6
Asie de l'Est et Pacifique						
Australie ^o	...	...	...	...	...	...
Cambodge	73,5	81,5	65,6	79,1	83,9	74,3
Chine ^w	95,3	97,5	93,1	97,7	98,7	96,7

NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15-24)

(en milliers)

	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
1 161	363	797	758	227	530	
3,5	1,6	1,9	1,6	0,9	0,7	
22,6	7,1	15,9	19,6	6,9	12,7	
3 996	1 559	2 437	4 178	1 678	2 500	
2 059	776	1 283	2 554	962	1 593	
23,3	7,9	15,4	8,1	4,8	3,4	
46,1	22,8	23,3	33,7	19,2	14,6	
48,2	13,9	34,3	31,7	9,1	22,6	
78,0	4,7	73,3	44,3	1,3	43,1	
205	84	121	268	113	155	
2 254	821	1 433	2 015	750	1 265	
44,3	7,2	37,1	10,4	1,1	9,3	
...	
4,9	3,3	1,6	3,7	2,7	1,0	
368	115	261	287	101	187	
1 742	614	1 131	1 400	535	861	
500	99	401	461	85	376	
262	60	203	133	27	106	
40,4	29,8	11,5	37,4	28,6	9,8	
1 193	324	869	1 165	292	874	
33,6	8,5	25,1	11,9	2,5	9,4	
2,8	1,4	1,4	3,2	1,6	1,6	
...	
7,1	2,9	4,2	3,8	1,2	2,6	
2,3	1,1	1,2	1,4	0,8	0,6	
...	
0,5	0,3	0,2	0,5	0,3	0,2	
3,9	1,7	2,2	2,9	1,5	1,4	
0,7	0,4	0,4	0,7	0,4	0,3	
1,2	0,6	0,5	1,1	0,5	0,5	
10,6	5,4	5,2	13,1	6,7	6,4	
1,3	0,7	0,6	1,5	0,8	0,8	
27,8	12,9	14,9	13,6	8,3	5,2	
41,5	22,2	19,3	45,5	23,0	22,5	
...	
0,7	0,4	0,3	0,6	0,3	0,3	
...	
816	167	649	473	81	392	
11,2	6,4	4,8	8,5	5,5	3,0	
...	
2,6	1,0	1,6	1,8	0,7	1,0	
...	
...	
6,1	3,4	2,7	5,9	3,0	2,9	
...	
5,1	2,9	2,2	5,4	3,6	1,8	
2,2	1,0	1,2	2,4	1,2	1,2	
...	
13,9	6,1	7,9	16,9	7,0	9,9	
...	
477	165	312	510	198	311	
11 709	3 239	8 470	4 486	1 314	3 172	

Tableau 3 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (%)					
	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
Îles Cook	...	...	...	...	...	...
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...
Fidji	97,8	98,1	97,6	99,1	99,1	99,1
Indonésie ^w	95,0	96,6	93,4	97,7	98,3	97,1
Japon ^o	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...
Rép. démocratique populaire lao	70,1	79,5	60,6	77,9	84,9	70,8
Malaisie ^w	94,8	95,3	94,2	97,6	97,5	97,7
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...
Myanmar	88,2	90,1	86,2	90,9	91,4	90,5
Nauru	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...
Papouasie - Nouvelle-Guinée	68,6	74,4	62,4	75,7	79,8	71,3
Philippines ^w	97,3	97,1	97,4	98,7	98,5	98,9
République de Corée ^o	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Samoa	99,0	99,1	98,9	99,4	99,4	99,4
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ^w	98,1	98,6	97,6	98,9	99,4	98,4
Tonga	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	94,1	94,5	93,6	95,2	95,0	95,4
Amérique latine et Caraïbes						
Anguilla	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...
Argentine ^w	98,2	98,0	98,4	98,6	98,3	98,8
Aruba	...	...	...	...	...	...
Bahamas	96,5	95,4	97,5	97,2	96,2	98,3
Barbades	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Belize	96,0	95,4	96,7	98,0	97,3	98,7
Bermudes	...	...	...	...	...	...
Bolivie	92,6	96,2	89,0	95,8	98,0	93,6
Brésil ^w	91,8	90,5	93,1	95,3	94,0	96,7
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmans	...	...	...	...	...	...
Chili ^w	98,1	97,9	98,3	98,9	98,7	99,0
Colombie	94,9	94,3	95,5	96,9	96,2	97,5
Costa Rica	97,4	97,1	97,7	98,3	98,0	98,6
Cuba	99,3	99,3	99,2	99,8	99,8	99,8
Dominique	...	...	...	...	...	...
République dominicaine	87,5	86,8	88,2	91,1	90,4	91,9
Équateur	95,5	96,0	94,9	97,2	97,5	96,9
El Salvador	83,8	85,1	82,6	88,2	89,0	87,3
Grenade	...	...	...	...	...	...
Guatemala	73,4	80,5	66,2	79,1	85,4	72,7
Guyana	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Haïti	54,8	55,8	53,8	64,4	64,3	64,5
Honduras	79,7	78,5	80,8	85,1	83,5	86,6
Jamaïque ^w	91,2	87,1	95,2	94,0	90,7	97,5
Mexique ^o	95,2	95,9	94,4	97,0	97,4	96,6
Montserrat	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	97,5	97,3	97,7	98,2	98,0	98,4
Nicaragua	68,2	67,7	68,7	71,6	71,0	72,3
Panama	95,3	95,7	94,8	96,7	97,1	96,3
Paraguay ^w	95,6	95,9	95,2	97,1	97,1	97,0
Pérou ^w	94,5	96,9	92,1	96,7	98,2	95,2
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...

NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15-24)

(en milliers)

	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
...
...
2,9	1,4	1,6	1,5	0,8	0,8	...
1879	651	1225	963	365	597	...
...
...
234	80	155	226	78	148	...
179	81	98	102	54	48	...
...
969	407	563	863	413	451	...
...
...
...
238	102	135	240	107	130	...
342	185	157	196	116	80	...
17,5	9,0	8,5	15,4	8,0	7,5	...
0,34	0,17	0,17	0,22	0,12	0,10	...
...
220	82	139	129	35	95	...
...
...
...
800	372	430	759	400	359	...
...
...
97	54	43	96	56	39	...
...
1,91	1,26	0,66	1,54	1,06	0,48	...
0,10	0,05	0,05	0,08	0,04	0,04	...
1,48	0,86	0,63	1,00	0,67	0,32	...
...
97	25	72	68	16	51	...
2367	1373	994	1585	1034	551	...
...
...
48	27	21	28	16	12	...
369	208	161	250	153	97	...
15,1	8,5	6,6	13,4	8,0	5,4	...
16,7	8,2	8,5	3,0	1,5	1,5	...
...
184	100	84	148	82	66	...
95	42	53	72	33	39	...
172	77	95	158	74	84	...
...
457	170	287	494	176	318	...
0,32	0,16	0,16	0,32	0,16	0,16	...
580	283	297	628	316	311	...
201	107	93	200	112	88	...
42,4	30,6	11,7	30,9	24,2	6,5	...
888	371	517	594	260	334	...
...
0,74	0,40	0,34	0,60	0,33	0,27	...
246	124	122	308	158	150	...
23	11	13	17	8	10	...
36	17	19	32	16	16	...
243	69	173	171	47	124	...
...

Tableau 3 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (%)					
	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	99,6	99,7	99,6	99,8	99,8	99,8
Îles Turks et Caicos	...	...	...	...	...	...
Uruguay ^w	98,7	98,3	99,1	99,1	98,8	99,4
Venezuela	96,0	95,4	96,6	98,0	97,3	98,6
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest						
Andorre	...	...	...	...	...	...
Autriche ^o	...	...	...	...	...	...
Belgique ^o	...	...	...	...	...	...
Canada ^o	...	...	...	...	...	...
Chypre	99,7	99,5	99,8	99,8	99,7	99,8
Danemark ^o	...	...	...	...	...	...
Finlande ^o	...	...	...	...	...	...
France ^o	...	...	...	...	...	...
Allemagne ^o	...	...	...	...	...	...
Grèce ^o	99,5	99,4	99,7	99,8	99,8	99,8
Islande ^o	...	...	...	...	...	...
Irlande ^o	...	...	...	...	...	...
Israël ^o	98,7	99,0	98,4	99,4	99,5	99,3
Italie ^o	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8
Luxembourg ^o	...	...	...	...	...	...
Malte	97,5	96,0	99,1	98,6	97,4	99,8
Monaco	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas ^o	...	...	...	...	...	...
Norvège ^o	...	...	...	...	...	...
Portugal ^o	99,5	99,5	99,6	99,8	99,8	99,8
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...
Espagne ^o	99,6	99,6	99,6	99,8	99,8	99,8
Suède ^o	...	...	...	...	...	...
Suisse ^o	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni ^o	...	...	...	...	...	...
États-Unis ^o	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest						
Afghanistan	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	42,0	50,7	33,2	48,4	56,7	39,7
Bhoutan	...	...	...	...	...	...
Inde ^w	64,3	73,4	54,2	72,6	79,7	64,8
République islamique d'Iran	86,3	91,7	80,8	93,8	96,2	91,3
Maldives	98,1	98,1	98,1	99,1	99,0	99,1
Népal	46,6	67,0	27,3	60,4	76,7	42,8
Pakistan	47,4	62,5	30,6	57,0	71,1	41,9
Sri Lanka ^w	95,1	95,9	94,2	96,8	97,0	96,6
Afrique subsaharienne						
Angola	...	...	...	...	...	...
Bénin	40,4	56,6	24,7	53,1	70,5	36,0
Botswana	83,3	79,3	87,2	88,3	84,5	92,1
Burkina Faso	24,9	35,7	14,0	34,6	45,8	23,3
Burundi	51,6	58,4	44,8	63,9	65,9	62,1
Cameroun	81,1	86,4	75,9	90,0	92,0	88,0
Cap-Vert	81,5	87,1	76,2	88,0	91,3	84,8
République centrafricaine	52,1	65,6	39,4	67,3	76,0	59,0
Tchad	48,0	58,4	37,7	66,6	73,4	59,9
Comores	56,7	63,8	49,6	58,6	65,3	51,8
Congo	92,5	94,9	90,3	97,4	98,1	96,8
Côte d'Ivoire	52,6	64,9	40,3	61,5	70,6	52,3

NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15-24)

(en milliers)

	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
...
...
...
0,78	0,38	0,40	0,53	0,27	0,26	
...	
6,37	4,20	2,17	4,95	3,33	1,62	
153	89	64	95	64	31	
...	
...	
...	
0,34	0,24	0,10	0,29	0,17	0,12	
...	
...	
...	
7,22	4,58	2,64	3,30	1,87	1,43	
...	
10,47	4,12	6,35	6,07	2,45	3,61	
17,65	8,98	8,67	13,37	6,82	6,55	
...	
1,26	1,05	0,23	0,85	0,79	0,06	
...	
...	
...	
7,88	4,41	3,47	2,91	1,48	1,43	
...	
27,28	15,24	12,03	12,30	6,67	5,63	
...	
...	
...	
...	
...	
13 098	5 791	7 250	14 441	6 267	8 168	
...	
58 575	22 819	35 760	52 125	20 050	32 090	
1 485	466	1 003	950	296	655	
0,75	0,39	0,36	0,56	0,30	0,26	
1 853	593	1 215	1 744	532	1 214	
10 581	3 921	6 698	11 685	4 034	7 677	
159	68	91	116	55	61	
...	
497	179	318	596	187	409	
43	26	16	40	27	14	
1 355	573	786	1 568	639	935	
517	221	296	469	220	249	
412	149	263	308	124	184	
14	5	9	11	4	7	
249	86	163	241	87	154	
568	226	343	503	200	303	
46	19	27	63	26	36	
32	11	21	15	5	10	
1 059	397	659	1 325	508	817	

Tableau 3 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (%)					
	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
Rép. démocratique du Congo	68,9	80,3	57,6	81,7	88,4	74,9
Guinée équatoriale	92,7	96,6	88,8	96,9	98,5	95,4
Érythrée	60,9	72,5	49,3	70,2	80,1	60,4
Éthiopie	43,0	51,5	34,1	55,0	61,2	48,7
Gabon	...	...	...	...	...	...
Gambie	42,2	50,5	34,1	57,2	65,2	49,3
Ghana	81,8	88,2	75,4	91,1	93,6	88,6
Guinée	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	44,1	62,2	26,5	58,1	72,8	43,7
Kenya	89,8	92,9	86,7	95,1	96,0	94,2
Lesotho	87,2	77,2	97,1	90,5	82,7	98,5
Libéria	57,2	75,4	38,6	68,8	84,9	52,6
Madagascar	72,2	77,8	66,6	80,1	83,6	76,6
Malawi	63,2	75,7	51,2	71,1	81,0	61,0
Mali	27,6	38,3	17,1	36,1	47,3	25,1
Maurice	91,1	91,2	91,1	93,8	93,3	94,3
Mozambique	48,8	66,1	31,7	60,6	75,1	46,2
Namibie	87,4	85,9	89,0	91,6	89,9	93,3
Niger	17,0	24,9	9,3	23,0	32,3	13,8
Nigéria	73,6	80,8	66,5	86,9	89,6	84,3
Rwanda	72,7	78,0	67,4	83,4	85,2	81,6
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...
Sénégal	40,1	50,0	30,2	50,7	59,5	41,9
Seychelles	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	88,5	88,6	88,4	91,3	91,3	91,3
Swaziland	85,1	84,7	85,5	90,4	89,6	91,2
Togo	63,5	79,4	47,7	75,5	87,2	63,8
Ouganda	70,1	79,8	60,5	78,7	85,4	72,1
République-Unie de Tanzanie	83,1	89,2	77,2	90,5	93,2	87,9
Zambie	81,2	86,4	76,2	88,2	90,8	85,5
Zimbabwe ^w	93,9	96,6	91,3	97,2	98,7	95,7

	moyenne pondérée					
Monde	84,2	88,2	80,0	86,8	89,9	83,4
Pays développés et pays en transition	99,6	99,6	99,5	99,7	99,7	99,7
Pays en développement	80,8	85,7	75,7	84,2	88,0	80,1
États arabes et Afrique du Nord	66,5	77,2	55,1	76,0	83,1	68,5
Europe centrale et de l'Est	98,4	99,2	97,5	99,1	99,6	98,6
Asie centrale	99,7	99,7	99,7	99,7	99,7	99,7
Asie de l'Est et Pacifique	95,1	96,9	93,1	97,2	98,0	96,4
Amérique latine et Caraïbes	92,7	92,7	92,8	95,0	94,8	95,3
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	99,5	99,6	99,4	99,7	99,7	99,6
Asie du Sud et de l'Ouest	61,6	71,1	51,2	69,7	77,5	61,2
Afrique subsaharienne	66,5	74,1	59,0	76,3	81,3	71,3

NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15-24)

(en milliers)

	1990			2000		
	MF	M	F	MF	M	F
2 162		683	1 478	1 769	558	1 209
4,7		1,1	3,6	2,6	0,6	1,9
236		83	153	209	70	139
5 185		2 195	3 010	5 408	2 333	3 081
...	
95		40	55	100	40	60
533		173	360	368	134	235
...	
97		33	64	94	30	63
471		164	308	338	138	201
41		36	5	38	35	3
171		50	120	228	55	172
635		254	381	610	252	359
650		211	439	653	216	437
1 266		538	728	1 425	589	835
17,7		9,0	8,7	13,1	7,2	6,0
1 340		442	898	1 422	448	971
35,0		19,7	15,4	28,9	17,4	11,4
1 223		562	658	1 623	726	892
4 257		1 568	2 672	3 001	1 214	1 776
369		147	222	280	124	157
...	
832		349	483	926	382	545
...	
...	
...	
877		433	445	777	386	392
22,8		11,5	11,2	18,1	9,8	8,3
242		68	174	226	59	167
1 002		338	663	998	342	655
883		276	607	684	245	439
305		110	193	254	100	155
125		35	90	78	18	59

	somme	somme	somme	somme	somme	somme
157 396	60 281	97 115	140 585	54 616	85 969	
767	340	427	497	231	266	
156 629	59 941	96 688	140 088	54 385	85 703	
13 894	4 844	9 051	13 191	4 750	8 441	
976	239	737	592	140	452	
40	20	20	41	20	21	
17 726	5 660	12 066	8 895	3 287	5 609	
6 377	3 222	3 154	5 023	2 675	2 348	
506	217	289	301	135	166	
87 239	34 243	52 997	82 974	31 916	51 058	
30 638	11 837	18 801	29 568	11 694	17 873	

Tableau 4
Protection et éducation de la petite enfance

Pays ou territoire	TAUX BRUTS DE SCOLARISATION DANS LA PEPE			
	1990 ¹ /91			IPS
	MF	M	F	F/M
États arabes et Afrique du Nord				
Algérie	...	...	...	...
Bahreïn	27,1	26,6	27,6	1,04
Djibouti	0,7	0,6	0,8	1,46
Égypte ^w	6,1	6,1	6,1	1,00
Iraq	7,6	7,7	7,4	0,96
Jordanie ^w	14,7	15,6	13,7	0,88
Koweït	32,9	32,7	33,1	1,01
Liban	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...
Mauritanie	...	...	...	...
Maroc	65,8	89,8	41,0	0,46
Oman	3,0	3,2	2,8	0,88
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...
Qatar	27,3	28,2	26,4	0,94
Arabie saoudite	7,1	7,6	6,6	0,88
Soudan	18,4	23,4	13,2	0,56
République arabe syrienne	6,3	6,7	5,9	0,88
Tunisie ^w	7,8	...	...	...
Émirats arabes unis	51,9	53,1	50,6	0,95
Yémen	0,8	0,8	0,8	0,94
Europe centrale et de l'Est				
Albanie	58,6	...	...	...
Biélorussie	84,0	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...
Bulgarie	91,6	91,3	91,9	1,01
Croatie ²	...	...	...	...
République tchèque ^o	95,0	96,3	93,5	0,97
Estonie	75,1	75,7	74,5	0,98
Hongrie ^o	113,4	115,4	111,4	0,97
Lettonie	45,3	45,2	45,4	1,00
Lituanie	57,5	57,3	57,8	1,01
Pologne ^o	46,7	...	...	...
République de Moldavie	72,7	74,4	71,0	0,95
Roumanie	76,0	74,6	77,5	1,04
Fédération de Russie ^w	74,0	...	...	...
Slovaquie	86,1	...	...	...
Slovénie	73,8	75,9	71,6	0,94
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	...	...	...	...
Turquie ^o	4,6	4,7	4,4	0,94
Ukraine	85,0	88,4	81,5	0,92
Yougoslavie ²	...	...	...	...
Asie centrale				
Arménie	36,7	...	...	...
Azerbaïdjan	19,6	21,3	17,8	0,83
Géorgie	59,0	...	...	...
Kazakstan	72,3	...	...	...
Kirghizistan	33,5	33,2	33,9	1,02
Mongolie	39,1	35,0	43,3	1,23
Tadjikistan	15,8	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...
Ouzbékistan	73,1	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique				
Australie ^o	71,3	71,3	71,3	1,00
Cambodge	5,3	5,6	5,1	0,91

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

3. Les données en italique sont de 1998/99.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUTS DE SCOLARISATION DANS LA PEPE

% NOUVEAUX INSCRITS DANS LE PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE DE PEPE

	1999/2000				IPS	1998/99			1999/2000		
	MF	M	F	F/M		MF	M	F	MF	M	F
	2,8	2,8	2,8	0,99	1,5	1,5	1,5	1,4	1,4	1,4	
	36,9	37,7	36,1	0,96	...	...	...	65,4	64,9	66,0
	0,4	0,3	0,4	1,25	2,3	1,1	3,9	...	...	...
	11,4	11,7	11,2	0,95	...	...	...	...	...	...
	5,7	5,7	5,7	1,00	...	...	...	...	...	...
	30,6	32,0	29,1	0,91	...	...	...	38,7	40,8	36,5
	...	...	...	...	87,2	87,8	86,5	85,6	88,6	82,5
	66,8	67,6	65,9	0,98	...	...	...	...	...	...
	4,9	5,0	4,9	0,98	...	...	...	...	...	...
	
	58,0	74,4	41,0	0,55	...	...	...	...	...	...
	4,8	5,2	4,5	0,87	...	...	...	...	...	...
	39,1	40,0	38,1	0,95	...	...	...	49,2	50,2	48,1
	28,6	29,7	27,5	0,92	...	...	...	...	...	...
	5,2	5,4	4,9	0,90	...	...	...	...	...	...
	22,2	23,0	21,5	0,94	51,3	46,5	56,8	45,6	81,5	...	
	8,5	8,9	8,0	0,90	...	...	...	...	...	...
	15,8	15,9	15,7	0,99	...	...	...	...	...	...
	78,4	78,8	78,1	0,99	90,0	90,0	90,0	75,6	73,9	77,5	
	0,9**	1,0**	0,8**	0,87	1,6	1,5	1,6	...	...	...
	41,3	39,6	43,1	1,09	...	...	...	...	...	...
	82,1	84,4	79,7	0,94	88,6	88,6	...	...	...	...
	
	67,2	67,5	67,0	0,99	...	...	...	...	...	...
	
	90,8	90,7	90,8	1,00	...	...	...	...	...	...
	92,9	93,4	92,5	0,99	...	...	...	...	...	...
	107,9	108,6	107,0	0,99	...	...	...	...	...	...
	73,3	75,1	71,4	0,95	...	...	...	...	...	...
	51,6	52,5	50,7	0,96	...	...	...	...	...	...
	49,5	49,2	49,7	1,01	...	...	...	...	...	...
	
	141,9	139,5	144,5	1,04	...	...	...	...	...	...
	103,4	106,2	100,4	0,94	...	...	...	70,0	70,0	70,0
	82,0	86,3	77,4	0,90	...	...	...	...	...	...
	72,1	75,4	68,7	0,91	...	...	...	...	...	...
	28,7	28,6	28,9	1,01	...	...	...	...	...	...
	5,7	5,9	5,5	0,94	...	...	...	...	...	...
	65,4	65,9	64,8	0,98	38,9	38,9	...	...	...	...
	
	
	23,0	22,6	23,5	1,04	20,3	20,3	20,3	...	...	...
	37,5	37,7	37,2	0,99	27,5	27,8	27,3	27,5	27,5	27,5	
	11,4	11,7	11,0	0,94	...	...	...	...	...	...
	13,7	13,9	13,4	0,96	8,7	9,7	7,6	6,4	6,6	6,3	
	27,2	26,7	27,8	1,04	...	...	...	...	...	...
	8,1	8,8	7,4	0,85	2,1	2,1	2,1	1,9	1,9	2,0	
	
	
	78,9	78,9	79,0	1,00	...	...	...	...	...	...
	5,6	5,4	5,7	1,05	8,0	7,9	8,2	...	...	...

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	TAUX BRUTS DE SCOLARISATION DANS LA PEPE			
	1990 ¹ /91			IPS
	MF	M	F	F/M
Chine ^w	22,7	22,7	22,6	0,99
Îles Cook	...	...	...	...
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...
Fidji	13,3	12,9	13,6	1,05
Indonésie ^w	18,4	...	...	...
Japon ^o	48,1	47,8	48,5	1,02
Kiribati	...	...	...	...
Rép. démocratique populaire lao	7,2	7,7	6,7	0,87
Malaisie ^w	35,0	34,6	35,5	1,02
Îles Marshall	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	74,5	74,7	74,3	0,99
Nioué	...	...	...	...
Papouasie - Nouvelle-Guinée ³	0,4	0,5	0,4	0,89
Philippines ^{w, 3}	12,1	...	...	...
République de Corée ^o	55,4	56,1	54,7	0,98
Samoa	...	...	...	...
Îles Salomon	31,8	32,1	31,5	0,98
Thaïlande ^w	43,3	43,0	43,5	1,01
Tonga	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...
Viet Nam	28,0	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes				
Anguilla ⁴	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda ⁴	...	...	...	...
Argentine ^w	...	...	...	...
Aruba ⁴	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...
Barbades	...	...	...	...
Belize	24,1	22,2	26,2	1,18
Bermudes	...	...	...	...
Bolivie	31,9	31,9	32,0	1,00
Brésil ^w	48,0	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...
Îles Caïmans ⁴	...	...	...	...
Chili ^w	82,4	82,0	82,8	1,01
Colombie	13,0	...	...	...
Costa Rica	61,0	60,7	61,3	1,01
Cuba	101,0	110,8	90,8	0,82
Dominique	...	...	...	...
République dominicaine	...	...	...	...
Équateur ³	41,9	...	...	...
El Salvador ³	...	...	...	...
Grenade	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...
Guyana ³	68,9	67,8	70,1	1,03
Haïti ³	33,9	34,7	33,0	0,95
Honduras	...	...	...	...
Jamaïque ^w	78,1	76,9	79,4	1,03
Mexique ^o	64,5	63,6	65,4	1,03
Montserrat ⁴	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	...	...
Nicaragua	12,1	11,6	12,6	1,09
Panama	53,0	53,0	52,9	1,00
Paraguay ^w	27,1	26,7	27,6	1,03

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

3. Les données en italique sont de 1998/99.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUTS DE SCOLARISATION DANS LA PEPE

% NOUVEAUX INSCRITS DANS LE PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE DE PEPE

	1999/2000				1998/99						1999/2000		
	MF	M	F	IPS F/M	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F
	39,5	40,4	38,5	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	15,4**	15,2**	15,5**	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	18,6	18,3	18,9	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	83,5	83,5**	83,6**	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	8,0	7,6	8,4	1,10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	51,8	50,9	52,8	1,04	...	...	...	90,4	89,0	91,8	...	...	...

	1,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	57,8	57,8	57,9	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	12,2	11,1	14,3	...	...	...	...	...	...
	18,9	19,4	18,3	0,94	24,3	24,1	24,5	...	...	...	...	...	...
	30,7	30,0	31,5	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	78,8	79,2	78,4	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	35,4	33,8	37,0	1,10	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	83,5	84,0	83,0	0,99	...	...	...	94,5	92,5	96,7	...	...	...
	...	...	...	...	66,1	51,7	82,2	26,2**	30,2**	21,5**	...	...	...

	73,1	69,9	76,5	1,10	100,0	100,0	100,0	...	...	...	...	...	...
	40,3	41,1	39,5	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	96,0	94,2	96,6	...	...	...
	57,4	56,7	58,1	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	84,9	84,7	85,1	82,9	86,0	79,7	...	...	...

	79,1	77,5	80,7	1,04	...	...	...	100,0	100,0	100,0	...	...	...
	30,9	30,5	31,3	1,03	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	45,3**	45,0**	45,7**	1,02	...	...	...	49,5	49,5	49,4	...	...	...
	59,7	59,7	59,7	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	...	...	...	...	86,9**	91,3**	82,4**	90,0**	90,0**	90,0**	...	...	...
	76,7	77,0	76,4	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	35,9	35,6	36,3	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	81,9	82,1	81,6	0,99	...	...	...	77,3	77,0	77,7	...	...	...
	107,6	105,5	109,9	1,04	99,1	98,8	99,3	96,2	96,4	96,0	...	...	...

	37,4	37,2	37,7	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	65,6	64,7	66,5	1,03	44,9	44,0	45,9	...	...	...	...	...	...
	40,0	39,2	40,9	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	45,8	46,0	45,5	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	119,7	120,0	119,4	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	64,3	63,2	65,3	1,03	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	88,1	86,6	89,7	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	76,3	75,3	77,4	1,03	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	100,0	100,0	100,0	...	...	...
	98,0	97,5	98,5	1,01	...	...	...	100,0	100,0	100,0	...	...	...
	26,5	26,0	27,1	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	40,5	40,1	40,9	1,02	...	...	...	76,5	75,2	77,8	...	...	...
	83,0	81,9	84,1	1,03	...	...	...	57,4	56,0	58,9	...	...	...

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	TAUX BRUTS DE SCOLARISATION DANS LA PEPE			
	1990 ¹ /91			IPS
	MF	M	F	F/M
Pérou ^w	29,9	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis ⁴	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...
Suriname ³	79,4	80,5	78,3	0,97
Trinité-et-Tobago	8,8	8,8	8,9	1,01
Îles Turks et Caicos ⁴	...	...	...	...
Uruguay ^w	42,7	42,2	43,1	1,02
Venezuela	40,8	40,4	41,2	1,02
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest				
Andorre	...	...	...	...
Autriche ^o	70,0	70,5	69,4	0,98
Belgique ^o	105,1	105,2	105,0	1,00
Canada ^o	60,4	60,6	60,2	0,99
Chypre ²	...	...	...	...
Danemark ^o	99,0	99,3	98,8	1,00
Finlande ^o	33,6	...	...	...
France ^o	83,3	83,5	83,1	1,00
Allemagne ^o	...	...	...	...
Grèce ^o	56,4	56,3	56,5	1,00
Islande ^o	...	...	...	...
Irlande ^o	101,5	102,3	100,7	0,98
Israël ^o	82,7	...	...	...
Italie ^o	93,4	92,9	93,9	1,01
Luxembourg ^o	91,7	...	...	...
Malte ³	103,8	108,2	99,3	0,92
Monaco	...	...	...	...
Pays-Bas ^o	99,2	98,6	99,9	1,01
Norvège ^o	88,3	...	...	...
Portugal ^o	52,9	53,2	52,6	0,99
Saint-Marin	...	...	...	...
Espagne ^o	59,4	58,6	60,3	1,03
Suède ^o	64,7	...	...	...
Suisse ^o	59,7	59,7	59,8	1,00
Royaume-Uni ^o	52,4	51,9	52,9	1,02
États-Unis ^o	62,6	63,5	61,6	0,97
Asie du Sud et de l'Ouest				
Afghanistan	...	...	...	...
Bangladesh ³	...	...	...	...
Bhoutan	...	...	...	...
Inde ^w	3,4	3,6	3,2	0,90
République islamique d'Iran	12,5	12,8	12,1	0,95
Maldives	...	...	...	...
Népal	...	...	...	...
Pakistan	...	...	...	...
Sri Lanka ^w	...	...	...	...
Afrique subsaharienne				
Angola	53,9	71,2	36,6	0,51
Bénin	2,6	2,8	2,4	0,83
Botswana	...	...	...	...
Burkina Faso	0,7	0,7	0,7	1,02
Burundi	...	...	...	...
Cameroun	12,7	12,7	12,8	1,01
Cap-Vert	...	...	...	...
République centrafricaine	5,7	...	...	...
Tchad	...	...	...	...

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.
2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
3. Les données en italique sont de 1998/99.
4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUTS DE SCOLARISATION DANS LA PEPE

% NOUVEAUX INSCRITS DANS LE PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE DE PEPE

	1999/2000				IPS	1998/99			1999/2000		
	MF	M	F	F/M		MF	M	F	MF	M	F
...
59,0	58,3	59,7	1,02	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	98,2	98,1	98,4
63,6	60,9	66,5	1,09	...	...	...	...	...	...	...
...	
88,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60,2	60,4**	60,0**	0,99	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	100,0	100,0	100,0
59,2	58,5	59,8	1,02	...	...	...	...	100,0	100,0	100,0
48,1**	47,7**	48,6**	1,02	...	...	...	...	...	...	...
...	
...	
81,4	81,4	81,3	1,00	...	...	...	...	...	...	...
111,5	112,1	110,8	0,99	...	...	...	...	...	...	...
64,2	64,4	64,0	0,99	...	...	...	...	...	...	...
...	
91,7	91,7	91,7	1,00	...	...	...	...	...	...	...
49,0	49,1	48,8	0,99	...	...	...	...	...	...	...
84,4	84,5	84,3	1,00	...	...	...	...	...	...	...
96,2	98,1	94,3	0,96	...	...	...	...	...	...	...
72,2	71,4	73,0	1,02	...	...	...	...	...	...	...
83,3	83,5	83,1	0,99	...	...	...	...	...	...	...
3,1	2,8	3,4	1,20	...	...	...	...	...	...	...
78,4	78,7	78,2	0,99	...	...	...	...	...	...	...
95,5	95,5	95,4	1,00	...	...	...	...	...	...	...
117,1	132,1	101,2	0,77	...	...	...	...	...	...	...
102,3	102,4	102,2	1,00	...	...	...	...	...	...	...
...	
97,7	98,3	97,1	0,99	...	...	...	...	...	...	...
77,4	75,3	79,7	1,06	...	...	...	...	...	...	...
68,1	68,1	68,2	1,00	...	...	...	...	...	...	...
...	
74,4	73,9	75,0	1,02	...	...	...	...	...	...	...
73,9	74,1	73,7	0,99	...	...	...	...	...	...	...
94,6	95,2	94,0	0,99	...	...	...	...	...	...	...
79,1	79,1	79,0	1,00	...	...	...	...	...	...	...
57,2	56,8	57,6	1,01	...	...	...	...	...	...	...
...	
23,8**	22,4**	25,2**	1,13	...	...	...	...	...	...	...
...	
30,0	30,1	29,9	0,99	...	...	...	...	...	...	...
14,4	14,0	14,8	1,06	...	...	...	...	...	...	...
47,5	47,6	47,4	1,00	...	...	...	88,6	88,4	88,8	...
...	
9,3	13,6	4,8	0,36	...	...	...	...	...	...	...
...	
...	
6,9	7,1	6,7	0,94	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	27,0**	24,3**	29,9**	...	...	...
1,6*	1,6*	1,6*	1,02	...	2,8	2,5	3,2	...	...	...
0,9*	0,9*	0,8*	0,95	...	...	...	...	...	...	...
10,2	9,6	10,8	1,13	...	...	...	...	...	...	...
...	
...	
...	

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	TAUX BRUTS DE SCOLARISATION DANS LA PEPE			
	1990 ¹ /91			IPS
	MF	M	F	F/M
Comores	...	...	...	...
Congo	2,6	2,6	2,6	0,99
Côte d'Ivoire	0,9	1,0	0,9	0,95
Rép. Démocratique du Congo	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...
Érythrée	...	...	...	...
Éthiopie	1,6	1,6	1,6	0,99
Gabon	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...
Ghana ³	...	...	...	...
Guinée	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...
Kenya ³	33,9	31,5	36,3	1,15
Lesotho ³	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...
Madagascar	...	...	...	...
Malawi	...	...	...	...
Mali ³	...	...	...	...
Maurice	56,1	56,4	55,8	0,99
Mozambique	...	...	...	...
Namibie	14,4	13,5	15,4	1,15
Niger	1,5	1,6	1,4	0,91
Nigéria	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...
Sénégal	2,4	2,4	2,5	1,04
Seychelles ⁴	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...
Afrique du Sud	18,9	18,6	19,1	1,02
Swaziland	16,6	11,8	21,3	1,80
Togo	3,1	3,1	3,0	0,98
Ouganda	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...
Zambie ³	...	...	...	...
Zimbabwe ^w	...	...	...	...

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.
2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
3. Les données en italique sont de 1998/99.
4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUTS DE SCOLARISATION DANS LA PEPE

% NOUVEAUX INSCRITS DANS LE PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE DE PEPE

	1999/2000				1998/99						1999/2000		
	MF	M	F	IPS F/M	MF	M	F	MF	M	F			
	1,7	1,6	1,8	1,08	4,0	4,5	3,5	99,8	99,8	...			
	2,7	2,2	3,2	1,47	...	...	...	...	...	...
	2,7**	2,8**	2,7**	0,97	...	...	...	...	...	...
			
	30,0**	29,3**	30,7**	1,05	...	...	...	...	...	...
	5,5	5,7	5,3	0,93	...	...	...	...	...	...
	1,7	1,8	1,7	0,93	...	...	...	...	...	...
			
	28,3**	29,8**	26,8**	0,90	27,5	27,2	27,8	...	...	...
	57,1	57,3	56,9	0,99	...	...	...	...	...	...
			
	3,9	3,8	4,0	1,05	...	...	...	...	...	...
	38,4	37,1	39,7	1,07	...	...	...	...	...	...
	21,8	20,3	23,3	1,15	...	...	...	...	...	...
	69,5	73,7	65,3	0,89	...	...	...	25,8	20,3	31,5
	3,4	3,3	3,4	1,02	...	...	...	...	...	...
			
	2,4	1,9	2,9	1,53	...	...	...	...	...	...
	96,1	95,2	97,0	1,02	97,0	...	...	...	...	...
			
	64,7	60,2	69,3	1,15	...	...	...	...	...	...
	0,9	0,9	1,0	1,02	...	...	...	...	...	...
			
			
			
	3,0	2,9	3,0	1,06	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	4,0	3,9	4,2	1,07	...	...	...	5,3	4,8	5,9
			
	21,8	21,8	21,8	1,00	...	...	...	...	...	...
			
	2,2	2,2	2,3	1,06	...	...	...	...	...	...
	2,8	2,8	2,8	1,00	2,5	4,9	...	...	...	...
			
	2,3*	2,1*	2,5*	1,21	8,5	7,7	9,4	...	...	...
			

Tableau 5
Accès à l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Population d'âge d'entrée 1999 (en milliers)	TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) AU PRIMAIRE							
		1990/91		IPS		1999/2000		IPS	
		MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
États arabes et Afrique du Nord									
Algérie ³	701	101,3	106,0	96,3	0,91	102,5	103,8	101,2	0,98
Bahreïn	13	107,9	106,7	109,1	1,02	98,3	98,1	98,6	1,00
Djibouti	19	35,9	37,9	33,9	0,90	32,5	36,7	28,2	0,77
Égypte ^w	1557	...	...	...	...	95,6**	97,4**	93,8**	0,96
Iraq	610	...	...	...	...	116,3	123,2	109,2	0,89
Jordanie ^w	125	...	...	...	...	105,6	105,3	105,8	1,00
Koweït ³	35	...	...	...	...	86,3	87,4	85,1	0,97
Liban ³	77	...	...	...	...	87,0	88,1	85,8	0,97
Jamahiriya arabe libyenne	105	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauritanie	77	53,3	60,3	46,1	0,76	...	...	...	...
Maroc	684	76,1	87,1	64,7	0,74	106,9	109,7	104,1	0,95
Oman ³	75	88,5	90,0	86,9	0,97	68,9	69,0	68,7	1,00
Territoires autonomes palestiniens	93	...	...	...	...	110,4	110,4	110,4	1,00
Qatar ³	10	54,1	53,5	54,7	1,02	113,6	115,3	111,7	0,97
Arabie saoudite	587	73,0	74,7	71,2	0,95	66,7	67,3	66,0	0,98
Soudan	833	56,0	63,7	48,2	0,76	53,7	59,0	48,1	0,82
République arabe syrienne ³	419	102,9	105,8	99,8	0,94	108,1	111,2	104,8	0,94
Tunisie ^w	190	101,2	103,0	99,3	0,96	104,9	104,9	105,0	1,00
Émirats arabes unis	44	98,7	100,8	96,5	0,96	108,1	108,2	107,9	1,00
Yémen ³	611	...	...	...	...	75,6	88,8	63,7	0,72
Europe centrale et de l'Est									
Albanie	65	103,6	102,1	105,3	1,03	101,3	102,0	100,6	0,99
Biélorussie	122	97,5	...	...	...	99,5	98,6	100,3	1,02
Bosnie-Herzégovine	46	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	90	95,6	94,6	96,5	1,02	99,6	100,8	98,4	0,98
Croatie ²	54	...	...	...	...	...	...	...	...
République tchèque ^o	119	104,8	...	...	...	102,6	102,3	102,9	1,01
Estonie	17	...	...	...	...	102,1	102,6	101,5	0,99
Hongrie ^o	120	98,5	94,4	102,9	1,09	101,8	103,5	100,0	0,97
Lettonie ³	30	...	...	...	...	98,9	95,8	102,2	1,07
Lituanie ³	51	...	...	...	...	101,1	101,4	100,8	0,99
Pologne ^o	515	100,1	99,0	101,3	1,02	98,1	98,5**	97,6**	0,99
République de Moldavie	69	...	...	...	...	...	...	...	...
Roumanie ³	260	84,8	85,0	84,6	1,00	93,7	94,1	93,3	0,99
Fédération de Russie ^{w, 3}	1582	...	...	...	...	93,8	94,3**	93,3**	0,99
Slovaquie	72	...	...	...	...	102,0	102,6	101,4	0,99
Slovénie ³	21	...	...	...	...	95,2	95,6	94,9	0,99
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine ³	31	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquie ^o	1427	93,0	96,2	89,6	0,93	101,5	106,9	96,0	0,90
Ukraine	586	100,8	...	...	...	...	...	...	...
Yougoslavie ²	142	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale									
Arménie	67	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan ³	174	...	...	...	...	95,5	93,9	97,2	1,04
Géorgie	71	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazakstan	298	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	113	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolie	62	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	163	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	120	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	625	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique									
Australie ^o	266	103,4	104,2	102,7	0,99	...	...	...	...
Cambodge	377	...	...	...	...	121,9	125,9	117,8	0,94

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.
2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
3. Les données en italique sont de 1998/99.
4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) AU PRIMAIRE (%)

ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE

Nombre d'années attendues de l'enseignement formel

1999/2000				IPS	1990'/91				IPS	1999/2000				IPS
MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M	
79,1	80,5	77,6	0,96		7	7	6	0,84		12	...	...	...
80,3	79,1	81,6	1,03		8	7	8	1,04		...	...	...	...
25,4	29,2	21,5	0,74		...	...	...	...		...	...	...	...
75,6	77,2	73,9	0,96		...	...	...	...		...	...	...	...
86,7	90,4	82,9	0,92		...	...	...	...		9	10	8	0,75	
70,6	69,9	71,4	1,02		9	8	9	1,04		...	...	...	...
54,9	56,7	53,1	0,94		...	...	...	...		9	8**	9	1,11	
8,1	7,4	8,8	1,19		...	...	...	...		13	13	13	1,03	
...	
...	
58,5	60,2	56,6	0,94		7	8	5	0,69		8	9	7	0,82	
56,1	56,1	56,2	1,00		8	9	8	0,87		9	9	9	0,96	
90,7	90,3	91,2	1,01		...	...	...	...		12	12	12	1,02	
...	...	...	...		12	11	13	1,17		13	12**	14	1,14	
42,7	50,9	34,2	0,67		8	8	7	0,87		...	...	...	...
28,0	29,5	26,4	0,89		...	...	...	...		...	...	...	...
61,0	61,6	60,4	0,98		10	11	9	0,82		9	...	...	...
81,7	81,2	82,2	1,01		7	8	7	0,87		14	14	14	1,00	
55,9	56,1	55,7	0,99		11	10	11	1,09		...	...	...	...
25,5	30,1	20,7	0,69		...	...	...	...		8	11	5	0,47	
...	
81,2	81,8	80,6	0,99		...	...	...	...		...	...	...	...
...	
...	...	...	...		10	10	11	1,08		13	12	13	1,04	
...	
...	...	...	...		...	...	...	...		14	13	14	1,00	
...	...	...	...		...	...	...	...		14	14	15	1,07	
...	...	...	...		9	9	9	1,07		14	13	14	1,03	
...	...	...	...		...	...	...	...		11	11	11	1,01	
...	...	...	...		...	...	...	...		12	12	12	0,99	
...	...	...	...		10	9	10	1,10		14	14	15	1,05	
...	
...	
...	
...	...	...	...		...	...	...	...		14	14**	15	1,07	
...	...	...	...		9	9	9	0,99		12	12	12	1,01	
...	...	...	...		8	15	...	...		...	...	...	...
...	
...	
...	
...	
...	...	...	...		...	...	...	...		8	7	8	1,13	
...	
...	
...	
...	...	...	...		13	13	13	1,03		17	16	17	1,02	
69,5	71,4	67,5	0,95		...	...	...	...		7	8	6	0,82	

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Population d'âge d'entrée 1999 (en milliers)	TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) AU PRIMAIRE								
		1990 ¹ /91			IPS		1999/2000			IPS
		MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M	
Chine ^w	20533	106,6	94,6	119,8	1,27	99,6	98,8	100,5	1,02	
Îles Cook ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rép. populaire démocratique de Corée	414	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji ³	18	...	...	...	...	122,3**	123,6**	121,0**	0,98
Indonésie ^w	4340	111,0	92,8	129,7	1,40	109,6**	113,2**	105,8**	0,93	
Japon ^{o, 3}	1190	102,3	102,1	102,5	1,00	101,6	101,7	101,5	1,00	
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rép. démocratique populaire lao	150	...	...	...	...	124,5	132,0	116,8	0,88
Malaisie ^{w, 3}	541	94,6	94,6	94,6	1,00	95,2	95,5	94,9	0,99	
Îles Marshall ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	1092	...	...	...	...	111,7	109,8	113,6	1,03
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	60	104,2	104,7	103,7	0,99	98,5	98,6	98,4	1,00	
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie - Nouvelle-Guinée ³	131	98,1	105,7	90,3	0,85	97,8	102,0	93,2	0,91	
Philippines ^{w, 3}	1932	...	...	...	...	133,5	136,9	130,0	0,95
République de Corée ^o	680	97,7	97,5	98,0	1,00	105,9	105,5	106,4	1,01	
Samoa	4	...	...	...	...	114,6	116,8	112,2	0,96
Îles Salomon	13	86,0	85,1	87,0	1,02	...	...	...	...
Thaïlande ^w	1079	109,0	111,0	106,9	0,96	91,1	94,1	88,0	0,94	
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	5	...	...	...	...	107,6**	107,3**	108,0**	1,01
Viet Nam	1846	...	...	...	...	107,8	110,0**	105,5**	0,96
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine ^w	685	...	...	...	...	114,0	113,9	114,2	1,00
Aruba ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas ³	6	110,3	...	...	...	114,9	119,7	109,8	0,92
Barbades	4	...	...	...	...	102,0	101,5	102,5	1,01
Belize	6	158,7	160,7	156,6	0,97	137,6	140,7	134,4	0,96	
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	224	139,6	140,2	138,9	0,99	126,8**	126,2**	127,5**	1,01	
Brésil ^{w, 3}	3250	...	...	...	...	128,7	...	...	...
Îles Vierges britanniques ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmans ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chili ^w	293	104,8	106,3	103,3	0,97	96,7	97,3	96,2	0,99	
Colombie	946	125,4	118,0	133,2	1,13	134,0	136,9	131,0	0,96	
Costa Rica	85	101,5	81,6	122,2	1,50	102,4	102,6	102,2	1,00	
Cuba ³	158	100,4	100,7	100,1	0,99	96,5	96,4	96,7	1,00	
Dominiq ^{ue} ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République dominicaine	185	...	...	...	...	141,7	147,9	135,2	0,91
Équateur ³	287	...	...	...	...	131,5	131,8	131,1	1,00
El Salvador ³	148	...	...	...	...	127,8	130,2	125,4	0,96
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	325	...	...	...	...	131,0	133,5	128,4	0,96
Guyana ³	15	88,1	88,9	87,2	0,98	120,4	117,3	123,6	1,05	
Haïti ³	211	59,3	60,5	58,2	0,96	...	...	...	...
Honduras	179	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque ^w	55	95,2	96,7	93,8	0,97	100,5	100,7	100,4	1,00	
Mexique ^o	2206	120,2	99,3	141,8	1,43	113,4	113,2	113,7	1,00	
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises ³	4	...	...	...	...	124,6	129,7	119,3	0,92
Nicaragua	142	...	...	...	...	142,7	146,2	139,2	0,95
Panama	60	115,7	119,5	111,7	0,93	113,9	114,3	113,5	0,99	

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

3. Les données en italique sont de 1998/99.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) AU PRIMAIRE (%)				ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE								
				Nombre d'années attendues de l'enseignement formel								
1999/2000			IPS	1990/91				IPS	1999/2000			IPS
MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M	
...	...	...	...	6	7	6	0,92	...	...	...	...
...	
...	
80,5**	81,0**	79,9**	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...
40,1**	41,0**	39,2**	0,95	9	9	9	0,95	...	...	...	...
...	...	...	...	13	18	7	...	14	14	14	0,98
...	
59,3	60,0	58,6	0,98	...	...	...	...	8	9	7	0,79
95,2	95,5	94,9	0,99	...	...	...	...	11	11	12	1,05
...	
81,1	79,7	82,5	1,03	...	...	...	...	...	...	...	...
...	
...	...	...	...	14	14	15	1,01	...	...	...	...
...	
97,8	102,0	93,2	0,91	...	...	...	...	6	6	6	0,89
46,6**	47,7**	45,3**	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	13	13	12	0,88	...	...	...	...
84,3	83,6	85,0	1,02	...	...	...	...	12	12	12	1,05
...	
54,0	56,0	52,0	0,93	...	...	...	...	11	11	11	1,02
...	
...	
...	
87,3	...	...	...	...	...	...	...	10	11	...	...
...	
...	
92,2**	92,1**	92,3**	1,00	...	...	...	...	14	14	15	1,11
...	
...	
81,5	80,0	83,0	1,04	...	...	...	...	12	12	13	1,11
...	
68,0**	67,7**	68,4**	1,01	9	8	7	0,91	...	...	...	...
68,8**	...	...	...	9	18	...	...	13	13	14	1,03
...	
...	
37,1**	36,7**	37,4**	1,02	8	16	...	...	14	14	13	0,98
62,5**	64,4**	60,7**	0,94	...	...	...	...	...	...	...	...
59,1	58,2	60,1	1,03	9	8	8	1,00	...	...	...	...
90,3	90,4	90,1	1,00	11	10	11	1,08	12	12	12	1,02	
...	
60,0	59,7	60,2	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...
82,3	81,9	82,9	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...
...	
...	
...	...	...	...	10	10	10	1,02	...	...	...	...
43,1	37,2	49,1	1,32	5	5	5	0,93	...	...	...	...
...	
82,2**	80,1**	84,3**	1,05	6	6	6	0,99	11	11	11	1,05	
...	...	...	...	10	20	...	...	12	12	11	0,98
...	
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	1,03
39,8	40,8	38,7	0,95	8	7	8	1,12	...	...	...	...
85,5**	85,1**	86,0**	1,01	8	7	6	0,96	...	...	...	...

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Population d'âge d'entrée 1999 (en milliers)	TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) AU PRIMAIRE							
		1990 ¹ /91		IPS		1999/2000		IPS	
		MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
Paraguay ^w	146	119,5	121,8	117,2	0,96	120,8	122,9	118,6	0,96
Pérou ^w	572	...	...	...	...	127,9	127,5	128,2	1,01
Saint-Kitts-et-Nevis ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	3	...	...	...	...	110,3	110,1	110,5	1,00
Saint-Vincent-et-les-Grenadines ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	8	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago ³	20	87,9	89,7	86,1	0,96	96,0	98,0	93,9	0,96
Îles Turks et Caicos ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay ^w	56	100,5	100,2	100,8	1,01	107,3	107,2	107,4	1,00
Venezuela	551	114,5	116,9	112,0	0,96	103,0**	103,8**	102,3**	0,99
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest									
Andorre	95	99,3	99,9	98,6	0,99	...	...	...	...
Autriche ^o	123	94,1	92,7	95,7	1,03	106,1**	107,3**	104,8**	1,0
Belgique ^o	408	107,1	109,6	104,6	0,95	...	...	...	...
Canada ^{o, 3}	13	87,7	88,6	86,7	0,98	102,8	103,4	102,2	1,0
Chypre ²	68	...	...	...	...	...	...	...	...
Danemark ^o	66	102,0	102,1	101,9	1,00	102,0	102,3	101,6	1,0
Finlande ^o	721	100,7	94,1	107,5	1,14	101,2	102,1	100,4	1,0
France ^o	833	...	...	...	...	97,7	98,3**	97,1**	1,0
Allemagne ^{o, 3}	104	96,7	97,0	96,4	0,99	100,4	100,5	100,3	1,0
Grèce ^o	5	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande ^o	52	98,4	98,8	98,0	0,99	99,2	97,2	101,4	1,0
Irlande ^o	110	99,0	97,4	100,6	1,03	99,1	99,5	98,7	1,0
Israël ^o	557	98,8	99,3	98,2	0,99	...	...	...	...
Italie ^o	6	...	...	...	...	100,2	100,5	99,9	1,0
Luxembourg ^o	5	102,7	105,2	100,1	0,95	99,0**	99,3**	98,7**	1,0
Malte ³	...	...	...	...	...	102,0	102,0	102,1	1,0
Monaco	200	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas ^o	62	98,4	99,1	97,7	0,99	98,5	99,0	98,0	1,0
Norvège ^{o, 3}	112	217,8	217,8	217,8	1,00	100,3	101,0	99,5	1,0
Portugal ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	394	107,9	108,4	107,4	0,99	...	...	...	...
Espagne ^{o, 3}	123	98,3	98,7	97,9	0,99	104,1	103,7	104,5	1,0
Suède ^{o, 3}	84	98,0	96,9	99,2	1,02	103,9	104,8	102,9	1,0
Suisse ^o	767	...	...	...	...	97,3	95,4	99,3	1,0
Royaume-Uni ^o	4 178	105,4	106,5	104,2	0,98	...	...	...	...
États-Unis ^o	589	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest									
Afghanistan	589	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh ³	3578	100,3	106,9	93,1	0,87	136,5**	139,1**	133,8**	0,96
Bhoutan	60	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde ^w	22 748	...	...	...	...	130,3	141,3	118,6	0,84
République islamique d'Iran	1 807	112,3	113,6	111,0	0,98	79,1	79,0	79,2	1,00
Maldives	8	...	...	...	...	98,6	98,1	99,3	1,01
Népal	632	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	4 022	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka ^{w, 3}	330	98,8	98,8	98,8	1,00	104,7	104,5	104,9	1,00
Afrique subsaharienne									
Angola	413	...	...	...	...	64,0**	68,8**	59,2**	0,86
Bénin	193	75,9	102,9	49,1	0,48	123,9	140,9	106,9	0,76
Botswana	44	117,5	116,8	118,3	1,01	115,1	115,7	114,4	0,99
Burkina Faso	356	32,5	39,5	25,5	0,64	45,0	52,4	37,6	0,72
Burundi	197	68,3	73,0	63,5	0,87	69,8	77,1	62,4	0,81
Cameroun	431	85,1	90,2	79,9	0,89	81,3	88,3	74,3	0,84
Cap-Vert ³	11	...	...	...	...	118,9	118,6	119,1	1,00

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

3. Les données en italique sont de 1998/99.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) AU PRIMAIRE (%)

ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE

1999/2000				IPS	Nombre d'années attendues de l'enseignement formel									
MF	M	F	F/M		1990/91				IPS	1999/2000				IPS
MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M	
68,7	67,4	70,0	1,04		7	7	7	0,95		...	...	...	...
84,7	84,7	84,7	1,00		...	...	...	...		...	...	...	...
...	
22,7	21,6	23,9	1,11		...	...	...	...		...	...	...	...
...	
...	
89,8	85,6	94,0	1,10		11	11	11	1,01		11	11	12	1,03	
...	
44,9	44,5	45,4	1,02		...	...	...	...		14	13	14	1,11	
63,5	63,0	64,0	1,02		10	9	9	1,03		...	...	...	...
...	
...	...	...	...		8	8	8	1,00		15	15	15	0,99	
...	...	...	...		17	16	17	1,05		16	16	16	1,02	
...	...	...	...		6	6	6	1,01		15	14	15	1,06	
...	
86,9	85,5	88,2	1,03		7	7	8	1,15		16	15	16	1,06	
...	...	...	...		7	7	8	1,03		17	16	17	1,06	
...	...	...	...		...	...	...	...		15	15	16	1,03	
...	...	...	...		12	12	13	1,03		15,5	15	15	0,98	
100,0	100,0	100,0	1,00		...	...	...	...		14	14	14	1,02	
...	...	...	...		12	12	12	1,01		16	15	17	1,10	
...	...	...	...		...	...	...	...		15	14	15	1,06	
...	...	...	...		...	...	...	...		15	14	15	1,06	
...	...	...	...		...	...	...	...		15	14	15	1,02	
...	...	...	...		12	12	12	1,05		13	13**	13	1,04	
...	
...	...	...	...		12	11	12	1,03		...	...	...	...
...	...	...	...		12	12	13	1,06		16	16	16	0,98	
...	...	...	...		12	12	13	1,06		17	16	18	1,08	
...	...	...	...		...	...	...	...		15	15	16	1,07	
...	...	...	...		13	13	13	1,04		...	...	...	...
...	...	...	...		11	11	12	1,07		15	15	16	1,04	
...	...	...	...		11	11	11	0,97		16	15	17	1,12	
...	...	...	...		13	13	13	1,02		15	16	15	0,93	
...	...	...	...		15	15	16	1,05		16	16	17	1,05	
...	...	...	...		...	...	...	...		15	15	16	1,06	
...	
73,5**	74,9**	72,0**	0,96		4	4	3	0,80		...	...	...	...
...	
38,4	38,7	38,0	0,98		...	...	...	...		...	...	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...		12	12	12	1,01	
...	
...	
...	
17,5**	18,3**	16,6**	0,91		...	...	...	...		...	...	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...		7	9	5	0,60	
23,7	21,7	25,7	1,18		10	10	11	1,07		12	12	12	1,00	
20,6	24,3	16,8	0,69		...	...	...	...		...	...	...	...
27,9	29,5	26,4	0,89		...	...	...	...		...	...	...	...
...	
76,7	74,8	78,7	1,05		...	...	...	...		...	...	...	...

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Population d'âge d'entrée 1999 (en milliers)	TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) AU PRIMAIRE							
		1990 ¹ /91		IPS		1999/2000			IPS
		MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
République centrafricaine ³	107	59,5	68,7	50,5	0,74	42,1**	48,8**	35,3**	0,72
Tchad	239	55,2	69,4	41,2	0,59	80,9	93,9	67,8	0,72
Comores ³	20	...	...	...	...	76,5**	83,6**	69,2**	0,83
Congo ³	92	94,2	100,3	88,3	0,88	34,8	36,1	33,7	0,93
Côte d'Ivoire ³	434	57,0	64,6	49,4	0,76	70,7	78,3	63,0	0,80
Rép. démocratique du Congo ³	1 648	69,1	75,6	62,5	0,83	48,3	46,5	50,0	1,08
Guinée équatoriale	13	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée ³	103	29,0	...	...	...	67,1	74,5	59,7	0,80
Éthiopie ³	1 803	49,3	59,8	39,0	0,65	98,5	113,6	83,3	0,73
Gabon	32	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	33	...	...	...	...	110,0	113,4	106,6	0,94
Ghana ³	529	82,4	87,4	77,3	0,88	89,6	92,7	86,5	0,93
Guinée ³	225	43,0	57,4	28,3	0,49	64,1	68,7	59,3	0,86
Guinée-Bissau ³	33	...	...	...	...	111,6	127,8	95,4	0,75
Kenya	860	119,9	122,0	117,7	0,96	112,9	116,5	109,3	0,94
Lesotho	53	113,1	111,2	115,0	1,03	96,2	95,1	97,3	1,02
Libéria ³	64	...	...	...	...	135,8	156,6	114,9	0,73
Madagascar ³	466	102,5	98,6	106,6	1,08	112,4	114,5	110,2	0,96
Malawi	348	101,0	104,6	97,4	0,93	...	...	...	...
Mali ³	323	26,7	33,7	19,7	0,59	55,0	62,8	47,1	0,75
Maurice	22	99,0	98,9	99,1	1,00	99,0	97,3	100,7	1,04
Mozambique	528	73,3	81,2	65,5	0,81	101,6	110,4	92,7	0,84
Namibie	53	...	...	...	...	103,3	102,0	104,7	1,03
Niger	330	27,4	34,9	20,1	0,58	44,1	52,3	35,7	0,68
Nigéria	3 403	111,7	125,6	97,6	0,78	...	...	...	...
Rwanda	203	94,1	94,6	93,6	0,99	161,8	162,4	161,3	0,99
Sao Tomé-et-Principe ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	271	64,4	...	...	...	90,3	92,1	88,4	0,96
Seychelles ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	123	...	...	...	...	80,4	81,7	79,1	0,97
Somalie	240	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	947	...	...	...	...	127,0	127,7	126,2	0,99
Swaziland	26	127,0	129,8	124,3	0,96	118,2	120,7	115,6	0,96
Togo ³	132	96,1	109,3	83,0	0,76	103,0	109,1	96,9	0,89
Ouganda	746	112,5	120,8	104,1	0,86	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	1 023	79,2	80,2	78,1	0,97	69,8	70,1	69,5	0,99
Zambie	312	...	...	...	...	80,7	79,9	81,6	1,02
Zimbabwe ^w	387	132,5	133,2	131,9	0,99	102,9	104,6	101,3	0,97

	somme	médiane	médiane	médiane		médiane	médiane	médiane	
Monde	120 736	98,8	98,8	98,1	...	102,0	102,3	101,3	...
Pays en transition	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays développés	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes et Afrique du Nord	6 864	76,1	87,1	72,3	...	100,4	100,9	99,9	...
Europe centrale et de l'Est	5 420	98,0	94,6	96,5	...	99,6	100,8	100,0	...
Asie centrale	1 693	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	34 673	102,9	99,8	102,6	...	107,7	108,6	106,1	...
Amérique latine et Caraïbes	10 831	112,4	100,5	111,8	...	117,6	117,3	114,2	...
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	9 671	99,1	99,2	99,4	...	100,3	100,5	100,3	...
Asie du Sud et de l'Ouest	33 772	...	...	...	...	117,5	121,8	111,7	...
Afrique subsaharienne	17 812	82,4	94,6	83,0	...	96,2	95,1	88,4	...

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication,

veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

3. Les données en italique sont de 1998/99.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) AU PRIMAIRE (%)

ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE

1999/2000				IPS				1990/91				IPS				1999/2000				IPS			
MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
...	...	...	...	4	5	3	0,61	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
27,4	31,6	23,2	0,73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15,5	15,7	15,3	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
28,9	32,2	25,6	0,79	4	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21,8	20,8	22,7	1,09	5	5	4	0,73	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
20,1	21,7	18,6	0,86	...	...	...	...	5	5	4	0,76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24,6	27,2	22,1	0,81	...	...	...	...	4	5	3	0,60	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
42,7*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
20,4	21,9	18,9	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33,5**	37,8**	29,2**	0,77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
25,4	24,5	26,2	1,07	10	9	11	1,25	10	9	10	1,12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
47,0**	56,9**	37,1**	0,65	...	...	...	...	9	12	7	0,59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54,3**	59,4**	49,3**	0,83	...	...	...	...	6	6	6	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	6	7	5	0,80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
25,3	24,7	26,0	1,05	10	10	10	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17,6	18,3	17,0	0,93	4	7	...	...	5	6	4	0,72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58,8**	57,0**	60,5**	1,06	...	...	...	...	12	12	12	1,03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28,5	33,8	23,0	0,68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	6	6	6	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
39,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
80,2	81,6	78,9	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
50,0	48,5	51,4	1,06	8	8	8	0,94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
43,4	46,1	40,8	0,88	9	11	6	0,56	11	12	8	0,71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77,8	77,1	78,5	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
13,3	12,3	14,4	1,17	5	5	5	0,97	5	5	5	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35,9	34,5	37,3	1,08	...	...	...	...	7	7	7	0,88	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39,6	38,6	40,5	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

médiane	médiane	médiane	...	médiane	médiane	médiane	...	médiane	médiane	médiane	...
55,4	56,8	54,4	...	9	9	9	...	12	12	13	...
...
...
...
58,5	60,2	56,6	...	8	8	8	...	9	11	9	...
...	...	...	...	9	9	9	...	13	13	13	...
...	...	...	...	...	...	...	...	9	9	9	...
80,5	75,6	73,7	...	13	13	10	...	11	11	11	...
68,4	67,4	68,4	...	9	8	8	...	12	12	13	...
...	...	...	...	12	12	12	...	15	15	16	...
...	...	...	...	4	4	3	...	12	12	12	...
28,5	31,6	26,0	...	6	8	6	...	7	8	6	...

Tableau 6
Participation dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (en milliers)		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE			
		1990	1999	1990 ¹ /91			IPS
				MF	M	F	F/M
États arabes et Afrique du Nord							
Algérie	6-11	4 182	4 235	100,2	108,4	91,6	0,85
Bahreïn	6-11	61	76	110,0	110,0	110,1	1,00
Djibouti	6-11	83	103	38,1	44,6	31,6	0,71
Égypte ^w	6-10	7 422	7 951	93,8	101,4	85,8	0,85
Iraq	6-11	2 990	3 583	111,3	120,3	101,8	0,85
Jordanie ^w	6-11	1 307	718	...	...	...	...
Koweït	6-9	208	165	60,2	61,7	58,7	0,95
Liban	6-10	288	384	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	6-11	1 117	677	105,2	108,5	101,7	0,94
Mauritanie ³	6-11	344	422	48,7	55,9	41,3	0,74
Maroc	6-11	3 713	4 058	66,9	79,0	54,3	0,69
Oman	6-11	305	431	86,1	90,3	81,8	0,91
Territoires autonomes palestiniens	6-9	...	357	...	...	...	...
Qatar	6-11	50	59	97,3	100,5	94,0	0,93
Arabie saoudite	6-11	2 561	3 340	73,3	78,2	68,2	0,87
Soudan	6-11	3 871	4 663	52,8	60,3	45,2	0,75
République arabe syrienne	6-11	2 263	2 620	108,4	114,2	102,3	0,90
Tunisie ^w	6-11	1 241	1 196	113,3	119,6	106,6	0,89
Émirats arabes unis ³	6-11	219	289	104,3	105,8	102,8	0,97
Yémen ³	6-11	2 964	3 152	...	...	...	...
Europe centrale et de l'Est							
Albanie	6-9	550	259	100,2	100,1	100,3	1,00
Biélorussie	6-10	649	543	94,8	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	6-9	275	201	...	...	...	...
Bulgarie	7-10	984	379	97,6	98,8	96,3	0,97
Croatie ²	6-9	509	221	...	...	...	...
République tchèque ^o	6-10	566	620	96,4	96,2	96,5	1,00
Estonie	7-12	115	120	110,7	112,3	109,1	0,97
Hongrie ^o	7-10	1 196	484	94,5	94,6	94,5	1,00
Lettonie	7-10	152	133	94,2	94,5	93,9	0,99
Lituanie	7-10	223	216	90,7	92,9	88,4	0,95
Pologne ^o	7-12	5 276	3 366	98,3	98,8	97,8	0,99
République de Moldavie	7-10	324	297	93,1	93,0	93,1	1,00
Roumanie	7-10	1 373	1 165	91,3	91,2	91,4	1,00
Fédération de Russie ^{w, 3}	6-9	6 958	7 240	109,2	109,2	109,1	1,00
Slovaquie	6-9	360	301	...	...	...	...
Slovénie ³	7-10	103	90	108,3	...	...	...
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	7-10	269	126	99,3	100,1	98,5	0,98
Turquie ^{o, 3}	6-11	6 924	7 776	99,1	102,0	96,0	0,94
Ukraine	6-9	4 496	2 556	88,8	88,9	88,7	1,00
Yougoslavie ²	7-10	648	591	...	...	...	...
Asie centrale							
Arménie	7-10	217	284	...	...	...	...
Azerbaïdjan	6-9	464	709	113,7	114,2	113,3	0,99
Géorgie	6-9	362	303	97,3	97,4	97,2	1,00
Kazakstan	7-10	1 371	1 256	87,3	...	...	...
Kirghizistan	6-9	319	459	111,1	110,9	111,2	1,00
Mongolie	8-11	171	257	97,2	96,1	98,3	1,02
Tadjikistan	7-10	558	662	91,0	91,9	90,0	0,98
Turkménistan	7-10	370	476	...	...	...	...
Ouzbékistan	6-9	2 184	2 533	81,4	82,2	80,7	0,98
Asie de l'Est et Pacifique							
Australie ^o	5-11	1 470	1 863	107,7	108,0	107,4	0,99
Cambodge	6-11	1 099	2 195	120,9	...	...	...

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.
2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
3. Les données en italique sont de 1998/99.
4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE				POURCENTAGE D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE						
1999/2000				IPS	1999/2000				IPS	en avance sur l'âge officiel 1999/2000			en retard sur l'âge officiel 1999/2000		
MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M	MF	M	F	MF	M	F	
114,4	118,9	109,6	0,92		97,2	98,8	95,6	0,97	2,5	2,4	2,7	12,5	14,5	10,1	
102,5	102,2	102,7	1,00		94,0	92,6	95,5	1,03	2,3	2,4	2,2	6,0	7,1	4,8	
36,9	42,5	31,2	0,73		30,6	34,8	26,3	0,75	0,9	0,9	0,8	16,2	17,2	14,8	
100,0**	103,8**	96,0**	0,93		92,3**	95,0**	89,5**	0,94	1,2**	1,2**	1,2**	6,5**	7,3**	5,6**	
101,6	111,4	91,3	0,82		93,1	100,0	85,7	...	...	...	...	6,4	8,3	6,2
100,8	100,6**	101,0**	1,00		93,6	93,2	93,9	1,01	5,5	5,6	5,4	1,7	1,8**	1,6**	
84,8	85,3	84,3	0,99		66,4	68,1	64,6	0,95	5,7	3,5	8,0	16,0	16,7	15,4	
100,2	102,3	98,0	0,96		70,9	70,8	71,1	1,00	0,1	0,1	0,1	29,1	30,7	27,4	
...	
84,3	86,8	81,8	0,94		...	...	...	...	1,0**	1,1**	1,0**	26,6**	26,5**	26,7
90,4	98,0	82,5	0,84		74,5	79,0	69,8	0,88	0,4	0,4	0,4	17,2	19,1	15,0	
73,3	75,1	71,4	0,95		65,1	65,6	64,6	0,98	2,1	2,1	2,0	9,1	10,6	7,5	
108,6	108,2	109,0	1,01		99,1	98,9	99,4	1,00	5,5	5,4	5,5	3,2	3,2	3,3	
...	...	...	...		...	...	...	...	5,8	6,0	5,6	4,3	6,1	2
68,4	69,7	67,1	0,96		57,9	60,0	55,8	0,93	0,8	1,1	0,5	14,5	12,8	16,3	
55,0	59,3	50,6	0,85		44,7	48,6	40,7	0,84	0,4	0,2	0,5	18,4	17,9	19,0	
...	...	...	...		...	...	...	...	5,8	5,8	5,7	4,9	5,4	4,3
118,2	121,2	115,0	0,95		98,2	99,2	97,1	0,98	1,6	1,6	1,7	15,3	16,6	13,8	
94,4	94,6	94,2	1,00		78,2	77,9	78,6	1,01	7,5	7,3	7,6	9,7	10,3	9,0	
...	...	...	...		...	...	...	...	1,1	1,2	1	20,6	21,9	18,0
...	
109,2	109,7	108,7	0,99		100,0	100,0	100,0	1,00	...	...	...	6,6	6,7	6,5
110,5	111,8	109,2	0,98		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	
103,5	104,9	102,1	0,97		95,4	96,2	94,5	0,98	2,4	2,3	2,5	5,5	6,0	5,0	
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	20,1	20,6	19,6
104,1	104,4	103,8	0,99		90,4	90,4	90,4	...	...	...	...	13,1	13,4	12,9
102,8	104,6	100,9	0,96		97,6	98,5	96,6	0,98	1,5	1,2	1,8	3,6	4,7	2,4	
103,4	104,2	102,6	0,98		89,8	90,0	89,6	1,00	8,6	8,2	8,9	4,6	5,4	3,7	
101,2	102,0	100,4	0,98		93,1	93,3	92,9	1,00	0,8	0,7	1,0	7,2	7,9	6,5	
100,8	101,2	100,5	0,99		94,2	94,3	94,2	1,00	2,4	2,0	2,8	4,2	4,9	3,4	
101,0**	102,4**	99,5**	0,97		96,6**	96,7**	96,6**	1,00	0,1**	0,1**	0,1**	3,6**	4,8**	2,4**	
...	
102,1	103,0	101,1	0,98		93,2	93,4	93,0	1,00	3,4	3,3	3,4	5,3	6,0	4,6	
84,8	85,1	84,5	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102,8	103,5	102,2	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	1,7	2	1,8	2,2	1,5
100,4	100,7	100,0	0,99		93,6	94,0	93,1	0,99	5,4	5,3	...	1,4	1,4	1,4	
100,9**	105,5**	96,2**	0,91		...	...	...	...	0,7	0,7	0,8	...	...	...
...	
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	23,2**	23,3**	20,1**
...	
98,3	97,4	99,2	1,02		...	...	...	...	...	...	...	5,0*	5,6*	4,5*
98,5	98,5	98,5	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96,2	95,9	96,4	1,01		...	...	...	...	...	...	...	...	18,4*	...
101,6	103,0	100,3	0,97		82,1	82,5	81,6	...	...	...	...	19,3	19,9	16,5
98,5	96,7	100,4	1,04		89,5	87,9	91,2	1,04	4,8	4,3	5,2	4,4	4,7	4,0	
104,6	108,5	100,6	0,93		86,5**	89,8**	83,2**	...	17,3**	17,3**	17,2**	...	...	...
...	
...	
101,2	101,1	101,2	1,00		94,9	94,5	95,4	1,01	0,2	0,2	0,2	6,0	6,4	5,5	
102,4	109,5	95,2	0,87		88,6	93,9	83,1	0,88	0,4	0,4	0,4	13,1	13,8	12,3	

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (en milliers)		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE			
		1990	1999	1990/91			IPS
				MF	M	F	F/M
Chine ^w	6-11	97812	132703	125,2	129,6	120,3	0,93
Îles Cook ⁴	5-10	...	...	...	...	...	...
Rép. populaire démocratique de Corée	6-9	1360	1634	...	...	...	...
Fidji ³	6-11	115	105	125,2	...	...	...
Indonésie ^w	7-12	25831	26140	115,2	116,7	113,6	0,97
Japon ^o	6-11	9399	7435	99,7	99,6	99,9	1,00
Kiribati	6-12	...	...	...	...	...	...
Rép. démocratique populaire lao	6-10	549	721	105,0	117,6	92,1	0,78
Malaisie ^{w,3}	6-11	2620	2997	93,7	93,8	93,6	1,00
Îles Marshall ^{3,4}	6-11	...	...	...	...	...	...
Myanmar	5-9	5058	5341	106,5	108,3	104,6	0,97
Nauru	6-11	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	5-10	302	358	105,6	106,4	104,7	0,98
Nioué	5-10	...	...	...	...	...	...
Papouasie - Nouvelle-Guinée	7-12	577	706	71,9	77,9	65,6	0,84
Philippines ^w	6-11	9370	11200	111,3	113,2	109,3	0,97
République de Corée ^o	6-11	4639	4002	104,9	104,6	105,3	1,01
Samoa ³	5-10	29	27	121,9	116,9	127,4	1,09
Îles Salomon	6-11	56	72	84,5	90,7	77,8	0,86
Thaïlande ^w	6-11	7023	6524	99,1	100,0	98,0	0,98
Tonga	5-10	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	6-11	...	...	...	...	...	...
Vanuatu ³	6-11	25	32	96,1	98,4	93,6	0,95
Viet Nam	6-10	8616	9340	102,9	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes							
Anguilla ⁴	5-11	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda ⁴	5-11	...	...	...	...	...	...
Argentine ^w	6-11	4673	4053	106,3	...	...	...
Aruba ⁴	6-11	...	...	...	...	...	...
Bahamas	5-10	32	37	101,5	...	...	...
Barbade	5-10	30	23	93,0	93,0	93,0	1,00
Belize	5-10	43	35	110,8	112,1	109,5	0,98
Bermudes	5-10	...	...	...	...	...	...
Bolivie	6-11	1350	1260	94,7	99,0	90,4	0,91
Brésil ^w	7-10	27239	13207	106,3	...	...	...
Îles Vierges britanniques ⁴	5-11	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmans ⁴	5-10	...	...	...	...	...	...
Chili ^w	6-11	1993	1743	99,9	100,6	99,1	0,98
Colombie	6-10	4155	4589	102,2	95,3	109,4	1,15
Costa Rica	6-11	432	514	100,7	101,4	100,0	0,99
Cuba	6-11	909	1005	97,7	99,1	96,1	0,97
Dominique ⁴	5-11	...	...	...	...	...	...
République dominicaine	6-11	1333	1123	96,6	...	...	...
Équateur	6-11	1585	1690	116,5	...	...	...
El Salvador ³	7-12	1245	846	81,1	80,7	81,6	1,01
Grenade	5-11	...	...	...	...	...	...
Guatemala	7-12	1501	1829	77,6	...	...	...
Guyana ³	6-11	107	91	97,7	98,5	96,9	0,98
Haiti ³	6-11	1162	1304	74,4	76,4	72,5	0,95
Honduras	7-12	822	1013	...	...	...	...
Jamaïque ^w	6-11	335	331	101,3	101,8	100,9	0,99
Mexique ^o	6-11	12643	13014	113,9	115,3	112,4	0,98
Montserrat	5-11	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	6-11	20	22	...	...	...	...
Nicaragua	7-12	677	795	93,5	90,8	96,3	1,06
Panama	6-11	330	358	106,2	108,3	104,1	0,96

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

3. Les données en italique sont de 1998/99.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE				POURCENTAGE D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE					
1999/2000				1999/2000				en avance sur l'âge officiel 1999/2000			en retard sur l'âge officiel 1999/2000		
MF	M	F	IPS F/M	MF	M	F	IPS F/M	MF	M	F	MF	M	F
106,4	105,2	107,8	1,02	93,2**	91,8**	94,7**	1,03	0,1**	0,1**	0,1**	12,3**	12,6**	12,0**
...	...	...	...	...	...	...	...	7,2	7,3	7,1	...	...	...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	4,0*	3,9**	4**	6,0**	6,6**	5,3**
107,9**	109,7**	106,0**	0,97	91,3**	92,9**	89,7**	0,97	10,3**	10,6**	9,9**	5,1**	4,8**	5,4**
101,3	101,3	101,2	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	...	...	...	...	...	...
...
115,3	124,3	106,0	0,85	81,8	85,2	78,2	0,92	...	...	...	29,1	29,8	26,2
101,4	102,4	100,4	0,98	100,0**	100,0**	100,0**	1,00	...	...	...	0,0**	0,4**	0,0**
...	...	...	...	...	...	...	...	1,5	1,6	1,5	...	...	...
91,0	91,4	90,5	0,99	83,2	83,5	82,9	0,99	...	...	...	8,5	8,6	6,2
...
100,8	101,0	100,7	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	...	...	...	...	0,9	0,7
...
...
...
98,6	98,0	99,3	1,01	97,3	96,7	97,9	1,01	0,2	0,2	0,3	1,1	1,1	1,1
102,5	104,2	100,8	0,97	96,6	97,1	96,0	0,99	...	...	...	3,3	4,9	2,7
...
93,5	95,7	91,2	0,95	81,4	83,1	79,6	0,96	...	...	...	10,8	13,1	12,7
...
...
117,1	113,1	121,6	1,08	96,1**	99,9**	91,9**	0,92**	2,5**	2,5**	2,6	15,5**	9,1**	22,0**
107,7	111,1	104,3	0,94	96,3	...	...	...	0,1	...	...	10,6	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	2,3	2,1	2,6	...	...	...
...
118,9	118,8	119,0	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	0,4	0,4	0,4	10,1	9,9	10,2
...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	0,2	0,3	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,2	5,5	2,8
108,7	109,4	108,0	0,99	89,7	89,4	90,0	1,01	0,2	0,2	0,3	17,3	5,6**	16,4
127,5	129,8	125,1	0,96	100,0	100,0	100,0	1,00	3,7	3,5	3,9	14,5	16,0	12,9
...
115,6**	116,6**	114,7**	0,98	99,1**	99,0**	99,2**	1,00**	1,3**	1,3**	1,3**	13,0**	13,7**	12,2**
166,0	169,8	161,9	0,95	96,5	99,8	93,2	0,93	2,6	2,7	2,5	39,2	38,6	39,9
...	...	...	...	...	...	...	...	3,2	2,9	3,5	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	7,2	7,1	7,3	...	...	...
106,9	109,2	104,5	0,96	88,9	89,4	88,4	0,99	0,7	0,9	0,5	16,3	17,5	15,0
112,5	112,6	112,4	1,00	88,1	88,2**	88,1**	1,00**	2,2**	2,2**	2,2**	19,5	19,5**	19,5**
107,5	109,0	106,0	0,97	91,3	91,4	91,1	1,00	0,3	0,3	0,3	14,8	15,8	13,7
104,0	106,1	101,8	0,96	99,2	99,9	98,5	0,99	0,1	0,1	0,1	4,5	5,7	3,1
...	...	...	...	...	...	...	...	2,9	2,9	2,8	...	...	...
124,7**	126,4**	123,0**	0,97	90,6**	89,8**	91,4**	1,02**	1,3**	1,2**	1,5**	26,0**	27,7**	24,2**
113,9	114,3	113,5	0,99	97,7	97,4	98,0	1,01	2,5	2,4	2,5	11,7	12,3	11,1
...	...	...	...	...	...	...	...	2	0,9	2	25,9*	33,3	18,0
...
99,8	105,3	94,0	0,89	81,0	83,3	78,5	0,94	3,7	3,5	3,8	15,2	17,4	12,7
...	...	...	...	...	...	...	...	16,2	14,5	18	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	8,0	...	46,1**	47,3**	46,3
...
98,7	95,6	101,9	1,07	94,2	94,3	94,1	1,00	0,4	0,2	0,5	4,2	1,1	7,4
113,5	114,1	112,8	0,99	100,0	100,0	100,0	1,00	1,5	1,4	1,5	7,7	8,7	6,7
...
112,8	114,9	110,7	0,96	95,0	94,6	95,5	1,01	0,4	0,2	0,6	15,4	17,5	13,1
104,4	104,1	104,8	1,01	79,4	79,0	79,8	1,01	10,0	9,8	10,2	14,0	14,3	13,7
109,9	111,4	108,2	0,97	98,0	98,1	97,9	1,00	0,4	0,4	0,4	10,4	11,6	9,1

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (en milliers)		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE			
		1990	1999	1990/91			IPS
				MF	M	F	F/M
Paraguay ^w	6-11	652	843	105,4	107,2	103,5	0,97
Pérou ^w	6-11	3254	3410	118,5	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis ⁴	5-11	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	5-11	...	22	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines ⁴	5-11	...	...	...	...	...	...
Suriname	6-11	60	52	100,2	100,4	100,1	1,00
Trinité-et-Tobago	5-11	201	162	96,7	97,0	96,3	0,99
Îles Turks et Caicos ⁴	6-11	...	...	...	...	...	...
Uruguay ^w	6-11	319	327	108,6	109,2	107,9	0,99
Venezuela	6-11	4235	3267	95,7	94,3	97,2	1,03
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest							
Andorre	6-10	...	...	...	...	...	...
Autriche ^o	6-9	363	380	101,9	101,9	101,9	1,00
Belgique ^o	6-11	716	737	100,5	99,8	101,3	1,02
Canada ^{o, 3}	6-11	2307	2463	103,0	103,9	102,0	0,98
Chypre ²	6-11	70	78	...	...	...	...
Danemark ^o	7-12	346	377	98,3	98,2	98,3	1,00
Finlande ^o	7-12	395	386	98,8	99,1	98,5	0,99
France ^o	6-10	3825	3694	108,5	109,3	107,6	0,99
Allemagne ^o	6-9	3393	3470	101,1	...	...	...
Grèce ^o	6-11	832	651	97,8	98,1	97,5	0,99
Islande ^o	6-12	29	31	101,3	...	...	...
Irlande ^o	6-11	405	329	102,8	102,6	103,1	1,00
Israël ^o	6-11	764	648	94,9	93,4	96,4	1,03
Italie ^o	6-10	2963	2797	103,1	103,3	103,0	1,00
Luxembourg ^o	6-11	26	32	90,6	87,2	94,2	1,08
Malte ³	5-10	34	32	109,7	111,7	107,5	0,96
Monaco	6-10	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas ^o	6-11	1057	1185	102,4	100,8	104,0	1,03
Norvège ^o	6-12	308	415	100,4	100,5	100,4	1,00
Portugal ^o	6-11	826	661	123,4	126,3	120,4	0,95
Saint-Marin	6-10	...	...	...	...	...	...
Espagne ^o	6-11	2598	2421	108,6	109,1	107,9	0,99
Suède ^o	7-12	580	709	99,8	99,7	99,9	1,00
Suisse ^o	7-12	447	501	90,3	89,7	90,9	1,01
Royaume-Uni ^o	5-10	4350	4670	104,2	102,9	105,5	1,03
États-Unis ^o	6-11	21925	24888	102,3	103,2	101,4	0,98
Asie du Sud et de l'Ouest							
Afghanistan	7-12	2302	3290	27,0	34,6	19,0	0,55
Bangladesh ³	6-10	16683	17481	71,6	76,5	66,3	0,87
Bhoutan ^{2, 3}	6-12	304	392	...	...	...	...
Inde ^w	6-11	101968	133579	97,2	109,9	83,5	0,76
République islamique d'Iran	6-10	8351	9455	112,2	118,1	106,0	0,90
Maldives	6-12	32	55	...	...	...	...
Népal	6-10	2589	2991	107,7	132,2	81,1	0,61
Pakistan	5-9	16448	19136	60,7	81,5	39,0	0,48
Sri Lanka ^{w, 3}	5-9	1994	1689	105,9	107,0	104,8	0,98
Afrique subsaharienne							
Angola	6-9	1080	1555	91,7	95,5	87,9	0,92
Bénin	6-11	843	1085	58,1	77,8	38,5	0,49
Botswana	6-12	250	297	113,2	109,3	117,1	1,07
Burkina Faso	7-12	1513	1986	33,3	40,9	25,7	0,63
Burundi	7-12	870	1137	72,8	79,4	66,2	0,83
Cameroun	6-11	1942	2456	101,1	108,8	93,4	0,86
Cap-Vert	6-11	58	64	121,3	...	...	...

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.
2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
3. Les données en italique sont de 1998/99.
4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE				POURCENTAGE D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE						
1999/2000				IPS F/M	1999/2000				IPS F/M	en avance sur l'âge officiel 1999/2000			en retard sur l'âge officiel 1999/2000		
MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M		MF	M	F	MF	M	F
113,4	115,4	111,4	0,97	91,5	91,3	91,7	1,00	0,5	0,4	0,5	18,9	20,4	17,2		
127,6	128,2	126,9	0,99	100,0**	100,0**	100,0**	1,00	1,0**	1,0**	1,1**	17,0**	17,3**	16,8**		
...	...	...	...	...	...	...	...	3,5	3,4	3,6	...	...	...
114,5**	117,5**	111,3**	0,95	95,7	94,9	96,4	1,02	...	...	...	16,4**	17,5**	13,4**
...	...	...	...	...	...	...	...	3,9	3,7	4,0	...	...	...
...		
104,0	104,7	103,4	0,99	92,9	93,1	92,8	1,00	1,9	1,8	1,9	8,9	9,3	8,4		
...	...	...	...	...	...	...	...	3,5	3,4	3,6	...	...	...
112,1	112,8	111,3	0,99	93,6**	93,1**	94,2**	1,01	...	...	...	16,5**	15,7**	15,4**
101,9**	102,7**	101,0**	0,98	88,0	83,9	92,2	1,10	1,9	1,9	1,9	11,7**	17,1**	6,4**		
...		
103,2	103,7	102,6	0,99	90,8	90,3	91,3	1,01	...	...	...	12,0	12,9	9,0
104,9	105,4	104,5	0,99	100,0**	100,0**	100,0**	1,00	0,2**	0,1**	0,2**	4,0**	4,4**	3,5**		
98,6	98,5	98,8	1,00	98,6	98,5	98,8	1,00	0,2	0,2	0,17	0,7	0,7	0,7		
...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	0,3	0,3	1,2	1,3	1,1
101,9	102,0	101,7	1,00	99,3	99,3	99,4	1,00	0,8	0,6	1,0	1,7	2,2	1,2		
100,5	100,8	100,2	0,99	100,0	100,0	100,0	1,00	0,2	0,1	0,2	0,4	0,4	0,3		
105,2	105,8	104,5	0,99	100,0	100,0	100,0	1,00	0,3	0,2	0,3	4,6	5,2	3,9		
105,4	105,5	105,2	1,00	...	...	...	...	...	...	...	16,0	17,0	16,8
99,1	99,2	98,9	1,00	96,8	96,9	96,7	1,00	0,5	0,5	0,5	1,8	1,9	1,7		
101,3	102,0	100,7	0,99	100,0	100,0	100,0	1,00	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1		
119,4	119,8	119,0	0,99	90,2**	90,2**	90,2**	1,00	19,2**	18,8**	19,5**	5,3**	5,9**	4,7**		
114,1	114,6	113,5	0,99	100,0**	100,0**	100,0**	1,00	0,3**	0,4**	0,1**	11,0**	11,2**	10,9**		
101,4	101,6	101,2	1,00	99,7	99,9	99,5	1,00	0,4	0,4	0,4	1,3	1,3	1,3		
100,3	99,5	101,2	1,02	96,0	94,9	97,2	1,02	0,6	0,6	0,6	3,7	4,1	3,4		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,8	5,3	6,2
...		
107,9	109,1	106,7	0,98	99,9	100,0	99,4	0,99	...	...	...	7,4	4,3	6,9
101,2	101,1	101,4	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	...	...	...	...	...	...
122,7	125,3	120,0	0,96	100,0	100,0	100,0	1,00	...	...	...	14,7	14,4	15,1
...		
104,9	105,2	104,6	0,99	100,0	100,0	100,0	1,00	...	...	...	0,6	1,1	2,0
109,4	108,1	110,8	1,03	100,0	100,0	100,0	1,00	0,6	0,6	0,7	6,0	4,7	7,4		
107,5	108,0	107,0	0,99	99,2	99,5	98,9	0,99	5,7	5,5	5,8	2,1	2,4	1,8		
99,2	99,1	99,2	1,00	99,2	99,1	99,2	1,00	...	...	...	...	...	...
100,3	101,2	99,5	0,98	94,6	94,7	94,6	1,00	0,9	1,0	0,9	4,7	5,5	4,0		
...		
...	...	...	...	...	...	...	...	10,9*	11,0*	10,9**	15,2**	15,1**	15,3
...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,3	0,3	24,4	25,8	22,8
100,9	108,9	92,4	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87,6	89,4	85,8	0,96	74,6	75,3	73,9	0,98	...	...	...	12,6	13,5	13,8
133,7	133,2	134,2	1,01	99,8	99,5	100,0	1,00	0,5	0,5	0,5	24,9	24,8	25,0		
126,4	140,0	111,7	0,80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96,0	116,7	73,9	0,63	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8,4	7,9	6,9
...		
64,4*	69,0*	59,9*	0,87	27,3**	29,2**	25,4**	0,87	1,3**	0,3**	1,6**	53,3**	53,5**	52,9**		
85,9	102,7	69,1	0,67	70,3**	83,2**	57,3**	0,69	2,5**	2,1**	3,0**	15,7**	16,8**	14,1**		
108,4	...	...	...	83,6	...	...	...	0,2	0,2**	0,2**	22,7	25,0	21,7
42,9	50,5**	35,2**	0,70	34,6	40,9	28,3	0,69	7,8	7,4**	8,4**	11,5	11,6**	11,3**		
62,5*	69,4*	55,5*	0,80	44,5**	49,4**	39,6**	0,80	4,4**	2,6**	6,6**	24,4**	26,2**	22,1**		
91,1	98,2	83,9	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	0,5	0,5	0,5	31,0	31,9	30,0

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (en milliers)		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE			
		1990	1999	1990/91			IPS
				MF	M	F	F/M
République centrafricaine	6-11	474	597	65,0	79,8	50,6	0,63
Tchad	6-11	966	1300	54,4	75,4	33,6	0,45
Comores	6-11	97	112	75,1	86,9	63,1	0,73
Congo	6-11	373	500	132,5	140,9	124,3	0,88
Côte d'Ivoire	6-11	2110	2597	67,1	78,5	55,6	0,71
Rép. démocratique du Congo ³	6-11	6486	8909	70,3	80,8	59,9	0,74
Guinée équatoriale ³	7-11	46	59	...	...	...	...
Érythrée	7-11	452	483	...	...	...	...
Éthiopie	7-10	7552	6886	32,7	38,9	26,2	0,67
Gabon	6-11	126	179	...	...	...	...
Gambie	7-12	135	185	63,9	76,3	51,6	0,68
Ghana ³	6-11	2584	3067	75,3	82,2	68,4	0,83
Guinée ³	7-12	935	1259	37,1	50,1	23,7	0,47
Guinée-Bissau	7-12	143	182	...	...	...	...
Kenya	6-12	5676	6055	95,0	96,6	93,3	0,97
Lesotho	6-12	315	353	111,8	100,4	123,4	1,23
Libéria	6-11	423	394	...	...	...	...
Madagascar	6-10	1526	2169	102,9	102,8	103,1	1,00
Malawi	6-9	2064	1321	67,9	73,8	61,8	0,84
Mali ³	7-12	1495	1790	26,5	33,5	19,4	0,58
Maurice	6-11	126	123	109,2	109,0	109,5	1,00
Mozambique	6-10	1883	2470	66,9	76,5	57,4	0,75
Namibie	6-12	243	339	129,3	123,2	135,4	1,10
Niger	7-12	1280	1787	28,8	36,9	20,8	0,56
Nigéria ³	6-11	14891	19009	91,4	103,7	79,0	0,76
Rwanda	7-12	1580	1170	69,6	70,4	68,9	0,98
Sao Tomé-et-Principe ^{3, 4}	7-12	...	...	...	...	...	...
Sénégal	7-12	1202	1513	58,9	67,9	49,8	0,73
Seychelles ⁴	6-11	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	6-11	761	679	50,2	59,6	41,1	0,69
Somalie	6-12	1726	1645	...	...	...	...
Afrique du Sud ³	7-13	5715	6686	121,6	122,7	120,6	0,98
Swaziland	6-12	150	171	111,3	113,9	108,7	0,95
Togo	6-11	591	739	109,4	132,3	86,5	0,65
Ouganda ³	6-12	3370	4656	71,3	79,2	63,3	0,80
République-Unie de Tanzanie	7-13	4847	6646	69,7	70,3	69,1	0,98
Zambie	7-13	1480	1976	98,7	...	...	...
Zimbabwe ^w	6-12	1829	2548	115,7	116,6	114,8	0,98

		somme		moyenne pondérée			
Monde	...	601885	680494	99,5	105,7	93,1	0,88
Pays en transition	...	30870	25590	91,7	91,8	91,6	1,00
Pays développés	...	59627	61101	104,6	104,6	104,6	1,00
Pays en développement	...	511387	593804	99,4	106,6	91,8	0,86
États arabes et Afrique du Nord	...	35190	38479	80,4	89,7	70,8	0,79
Europe centrale et de l'Est	...	31950	26684	101,8	103,9	99,6	0,96
Asie centrale	...	6015	6939	87,1	86,4	87,8	1,02
Asie de l'Est et Pacifique	...	175952	213396	116,8	119,9	113,5	0,95
Amérique latine et Caraïbes	...	71339	56965	104,3	105,4	103,1	0,98
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	...	48560	51555	105,4	105,4	105,3	1,00
Asie du Sud et de l'Ouest	...	150672	188069	91,7	104,2	78,4	0,75
Afrique subsaharienne	...	82207	98408	77,5	86,7	68,3	0,79

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.
2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
3. Les données en italique sont de 1998/99.
4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE				POURCENTAGE D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE						
1999/2000				IPS F/M	1999/2000				IPS F/M	en avance sur l'âge officiel 1999/2000			en retard sur l'âge officiel 1999/2000		
MF	M	F	MF		M	F	MF	M		F	MF	M	F		
...	6,9**	7,8**	5,7**	
70,3	87,4	53,1	0,61	56,6	68,7	44,6	0,65	1,6	1,5	1,6	17,9	20,0	14,4		
83,8	91,0**	76,4**	0,84	54,8**	59,6**	49,9**	0,84	1,3**	1,2**	1,5**	33,3**	33,3**	33,2**		
83,8	88,2	79,4	0,90	
76,9**	88,2**	65,6**	0,74	58,4**	66,5**	50,2**	0,75	7,5**	6,9**	8,2**	16,6**	17,6**	15,3**		
...	1,1	...	2	...	30,8**	26,6**	...	
124,8**	137,2**	112,4**	0,82	79,0**	87,5**	70,4**	0,80	0,3**	0,3**	0,2**	35,1**	34,7**	37,3**		
61,2	67,3	55,1	0,82	40,3	43,3	37,4	0,86	2,1	2,0	2,3	32,0	33,6	29,9		
70,8	84,8	56,7	0,67	...	...	...	...	1,1	1,0	1,2	55,0	58,4	49,9
151,5**	151,9**	151,0**	0,99	
75,1	79,1	71,2	0,90	69,8	74,6	64,9	0,87	2,6	2,5	2,8	3,8	2,4	5,4		
...	...	...	...	...	...	...	...	3,2	3,2	3	32,3	34,8	29,5
62,8	74,5	50,7	0,68	49,0	56,4	41,4	0,73	1,9	1,7	2	20,6	23,2	16,3		
82,7	99,1	66,3	0,67	53,5	62,6	44,5	0,71	3,4	3,1	3,8	31,8	33,7	29,1		
...	
103,5	99,0	108,2	1,09	58,5	54,7	62,3	1,14	0,6	0,6	0,6	42,9	44,1	41,8		
118,0	136,7	99,3	0,73	...	...	...	...	0,4	0,5	0,2**	29,0	21,4	43,0
101,8	103,8	99,8	0,96	66,4	66,1	66,7	1,01	1,6	1,5	1,7	33,2	34,9	31,5		
158,1	157,9	158,3	1,00	...	...	...	...	1,2**	1,2**	1,3**	55,4**	57,2**	53,6**
...	...	...	...	...	...	...	...	7**	6,8**	8**	14,3**	15,1**	13,1**
108,4	108,3	108,6	1,00	94,2	94,1	94,3	1,00	12,0	11,8	12,1	1,2	1,3	1,1		
85,4	97,9	72,9	0,75	50,1	54,7	45,6	0,83	...	...	...	38,9	44,1	37,5
113,2	112,4	114,1	1,02	79,7	76,9	82,5	1,07	0,1	0,0	0,1	29,6	31,6	27,6		
32,4	38,7	26,0	0,67	21,2	20,6	21,8	1,06	3,1	2,8	3,5	31,6	44,0	12,4		
...	5,4	
122,4	123,8	120,9	0,98	97,3**	97,1**	97,5**	1,00	2,1**	2,1**	2,2**	18,3**	19,5**	17,2**		
...	4,5	4,4**	5	
73,2	78,4	67,9	0,87	61,7**	65,6**	57,8**	0,88	3,8**	3,9**	3,8**	11,8**	12,5**	11,1**		
...	11,1	11,2	11,1	... **	... **	... **	...	
65,2	67,8	62,7	0,92	65,2	67,8	62,7	0,93	0,0	
...	
118,7	120,8	116,6	0,96	...	...	...	...	8,7	8,6	9	11,5*	13,2*	9,7*
124,6	128,0	121,2	0,95	92,8	92,1	93,6	1,02	1,2	1,1	1,3	24,4	27,2	21,5		
123,8	138,6	108,8	0,78	91,4	100,0	82,0	0,82	5,4	5,0	5,9	20,8	22,3	18,8		
140,9	145,7	136,1	0,93	...	...	...	...	8**	0,1**	0,1**	29,5**	32,9**	25,7**
63,0	62,9	63,2	1,00	46,7	45,8	47,6	1,04	0,1	0,1	0,1	25,8	27,1	24,6		
78,7	81,3	76,1	0,94	66,4	67,2	65,6	0,98	1,5	1,2	1,7	14,2	16,2	12,1		
96,6	98,1	95,0	0,97	80,2	79,9	80,4	1,01	1,8	1,7	1,9	15,2	16,8	13,4		
moyenne pondérée					moyenne pondérée				médiane						
100,3	104,0	96,5	0,93	83,0	85,6	80,3	0,94	1,6	1,5	1,8	12,5	13,3	12,2		
90,8	91,4	90,1	0,99	79,0	79,2	78,8	1,00	...	...	...	...	...	...
102,0	102,5	101,5	0,99	79,0	79,2	78,8	1,00	...	...	...	...	...	...
100,6	104,7	96,2	0,92	81,8	84,7	78,7	0,93	...	...	...	...	...	...
91,1	97,0	85,0	0,88	78,9	83,0	74,7	0,90	1,9	1,8	1,9	12,5	12,8	10,1		
94,4	96,1	92,6	0,96	86,6	87,8	85,3	0,97	2,4	1,7	2,0	5,4	5,7	4,8		
88,5	89,0	88,0	0,99	69,4	69,6	69,1	0,99	...	...	...	...	...	...
105,7	105,5	105,9	1,00	92,9	92,5	93,3	1,01	...	...	...	...	...	...
126,0	127,5	124,5	0,98	96,1	96,5	95,8	0,99	1,9	1,8	1,9	15,0	15,9	13,1		
102,1	102,7	101,6	0,99	96,4	96,4	96,4	1,00	0,4	0,4	0,4	4,0	4,3	3,5		
99,2	107,8	90,0	0,84	78,8	85,9	71,3	0,83	...	...	...	15,2	15,1	15,3
81,2	86,0	76,3	0,89	56,9	59,1	54,7	0,93	2,1	1,7	2,0	24,4	26,7	21,9		

Tableau 7
Participation dans l'enseignement secondaire

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (en milliers)	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE			
			1990/91 ¹			IPS
			MF	M	F	F/M
États arabes et Afrique du Nord						
Algérie	12-17	4 212	60,8	67,3	54,1	0,80
Bahreïn	12-17	64	99,7	98,1	101,3	1,03
Djibouti	12-18	96	11,9	14,4	9,4	0,65
Égypte ^w	11-16	9 611	76,2	83,8	68,1	0,81
Iraq	12-17	3 195	47,0	57,1	36,4	0,64
Jordanie ^w	12-17	666	44,6	43,7	45,6	1,04
Koweït ³	10-17	432	42,9	43,3	42,5	0,98
Liban ³	11-17	490	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne ³	12-17	810	86,0	...	...	...
Mauritanie	12-17	356	13,7	18,6	8,7	0,47
Maroc	12-17	3 918	35,3	40,6	29,7	0,73
Oman	12-17	358	45,7	51,2	40,1	0,78
Territoires autonomes palestiniens	10-17	592	...	...	...	...
Qatar ³	12-17	51	80,7	77,1	84,5	1,10
Arabie saoudite	12-17	2 719	44,0	48,6	39,2	0,81
Soudan	12-16	3 401	24,0	26,9	21,1	0,78
République arabe syrienne ³	12-17	2 535	51,9	59,8	43,7	0,73
Tunisie ^w	12-18	1 459	44,9	50,0	39,5	0,79
Émirats arabes unis	12-17	282	67,0	63,0	71,6	1,14
Yémen ³	12-17	2 268	...	...	...	...
Europe centrale et de l'Est						
Albanie	10-17	480	78,3	84,0	72,2	0,86
Biélorussie	11-15	1 181	93,0	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	10-17	487	...	...	...	...
Bulgarie	11-17	756	75,2	73,7	76,8	1,04
Croatie ²	10-17	500	...	...	...	...
République tchèque ^o	11-18	1 089	91,2	92,5	89,7	0,97
Estonie	13-17	109	101,9	97,6	106,6	1,09
Hongrie ^o	11-18	1 016	78,6	78,2	78,9	1,01
Lettonie	11-18	300	92,7	92,7	92,8	1,00
Lituanie	11-18	451	91,9	...	...	...
Pologne ^o	13-18	3 978	81,5	79,6	83,4	1,05
République de Moldavie	11-17	581	80,0	76,7	83,4	1,09
Roumanie	11-18	2 776	92,0	92,5	91,5	0,99
Fédération de Russie ^w	10-16	16 921	93,3	90,6	96,1	1,06
Slovaquie	10-18	776	...	...	...	...
Slovénie ³	11-18	217	91,1	...	...	...
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine ³	11-18	265	55,7	56,0	55,5	0,99
Turquie ^o	12-17	7 570	47,3	57,5	36,6	0,64
Ukraine ³	10-16	5 333	92,8	...	...	...
Yougoslavie ²	11-18	1 294	...	...	...	...
Asie centrale						
Arménie	11-16	459	...	...	...	...
Azerbaïdjan	10-16	1 179	89,9	89,9	89,9	1,00
Géorgie	10-16	601	94,9	96,1	93,5	0,97
Kazakstan	11-17	2 303	98,0	96,7	99,4	1,03
Kirghizistan ³	10-16	784	100,1	98,9	101,3	1,02
Mongolie	12-17	365	82,4	77,2	87,7	1,14
Tadjikistan	11-17	1 052	102,1	...	...	...
Turkménistan	11-17	745	...	...	...	...
Ouzbékistan	10-16	4 216	99,4	103,8	94,9	0,91
Asie de l'Est et Pacifique						
Australie ^o	12-17	1 593	81,7	80,1	83,4	1,04
Cambodge	12-17	2 035	32,1	44,7	19,3	0,43

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.
2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
3. Les données en italique sont de 1998/99.
4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE

	1999/2000				IPS	1990/91				IPS	1999/2000				IPS
	MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M	
	66,9	64,7	69,2	1,07		53,7	59,6	47,5	0,80		58,5**	57,3**	59,8**	1,04	
	102,0	99,2	105,0	1,06		84,9	83,7	86,1	1,03		81,6	76,9	86,6	1,13	
	14,7	12,9	16,6	1,29		...	...	...	...		...	...	...	...
	83,5**	86,2**	80,7**	0,94		...	...	...	...		79,0**	81,3**	76,7**	0,94
	38,3	47,1	29,1	0,62		...	...	...	...		33,0	39,6	26,0	0,66
	87,7	86,4**	89,0**	1,03		...	...	...	...		75,9	73,4	78,5	1,07
	55,6	55,1	56,1	1,02		...	...	...	...		49,7	49,2	50,2	1,02
	78,2	74,9	81,6	1,09		...	...	...	...		70,2**	67,2**	73,3**	1,09
	79,3	75,1**	83,5**	1,11		...	...	...	...		...	...	...	...
	18,4	21,4	15,4	0,72		...	...	...	...		...	...	...	...
	39,3	43,6	35,0	0,80		...	...	...	...		29,9	32,7	27,0	0,83
	67,8	68,3	67,3	0,98		...	...	...	...		58,5	58,3	58,8	1,01
	80,7	78,4	83,0	1,06		...	...	...	...		76,9	74,7	79,3	1,06
	92,4	78,4	107,0	1,36		67,1	64,1	70,4	1,10		78,0	74,6	81,6	1,10	
	68,5	71,9	64,8	0,90		31,2	34,3	28,0	0,82		...	...	...	...
	28,8	21,7	36,2	1,67		...	...	...	...		...	...	...	...
	42,0	44,4	39,5	0,89		45,8	52,5	39,0	0,74		37,6	39,2	35,9	0,92	
	74,6	73,0	76,2	1,04		...	...	...	...		67,9**	65,9**	69,9**	1,06
	74,4	69,6	79,8	1,15		59,2	55,7	63,1	1,13		67,5	63,4	72,1	1,14	
	47,6	68,6	25,4	0,37		...	...	...	...		37,0*	52,1*	21,1*	0,40
	75,8	74,6	77,0	1,03		...	...	...	...		71,5	70,4	72,6	1,03
	94,2	95,7	92,7	0,97		...	...	...	...		...	...	...	...
	
	92,0	93,1	90,9	0,98		63,3	62,0	64,7	1,04		85,8	86,6	84,8	0,98	
	
	87,9	87,2	88,7	1,02		...	...	...	...		84,3	83,9	84,8	1,01
	107,0	105,5	108,5	1,03		...	...	...	...		90,0	87,5	92,6	1,06
	98,6	98,2	99,0	1,01		74,8	73,3	76,3	1,04		87,2	86,8	87,6	1,01	
	88,9	87,8	90,0	1,03		...	...	...	...		84,2	83,3	85,2	1,02
	93,4	115,3	70,7	0,61		...	...	...	...		87,7	87,3	88,1	1,01
	98,4**	98,8**	98,1**	0,99		75,8	72,8	79,0	1,08		88,1**	86,0**	90,4**	1,05	
	
	80,2	79,6	80,8	1,01		...	...	...	...		75,9	75,0	76,9	1,02
	81,9	79,1	84,8	1,07		...	...	...	...		...	...	...	...
	86,6	85,8	87,4	1,02		...	...	...	...		...	...	...	...
	98,8	97,4	100,2	1,03		...	...	...	...		89,5	88,0	91,1	1,04
	83,6	85,0	82,2	0,97		...	...	...	...		78,8**	79,9**	77,7**	0,97
	57,7**	67,3**	47,7**	0,71		41,4	...	...	...		...	...	...	...
	92,8	86,5*	99,3*	1,15		...	...	...	...		...	...	...	...
	
	
	80,2	80,0	80,3	1,00		...	...	...	...		78,0**	77,6**	78,3**	1,01
	77,7	77,1	78,3	1,02		...	...	...	...		54,4**	52,6**	56,3**	1,07
	87,0	86,7	87,2	1,01		...	...	...	...		...	...	...	...
	83,0	82,0	84,1	1,03		...	...	...	...		...	...	...	...
	64,4	58,0	71,0	1,23		...	...	...	...		59,0	52,9	65,2	1,23
	76,0	81,8	70,0	0,86		...	...	...	...		...	...	...	...
	
	
	156,4	156,2	156,7	1,00		78,6	76,9	80,4	1,05		86,8**	86,0**	87,8**	1,02	
	17,3	22,2	12,2	0,55		...	...	...	...		15,6	19,9	11,2	0,56

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (en milliers)	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE			
			1990/91 ¹			IPS F/M
			MF	M	F	
Chine ^w	12-17	129 709	48,7	55,3	41,7	0,75
Îles Cook ⁴	11-18	...	...	...	...	...
Rép. populaire démocratique de Corée	10-15	782	...	...	...	...
Fidji	12-18	122	56,2	...	...	...
Indonésie ^w	13-18	25 990	44,0	48,2	39,7	0,82
Japon ^o	12-17	8 606	97,1	96,3	98,0	1,02
Kiribati	13-18	...	...	...	...	...
Rép. démocratique populaire lao	11-16	744	25,2	31,1	19,2	0,62
Malaisie ^w	12-16	2 203	56,3	54,5	58,2	1,07
Îles Marshall ⁴	12-17	...	...	...	...	...
Myanmar ³	10-15	5 961	22,7	22,8	22,5	0,99
Nauru	12-17	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	11-17	387	89,1	88,3	89,8	1,02
Nioué	11-16	...	...	...	...	...
Papouasie - Nouvelle-Guinée ³	13-18	642	12,4	14,9	9,8	0,66
Philippines ^{w, 3}	12-15	6 852	73,2	73,5	72,9	0,99
République de Corée ^o	12-17	4 287	89,8	91,1	88,5	0,97
Samoa	11-17	29	36,1	32,8	39,9	1,22
Îles Salomon	12-18	69	14,1	17,3	10,8	0,62
Thaïlande ^w	12-17	6 881	30,1	30,6	29,6	0,97
Tonga	11-16	...	...	...	...	...
Tuvalu	12-17	...	...	...	...	...
Vanuatu	12-19	35	16,8	19,0	14,5	0,76
Viet Nam	11-17	12 193	32,0	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes						
Anguilla ⁴	12-16	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda ⁴	12-16	...	...	...	...	...
Argentine ^w	12-17	3 973	71,1	...	...	...
Aruba ⁴	12-16	...	...	...	...	...
Bahamas	11-16	34	...	...	...	...
Barbades	11-15	21	...	...	...	...
Belize	11-16	32	41,3	38,9	43,8	1,13
Bermudes	11-17	...	...	...	...	...
Bolivie	12-17	1 074	36,6	39,5	33,6	0,85
Brésil ^w	11-17	24 197	38,4	...	...	...
Îles Vierges britanniques ⁴	12-16	...	...	...	...	...
Îles Caïmans ⁴	11-16	...	...	...	...	...
Chili ^w	12-17	1 597	73,5	70,5	76,5	1,08
Colombie	11-16	5 060	49,8	46,8	52,8	1,13
Costa Rica	12-16	418	41,6	40,6	42,7	1,05
Cuba	12-17	965	88,9	83,0	95,0	1,14
Dominique ⁴	12-16	...	...	...	...	...
République dominicaine	12-17	1 105	...	...	...	...
Équateur	12-17	1 619	55,3	...	...	...
El Salvador ³	13-18	797	26,4	25,6	27,2	1,06
Grenade ⁴	12-16	...	...	...	...	...
Guatemala	13-17	1 331	...	...	...	...
Guyana ³	12-16	80	83,4	80,6	86,2	1,07
Haïti	12-18	1 437	20,9	21,4	20,4	0,96
Honduras	13-17	740	...	...	...	...
Jamaïque ^w	12-16	274	65,3	63,6	67,1	1,06
Mexique ^o	12-17	12 389	53,3	53,0	53,5	1,01
Montserrat	12-16	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	12-16	17	...	...	...	...
Nicaragua	13-17	606	40,5	34,2	46,7	1,36
Panama	12-17	335	62,6	60,5	64,7	1,07
Paraguay ^w	12-17	747	30,9	30,3	31,6	1,04

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

3. Les données en italique sont de 1998/99.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE

	1999/2000				IPS	1990/91				IPS	1999/2000				IPS
	MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M	
62,8	65,9**	59,5**	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...		
...		
...		
54,9**	56,2**	53,5**	0,95	37,9	40,3	35,4	0,88	47,5**	48,6**	46,4**	0,96	...	...
102,1	101,5	102,6	1,01	96,8	...	...	...	100,0**	100,0**	100,0**	1,00	...	...
...		
35,6	41,7	29,3	0,70	...	...	...	...	28,6	31,9	25,1	0,79	...	...
98,8	94,2	103,7	1,10	...	...	...	...	88,8	84,7	93,2	1,10	...	...
...		
34,9**	34,9**	34,8**	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...		
112,9	110,0	116,1	1,06	85,0	84,2	85,9	1,02	...	...	...	...	...	...
...		
21,2	23,6	18,3	0,78	...	...	...	...	21,3*	23,8*	18,5*	0,78	...	...
75,9	72,6	79,4	1,09	...	...	...	...	50,9	48,7	53,7	1,09	...	...
97,4	97,6	97,2	1,00	85,8	86,8	84,7	0,98	94,4	94,5	94,2	1,00	...	...
76,0	72,9	79,5	1,09	...	...	...	...	68,4	64,7	72,6	1,12	...	...
...		
79,0	78,1	79,9	1,02	...	...	...	...	55,4	54,3	56,5	1,04	...	...
...		
...		
28,5	31,0	25,8	0,83	...	...	...	...	22,6	23,7	21,5	0,91	...	...
64,6	67,7	61,4	0,91	...	...	...	...	61,3	64,4**	58,3**	0,91	...	...
...		
...		
93,7	90,6	96,9	1,07	...	...	...	...	76,0	72,9	79,2	1,09	...	...
...		
...		
101,1	99,2	103,1	1,04	...	...	...	...	70,7	70,1	71,2	1,02	...	...
71,6	71,7	71,6	1,00	28,9	27,3	30,5	1,11	36,0	32,1	40,0	1,25	...	...
...		
78,5**	81,2**	75,7**	0,93	29,4	31,7	27,0	0,85	...	...	...	...	...	...
103,2	98,0	108,7	1,11	15,5	...	...	...	68,5	65,7	71,3	1,08	...	...
...		
...		
87,5	86,6	88,4	1,02	54,6	...	...	...	71,8	70,5	73,1	1,04	...	...
70,9	67,3	74,7	1,11	...	...	...	...	54,3	51,5**	57,1**	1,11	...	...
50,9	48,1	53,9	1,12	35,7	34,5	37,0	1,07	43,4	40,8	46,0	1,13	...	...
81,9	80,2	83,7	1,04	68,9	64,4	73,7	1,14	79,7	78,1	81,3	1,04	...	...
...		
66,4**	59,9**	73,3**	1,22	...	...	...	...	40,0**	35,2**	45,0**	1,28	...	...
56,7	56,2	57,1	1,02	...	...	...	...	46,9	46,2	47,6	1,03	...	...
49,8	50,0	49,6	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...		
32,7	34,9	30,4	0,87	...	...	...	...	18,4**	18,5**	18,3**	0,99	...	...
81,0	80,3	81,7	1,02	70,6	68,3	72,9	1,07	...	...	...	...	...	...
...		
...		
83,6	85,1	82,0	0,96	63,6	61,7	65,4	1,06	74,7**	73,1**	76,3**	1,04	...	...
73,4	72,0	74,9	1,04	44,8	...	...	...	57,4**	57,2**	57,6**	1,01	...	...
...		
83,1	78,5	87,8	1,12	...	...	...	...	63,3	59,0	67,6	1,15	...	...
60,2**	55,2**	65,4**	1,19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68,7	66,5	71,0	1,07	50,8	48,2	53,4	1,11	60,9**	58,2**	63,7**	1,09	...	...
56,9	55,8	58,0	1,04	25,8	25,4	26,3	1,04	45,0**	43,8**	46,3**	1,06	...	...

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (en milliers)	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE			
			1990/91 ¹			IPS
			MF	M	F	F/M
Pérou ^{w, 3}	12-16	2 758	67,3	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis ⁴	12-16	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	12-16	15	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines ⁴	12-16	...	...	...	...	...
Suriname ³	12-16	49	52,1	48,5	55,7	1,15
Trinité-et-Tobago	12-16	142	80,4	78,5	82,3	1,05
Îles Turks et Caicos ⁴	12-16	...	...	...	...	...
Uruguay ^w	12-17	310	81,3	...	...	...
Venezuela	12-16	2 566	34,7	29,2	40,3	1,38
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest						
Andorre	11-17	...	...	...	...	...
Autriche ^o	10-17	756	103,7	107,2	100,1	0,93
Belgique ^o	12-17	728	102,9	102,5	103,4	1,01
Canada ^o	12-17	2 448	100,7	100,7	100,7	1,00
Chypre ²	12-17	77	...	...	...	...
Danemark ^o	13-18	332	109,2	108,5	109,8	1,01
Finlande ^o	13-18	394	116,4	106,3	126,9	1,19
France ^o	11-17	5 455	98,5	96,0	101,2	1,05
Allemagne ^o	10-18	8 387	98,3	99,6	97,0	0,97
Grèce ^o	12-17	781	93,3	94,2	92,3	0,98
Islande ^o	13-19	30	99,6	101,4	97,8	0,96
Irlande ^o	12-16	321	100,5	96,2	105,1	1,09
Israël ^o	12-17	632	85,4	82,2	88,7	1,08
Italie ^o	11-18	4 748	82,8	83,0	82,6	1,00
Luxembourg ^o	12-18	35	74,6	...	...	...
Malte ³	11-17	41	84,2	86,8	81,4	0,94
Monaco	11-17	...	...	...	...	...
Pays-Bas ^o	12-17	1 111	119,5	124,1	114,7	0,92
Norvège ^o	13-18	318	103,0	101,4	104,6	1,03
Portugal ^o	12-17	742	67,4	62,5	72,4	1,16
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...
Espagne ^o	12-17	2 877	104,1	100,9	107,5	1,07
Suède ^o	13-18	611	90,2	88,2	92,3	1,05
Suisse ^o	13-19	550	99,1	101,7	96,4	0,95
Royaume-Uni ^o	11-17	5 278	85,5	83,0	88,1	1,06
États-Unis ^o	12-17	23 876	93,1	92,5	93,8	1,01
Asie du Sud et de l'Ouest						
Afghanistan	...	...	8,9	...	...	...
Bangladesh	11-15	16 169	19,0	25,1	12,7	0,51
Bhoutan ²	13-16	191	...	...	...	...
Inde ^w	12-16	104 269	44,4	55,0	32,9	0,60
République islamique d'Iran	11-16	11 470	55,2	63,7	46,4	0,73
Maldives	13-17	35	...	...	...	...
Népal	11-15	2 596	33,1	46,0	19,6	0,43
Pakistan	10-14	16 823	22,7	29,8	14,8	0,50
Sri Lanka ^{w, 3}	10-17	2 925	73,8	70,7	76,9	1,09
Afrique subsaharienne						
Angola	10-16	2 196	12,4	...	...	...
Bénin	12-18	1 052	11,9	16,9	6,9	0,41
Botswana	13-17	194	42,7	40,5	45,0	1,11
Burkina Faso	13-19	1 901	7,2	9,3	4,9	0,53
Burundi ³	13-19	1 067	5,6	7,1	4,1	0,58
Cameroun ³	12-18	2 431	28,0	32,7	23,2	0,71
Cap-Vert	12-17	59	20,6	...	...	...
République centrafricaine	12-18	578	11,7	17,1	6,7	0,39
Tchad	12-18	1 195	7,8	13,1	2,6	0,20

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

3. Les données en italique sont de 1998/99.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE

	1999/2000				IPS	1990/91				IPS	1999/2000				IPS
	MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M	
80,8	83,1	78,4	0,94	...	...	...	...	61,5	62,2	60,7	0,98
...				
94,3	84,8**	103,6**	1,22	...	...	...	...	64,0	48,1	79,5	1,65
...				
50,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78,4	75,0	81,9	1,09	...	...	...	...	63,8	60,9	66,9	1,10
...				
91,6	84,4	99,0	1,17	...	...	...	...	77,4**	74,3**	80,6**	1,08
59,3**	54,2**	64,6**	1,19	18,6	14,9	22,4	1,50	50,4	45,9	55,0	1,20				
...				
99,1	101,0	97,0	0,96	...	...	...	...	88,8**	89,0**	88,5**	0,99
145,4	138,4	152,6	1,10	87,7	86,2	89,2	1,03	95,0**	94,6**	95,5**	1,01				
102,6	101,9	103,4	1,02	88,7	88,4	89,0	1,01	97,9	97,6	98,2	1,01				
...				
128,2	125,3	131,3	1,05	86,8	85,7	88,0	1,03	89,5	88,2	90,8	1,03				
124,5	119,0	130,2	1,09	93,0	92,2	93,9	1,02	95,1**	94,4**	95,9**	1,02				
108,7	108,5	108,9	1,00	...	...	...	...	92,6	91,6	93,5	1,02
99,0	99,5	98,5	0,99	...	...	...	...	87,7**	87,4**	88,0**	1,01
94,6	93,2	96,1	1,03	82,7	81,9	83,4	1,02	86,0	84,3	87,8	1,04				
108,8	104,7	113,1	1,08	...	...	...	...	76,3	74,9	77,8	1,04
123,1	119,0	127,4	1,07	79,9	78,1	81,9	1,05	99,8**	97,4**	100,0**	1,03				
93,0	92,9	93,1	1,00	...	...	...	...	88,1**	87,3**	88,9**	1,02
92,8	94,8	90,7	0,96	...	...	...	...	87,6**	89,0**	86,1**	0,97
95,3	92,8	97,8	1,05	...	...	...	...	82,4	80,2	84,7	1,06
90,4	95,2	85,4	0,90	79,6	79,8	79,4	0,99	79,2**	81,2**	77,2**	0,95				
...				
124,1	126,6	121,5	0,96	83,6	82,7	84,6	1,02	91,9**	91,9**	92,0**	1,00				
117,0	115,6	118,4	1,02	87,7	87,0	88,4	1,02	95,5**	95,0**	96,0**	1,01				
112,0	108,4	115,8	1,07	...	...	...	...	87,3**	84,1**	90,7**	1,08
...				
112,8	109,7	116,2	1,06	...	...	...	...	90,8**	89,5**	92,2**	1,03
152,8	135,1	171,5	1,27	85,3	84,7	85,8	1,01	96,1	94,4	97,9	1,04				
99,9	103,5	96,2	0,93	79,8	82,3	77,2	0,94	88,4	91,1	85,6	0,94				
157,2	145,8	169,3	1,16	79,1	77,1	81,2	1,05	93,6	92,5	94,7	1,02				
94,6	94,3	95,0	1,01	85,8	85,0	86,6	1,02	87,4	86,5	88,4	1,02				
...				
53,7	51,7	55,9	1,08	18,0	23,7	12,2	0,51	...	...	...	...
...				
49,9	58,9	40,2	0,68	...	...	...	...	...	...	...	...
80,0	83,1	76,8	0,92	...	...	...	...	...	...	...	...
42,7	41,4	44,2	1,07	...	...	...	...	31,4	29,5	33,3	...
53,9	62,3	44,9	0,72	...	...	...	...	...	...	...	...
39,0	45,8	31,9	0,70	...	...	...	...	...	...	...	...
72,1**	69,9**	74,5**	1,07	...	...	...	...	...	...	...	...
...				
15,5**	17,5**	13,4**	0,77	...	...	...	...	...	...	...	...
21,8	30,1	13,5	0,45	...	...	...	...	17,4	23,8	11,0	0,46
81,8	78,2	85,4	1,09	33,5	30,6	36,5	1,19	58,8**	54,5**	63,1**	1,16				
10,0	12,2	7,8	0,64	...	...	...	...	8,3**	10,1**	6,6**	0,65
7,1**	8,1**	6,1**	0,75	...	...	...	...	...	...	...	...
19,6**	22,0**	17,2**	0,78	...	...	...	...	...	...	...	...
68,6**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...				
11,5	17,9	5,1	0,28	...	...	...	...	7,7	11,8	3,7	0,31

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (en milliers)	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE			
			1990/91 ¹			IPS
			MF	M	F	F/M
Comores	12-18	118	17,5	21,2	13,8	0,65
Congo	12-18	456	52,9	62,5	43,8	0,70
Côte d'Ivoire ³	12-18	2 788	22,0	29,8	14,3	0,48
Rép. démocratique du Congo ³	12-17	6 939	...	...	...	...
Guinée équatoriale	12-18	67	...	...	...	...
Érythrée	12-17	480	...	...	...	...
Éthiopie	11-18	11 197	14,2	15,9	12,5	0,79
Gabon ³	12-18	165	...	...	...	...
Gambie ³	12-17	156	18,8	25,4	12,3	0,49
Ghana ³	12-17	2 802	36,4	44,6	28,2	0,63
Guinée ³	13-19	1 267	10,0	14,9	4,9	0,33
Guinée-Bissau	13-17	126	...	...	...	...
Kenya	13-17	3 987	24,1	27,6	20,6	0,75
Lesotho	13-18	263	25,3	20,3	30,4	1,50
Libéria	13-19	524	...	...	...	...
Madagascar ³	11-17	2 496	18,0	18,2	17,9	0,98
Malawi ³	10-17	2 161	7,7	10,6	4,9	0,46
Malï ³	13-18	1 483	7,0	9,3	4,6	0,50
Maurice	12-16	97	52,9	52,7	53,1	1,01
Mozambique	11-15	2 127	7,6	9,7	5,5	0,57
Namibie	13-17	194	43,8	38,6	49,0	1,27
Niger ³	13-19	1 633	6,6	9,4	3,9	0,41
Nigéria	12-17	15 906	24,9	28,5	21,2	0,74
Rwanda	13-18	1 071	8,0	9,1	6,9	0,75
Sao Tomé-et-Principe ⁴	13-18	...	...	...	...	...
Sénégal	13-18	1 248	16,2	21,2	11,2	0,53
Seychelles ⁴	12-16	...	...	...	...	...
Sierra Leone	12-17	572	17,3	22,1	12,6	0,57
Somalie	...	699	...	...	...	...
Afrique du Sud	14-18	4 698	74,3	68,9	79,7	1,16
Swaziland ³	13-17	103	44,3	45,2	43,4	0,96
Togo	12-18	715	23,6	35,3	11,9	0,34
Ouganda	13-18	3 157	13,2	16,9	9,5	0,56
République-Unie de Tanzanie	14-19	4 692	4,9	5,8	4,1	0,70
Zambie ³	14-18	1 171	23,0	...	...	...
Zimbabwe ^w	13-18	...	...	...	...	...

	Total	moyenne pondérée			
Monde	670 340	50,7	55,4	46,1	0,83
Pays en transition	49 714	87,4	86,9	88,5	1,02
Pays développés	70 799	94,4	93,8	95,5	1,02
Pays en développement	549 827	41,2	47,1	35,2	0,75
États arabes et Afrique du Nord	37 515	50,5	56,6	44,3	0,78
Europe centrale et de l'Est	46 082	79,3	80,4	78,7	0,98
Asie centrale	11 704	87,3	88,5	86,4	0,98
Asie de l'Est et Pacifique	209 117	50,2	54,3	45,6	0,84
Amérique latine et Caraïbes	64 687	48,6	47,9	49,6	1,04
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	60 526	94,3	93,8	95,3	1,02
Asie du Sud et de l'Ouest	154 478	39,6	49,2	29,8	0,61
Afrique subsaharienne	86 232	20,1	22,6	17,8	0,79

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables. Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.
2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
3. Les données en italique sont de 1998/99.
4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE

	1999/2000				IPS	1990/91				IPS	1999/2000				IPS
	MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M		MF	M	F	F/M	
20,6**	22,6**	18,5**	0,82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...		
21,7**	28,3**	15,1**	0,53	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18,4**	24,1**	12,6**	0,52	...	...	...	...	...	...	11,7**	14,8**	8,6**	0,58
31,2**	43,2**	19,2**	0,44	...	...	...	...	...	...	26,1**	38,3**	13,9**	0,36
28,2	33,2	23,1	0,70	...	...	...	...	...	...	22,5	25,0	20,1	0,80
5,2	6,2	4,2	0,68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54,4	58,3	50,5	0,87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
27,0	31,1	23,0	0,74	...	...	...	...	...	...	23,4	27,3	19,6	0,72
37,3	41,9	32,7	0,78	...	...	...	...	...	...	26,1	29,0	23,2	0,80
13,8**	20,1**	7,3**	0,36	...	...	...	...	...	...	11,9**	17,1**	6,5**	0,38
20,4	26,4	14,4	0,54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
29,9**	31,5**	28,2**	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28,0	23,6	32,4	1,37	...	...	...	...	...	...	19,6	15,1	24,2	1,61
22,5	26,6	18,4	0,69	...	...	...	...	...	...	20,3	23,7	16,9	0,71
14,3**	14,6**	14,0**	0,96	...	...	...	...	...	...	11,5**	11,3**	11,6**	1,03
45,2**	50,3**	40,0**	0,80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15,0	19,8	10,3	0,52	5,3	6,9	3,8	0,55	...	...	...	...	...	...
107,3	108,3	106,3	0,98	...	...	...	...	...	...	72,5	71,1	73,9	1,04
13,9	16,6	11,3	0,68	...	...	...	...	...	...	7,3	8,5	6,2	0,73
59,8	56,3	63,3	1,12	...	...	...	...	...	...	34,2	28,5	39,9	1,40
6,5**	7,8**	5,1**	0,65	5,8	8,2	3,5	0,43	...	...	5,8**	6,9**	4,5**	0,65
...		
12,1	12,4	11,8	0,95	7,1	8,1	6,1	0,76	...	...	...	...	...	...
...		
19,5	23,7	15,3	0,64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...		
23,9	26,4	21,6	0,82	...	...	...	...	...	...	23,9	26,4	21,6	0,82
...		
90,2	132,8	48,0	0,36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60,0**	59,9**	60,2**	1,01	...	...	...	...	...	...	37,3**	40,0**	34,6**	0,86
36,2**	50,2**	22,2**	0,44	18,2	26,5	9,9	0,38	...	...	23,1	32,1	14,0	0,44
...		
5,3	5,7	4,9	0,86	...	...	...	...	...	...	4,8**	4,9**	4,6**	0,95
25,5	28,7	22,2	0,77	...	...	...	...	...	...	20,7**	22,5**	18,9**	0,84
45,3	48,1	42,5	0,88	...	...	...	...	...	...	42,3	44,4	40,2	0,91

	moyenne pondérée					médiane	médiane	médiane	
62,3	64,6	60,0	0,93	...	...	67,9	64,7	71,3	...
74,4	73,0	75,9	1,04	...	...	...	...	...	...
106,6	105,1	107,9	1,03	...	...	...	...	...	...
55,5	58,6	52,3	0,89	...	...	...	...	...	...
60,3	62,6	57,7	0,92	...	...	67,5	63,4	69,9	...
79,4	79,3	79,7	1,00	...	...	85,0	84,9	85,0	...
43,5	43,7	43,3	0,99	...	...	...	...	...	...
64,9	66,9	62,9	0,94	...	...	55,4	54,3	56,5	...
82,5	79,6	85,9	1,08	...	...	61,5	58,2	63,7	...
105,9	104,3	107,2	1,03	...	...	88,8	89,0	90,7	...
51,9	58,8	44,3	0,75	...	...	...	...	...	...
24,3	26,4	22,4	0,85	...	...	20,7	23,8	16,9	...

Tableau 8
Ressources humaines

Pays ou territoire	PRÉPRIMAIRE							
	Pourcentage des enseignants formés				Rapport élève/maître		Pourcentage de femmes parmi les enseignants	
	1998/99		1999/00		1990/91	1999/00	1990/91	1999/00
	MF	F	MF	F				
États arabes et Afrique du Nord								
Algérie	27	...	87,9
Bahreïn	18,3	18,3	...	...	26	21**	100,0	99,7**
Djibouti	36**	...	100,0**
Égypte ^w	25	24**	95,4	98,6**
Iraq	18	15	100,0	100,0
Jordanie ^w	23	22	99,9	99,8
Koweït	100,0	100,0	...	...	16	16	100,0	99,9
Liban	14	...	81,4
Jamahiriya arabe libyenne
Mauritanie
Maroc	20	18	20,3	43,2
Oman	92,5	92,5	...	...	20	19	100,0	100,0
Territoires autonomes palestiniens	22	...	99,3
Qatar	18	...	99,3	72,2
Arabie saoudite	14	10	100,0	100,0
Soudan	35	30	46,8	84,5
République arabe syrienne	87,1	87,1	...	...	27	...	98,2	...
Tunisie ^w	26	20	...	96,0
Émirats arabes unis	59,3	59,3	...	...	21	19	98,9	99,8
Yémen	15	17**	...	93,0**
Europe centrale et de l'Est								
Albanie	23	21	100,0	100,0
Biélorussie	7	5	...	...
Bosnie-Herzégovine
Bulgarie	11	11	100,0	99,0
Croatie	76,3	76,3	79,2	79,2	13	13	...	99,7
République tchèque ^o	11	18	100,0	99,7
Estonie	7	8	...	99,8
Hongrie ^o	12	12	99,7	100,0
Lettonie	9	44	...	98,0
Lituanie	7	8	100,0 ^e	99,3
Pologne ^o	14	12	...	...
République de Moldavie	9	...	100,0	...
Roumanie	20	17	100,0	0,1
Fédération de Russie ^w	9	7	...	98,7**
Slovaquie	12	10	...	99,9
Slovénie	11	...	99,0	...
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	11	...	99,5
Turquie ^o	17	16	99,6	68,2**
Ukraine	9	...	...	...
Yougoslavie	95,5	95,5	...	...	...	14	...	...
Asie centrale								
Arménie	9	...	...	...
Azerbaïdjan	7	10	100,0	100,0
Géorgie	7	11	100,0 ^e	100,0
Kazakstan	11	8	...	...
Kirghizistan	12	...	100,0
Mongolie	26	26	...	99,2
Tadjikistan	10	10	...	90,8**
Turkménistan
Ouzbékistan	15	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique								
Australie ^o
Cambodge	17	28	82,1	99,3
Chine ^w	26	27	96,3	93,6

PRIMAIRE								1 ^{er} CYCLE DU SECONDAIRE							
Pourcentage des enseignants formés				Rapport		Pourcentage		Pourcentage des enseignants formés				Rapport		Pourcentage	
1998/99		1998/99		élève/maitre		de femmes parmi		1998/99		1999/00		élève/maitre		de femmes parmi	
MF	F	MF	F	1990/91	1999/00	1990/91	1999/00	MF	F	MF	F	1998/99	1999/00	1990/91	1999/00
93,7	95,7	...	...	28	28	39,1	46,1	99,9	99,9	...	99,9	19	19	43,0	49,6
...	19	18**	54,3 ^e	74,6**	...	...	...	...	13**	15**	54,2	57,5**
...	43	32**	37,1	18,5**	...	...	...	...	28	31**	...	19,1**
...	24	23**	51,6 ^e	52,4**	...	...	...	...	...	...	43,9	42,5**
...	25	21	70,1	72,5	...	...	...	...	...	22	...	76,6
...	25	...	61,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
100,0	100,0	...	...	18	14	61,4	73,9	100,0	100,0	...	100,0	12	12	53,5	58,0
...	19	...	80,9	...	...	...	...	11	17	...	60,8**
...	14	...	...	...	...	...	...	...	8	...	...	...
...	45	45	17,8	26,4	...	...	...	...	28**	42	...	15,4
...	27	29	37,2	36,5	...	...	...	...	19	19	32,4	34,5**
99,6	99,4	...	...	28	25	47,0	54,1	99,9	99,9	...	99,9	19	19	40,3	47,6
...	31**	...	50,9**	...	...	...	...	31**	33**	...	52,7**
...	11	...	72,4	...	...	...	...	...	13	...	56,3	...
...	16	12	47,5	52,9	...	...	...	...	12	12	38,1	49,6
62,4**	47,0**	...	...	34	27**	51,0	62,7**	...	...	...	...	26**	27**	40,0	62,7**
92,2	95,0	...	...	25	...	64,1	...	...	...	...	...	34**	...	...	...
...	28	23	44,8	49,7	...	...	...	...	17	23	...	46,0
71,0	69,7	...	...	18	17	64,3	73,7	53,5	60,1	...	60,1	14	14	...	56,4
...	12**	...	...	...
...	19	...	55,0	...	...	...	...	...	...	...	...	53,5
...	18	...	99,1	...	...	...	...	...	7	...	...
...
...	15	17	77,3	89,2	...	...	...	...	13	...	...	77,8
...	19	19	75,3	89,3	...	...	...	...	14	13	...	68,1
...	23	17	...	84,4	...	...	...	...	19	17**	...	82,4
...	14	...	85,7	...	...	...	...	11	...	...	84,6
...	12	11	83,5	84,9	...	...	...	...	11	11	...	84,5
...	15	15	...	96,6	...	...	...	...	10	...	...	83,8
...	18	16	93,6	98,1	...	...	...	...	11**	...	...	80,2
...	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	23	...	97,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	22	...	84,0	...	...	...	...	...	12	...	66,8	24,5
...	22	19	98,8	98,7	...	...	...	...	12**	12**	...	81,6**
...	18	...	90,3	...	...	...	...	13	13**	...	75,6
...	14	...	...	...
...	21	22	...	66,7	...	...	...	...	16	...	...	46,4
...	30	...	43,3	...	...	...	...	...	...	...	34,9	...
...	22	...	98,0 ^e	...	...	...	...	...	...	...	...	...
100,0**	100,0**	...	...	...	20	...	81,8	100,0**	100,0**	...	100,0**	17**	14	...	61,7
...
...	19	...	82,8	...	...	...	...	8**	8**	...	63,6**
...	17	17	92,3	94,7	...	...	...	...	...	9	...	76,7
...	21	...	96,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	16	24	80,5	94,3	...	...	...	...	10	10	...	70,5
...	28	33	89,7	93,8	...	...	...	...	19	20	...	68,7
...	21	22	48,6	59,1	...	...	...	...	...	17**	...	29,3**
...
...	24	...	78,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	33	50	30,7	38,5	...	...	...	...	16	17	27,8	28,0
...	22	20	43,2	50,3**	...	...	...	...	...	...	32,7	41,7**

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	PRÉPRIMAIRE							
	Pourcentage des enseignants formés				Rapport élève/maître		Pourcentage de femmes parmi les enseignants	
	1998/99		1999/00		1990/91	1999/00	1990/91	1999/00
MF	F	MF	F					
Îles Cook	14	...	100,0
Rép. populaire démocratique de Corée
Fidji	20	...	...	...
Indonésiew	17	17	...	98,1
Japon ^o	18	31	88,8	...
Kiribati
Rép. démocratique populaire lao	20	17	100,0	99,7
Malaisiew	31	...	...	...
Îles Marshall
Myanmar
Nauru
Nouvelle-Zélande ^o	15	...	98,5
Nioué	11	...	100,0
Papouasie - Nouvelle-Guinée
Philippines ^w	41	...	...	...
République de Corée ^o	22	24	93,5	99,8
Samoa
Îles Salomon
Thaïlandew	23	25	...	79,3
Tonga	18	...	100,0
Tuvalu
Vanuatu	10	...	98,6
Viet Nam	42,7	42,7	49,2	49,2	23	22	...	100,0
Amérique latine et Caraïbes								
Anguilla	45,5	45,5	...	14	...	100,0
Antigua-et-Barbuda	45,1	45,1	...	6	...	100,0
Argentine ^w	24	...	95,8
Aruba	100,0	100,0	...	27	...	100,0
Bahamas
Barbades	17**	...	100,0**
Belize	1,0	...	18	19	99,4	97,9**
Bermudes
Bolivie	42	42**	95,6	93,1**
Brésil ^w	21	19	...	98,1
Îles Vierges britanniques	24,4	24,4	...	13	...	100,0
Îles Caïmans	100,0	...	12	...	100,0
Chili ^w	24	...	...	98,7
Colombie	24	18	...	94,5
Costa Rica	23	19	...	96,7
Cuba	100,0	100,0	24	34	100,0	100,0
Dominique	75,0	75,0	100,0	100,0	22	15	100,0	265,2
République dominicaine	22	...	94,0
Équateur	18	15	...	87,7
El Salvador
Grenade	19	...	100,0
Guatemala	26	...	...
Guyana	23	...	98,9	...
Haïti
Honduras
Jamaïque ^w	32	22	...	...
Mexique ^o	26	22	98,5*	...
Montserrat	100,0	100,0	...	15	...	100,0
Antilles néerlandaises	100,0	100,0	...	20	...	80,1
Nicaragua	33	26	98,7	97,1
Panama	36,4	36,5	22	20	98,1	...
Paraguay ^w
Pérou ^w	25	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	9	...	100,0

PRIMAIRE								1 ^{er} CYCLE DU SECONDAIRE							
Pourcentage des enseignants formés				Rapport élève/maitre		Pourcentage de femmes parmi les enseignants		Pourcentage des enseignants formés				Rapport élève/maitre		Pourcentage de femmes parmi les enseignants	
1998/99		1999/00		1990/91	1999/00	1990/91	1999/00	1998/99		1999/00		1998/99	1999/00	1990/91	1999/00
MF	F	MF	F					MF	F	MF	F				
...	18	...	86,1	...	...	...	...	...	...	...	...
...	22	...	...
...	34	...	...	...	...	...	...	...	26**	...	...	...
...	23	22**	50,5	53,7**	...	...	...	...	...	17**	39,4	44,1**
...	21	21	58,4	...	...	...	...	...	16	16	37,0	...
...	29	...	57,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	27	30	37,8	43,4	...	...	...	...	20	22	...	40,9
...	20	20	56,8	63,9	...	...	...	...	...	...	...	...
...	28	...	...	...
...	48	33	61,8	74,7	...	...	...	...	28	30	71,3	...
...
...	18	15	78,6	78,2	...	...	...	...	...	14	60,8	58,8
...	24	...	...	...
...	32	...	32,3	...	...	...	...	...	23	...	...	...
...	33	...	...	...	...	...	...	...	41	...	...	...
...	36	32	50,1	66,8	...	...	...	...	...	...	46,2	56,2
...	24	24**	63,8 ^e	72,2**	...	...	...	...	...	26**	...	72,5**
...	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	22	21	...	63,6	...	...	...	...	...	23	...	58,3
...	24	21	68,9	67,2	...	...	...	...	...	...	...	48,4
...	21	...	72,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	27	23	40,0 ^e	44,0	...	...	...	...	29	30	...	46,5
77,6	78,4	80,0	81,6	35	30	...	77,9	86,0	86,9	86,3	86,9	29	28	...	69,5
...	...	77,9	...	...	20	...	89,6	...	...	...	...	16**	17**	...	67,5**
...	...	46,9	43,7	...	19	...	78,7	...	...	40,7	...	...	11	...	71,1
...	22	...	88,4	...	...	...	...	14	13	...	73,2
...	...	100,0	100,0	...	19	...	77,8	...	...	...	...	20**	16**	...	48,2**
...
...	18	17**	72,0 ^e	74,7**	...	...	...	...	15**	17**	...	56,4**
...	...	54,1	...	26	23	69,9 ^e	63,9	...	...	54,3	...	26**	23	...	64,2
...
...	25	25**	57,3	61,1**	...	...	...	...	...	24**	...	61,6**
...	23	27	...	92,6	...	...	...	...	...	23	...	84,2
...	...	89,0	67,1	19	18	...	87,2	...	...	...	...	...	14**	...	65,0**
...	...	100,0	100,0	...	14	...	86,9	...	...	100,0	...	10	11	...	56,0
...	29	33	74,6 ^e	77,1	...	...	...	...	27	32	...	77,6
...	30	24	...	77,0	...	...	...	...	...	18**	...	49,5**
...	32	27	...	80,3	...	...	...	...	...	19**	...	50,9**
...	...	100,0	100,0	13	11	78,9	83,2	...	...	86,6	...	12	13	59,9	68,3
64,0	68,4	64,6	67,6	29	20	80,6	80,1	44,4**	...	40,8**	...	28**	21**	...	66,9**
...	53**	...	81,6**	...	...	...	...	15**	15**	...	65,6**
...	30	23	...	67,6	...	...	...	...	17**	12**	...	50,0**
...
...	21	...	76,2	...	...	...	...	18**	19**	...	61,1**
...	38	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...
...	30	...	76,1	...	...	...	...	...	18**	...	...	...
...	36	...	44,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	34	30	...	...	...	...	...	...	...	19**	...	...
...	31	25	...	...	...	...	...	...	23	22	...	...
...	...	85,0	93,3	...	17	...	75,0	...	...	...	...	11**	11**	...	68,8**
...	...	100,0	100,0	...	18	...	69,1	...	...	100,0	...	16	6	...	51,2
...	33	34	86,9	83,2	...	...	...	...	...	31	...	52,5**
...	23	26	74,8 ^e	...	...	...	74,1	...	...	22	56,3	55,5
...	25	...	...	...	...	...	...	...	10**	...	...	...
...	29	...	...	...	...	...	...	...	17**	...	...	...
...	22	19	73,5 ^e	82,6	...	...	...	...	...	14**	...	55,9**

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	PRÉPRIMAIRE							
	Pourcentage des enseignants formés				Rapport élève/maître		Pourcentage de femmes parmi les enseignants	
	1998/99		1999/00		1990/91	1999/00	1990/91	1999/00
MF	F	MF	F					
Sainte-Lucie	16	12	...	97,5**
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	14	...	100,0	...
Suriname	25	...	100,0	...
Trinité-et-Tobago	14	13	96,2 ^e	76,0**
Îles Turks et Caicos	18**	...	100,0**
Uruguay ^w	30	31	...	98,0**
Venezuela	24	...	98,7	...
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest								
Andorre
Autriche ^o	21	16**	99,6	98,8**
Belgique ^o	13**	...	82,5**
Canada ^o	31	15	69,8	68,0
Chypre	23	18	99,2	86,4
Danemark ^o	5	...	92,0
Finlande ^o	12	...	96,5
France ^o	19**	...	80,0**
Allemagne ^o	19	...	95,0
Grèce ^o	16	16**	99,8	...
Islande ^o	5	...	98,5
Irlande ^o	28	18**	76,7	92,4**
Israël ^o
Italie ^o	14	13	99,1	99,3
Luxembourg ^o	17	...	...	...
Malte	16	...	100,0	...
Monaco	19	...	63,8	...
Pays-Bas ^o	17	...	100,0	...
Norvège ^o	4	5	95,2	95,0
Portugal ^o	19	18	97,9	99,1
Saint-Marin	7	8	100,0	99,2
Espagne ^o	25	16	95,3	94,9
Suède ^o	13	...	96,7
Suisse ^o	16**	...	99,4**
Royaume-Uni ^o	26	23	95,5	95,3
États-Unis ^o	21	...	94,7
Asie du Sud et de l'Ouest								
Afghanistan
Bangladesh
Bhoutan	22	...	30,8
Inde ^w
République islamique d'Iran	27	39**	99,8	96,8**
Maldives	47,0	47,2	...	31	...	90,5
Népal
Pakistan
Sri Lanka ^w
Afrique subsaharienne								
Angola
Bénin	100,0	100,0	69,5	62,4	23	39	54,8	61,2
Botswana
Burkina Faso	28	40**	85,0	87,0**
Burundi	28*	...	98,9**
Cameroun	26	22	99,9	98,9
Cap-Vert
République centrafricaine
Tchad
Comores	26	...	...
Congo	77,8	77,8	9	10	100,0	100,0
Côte d'Ivoire

PRIMAIRE								1 ^{er} CYCLE DU SECONDAIRE							
Pourcentage des enseignants formés				Rapport		Pourcentage		Pourcentage des enseignants formés				Rapport		Pourcentage	
1998/99		1998/99		élève/maître		de femmes parmi les enseignants		1998/99		1999/00		élève/maître		de femmes parmi les enseignants	
MF	F	MF	F	1990/91	1999/00	1990/91	1999/00	MF	F	MF	F	1998/99	1999/00	1990/91	1999/00
...	29	23**	82,9 ^e	82,9**	...	...	...	...	19**	16	...	62,3
...	20	25**	66,7	...	...	...	...	...	...	25**	...	64,8**
...	22	...	84,1	...	...	...	...	...	15**	...	...	...
...	...	76,1	75,4	26	21	70,3	75,8	...	...	...	...	50**	54**	...	57,7**
...	19**	...	93,5**	...	...	...	...	...	9**	...	62,5**
...	22	20	...	92,0**	...	...	...	...	14	11	...	75,0**
...	23	...	74,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	11	13**	81,7	88,5**	...	...	...	...	9	9**	...	63,8**
...	13**	...	82,5**	...	...	...	...	...	...	...	...
...	15	15	68,7	68,0	...	...	...	...	15	15	53,2	68,0
...	21	15	60,0	58,9	...	...	...	...	14**	...	...	...
...	10	...	64,0	...	...	...	...	10	10	...	64,0
...	16	...	70,9	...	...	...	...	10	10	...	69,6
...	19**	...	80,0**	...	...	...	...	12	14	62,6	64,1
...	15	...	81,2	...	...	...	...	15	14	...	58,7
...	19	13**	52,2	...	...	...	...	...	10	10**	62,3	...
...	11**	...	77,5**	...	...	...	...	11**	11**	...	77,6**
...	27	22**	76,6	73,6**	...	...	...	...	...	...	...	...
...	15	...	82,0 ^e	...	...	...	...	...	12	...	...	...
...	12	11	90,6	94,8	...	...	...	...	10	10	71,0	72,8
...	13	...	50,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	21	...	79,3	...	...	...	...	...	9	...	...	...
...	54,3	...
...	17	...	53,0	...	...	...	...	...	...	14**	...	...
...	4	...	...	...
...	14	13	81,5	82,1	...	...	...	...	...	11**	...	70,0
...	6	5	89,4	91,0	...	...	...	...	...	...	67,2	69,8
...	22	15	72,7	69,1	...	...	...	...	...	18**	53,1	51,4**
...	10	12	76,9 ^e	80,4	...	...	...	...	13	12	...	61,9
...	14**	...	72,4**	...	...	...	...	10	10**	...	45,0**
...	20	19	78,0	81,1	...	...	...	...	16	16	53,5	58,8
...	15	...	86,5	...	...	...	...	16	16	...	60,2
...	41	...	58,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	63	...	19,4	19,3**	...	...	...	...	...	30**	9,7	16,4**
...	...	100,0	100,0	...	42	...	32,0	...	...	100,0	...	40	35	...	32,1
...	47	43*	28,0 ^e	44,2**	...	...	...	...	...	...	...	...
...	31	26**	52,9	53,9**	...	...	...	...	27**	27**	43,4	45,6**
...	...	66,7	64,5	...	24	...	59,7	...	...	79,2	...	17*	18	...	25,3
...	39	38	...	23,8	...	...	...	...	38	37	...	13,4
...	43	55	26,5 ^e	34,7	...	...	...	...	27	23	...	37,6
...	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	32	27**	...	29,8**	...	...	...	...	22**	17**	...	29,3**
...	...	65,0	70,0	36	53	24,7	21,9	33,9	41,2	39,2	41,2	25	34	...	11,5
91,8	92,9	90,2	92,3	32	27	79,8	81,2	75,1**	73,1**	82,1	73,1**	19**	14	...	46,6
...	57	49	27,0	24,5**	...	...	...	...	31**	33**	...	16,6**
...	67	57*	46,2	57,0**	...	...	...	...	18**	...	...	...
...	51	69	30,0	36,6	...	...	...	...	31*	31**	...	...
...	24**	...	...	...
...	77	...	24,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	43,6	...	66	69	5,9	9,6	...	...	...	...	42	37	...	4,3**
...	37	...	...	25,0**	...	...	...	...	...	13	...	...
...	...	64,6	72,5	65	60	32,4	36,5	...	...	...	...	26	24	...	...
...	37	...	18,2 ^e	...	...	...	...	...	37	...	...	...

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	PRÉPRIMAIRE							
	Pourcentage des enseignants formés				Rapport élève/maître		Pourcentage de femmes parmi les enseignants	
	1998/99		1999/00		1990/91	1999/00	1990/91	1999/00
	MF	F	MF	F				
Rép. démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	28**	...	82,2**
Érythrée	64,8	64,8	69,1	69,7	...	37	...	97,8
Éthiopie	63,0	63,0	61,2	62,0	35	35	93,5	93,2
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	29,2	29,2	...	...	...	...	...	...
Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	22,7	21,1	...	21	...	73,2
Kenya	42,1	42,1	...	...	39	...	99,1	...
Lesotho	...	...	...	...	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...	...	36	...	70,0
Madagascar	...	...	...	...	...	18**	...	98,8**
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	...	...	...	...	...	...	...	...
Maurice	100,0	100,0	100,0	100,0	18	16	100,0	100,0
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	...	...	77,1	86,4	...	27	...	87,6
Niger	...	...	96,0	96,1	37	18	100,0	98,9
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	...	...	...	...	26	19	75,2	51,7
Seychelles	88,1	88,1	85,7	85,6	20	16	100,0 ^e	99,5
Sierra Leone	...	...	49,7	23,7	...	24	...	90,0
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	65,8**	65,8**	...	...	...	...	...	79,1**
Swaziland	...	...	...	...	19	...	...	...
Togo	...	...	...	...	29	17	100,0	97,3
Ouganda	...	...	85,6	89,4	...	25	...	69,8
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	100,0	100,0	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe ^w	...	...	...	...	...	...	...	...

PRIMAIRE								1 ^{er} CYCLE DU SECONDAIRE							
Pourcentage des enseignants formés				Rapport		Pourcentage		Pourcentage des enseignants formés				Rapport		Pourcentage	
1998/99		1998/99		élève/maître		de femmes parmi les enseignants		1998/99		1999/00		élève/maître		de femmes parmi les enseignants	
MF	F	MF	F	1990/91	1999/00	1990/91	1999/00	MF	F	MF	F	1998/99	1999/00	1990/91	1999/00
...	...	...	...	40	...	24,0 ^e	...	...	...	...	...	15**	...	...	...
...	...	...	...	...	43**	...	23,7**	...	...	...	...	26	27**	...	3,9**
72,8	69,1	72,0	62,1	...	48	...	37,4	37,7	58,4	49,2	58,4	55	57	14,4	12,7
...	...	...	...	36	...	23,9	...	...	...	...	...	...	...	10,8	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29**	...	...	...
72,5	72,4**	62,9	...	31	33	30,8 ^e	25,2	80,9**	80,6**	77,3	80,6**	26	24	...	16,6
71,8	88,5	...	...	29	...	35,8	...	83,7	97,4	...	97,4	20	...	26,8	...
...	...	...	...	40	46	22,5	25,9	...	...	...	...	31	34	...	9,0
...	...	35,1	42,4	...	44	...	20,2	...	...	...	...	...	22**	...	4,4**
96,6	97,3	...	...	31	...	37,5	...	92,5**	95,6**	...	95,6**	26**	...	...	...
43,9	44,5	78,0	80,5	55	...	79,9	80,2	84,1**	84,2**	...	84,2**	24**	...	...	...
...	...	...	...	...	36	...	28,0	...	...	...	...	16	11	...	22,0
...	...	...	...	40	48	...	60,7	...	...	...	...	20	21	...	...
53,6**	50,0**	53,5	50,0	61	46	31,3	40,0	53,6**	50,0**	33,4	50,0**	61**	35	...	21,7
...	...	...	...	47	...	25,3 ^e	23,9	...	...	...	...	31*	35	14,2	16,8
100,0	100,0	100,0	100,0	21	26	44,1 ^e	53,8	...	...	...	...	10	...	...	...
32,7	32,9	65,0	67,9	55	61	23,1 ^e	25,3	75,8**	86,2**	...	86,2**	36	32	17,6	18,4**
29,1	29,2	29,3	30,4	...	32	...	67,1	...	...	59,3	...	...	25	...	45,2
...	...	97,1	96,9	42	41	32,6	32,4	...	...	...	...	36	36	21,5	22,5**
...	...	...	...	41	...	42,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	57	54	46,3	53,0	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	53	51	26,9 ^e	23,0	...	...	...	...	33**	31	...	...
83,7	84,5	82,3	83,4	...	15	...	84,6	87,5**	89,7**	...	89,7**	10**	...	...	...
...	...	60,7	57,6	35	30	...	40,1	...	...	89,8	...	...	...	...	43,1
...
63,1**	62,4**	63,3	62,5	...	35	...	78,1	89,1**	92,5**	...	92,5**	30**	...	...	...
91,1	91,8	91,1	91,8	33	33	79,2	75,4	99,2**	98,7**	...	98,7**	18**	...	...	...
...	...	...	...	58	37	18,8	13,2	...	...	...	...	46	38	11,1	10,6**
45,0**	46,0**	...	...	29	59	29,8	...	...	...	...	...	19**	...	...	...
44,1	44,0	100,0	100,0	35	40	41,3	45,3	...	...	90,5	...	19**	18	...	27,7
88,8	91,7	94,2	95,2	44	47	...	48,9	82,0	79,4	81,4	79,4	42	...	...	23,0
...	...	...	...	36	41	39,2	47,3	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 9
Effacité interne : taux de redoublement

Pays ou territoire	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 1999/2000					
	Année d'études 1			Année d'études 2		
	MF	M	F	MF	M	F
États arabes et Afrique du Nord						
Algérie	12,5	14,2	10,5	10,1	12,3	7,7
Bahreïn	4,8	4,0	5,5	4,1	4,5	3,7
Djibouti	8,7	9,3	8,0	10,0	10,2	9,6
Égypte ^w	...	...	...	...	...	...
Iraq	10,8	11,8	9,6	10,7	12,2	8,8
Jordanie ^w	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2
Koweït	3,8	3,5	4,1	2,8	2,7	3,0
Liban	4,3	5,0	3,5	10,1	11,7	8,4
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...
Mauritanie	...	...	...	...	...	...
Maroc	16,5	17,1	15,8	11,9	13,4	10,0
Oman	8,1	8,2	8,0	8,1	8,5	7,8
Territoires autonomes palestiniens	1,1	1,0	1,2	1,3	1,4	1,2
Qatar	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	6,2	7,1	5,2	3,4	5,0	1,6
Soudan	11,0	10,4	11,8	10,0	8,6	11,7
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...
Tunisie ^w	11,9	13,0	10,8	12,7	14,2	11,1
Émirats arabes unis	3,4	3,2	3,6	3,3	3,3	3,2
Yémen	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et de l'Est						
Albanie	5,4	6,1	4,7	4,0	4,6	3,2
Biélorussie	1,6	...	...	0,4	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	2,6	2,9	2,2	4,4	5,2	3,6
Croatie	1,1	1,2	0,9	0,3	0,4	0,3
République tchèque ^o	1,5	1,7	1,4	1,1	1,2	1,0
Estonie	1,9	2,5	1,2	1,5	2,0	0,8
Hongrie ^o	3,8	3,7	3,8	1,8	1,8	1,8
Lettonie	...	...	...	...	...	...
Lituanie	...	...	...	...	...	...
Pologne ^o	1,1	1,1**	1,1**	0,5	0,5**	0,5**
République de Moldavie	...	...	...	...	...	...
Roumanie	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie ^w	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	4,7	5,1	4,2	1,9	2,3	1,6
Slovénie	...	...	...	...	...	...
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	...	...	...	...	...	...
Turquie ^o	...	...	...	...	...	...
Ukraine	...	...	...	...	...	...
Yougoslavie	...	...	...	...	...	...
Asie centrale						
Arménie	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Géorgie	...	...	...	...	...	...
Kazakstan	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...
Mongolie	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique						
Australie ^o	...	...	...	...	...	...
Cambodge	37,0	38,1	35,8	...	...	...
Chine ^w	2,1	2,4	1,9	0,7	0,8	0,6

NB. Douze pays ont un cycle d'enseignement primaire de sept ans : Bhoutan, Botswana, Kenya, Lesotho, Namibie, Afrique du Sud, Swaziland, Trinité-et-Tobago, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Zambie et Zimbabwe.

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 1999/2000

	Année d'études 3			Année d'études 4			Année d'études 5			Année d'études 6		
	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F
	11,6	14,4	8,3	12,3	15,5	8,7	13,4	17,0	9,4	25,0	28,9	20,3
	3,9	4,6	3,3	4,3	5,4	3,0	4,5	5,7	3,3	4,3	5,8	2,7
	9,9	9,3	10,7	9,9	9,3	10,7	9,4	9,3	9,5	32,4	33,6	30,4

	10,6	12,4	8,4	12,6	14,7	9,8	21,9	24,8	17,9	6,0	7,6	3,8
	0,2	0,2	0,1	0,6	0,5	0,7	1,3	1,2	1,4	1,4	1,4	1,3
	4,1	4,3	3,9	2,7	3,0	2,3	...	...	...	...	...	...
	10,6	12,2	8,9	8,7	9,9	7,5	8,2	9,3	7,2	...	...	...

	13,1	15,1	10,6	11,3	13,4	8,6	9,8	11,9	7,0	7,7	9,4	5,2
	7,0	8,1	5,8	8,3	11,1	5,2	6,5	8,4	4,4	5,5	7,7	2,9
	2,4	2,5	2,3	3,5	3,9	3,2	...	...	...	...	...	...

	5,9	7,8	3,8	6,5	7,6	5,3	6,4	8,0	4,6	2,5	3,3	1,5
	11,4	11,5	11,3	12,7	12,3	13,2	12,0	12,1	11,9	10,8	11,1	10,4

	14,4	16,6	12,0	12,5	14,5	10,3	18,3	20,3	16,0	26,0	27,1	24,8
	2,5	2,8	2,2	4,3	6,1	2,4	4,2	5,6	2,6	2,6	3,7	1,5

	3,0	3,6	2,4	3,4	4,0	2,8	...	...	...	...	...	...
	0,3	...	...	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...

	2,8	3,4	2,2	2,8	3,6	2,0	...	...	...	...	...	...
	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	...	...	...	...	...	...
	1,0	1,2	0,8	1,2	1,5	0,9	1,2	1,5	0,9	...	...	...
	2,0	2,8	1,1	2,0	2,9	1,1	2,3	3,5	1,1	4,1	6,0	2,0
	1,3	1,3	1,4	1,5	1,5	1,5	...	...	...	...	...	...

	0,4	0,4**	0,4**	0,8	0,8	0,8	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1

	1,5	1,7	1,2	1,7	1,9	1,5	...	...	...	...	...	...

	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	...	...	...	...	...	...

	0,5	0,6	0,4	0,4	0,4	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 1999/2000					
	Année d'études 1			Année d'études 2		
	MF	M	F	MF	M	F
Îles Cook	5,2	...	...	0,5	...	...
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...
Indonésie ^w	11,8**	11,7**	11,9**	7,4**	7,3**	7,5**
Japon ^o	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...
Rép. démocratique populaire lao	33,8	34,9	32,6	19,6	21,5	17,4
Malaisie ^w	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...
Myanmar	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	0,5
Nauru	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...
Papouasie - Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...
Philippines ^w	...	...	...	...	...	...
République de Corée ^o	...	...	...	...	...	...
Samoa	2,8	3,1	2,5	0,7	1,0	0,4
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ^w	9,7	9,4	9,9	3,9	3,9	4,0
Tonga	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	11,3**	11,3**	11,2**	10,7**	11,4**	10,0**
Viet Nam	6,9	7,8**	6,0**	3,7	...	...
Amérique latine et Caraïbes						
Anguilla	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...
Argentine ^w	9,6	10,9	8,3	6,6	7,7	5,5
Aruba	14,2	17,9	10,1	8,5	9,6	7,1
Bahamas	...	...	...	...	...	...
Barbades	...	...	...	...	...	...
Belize	12,8	13,8	11,7	8,4	9,1	7,6
Bermudes	...	...	...	...	...	...
Bolivie	3,0**	3,0**	2,9**	2,3**	2,3**	2,3**
Brésil ^w	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	3,1	3,5	2,6	1,4	1,5	1,4
Îles Caïmans	...	...	...	...	...	...
Chili ^w	1,2	1,3	1,0	4,6	5,2	3,9
Colombie	9,5	10,3	8,6	4,9	5,3	4,4
Costa Rica	16,0	17,9	13,9	10,4	11,7	8,9
Cuba	3,5	5,6	1,3	2,6	3,2	1,9
Dominique	5,1	...	...	0,8	...	...
République dominicaine	2,7	3,1	2,2	3,0	3,5	2,3
Équateur	...	...	...	...	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...	...
Grenade	...	...	...	...	...	...
Guatemala	26,1	26,8	25,3	13,8	15,0	12,6
Guyana	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...
Jamaïque ^w	5,0	6,3	3,5	2,4	3,1	1,6
Mexique ^o	10,7	11,9	9,3	8,6	10,0	7,1
Montserrat	4,2	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	7,4	8,1	6,7	4,3	4,8	3,7
Panama	10,9	12,2	9,4	9,3	10,7	7,8
Paraguay ^w	13,7	14,7	12,6	10,3	11,8	8,6
Pérou ^w	5,4	5,5	5,2	17,5	17,8	17,2
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...

NB. Douze pays ont un cycle d'enseignement primaire de sept ans : Bhoutan, Botswana, Kenya, Lesotho, Namibie, Afrique du Sud, Swaziland, Trinité-et-Tobago, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Zambie et Zimbabwe.

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 1999/2000

	Année d'études 3			Année d'études 4			Année d'études 5			Année d'études 6		
	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F
...
...
...
6,1**	6,1**	6,2**	4,6**	4,6**	4,7**	3,2**	3,2**	3,2**	0,4**	0,4**	0,4**	...
...
...
11,6	13,3	9,7	7,8	9,6	5,7	6,8	8,4	4,9	...	...	...	...
...
...
0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	...	...	...	...
...
...
...
...
0,4	0,3	0,6	0,6	0,7	0,4	0,5	0,5	0,5	0,4	0,3	0,4	...
...
2,1	2,0	2,1	2,1	2,1	2,2	1,9	1,9	1,9	1,2	1,2	1,2	...
...
...
9,9**	10,5**	8,6**	8,8**	9,6**	7,9**	7,8**	9,6**	6,3**	17,0**	17,1**	16,9**	...
2,6	...	...	2,5	...	...	0,5	...	...	...	...	...	...
...
...
5,9	7,0	4,8	5,0	6,0	4,0	4,2	5,1	3,3	3,4	4,2	2,6	...
8,2	10,9	5,3	6,2	7,6	4,8	4,8	6,1	3,5	2,9	3,3	2,6	...
...
...
9,3	10,6	7,9	8,8	9,9	7,8	8,3	9,4	7,0	8,4	9,7	7,0	...
...
2,3**	2,4**	2,2**	2,3**	2,3**	2,2**	1,9**	2,0**	1,8**	2,9**	3,3**	2,5**	...
...
2,0	1,7	2,4	1,5	...	...	1,8	...	...	2,9	...	...	...
...
1,1	1,3	0,8	2,2	2,7	1,7	2,6	3,3	1,9	3,0	3,7	2,2	...
4,0	4,4	3,6	3,0	3,3	2,7	2,1	2,5	1,8	...	...	...	...
8,5	9,6	7,4	9,8	11,3	8,3	8,1	9,4	6,7	1,1	1,3	0,9	...
2,5	3,2	1,8	1,6	2,1	1,0	0,8	1,1	0,5	0,2	0,3	0,1	...
0,5	...	...	0,7	...	...	0,7	...	...	0,8	...	...	...
11,0	13,0	8,7	5,4	6,6	4,2	3,8**	4,9**	2,8**	3,2**	4,1**	2,2**	...
...
...
...
10,8	12,0	9,4	8,0	9,3	6,3	5,0	5,8	4,0	2,9	3,3	2,5	...
...
...
...
1,9	2,6	1,2	11,8	15,7	7,5	1,7	2,2	1,3	6,3	7,2	5,4	...
6,9	8,1	5,7	5,0	6,0	3,9	3,5	4,3	2,6	1,0	1,2	0,9	...
...
...
4,0	4,5	3,5	4,2	5,0	3,5	2,8	3,3	2,3	2,6	3,1	2,1	...
6,8	8,0	5,5	4,5	5,5	3,4	3,3	4,1	2,4	1,3	1,6	1,0	...
7,9	9,0	6,6	5,6	6,6	4,6	3,6	4,2	2,9	1,7	2,2	1,2	...
15,6	15,9	15,3	10,7	11,0	10,3	6,8	7,3	6,2	3,3	3,5	3,1	...
...

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 1999/2000					
	Année d'études 1			Année d'études 2		
	MF	M	F	MF	M	F
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	8,8	10,4	7,0	4,4	5,5	3,3
Îles Turks et Caicos	0,6	...	...	1,3	...	...
Uruguay ^w	14,5	16,7	12,1	10,2	12,0	8,3
Venezuela	9,2**	10,6**	7,6**	7,8	9,3	6,2
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest						
Andorre	...	...	...	...	...	...
Autriche ^o	1,8**	2,1**	1,5**	1,7**	1,9**	1,5**
Belgique ^o	...	...	...	...	...	...
Canada ^o	...	...	...	...	...	...
Chypre	...	...	...	...	...	...
Danemark ^o	...	...	...	...	...	...
Finlande ^o	0,8	1,2	0,5	0,9	1,2	0,6
France ^o	5,8	5,8**	5,8**	6,3	6,3**	6,3**
Allemagne ^o	1,9	2,0	1,7	2,4	2,6	2,2
Grèce ^o	...	...	...	...	...	...
Islande ^o	...	...	...	...	...	...
Irlande ^o	1,5	1,6	1,4	3,5	3,9	3,0
Israël ^o	...	...	...	...	...	...
Italie ^o	0,6	0,7	0,4	0,5	0,6	0,3
Luxembourg ^o	5,0**	5,0**	5,0**	5,0**	5,0**	5,0**
Malte	...	...	...	...	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas ^o	...	...	...	...	...	...
Norvège ^o	...	...	...	...	...	...
Portugal ^o	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...
Espagne ^o	...	...	...	...	...	...
Suède ^o	...	...	...	...	...	...
Suisse ^o	1,2	1,3	1,0	2,5	2,6	2,4
Royaume-Uni ^o	...	...	...	...	...	...
États-Unis ^o	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest						
Afghanistan	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...
Bhoutan	14,9	15,8	14,0	14,1	14,7	13,3
Inde ^w	4,0	3,9	4,1	2,9	2,9	3,0
République islamique d'Iran	9,1	10,2	7,9	6,2	7,6	4,7
Maldives	4,9	6,0	3,7	...	...	...
Népal	...	...	...	...	...	...
Pakistan	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne						
Angola	31,1**	30,6**	31,6**	31,0**	30,8**	31,3**
Bénin	...	...	...	...	...	...
Botswana	3,9	4,4	3,4	2,3	2,6	2,0
Burkina Faso	11,7	11,8	11,6	12,6	12,7	12,4
Burundi	27,4	26,4	28,5	20,6	20,5	20,7
Cameroun	29,7	29,8	29,6	23,1	23,3	22,9
Cap-Vert	...	...	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...
Tchad	29,6	29,6	29,6	25,7	25,6	25,7
Comores	32,4**	32,3**	32,5**	26,4**	26,4**	26,5**
Congo	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...

NB. Douze pays ont un cycle d'enseignement primaire de sept ans : Bhoutan, Botswana, Kenya, Lesotho, Namibie, Afrique du Sud, Swaziland, Trinité-et-Tobago, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Zambie et Zimbabwe.

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 1999/2000

	Année d'études 3			Année d'études 4			Année d'études 5			Année d'études 6		
	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F
...
...
...
4,3	5,2	3,4	3,5	4,2	2,7	4,4	5,1	3,7	6,4	7,1	5,7	...
1,5	...	...	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
7,7	9,1	6,3	6,4	7,6	5,2	4,9	5,9	4,0	2,5	3,0	2,0	...
8,8	10,6	6,7	6,6	8,1	5,0	4,4	7,1	2,7	1,9	2,4	1,4	...
...
1,4**	1,7**	1,1**	1,2**	1,4**	1,0**	...	...	...	...	...	...	...
...
...
...
0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	...
3,1	3,1**	3,1**	2,5	2,5**	2,5**	3,4	3,4**	3,4**	...	...	...	...
1,6	1,8	1,4	1,1	1,3	1,0	...	...	...	...	...	...	...
...
...
2,4	2,7	2,2	1,4	1,6	1,1	1,1	1,2	1,0	1,0	1,0	1,0	...
...
0,3	0,4	0,2	0,3	0,4	0,2	0,5	0,6	0,4	...	...	...	...
5,0**	5,0**	5,0**	5,0**	5,0**	5,0**	5,0**	5,0**	5,0**	5,0**	5,0**	5,0**	...
...
...
...
...
...
...
2,2	2,3	2,0	1,9	2,1	1,6	1,6	1,9	1,3	1,0	1,2	0,8	...
...
...
...
...
...
...
...
12,5	12,9	11,9	9,8	10,4	9,1	13,2	13,6	12,7	11,5	11,2	11,9	...
5,0	4,9	5,3	4,4	4,5	4,3	3,9	4,0	3,8	4,9	5,1	4,7	...
4,2	5,4	2,9	4,7	6,1	3,1	3,1	4,1	2,0	...	...	...	...
...
...
...
...
...
28,6**	28,9**	28,3**	22,6**	22,5**	22,7**	...	...	...	...	...	...	...
...
1,9	2,1	1,7	10,5	12,6	8,3	1,4	1,7	1,1	1,3	1,4	1,2	...
16,6	17,0	16,1	15,2	15,2	15,3	16,3	15,4	17,7	35,1	34,5	36,1	...
18,5	18,0	19,3	21,2	20,7	21,8	31,2	30,6	31,9	38,7	38,0	39,6	...
30,7	30,9	30,5	23,5	23,4	23,5	27,1	27,3	26,9	25,3	25,7	24,9	...
...
...
21,7	21,6	22,0	21,0	20,5	21,9	15,1	15,0	15,2	25,7	26,6	23,3	...
25,1**	26,7**	23,2**	20,8**	21,3**	20,3**	19,6**	20,3**	18,7**	26,5**	26,3**	26,8**	...
...
...

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 1999/2000					
	Année d'études 1			Année d'études 2		
	MF	M	F	MF	M	F
Rép. démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	8,6**	4,6**	13,5**	17,1**	15,4**	19,7**
Érythrée	24,3	24,0	24,7	15,0	15,3	14,7
Éthiopie	9,1	8,7	9,8	5,1	4,8	5,6
Gabon	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	...	...	...
Guinée	20,0	20,2	19,9	20,5	19,8	21,4
Guinée-Bissau	23,3	23,3	23,2	26,3	25,5	27,3
Kenya	...	...	...	...	...	...
Lesotho	24,2	26,7	21,5	23,6	26,7	20,3
Libéria	2,3	2,3	2,4	2,0	1,9	2,2
Madagascar	34,2	35,2	33,1	24,4	25,8	23,0
Malawi	17,9	18,1	17,8	16,2	16,5	15,9
Mali	...	...	...	...	...	...
Maurice	...	...	...	...	...	...
Mozambique	25,4	25,2	25,7	24,5	24,2	24,9
Namibie	13,9	15,5	12,2	11,2	13,1	9,3
Niger	1,4	1,3	1,4	7,0	6,9	7,0
Nigéria	...	...	...	...	...	...
Rwanda	37,6	37,9	37,3	22,8	16,3	29,5
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...
Sénégal	8,8	8,8	8,7	11,4	11,5	11,3
Seychelles	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	10,7	12,0	9,2	9,9	11,3	8,3
Swaziland	19,1	21,9	16,0	17,3	20,1	14,1
Togo	33,8	34,4	33,1	28,5	28,8	28,2
Ouganda	1,8	1,8	1,7	1,3	1,3	1,3
République-Unie de Tanzanie	3,2	3,2	3,2	2,1	2,1	2,1
Zambie	4,3	4,4	4,1	4,3	4,4	4,3
Zimbabwe ^w	...	...	...	...	...	...

	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane
Monde	7,2	8,2	7,6	5,1	7,1	5,9
Pays en transition	...	...	...	...	...	...
Pays développés	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	...	...	...	...	...	...
États arabes et Afrique du Nord	7,1	7,6	6,7	9,1	8,6	7,7
Europe centrale et de l'Est	1,9	2,7	1,8	1,5	1,9	1,3
Asie centrale	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	8,3	9,4	9,9	3,7	3,9	4,0
Amérique latine et Caraïbes	8,8	10,5	7,9	5,8	8,4	5,8
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	19,1	20,2	17,8	17,1	16,3	15,9

NB. Douze pays ont un cycle d'enseignement primaire de sept ans : Bhoutan, Botswana, Kenya, Lesotho, Namibie, Afrique du Sud, Swaziland, Trinité-et-Tobago, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Zambie et Zimbabwe.

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 1999/2000

	Année d'études 3			Année d'études 4			Année d'études 5			Année d'études 6		
	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F
...
16,1**	16,6**	15,6**	14,7**	14,5**	14,9**	12,2**	10,8**	13,8**	...	...	...	...
18,0	17,2	18,9	22,3	21,0	23,8	13,4	12,7	14,3	...	...	...	...
4,7	4,1	5,5	5,6	4,8	7,0	...	...	...	...	...	...	...
...
...
...
25,7	24,7	27,1	21,7	20,6	23,5	23,2	22,1	25,0	32,4	31,9	33,6	...
23,8	23,6	24,1	23,3	22,6	24,4	20,1	20,1	20,2	27,2	26,2	29,0	...
...
20,8	23,8	17,7	20,9	23,6	18,3	16,7	19,5	14,4	12,4	13,8	11,3	...
2,8	1,4	34,9	4,5	3,8	5,6	5,5	4,2	8,8	4,7	3,2	9,4	...
26,2	26,9	25,5	21,2	21,4	21,1	24,8	24,5	25,2	...	...	...	...
15,1	15,4	14,9	11,6	11,7	11,4	...	...	...	...	...	...	...
...
...
24,4	23,6	25,5	20,2	19,3	21,5	18,8	18,3	19,7	...	...	...	...
12,6	14,9	10,1	17,0	19,4	14,5	13,7	15,3	12,0	8,8	9,2	8,3	...
11,4	11,4	11,4	11,5	11,6	11,3	15,0	14,9	15,0	37,7	38,1	37,0	...
...
30,6	30,3	30,9	33,9	33,2	34,6	36,4	35,2	37,6	30,3	29,6	31,1	...
...
12,1	12,1	12,1	12,0	12,0	12,0	14,8	14,4	15,3	28,8	28,4	29,5	...
...
...
...
10,0	11,5	8,3	10,6	12,2	8,9	9,5	10,8	8,1	8,4	9,3	7,5	...
19,6	23,2	15,6	17,9	21,0	14,9	16,2	17,4	14,9	16,3	17,5	15,1	...
29,7	29,5	30,0	22,7	22,7	22,7	24,2	24,4	24,0	14,5	14,4	14,6	...
1,3	1,3	1,2	7,8	7,8	7,8	8,4	8,3	8,5	9,2	9,1	9,4	...
1,4	1,4	1,4	12,4	12,3	12,5	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	...
4,4	4,5	4,3	5,7	5,8	5,6	5,6	5,8	5,4	7,3	7,4	7,2	...
...

	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane
5,0	7,4	5,5	5,6	7,6	5,2	5,0	6,0	4,5	4,3	5,5	3,5	...
...
...
...
8,4	8,7	7,1	8,5	9,6	6,4	8,8	9,3	7,1	6,0	7,7	3,8	...
1,3	1,5	1,1	1,5	1,7	1,3	...	...	...	...	...	...	...
...
2,1	2,0	2,1	2,5	2,1	2,2	1,8	1,9	1,9	...	...	...	...
6,4	8,0	5,4	5,0	6,6	4,2	3,6	4,9	2,8	2,9	3,3	2,2	...
...
...
18,0	17,2	17,7	17,9	19,4	15,3	15,6	15,3	15,1	20,8	21,6	19,2	...

Tableau 10
Efficacité interne : taux de survie

Pays ou territoire	TAUX DE SURVIE EN 4 ^e ANNÉE							
	1990/91		IPS		1998/99			IPS
	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
États arabes et Afrique du Nord								
Algérie	97,2	97,4	97,0	1,00	97,2	96,6	97,8	1,01
Bahreïn	91,9	91,4	92,4	1,01	97,6	97,6	97,5	1,00
Djibouti	...	...	...	...	81,1	75,8	88,8	1,17
Égypte ^w	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie ^w	...	...	...	...	98,4	98,4	98,4	1,00
Koweït	...	...	...	...	94,0	92,9	95,1	1,02
Liban	...	...	...	...	94,5	90,0	99,6	1,11
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauritanie	81,4	81,1	82,0	1,01	...	...	...	...
Maroc	81,7	81,7	81,7	1,00	86,8	86,9	86,8	1,00
Oman	...	...	...	...	97,1	97,7	96,5	0,99
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	73,1	74,9	71,4	0,95	...	...	...	...
Arabie saoudite	87,5	86,7	88,5	1,02	96,8	96,6	97,1	1,01
Soudan	...	...	...	...	83,4**	85,1**	81,5**	0,96
République arabe syrienne	99,5	99,8	99,3	0,99	...	...	...	...
Tunisie ^w	92,0	97,4	85,8	0,88	95,1	94,9	95,4	1,01
Émirats arabes unis	84,8	85,1	84,6	0,99	94,1	94,6	93,5	0,99
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et de l'Est								
Albanie	...	...	...	...	...	...	...	...
Biélorussie	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	92,2	92,3	92,1	1,00	92,9	92,6	93,3	1,01
Croatie	...	...	...	...	...	...	...	...
République tchèque ^o	...	...	...	...	98,5	98,2	98,9	1,01
Estonie	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie ^o	...	...	...	...	96,8	95,7	97,9	1,02
Lettonie	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Moldavie	...	...	...	...	...	...	...	...
Roumanie	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie ^w	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	...	96,9	96,3	97,6	1,01
Slovénie	...	...	...	...	...	...	...	...
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquie ^o	98,6	98,9	98,3	0,99	...	...	...	...
Ukraine	...	...	...	...	...	...	...	...
Yougoslavie	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale								
Arménie	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	...	...	...	...	98,4	97,5	99,4	1,02
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazakstan	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolie	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique								
Australie ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	...	...	...	...	...	...	...	...
Chine ^w	...	...	...	...	99,4	99,1	99,7	1,01

TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE								TRANSITION AU SECONDAIRE			
1990/91		IPS		1998/99			IPS	1998/99			IPS
MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
94,5	95,1	93,9	0,99	95,0	93,9	96,1	1,02	66,3	62,0	71,3	1,15
89,2	88,6	89,9	1,01	95,8	95,3	96,3	1,01	98,4	97,0	99,9	1,03
...	...	...	...	76,7	71,2	84,9	1,19	...	...	...	...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	82,3	90,8	71,4	0,79
...	...	...	...	97,7	98,0	97,4	0,99	97,1	97,1	97,2	1,00
...
...	...	...	...	91,3	88,2	94,8	1,07	...	...	...	...
...
75,3	75,6	75,0	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...
75,1	74,6	75,9	1,02	81,9	81,7	82,0	1,00	80,7	...	...	...
96,9	97,3	96,5	0,99	93,7	93,7	93,8	1,00	94,6	92,7	96,6	1,04
...	...	...	...	...	...	...	...	96,2	95,0	97,5	1,03
64,1	63,4	64,9	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...
82,9	81,8	84,2	1,03	95,3	95,2	95,4	1,00	...	...	...	...
...	...	...	...	86,8**	85,6**	88,2**	1,03	80,8**	86,0**	75,7**	0,88
96,0	96,8	95,1	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...
86,6	93,9	77,9	0,83	92,1	91,4	92,9	1,02	68,0**	66,6**	69,6**	1,04
80,0	80,3	79,8	0,99	92,4	92,8	91,9	0,99	96,0	94,6	97,5	1,03
...
...
...
90,6	91,0	90,2	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	98,3	98,0	98,6	1,01	...	...	...	...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	99,3	99,9	98,6	0,99
...
...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	98,6**	98,5**	98,8**	1,00
...
...
97,6	98,1	97,1	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
...
...
...
...
...
...
...	...	...	...	97,3	97,1	97,6	1,00	...	...	...	...

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	TAUX DE SURVIE EN 4 ^e ANNÉE							
	1990/91			IPS	1998/99			IPS
	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
Îles Cook	55,6	...	...	...
Rép. populaire démocratique de Corée
Fidji
Indonésie ^w
Japon ^o
Kiribati
Rép. démocratique populaire lao	60,5	60,6	60,4	1,00
Malaisie ^w
Îles Marshall
Myanmar	73,9*	82,1*	67,0*	0,82
Nauru
Nouvelle-Zélande ^o
Nioué
Papouasie - Nouvelle-Guinée
Philippines ^w
République de Corée ^o
Samoa	82,8	81,6	84,3	1,03
Îles Salomon
Thaïlande ^w	97,9	96,3	99,6	1,03
Tonga
Tuvalu
Vanuatu
Viet Nam	87,3	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes								
Anguilla
Antigua-et-Barbuda
Argentine ^w	96,6	95,6	97,5	1,02
Aruba	97,3	97,6	96,9	0,99
Bahamas
Barbades
Belize	69,6	70,5	68,5	0,97	79,6	76,9	82,5	1,07
Bermudes
Bolivie	84,1**	84,4**	83,8**	0,99
Brésil ^w
Îles Vierges britanniques
Îles Caïmans
Chili ^w
Colombie	64,8	70,9	59,8	0,84	72,0	69,4	74,8	1,08
Costa Rica	86,9	85,4	88,5	1,04	...	...	...	...
Cuba
Dominique	91,8	...	...	...
République dominicaine	79,8**	77,0**	82,9**	1,08
Équateur
El Salvador
Grenade
Guatemala
Guyana
Haïti
Honduras
Jamaïque ^w
Mexique ^o	91,2	90,4	92,0	1,02
Montserrat
Antilles néerlandaises
Nicaragua	63,0	60,6	65,6	1,08
Panama
Paraguay ^w	78,4	77,4	79,5	1,03	81,3	80,7	81,9	1,01
Pérou ^w	89,9	90,0	89,7	1,00
Saint-Kitts-et-Nevis

TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE								TRANSITION AU SECONDAIRE			
1990/91			IPS	1998/99			IPS	1998/99			IPS
MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
...	51,5	...	...	...	...	...	...	...
...
...
...
...
...	54,2	54,8	53,5	0,98	...	...	...	...
...
...	68,6*	76,0*	62,2*	0,82	...	...	...	...
...
...
...
...
...	82,6	89,0	77,3	0,87	...	...	...	...
...
...	97,1	95,6	98,8	1,03	90,7	89,8	91,7	1,02
...
...
...	82,8	...	...	...	...	...	...	...
...
...
...	94,7	93,3	96,1	1,03	94,1**	92,7**	95,5**	1,03
...	96,8	97,4	96,2	0,99	...	...	...	...
...
...
67,4	68,9	65,9	0,96	77,8	76,2	79,5	1,04	...	...	...	...
...
...	82,2**	83,2**	81,2**	0,98	...	...	...	...
...
...	99,1*	100,0*	97,8*	0,97
...	95,5**	94,2**	96,8**	1,03
62,1	79,9	50,2	0,63	69,0	66,0	72,2	1,09	...	...	...	...
82,4	80,8	84,1	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	91,1	...	...	...	89,2	90,3	88,3	0,98
...	83,5**	79,8**	87,6**	1,10	...	...	...	...
...
...
93,1	93,7	92,4	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	96,1**	97,8**	94,5**	0,97
...	89,0	88,0	90,0	1,02	...	...	...	...
...
...	51,1	46,8	55,0	1,18
...	55,0	52,3	57,9	1,11	...	...	...	...
...
70,5	69,1	71,9	1,04	75,5	74,7	76,4	1,02	89,6**	89,7**	89,5**	1,00
...	87,9	88,2	87,6	0,99	...	...	...	...
...

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	TAUX DE SURVIE EN 4 ^e ANNÉE							
	1990/91		IPS		1998/99			IPS
	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turks et Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay ^w	96,3	95,4	97,3	1,02	86,8	85,6	88,2	1,03
Venezuela	90,1	87,4	93,1	1,07	94,0	91,8	96,3	1,05
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest								
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche ^o	...	...	...	...	96,6**	95,5**	97,9**	1,03
Belgique ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	...	...	...	...	...	...	...	...
Danemark ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
France ^o	...	...	...	...	98,5	98,3**	98,7**	1,00
Allemagne ^o	...	...	...	...	99,5	99,2	99,8	1,01
Grèce ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlande ^o	...	...	...	...	95,9	94,5	97,4	1,03
Israël ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Luxembourg ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	...	...	...	...	...	...	...	...
Monaco	88,3	93,0	83,4	0,90	...	...	...	...
Pays-Bas ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
États-Unis ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest								
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde ^w	...	...	...	...	63,1	64,2	61,7	0,96
République islamique d'Iran	92,5	92,8	92,2	0,99	...	...	...	...
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka ^w	96,8	96,6	97,0	1,00	...	...	...	...
Afrique Subsaharienne								
Angola	...	...	...	...	15,5**	14,9**	16,3**	1,09
Bénin	62,8	62,5	63,5	1,02	...	...	...	...
Botswana	97,3	95,6	99,0	1,03	89,4	87,6	91,3	1,04
Burkina Faso	72,0	72,5	71,2	0,98	76,6	75,6	78,0	1,03
Burundi	65,3	67,5	62,8	0,93	...	...	...	...
Cameroun	...	...	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	...	...	...	...	...	...	...	...
République centrafricaine	38,3	39,4	36,6	0,93	...	...	...	...
Tchad	63,6	69,3	53,5	0,77	65,1	67,7	61,0	0,90
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	74,6	69,9	80,2	1,15	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	78,0	79,0	76,5	0,97	...	...	...	...

TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE								TRANSITION AU SECONDAIRE			
1990/91		IPS		1998/99		IPS		1998/99		IPS	
MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
...
...
...
...
...
94,5	93,2	95,8	1,03	85,8	82,8	89,1	1,08	76,4**	67,5**	86,0**	1,27
86,1	82,5	89,8	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	100,0	100,0	100,0	1,00
...	...	...	...	...	...	...	...	100,0	100,0	100,0	1,01
...	...	...	...	98,0	98,4**	97,5**	0,99	98,7**	99,1**	98,3**	0,99
...	...	...	...	...	...	...	...	99,6	99,6	99,6	1,00
...
...
...	...	...	...	95,1	93,7	96,6	1,03	85,6**	85,9**	85,2**	0,99
...
...	...	...	...	...	...	...	...	100,0	...	...	...
...
...
82,9	92,4	74,5	0,81	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
...
...
...
...
...
79,7	80,4	79,0	0,98	...	...	...	...	100,0	100,0	100,0	1,00
...
...
...
...
...
...
...
...
89,9	90,7	89,1	0,98	59,7	62,0	56,7	0,91	...	...	...	...
...
...
...
...
94,4	94,0	94,8	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
...
...
...
...	...	...	...	3,7**	3,4**	4,1**	1,22	...	...	...	...
55,1	54,6	55,9	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	87,6	84,2	91,1	1,08	...	...	...	...
69,7	70,9	67,8	0,96	68,3	66,9	70,4	1,05	...	...	...	...
61,8	65,3	58,0	0,89	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
24,0	25,0	22,5	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...
53,1	58,3	43,7	0,75	55,1	58,1	50,0	0,86	...	...	...	...
...
62,7	58,6	67,4	1,15	...	...	...	...	...	...	...	...
73,0	75,0	70,2	0,94	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	TAUX DE SURVIE EN 4 ^e ANNÉE							
	1990/91			IPS	1998/99			IPS
	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
Rép. démocratique du Congo	63,3	66,6	59,2	0,89	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	20,2**	16,6**	25,0**	1,50
Érythrée	...	...	...	...	97,7	98,2	97,0	0,99
Éthiopie	...	...	...	...	56,9	56,2	58,0	1,03
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	84,0	84,5	83,4	0,99	...	...	...	...
Guinée	68,4	73,0	59,0	0,81	94,2	99,4	87,2	0,88
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	76,7	66,8	86,4	1,29	76,2	71,0	81,5	1,15
Libéria	...	...	...	...	90,1	...	...	...
Madagascar	30,9	31,0	30,9	1,00	59,4	58,8	60,0	1,02
Malawi	67,4	75,3	59,2	0,79	...	...	...	...
Mali	78,5	75,3	84,0	1,12	...	...	...	...
Maurice	...	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	43,6	47,9	38,4	0,80	57,4	60,9	53,1	0,87
Namibie	...	...	...	...	89,3	87,2	91,5	1,05
Niger	71,3	71,1	71,7	1,01	69,1	69,9	68,0	0,97
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	68,5	68,1	68,9	1,01	58,1	59,8	56,3	0,94
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	...	...	...	...	72,5	...	...	...
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	76,3	73,6	79,1	1,08	79,2	79,2	79,3	1,00
Swaziland	80,4	79,0	81,8	1,04	81,3**	76,3**	86,5**	1,13
Togo	58,4	62,0	53,4	0,86	59,3	61,2	56,9	0,93
Ouganda	...	...	...	...	56,2**	55,1**	57,4**	1,04
République-Unie de Tanzanie	84,2	83,2	85,1	1,02	86,5	85,6	87,4	1,02
Zambie	...	...	...	...	85,9	91,2	80,6	0,88
Zimbabwe ^w	...	...	...	...	...	...	...	...

TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE								TRANSITION AU SECONDAIRE			
1990/91		IPS		1998/99			IPS	1998/99			IPS
MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M	MF	M	F	F/M
54,7	58,5	50,1	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	16,3**	14,2**	19,0**	1,33	...	...	...	...
...	...	...	...	95,3	97,5	92,8	0,95	84,5	86,9	81,5	0,94
...	...	...	...	...	...	...	...	84,5	...	...	...
...
...
80,5	81,4	79,4	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...
58,8	63,9	48,5	0,76	86,9	92,5	79,1	0,86	...	...	...	...
...
...
70,7	58,2	82,7	1,42	68,4	60,6	76,1	1,25	...	...	...	...
...	...	...	...	33,4	...	...	...	...	...	...	...
21,7	22,2	21,2	0,95	51,1	50,7	51,6	1,02	...	...	...	...
64,5	71,3	57,4	0,80	...	...	...	...	...	...	...	...
72,5	73,7	70,2	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...
...
32,9	37,0	28,1	0,76	46,2	49,4	42,1	0,85	...	...	...	...
...	...	...	...	83,4	79,8	87,1	1,09	83,6	82,8	84,2	1,02
62,4	61,0	65,0	1,06	61,3	62,1	60,2	0,97	...	...	...	...
...
60,0	61,0	58,9	0,97	45,4	47,9	42,8	0,89	...	...	...	...
...
...	...	...	...	76,7	...	...	...	...	...	...	...
...
...
...
75,3	72,1	78,7	1,09	75,9	75,1	76,7	1,02	92,2	91,1	93,2	1,02
76,2	74,3	78,1	1,05	75,5**	70,4**	80,8**	1,15	...	...	...	...
50,7	55,0	44,6	0,81	51,6	54,2	48,4	0,89	...	...	...	...
...	...	...	...	44,7**	43,9**	45,5**	1,04	...	...	...	...
78,9	77,1	80,7	1,05	80,9	78,6	83,3	1,06	...	...	...	...
...	...	...	...	78,2	83,5	73,0	0,87	...	...	...	...
...

Tableau 1 1
Dépenses de l'éducation¹

Pays ou territoire	Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant	
	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
États arabes et Afrique du Nord				
Algérie
Bahreïn
Djibouti
Égypte ^w
Iraq
Jordanie ^w
Koweït	1,49	...	...	...
Liban
Jamahiriya arabe libyenne
Mauritanie	1,35	0,65	16,1	4,7
Maroc
Oman
Territoires autonomes palestiniens
Qatar
Arabie saoudite
Soudan
République arabe syrienne
Tunisie ^w
Émirats arabes unis
Yémen
Europe centrale et de l'Est				
Albanie
Biélorussie	1,56	...	...	...
Bosnie-Herzégovine
Bulgarie	2,64	...	...	...
Croatie
République tchèque ^o
Estonie
Hongrie ^o	2,31	...	21,2	...
Lettonie
Lituanie
Pologne ^o	1,76	...	...	...
République de Moldavie
Roumanie	1,25	...	23,1	...
Fédération de Russie ^w
Slovaquie
Slovénie
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine
Turquie ^o
Ukraine
Yougoslavie
Asie centrale				
Arménie
Azerbaïdjan
Géorgie
Kazakstan
Kirghizistan
Mongolie
Tadjikistan
Turkménistan
Ouzbékistan
Asie de l'Est et Pacifique				
Australie ^o
Cambodge
Chine ^w

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables.
 Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du total des dépenses publiques ordinaires de l'éducation		Total des dépenses publiques de l'éducation en % du PNB		Total des dépenses publiques de l'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires de l'éducation en % du total des dépenses publiques de l'éducation	
1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
...	...	5,5	...	21,1	...	84,6	...
30,4	...	5,0	3,7	14,6	...	94,3	...
58,0	10,5	...	100,0	...
...	...	3,8	4,1**	...	...	86,4	...
...	81,7
...	...	8,9	5,1	17,1	5,0	70,7	...
43,1	...	3,5	...	3,4	...	...	...
...	1,9	...	...	...	89,6
...	68,4
33,3	3,1**	...	...	...	...
34,8	...	5,5	5,2	26,1	...	90,8	91,2
54,1	...	3,5	...	11,1	...	92,0	...
...
...	...	3,4	...	...	...	97,3	...
78,8	...	6,0	9,3**	17,8	...	94,4	...
...	...	0,9	...	2,8	...	...	...
38,5	...	4,3	3,5	17,3	...	...	...
39,8	...	6,2	7,8**	13,5	17,7**	87,8	...
...	...	1,7	...	14,6	...	95,4	92,3
...
...	...	5,8	...	...	...	...	...
38,1	...	4,9	6,0	...	...	84,0	...
...
50,5	...	5,6	...	...	...	92,6	...
...	4,3**	...	...	...	...
...	4,4	...	9,7	...	...
...	7,6	...	...	...	...
41,8	...	6,1	4,8	7,8	12,8	90,4	...
...	...	3,8	6,3	10,8	...	91,1	...
...	...	4,6	...	13,8	...	93,9	...
32,9	5,1	...	11,4	...	...
...	78,9	...
45,0	...	2,8	3,6**	7,3	...	98,4	...
...	...	3,5	4,7	...	...	...	...
...	...	5,1	4,4	...	13,8	...	...
...
...	4,2**	...	...	...	...
58,1	...	2,1	4,0	...	...	89,1	...
38,9	...	5,0	...	19,7	...	80,2	...
...	5,1**	...	...	...	...
...	...	7,3	...	20,5	...	...	...
...	...	7,0	4,3	23,5	24,4	...	99,2
...
...	...	3,2	...	17,6	...	...	...
...	...	8,3	...	22,5	...	88,5	...
...	...	12,9	...	17,6	...	...	...
...	...	9,7	2,2	24,7	11,8	91,8	90,0
...	...	4,3	...	21,0	...	...	...
...	...	9,5	...	20,4	...	79,8	...
...	...	5,3	4,6	14,8	...	92,4	...
...	1,1	...	8,7	...	...
...	...	2,3	2,1	12,8	...	93,2	...

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant	
	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
Îles Cook	...	...	...	...
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...
Indonésie ^w	...	...	...	...
Japon ^o	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...
Rép. démocratique populaire lao	...	...	...	...
Malaisie ^w	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	1,68	...	18,1	...
Nioué	...	...	...	...
Papouasie - Nouvelle-Guinée	...	...	...	...
Philippines ^w	...	...	...	...
République de Corée ^o	1,36	...	12,0	...
Samoa	...	1,31**	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...
Thaïlande ^w	1,68	...	34,7	...
Tonga	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...
Vanuatu	...	2,35	...	...
Viet Nam	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes				
Anguilla	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...
Argentine ^w	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...
Barbades	...	1,67	...	18,2
Belize	2,74	3,17	11,3	...
Bermudes	1,09	...	...	...
Bolivie	...	1,99**	...	11,1**
Brésil ^w	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...
Îles Caïmans	...	...	...	...
Chili ^w	1,35	...	8,9	...
Colombie	...	...	...	...
Costa Rica	...	2,60	...	17,6
Cuba	...	2,24	...	...
Dominique	...	...	...	...
République dominicaine	...	...	...	...
Équateur	...	0,44	...	...
El Salvador	...	...	...	...
Grenade	...	...	...	...
Guatemala	0,37	...	2,8	...
Guyana	...	...	...	...
Haïti	0,77	...	5,8	...
Honduras	...	...	...	...
Jamaïque ^w	1,62	...	12,3	...
Mexique ^o	0,62	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...
Panama	...	2,27	...	...
Paraguay ^w	0,49	...	3,0	...
Pérou ^w	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables.
Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du total des dépenses publiques ordinaires de l'éducation		Total des dépenses publiques de l'éducation en % du PNB		Total des dépenses publiques de l'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires de l'éducation en % du total des dépenses publiques de l'éducation	
1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
...	51,1	...	...	...	...	...	98,4
...
...	...	4,7	5,1**	...	...	99,1	...
...	...	1,0	1,3	...	...	69,0	...
...	3,5	...	9,3	...	...
...	...	5,4	...	18,3	...	100,0	...
...
34,3	...	5,5	6,0	18,3	25,2	77,3	...
...
...	0,5	...	...	...	63,8
...	95,3**
26,9	...	6,5	7,4	...	...	95,5	...
...	99,7**
...	10,0**	...	...	...	...
...	...	2,9	...	10,1	...	92,4	...
44,3	...	3,5	3,8	22,4	...	89,2	...
52,6	34,0**	4,2	3,9	10,7	...	94,0	99,9
...	3,6**	...	...	...	...
56,0	...	3,6	5,2	20,0	...	83,6	...
...
35,9	16,2	...	100,0	...
59,8	38,9	4,4	7,2	...	...	100,0	83,7
...	...	2,1	...	7,5	...	90,3	...
...
...	3,5	...	...	...	100,0
3,4	...	1,1	4,6	10,9	13,3	96,0	...
...	30,0	5,0	...	18,0	13,8	81,2	89,4
...	...	4,3	...	17,8	...	89,2	...
37,5	28,6	7,9	6,4	22,2	18,5	81,0	91,4
60,3	61,7	4,8	5,4	18,5	...	94,4	96,0
35,7	...	3,3	...	14,5	...	92,5	...
...	40,8**	2,5	5,8	...	...	...	84,3
...	5,1	...	12,3	...	...
35,5	12,2	...	89,2	...
...
52,2	...	2,7	4,3	10,4	17,0	97,0	...
39,3	...	2,6	...	16,0	...	89,8	...
...	47,2	4,6	5,5	20,8	...	96,9	99,6
18,2	29,4	6,6	7,7	12,3	...	93,1	99,3
...	5,6**	...	...	...	...
...
34,4	43,4	3,1	2,5	17,2	...	92,4	...
...	...	2,0	2,4**	16,6	...	...	...
...	...	5,4	4,8**	13,2	...	100,0	...
29,5	...	1,4	1,6	11,8	...	90,0	88,5
...	...	4,8	4,6**	4,4	...	82,7	...
53,0	...	1,5	...	20,0	...	99,9	...
...
34,7	...	5,4	6,3	12,8	10,8	86,7	...
26,7	...	3,7	4,6	12,8	22,6	62,4	...
23,8	47,3
36,7	14,0	...	93,8
...	...	3,4	4,0**	9,7	...	...	...
37,0	37,5	4,9	6,3	20,9	...	97,3	96,1
43,9	...	1,1	4,8	9,1	8,8	97,4	...
...	...	2,3	3,5	...	21,1	...	...
...	...	2,8	...	...	...	100,0	...

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant	
	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
Sainte-Lucie	2,57	2,43	10,5	12,8
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	1,55	1,53	9,8	11,7
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...
Uruguay ^w	...	...	...	...
Venezuela	0,52	...	2,5	...
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest				
Andorre	...	...	...	...
Autriche ^o	0,88	...	18,1	...
Belgique ^o	...	...	...	...
Canada ^o	...	...	...	...
Chypre	1,11	1,58	12,0	18,6
Danemark ^o	...	...	...	...
Finlande ^o	...	...	...	...
France ^o	0,89	...	11,9	...
Allemagne ^o	...	...	10,0	...
Grèce ^o	0,65	...	7,9	...
Islande ^o	...	...	...	...
Irlande ^o	1,55	...	12,1	...
Israël ^o	2,02	...	13,0	...
Italie ^o	0,83	...	15,3	...
Luxembourg ^o	...	...	...	...
Malte	...	...	...	...
Monaco	...	...	...	...
Pays-Bas ^o	0,92	...	12,0	...
Norvège ^o	...	...	...	...
Portugal ^o	1,64	...	15,5	...
Saint-Marin	...	...	...	...
Espagne ^o	0,91	...	11,9	...
Suède ^o	3,36	...	48,3	...
Suisse ^o	2,02	...	33,5	...
Royaume-Uni ^o	1,22	...	15,2	...
États-Unis ^o	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest				
Afghanistan	...	...	...	...
Bangladesh	...	0,61**	...	4,4**
Bhoutan	...	0,81**	...	7,8**
Inde ^w	...	...	...	...
République islamique d'Iran	...	1,15	...	8,7
Maldives	...	...	...	...
Népal	...	...	...	...
Pakistan	...	...	...	...
Sri Lanka ^w	...	...	...	...
Afrique subsaharienne				
Angola	...	...	...	...
Bénin	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...
Burundi	...	1,43**	...	13,6**
Cameroun	...	...	...	...
Cap-Vert	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...
Tchad	...	...	...	...
Comores	...	...	...	...
Congo	...	1,83	...	12,9
Côte d'Ivoire	...	2,06	...	16,1

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables.
Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

	Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du total des dépenses publiques ordinaires de l'éducation		Total des dépenses publiques de l'éducation en % du PNB		Total des dépenses publiques de l'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires de l'éducation en % du total des dépenses publiques de l'éducation	
	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
	47,9	38,7	...	8,0	...	21,3	...	78,5
64,1	...	6,7	7,1**	13,8	...	75,3	...	
60,5	...	8,3	6,7**	...	...	99,6	...
42,4	39,8	4,0	4,0	11,6	...	92,2	95,4	
...	29,7	...	...	...	17,4	...	72,8
37,5	...	3,1	2,8	15,9	...	91,8	...	
20,2	...	3,1	...	12,0	...	...	...
...	
17,7	...	5,4	6,4	7,6	12,4	92,4	...	
23,3	...	5,0	5,8	...	11,6	98,8	...	
...	...	6,8	5,7	14,2	...	92,6	...	
34,2	33,9	3,4	5,4	11,3	...	94,9	86,2	
...	8,0	...	14,9	...	...
27,9	...	5,7	6,3	11,9	12,5	93,0	...	
17,6	...	5,4	5,8	...	11,5	93,1	...	
...	4,7	...	9,7	...	...
28,2	...	2,5	3,6	...	7,0	94,1	...	
59,5	...	5,6	...	...	...	73,9	...
29,0	...	5,6	5,0	10,2	13,2	95,0	...	
33,7	...	6,5	7,6	11,3	...	92,2	...	
26,6	...	3,2	4,6	...	9,5	98,9	...	
...	...	2,6	4,0**	10,4	8,5**	...	...
25,1	...	4,0	4,9**	8,3	...	94,4	...	
...	
16,3	...	6,0	4,8	14,8	10,4	95,1	...	
39,5	...	7,3	7,4	14,6	15,6	86,3	...	
42,3	...	4,2	5,9	...	13,1	91,7	...	
32,2	98,5	...	
23,3	...	4,4	4,6	9,4	11,3	88,7	...	
47,6	...	7,7	7,9	13,8	13,6	91,8	...	
46,3	...	4,9	5,2	18,7	15,2	88,8	...	
26,1	...	4,9	4,4	...	11,4	94,9	...	
38,9	...	5,2	5,0	12,3	...	90,5	...	
...	
87,6	93,2	...	
45,6	41,4**	1,5	2,3**	10,3	...	79,1	62,6**	
...	56,9**	...	...	...	...	...	48,3**
38,9	...	3,9	2,9	12,2	12,6	98,7	...	
33,2	27,1	4,1	4,6	22,4	18,3	82,5	91,4	
...	...	6,3	...	10,0	...	...	...
48,2	...	2,0	2,9**	8,5	13,2**	...	...
...	...	2,7	...	7,4	...	80,9	...	
...	...	2,7	...	8,1	...	81,5	...	
...	
96,3	...	4,9	5,2**	10,7	...	89,9	88,7**	
...	2,6**	...	...	...	93,8**	
...	...	6,9	9,3**	17,0	...	71,3	...	
...	...	2,7	...	...	...	...	...
46,8	38,9**	3,4	3,9**	16,7	...	97,0	94,2**	
70,5	...	3,4	2,5	19,6	9,8	90,7	85,8	
...	
52,7	...	2,2	...	...	...	96,9	...
...	2,0**	...	...	...	...
42,4	3,5	...	23,5	...	...
...	35,9	6,0	5,5	14,4	12,6	97,4	92,9	
...	43,4	...	6,4	...	40,8	...	74,0	

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant	
	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
Rép. démocratique du Congo	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...
Érythrée	...	...	...	...
Éthiopie	1,51	...	31,5	...
Gabon	...	1,27**	...	5,6**
Gambie	1,33	...	14,2	...
Ghana	...	...	...	...
Guinée	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...
Kenya	3,16	...	13,6	...
Lesotho	...	3,12	...	17,2
Libéria	...	...	...	...
Madagascar	...	...	...	...
Malawi	1,14	...	6,6	...
Mali	...	1,33**	...	18,0
Maurice	1,24	...	9,5	...
Mozambique	1,04	...	11,7	...
Namibie	...	...	...	...
Niger	...	...	...	...
Nigéria	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...
Sénégal	1,73	...	17,9	...
Seychelles	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...
Afrique du Sud	...	2,64	...	14,0
Swaziland	1,39	...	6,7	...
Togo	1,59	1,70**	8,5	...
Ouganda	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...
Zambie	...	...	...	...
Zimbabwe ^w	4,29	...	20,8	...

	médiane	médiane	médiane	médiane
Monde	1,4	1,7	12,0	12,9
Pays en transition
Pays développés
Pays en développement
États arabes et Afrique du Nord
Europe centrale et de l'Est
Asie centrale
Asie de l'Est et Pacifique
Amérique latine et Caraïbes
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	1,1	...	12,5	...
Asie du Sud et de l'Ouest
Afrique subsaharienne

1. Les indicateurs pour 1990/91 et 1999/2000 peuvent ne pas être comparables.
Pour plus d'explication, veuillez vous reporter à l'introduction technique précédant ces annexes.

Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du total des dépenses publiques ordinaires de l'éducation		Total des dépenses publiques de l'éducation en % du PNB		Total des dépenses publiques de l'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires de l'éducation en % du total des dépenses publiques de l'éducation	
1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
...
...	2,0**	...	...	...	84,5**
...	84,5
53,9	...	3,4	...	9,4	...	82,4	...
...	38,6**	...	3,8**	...	...	...	87,3**
41,6	...	4,1	...	14,6	5,7	77,1	...
29,2	...	3,3	4,2**	24,3	...	86,7	...
...	2,1**	...	...	...	50,0**
...	2,3	...	4,8	...	...
50,3	...	7,1	6,8	17,0	...	90,4	97,8
...	46,5	3,7	7,9	12,2	18,5	82,1	84,6
...
49,1	...	2,2	5,9**	...	...	90,8	...
44,7	...	3,4	4,1**	11,1	...	75,3	...
...	48,9**	...	3,0**	...	...	...	89,6**
37,5	...	3,6	3,5	11,8	...	93,0	100,0
49,8	...	4,1	...	12,0	...	63,7	...
...	...	7,5	...	...	...	...	...
...	...	3,2	2,1**	18,6	...	...	...
...	...	1,0	0,7**	...	...	85,0	...
...
...
43,0	...	4,1	3,5**	26,9	...	99,4	...
28,2	...	8,1	7,9**	14,8	...	100,0	...
...
...
75,6	47,9	6,5	5,9	...	...	89,0	94,3
31,1	...	5,5	6,2	19,5	...	81,9	100,0
30,4	36,8**	5,6	4,8	26,4	26,2	93,0	96,7
...	...	1,5	2,3**	11,5	...	91,8	...
...	...	3,4	...	11,4	...	87,9	...
...	...	2,6	...	8,7	...	87,0	...
54,1	...	8,0	11,1**	...	...	99,2	...

médiane	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane	médiane
38,9	38,9	4,2	4,7	13,8	12,8	91,8	90,6
...
...
...
39,8	...	4,3	4,1	14,6	...	92,0	...
41,8	...	4,9	4,7	...	...	90,4	...
...	...	7,8	...	20,7	...	...	...
44,3	...	4,2	3,9	15,5	...	92,8	...
37,0	38,7	3,4	4,8	13,5	...	92,4	92,6
28,6	...	5,2	5,3	11,6	11,6	93,0	...
45,6	...	2,7	...	10,0	...	82,0	...
46,8	...	3,6	3,9	14,6	...	89,9	89,6

Tableau 12
Enseignement privé

Pays ou territoire	EFFECTIFS DU PRIVÉ EN % DE L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS					
	Préprimaire		Primaire		Secondaire général	
	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
États arabes et Afrique du Nord						
Algérie	...	...	...	0,0	...	...
Bahreïn	100,0	99,3	13,2	19,1	8,8	15,8
Djibouti	100,0	100,0	8,9	6,8	15,7	11,1
Égypte ^w	86,6	51,2	5,8	7,9	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...
Jordanie ^w	98,5	99,6	22,9	30,0	6,1	...
Koweït	9,3	26,0	25,0	31,1	...	27,9
Liban	...	76,5	...	65,5	...	52,0
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...
Mauritanie	...	...	0,7	2,8	2,5	...
Maroc	100,0	100,0	3,6	4,7	2,7	3,1
Oman	100,0	100,0	1,7	4,5	0,7	...
Territoires autonomes palestiniens	100,0	99,8	...	8,7	...	4,6
Qatar	100,0	100,0	23,4	...	12,3	...
Arabie saoudite	78,7	49,9	4,1	6,4	2,8	...
Soudan	...	90,4	1,0	2,4	21,0	8,3
République arabe syrienne	61,2	...	3,5	...	5,6	...
Tunisie ^w	...	...	0,5	...	12,0	...
Émirats arabes unis	63,8	68,2	32,2	45,0	20,6	32,0
Yémen	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et de l'Est						
Albanie	...	...	...	...	...	...
Biélorussie	...	0,0	...	0,1	...	0,2
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	...	0,2	...	0,3	...	...
Croatie	...	5,8	...	0,2	...	0,9
République tchèque ^o	...	1,5	...	0,9	...	2,8
Estonie	...	0,9	...	1,3	...	...
Hongrie ^o	0,1	3,4	...	5,1	...	...
Lettonie	...	1,0	...	0,9	...	...
Lituanie	...	0,0	...	0,3	...	0,0
Pologne ^o	...	3,9	0,1	...	0,4	9,3
République de Moldavie	...	...	...	...	...	...
Roumanie	...	0,6	...	0,0	...	0,0
Fédération de Russie ^w	...	0,0	...	3,0	...	0,0
Slovaquie	...	0,5	...	3,9	...	6,2
Slovénie	...	...	...	...	...	...
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	...	0,0	...	0,0	...	...
Turquie ^o	5,6	5,8	0,6	...	2,8	4,6
Ukraine	...	...	...	...	...	...
Yougoslavie	...	...	...	...	...	...
Asie centrale						
Arménie	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...
Géorgie	...	0,2	...	1,8	...	1,2
Kazakstan	...	13,0	...	0,5	...	0,6
Kirghizistan	...	1,0	...	2,0	...	2,0
Mongolie	...	3,7	...	0,9	...	0,2
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique						
Australie ^o	26,2	...	24,9	26,9	31,9	...
Cambodge	...	22,5	...	1,6	...	0,6
Chine ^w	...	0,0	...	0,0	...	0,0

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	EFFECTIFS DU PRIVÉ EN % DE L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS					
	Préprimaire		Primaire		Secondaire général	
	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
Îles Cook	...	24,6	...	15,0	...	12,6
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...
Fidji	100,0	...	...	...	...	...
Indonésie ^w	99,6	99,0	17,6	...	49,2	...
Japon ^o	78,1	65,0	0,7	0,9	16,5	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...
Rép. démocratique populaire lao	...	16,6	...	2,0	...	0,9
Malaisie ^w	59,9	48,7	0,3	5,7	6,2	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	0,4	24,4	2,5	2,1	4,9	...
Nioué	...	...	...	...	...	...
Papouasie - Nouvelle-Guinée	100,0	...	2,4	...	...	...
Philippines ^w	58,2	...	6,7	...	36,4	...
République de Corée ^o	69,3	75,4	1,4	1,5	45,2	...
Samoa	...	100,0	11,7	15,8	...	31,9
Îles Salomon	...	...	11,7	...	...	...
Thaïlande ^w	...	18,7	9,6	13,1	16,2	...
Tonga	...	100,0	7,4	7,1	77,7	74,5
Tuvalu	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	100,0	22,4	3,8	...	25,8
Viet Nam	...	51,1	...	0,3	...	11,3
Amérique latine et Caraïbes						
Anguilla	...	100,0	...	6,4	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	100,0	...	38,2	...	23,2
Argentine ^w	...	28,1	...	19,5	...	...
Aruba	...	81,8	...	82,4	...	88,9
Bahamas	...	...	...	...	...	...
Barbades	...	16,5	...	9,8	...	6,3
Belize	...	1,8	...	87,0	...	79,1
Bermudes	...	...	...	...	...	...
Bolivie	9,8	...	10,4	...	25,9	...
Brésil ^w	33,6	27,9	14,2	8,1	34,7	...
Îles Vierges britanniques	100,0	100,0	15,3	16,3	...	2,8
Îles Caïmans	...	93,2**	...	37,2	...	25,0
Chili ^w	47,7	45,0	38,8	43,2	49,0	...
Colombie	...	44,7	15,2	19,6	...	32,4
Costa Rica	10,9	9,8	4,7	6,8	7,9	17,7
Cuba	...	0,0	...	0,0	...	0,0
Dominique	100,0	100,0	4,0	26,3	...	43,5
République dominicaine	...	45,5	...	...	...	...
Équateur	...	39,3	...	21,8	...	25,6
El Salvador	...	...	...	...	...	24,9
Grenade	...	...	8,7	...	...	...
Guatemala	...	21,6	...	14,9	...	47,7
Guyana	...	...	...	...	...	...
Haïti	86,0	...	67,0	...	...	...
Honduras	...	...	5,8	...	...	...
Jamaïque ^w	84,1	...	...	...	5,8	2,7
Mexique ^o	8,5	9,4	6,2	7,4	16,6	12,1
Montserrat	...	14,0	...	37,0	...	...
Antilles néerlandaises	...	74,5	...	74,8	...	78,0
Nicaragua	24,0	17,5	12,6	16,8	...	32,9
Panama	26,7	23,0	7,8	9,1	15,7	21,7
Paraguay ^w	54,7	28,7	15,0	15,0	21,9	...
Pérou ^w	18,1	14,5	12,6	12,6	14,6	...

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	EFFECTIFS DU PRIVÉ EN % DE L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS					
	Préprimaire		Primaire		Secondaire général	
	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
Saint-Kitts-et-Nevis	...	71,8	...	14,6	...	3,1
Sainte-Lucie	100,0	100,0	1,8	...	12,0	4,0
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	100,0	...	3,2	4,2	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	5,4	...	13,6
Îles Turks et Caicos	...	51,4	...	17,8	...	9,1
Uruguay ^w	29,8	22,0	16,2	14,2	14,0	...
Venezuela	15,3	...	13,7	...	25,9	...
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest						
Andorre	...	...	...	...	...	...
Autriche ^o	25,9	25,6	4,0	4,2	9,4	2,4
Belgique ^o	56,8	54,4	56,0	54,4	65,8	...
Canada ^o	4,2	7,9	3,7	6,5	5,8	6,7
Chypre	67,9	52,3	4,8	4,1	13,1	...
Danemark ^o	9,1	2,7	...	10,8	41,4	15,8
Finlande ^o	...	9,8	0,9	1,1	5,9	5,8
France ^o	12,3	12,6	14,8	14,6	22,0	20,9
Allemagne ^o	...	58,8	...	2,2	...	7,2
Grèce ^o	4,9	3,4	7,1	7,0	5,4	5,6
Islande ^o	...	6,1	...	1,4	...	0,4
Irlande ^o	1,8	48,4	1,5	1,4	0,4	...
Israël ^o	...	6,8	...	...	...	...
Italie ^o	29,4	29,4	7,1	6,6	6,4	...
Luxembourg ^o	...	5,3	0,7	6,8	...	22,1
Malte	37,6	...	29,2	...	23,3	...
Monaco	33,0	27,1	33,8	30,1	25,0	28,6
Pays-Bas ^o	68,6	68,3	68,7	68,6	82,9	75,1
Norvège ^o	36,0	40,1	1,2	1,5	5,2	4,4
Portugal ^o	64,1	49,9	6,7	9,6	8,2	9,6
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...
Espagne ^o	38,9	33,0	34,9	33,4	30,5	30,0
Suède ^o	...	11,7	0,9	3,4	1,2	2,7
Suisse ^o	5,3	7,3	2,4	3,3	5,8	7,7
Royaume-Uni ^o	6,0	...	...	...	...	...
États-Unis ^o	37,6	35,0	10,4	11,6	9,6	...
Asie du Sud et de l'Ouest						
Afghanistan	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	15,2	...	...	...
Bhoutan	...	100,0	...	1,7	...	0,4
Inde ^w	...	...	...	17,9	...	...
République islamique d'Iran	...	12,7	0,1	3,3	0,3	5,4
Maldives	...	30,0	...	2,9	...	20,5
Népal	...	...	...	12,3	...	26,3
Pakistan	...	35,3	...	34,8	...	22,4
Sri Lanka ^w	...	...	1,5	...	2,5	...
Afrique subsaharienne						
Angola	...	...	...	...	...	...
Bénin	8,0	23,0	3,4	10,1	...	12,0
Botswana	...	...	5,2	4,7	68,9	4,2
Burkina Faso	29,4	...	8,6	11,4	41,1	30,9
Burundi	...	...	0,8	...	...	...
Cameroun	36,3	44,6	25,2	27,3	42,8	31,6**
Cap-Vert	...	...	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...	4,1	...
Tchad	...	...	6,0	27,8	...	15,3
Comores	...	100,0	...	10,7	...	52,1**
Congo	...	86,5	...	15,2	...	14,0

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	EFFECTIFS DU PRIVÉ EN % DE L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS					
	Préprimaire		Primaire		Secondaire général	
	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000	1990/91	1999/2000
Côte d'Ivoire	66,5	...	10,4	...	...	...
Rép. démocratique du Congo
Guinée équatoriale
Érythrée	...	94,6	31,4	10,1	...	5,6
Éthiopie	100,0	100,0	12,5	6,5	...	2,1
Gabon	29,3
Gambie	3,2	...	28,7
Ghana	7,3	...	...	7,1
Guinée	2,4	16,1	4,1	8,1**
Guinée-Bissau	...	62,2	...	19,4	...	13,2
Kenya
Lesotho	100,0	...	...	...
Libéria	...	18,0	...	22,0	...	41,1
Madagascar	...	93,0	17,8	22,6	...	45,0
Malawi	7,2	...	...	7,1
Mali	3,3	9,1	...	6,9
Maurice	...	84,7	...	23,8	79,4	74,6
Mozambique	1,6	...	6,4
Namibie	...	100,0	...	4,1	...	4,4
Niger	22,5	36,3	2,8	4,3	7,3	15,6
Nigéria
Rwanda	0,7	0,0	24,1	46,4
Sao Tomé-et-Principe
Sénégal	57,7	69,2	9,2	10,6	...	26,5
Seychelles	...	5,1	...	4,7	...	3,2
Sierra Leone	...	100,0	...	1,1	...	...
Somalie
Afrique du Sud	...	26,0	0,8	1,7	...	2,4
Swaziland
Togo	50,6	52,2	24,9	36,9	17,0	18,4
Ouganda	...	100,0	...	4,7	...	...
République-Unie de Tanzanie	0,2	0,2	49,8	43,1
Zambie
Zimbabwe ^w	87,8	88,1	...	38,8

Tableau 13
Enfants non scolarisés

Pays ou territoire	NOMBRE ESTIMÉ DES ENFANTS NON SCOLARISÉS							
	1998/99				1999/2000			
	MF	M	F	% F	MF	M	F	% F
États arabes et Afrique du Nord								
Algérie	134,7	27,9	106,8	79,3	117,4	26,2	91,1	77,6
Bahreïn	2,8	1,8	1,1	37,5	4,6	2,9	1,7	36,6
Djibouti	69,0	32,2	36,8	53,4	71,7	33,8	37,9	52,8
Égypte ^w	585,1	173,2	411,9	70,4	610,7	204,8	406,0	66,5
Iraq	246,3	...	...	...	248,7	...	...	...
Jordanie ^w	54,2	28,9	25,2	46,6	46,2	24,9	21,3	46,0
Koweït	61,4	30,5	30,9	50,3	55,6	26,8	28,8	51,9
Liban	101,9	49,8	52,1	51,2	111,5	57,1	54,4	48,8
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauritanie	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	1214,4	508,9	705,6	58,1	1035,7	434,4	601,3	58,1
Oman	143,0	71,2	71,8	50,2	150,5	75,3	75,2	50,0
Territoires autonomes palestiniens	31,8	27,3	4,5	14,2	3,1	2,0	1,1	35,3
Qatar	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	1383,1	674,1	709,0	51,3	1404,7	682,4	722,4	51,4
Soudan	2522,7	1194,6	1328,2	52,6	2576,3	1219,8	1356,4	52,7
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie ^w	36,6	11,1	25,5	69,6	21,8	5,2	16,7	76,3
Émirats arabes unis	57,0	31,1	25,9	45,4	63,0	33,2	29,8	47,3
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et de l'Est								
Albanie	3,1	1,5	1,6	51,3	...	...	...	...
Biélorussie	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	13,3	5,1	8,2	61,4	17,6	7,4	10,2	58,1
Croatie ¹	...	...	...	...	...	...	...	...
République tchèque ^o	61,6	32,7	28,9	47,0	59,6	30,6	29,0	48,6
Estonie	4,7	1,7	3,0	63,0	2,9	0,9	2,0	68,0
Hongrie ^o	50,2	24,9	25,3	50,4	49,3	24,8	24,6	49,8
Lettonie	10,6	5,1	5,5	52,1	9,2	4,6	4,6	50,3
Lituanie	17,8	8,5	9,2	51,9	12,5	6,3	6,1	49,3
Pologne ^o	139,2	71,8	67,4	48,4	113,6	57,5	56,2	49,4
République de Moldavie	...	...	...	...	...	...	...	...
Roumanie	52,9	25,0	27,9	52,7	79,2	39,1	40,1	50,6
Fédération de Russie ^w	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovénie	...	...	...	...	...	...	...	...
L'ex-Rép. yougoslave de Macédoine	6,9	2,9	4,0	58,5	8,1	3,9	4,2	51,9
Turquie ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	...	...	...	...	...	...	...	...
Yougoslavie ¹	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale								
Arménie	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazakstan	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	78,2	38,3	39,9	51,0	82,3	40,6	41,7	50,7
Mongolie	30,1	17,3	12,7	42,3	26,9	15,7	11,2	41,6
Tadjikistan	97,9	41,6	56,3	57,5	89,0	34,2	54,8	61,5
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique								
Australie ^o	94,1	52,0	42,1	44,8	94,5	52,7	41,8	44,3
Cambodge	362,3	116,3	245,9	67,9	250,9	67,4	183,5	73,1
Chine ^w	7063,6	4752,7	2310,9	32,7	9080,9	5728,3	3352,5	36,9

1. Le nombre d'enfants non scolarisés n'a pas été calculé à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population de Nations Unies.

2. Le nombre d'enfants non scolarisés n'a pas été calculé faute de données de population par âge des Nations Unies.

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	NOMBRE ESTIMÉ DES ENFANTS NON SCOLARISÉS							
	1998/99				1999/2000			
	MF	M	F	% F	MF	M	F	% F
Îles Cook ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie ^w	2328,7	973,0	1355,7	58,2	2267,9	947,2	1320,8	58,2
Japon ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...
Rép. démocratique populaire lao	140,6	59,0	81,6	58,0	131,6	54,3	77,3	58,8
Malaisie ^w	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	953,1	464,9	488,2	51,2	895,9	443,8	452,1	50,5
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie - Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines ^w	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée ^o	109,4	64,8	44,6	40,8	109,2	69,9	39,3	36,0
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ^w	1541,6	724,0	817,6	53,0	1214,2	555,8	658,4	54,2
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	309,3	...	336,5	108,8	342,6	37,9	304,7	88,9
Amérique latine et Caraïbes								
Anguilla ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine ^w	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbades	3,7	1,9	1,8	48,0	2,3	1,2	1,1	47,7
Belize	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	35,7	16,2	19,5	54,7	11,2	6,2	5,0	44,3
Brésil ^w	277,9	...	383,2	137,9	457,4	14,6	442,8	96,8
Îles Vierges britanniques ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmans ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Chili ^w	210,0	102,5	107,5	51,2	193,3	94,3	99,1	51,2
Colombie	600,2	306,6	293,5	48,9	543,9	275,9	268,1	49,3
Costa Rica	42,1	21,3	20,9	49,5	44,8	22,6	22,2	49,5
Cuba	30,8	18,2	12,6	40,8	7,7	0,5	7,1	93,0
Dominique ²	...	...	...	...	...	...	...	...
République dominicaine	133,2	72,7	60,5	45,4	105,7	58,2	47,5	44,9
Équateur	55,4	32,5	23,0	41,4	38,3	22,0	16,3	42,7
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	340,3	151,8	188,5	55,4	348,4	155,9	192,5	55,2
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque ^w	32,4	16,6	15,8	48,9	19,2	9,6	9,6	50,2
Mexique ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	0,8	0,5	0,4	42,6	1,1	0,6	0,5	44,6
Nicaragua	161,5	83,6	77,9	48,3	163,8	84,9	78,9	48,2
Panama	7,1	3,5	3,7	51,4	7,2	3,5	3,6	50,5
Paraguay ^w	69,3	36,8	32,5	46,9	71,7	37,3	34,4	48,0
Pérou ^w	...	...	...	...	...	...	...	...

1. Le nombre d'enfants non scolarisés n'a pas été calculé à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

2. Le nombre d'enfants non scolarisés n'a pas été calculé faute de données de population par âge des Nations Unies.

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	NOMBRE ESTIMÉ DES ENFANTS NON SCOLARISÉS							
	1998/99				1999/2000			
	MF	M	F		MF	M	F	% F
Saint-Kitts-et-Nevis ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	0,7	0,4	0,4	50,8	1,0	0,6	0,4	40,1
Saint-Vincent-et-les-Grenadines ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	12,1	6,2	6,0	49,3	11,5	5,7	5,8	50,4
Îles Turks et Caicos ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay ^w	24,7	13,1	11,6	46,9	20,9	11,6	9,3	44,7
Venezuela	451,2	237,7	213,5	47,3	392,5	267,7	124,8	31,8
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest								
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre ¹	...	...	...	...	...	...	...	...
Danemark ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
France ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Allemagne ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlande ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Luxembourg ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	...	...	...	...	...	...	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
États-Unis ^o	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest								
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhoutan ¹	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde ^w	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	2444,3	1223,5	1220,8	49,9	2398,9	1201,1	1197,8	49,9
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne								
Angola	662,2	301,8	360,4	54,4	1 130,1	550,5	579,6	51,3
Bénin	353,9	104,5	249,4	70,5	322,8	91,1	231,7	71,8
Botswana	49,0	27,0	22,0	44,8	48,7	27,0	21,6	44,5
Burkina Faso	1284,7	583,0	701,7	54,6	1 298,2	590,0	708,2	54,6
Burundi	700,4	331,4	369,0	52,7	631,7	288,0	343,7	54,4
Cameroun	...	...	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	...	...	...	...	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	570,6	204,5	366,1	64,2	564,1	203,9	360,2	63,9
Comores	55,7	26,0	29,8	53,4	50,4	22,8	27,6	54,7
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...

1. Le nombre d'enfants non scolarisés n'a pas été calculé à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

2. Le nombre d'enfants non scolarisés n'a pas été calculé faute de données de population par âge des Nations Unies.

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	NOMBRE ESTIMÉ DES ENFANTS NON SCOLARISÉS							
	1998/99				1999/2000			
	MF	M	F	% F	MF	M	F	% F
Côte d'Ivoire	1 149,2	474,3	674,9	58,7	1 081,0	435,7	645,3	59,7
Rép. démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	9,6	2,0	7,6	78,8	12,3	3,7	8,7	70,3
Érythrée	299,4	143,8	155,6	52,0	288,4	137,3	151,1	52,4
Éthiopie	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	73,2	33,2	40,0	54,7	56,0	23,5	32,5	58,0
Ghana	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée	683,9	294,3	389,6	57,0	642,3	278,6	363,8	56,6
Guinée-Bissau	82,3	32,9	49,4	60,0	84,3	33,8	50,5	59,9
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	129,1	73,1	56,0	43,4	146,4	80,7	65,7	44,9
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	745,9	375,4	370,5	49,7	729,3	367,9	361,3	49,5
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	...	...	...	...	...	...	...	...
Maurice	7,7	4,0	3,8	48,7	7,2	3,7	3,5	48,3
Mozambique	1 310,4	598,0	712,4	54,4	1 232,2	559,0	673,2	54,6
Namibie	64,1	36,8	27,3	42,6	68,9	39,4	29,5	42,8
Niger	1 280,1	605,5	674,6	52,7	1 408,4	721,6	686,9	48,8
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	48,0	28,7	19,3	40,3	31,6	16,8	14,7	46,7
Sao Tomé-et-Principe ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	603,1	265,7	337,4	55,9	579,0	262,5	316,4	54,7
Seychelles ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	231,5	106,5	124,9	54,0	236,2	108,7	127,5	54,0
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	28,4	15,0	13,4	47,3	12,3	6,8	5,5	44,7
Togo	36,4	...	...	...	63,7	...	...	...
Ouganda	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	3 501,8	1 784,8	1 717,0	49,0	3 542,6	1 807,8	1 734,7	49,0
Zambie	602,9	298,9	304,0	50,4	663,9	327,8	336,1	50,6
Zimbabwe ^w	495,3	251,3	244,0	49,3	505,1	256,3	248,7	49,2

	somme	somme	somme	% F	somme	somme	somme	% F
Monde ³	113 605	49 922	63 683	56,1	115 414	50 447	64 967	56,3
Pays en transition	6 297	3 056	3 241	51,5	5 374	2 727	2 647	49,3
Pays développés	1 866	953	913	48,9	1 861	957	904	48,6
Pays en développement	105 442	45 914	59 528	56,5	108 179	46 763	61 416	56,8
États arabes et Afrique du Nord	8 147	3 350	4 797	58,9	8 107	3 340	4 767	58,8
Europe centrale et de l'Est	4 405	1 951	2 454	55,7	3 585	1 672	1 914	53,4
Asie centrale	2 224	1 124	1 100	49,5	2 126	1 073	1 053	49,5
Asie de l'Est et Pacifique	13 842	7 653	6 189	44,7	15 248	8 366	6 882	45,1
Amérique latine et Caraïbes	2 357	1 021	1 336	56,7	2 198	1 026	1 172	53,3
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	1 903	969	934	49,1	1 875	962	913	48,7
Asie du Sud et de l'Ouest	39 007	14 023	24 984	64,0	39 859	13 749	26 110	65,5
Afrique subsaharienne	41 720	19 831	21 889	52,5	42 416	20 259	22 157	52,2

1. Le nombre d'enfants non scolarisés n'a pas été calculé à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

2. Le nombre d'enfants non scolarisés n'a pas été calculé faute de données de population par âge des Nations Unies.

3. Les chiffres mondiaux et régionaux incluent des estimations pour les pays n'ayant pas de données.

Références

- Abdelkader, G. K. 2001. La scolarisation des filles dans un pays sahélier : le cas du Niger. *Cahiers du GRETAf*.
- ABT Associates. 2001. Impacts of HIV/AIDS on the South African Departments of Education, Technical Report submitted to the Department of Education. Johannesburg, ABT Associates.
- ACDI (Agence Canadienne de Développement International). 2002. *Plan d'action sur l'éducation de base*. Ottawa, ACDI. http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/vall/181D7B64A25F676585256975004E1553?OpenDocument [5 novembre 2002] [An, Fr].
- ActionAid. 2002. Education Mapping of Poverty Reduction Strategy Papers, n^{os} 32, 41.
- ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique). 2001. HIV/sida et éducation : leçons de la biennale. *ADEA lettre d'information*, vol. 13, n^o 4, octobre-décembre.
- Aguilar, P.; Retamal, G. 1999. Intervention rapide en situation d'urgence : document de discussion. Genève, UNESCO/UNICEF/HCR.
- Ainsworth, M.; Filmer, D. 2002. Poverty, AIDS and Children's Schooling, A Targeting Dilemma, Evidence from 28 Developing Countries. World Bank, Washington, D.C., 8 janvier (Présentation PowerPoint, publication à paraître).
- Alkire, S. 2002a. Human Capabilities and Basic Education. Background note for *EFA Global Monitoring Report 2002*. (n.p.)
- . 2002b. *Valuing Freedoms*. Oxford, Oxford University Press.
- Alliance of Mayors and Municipal Leaders on HIV/AIDS in Africa's Website. 2002. HIV/AIDS and Poverty Reduction Strategies. UNAIDS Policy Notes. <http://www.amicaall.org> [10 octobre 2002].
- Al-Samarrai, S. 2002. Bilateral and Multilateral Support for Education and The EFA Goals. Commissioned Paper for the *2002 EFA Monitoring Report*. (n.p.)
- Appleton, S. 1999. Education and Health at the Household Level in Sub-Saharan Africa. Cambridge, Mass., Harvard University Center for International Development. (Document de travail n^o 33.)
- Asian Development Bank and Afghan Assistance Coordination Authority. 2002. *Afghanistan : Comprehensive Needs Assessment in Education*. [n.p.] (Projet final de rapport.)
- Badcock-Walters, P.; Heard, W.; Wilson, D. 2002. Developing District-Level Early Warning and Decision Support Systems to Assist in Managing and Mitigating the Impact of HIV/AIDS on Education. Barcelone, 7-12 juillet (présentation à la 14^e Conférence internationale AIDS).
- Bagai, D. 2002. *Education for All and Poverty Reduction Strategy Papers*. Paris, UNESCO. (Article de fond pour le *EFA Global Monitoring Report 2002*. (n.p.)
- Bangura, Y. 1999. New Directions in State Reform : Implications for Civil Society in Africa. UNRISD Discussion Paper n^o 113. Octobre. New York, UNRISD.
- Banque mondiale. 1991. *Rapport sur le développement dans le monde 1991 : le défi du développement*. New York, Oxford University Press.
- . 1996. Republic of Zambia Education and Training Sector Expenditure Review. Washington, D.C., Banque mondiale.
- . 2000a. A Chance to Learn : Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa, p. 56. Washington, D.C., Banque mondiale. (Article présenté au Forum mondial de l'éducation, Dakar, 2000.)
- . 2000b. Exploring the Implications of the HIV/AIDS Epidemic for Educational Planning in Selected African Countries : The Demographic Question. Washington, D.C., Banque mondiale, Équipe pour la campagne contre le sida en Afrique (ACTafrica).
- . 2001a. Rapports annuels de 1990-2001. Washington, D.C., Banque mondiale.
- . 2001b. Costs of Scaling HIV Program Activities to a National Level in Sub-Saharan Africa : Methods and Estimates. March 31. Washington, D.C., Banque mondiale, Équipe pour la campagne contre le sida en Afrique (ACTafrica).
- . 2002a. *Achieving Education for All by 2015 : Simulation Results for 47 Low-Income Countries*. 2002. Réseau du développement humain. Département de la Région Afrique.
- . 2002b. *Education and HIV/AIDS : A Window for Hope*. Washington, D.C., Banque mondiale.
- . 2002c. Financial Impact of the HIPC Initiative, first 26 country cases, produced by the HIPC Unit. Washington, D.C., Banque mondiale. http://www.worldbank.org/hipc/Financial_Impact_July02.pdf
- . 2002d. Project Appraisal Document on a Proposed Trust Funded Credit in the amount of US \$20 Million to the West Bank and Gaza For a Emergency Services Support Project. Secteur du développement humain, région de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient.
- . 2002e. Skills and Literacy Training for Better Livelihoods. *Findings*, vol. 209, juin.
- Banque mondiale. Comité du Développement. 2002a. L'Éducation, atout d'une économie dynamique : un plan d'action pour progresser plus vite vers une éducation pour tous (DC2002-0005/Rev1) Washington DC., Banque mondiale. [http://wbln0018.worldbank.org/dcs/devcom.nsf/\(documentsattachmentsweb\)/April2002FrenchDC20020005Rev1\(F\)/\\$FILE/DC2002-0005\(F\)EFA%20ActionPlan.pdf](http://wbln0018.worldbank.org/dcs/devcom.nsf/(documentsattachmentsweb)/April2002FrenchDC20020005Rev1(F)/$FILE/DC2002-0005(F)EFA%20ActionPlan.pdf)

- Banque mondiale. Comité du Développement. 2002b. Note du Président de la Banque mondiale (DC2002-0007/Rev1), Washington DC., Banque mondiale. [http://wbln0018.worldbank.org/DCS/devcom.nsf/\(documentsattachmentsweb\)/April2002FrenchDC20020007Rev1\(F\)/\\$FILE/DC2002-0007-Rev1\(F\)-PresNote%20Revised.pdf](http://wbln0018.worldbank.org/DCS/devcom.nsf/(documentsattachmentsweb)/April2002FrenchDC20020007Rev1(F)/$FILE/DC2002-0007-Rev1(F)-PresNote%20Revised.pdf)
- Banque mondiale/FMI. 2002. *Review of the Poverty Reduction Strategy Paper (PRSP) Approach: Early Experiences with Interim PRSPs and Full PRSPs*. Document à télécharger <http://www.worldbank.org/poverty/strategies/review/earlyexp.pdf>
- Barnett, T.; Whiteside, A. 2002. *AIDS in the Twenty-first Century*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Barro, R. 1999. Human Capital and Growth in Cross-Country regressions. *Swedish Economic Policy Review*, vol. 6, n° 2, p. 237-277.
- Baxter, P. 2001. The UNHCR peace education programme: skills for life. *Forced Migration Review*, vol. 11 (voir aussi www.fmreview.org).
- Beaton, A. E. et al. 1999. *The Benefits and Limitations of International Educational Achievement Studies*. Paris, UNESCO. Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation et Académie internationale des sciences de l'éducation.
- Behrman, J. 1990. Human Resource-Led Development? *Review of Issues and Evidence*. New Delhi, ILO-ARTEP.
- Benavot, A. 2002. Educational Globalization and the Expansion of Instructional Time in National Education Systems. Paris, UNESCO. (Document préliminaire commandé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*; non publié.)
- Bennell, P. 1996. Rates of Return to Education: Does the Conventional Pattern Prevail in Sub-Saharan Africa? *World Development*, vol. 24, n° 1, p. 183-199.
- . 2002. Estimating the cost of achieving education for all: a review of UPE resource requirement studies. Paris, UNESCO. (Document préliminaire commandé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*; non publié.)
- Bennell, P.; Chilisa, B.; Hyde, K.; Makgothi, A.; Molobe, E.; Mpotokwane, L. 2001. *The Impact of HIV/AIDS on Primary and Secondary Education in Botswana: Developing a Comprehensive Strategic Response*. Rapport préparé pour le Ministère de l'éducation du Botswana et le Département de l'éducation du Ministère du développement international du Royaume-Uni (DFID). Mars.
- Bennell, P.; Furlong, D. 1998. Has Jomtien Made a Difference? Trends in Donor Funding for Education and Basic Education Since the Late 1980s. *World Development*, vol. 26, n° 1, p. 45-59.
- Bennell, P.; Hyde, K.; Swainson, N. 2002. *The Impact of the HIV/AIDS Epidemic on the Education Sector in Sub-Saharan Africa: A Synthesis of the Findings and Recommendations of Three Country Studies*. Brighton, University of Sussex. Institute of Education. Centre for International Education.
- Bennett, J. *Starting Strong: Education and Care Systems in an International Perspective*. Munich, Staatsinstitut für Frühpädagogik. (À paraître.)
- Bentall, C. Peart, E. Car-Hill, R. Cox, A. 2001. Les contributions des agences de financement en faveur de l'Éducation pour tous. Études thématiques. Éducation pour tous. Bilan à l'an 2000. Paris, UNESCO.
- Bird, L. 1999. The Tanzanian Experience. Dar es Salaam, UNICEF (voir aussi www.ginie.org).
- Bonnel, R. 2000. HIV/AIDS: Does it Increase or Decrease Growth in Africa? Washington, D.C., ACTAfrica/Banque mondiale. (n.p.)
- Brock., Cornwall; Gavent. 2001. *Power Knowledge and Political Spaces in the Framing of Poverty Policy*. Brighton, University of Sussex, Institute of Development Studies. (Document de travail n° 143, p. 65.)
- Brossard, M.; Gacougnolle, L.-C. 2000. *Financing Primary Education for All: Yesterday, Today and Tomorrow*. Paris, UNESCO.
- Brown, T. 2001. Improving quality and attainment in refugee schools: the case of the Bhutanese refugees in Nepal. In: J. Crisp et al., *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Genève, UNHCR (voir aussi www.unhcr.ch).
- Bruer, J.T. 2002. *Tout est-il joué avant 3 ans?* Paris, Éditions Odile Jacob, 2002.
- Buddha Dharma Education Association website. Sangha Metta Project, Mahamakut Buddhist University, Lanna Campus, Thailand, <http://www.buddhanet.net/sangha-metta/project.html>
- Canada, Gouvernement. 2002a. Plan d'action pour l'Afrique du G8. http://www.g8.gc.ca/kan_docs/afraction-f.asp
- . 2002b. Promotion de l'éducation primaire universelle. <http://www.g8.gc.ca/summitteduc-f.asp>
- . 2002c. Sommet de Kananaskis. Conclusions de la présidence. http://www.g8.gc.ca/kan_docs/chairsummary-f.asp
- . 2002d. De nouveaux efforts ciblant l'éducation pour tous. http://www.g8.gc.ca/kan_docs/etfr-f.asp
- . 2002e. Rapport final du modérateur. <http://www.g8.gc.ca/taskforce/moderatorreport-f.asp>
- Cambodge, Royaume du, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports – Département de l'éducation non formelle, bureau du PNUD au Cambodge; UNESCO PROAP. 2000. Rapport sur l'évaluation des niveaux d'alphabétisation fonctionnelle de la population au Cambodge.
- . 2002. *Education For All: A Commitment and an Opportunity*, Les progrès de la planification de l'Éducation pour tous dans le Royaume du Cambodge.

- Castro-Leal, F. 1996. Who benefits from public education spending in Malawi? Results from the recent education reform. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de discussion n° 350.)
- CDAA. 2001. Report on Country Preparedness in Dealing with HIV/AIDS in the Education and Training Sector among SADC Member States. Manzini, Swaziland, SADC HRD SCU.
- Centre for International Development (CID). 2001. Supporting AIDS-affected Children in Africa (statement developed at workshop held on 9th April). Cambridge, Mass., Centre for International Development, Harvard University. 25 juin.
- Cochrane, S. 1988. The Effects of Education, Health and Social Security on Fertility in Developing Countries. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de travail WPS 93, Population and Human Resource Development.)
- Colclough, C.; Lewin, K. 1993. *Educating All the Children: Strategies for Primary Schooling in the South*. Oxford, Clarendon Press.
- Colclough, C.; Al-Samarrai S. 2000. Achieving Schooling For All: Budgetary Expenditures on Education in Sub-Saharan Africa and South Asia. *World Development*, vol. 28, n° 11, p. 1927-1944.
- Colclough, C.; Al-Samarrai, S.; Rose, P.; Tembon, M. Achieving Schooling for All in Africa: Costs, Commitment and Gender. Brighton, University of Sussex. (n.p.)
- Commission européenne, Développement. 2001. La politique de développement de la Communauté européenne – Déclaration du Conseil et de la Commission.
- . 2002a. Note on International Initiatives on Education. (DEV/B-3 D (2002).
- . 2002b. Seminar Action Aid Alliance, Oxfam, Save the Children on: EU role in delivering international Education Goals. Bruxelles, 29 mai. (Discours prononcé par M. Jacobus Richelle.)
- Conseil européen. Secrétariat général. 2002. Draft resolution on education and training in the context of poverty reduction in developing countries. Brussels. (Doc n° 12/1/02 REV 1 (DEV GEN)).
- Consortium d'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ). 1998. The Quality of Education: Some Policy Suggestions Based on a Survey of Schools. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Série "SACMEQ Policy Research" rapports 1 à 5.)
- Coombe, C. 2000. *Mitigating the Impact of HIV/AIDS on Education Supply, Demand and Quality: A Global Review*. Pretoria, University of Pretoria Faculty of Education. (Rapport préparé pour le centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, Italie, novembre.)
- . 2001a. *The Challenge of Universal Primary Education*. Londres, DFID.
- . 2001b. *Children Out of School*. Londres, DFID.
- De la Fuente, A.; Domenech, R. 2000. Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data quality Make? Londres Centre for Economic Policy Research. (Document d'analyse n° 2466.)
- Delamonica, E.; Mehrotra, S.; Vandemoortele, J. 2001. *Education for all is affordable: a minimum cost estimate*. New York, UNICEF.
- Donnelly-Roark, P.; Ouedraogo, K.; Ye, X. 2001. Can local institutions reduce poverty?: rural decentralization in Burkina Faso. Washington, D.C., Banque mondiale. (Région Afrique, Unité de l'environnement et du développement social, Document de travail sur la recherche en politiques n° 2677.)
- Dreze, J.; Sen, A. 1995. *India: Economic Development and Social Opportunity*. Delhi, Oxford University Press.
- Education Watch. 2001. *Renewed Hope, Daunting Challenges: State of Primary Education in Bangladesh*. [n.p.]
- Espagne. 2002. EU's commitments: looking beyond the Monterrey consensus. (Note to be distributed to Delegations, NGOs and Media by the Spanish Presidency of the European Union). <http://europa-eu-un.org/article.asp?id=1239>
- États-Unis Département d'État. 2002. U.S. offers 'Compact for Development' for Monterrey Conference. <http://usinfo.state.gov/topical/global/develop/02031601.htm>
- Fassa, M. 2000. HIV/AIDS and Education: Sharing experiences, views and ideas from the Cote d'Ivoire and Central African Republic [on] HIV/AIDS impact assessment, measure and response. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Communication présentée à l'Atelier sur L'impact du VIH/sida sur l'éducation 27-29 septembre. UNESCO-IIPE, 2000.) (<http://www.unesco.org/iiep/french/whnew/SummaryRep.pdf>)
- Fiske, E. B.; Ladd, H. F. 2002. Document de travail commandé par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*. [n.p.]
- Fonds monétaire international. 2002. Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative: Status of Implementation. Document préparé par le personnel du FMI et de la Banque mondiale. Document à télécharger (en anglais) <http://www.imf.org/external/np/hipc/2002/status/092302.pdf>
- Foster, G.; Williamson, J. 2000. A review of current literature of the impact of HIV/AIDS on children in Sub-Saharan Africa. *AIDS*, vol. 14, suppl. 3, p. S275-S284.
- Fountain, S. 1999. Peace education in UNICEF. New York, UNICEF (voir aussi www.unicef.org).
- FNUAP, Fonds des Nations Unies pour la population. 2001. Projets proposés et programmes. <http://www.unfpa.org/regions/africa/countries/uganda/1uga0105.pdf>

- G8 Groupe de Travail sur l'éducation. 2002. De nouveaux efforts ciblant l'éducation pour tous. Rapport du groupe de Travail sur l'éducation au sommet du G8 de Kananaskis, Canada, 25-27 juin. (http://www.g8.gc.ca/kan_docs/etfr-e.asp [15 octobre 2002]) [An, Fr].
- Gillespie, A. 2002. Skills-based health education to prevent HIV/AIDS : the case against integration. www.unicef.org/programme/lifeskills/priorities/placement.html et www.unicef.org/programme/lifeskills/sitemap.html [n.d.].
- Global Campaign for Education. 2002a. *An Action Plan to Achieve the MDGs in Education*. Conférence EPT d'Amsterdam, avril. [Document de présentation.]
- . 2002b. Education now to build a better future. Global Campaign for Education Briefing Paper for the Johannesburg World Summit. (August). http://www.campaignforeducation.org/_html/2002-docs/08-brief-joburg/frameset.shtml
- . 2002c. Every child in school. Are the G8 serious? June. [Global Campaign for Education Briefing Paper.] http://www.campaignforeducation.org/_html/2002-docs/06-everychild_en/gce-everychild.doc
- Global Campaign for Education e-news*. 17 octobre 2002.
- Global March website <http://globalmarch.org/index.html> [26 septembre 2002].
- Global Mobilization for HIV Prevention. 2002. A Blueprint for Action, Global HIV Prevention Working Group. 2002. http://www.gatesfoundation.org/nr/downloads/globalhealth/aids/hivprevreport_final.pdf [26 septembre 2002].
- Govinda, R. (ed.) 2001. *India Education Report : A Profile of Basic Education*. Delhi, National Institute of Education Planning and Administration/Oxford University Press.
- Govinda, R. 2002. Planning for EFA in India. Communication à l'UNESCO, établie sur un document non publié.
- Grassly, N.; Desai, K.; Pegurri, E.; Sikazwe, A.; Malambo, I.; Siamatowe, C.; Bundy, D. 2002. The economic impact of HIV/AIDS on the education sector in Zambia. août. [Projet final.]
- GREFCO (Groupe de Recherches de Formation et de Conseils). 2001. *Status Review in Burkina Faso For a National Strategy for Sustainable Development*. [n.p.] (www.nssd.net/country/burkina/bf02.htm [10 octobre 2002].
- Guimaraes de Castro, M. E. 2002. *The National Education Plan Brazil*. Amsterdam. [Document présenté à la conférence « Accélérer l'action pour l'Éducation pour tous », 10-11 avril.]
- Gustafsson, I. 2002. Education for All Fast-track Initiative – Some problems and tensions. Document commandé par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*. [n.p.]
- Hansen, H.; Loaizia E. 2002. Early Childhood and Care : the Experience from the Multiple Indicator Cluster Survey in 48 Countries. New York, UNICEF. [n.p.]
- Hartwell, A. 2001. *The End of Planning : Notes on Policy and Education Plans*. www.riseinstitute.org/detail.htm [9 septembre 2002].
- Heneveld, W.; Craig, H. 1995. Schools Count : World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in sub-Saharan Africa. Washington, D.C., Banque mondiale. [Document technique n° 303.]
- Huebler, F.; Loaizia. 2002. The Current State of Primary Education in Africa : Empirical Evidence from Recent Household Surveys. [New York] UNICEF.
- Hunter, S.; Williamson, J. 2000. *Children on the Brink. Updated Estimates and Recommendations for Interventions*. Washington, D.C., USAID.
- Hunter, S.; Williamson, J. 2000. Updated Estimates and Recommendations for Intervention. Executive Summary of Children on the Brink. Washington, D.C., USAID.
- Hyde, K. A. L.; Ekatan, A.; Kiage, P.; Barasa, C. 2002. *HIV/AIDS Education Uganda : Window of Opportunity?* Washington, D.C., Banque mondiale.
- ID21. 2002. *The Impact of HIV/AIDS on Primary and Secondary Education in Botswana : Developing a Comprehensive Strategic Response*. www.id21.org [8 octobre].
- Inde, Commission de planification. 2002. Tenth Five-year Plan, 2002–2007. mai.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2001. Education Counts : Key Statistics of National Education Systems. (CD-ROM)
- Interagency Network for Education in Emergencies website : www.ineesite.org [26 septembre 2002].
- International Literacy Institute. 2002. Towards Guidelines for the Improvement of Literacy Assessment in Developing Countries : Conceptual Dimensions Based on the LAP Project. Philadelphia, University of Pennsylvania. [Document de travail.]
- Isaacs, A. 2002. *Education, conflict and peacebuilding : a diagnostic tool*. Ottawa, CIDA.
- Italie, Gouvernement d'. 2001. G8. Sommet de Gênes 2001. Communiqué. (http://www.g8italia.it/_en/docs/XGKPT170.htm)
- Japon, Gouvernement du. 1999a. Archives. Cologne Charter – Aims and Ambitions for Lifelong Learning. (http://www.yomiuri.co.jp/summit2000/archives/99cologne/g8_charter-e.htm)
- . 1999b. Archives. G8 Communiqué, Cologne. (http://www.yomiuri.co.jp/summit2000/archives/99cologne/g8_communique-e.htm).

- Japon, Ministère des affaires étrangères. 2000. G8 Communiqué, Okinawa 2000.
Document à télécharger <http://www.mofa.go.jp/policy/economy/summit/2000/documents/communique.html>
- Johannessen, E. 2000. *Evaluation of human rights education in southern Caucasus*. Oslo, Conseil norvégien pour les réfugiés.
- Jones, S. 2001. Presentation. Paper presented at the Association of Commonwealth (ACU) Workshop 'HIV/AIDS: Towards a Strategy for Commonwealth Universities'. Lusaka, 8 novembre.
- Kadzamira, E. 2000. The experience of gender reforms in Malawi. Brighton, IDS. (n.p.)
- . 2002. *Achievement of UPE in Malawi*. Paris, UNESCO.
(Document préliminaire commandé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*.)
- Kadzamira, E.; Chibwana, M. P. 2000. Gender and Primary Schooling in Malawi. Rapport de recherche n° 40. Brighton, IDS.
- Kathmandu Post*. 2002. Government Urged to Revamp Poor Planning Process. *The Kathmandu Post*, 22 septembre.
- Kelly, M. J. 2000. *Planifier l'éducation dans le contexte du VIH/sida*. 2000. Paris, UNESCO-IIEP.
- . 2002. The Cost Impacts of HIV/AIDS in Attaining the EFA Goal of Primary Schooling for All. Paris, UNESCO.
(Document préliminaire commandé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*.)
- Knight, J.; Sabot, R. 1989. *Education, Productivity and Inequality. The East African Natural Experiment*. Oxford, Oxford University Press.
- Kyereme, S.; Thorbecke, E. 1991. Factors Affecting Food Poverty in Ghana. *Journal of Development Studies*, vol. 28, n° 1 (octobre), p. 39-52.
- Lange, E. 1998. *The IRC education programme for refugees in Guinea, 1991-1998: A best practice study*. Genève, UNHCR.
- Lavinas, L. 2001. The Appeal of Minimum Income Programmes in Latin America. Genève, BIT.
- Little, A. *EFA Policy and Planning: Lessons from Sri Lanka*. London, Department for International Development. (DFID Education Research Serial, n° 46.) (À paraître.)
- Little, A.; Miller, E. 2000. *Le Forum international consultatif sur l'Éducation pour tous 1990-2000: une évaluation*. Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000.
- Lockheed, M.; Jamison, D.; Lau, L. 1980. Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey. *Economic Development and Cultural Change*, 29 octobre, p. 37-76.
- Lucas, R. E. 1988. On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, vol. 22, p. 3-42.
- Machel, G. 1996. *Impact des conflits armés sur les enfants*. New York, ONU (voir aussi www.unicef.org).
- . 2001. *The impact of war on children: A review of progress since the 1996 United Nations Report on the impact of armed conflict on children*. Londres, Hurst.
- Macro International. 1998-2001. Demographic and Health Surveys (DHS). <http://www.measuredhs.com/>
- Malinga, F. 2000. Ouganda : Des programmes de communication pour lutter contre le SIDA. *ADEA lettre d'information*, vol. 12, n° 4, p. 94.
- Mahshi, K. 2002. Afghanistan: Tellement à faire et si peu de moyens. *IIEP lettre d'information*, vol. 20, n° 3, juillet-septembre.
- Mason, A. D., Khandker, S. R. 1996. Measuring the opportunity costs of children's time in a developing country: Implications for education sector analysis and interventions. Washington, D.C., Banque mondiale.
(Document de travail sur le développement du capital humain n° 72.)
- Mbilinyi, D.A.S.; Mduda, A.G. 1995. Girls' Secondary Education Support Pilot. Dar es Salaam, Ministère de l'éducation et de la culture, République-Unie de Tanzanie.
- McBride, R. 2002. *Down and Out in Zomba: The Situation and Education of Orphans in Malawi*. Norwich, University of East Anglia, Overseas Development Group. Reported in ID21, www.id21.org (août 2002).
- McGee, R. 2001. *Participation in Poverty Reduction Strategies: a Synthesis of Experience with Participatory Approaches to Policy Design, Implementation and Monitoring*. Brighton, University of Sussex Institute of Development Studies.
(Document de travail, n° 109, p. 64, 70.)
- McMahon, W. W. 1999. *Education and Development: Measuring the Social Benefits*. Oxford, Oxford University Press.
- Mensch, B.; Lentzner, H.; Preston, S. 1986. *Socioeconomic Differentials in Child Mortality in Developing Countries*. New York, ONU.
- Midttun, E. 1998. Brief history and main features of the TEP for Angola 1995-8, as developed and extended by the Norwegian Refugee Council, by arrangement with UNESCO-PEER. Oslo, Conseil norvégien pour les réfugiés.
- . 2000. *Education in emergencies and transition phases: still a right and more of a need*. Oslo, Conseil norvégien pour les réfugiés.
- Mingat, A. 1998. Assessing Priorities for Education Policy in the Sahel from a Comparative Perspective. Dijon, IREDU. (n.p.)
- . 2002. Primary School Teacher Salaries in African Countries. Paris, UNESCO.
(Document de travail commandé par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*.)

- Motivans, A. 2002. Primary Teachers Count: Ensuring Quality Education for All. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. [Note de recherche sur les politiques n° 1, non publiée.]
- Murphy, L. and Mundy, K. 2002. A review of International Nongovernmental EFA Campaigns, 1998-2002. [Document préliminaire commandé pour l'EFA *Global Monitoring Report 2002*.]
- Myers, R. 1992. *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World*. Londres, Routledge.
- Nations Unies (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par l'Assemblée générale dans sa résolution 217 A (III) du 10 décembre 1948. <http://www.un.org/french/aboutun/dudh.htm>
- NEPAD. New Partnership for Africa's Development. <http://www.nepad.org/>
- Nicolai, S. 2000. Emergency Education in East Timor: Lessons Learned. New York, Comité international de secours.
- NSSD. Burkina Faso: Planning Framework. <http://www.nssd.net/country/burkina/bfo2.htm>
- O'Hara, D. 1979. *Multivariate Analysis of Mortality*. Washington, D.C., Banque mondiale. (n.p.)
- OCDE. 2002. *Comprendre le cerveau: vers une nouvelle science de l'apprentissage*. Paris, OCDE.
- OCDE CAD. Base de données en ligne <http://www.oecd.org/dac/stats>
- OCDE/INES. 2001. Regard sur l'éducation. Paris, OCDE.
- OIT/CNUCED. 2001. Initiative de Revenu minimum soumis à condition de scolarisation. Genève, ILO/UNCTAD Advisory Group. May. <http://www.ilo.org/public/french/protection/ses/info/publ/misa.htm>
- ONUSIDA. 1998. *Le point sur l'épidémie de sida*. Décembre 1998. Genève, UNAIDS. <http://www.unaids.org/publications/documents/epidemiology/surveillance/wad1998/wadr98f.pdf>
- . 2000a. *Directives d'évaluation des coûts des stratégies de prévention du VIH*. Genève, UNAIDS <http://www.unaids.org/publications/documents/economics/costeffec/JC413-CostGuidel-F.pdf>
- . 2000b. *Le rapport sur l'épidémie mondiale de VIH/sida*. Juin 2000. Genève, UNAIDS. <http://www.unaids.org/barcelona/presskit/report.html> [9 septembre 2002].
- . 2002a. *HIV/AIDS and Education: A Strategic Approach Draft prepared by the UNAIDS Task Team*.
- . 2002b. *HIV/AIDS and Poverty Reduction Strategies*. NewUNAIDS Policy Notes.
- . 2002c. Kosovo: Dilemmas of Post-Conflict Reconstruction. *IIEP Newsletter*, vol. 20, n° 3, juin-septembre, p. 114.
- . 2002d. *Rapport sur l'épidémie mondiale de VIH/sida*. Genève, UNAIDS. <http://www.unaids.org/barcelona/presskit/french/barcelona%20report/embargo.htm>
- Opolot, J. 1994. Study on Costs and Cost-effective Approaches to Primary Education in Uganda. Kampala, UNICEF. (n.p.)
- Organisation mondiale du commerce. 2001. Conférence ministérielle de l'OMC, Doha: Déclaration ministérielle. WT/MIN(01)/DEC/1 (http://www.wto.org/french/thewto_f/minist_f/min01_f/mindecl_f.htm)
- Oxenham, J. 2000. Literacy for Development. London, Department for International Development. [Document préparé pour la réunion au Népal, 4-6 décembre 2000.]
- Oxenham, J. et al. 2001. Strengthening Livelihoods with Literacy. [n.p.] Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association.
- Oxfam. 2002. G8 disappoints again. (<http://www.oxfam.org.uk/campaign/africa/g8response.html>)
- Pakistan, Ministère de l'éducation. 2001a. *Draft National Plan of Action on Education For All (2000-2015)*. Islamabad, Ministère de l'éducation. 21 août.
- . 2001b. *Education Sector Reforms Action Plan 2001-2004*. 1^{er} janvier.
- Parlement européen. 2001. L'éducation de base dans les pays en développement suite à la session AG des Nations Unies sur les enfants en septembre 2001 [2001/2030 (INI)]. [A5-0278/2001]. <http://europa.fr.int/eur-lex/pri/fr/oj/dat/2002/ce072/ce07220020321fr03600364.pdf>
- Pays-Bas, Ministère des affaires étrangères. 2000. *Education: A Basic Human Right*. La Haye, Ministère des affaires étrangères. Document à télécharger (en anglais): <http://www.right-to-education.org/content/strategy/netherlands.html>
- Penrose, P. 1998. Cost Sharing in Education: Public Finance, School and Household Perspectives. *DFID Education Research Report*, n° 27. Londres, DFID.
- Pigozzi, M. 1997. *Implications of the Convention of the Rights of the Child for Education Activities Supported by UNICEF*. New York, UNICEF. (n.p.)
- . 1999. Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach. New York, UNICEF (voir aussi www.unicef.org).
- PNUD. 2000. *Botswana Human Development Report 2000*. New York UNDP (voir aussi <http://www.undp.org/hiv/index.html>).
- . 2001. *HIV/AIDS, Responding to the world's most serious development crisis, Uganda partnership*. New York, UNDP <http://www.undp.org/hiv/uganda.pdf> [20 octobre 2002].
- . 2002. *Palestinian Human Development Report*. New York, UNDP.

- Postlethwaite, T. N.; Schleicher, A.; Siniscalco, M. 1998. *The Conditions of Primary Schools: A Pilot Study in the Least Developed Countries*. Paris, UNESCO/UNICEF. (Rapport.)
- Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). 2002. *L'arbitrage entre extension de la scolarisation et qualité de l'éducation*. (Document de travail.)
- Psacharopoulos, G.; Patrinos, H. 2002. *Returns to Investment in Education: A Further Update*. World Bank, Washington, D.C. (Document de travail sur les recherches en politique, n° 2881).
- Pyakunyal, B. 2002. Tenth Plan and Challenge Ahead. *The Kathmandu Post*. 23 août.
- Quattek, K. 2000. *The Economic Impact of AIDS in South Africa: A Dark Cloud on the Horizon*. Konrad Adenauer Stiftung Occasional Papers. Johannesburg, juin.
- Retamal, G.; Devadoss, M. 1998. Education in a nation with chronic crisis: the case of Somalia. In: G. Retamal; R. Aedo-Richmond (eds.), *Education as a Humanitarian Response*. Londres, Cassell.
- Retamal, G.; Aedo-Richmond, R. (eds.). 1998. *Education as a Humanitarian Response*. Londres, Cassell.
- Romer, P. 1990. Endogenous Technical Change. *Journal of Political Economy*, vol. 98, p. 571-593.
- . 1994. The Origins of Endogenous Growth. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 8, p. 1-23.
- Rose, P. 2001. *Cost-sharing in Malawian Primary Schooling: From the Washington to the post-Washington Consensus*. Sussex, University of Sussex. (Version provisoire d'une thèse non publiée.)
- Rose, P.; Yoseph, G.; Berihun, A.; Nuresu, T. 1997. *Gender and Primary Schooling in Ethiopia*. Brighton, IDS. (Rapport de recherche n° 31.)
- Sangha Metta Project, Mahamakut Buddhist University, Lanna Campus, Thailand. www.buddhanet.net/sangha-metta/project.html (20 septembre 2002).
- Santiago, P. (À paraître). *Teacher Demand and Supply: Improving Teacher Quality and Addressing Teacher Shortages*. Paris, OCDE. (Document de travail.)
- Save the Children. 2001. *Education: Care and Protection of Children in Emergencies*. Londres, Ministère du développement international.
- Scheerens, J. 2000. Improving School Effectiveness. *Principes de la planification de l'éducation*, n° 68. UNESCO-IIEP.
- . 2002. To what extent can school surveys open the black box of schooling? Montreal, UNESCO Institute for Statistics. (n.p.)
- Schonwalder, G. 1997. New Democratic Spaces at Grassroots? Popular Participation and Latin American Local Governments. *Development and Change*, vol. 28, p. 66.
- Schultz, T. P. 1995. Investments in the Schooling and Health of Women and Men – Quantities and Returns. *Investment in Womens Human Capital*. Chicago, University of Chicago Press, p. 15-50.
- Seers, D. 1969. The Meaning of Development. *International Development Review* (décembre) p. 2-6.
- Sen, A. 1990. Gender and Cooperative Conflicts. In: I. Tinker (ed.), *Persistent Inequalities*. Oxford, Oxford University Press.
- . 1992. Missing Women. *British Medical Journal*, vol. 304, mars.
- . 1996. On the Foundations of Welfare Economics: Utility, Capability and Practical Reason. In: F. Farina, F. Hahn, and S. Vannucci (eds.), *Ethics, Rationality and Economic Behaviour*. Oxford, Clarendon Press.
- . 1999. *Development as Freedom*. New York, Knopf Press.
- . 2002. Basic Education and Human Security. Calcutta. 2-4 janvier.
- Shrestha, C. 2002. *Sustainable and Transferable Learning Abilities: Building Experience from the Field*. Hyderabad. (Document présenté lors du dialogue de politique sur « les adultes et l'éducation et la formation tout au long de la vie ».)
- Sida (Swedish International Development Co-operation Agency). 2000. *Sida's policy for sector programme support and provisional guidelines*. Gotemburg, Novum Grafiska AB. <http://www.sida.se/Sida/articles/12400-12499/12439/SidaPolicySectEng.pdf>
- . 2001. *Education for All: A Human Right and Basic Need. Policy for Sida's Development Co-operation in the Education Sector*. Stockholm, SIDA.
- Sinclair, M. 2001. Education in emergencies. In: J. Crisp et al., *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Genève, UNHCR.
- . (À paraître). *Planning Education in and after Emergencies*. Paris, UNESCO-IIPE. (Document préliminaire commandé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*, non publié.)
- Siniscalco, M. 2002. Un profil statistique de la profession d'enseignant, Bureau international du travail. UNESCO, Paris.
- Smith, A.; Vaux, T. 2002. *Education, Conflict and international Development*. Department for International Development (DFID). Londres.

- Sommers, M. 1999. *Emergency Education for Children*. Cambridge, Mass., Mellon Foundation/MIT.
- . 2002a. *Agency Support for Education in Countries in Conflict and Emergency*. [Document non publié.]
- . 2002b. *Children, education and war: reaching education for all (EFA) objectives in countries affected by conflict*. Banque mondiale, Washington, D.C., World Bank (Unité Prévention des Conflits Reconstruction).
- Stanecki, K. A. 2000. *The AIDS Pandemic in the 21st Century. The Demographic Impact in Developing Countries*. Durban, South Africa, 9-14 July. [Document présenté lors de la XIII^e Conférence internationale sur le SIDA, non publié.]
- Sumra. 1998. *Interim review and evaluation of the girls secondary Education Support (GSES) Programme*. Dar es Salaam, University of Dar es Salaam Faculty of Education.
- Swainson, N.; Benders, S.; Gordon, R.; Kadzamira, E. 1998. *Promoting Girls' Education in Africa: The Design and Implementation of Policy Interventions*. *Education Research Serial*, n° 25. London, Department for International Development.
- Swaziland, Ministère de l'éducation. 1999. *Impact Assessment of HIV/AIDS on the Education Sector*. Mbabane, Ministère de l'éducation.
- Talbot, C. 2002a. *Éducation en situation d'urgence: le défi de la reconstruction*. *IIEP lettre d'information*, vol. 20, n° 3 juillet-septembre 2002. p. 106. [An, Fr].
- . 2002b. *Kosovo: Le dilemme de la reconstruction post-conflit*. *IIEP lettre d'information*, vol. 20, n° 3, juillet-septembre, p. 114. [An, Fr].
- Talbot, C.; Muigai, K. 1998. *Environmental education for refugees: guidelines, implementation and lessons learned*. In: G. Retamal; R. Aedo-Richmond (eds.), *Education as a Humanitarian Response*. Londres, Cassell.
- Tawil, S. (éd.) 1997. *Rapport final et études de cas de l'Atelier sur la destruction et la reconstruction de l'éducation dans les sociétés perturbées*. Genève, UNESCO-Bureau international d'éducation. <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/FreePublications/FreePublicationsPdf/Tawil0f.pdf>
- Tembon, M.; Diallo, I. S.; Barry, D.; Barry, A. A. 1997. *Gender and Primary Schooling in Guinea*. Brighton, IDS. [Rapport de recherche n° 32.]
- Timor oriental. 2002. *Ministère de l'éducation, de la culture, de la jeunesse et des sports*. Rapporté par GINIE. 2002.
- Tomasevski, K. 2002. *Our Unpaid Debt to the World's Children: The Universal Right to Education*. [Note préliminaire pour l'EFA Global Monitoring Report 2002.]
- Torres, R. M. 1999. *One Decade of Education For All: The Challenge Ahead*. UNESCO-IIEP.
- Un rapport au comité de suivi de l'EPT*. Paris, UNESCO. [Rapport au comité de suivi de l'EPT, Forum consultatif mondial sur l'Éducation pour tous, Dakar 26-28 avril.] [An, Fr.]
- UNESCO-Bangkok and Asia and Pacific Regional Bureau for Education. 2002. *Lao National Literacy Survey Experience*. Bangkok. (n.p.)
- UNESCO. 1997. *Classification internationale type de l'éducation*. Paris, UNESCO.
- . 1999. *Le droit à l'éducation: la stratégie de l'urgence*. Paris, UNESCO.
- . 2000a. *Cadre d'action de Dakar: L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Forum mondial sur l'éducation Dakar, Sénégal 26-28 avril 2000*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>
- . 2000b. *Une décennie d'éducation: éducation pour tous bilan à l'an 2000* (CD-ROM).
- . 2000c. *Éducation pour tous 2000: Évaluation du Bénin*. (n.p.)
- . 2000d. *Éducation pour tous 2000: Évaluation de la Mauritanie*. (n.p.)
- . 2000e. *Éducation pour tous 2000: Évaluation du Pakistan*. (n.p.)
- . 2000f. *Éducation pour tous 2000: Évaluation*. Paris, UNESCO. (CD-ROM.)
- . 2000g. *Éducation pour tous: initiatives, problèmes et stratégies*. Rapport de la réunion du Groupe de travail sur l'éducation pour tous, UNESCO Paris, 22-24 novembre 2000. Paris, UNESCO.
- . 2000h. *Forum mondial sur l'éducation. Rapport final*. Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_al/dakfram_fr.shtml
- . 2000i. *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation: vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*. Paris, UNESCO. <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFfran/toutrme.pdf>
- . 2001a. *L'utilisation de nouvelles technologies et de systèmes d'enseignement rentables dans l'éducation de base*. (étude thématique). <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123482f.pdf>
- . 2001b. *Communiqué de la réunion du Groupe de haut niveau UNESCO, Paris, 29-30 octobre 2001*. <http://www.unesco.org/education/efa/bulletin/fr/communique.shtml>

- 2001c. *Partenariat avec les communautés dans l'éducation : dimensions, variations et implications*. Paris, UNESCO (étude thématique).
- 2001d. *Soins et développement de la petite enfance*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123329f.pdf> (étude thématique).
- 2001e. *L'éducation pour tous et les enfants exclus*. Paris, UNESCO (étude thématique).
- 2001f. *Éduquer dans les situations d'urgence et de crise*. Paris, UNESCO (étude thématique).
- 2001g. Rapport de la deuxième réunion du Groupe de travail sur l'éducation pour tous, UNESCO, Paris, 10-12 septembre. http://www.unesco.org/education/efa/global_co/working_group/final_report_fr.pdf
- 2001h. *L'éducation des filles*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123332f.pdf> (étude thématique).
- 2001i. The Global Initiative towards Education for All. A framework for mutual understanding. Bureau de l'ADG/ED. Document de travail pour le secteur de l'éducation.
- 2001j. *Intégrer dans l'éducation : la participation des apprenants handicapés*. Paris, UNESCO (étude thématique).
- 2001k. *Dossier d'information sur l'Éducation pour tous*. Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/background_kit_contents_fr.shtml
- 2001l. *Alphabétisation et éducation des adultes*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123333f.pdf> (étude thématique).
- 2001m. *Rapport de suivi de l'Éducation pour tous*. Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/education/efa/fr/monitoring/rapport_de_suivi_sommaire.shtml [An, Fr]
- 2001n. *Préparation des plans d'action nationaux : principes directeurs*. [An, Fr, Esp] <http://www2.unesco.org/wef/en-docs/angguid.pdf>
- 2001o. *Une raison d'espérer : le soutien des organisations non gouvernementales à l'Éducation pour tous*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123334f.pdf> (étude thématique).
- 2001p. *Santé et nutrition en milieu scolaire*. Paris, UNESCO (étude thématique).
- 2001q. *Manuels et matériels pédagogiques, 1990-1999*. Paris, UNESCO (étude thématique).
- 2002a. Asian South Pacific Bureau of Adult Education (ASPBAE). *Tracking Civil Society Participation in the Development of EFA National Action Plans in the Philippines*. Bureau d'éducation des adultes pour l'Asie et le Pacifique Sud.
- 2002b. Une Stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous. Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/education/efa/fr/global_co/global_initiative/strategy_2002_fr.pdf
- 2002c. *Dispositions constitutionnelles relatives au droit à l'éducation et élaboration ou modernisation des législations conformément aux obligations des États et aux responsabilités des gouvernements énoncées dans le Cadre d'action de Dakar*, préparé pour la 28^e session du Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CESCR), Genève 29 avril-17 mai 2002. [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/E.C.12.2002.SA.2.Fr?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/E.C.12.2002.SA.2.Fr?Opendocument).
- 2002d. Soins en faveur ? Développement ? Éducation de la petite enfance ? *Policy Briefs on Early Childhood*, n° 1, mars 2002, Paris.
- 2002e. Information des bureaux régionaux de l'UNESCO. Communications téléphoniques personnelles et messages électroniques. Juillet-septembre.
- 2002f. International Literacy Prize Submission (Cuba). [Manuscrit.]
- 2002g. International Literacy Prize Submission (Pakistan). [Manuscrit.]
- 2002h. An International Strategy to Put the Dakar Framework for Action on Education for All into Operation. [An, Fr, Esp] *idem* 2002b.
- 2002i. Planification de l'accès : Développer en priorité un système de données. *Policy Briefs on Early Childhood*, n° 2, avril 2002. Paris.
- 2002j. Provisional Briefing on EFA Planning. États des lieux provisoires de la planification de l'EPT. [n.p.] UNESCO; Organisation internationale du travail. 2002. *Un profil statistique de la profession d'enseignant*. Paris/Genève, UNESCO, OIT.
- UNESCO-BREDA. 2002. State of Progress of the EFA process in Sub-Saharan Africa.
- UNESCO-BIE. 2001. Session spéciale sur l'implication de la société civile dans l'action en faveur de l'Éducation pour tous. 46^e Session de la Conférence internationale sur l'éducation, 5-8 septembre 2001. Genève, 2001, UNESCO. http://www.unesco.org/education/efa/global_co/policy_group/special_session_26_10_fr.pdf
- UNESCO-PROAP. 2001. *EFA Planning Guide Southeast and East Asia*. Principal Regional office for Asia and the Pacific. Keen Publishing.
- UNGEI website. 2002. (United Nation Girls' Education Initiative). www.undg.org

- UNHCR. 1995. Revised guidelines for educational assistance to refugees. Genève, UNHCR.
- 2001. *Learning For a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Switzerland, Presses Centrales Lausanne.
 - 2002. *Refugees and others of concern to UNHCR: 2001 statistical overview*.
- UNICEF. 1999a. *Honduras report: lessons learned after the impact of Hurricane Mitch in the education sector*. Genève, UNICEF.
- 1999b. UNICEF. 1999. *La situation des enfants dans le monde: éducation*. New York, UNICEF.
 - 1999-2000. *Multiple Indicator Cluster Survey (MICSII)*. New York, UNICEF.
 - 2001a. *Humanitarian Action: East Timor Donor Update*. 15 janvier 2001. Ministère de l'éducation, de la culture, de la jeunesse et des sports. Rapporté par GINIE 2002.
 - 2001b. *Technical notes: special considerations for programming in unstable situations*. New York, UNICEF.
 - 2002a. *Finance Development Invest in Children*. New York, UNICEF.
 - 2002c. *Quality Education for all: From a Girl's point of View*. New York, UNICEF. [An, Fr, Esp]
 - 2002d. *Les jeunes et le VIH/sida: une solution à la crise*. New York, UNICEF.
- UNICEF/UNAIDS/USAID. 2002. *Children on the Brink 2002: A Joint Report on Orphans and Programme Strategies*. New York.
- Nations Unies. 1950. *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Texte final autorisé. New York.
- 1979. *Les Pactes internationaux relatifs aux droits de l'homme et protocoles facultatifs*, 1966. New York, Office de l'information publique.
 - 1987. Fertility Behaviour in the Context of Development. *Études démographiques*, n° 100. New York, Nations Unies.
 - 2002a. Activités de suivi relatives à la Conférence internationale sur le financement du développement, Rapport du Secrétaire général (A/57/319).
 - 2002b. Résultat de la Conférence sur le financement du développement, Rapport du Secrétaire général (A/57/344).
- UNRWA. Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient. website: www.un.org/unrwa
- USAID. 2002a. *Helping Children Outgrow War*. Document technique n° 116. Africa Bureau Information Center.
- 2002b. Millennium challenge account update. Fact Sheet. 3 juin. (http://www.usaid.gov/press/releases/2002/fs_mca.html).
- Vargas-Baron, E. 2001. *The Challenge of Education in Emergencies – Policy and Practice*. Institute for Reconstruction and International Security Through Education for the third preparatory Committee for the 2001 UH Special Session on Children. 12 juin 2001. 125.
- Vargas-Baron, E.; McClure, M. 1998. The new heroics of generational commitment: education in nations with chronic crises. In: G. Retamal; R. Aedo-Richmond (eds.), *Education as a Humanitarian Response*. Londres, Cassell.
- Virtosu, L. 2002. Republican Seminar on Results-based Planning and Management for Education For All. *Nations Unies, communiqué de presse de la République de Moldavie*. 4 septembre.
- Weir, S. 1998. *The Determinants of School Enrolment in Rural Ethiopia: Attitudes, Returns and Resources*. Oxford, Saint Johns College (thèse PhD).
- Weir, S.; Knight, J. 1996. Demand for Schooling in Rural Ethiopia. Washington, D.C., Banque mondiale. (Étude PHRD, n° 1a.)
- Whiteside, A.; Sunter, C. 2000. *AIDS: The Challenge for South Africa*. Cape Town, Human, Rousseau and Tafelberg.
- Winter, C.; Burnett, N. 2002. *Working Together to Achieve Education For All*. Washington, D.C. Présentation réalisée par la Banque mondiale. [n.p.]
- Wolf, J. 1995. An analysis of USAID programs to improve equity in Malawi and Ghana's education systems. Washington, D.C., USAID. (Sustainable Development Publication Series. Technical Paper n° 10.)
- Young, M. E. (ed.). 2002. *From Early Childhood Development to Human Development*. Washington, D.C., Banque mondiale.

Glossaire

Âge (officiel) d'entrée. Âge auquel les élèves ou étudiants entameraient un programme donné ou une année d'étude donnée, en admettant qu'ils aient commencé leur scolarité à l'âge d'admission officiel au niveau d'études le plus bas, qu'ils aient étudié à plein temps tout au long de leur vie scolaire et qu'ils aient évolué dans le système scolaire sans redoubler ni sauter de classe. Il faut noter que l'âge officiel d'admission pour un programme ou une classe donné(e) peut être très différent de l'âge réel, voire de l'âge d'admission le plus fréquemment observé ou le plus courant.

Classification internationale type de l'éducation (CITE). La CITE est un instrument de classification des programmes éducatifs permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques éducatives tant dans les différents pays que sur le plan international. Introduit en 1976, ce système a été révisé en 1997.

Dépenses publiques pour l'éducation. Ensemble des dépenses consacrées à l'éducation par les administrations locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages en sont généralement exclues. Les dépenses publiques de l'éducation comprennent les dépenses ordinaires et les dépenses en capital. **Les dépenses (publiques) en capital** de l'éducation comprennent les dépenses consacrées à la construction, à la rénovation et aux réparations importantes des bâtiments ainsi qu'à l'acquisition de gros équipements ou de véhicules. **Les dépenses (publiques) ordinaires de l'éducation** comprennent les dépenses au titre des biens et services consommés dans l'année en cours et qui devraient être renouvelées, si nécessaire, l'année suivante. Elles comprennent la rémunération et les avantages annexes du personnel; les services contractuels ou acquis; les autres ressources, dont les livres et autres matériels pédagogiques; les services sociaux et les autres dépenses courantes, telles que les fournitures et équipements, les menues réparations, le carburant, les télécommunications, les déplacements, les assurances et les loyers.

Dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage du PNB. Rapport entre l'ensemble des dépenses publiques consacrées à l'éducation par les différents niveaux de l'administration habilités dans un pays donné (pouvoirs centraux, régionaux et locaux) et le produit national brut, exprimé en pourcentage.

Dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales. Rapport entre l'ensemble des dépenses consacrées à l'éducation par les différents niveaux d'administration de l'État, c'est-à-dire par les pouvoirs centraux, locaux, et régionaux, et l'ensemble des dépenses publiques de tous les secteurs confondus (dont la santé, l'éducation, les services sociaux, etc.), exprimé en pourcentage.

Dépenses publiques ordinaires pour l'enseignement primaire en pourcentage de l'ensemble des dépenses publiques ordinaires pour l'éducation. Cet indicateur indique la part relative de ce niveau d'enseignement dans l'ensemble des dépenses publiques ordinaires consacrées à l'éducation.

Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en pourcentage du PNB par habitant. Mesure le coût moyen d'un élève du primaire par rapport au PNB par habitant du pays. En d'autres termes, il s'agit de la part du coût unitaire de l'enseignement primaire dans le PNB par habitant.

Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE). Désigne les programmes qui se situent au stade initial de l'instruction organisée et sont principalement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés généralement de trois ans et plus, à un environnement de type scolaire, autrement dit à ménager une transition entre la maison et l'école. Ces programmes sont indifféremment appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préprimaire ou préscolaire, jardins d'enfants, ou programmes d'éveil de la petite enfance.

Effectifs du privé. Nombre d'élèves inscrits dans un établissement (école ou collège/lycée) qui ne relève pas d'une autorité publique, mais est plutôt encadré et géré par un organisme privé à but lucratif ou non lucratif tel qu'une organisation ou une association non gouvernementale, un organisme confessionnel, un groupe d'intérêt spécial, une fondation ou une entreprise commerciale.

Effectifs scolarisés. Nombre d'élèves (écoliers ou étudiants) inscrits dans un niveau ou une année d'études, quel que soit leur âge.

Élève. Jeune personne qui est inscrite dans un programme éducatif. Aux fins d'évaluation, le terme « élève » désigne un enfant inscrit à l'école primaire, à la différence des enfants ou des adultes inscrits à des niveaux supérieurs de l'enseignement, qui sont désignés sous le terme d'étudiants.

Enfants non scolarisés. Enfants qui appartiennent au groupe officiellement défini comme étant d'âge scolaire et qui ne sont pas inscrits à l'école.

Enseignants certifiés. Enseignants qui ont reçu la formation pédagogique organisée minimale (avant ou en cours d'emploi) requise pour enseigner dans un niveau donné et dans un pays donné.

Enseignants ou personnel enseignant. Personnes employées à plein temps ou à temps partiel au sein d'effectifs constitués dans le but de guider et de diriger le parcours didactique des écoliers et étudiants, indépendamment de leurs qualifications et du mécanisme de transmission des connaissances (autrement dit soit face-à-face et/ou à distance). Cette définition exclut le personnel enseignant qui n'a pas de fonctions pédagogiques au moment considéré (par exemple les directeurs ou chefs d'établissement scolaire qui n'enseignent pas) et les personnes qui travaillent ponctuellement ou bénévolement dans des établissements d'enseignement (par exemple les parents d'élèves).

Enseignement du premier cycle du secondaire (niveau 2 de la CITE). Généralement destiné à prolonger le programme de base du primaire. Ce niveau d'enseignement est d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et suppose souvent l'intervention d'enseignants plus spécialisés qui donnent leurs cours dans leur domaine de spécialisation. La fin du premier cycle de l'enseignement secondaire coïncide souvent avec celle de l'enseignement obligatoire.

Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Parfois appelé enseignement élémentaire, désigne des programmes éducatifs qui sont normalement conçus sur la base d'unités ou de projets destinés à dispenser aux élèves un bon enseignement de base en lecture, écriture et en mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique. Ces matières servent à développer chez les élèves la capacité d'obtenir et d'utiliser les informations dont un enfant a besoin sur son foyer, sa communauté, son pays, etc.

Espérance de vie à la naissance. Nombre théorique d'années qu'un nouveau-né va vivre si les taux de mortalité par âge observés au moment de la naissance restent constants. Cela représente pour une année donnée la somme des taux de mortalité par âge.

Espérance de vie scolaire. Nombre probable d'années qu'un enfant est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. C'est la somme des taux de scolarisation aux différents âges dans l'enseignement primaire, secondaire, post-secondaire non supérieur et supérieur.

Indice de parité entre les sexes. Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Un indice de parité égal à 1 indique la parité entre les sexes ; un IPS qui varie entre 0 et 1 signifie une disparité en faveur des garçons ; un IPS supérieur à 1 indique une disparité en faveur des filles.

Niveau. Année d'études.

Nombre d'élèves par enseignant. Nombre moyen d'élèves par enseignant à un niveau d'enseignement donné au cours d'une année scolaire donnée.

Nouveaux inscrits. Élèves ou étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans un programme éducatif dans un niveau ou sous-niveau d'études donné.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Taux de conversion d'une monnaie en dollars des États-Unis qui permet d'éliminer les différences de niveaux prix entre les pays. Ainsi, lorsque les dépenses du PNB des différents pays sont converties dans une monnaie unique au moyen de la PPA, elles sont en fait exprimées en une même série de prix internationaux afin que les comparaisons entre pays ne reflètent que les différences de volume des biens et services achetés. En d'autres termes, cela signifie qu'une même somme d'argent, lorsqu'elle est convertie en dollars des États-Unis au taux de la PPA (dollars PPA), permettra d'acheter le même panier de biens et services dans tous les pays.

Population d'âge scolaire. Population du groupe d'âge correspondant selon les normes officielles en vigueur à un niveau d'enseignement donné qu'elle soit inscrite ou non dans un établissement scolaire.

Pourcentage de nouveaux inscrits en première année du primaire ayant suivi un type quelconque de PEPE. Nouveaux inscrits en première année de l'enseignement primaire qui ont suivi un programme quelconque organisé de protection et d'éducation de la petite enfance équivalant à au moins 200 heures, exprimé en pourcentage de l'ensemble des nouveaux inscrits en première année du primaire.

Produit intérieur brut (PIB). Somme des valeurs ajoutées brutes des biens et des services produits dans un pays donné par l'ensemble des personnes qui y résident, y compris les services de distribution et de transport, plus toute taxe imposée sur les produits et services, moins toute subvention non comprise dans la valeur des produits.

Produit national brut par habitant. Produit national brut en dollars courants des États-Unis divisé par le nombre total d'habitants d'un pays.

Produit national brut (PNB). Somme des valeurs ajoutées brutes des biens et des services produits dans un pays donné par l'ensemble des personnes qui y résident, y compris les services de distribution et de transport, plus toute taxe imposée sur les produits et services, moins toute subvention non comprise dans la valeur des produits, plus (ou moins) les paiements nets en provenance (ou en direction) de l'étranger. Selon que le solde des paiements de l'étranger et vers l'étranger est positif ou négatif, le PNB est supérieur ou inférieur au PIB.

Protection et éducation de la petite enfance (PEPE).

Programmes qui, en plus de fournir soins et protection aux enfants, proposent une gamme d'activités didactiques structurées et systématiques soit dans des établissements d'enseignement formel (préscolaire, niveau 0 de la CITE), soit dans le cadre d'un programme non formel d'éveil de l'enfance. Les programmes de protection et d'éveil de la petite enfance s'adressent en général aux enfants âgés d'au moins 3 ans et comportent des activités d'apprentissage organisées qui représentent en moyenne l'équivalent d'au moins deux heures par jour et cent jours par an.

Taux (estimé) d'alphabétisme/d'analphabetisme des adultes. Pourcentage de la population adulte âgée de 15 ans et plus, sachant/ne sachant pas lire et écrire. Une personne est considérée comme étant alphabète/analphabetète si elle sait/ne sait pas lire et écrire, en le comprenant, un texte simple sur sa vie quotidienne.

Taux (estimé) d'alphabétisme/d'analphabetisme des jeunes adultes. Pourcentage de la population de jeunes adultes âgée de 15-24 ans sachant/ne sachant pas lire et écrire. Une personne est considérée comme étant alphabète/analphabetète si elle sait/ne sait pas lire et écrire, en le comprenant, un texte simple sur sa vie quotidienne.

Taux brut d'admission dans l'enseignement primaire (TBA). Rapport entre le nombre d'élèves inscrits pour la première fois en première année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, et la population ayant l'âge officiel d'entrée dans le primaire, exprimé en pourcentage. Le TBA peut être supérieur à 100% à cause des redoublements ou de l'entrée, en avance ou en retard, par rapport à l'âge officiel.

Taux brut de scolarisation (TBS). Nombre d'élèves scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement.

Taux de redoublement. Pourcentage d'élèves inscrits dans une année d'études donnée au cours d'une année scolaire donnée qui reprennent la même année d'études l'année scolaire suivante.

Taux de survie. Pourcentage d'une cohorte d'élèves entrés en première année d'un cycle d'enseignement donné au cours d'une année scolaire donnée qui atteignent une année d'études donnée, avec ou sans redoublement.

Taux de transition dans le secondaire. Nombre d'élèves admis en première année de l'enseignement secondaire au cours d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire au cours de l'année précédente.

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire (TNA). Rapport entre le nombre d'enfants ayant l'âge officiel requis pour commencer leur scolarité et qui sont admis comme nouveaux inscrits en première année de l'enseignement primaire et la population du même âge, exprimé en pourcentage.

Taux net de scolarisation (TNS). Rapport entre le nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné et la population totale de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

Total du service de la dette. Somme des remboursements du principal et des intérêts effectivement payés en devise étrangère, en biens ou services pour ce qui est de la dette à long terme, ou des intérêts payés sur la dette à court terme, ainsi que les remboursements (rachats et frais) auprès du Fonds monétaire international (FMI).

Liste des acronymes

- ACDI Agence canadienne de développement international
- ACTafrica Équipe pour la campagne contre le sida en Afrique
- ADEA Association pour le développement de l'éducation en Afrique
- AIE Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
- ALLs Adult Literacy and Lifeskills Study
- AMICAALL Alliance des maires et responsables municipaux sur le VIH/sida en Afrique
- ASDI Agence suédoise de coopération pour le développement international
- ASS Afrique sub-saharienne
- BAD Banque asiatique de développement
- BID Banque inter-américaine de développement
- BIE Bureau international d'éducation de l'UNESCO
- BIRD Banque internationale pour la reconstruction et le développement
- BPRM Bureau pour la population, les réfugiés et les migrations
(Ministère américain des affaires étrangères)
- BREDA Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique
- CAD/OCDE Comité d'aide au développement de l'OCDE
- CCA/BCP Bilan commun de pays
- CCONG/EPT Consultation collective des organisations non gouvernementales sur l'éducation pour tous
- CDAA Communauté de développement de l'Afrique australe
- CE Commission européenne
- CID Centre for International Development, Université d'Harvard, Boston, États-Unis
- CME Campagne mondiale pour l'éducation
- CONFEMEN Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
- CSLP Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté
- DeSeCo Définition et sélection des compétences
- DFID Ministère du développement international, Royaume-Uni
- DHS Enquête démographie et santé
- DPE Développement de la petite enfance
- DSRP Document de stratégie de réduction de la pauvreté
- E9 Neuf pays à forte population (Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigéria et Pakistan)
- Ed-SIDA/AIDS Initiative éducation-VIH/sida
- EENET Enabling Education Network
- EPT Éducation pour tous
- EPU Enseignement primaire universel
- ETTA Autorité transitoire du Timor oriental
- FAO Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
- FIDA Fonds international de développement agricole
- FMI Fonds monétaire international
- FNUAP Fonds des Nations Unies pour la population
- FRESH Accorder la priorité à un programme efficace de santé scolaire
- G8 Groupe formé des huit pays suivants : le Canada, la France, l'Allemagne, l'Italie, le Japon, la Russie, le Royaume-Uni et les États-Unis d'Amérique. L'Union européenne y participe également, représentée par le président de la Commission européenne et par le dirigeant du pays qui assure la présidence du Conseil européen au moment du Sommet du G8

GCRAI	Groupe consultatif pour la recherche agricole internationale
GREFCO	Groupe de recherche, de formation et de conseils
GRETAf	Groupe d'étude sur l'éducation en Afrique
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IALS	Enquête internationale sur la littéracie des adultes
ICRAF	Centre international de recherche en agroforesterie
IDA	Association internationale de développement
INEE	Réseau interagences d'éducation d'urgence
INES	Indicateurs internationaux des systèmes d'enseignement
IIFE	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
LAP	Literacy Assessment Practices
MEBA	Ministère de l'éducation de base
MinEd	Ministère de l'éducation
MINEDAF	Conférences des ministres de l'éducation des États membres d'Afrique, organisées par l'UNESCO
MLA	Monitoring Learning Achievement
MoE	Ministère de l'éducation
MTT	Southern African Mobile Task Team on HIV/AIDS in Education
NOPADA	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
NFE	Éducation non formelle
NFE-MIS	Système d'information pour la gestion de l'éducation non formelle
NORAD	Agence norvégienne pour la coopération au développement
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OCHA/UN-OCHA	Bureau de la coordination des affaires humanitaires, Nations Unies
ODM	Objectifs de développement du millénaire
OING	Organisation internationale non gouvernementale
OIT	Organisation internationale du travail
OIT/CNUCED	Organisation internationale du travail/Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ONU/DESA/DAW	Division de la promotion de la femme, Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida
OSC	Organisation de la société civile
PASE	Programme d'appui au secteur de l'éducation
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN
PAM	Programme alimentaire mondial
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base
PDI	Personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays
PEPE	Protection et éducation de la petite enfance
PEPP	Projet pour la planification de l'enseignement primaire
PIRLS	Évaluation internationale des aptitudes en lecture des élèves

PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PISE	Plan/programme d'investissement du secteur de l'éducation
PMA	Pays moins avancés
PNUCID	Programme des Nations Unies pour le contrôle international des drogues
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PROAP	Bureau régional principal de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique
PSE	Plan stratégique de l'éducation
SACMEQ	Groupe d'évaluation de la qualité de l'enseignement en Afrique australe
SEAGNU	Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies
SNPC	Système de notification des pays créanciers
SSR	Santé sexuelle et reproductive
TIMSS (95)	Troisième étude internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences
TIMSS	Étude internationale des tendances de l'enseignement des mathématiques et des sciences
UNDAF	Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement
UNDG	Groupe des Nations Unies pour le développement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNESCO-PEER	Programme d'éducation d'urgence et de reconstruction de l'UNESCO
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNIFEM	Fonds de développement des Nations Unies pour la femme
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VIH/sida	Virus de l'immunodéficience humaine/syndrome d'immunodéficience acquise

Éducation pour tous

LE MONDE EST-IL SUR LA BONNE VOIE ?

Le présent rapport traite des possibilités d'apprendre. Son but premier est d'évaluer dans quelle mesure les bienfaits associés à l'éducation sont accordés à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes partout dans le monde, et si les engagements pris il y a deux ans au Forum mondial sur l'éducation à Dakar sont tenus. En avril 2000, le Forum a approuvé six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), considérés comme essentiels et réalisables à un coût raisonnable pourvu qu'existe une forte volonté internationale de les atteindre.

Le *Cadre d'action de Dakar* déclare que, d'ici à 2015, tous les enfants en âge d'aller à l'école primaire devront avoir accès à une scolarité gratuite de qualité acceptable et que les disparités entre les sexes touchant cette scolarité devront être éliminées. Les niveaux d'analphabétisme des adultes seraient réduits de moitié, la protection et l'éducation de la petite enfance ainsi que les possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes seraient considérablement accrues, et la qualité de l'éducation serait améliorée sous tous ses aspects. La même année ont été adoptés les Objectifs de développement du millénaire, dont deux – l'enseignement primaire universel et l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire – ont été définis comme cruciaux pour l'élimination de l'extrême pauvreté.

Le présent Rapport mondial de suivi, qui paraîtra tous les ans, offre une réponse à la question de savoir si le monde est sur la bonne voie pour réaliser l'Éducation pour tous en 2015.

Photo de couverture
Retour à l'école des jeunes afghanes
Hérat, mars 2002
©VU/Isabelle Eshragi

