

Résumé du Rapport

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

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

Résumé du Rapport

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

Les 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 Peppler Barry, Nicole Bella, Valérie Djoize,

Hilaire Mputu, Carlos Aggio, Mariana Cifuentes-Montoya,

Pascale Pinceau, Delphine Nsengimana.

Pour contacter l'équipe du Rapport

Le Directeur, Rapport mondial de suivi sur l'EPT
l'UNESCO

7, place de Fontenoy

75352 Paris 07

Site Web : www.unesco.org/education/efa

Adresse électronique : c.guttman@unesco.org

Téléphone : +33 1 45 68 21 28

Télécopie : +33 1 45 68 56 27

ED-2003/WS/27

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

©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 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, 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

Résumé du Rapport

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.

Ce résumé du Rapport présente les principaux résultats du Rapport de 2002.

Le rapport complet peut être obtenu à l'UNESCO ou à partir du site :
www.unesco.org/education/efa

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 statistiques de l'UNESCO (ISU) pour l'année scolaire débutant en 1999 et sur un large éventail d'autres sources. Ces données sont indispensables pour évaluer si des progrès sont

Encadré 1. Objectifs de développement du 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 donner aux femmes les moyens de s'émanciper

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 d'enseignement en 2015 au plus tard.

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

Encadré 2. 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.

accomplis, en identifiant les lacunes graves dans nos connaissances et déterminer les tendances passées et les perspectives futures. L'élaboration de ce rapport a mis en effet en lumière de telles lacunes. 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 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.

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

©UNESCO/Jean Mohr



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

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.

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

Le droit à l'éducation est clairement énoncé dans 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 résultat 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'une éducation de base pour tous doit être rendue 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.

Droits, libertés et bienfaits du développement constituent un trio puissant d'arguments en faveur de l'Éducation pour tous.

Chapitre 2. Progrès accomplis vers les 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.



©UNESCO/Vidal

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 primaire¹, les niveaux d'alphabétisme des adultes et l'indice de parité entre les sexes relatif au taux brut de scolarisation dans le primaire² en fonction des tendances passées et de la distance par rapport à chacun des objectifs sur la base des dernières données disponibles, on peut tirer les conclusions suivantes concernant 154 pays pour lesquels on dispose de données :

- 83 pays ont déjà atteint les trois 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.

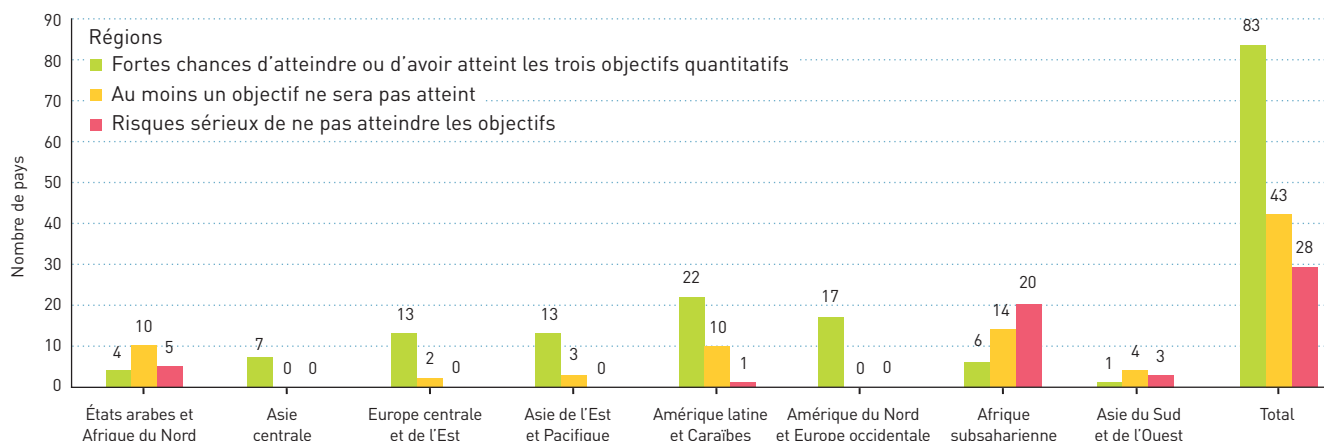
La première de ces catégories de pays représente 32,4% de la population mondiale, dont tous les pays d'Amérique du Nord, d'Europe occidentale et d'Asie centrale, 87% des pays d'Europe centrale et orientale, 81% des pays d'Asie de l'Est et du Pacifique et 69% des pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Quatre pays parmi les neuf³ 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 trois 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.

1. 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.

2. 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.

3. 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.

Figure 1. Évaluation des chances de réalisation des objectifs de Dakar par région



Source : Rapport de suivi, Tableau 2.19.

Enseignement primaire universel (EPU)

Pendant la crise économique des années 80, l'expansion des systèmes scolaires s'est ralentie, comparée à la dynamique des deux décennies précédentes. Cependant, 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 de l'Est. 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.

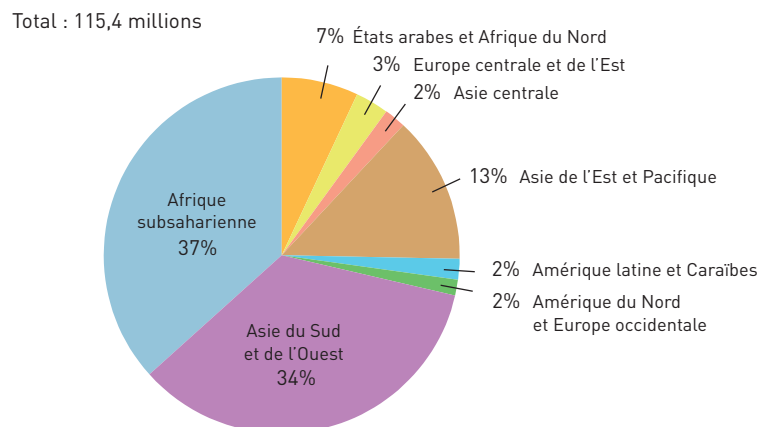
Sur la base des données de 1999, année la plus récente pour laquelle on dispose de statistiques, on estime à 115,4 millions le nombre d'enfants non scolarisés, dont 56% de filles. Il n'y a donc guère ou pas du tout de changement par rapport au chiffre de 113 millions mentionné à Dakar pour 1998. 94% 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 (figure 2).

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.

Le groupe des pays qui risquent 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 posé par l'EPT est le plus difficile à relever.

Figure 2. Enfants non scolarisés : répartition par région, 1999/2000



Source : Rapport de suivi, Tableau 13 de l'Annexe.

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

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

4. 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.

5. 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.

6. 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.

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 survie⁴ en 5^e année 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 TNS de 128 pays⁵ disposant de données 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.

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 tombait de 105,5 à 104%. L'indice de parité entre les sexes (IPS)⁶ 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 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 se font plus rares 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 à forte population. Sur la base des tendances actuelles, on estime que ces quatre pays compteront une part quasi

identique des 800 millions d'analphabètes prévus 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).

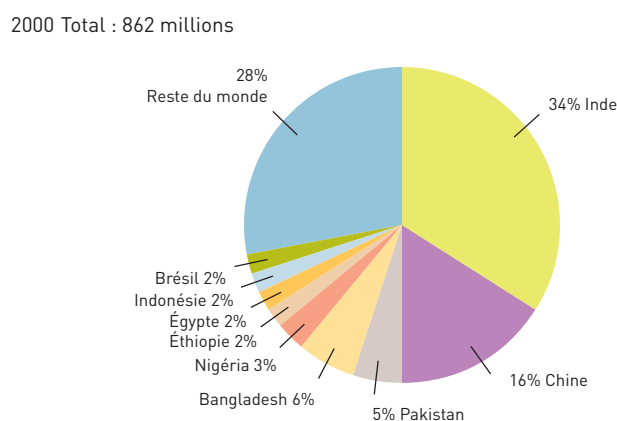
Sur la base d'une analyse des 97 pays présentant des taux d'alphabétisme des adultes inférieurs à 95% en 2000, 18 ont de fortes chances d'atteindre l'objectif de Dakar s'ils maintiennent le rythme des progrès accomplis durant les années 90. Sur les 79 autres, 40 ont des taux d'alphabétisme inférieurs 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.

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.

Figure 3. Population adulte analphabète, 2000



Source: Rapport de suivi, Tableau 2 de l'Annexe.

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.

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.

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 indiquent 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 de ces types d'apprentissage, 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 enquêtes⁷ 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.

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.

7. 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.

Chapitre 3. La planification de l'EPT

Une planification distincte 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.



© UNESCO/Idal

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 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 clairement 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, d'une part, et les résultats de l'éducation et les actions proposées, d'autre part, 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 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 de résolution 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 de l'éducation, et sa mise en œuvre, ou 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.

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

L'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

©UNESCO/Tibet



Des programmes d'incitation efficaces à l'intention des filles augmenteraient de 0,4 à 0,6 milliard de dollars les dépenses d'éducation annuelles moyennes requises.

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 soignée 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'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 pays⁸ devraient accuser des déficits de financement supérieurs à 100 millions de dollars par an, correspondant à 42 % des besoins en financement extérieur. Sept autres⁹ auraient besoin en moyenne de 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.

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

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

VIH/sida

La pandémie du 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 d'assistance sociale 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.

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.

Encadré 3. Principaux éléments du surcoût que représente le sida pour la réalisation de l'enseignement primaire universel

Éléments à prendre en compte

Enseignants: Formation de remplaçants; allocations de décès versées aux familles des enseignants décédés; engagement de vacataires pour pallier les absences prolongées d'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 du programme scolaire 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 estimés représentent la valeur médiane des coûts prévus pour le programme d'intervention, 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 d'assistance sociale 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

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.

Besoins en 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 en 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 besoin d'une aide pour atteindre les objectifs de l'EPT.

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

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



© UNESCO/IA. Piérré

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 les pays les moins avancés. Les pays en transition et ceux en proie à des conflits ou à des crises méritent un soutien fort.

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

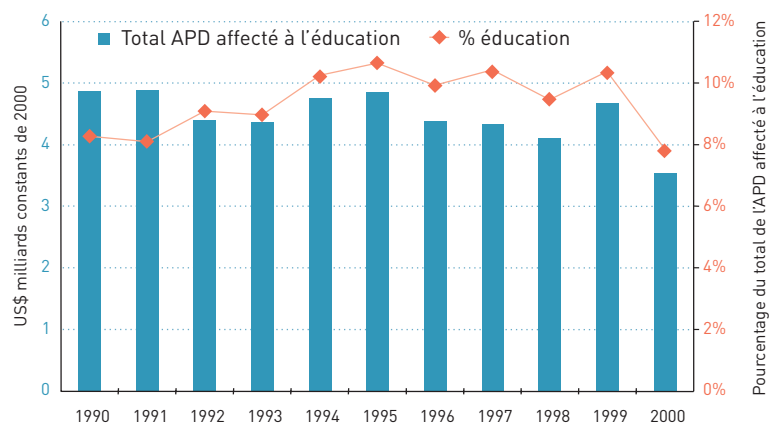
La mobilisation de l'aide destinée à l'éducation de base doit s'inscrire dans le contexte général de l'aide aux pays en développement. Entre 1991 et 2000, l'ensemble des dons et des prêts concessionnels qui ont été accordés aux pays en développement a baissé en valeur réelle de un sixième, passant de 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 décliné, 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 consacrés 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.

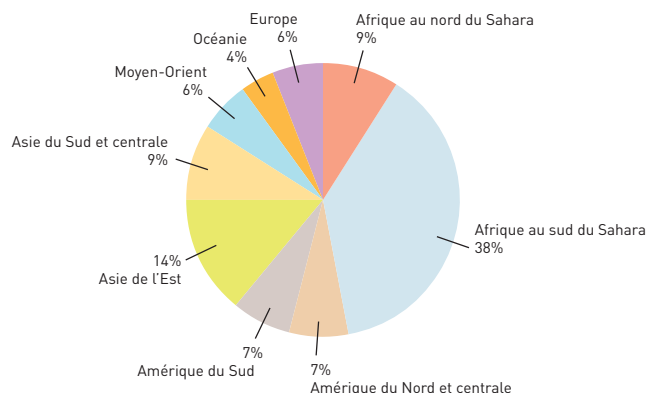
Figure 4. Aide publique bilatérale à l'éducation, 1990-2000



Source: Rapport de suivi, base de données en ligne du CAD (OCDE).

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 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.

Figure 5. Répartition régionale des engagements contractés au titre de l'aide bilatérale à l'éducation en 2000



Note: dans chaque région, un petit pourcentage des engagements contractés n'est pas affecté à la sous-région indiquée sur le graphique; ce pourcentage a été également réparti entre sous-régions.
Source: Rapport de suivi, base de données du CRS, engagements d'ADP/AP, classe 1, agrégé par secteurs CADs, 1990-2001.

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

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

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.

De nouveaux 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 du financement de 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 (NEPAD), 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, devaient 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 d'une 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.

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 courant le risque 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 l'enjoignait à 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.

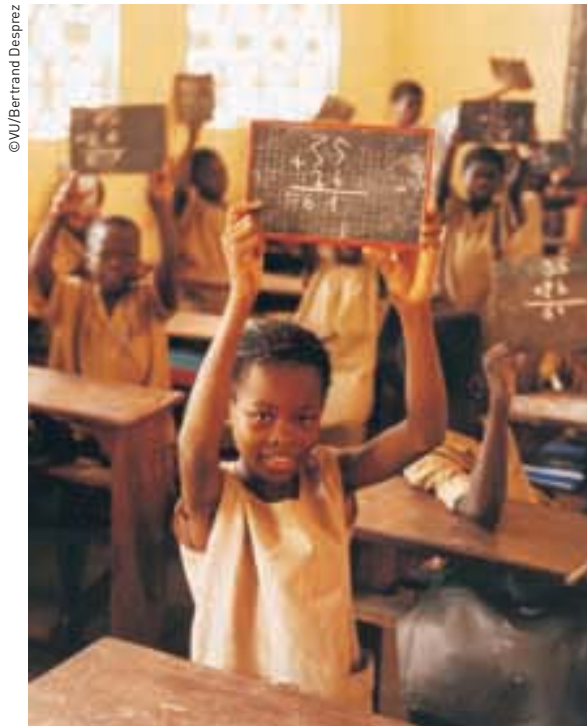
Il est permis de se demander si l'UNESCO peut jouer un rôle international réellement influent sans disposer de davantage de ressources de façon à mobiliser une forte capacité technique et à mener des analyses des politiques qui fassent autorité. Des capacités internes bien coordonnées sont nécessaires 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'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 leadership international fort.

Chapitre 6. Horizons et perspectives

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.



©VU/Bertrand Desprez

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, et 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 de 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.

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.

Pour commander ce Rapport

Le rapport est en vente en ligne : <http://unesco.org/publishing>

Oui, je commande exemplaires de **Éducation pour tous – le monde est-il sur la bonne voie ?**
Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002 (ISBN : 92-3-203880-3)
 Prix : 24€ / \$US24 x =
 Plus frais de port : 4.57€ / \$US4.57
 Total

Adresse :

Nom : Prénom :
 Rue et n° :
 Ville : Code postal : Pays :

Paiement joint

Chèque* Visa Eurocard Mastercard
 Numéro : Date d'expiration :

*Chèques en euros à l'ordre de l'UNESCO émis par une banque domiciliée en France ou en dollars des États-Unis émis par une banque domiciliée aux États-Unis.

Envoyer la commande à :

Éditions UNESCO, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

<http://www.unesco.org/publishing>

e-mail : publishing.promotion@unesco.org

fax : +33 1 45 68 57 37

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 rapport complet peut être obtenu à l'UNESCO ou sur le site www.unesco.org/education/efa

Photo de couverture
Retour à l'école des jeunes Afghanes
Hérat, mars 2002
©VU/Isabelle Eshragi

