

Éducation pour tous

L'alphabétisation, un enjeu vital

Résumé

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.

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.

Dans la traduction française du présent résumé du Rapport, le terme *alphabétisation* est utilisé pour désigner l'action éducative visant à rendre alphabètes les personnes qui ne le sont pas (par exemple dans l'expression « programmes d'alphabétisation ») ; le terme *alphabétisme* désigne l'état des personnes qui ont été alphabétisées (exemple : « taux d'alphabétisme ») ; quant au terme *littératie*, dont on trouve quelques occurrences, il sert à désigner les compétences d'alphabétisme (pour traduire l'expression *literacy skills* du texte anglais).

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

Directeur
Nicholas Burnett

Steve Packer (Directeur adjoint), Nicole Bella, Aaron Benavot, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Vittoria Cavicchioni, Valérie Djioze, Ana Font-Giner, Jude Fransman, Cynthia Guttman, Keith Hinchliffe, François Leclercq, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Ulrika Peppler Barry, Michelle Phillips, Ikuko Suzuki, Edna Yahil, Alison Kennedy (Chef, observatoire de l'EPT), Agneta Lind (Conseillère spéciale en alphabétisation)

Pour tout complément d'information
sur le Rapport, veuillez contacter :

Le Directeur

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

7, place de Fontenoy

75352 Paris 07, France

Adresse électronique : efareport@unesco.org

Téléphone : +33 1 45 68 21 28

Télécopie : +33 1 45 68 56 27

Site Web : www.efareport.unesco.org

ED.2005/PI/01

Précédents rapports mondiaux de suivi sur l'EPT

2005. Éducation pour tous – L'EXIGENCE DE QUALITÉ

2003/4. Genre et éducation pour tous – LE PARI DE L'ÉGALITÉ

2002. Éducation pour tous – LE MONDE EST-IL SUR LA BONNE VOIE ?

Publié en 2005 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

Iconographe : Delphine Gaillard

Imprimé par Graphoprint, Paris

© UNESCO 2005

Imprimé en France

Le Rapport en un coup d'œil

→ Progrès accomplis vers l'éducation pour tous

Des progrès réguliers ont été accomplis depuis 1998, surtout en direction de l'enseignement primaire universel (EPU) et de la parité entre les sexes dans les pays les plus pauvres, mais le rythme de ces progrès est insuffisant pour que les objectifs puissent être atteints avant la fin des 10 années qui nous séparent de 2015.

Des tendances encourageantes représentent des réussites considérables dans beaucoup de pays à faible revenu.

■ Les effectifs du primaire sont en forte augmentation en Afrique subsaharienne comme en Asie du Sud et de l'Ouest, avec près de 20 millions de nouveaux élèves dans chaque région.

■ Au niveau mondial, 47 pays ont réalisé l'EPU (sur 163 pour lesquels les données sont disponibles).

■ Les projections montrent que 20 pays (sur les 90 disposant des données pertinentes) devraient réaliser l'EPU d'ici à 2015 ; 44 pays font des progrès satisfaisants mais n'atteindront probablement pas l'objectif pour 2015.

■ La scolarisation des filles a également progressé rapidement, surtout dans certains des pays aux revenus les plus faibles d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest.

■ Les questions de genre et la qualité de l'éducation sont de plus en plus prises en considération dans les plans d'éducation nationaux.

■ La part des dépenses publiques d'éducation dans le revenu national a augmenté dans quelque 70 pays (sur 110 pour lesquels les données sont disponibles).

■ L'aide à l'éducation de base a plus que doublé entre 1999 et 2003, et, par suite du sommet du G8, pourrait atteindre 3,3 milliards de dollars EU par an en 2010.

■ L'Initiative de mise en œuvre accélérée est devenue un mécanisme clef de coordination pour les organismes d'aide.

La réalisation de l'EPT reste confrontée à des défis majeurs.

■ L'EPU n'est pas garanti :

- quelque 100 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés dans le primaire, dont 55 % de filles ;
- 23 pays risquent de ne pas réaliser l'EPU d'ici à 2015 car leurs taux nets de scolarisation diminuent ;
- des frais de scolarité, obstacle majeur à l'accès à l'éducation, sont encore perçus dans le primaire dans 89 pays (sur les 103 étudiés) ;
- les taux de fécondité élevés, le VIH/sida et les conflits continuent d'exercer des pressions sur les systèmes éducatifs dans les régions confrontées aux plus grands défis à relever pour réaliser l'EPT.

■ L'objectif de la parité entre les sexes en 2005 n'a pas été atteint par 94 pays sur les 149 pour lesquels les données sont disponibles :

- 86 pays risquent de ne pas réaliser la parité entre les sexes même en 2015 ;
- 76 pays sur 180 n'ont pas atteint la parité entre les sexes dans le primaire et les disparités sont presque toujours au détriment des filles ;
- 115 pays (sur les 172 pour lesquels les données sont disponibles) présentent encore des disparités dans le secondaire, les garçons étant sous-représentés dans près de la moitié d'entre eux, en net contraste avec le primaire.

■ La qualité est insuffisante :

- les effectifs des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance sont restés stagnants ;
- moins des deux tiers des élèves du primaire atteignent la dernière année du cycle dans 41 pays (sur les 133 pour lesquels les données sont disponibles) ;
- dans de nombreux pays, le nombre d'enseignants du primaire devrait augmenter de 20 % par an pour ramener le rapport élèves/enseignant à 40/1 et réaliser l'EPU pour 2015 ;

- beaucoup d'enseignants du primaire ne possèdent pas les qualifications adéquates pour exercer leur métier.

■ L'alphabétisation fait figure de parent pauvre :

- 771 millions d'individus âgés de 15 ans ou plus sont dépourvus de la littératie de base ;
- les gouvernements et les organismes d'aide accordent une priorité et des fonds insuffisants aux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes.

■ L'aide à l'éducation de base est encore insuffisante :

- d'un montant de 4,7 milliards de dollars EU en 2003, l'aide bilatérale à l'éducation – dont 60 % continue d'aller à l'enseignement postsecondaire – s'est accrue depuis 1998 mais elle reste bien en deçà de son niveau record de 5,7 milliards de dollars EU de 1990 ;
- l'aide à l'éducation de base représente moins de 2 % de l'aide publique au développement. Dans cette catégorie, la part de l'alphabétisation des adultes est minuscule ;
- l'aide à l'éducation de base augmentera probablement avec l'aide globale, mais sa part devrait encore doubler pour atteindre les 7 milliards de dollars EU estimés nécessaires uniquement pour réaliser l'EPU et la parité entre les sexes ;
- des volumes disproportionnés d'aide vont à des pays à revenu intermédiaire et aux effectifs relativement élevés dans le primaire ;
- à la mi-2005, l'Initiative de mise en œuvre accélérée n'avait réussi à mobiliser que 298 millions de dollars EU de nouvelles promesses.

→ Alphabétisation

L'alphabétisation est :

- un droit qui est encore refusé à près d'un cinquième de la population adulte du monde ;
- un auxiliaire essentiel pour atteindre chacun des objectifs de l'EPT ;
- un phénomène sociétal et individuel, les deux dimensions méritant attention ;
- cruciale pour la participation et le développement économique, social et politique, spécialement dans les actuelles sociétés du savoir ;
- une clef du renforcement des capacités humaines, avec un large éventail de bienfaits, dont la réflexion critique, une meilleure santé et une meilleure planification de la famille, la prévention du VIH/sida, l'éducation des enfants, la réduction de la pauvreté et une citoyenneté active.

Le défi de l'alphabétisation a une dimension absolue et une dimension relative, il concerne particulièrement les pauvres et il est d'une beaucoup plus grande ampleur que ne l'indiquent les mesures conventionnelles :

- en termes absolus, les individus analphabètes se rencontrent principalement en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique. Les perspectives de réalisation de l'objectif de 2015 dépendent dans une large mesure des progrès accomplis dans les 12 pays où vivent 75 % des individus analphabètes ;
- en termes relatifs, les régions où les taux d'alphabétisme sont les plus bas sont l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et de l'Ouest et les États arabes, ces taux se situant autour de 60 % en dépit de progressions de plus de 10 points de pourcentage depuis 1990 ;
- l'analphabétisme est associé de manière significative à l'extrême pauvreté ;
- les femmes sont plus souvent analphabètes que les hommes : à l'échelle mondiale, seules 88 femmes adultes pour 100 hommes adultes sont considérées comme alphabètes et on enregistre des chiffres beaucoup plus bas dans des pays à faible revenu tels le Bangladesh (62 femmes pour 100 hommes)

et le Pakistan (57 femmes pour 100 hommes) ;

- 132 des 771 millions d'individus analphabètes sont âgés de 15 à 24 ans, malgré la progression du taux d'alphabétisme de ce groupe, passé de 75 % en 1990 à 85 % ;
- l'évaluation directe de l'alphabétisme donne à penser que le défi mondial est d'une beaucoup plus grande ampleur que ne semblent l'indiquer les chiffres conventionnels, fondés sur des évaluations indirectes, et qu'il concerne tant les pays développés que les pays en développement.

Le défi de l'alphabétisation ne pourra être relevé que si :

- les dirigeants politiques au plus haut niveau s'engagent à agir ;
- les pays adoptent des politiques d'alphabétisation explicites tendant à :
 - développer l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire du premier cycle de qualité,
 - intensifier les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes,
 - mettre en place des environnements alphabètes riches.

L'intensification des programmes d'alphabétisation des adultes requiert :

- la volonté, de la part des gouvernements, d'intégrer la politique et le financement de l'alphabétisation des adultes dans la planification du secteur de l'éducation ;
- des cadres clairs pour coordonner la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation par le secteur public, le secteur privé et la société civile ;
- des crédits budgétaires et des allocations d'aide accrus. Les programmes d'alphabétisation ne reçoivent que 1 % du budget de l'éducation dans de nombreux pays. Un montant supplémentaire de 2,5 milliards de dollars EU par an jusqu'à 2015 serait probablement nécessaire pour progresser de manière significative vers l'objectif de Dakar relatif à l'alphabétisation ;
- le souci de fonder les programmes sur la compréhension des besoins des apprenants, en particulier leurs préférences linguistiques et leurs

motivations à suivre les cours, en consultation avec les communautés locales ;

- des programmes d'enseignement qui s'appuient sur ces demandes, avec des objectifs d'apprentissage clairement formulés et la fourniture de matériels d'apprentissage adéquats ;
- une rémunération appropriée, un statut professionnel et des possibilités de formation pour les alphabétiseurs ;
- des politiques linguistiques appropriées, vu que la plupart des pays confrontés à des problèmes sévères en matière d'alphabétisation sont linguistiquement divers. L'utilisation des langues maternelles est justifiée sur le plan pédagogique, mais il faut qu'elle ménage une transition sans heurts vers des possibilités d'apprentissage dans les langues régionales et officielles.

La mise en place d'environnements et de sociétés alphabètes oblige à prêter une grande attention :

- aux politiques linguistiques ;
- aux politiques de l'édition ;
- aux politiques des médias ;
- à l'accès à l'information ;
- aux politiques visant à faire entrer livres et matériels de lecture dans les écoles et les foyers.

L'acquisition, l'amélioration et l'utilisation de la littératie interviennent à tous les niveaux de l'éducation et dans de multiples contextes formels et non formels. La réalisation de chacun des objectifs de l'EPT dépend fortement de politiques qui favorisent des sociétés alphabètes et adoptent des normes élevées pour l'alphabétisme, fondement de tout apprentissage ultérieur.

Introduction

Lorsque 164 gouvernements ont adopté les 6 objectifs de l'éducation pour tous (EPT) en 2000, ils ont épousé une vision holistique de l'éducation englobant l'apprentissage dès les premières années de la vie jusqu'à l'âge adulte. En pratique, la réalisation d'un enseignement primaire de qualité pour tous (EPU) et de la parité entre les sexes, deux des Objectifs de développement du millénaire, a plus ou moins monopolisé l'attention. Alors que se déroule la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* de 2006 vise à mettre davantage en lumière, à l'intention des responsables des politiques d'éducation, l'objectif quelque peu négligé de l'alphabétisation – fondement de la réalisation non seulement de l'EPT mais aussi, plus largement, de l'objectif primordial de la réduction de la pauvreté humaine.

L'alphabétisation est un fondement de l'apprentissage. Alors que l'école est la voie principale pour l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul, centrer exclusivement l'attention sur l'éducation formelle ignore des réalités brutales : en premier lieu, trop d'élèves quittent l'école sans avoir acquis une littératie minimale ; en second lieu, un cinquième de la population adulte du monde – 771 millions d'adultes – vit démunie des outils d'apprentissage de base nécessaires pour prendre des décisions éclairées et participer pleinement au développement de la société dans laquelle elle vit. Les femmes constituent la très grande majorité de ces adultes et le fait qu'elles soient analphabètes aggrave leur vulnérabilité et la probabilité que leurs filles ne bénéficient pas d'une éducation. S'attaquer au défi mondial de l'alphabétisation est un impératif moral et une exigence du développement. Cela est d'autant plus urgent que la mondialisation accroît encore la demande d'alphabétisation dans de multiples langues.

Conformément au mandat qui est celui du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, la partie I du présent résumé évalue les progrès d'ensemble, notamment vers un EPU de qualité et la parité entre les sexes, mettant en relief les stratégies nationales employées pour accélérer les progrès au cours de la décennie qui s'achèvera en 2015. La partie II définit l'alphabétisation et plaide sa cause, rappelant son émergence en tant que droit humain qui

■ Objectifs de l'EPT de Dakar

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance et, notamment, des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
3. 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.
4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
5. 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.
6. 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.

confère des bienfaits d'une grande portée aux individus et aux sociétés. La partie III dresse la carte détaillée de l'énorme défi de l'alphabétisation, en mettant l'accent sur les régions, les pays et les groupes les plus vulnérables. Elle relate aussi la remarquable transition de nombreuses sociétés vers la généralisation de l'alphabétisme : il y a 150 ans, 10 % seulement de la population adulte du monde était alphabète, contre 80 % aujourd'hui. Comment cela a-t-il été possible et quelles leçons peut-on en tirer en vue de réaliser l'alphabétisme universel, essentiel dans les sociétés du savoir d'aujourd'hui ?



Mettant à profit ces leçons, la partie IV appelle à mettre en œuvre une approche en trois volets de l’alphabétisation, englobant la réalisation de l’EPU, l’intensification des programmes d’apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes et la mise en place comme l’enrichissement d’environnements alphabètes. Elle examine aussi les caractéristiques essentielles d’une bonne politique et le rôle des gouvernements dans le développement des programmes d’apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes.

La partie V évalue les engagements internationaux en faveur de l’éducation de base, dont l’alphabétisation, à la lumière des attentes considérables qui entourent les promesses faites en 2005 d’accroître substantiellement l’aide au cours des 5 années à venir.

■ Objectifs de développement du millénaire liés à l’éducation

- Objectif 2. Assurer l’éducation primaire pour tous.

Cible 3. Donner, d’ici à 2015, à tous les enfants, garçons et filles, 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.

Cette quatrième édition du *Rapport* est fondée sur des recherches approfondies, des contributions de commande disponibles sur le site www.efareport.unesco.org et des consultations avec des experts de l’alphabétisation du monde entier. ■

■ La Décennie des Nations Unies pour l’alphabétisation, 2003-2012

Les résultats attendus sont les suivants.

- Des progrès substantiels dans la réalisation des objectifs 3, 4 et 5 de Dakar pour 2015 et, en particulier, une augmentation notable du nombre absolu des personnes alphabétisées au sein des catégories suivantes : les femmes (avec une réduction des disparités entre les sexes) ; les groupes marginalisés dans des pays censés enregistrer des taux d’alphabétisation élevés ; les régions où les besoins sont les plus importants (Afrique subsaharienne, Asie du Sud et pays du groupe E-9).
- La maîtrise par tous les apprenants, y compris les enfants scolarisés, de la lecture, de l’écriture, du calcul, de la pensée critique, des notions de citoyenneté et d’autres compétences de la vie courante.
- La mise en place de cadres d’alphabétisation dynamiques, particulièrement dans les écoles et les communautés des groupes prioritaires, de manière à maintenir et étendre l’alphabétisation au-delà de la Décennie pour l’alphabétisation.
- L’amélioration de la qualité de la vie (réduction de la pauvreté, accroissement des revenus, amélioration de la santé, participation accrue et sensibilisation à la notion de citoyenneté et à la question de l’égalité entre les sexes) pour les personnes qui ont participé aux divers programmes éducatifs dans le cadre de l’EPT.

- *Les progrès ont été réguliers mais insuffisants entre 1998 et 2002-2003*
- *Des progrès très rapides ont été accomplis dans les pays aux indicateurs les plus bas*
- *Le simple accès à l'école primaire demeure un obstacle*
 - *Dans le primaire, les frais de scolarité restent un obstacle majeur aux progrès dans près de 90 pays*
 - *Le faible niveau des acquis d'apprentissage est chose courante*

Partie I. L'éducation pour tous – progrès et perspectives

- *Le nombre d'élèves du secondaire a augmenté quatre fois plus vite que le nombre d'élèves du primaire depuis 1998*
- *L'objectif de la parité entre les sexes pour 2005 n'a pas été atteint et 86 pays risquent de ne pas y parvenir même en 2015*
- *Le VIH/sida menace la réalisation de l'EPT en Afrique*
- *Il faudrait de nouveaux enseignants en grand nombre*
- *Les interventions peu coûteuses en matière de santé et de nutrition scolaires améliorent l'apprentissage et il conviendrait de leur accorder plus d'attention*
- *La part des dépenses publiques d'éducation dans le revenu national a augmenté dans les deux tiers des pays entre 1998 et 2002*

Dans la province de Guizhou (Chine), une élève d'une école primaire écoute avec attention



Chaque année, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* évalue les progrès accomplis vers la réalisation des 6 objectifs adoptés par 164 pays au Forum mondial sur l'éducation à Dakar en 2000. Cette année, il utilise les données de l'année scolaire 2002-2003 pour rendre compte de l'évolution depuis 1998 et établir des projections pour savoir quels pays ont des chances d'atteindre les objectifs de l'EPU ainsi que la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire et d'améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisme des adultes d'ici à l'année cible de 2015. Bien que ces projections ne reflètent peut-être pas l'impact des récentes réorientations des politiques d'éducation, elles constituent un utile instrument de suivi.

Globalement, les progrès enregistrés ces 5 dernières années ont été réguliers mais insuffisants pour atteindre les objectifs de l'EPT ou s'en rapprocher de beaucoup plus près que ce n'est le cas aujourd'hui. Tous les éléments d'information dont on dispose montrent qu'il reste nécessaire d'accorder une attention intense, sur le plan des politiques, à l'Afrique subsaharienne, à l'Asie du Sud et de l'Ouest et aux États arabes, ainsi qu'aux pays les moins avancés des autres régions. Des stratégies nationales ciblées sur le genre, les enseignants, la santé et les groupes les plus défavorisés sont cruciales pour accélérer le rythme du changement.

L'indice du développement de l'EPT : 4 objectifs, 123 pays

L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE), introduit en 2003, offre une mesure synthétique de la situation d'un pays vis-à-vis de l'EPT. Il couvre 4 objectifs : l'EPU, l'alphabétisation des adultes, la parité entre les sexes et la qualité de l'éducation. Les données ne sont pas suffisamment standardisées pour permettre l'inclusion de la protection et de l'éducation de la petite enfance (objectif 1) et des compétences nécessaires dans la vie courante (objectif 3). Chaque objectif compris dans l'IDE possède un indicateur d'approximation : le taux net total de scolarisation pour l'EPU, le taux d'alphabétisme des personnes âgées de 15 ans et plus pour l'alphabétisation des adultes, l'indice de l'EPT relatif au genre pour la parité entre les sexes et le taux de survie en 5^e année du primaire pour la qualité de l'éducation. L'indice pour 2002 est calculé pour les 123 pays pour lesquels on dispose de données concernant les 4 éléments constitutifs. Les résultats montrent que :

- 46 pays (plus d'un tiers de ceux pour lesquels on dispose de données) ont un IDE supérieur à 0,95 et peuvent donc être considérés comme ayant réalisé l'EPT ou étant sur le point de le faire. La plupart se trouvent en Amérique du Nord et en Europe occidentale ainsi qu'en Europe centrale et orientale, où l'enseignement est obligatoire depuis des décennies ;
- 49 pays, appartenant à toutes les régions, affichent des valeurs de l'IDE comprises entre 0,80 et 0,94. La qualité reste un problème spécialement en

Amérique latine et dans les Caraïbes. Dans les États arabes, c'est la faiblesse des taux d'alphabétisme des adultes qui fait baisser l'IDE ;

- 28 pays enregistrent des valeurs de l'IDE inférieures à 0,80. Plus de la moitié d'entre eux se trouvent en Afrique subsaharienne. Les 4 éléments constitutifs de l'IDE se situent à de faibles niveaux dans ces pays qui risquent fort de ne pas réaliser l'EPT d'ici à 2015 sans une intensification spectaculaire des efforts, y compris de la part de la communauté internationale, bien qu'une évolution très rapide et encourageante soit constatée dans nombre de ceux présentant les indicateurs les plus bas (tableau 1.1).

Les évolutions de l'IDE entre 1998 et 2002 ont été modestes. En moyenne, l'indice a progressé de 1,2 % et le classement des pays est resté stable. Des progrès significatifs (de plus de 10 %) ont été enregistrés au Cambodge, en Éthiopie et au Mozambique. Les pays dont l'IDE était déjà bas qui ont enregistré des reculs importants (de 5 à 11 %) comprennent le Guyana, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, le Tchad et la Trinité-et-Tobago, où le taux de survie en 5^e année du primaire s'est détérioré. Dans plus des trois quarts des 58 pays pour lesquels les 4 indicateurs d'approximation étaient disponibles à la fois pour 1998 et pour 2002, au moins 1 des indicateurs a évolué en sens contraire des autres.

Tableau 1.1 : Répartition des pays selon la valeur de l'IDE, par région, 2002

	Loin de l'EPT : IDE inférieur à 0,80	Position intermédiaire : IDE se situant entre 0,80 et 0,94	Proches de l'EPT : IDE se situant entre 0,95 et 0,97	EPT réalisée : IDE supérieur à 0,98
Afrique subsaharienne	16	7	1	
États arabes	5	10	1	
Asie centrale		2	1	2
Asie de l'Est et Pacifique	3	7	2	1
Asie du Sud et de l'Ouest	3	1		
Amérique latine et Caraïbes	1	20	4	1
Amérique du N./Europe occ.		1	9	8
Europe centrale et orientale		1	12	4
Total	28	49	30	16

Source : voir le chapitre 2 du rapport complet sur l'EPT.

Protection et éducation de la petite enfance : une priorité mineure des politiques publiques

La protection et éducation de la petite enfance (PEPE) consiste en un ensemble de programmes qui visent tous à favoriser le développement physique, cognitif et social des enfants avant leur entrée à l'école primaire. Il est difficile de suivre la composante puériculture de la PEPE vu que les données sont rares. Les chiffres actuels sont essentiellement fondés sur les niveaux de participation aux programmes d'éducation préprimaire. Beaucoup de pays continuent de considérer la PEPE comme un domaine réservé à l'initiative privée et non comme relevant de la politique publique. Les progrès

Encadré 1.1 Le coût des conflits et des catastrophes naturelles

Un obstacle majeur à la réalisation de l'EPT est le nombre des pays qui ont récemment été victimes ou sont récemment sortis de conflits, de catastrophes naturelles (comme le tsunami de l'océan Indien de décembre 2004) et de l'instabilité économique. En 2003, il y avait 36 conflits armés en cours, principalement des guerres civiles, dans 29 pays, presque tous à faible revenu, et 90 % des victimes étaient des civils. Les conflits et leurs séquelles ébranlent les fondations des systèmes éducatifs non seulement en infligeant des destructions matérielles mais aussi en causant des traumatismes et en semant la peur chez les parents et les enfants. Il résulte aussi des conflits armés prolongés un grand nombre de personnes déplacées dans leur pays et de réfugiés. Une récente étude portant sur 118 camps de réfugiés dans 23 pays d'accueil a constaté des taux élevés de redoublement durant l'année scolaire.



Une jeune élève dans les ruines de son école à Galle (Sri Lanka), à la suite du tsunami de décembre 2004

Les conflits chroniques violents qui ont touché certaines régions de la République démocratique du Congo, du Burundi, de la Somalie et du sud du Soudan ont notablement réduit l'accès à l'éducation. Environ 95 % des salles de classe de Timor-Leste ont été détruites du fait des violences qui ont suivi l'indépendance. En Colombie, 83 enseignants ont été tués en 2003. Le maintien en fonctionnement des écoles durant les conflits et autres situations d'urgence offre une certaine stabilité, un peu de normalité et un espoir pour l'avenir. Dans certains contextes, des communautés ont organisé des écoles rudimentaires après avoir été déplacées lors

d'un conflit. Le travail des institutions et des organisations non gouvernementales (ONG) internationales, qui comprend des efforts fructueux en matière de distribution de matériels éducatifs et de développement de la formation des enseignants, est crucial à cet égard.

En Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes, les taux de scolarisation progressent rapidement et l'écart entre les sexes se comble lentement.

enregistrés entre 1998 et 2002 ont été limités, à quelques exceptions près telle celle de l'Inde où le taux brut de scolarisation (TBS) est passé de 19,5 à 24 %. L'éducation préprimaire est bien développée en Amérique du Nord et en Europe occidentale, ainsi que dans plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes et d'Asie de l'Est et du Pacifique. Le contraste est très net avec l'Afrique subsaharienne (TBS moyen inférieur à 10 %), les États arabes (près de 18 %), l'Asie centrale (29 %) et l'Asie du Sud et de l'Ouest (32 %). Les disparités entre les sexes sont moins prononcées dans le préprimaire qu'aux autres niveaux d'éducation et tendent à favoriser les filles, sauf dans les États arabes.

Un enseignement primaire universel de qualité : il faut faire preuve de plus d'audace en matière d'accès, de frais de scolarité et d'enseignants

Les progrès accomplis vers l'EPU ont globalement été lents depuis Dakar. Le taux net mondial de scolarisation dans le primaire n'a augmenté que de 1 point de pourcentage, passant de 83,6 % en 1998 à 84,6 % en 2002. Cependant, en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes, les taux de scolarisation progressent rapidement et l'écart entre les sexes se comble lentement, encore que de nombreux pays continuent de cumuler de faibles taux de scolarisation et une capacité insuffisante pour accueillir à l'école tous les enfants ; la poursuite des efforts, au niveau des diverses politiques, est nécessaire à la fois pour développer les systèmes scolaires et améliorer leur qualité.

L'accès à l'école primaire demeure problématique.

Les taux d'admission mesurent l'accès à la première année de l'enseignement primaire. Les taux bruts d'admission (TBA) supérieurs à 100 % sont la règle

Encadré 1.2 Le VIH/sida : ce qu'il coûte aux systèmes éducatifs



Un agent local de l'initiative Total Community Mobilisation au Botswana rend visite à une grand-mère qui s'occupe d'orphelins du VIH/sida

La pandémie de VIH/sida laisse de nombreux enfants orphelins (enfants ayant perdu un de leurs parents ou les deux). Particulièrement touchés sont les pays d'Afrique orientale et australe, où de 31 à 77 % de tous les orphelins le sont à cause du VIH/sida, contre de 4 à 39 % pour le reste de l'Afrique. À moins que les écoles ne les fassent bénéficier d'un soutien spécial, ces enfants risquent fort de ne pas poursuivre leurs études. La pandémie aggrave aussi les pénuries d'enseignants et leur absentéisme, particulièrement en Afrique. Selon le scénario le plus optimiste, la Zambie, la République-Unie de Tanzanie et le Kenya auront chacun perdu du fait du VIH/sida 600 enseignants en 2005. Au Mozambique, l'absentéisme des enseignants imputable au VIH/sida risque de coûter 3,3 millions de dollars EU en 2005, auxquels s'ajouteront 300 000 dollars pour former des enseignants supplémentaires.

L'éducation a un impact avéré sur la pandémie. Une étude réalisée dans 32 pays a constaté que les femmes alphabètes avaient quatre fois plus de chances que les femmes analphabètes de connaître les principaux moyens d'éviter le VIH/sida. En Zambie, les taux d'infection par le VIH/sida ont diminué de près de 50 % chez les femmes instruites mais n'ont guère baissé chez celles n'ayant bénéficié d'aucune éducation formelle. Les écoles peuvent jouer un rôle actif dans l'atténuation de la propagation de la maladie en fournissant des informations et des conseils fiables et en prenant des mesures pour prolonger l'éducation des filles.

plutôt que l'exception, ce qui signifie que beaucoup d'enfants plus jeunes ou plus âgés que l'âge officiel d'admission sont scolarisés à l'école primaire. Le TBA peut aussi refléter des obstacles à une admission en temps voulu tels que des coûts élevés ou le manque d'écoles. Quarante pour cent des pays d'Afrique subsaharienne ont des TBA inférieurs à 95 %, ce qui implique que le simple accès à l'école primaire reste problématique, spécialement pour les enfants ruraux pauvres et en particulier pour les filles. Un signe positif est que certains des pays aux taux d'admission les plus bas ont enregistré des augmentations de 30 % ou plus entre 1998 et 2002 (Guinée, Niger, République-Unie de Tanzanie, Sénégal et Yémen).

La participation à l'école primaire augmente légèrement. Au total, 671 millions d'enfants étaient scolarisés dans le primaire en 2002, contre 655 millions en 1998. La progression a été particulièrement sensible en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest : chaque région a scolarisé près de 20 millions d'enfants supplémentaires. Toutefois, la forte fécondité fait qu'il est de plus en plus difficile de scolariser tous les enfants : en Afrique subsaharienne, la population d'âge scolaire devrait s'accroître de 34 millions d'enfants (32 %) au cours de la prochaine décennie. L'épidémie de VIH/sida, d'autres maladies et les conflits devraient rendre un dixième de ces enfants orphelins d'ici à 2010, d'où la nécessité d'interventions spéciales (encadrés 1.1 et 1.2). L'Asie du Sud et de l'Ouest et les États arabes peuvent s'attendre à une augmentation de 20 % de leur population scolaire d'ici à 2015. En revanche, une diminution majeure de cette population est attendue en Asie

de l'Est et dans le Pacifique (reflétant la baisse du taux de natalité en Chine) comme en Europe centrale et orientale (de 17 %) et en Asie centrale (de 23 %).

Lorsqu'on évalue les progrès accomplis, il est instructif d'examiner à la fois le taux brut et le taux net de scolarisation (TBS et TNS) (tableau 1.2). Le premier mesure la capacité globale d'absorption des systèmes scolaires en termes purement quantitatifs. Le second permet de déterminer dans quelle mesure les enfants qui appartiennent au groupe d'âge officiel correspondant à un niveau spécifique de scolarisation (le primaire, par exemple) sont effectivement scolarisés. Le TNS ne prend pas en compte les enfants inscrits qui n'appartiennent pas à un groupe d'âge officiel donné parce qu'ils ont été scolarisés précocement ou tardivement ou ont redoublé. Il y a un grand écart entre le TBS et le TNS dans de nombreux pays, ce qui indique que les enfants scolarisés ne progressent pas régulièrement d'une classe à la suivante et implique que les ressources pourraient être utilisées de manière plus efficace. Cet écart est prononcé dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne ainsi qu'en Inde et au Népal. Plusieurs pays se caractérisent par des TBS nettement inférieurs à 100 % et des TNS de 50 % ou moins (Burkina Faso, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Mali et Niger, par exemple).

Les deux tiers environ des pays pour lesquels les données sont disponibles ont enregistré des progressions de leur TNS entre 1998 et 2002. La plupart des pays qui avaient un TNS inférieur à 80 % en 1998 ont accompli des progrès substantiels (de plus de 20 %) (7 pays d'Afrique subsaharienne plus le Maroc et le Yémen). Dans plusieurs pays (dont la Guinée, le Lesotho et la République-Unie de Tanzanie), les gouvernements

Tableau 1.2 : Effectifs de l'enseignement primaire par région, 1998 et 2002

	Effectif total				Taux bruts de scolarisation			Taux nets de scolarisation		
	1998	2002	Différence		1998	2002	Différence	1998	2002	Différence
	(milliers)	(milliers)	(milliers)	%	%	%	(points de pourcentage)	%	%	(points de pourcentage)
Monde	655 343	671 359	16 015	2	101	104	3,1	83,6	84,6	1,0
Pays en développement	569 072	589 291	20 219	4	100	104	3,6	82,0	83,2	1,2
Pays développés	70 399	67 880	-2 519	-4	102	101	-1,5	96,6	95,6	-0,9
Pays en transition	15 872	14 187	-1 685	-11	101	106	5,1	85,4	89,1	3,7
Afrique subsaharienne	81 319	100 670	19 351	24	80	91	11,2	56,2	63,5	7,3
États arabes	34 725	37 137	2 411	7	90	94	4,1	78,1	82,6	4,5
Asie centrale	6 891	6 396	-495	-7	99	102	2,7	88,9	89,9	1,0
Asie de l'Est et Pacifique	217 317	207 054	-10 263	-5	112	111	-0,6	95,7	92,1	-3,7
Asie du Sud et de l'Ouest	158 096	175 527	17 431	11	95	102	7,4	78,6	82,5	3,9
Amérique latine et Caraïbes	78 656	69 498	-9 158	-12	121	119	-2,0	94,4	96,4	2,0
Amérique du Nord et Europe occidentale	52 856	51 945	-911	-2	103	101	-1,8	96,3	95,3	-1,0
Europe centrale et orientale	25 484	23 133	-2 351	-9	97	99	2,1	87,2	89,0	1,7

Source : voir le chapitre 2 du rapport complet sur l'EPT.

ont supprimé les frais de scolarité. Dans d'autres, dont le Niger et le Bénin, ils ont adopté des mesures ciblées en vue d'accroître la participation des filles dans les zones rurales.

La perception de frais de scolarité reste un obstacle majeur aux progrès vers l'EPU. Bien que les bénéfices résultant de l'abolition des frais de scolarité dans le primaire soient de mieux en mieux reconnus, ces frais existent encore dans 89 des 103 pays pour lesquels on dispose d'informations sur ce sujet, de façon parfois légale et parfois illégale. Même quand les frais directs sont supprimés, d'autres coûts à la charge des ménages peuvent rester élevés, notamment ceux afférents à l'inscription, aux uniformes, aux transports et aux matériels d'apprentissage. Rendre l'école plus abordable en supprimant ces coûts et en assurant des transports et des repas scolaires gratuits ou peu coûteux incite fortement les parents à envoyer leurs enfants – tout spécialement leurs filles – à l'école.

Les enfants non scolarisés dans le primaire se concentrent dans deux régions. Malgré la hausse des effectifs, quelque 100 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient toujours pas scolarisés dans des écoles primaires en 2000¹, dont 55 % de filles, c'est-à-dire un peu moins qu'en 1998 (58 %). L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest représentaient 70 % de ce total mondial. Dix-neuf pays comptent plus de 1 million d'enfants non scolarisés. Dix d'entre eux se trouvent en Afrique subsaharienne où ceux dont la population est relativement peu importante, tels le Burkina Faso, le Mali et le Niger, sont confrontés à d'énormes problèmes.

1. Il est difficile de calculer avec précision le nombre des enfants non scolarisés. Le chiffre de 100 millions comprend tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés dans de telles écoles, à savoir ceux qui ne fréquentent pas l'école plus ceux qui sont inscrits dans d'autres niveaux que le primaire. Les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO indiquent que 0,8 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire étaient inscrits dans des établissements préprimaires et 2,3 % dans des écoles secondaires. Si l'on ne tenait pas compte des enfants inscrits dans une école secondaire, le chiffre global des enfants non scolarisés serait ramené à 85,5 millions.

Rendre l'école plus abordable incite fortement les parents à y envoyer leurs enfants.

Les enfants n'atteignent pas tous la dernière année du primaire. Plusieurs indicateurs fournissent des informations sur la qualité de l'éducation et les acquis des élèves². Bien que les politiques de passage dans la classe supérieure soient variables, le redoublement est un de ces indicateurs : en moyenne, moins de 3 % des élèves ont redoublé une classe du primaire en 2002. Toutefois, ce pourcentage dépasse 15 % dans plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne ainsi qu'au Brésil, au Guatemala, au Maroc, en Mauritanie, au Népal et en République démocratique populaire lao. Des initiatives visant à réduire le redoublement sont en train d'être prises dans plusieurs pays (Burkina Faso, Mali et Niger par exemple).

Faire en sorte que les enfants restent à l'école jusqu'à la dernière année du primaire constitue un autre défi majeur. Dans à peu près un tiers des pays pour lesquels les données sont disponibles, moins des deux tiers des élèves inscrits à l'école primaire parviennent en dernière année. Le problème est particulièrement aigu en Afrique subsaharienne mais il est également sérieux au Bangladesh, au Cambodge, en Inde, au Népal et dans quelques pays d'Amérique latine et des Caraïbes. De plus, dans la plupart des pays pour lesquels les données sont disponibles, les enfants qui atteignent la dernière année du primaire ne la terminent pas tous. Il se peut que dans certains pays les faibles niveaux d'achèvement du primaire soient la conséquence de politiques énergiques de sélection mises en œuvre parce que le nombre de places disponibles dans le secondaire est limité. L'amélioration de la qualité de

2. Pour un examen approfondi de la qualité de l'éducation, voir le Rapport 2005.



Une fillette de 9 ans fait ses devoirs tout en vendant des fruits sur les trottoirs de Calcutta (Inde)

l'éducation et l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire sont donc des conditions de la pleine réalisation de l'EPU.

Le besoin d'enseignants plus nombreux et mieux formés. Résoudre le problème de la pénurie d'enseignants et s'occuper de leur formation est une priorité majeure pour les pays qui ont encore besoin d'accroître sensiblement la couverture de leur système scolaire primaire. Bien que le nombre d'élèves par enseignant ait baissé entre 1998 et 2002 dans plus des deux tiers des 143 pays pour lesquels les données sont disponibles, il y a des exceptions. En Afrique subsaharienne, les rapports élèves/enseignant (REE) dépassent généralement 40/1 et atteignent 70/1 dans quelques pays (Congo, Mozambique et Tchad, par exemple). Ils ont aussi augmenté dans plusieurs pays qui ont supprimé ou réduit les frais de scolarité (République-Unie de Tanzanie notamment).

On a établi des projections du nombre des enseignants nécessaire pour porter les TBS à 100 % d'ici à 2015 avec un REE cible de 40/1 pour garantir la qualité. Dans certains pays d'Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali et Niger, par exemple), ce nombre devrait augmenter spectaculairement, de 20 % par an. Les augmentations en valeur absolue devraient être substantielles : 20 000 enseignants supplémentaires au Cameroun et 167 000 au Bangladesh. Ces chiffres ont des conséquences évidentes en ce qui concerne le budget salarial

et la formation. De nouvelles données confirment que beaucoup d'enseignants du primaire n'ont pas de qualifications suffisantes : dans un quart seulement de la centaine de pays en développement pour lesquels les données sont disponibles pour 2002, tous ou presque tous les enseignants du primaire ont reçu une formation pédagogique. Dans certains cas (au Niger par exemple), la proportion d'enseignants qualifiés est en train de baisser du fait du recrutement d'enseignants bénévoles pour faire face à l'augmentation des inscriptions dans l'enseignement primaire. Plusieurs pays abaissent le nombre d'années d'études requis pour devenir enseignant et introduisent des programmes de formation initiale accélérée : au Mozambique, ces mesures ont eu pour effet de porter de 33 à 60 % la proportion d'enseignants formés. Le Rwanda a porté cette proportion de 49 à 80 % sans modifier à la baisse les normes d'admission. Dans les régions caractérisées par un faible niveau de scolarisation (Asie du Sud et de l'Ouest et Afrique subsaharienne), les enseignants continuent d'être plus nombreux que les enseignantes dans le primaire comme dans le secondaire. Dans ces régions, les efforts visant à attirer les femmes dans la profession enseignante peuvent avoir une forte influence sur les acquis d'apprentissage des filles.³

3. Pour un examen approfondi des questions touchant au genre et à l'éducation, voir le *Rapport 2003/4*.

Enseignement secondaire et supérieur : augmentation rapide des effectifs

Le nombre des élèves du secondaire dans le monde est passé, entre 1998 et 2002, de 430 millions à près de 500 millions – soit une augmentation plus de quatre fois plus forte que celle du nombre des élèves du primaire. Le TBS mondial de ce niveau est passé de 60 à 65 %. Les pays de l'OCDE ont presque réalisé l'enseignement secondaire universel. On trouve aussi des TBS élevés dans le secondaire en Europe centrale et orientale, en Asie centrale et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Les niveaux de participation sont plus bas dans les États arabes (où la moyenne régionale est de 65 %), en Asie de l'Est et dans le Pacifique (71 %), en Asie du Sud et de l'Ouest (50 %) et en Afrique subsaharienne (28 %). Cependant, les taux de scolarisation dans le secondaire en Afrique subsaharienne ont progressé de plus de 15 % dans plus de la moitié des pays, et ce taux a doublé en Ouganda.

Le nombre des étudiants de l'enseignement supérieur a continué d'augmenter rapidement, passant selon les estimations de 90 millions en 1998 à 121 millions en 2002. Les taux de croissance des effectifs dans les pays en développement sont en moyenne deux fois plus élevés que ceux observés dans les pays développés.

Les acquis d'apprentissage restent un sujet de préoccupation majeur. Les données récemment publiées sur les résultats d'apprentissage semblent indiquer que les niveaux moyens d'acquis ont baissé dans les pays d'Afrique subsaharienne. L'étude 2003 de l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) a conclu que la plupart des élèves évalués en Afrique du Sud, en Arabie saoudite, au Botswana, au Chili, au Ghana, au Maroc et aux Philippines n'atteignaient pas le niveau de référence inférieur en mathématiques.

Les résultats pour 2003 du Programme d'évaluation internationale des acquis des élèves (PISA) révèlent que plus de 40 % des élèves de 15 ans de pays à revenu intermédiaire (Brésil, Indonésie, Mexique et Tunisie, par exemple) se situaient au niveau 1 de l'échelle des acquis en mathématiques, en sciences et en lecture ou en dessous de ce niveau. Dans 8 des 26 pays et territoires à revenu élevé participant à l'étude, c'étaient 20 % ou plus des élèves de 15 ans qui se situaient au même niveau de l'échelle des acquis en lecture ou en dessous de ce niveau. En mathématiques, la catégorie des élèves aux acquis insuffisants représentait d'un quart à plus d'un tiers du total aux États-Unis, en Grèce, en Italie et au Portugal. La recherche montre aussi que les filles ont de meilleurs résultats que les garçons dans les pays où elles ont accès dans des conditions d'égalité au système scolaire, quel que soit le niveau de revenu du pays.

Des interventions scolaires en matière de santé et de nutrition améliorent les résultats. Le Rapport 2005 analysait les facteurs clefs ayant un impact positif sur les acquis des élèves – enseignants qualifiés, pro-

gramme d'enseignement pertinent et matériels d'apprentissage appropriés, temps d'apprentissage suffisant et stratégies pédagogiques encourageant l'interaction. Un environnement d'apprentissage sûr et accueillant est également crucial. Il semble bien aussi qu'une bonne santé et une bonne nutrition fassent partie des conditions préalables à un apprentissage efficace. Les carences en fer, causées par le paludisme et les ankylostomes, touchent 50 % de tous les enfants dans les pays en développement et les infections par les helminthes de 25 à 35 % d'entre eux. Des interventions peu coûteuses peuvent diminuer sensiblement ces dommages éducatifs et humains en améliorant les QI de 4 à 6 points et l'assiduité scolaire de 10 % ainsi que l'ensemble des acquis scolaires. La fourniture massive de services comme le déparasitage ou l'apport de suppléments nutritionnels tels que la vitamine A, l'iode et le fer peut réduire les taux de redoublement, avoir pour résultat d'ajouter 2,5 années de scolarité primaire et, donc, avoir un impact majeur sur l'apprentissage.

L'écart entre les sexes se comble lentement

Tant l'agenda de l'EPT que les Objectifs de développement du millénaire appellent à réaliser la parité des sexes en matière de scolarisation dans le primaire et le secondaire pour 2005 et l'égalité entre les sexes à tous les niveaux d'éducation en 2015. En tout, 104 pays sur les 180 pour lesquels les données sont disponibles pour 2002 étaient parvenus à une telle parité dans le primaire. Les plus grandes disparités en défaveur des filles se concentrent dans les États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne. Des progrès très rapides ont été accomplis dans plusieurs pays pauvres présentant des taux de scolarisation peu élevés, notamment en Afghanistan, au Bénin, en Éthiopie, en Gambie, en Guinée, en Inde, au Maroc, au Népal, au Tchad et au Yémen. Toutefois, avant même que les données pour 2005 soient disponibles, il est clair que l'objectif fixé pour cette année n'a pas été atteint dans plus de 70 pays.

Dans le primaire, les disparités entre les sexes résultent d'abord et avant tout de l'inégalité dans l'accès à l'école. Dans la majorité des cas, les enfants confrontés à des discriminations sont des filles.

Dans le primaire, les disparités entre les sexes résultent d'abord et avant tout de l'inégalité dans l'accès à l'école. La parité à cet égard n'a pas été atteinte dans 40 % des 159 pays pour lesquels les données sont disponibles. Dans la majorité des cas, les enfants confrontés à des discriminations sont des filles. Cependant,

d'importantes évolutions sont en cours, notamment dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne qui ont enregistré des progrès spectaculaires en la matière entre 1998 et 2002. L'Asie du Sud et de l'Ouest offre un tableau diversifié : le Pakistan présente une des plus fortes disparités dans l'accès à l'école, avec un indice de parité entre les sexes (IPS)⁴ de 0,73, alors qu'en Inde et au Népal, un nombre presque égal de filles et de garçons sont admis en première année du primaire.

Dans le secondaire, 57 pays seulement sur 172 avaient atteint la parité entre les sexes en 2002. Les disparités à ce niveau peuvent être en faveur des filles comme des garçons. Dans 56 des 115 pays restants, il y a plus de filles que de garçons scolarisés. Lorsque l'accès à l'école des filles n'est pas entravé par des contraintes de ressources, leur participation est plus forte que celle des garçons, particulièrement dans le deuxième cycle du secondaire, et elles obtiennent de meilleurs résultats qu'eux. Les disparités en faveur des garçons sont prononcées et elles sont presque exclusivement le fait des pays à faible revenu. Celles qui sont en faveur des filles sont faibles et on les observe dans un grand nombre de pays ayant des niveaux de PNB par habitant très variables, allant du Lesotho au Danemark. Sur les 79 pays qui n'atteindront probablement pas la parité entre les sexes dans le secondaire d'ici à 2015, 42 ont des taux de scolarisation plus faibles pour les garçons que pour les filles. Cette situation requiert l'attention des responsables des politiques d'éducation ; elle explique pourquoi plusieurs pays développés (dont le Danemark, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni) risquent de ne pas réaliser la parité entre les sexes à ce niveau en 2015. Ce problème des taux de scolarisation plus bas chez les garçons que chez les filles se pose aussi chaque jour davantage dans des pays en développement à revenu intermédiaire, en particulier ceux d'Amérique latine et des Caraïbes.

La parité entre les sexes est l'exception **dans l'enseignement supérieur**, n'existant que dans 4 des 142 pays pour lesquels les données sont disponibles pour 2002. Le développement de l'enseignement supérieur depuis 1998 a particulièrement bénéficié aux femmes et les disparités en leur faveur y sont encore plus fréquentes que dans l'enseignement secondaire. Conformément au profil constaté dans le primaire et le secondaire, celles en faveur des hommes caractérisent la plupart des pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest, certains États arabes et quelques pays d'Asie centrale.

Des stratégies intégrées ciblées à la fois sur les actions à l'intérieur des écoles, dans la communauté et dans l'ensemble de la société ont un impact dans les pays où les filles n'ont qu'un accès très limité à l'école ou la quittent prématurément. Le *Rapport 2003/4* a présenté un dossier détaillé en faveur de la parité entre les

sexes et exposé des moyens de la faire progresser qui ont fait leurs preuves. Le recrutement d'enseignantes, l'absence de frais de scolarité, des écoles plus proches du domicile et pourvues d'installations sanitaires de base et de toilettes séparées, une protection contre les violences sexuelles et un soutien communautaire à l'éducation des filles sont des éléments essentiels d'une stratégie visant à une plus grande égalité entre les sexes. Une action consistant à faire en sorte que les enseignants, les programmes et les matériels d'apprentissage ne renforcent pas les stéréotypes mais créent des modèles de rôles positifs pour les filles peut avoir une profonde influence sur les acquis. Des bourses d'études secondaires ciblées encouragent les filles à poursuivre leurs études. La stratégie adoptée par le Niger en vue d'éliminer les préjugés tenant au genre dans l'éducation intègre 8 dimensions, allant d'actions locales de promotion de la scolarisation des filles en milieu rural à la formation des enseignants axée sur les sexes et à la remise de prix aux filles qui obtiennent les meilleures notes dans les matières scientifiques. Plus généralement, les politiques publiques doivent aller bien au-delà des initiatives centrées uniquement sur les taux de scolarisation et promouvoir aussi l'égalité des chances dans la société et sur le marché du travail. Une telle orientation reconnaît que l'égalité des sexes – et pas simplement le concept numérique de parité – est l'objectif vers lequel doivent tendre les pays.

Perspectives de réalisation de l'EPU et de la parité entre les sexes.

Les progrès accomplis vers l'EPU sont mesurés par le TNS total du primaire. Sur les 163 pays pour lesquels les données sont disponibles pour 2002⁵ (tableau 1.3), 47 avaient réalisé l'EPU. Des projections ont pu être faites pour environ 90 des 116 pays restants, sur la base des tendances observées entre 1990 et 2002. Ces projections montrent que :

- seuls 20 nouveaux pays ont de bonnes chances de réaliser l'EPU d'ici à 2015, outre les 47 qui l'avaient déjà réalisée en 2002 ;
- 44 pays, la plupart partis de faibles taux de scolarisation, pourraient ne pas réaliser l'EPU mais font des progrès raisonnables. Le TNS du Burkina Faso, par exemple, est passé de 26 à 36 % entre 1990 et 2002, mais il reste très bas. Celui du Bangladesh est passé de 78 % en 1990 à 88 % en 1998, mais il n'a plus progressé depuis ;
- 20 pays risquent de ne pas atteindre l'objectif car leur TNS diminue. Il s'agit pour la plupart de pays en transition d'Europe centrale et orientale et d'Asie centrale dont les systèmes scolaires doivent encore se rétablir du choc causé par l'éclatement de l'Union soviétique ;
- 3 pays risquent fort de ne pas réaliser l'EPU d'ici à 2015 : l'Arabie saoudite, l'Azerbaïdjan et la Papouasie-Nouvelle-Guinée, qui présentent des TNS inférieurs à 80 % et en diminution.

4. Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Un IPS se situant entre 0,97 et 1,03 indique la parité entre les sexes.

5. Les pays qui ont réalisé l'EPU ne sont pas inclus dans cette analyse prospective.

Tableau 1.3 : Perspectives de réalisation de l'EPU d'ici à 2015

Distance par rapport à un TNS de 100 % en 2002	Proches ou dans une position intermédiaire	QUADRANT I Risque de ne pas atteindre l'objectif 20 pays Afrique du Sud, Albanie, Antilles néerlandaises, Bahreïn, Estonie, ERY de Macédoine, Géorgie, Guinée équatoriale, îles Vierges britanniques, Kirghizistan, Koweït, Malaisie, Maldives, Paraguay, République tchèque, Roumanie, Slovénie, T. A. palestiniens, Uruguay, Viet Nam	QUADRANT II Forte chance d'atteindre l'objectif 20 pays Algérie, Bélarus, Bolivie, Bulgarie, Cambodge, Colombie, Cuba, Guatemala, Indonésie, Irlande, Jamaïque, Jordanie, Lesotho, Lituanie, Malte, Maroc, Maurice, Nicaragua, Vanuatu, Venezuela
	Dans une position intermédiaire ou éloignés	QUADRANT IV Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif 3 pays Arabie saoudite, Azerbaïdjan, Papouasie-Nouvelle-Guinée	QUADRANT III Faible chance d'atteindre l'objectif 44 pays Bangladesh, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Chili, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Croatie, Djibouti, Égypte, El Salvador, Émirats arabes unis, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Iran, Kenya, Lettonie, Liban, Macao (Chine), Madagascar, Mali, Mauritanie, Mongolie, Mozambique, Myanmar, Namibie, Niger, Oman, République de Moldova, RDP lao, R. U. de Tanzanie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sénégal, Swaziland, Tchad, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Yémen, Zambie, Zimbabwe
		Se sont éloignés de l'objectif	Se sont rapprochés de l'objectif
Évolution au cours de la période 1990-2002			

Des bourses d'études secondaires ciblées encouragent les filles à poursuivre leurs études.

Les perspectives de réalisation par les pays de la parité entre les sexes sont évaluées sur la base des tendances par sexe des TBS de l'enseignement primaire et secondaire de 1990 à 2002. Ces projections sont faites pour 2005 et 2015 pour 149 pays (tableau 1.4).

Trois grandes catégories peuvent être distinguées :

- 49 pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. Toutes les régions de l'EPT sont représentées et de grands pays d'Asie, telles la Chine et l'Indonésie, font partie de cette catégorie. Six autres pays réaliseront probablement la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire pour 2005 et 8 autres pour 2015 ;
- 43 pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire (et 12 ont des chances d'y parvenir pour 2005 ou d'ici à 2015) mais ne la réaliseront probablement pas dans le secondaire. Dans la plupart de ces pays, les disparités sont en faveur des filles. Cependant, il y a aussi des pays comme l'Inde où la scolarisation des filles progresse rapidement dans le primaire alors que leur taux de transition vers le secondaire reste faible ;
- 24 pays ne réaliseront sans doute la parité dans aucun des deux niveaux d'ici à 2015. Dans ces pays,

les disparités sont en faveur des garçons et le système scolaire est sous-développé tant dans le primaire que dans le secondaire⁶.

Ainsi, parmi les 100 pays qui n'avaient pas atteint la parité entre les sexes dans le primaire ou dans le secondaire en 2002, seuls 6 ont des chances de l'atteindre dans les deux niveaux pour 2005, et 8 autres d'ici à 2015, tandis que 86 pays risquent de ne pas y parvenir pour 2015, 10 ans après l'échéance de 2005 (7 dans l'enseignement primaire, 55 dans le secondaire et 24 dans les deux niveaux).

Plans et financements nationaux en vue de réaliser l'EPT

Si l'on veut accélérer le rythme du changement pour atteindre les objectifs de l'EPT dans 10 ans, il faut d'urgence prêter une attention soutenue à la planification, aux stratégies visant à assurer l'accès et la qualité, et à la bonne répartition des ressources internes. La mesure dans laquelle les pays s'efforcent d'atteindre les objectifs de l'EPT se reflète dans la planification et le financement publics. Une récente étude des plans nationaux d'éducation de 32 pays a montré que ceux d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne accordent clairement la première priorité à la réalisation de l'EPU. Là où les taux de scolarisation sont relativement élevés,

6. De plus, 7 pays ont atteint la parité entre les sexes dans le secondaire ou pourraient l'atteindre d'ici à 2015, mais n'y parviendront probablement pas dans le primaire.

Tableau 1.4 : Perspectives de réalisation de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005 et 2015

		Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Nombre de pays
		Déjà atteinte en 2002	Bonne chance d'être atteinte en 2005	Bonne chance d'être atteinte en 2015	Risque de ne pas être atteinte d'ici à 2015	
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire	Déjà atteinte en 2002	Albanie, Allemagne, Anguilla, Arménie, Australie, Azerbaïdjan, Bahamas, Barbade, Bélarus, Bulgarie, Canada, Chili, Chine, Chypre, Croatie, Émirats arabes unis, Équateur, États Unis, ERY de Macédoine, Fédération de Russie, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Indonésie, Israël, Italie, Jamaïque, Japon, Jordanie, Kazakhstan, Kirghizistan, Lettonie, Lituanie, Malte, Maurice, Norvège, Oman, Ouzbékistan, Pays-Bas, République de Corée, République de Moldova, République tchèque, Roumanie, Serbie-et-Monténégro, Seychelles, Slovaquie, Slovénie, Ukraine 49	Autriche, Bolivie, Guyana, Kenya 4	Suisse, Argentine, Belize, Botswana 4	Gambie, Mauritanie, Myanmar, Ouganda, Pérou, Pologne, Rwanda, Zimbabwe, Antilles néerlandaises, Bahreïn, Bangladesh, Belgique, Brunéi Darussalam, Colombie, Costa Rica, Danemark, Espagne, Finlande, Irlande, Islande, Koweït, Lesotho, Luxembourg, Malaisie, Maldives, Mexique, Mongolie, Namibie, Nicaragua, Nouvelle-Zélande, Territoires autonomes palestiniens, Philippines, Qatar, République dominicaine, Royaume-Uni, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sainte-Lucie, Samoa, Suriname, Tonga, Trinité-et-Tobago, Vanuatu, Venezuela 43	100
	Bonne chance d'être atteinte en 2005	Estonie 1	Iran (République islamique d') 1	Arabie saoudite, Ghana 2	Inde, République arabe syrienne, Liban, Panama, Tunisie 5	9
	Bonne chance d'être atteinte en 2015	Cuba 1	Égypte 1		Népal, Sénégal, Tadjikistan, Togo, Zambie, Brésil, Portugal 7	9
	Risque de ne pas être atteinte d'ici à 2015	El Salvador, Swaziland, Paraguay 3		Afrique du Sud, Cameroun, Macao (Chine), Viet Nam 4	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Comores, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Guatemala, Malawi, Mali, Maroc, Mozambique, Niger, Papouasie-Nouvelle-Guinée, RDP lao, Soudan, Tchad, Turquie, Yémen, Algérie, Aruba, îles Vierges britanniques 24	31
Nombre de pays		54	6	10	79	149

Note : Les pays où les disparités sont en faveur des filles sont en bleu dans l'enseignement secondaire.

l'accent est plus fortement mis sur les besoins des groupes les plus défavorisés. Les 32 pays ont tous adopté des stratégies d'amélioration de la qualité (une meilleure formation des enseignants, par exemple) mais 18 seulement envisagent des mesures détaillées pour promouvoir l'accès des filles et des femmes à l'enseignement. Vingt-cinq accordent une attention à l'alphabétisation. Seuls 7 d'entre eux ont adopté des plans qui couvrent les 6 objectifs de l'EPT, et 8 autres se préoccupent explicitement d'au moins 5 des 6 objectifs.

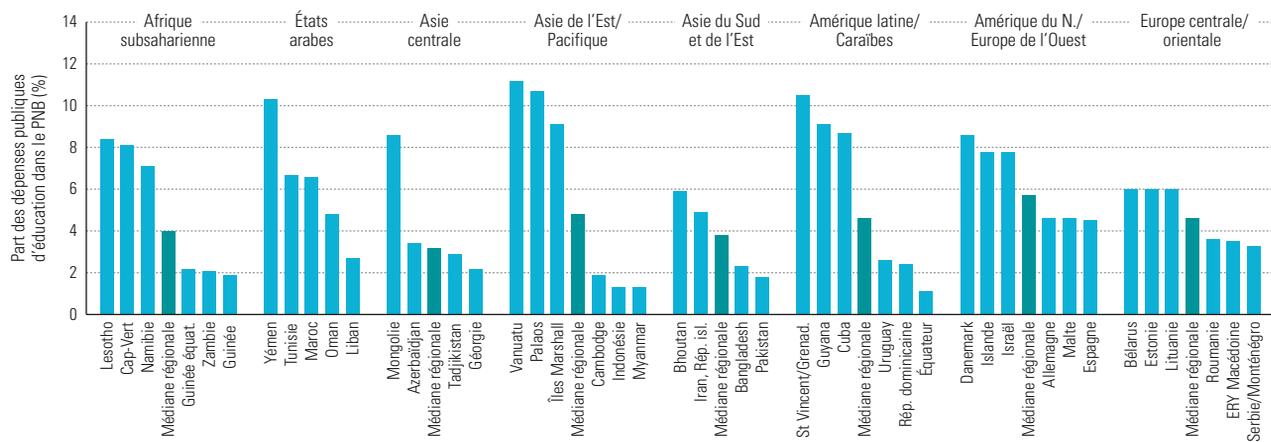
L'étude donne aussi à penser que les niveaux globaux de financement ne sont peut-être pas à la hauteur des objectifs ambitieux des pays en matière d'éducation. Sur les 30 pays pour lesquels les données sont disponibles, 10 consacraient à l'éducation moins de 3 % du PNB, 14 de 3 à 5 % et 6 de 5 à 9 %. Une comparaison des documents rédigés par les pays pour les sessions de 2001 et 2004 de la Conférence internationale de l'éducation montre que presque tous les pays portent une attention systématique à l'EPU et à la qualité de l'éducation, et une attention notablement accrue au genre et aux questions de l'intégration et du VIH/sida.

Bien que le niveau de dépenses approprié dépende de nombreux facteurs, il y a manifestement un niveau minimum sous lequel les dépenses publiques ne peu-

La part des dépenses publiques d'éducation dans le revenu national s'est accrue entre 1998 et 2002 dans à peu près les deux tiers des pays pour lesquels les données sont disponibles.

vent tomber sans graves conséquences pour la qualité. Le rapport entre les dépenses publiques d'éducation et le revenu national montre que c'est en Amérique du Nord et en Europe occidentale ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique que les médianes régionales sont les plus élevées. Dans 9 pays, dont l'Indonésie et le Pakistan, ce rapport est inférieur à 2 % du PNB. Il dépasse 6 % dans environ un quart des pays pour lesquels les données sont disponibles. La part des dépenses publiques d'éducation dans le revenu national s'est accrue entre 1998 et 2002 dans à peu près les deux tiers des pays pour lesquels les données sont disponibles, doublant dans certains cas (Cameroun, Malaisie et Madagascar, par exemple). La part de l'éducation dans le budget national, qui constitue une indication de sa

Figure 1.1 : Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB, 2002



Source : voir le chapitre 3 du rapport complet sur l'EPT.

place par rapport aux autres catégories de dépenses nationales, s'établit généralement entre 10 et 30 %. Plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels les données sont disponibles consacrent à l'éducation plus de 15 % du budget public. Les pays où l'éducation représente un quart ou plus du total des dépenses publiques comprennent le Botswana, la Guinée, le Maroc, le Mexique, la Thaïlande et le Yémen (figure 1.1).

Un niveau de dépenses nationales plus élevé ne suffit pas à garantir de bonnes pratiques et une bonne qualité. L'efficacité de l'utilisation des ressources dans le système éducatif requiert plus d'attention. Les ressources des ministères nationaux de l'éducation ne parviennent pas toujours aux écoles : des études montrent que seulement 16 % des ressources non salariales sont parvenues aux écoles sélectionnées au Sénégal et seulement 40 % en Zambie. Tenir les parties prenantes de l'éducation pour comptables de leurs performances peut aider à réduire les déperditions. L'Ouganda, par exemple, a lancé en 1996 une enquête publique de suivi des dépenses en faisant largement connaître dans la

L'équité est une dimension importante à prendre en compte dans toute analyse des dépenses publiques.

presse écrite et audiovisuelle le montant des fonds transférés chaque mois aux écoles. Une évaluation de la campagne a révélé une grande amélioration du montant par élève des subventions accordées et effectivement versées aux écoles entre 1995 et 2001. L'équité est une autre dimension importante à prendre en compte dans toute analyse des dépenses publiques : trop souvent, celles-ci sont inégalement réparties entre les groupes de revenus ou les régions géographiques. Au Mozambique, par exemple, la capitale est habitée par 6 % de la population mais bénéficie de près du tiers de toutes les dépenses publiques d'éducation. Des stratégies couvrant tous les enfants et adultes, quelle que soit leur situation, sont cruciales pour accélérer les progrès vers l'EPT. ■

■ *L'alphabétisme est un droit et une clef des autres droits*

■ *Nombreuses sont les conceptions et les définitions de l'alphabétisme, exprimées en termes de compétences (par exemple lecture, écriture, calcul), de pratiques (les utilisations de l'alphabétisme) et de transformation (personnelle, sociale et politique)*

■ *La meilleure façon de concevoir l'alphabétisme est de le considérer comme un continuum de compétences et non comme une simple dichotomie entre « alphabètes » et « analphabètes »*

■ *L'alphabétisme ne concerne pas seulement les individus ; il s'agit aussi de bâtir des communautés et des sociétés alphabètes*

Partie II. Pourquoi l'alphabétisme est important

■ *L'alphabétisme est important pour un large éventail de fins individuelles et d'objectifs de développement*

■ *Le droit à l'alphabétisme doit être juridiquement affirmé*

■ *Il est économiquement judicieux d'investir dans les programmes d'alphabétisation des adultes comme dans les écoles*

La technologie attire une foule enthousiaste dans un quartier pauvre de Dakar (Sénégal)



L'objectif 4 du Cadre d'action de Dakar appelle les pays à « 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 ». Bien que l'objectif 3 ne fasse pas expressément référence à l'alphabétisme, l'engagement de 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 » implique aussi la nécessité d'un alphabétisme de base. La présente partie décrit comment les conceptions de l'alphabétisation se sont formées, établit que l'alphabétisme est un droit et une clef des autres droits, et donne des preuves des multiples bienfaits personnels, sociaux et économiques que confère l'acquisition de l'alphabétisme. Cependant, celui-ci ne garantit à lui seul ni les autres droits ni aucun de ses bienfaits. Ceux-ci dépendent de la mise en œuvre de lois et de politiques adéquates dans chacun des pays concernés.

L'évolution des définitions traduit l'élargissement des dimensions de l'alphabétisme

L'alphabétisme a été interprété et défini de nombreuses façons. Les définitions ont évolué avec le temps, sous l'influence des recherches, des agendas de la politique internationale et des priorités nationales. Un fil conducteur essentiel court à travers ces conceptions : l'alphabétisme incarne les compétences en lecture et en écriture. La numératie est généralement considérée comme un complément ou une composante de l'alphabétisme.

Une fois admises les insuffisances d'une conception de l'alphabétisme exclusivement fondée sur les compétences, on a tenté, au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, de se focaliser sur les utilisations et les applications des compétences selon des modalités « positives ». Dans les années 1960 et 1970, la notion d'« alphabétisme fonctionnel » a gagné du terrain et mis en relief les liens entre alphabétisme, productivité et développement socio-économique global.

On s'est aussi interrogé récemment sur les modalités selon lesquelles l'alphabétisme est utilisé et mis en pratique dans différents contextes sociaux et culturels. De nombreux éducateurs ont été amenés à concevoir l'alphabétisation comme un processus actif d'apprentissage impliquant la conscience sociale et la réflexion critique, susceptible de donner aux individus et aux groupes les moyens de promouvoir le changement social. Les travaux de l'éducateur brésilien Paulo Freire ont intégré les notions d'apprentissage actif dans des contextes socioculturels particuliers. Comme il l'a écrit, « toute lecture du mot est précédée d'une lecture du monde ».

Le sens du mot alphabétisme a été élargi au point de devenir une métaphore pour toutes sortes de compétences. Certains spécialistes estiment que le concept

d'« alphabétismes multiples » – en relation avec la technique, la santé, l'information, les médias, le domaine du visuel, la science et d'autres contextes – est mieux approprié à la vie au XXI^e siècle. L'accent est mis non seulement sur la lecture et l'écriture mais aussi sur les compétences et les pratiques qui intéressent la dynamique mouvante de la vie communautaire.

« Une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne. » Cette définition est devenue une référence pour mesurer l'alphabétisme dans les recensements nationaux.

Depuis les années 1950, les organisations internationales – l'UNESCO en particulier – ont joué un rôle majeur dans l'élaboration de politiques relatives à l'alphabétisation, en s'appuyant sur les conceptualisations en voie d'émergence. À la suite de la Seconde Guerre mondiale, l'UNESCO a soutenu la propagation de l'alphabétisation des adultes dans le cadre d'une action concertée de promotion de l'éducation de base. La première enquête mondiale sur l'alphabétisation des adultes, couvrant plus de 60 pays, a été publiée en 1957, à une époque où les responsables de l'élaboration des politiques commençaient à envisager comment l'éducation et l'alphabétisation pourraient rendre les individus plus capables de participer à une économie en voie de modernisation et d'en bénéficier. Cette publication et d'autres ont contribué à la mise au point d'une définition standard de l'alphabétisme qui a été adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en 1958 : « Une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne. » Cette définition est devenue une référence pour mesurer l'alphabétisme dans les recensements nationaux.

Au cours des années 1960 et 1970, la communauté internationale des responsables des politiques a souligné le rôle de l'alphabétisme dans la croissance économique et le développement national, en particulier dans les pays qui venaient d'accéder à l'indépendance. Réflétant cette nouvelle façon de voir les choses, la Conférence générale de l'UNESCO a, en 1978, adopté une définition de l'alphabétisme fonctionnel qui est encore en usage aujourd'hui : « Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté. » Dans le

même temps, la théorie de la « conscientisation » de Freire, qui voyait l'alphabétisation comme incarnant la conscience sociale et la réflexion critique et comme un facteur indissolublement lié au changement social, devenait populaire dans les pays en développement et influençait les déclarations politiques.

Dans les années 1980 et 1990, les définitions de l'alphabétisme se sont élargies pour tenir compte des défis de la mondialisation, y compris l'impact des nouvelles technologies et des nouveaux médias et l'émergence d'économies du savoir. Dans les pays où le taux d'alphabétisme est élevé, l'évaluation de l'ampleur et de la diversité des littératies des adultes dans des marchés de l'emploi en mutation et des sociétés fondées sur le savoir occupe maintenant une place de premier plan. Une plus grande attention est aussi accordée à la langue ou aux langues dans lesquelles l'alphabétisme est acquis et mis en pratique.

Reflétant ces préoccupations, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée à Jomtien en 1990, a situé l'enjeu de l'alphabétisation dans le contexte plus vaste de la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux de toute personne – enfant, adolescent ou adulte – en précisant : « Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux

(connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. »

Le Cadre d'action de Dakar et la résolution de l'Assemblée générale de 2002 sur la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation 2003-2012 ont reconnu que l'alphabétisme est au cœur de l'apprentissage tout au long de la vie. Comme le dit la résolution, « l'alphabétisation est d'une importance cruciale pour l'acquisition, par chaque enfant, jeune et adulte, des compétences de base leur permettant de faire face aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans la vie et elle représente une étape essentielle de l'éducation de base, qui est un moyen indispensable de participation effective à l'économie et à la vie de la société au XXI^e siècle ». La communauté internationale a en outre souligné, dans la résolution, la dimension sociale de l'alphabétisation, reconnaissant que « l'alphabétisation pour tous est au cœur de l'éducation de base pour tous et qu'il est indispensable de créer des environnements et des sociétés alphabétisés pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité infantile, freiner l'expansion démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie ».

À Dhaka (Bangladesh), une mère aide sa fille à lire



© REUTERS

Le droit à l'alphabétisme

Le droit à l'alphabétisme est implicitement compris dans le droit à l'éducation reconnu par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. D'autres conventions et déclarations internationales ont depuis réaffirmé ce droit. La Convention de 1960 contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement aborde spécifiquement le problème de ceux qui n'ont pas ou pas assez longtemps fréquenté l'école primaire. La Convention de 1979 sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et celle de 1989 relative aux droits de l'enfant reconnaissent l'alphabétisme, et non pas seulement l'éducation, comme un droit. Toutes deux contiennent des références explicites à la promotion de l'alphabétisation. La Déclaration de Persépolis de 1975 qualifie l'alphabétisme de « droit fondamental de tout être humain », affirmation réitérée dans la Déclaration de Hambourg de 1997.

Plusieurs instruments sont centrés sur la langue d'acquisition de l'alphabétisme. Le Pacte international sur les droits civils et politiques de 1966 proclame le droit des personnes appartenant à des minorités d'utiliser leur propre langue. La Convention de l'OIT de 1989 relative aux peuples indigènes et tribaux dispose que lorsque c'est réalisable, un enseignement de la lecture et de l'écriture doit être dispensé aux enfants des peuples concernés dans leur propre langue et que des mesures doivent également être prises pour assurer que ces peuples ont la possibilité d'atteindre la maîtrise d'une des langues officielles du pays.

De nombreux documents autorisent une interprétation élargie de l'alphabétisme, comprenant non seulement la lecture et l'écriture mais aussi, par exemple, l'accès aux connaissances scientifiques et techniques, aux informations juridiques, à la culture et aux médias.

Enfin, et c'est particulièrement important, l'alphabétisme a été reconnu comme un mécanisme permettant d'exercer d'autres droits de la personne humaine. La Déclaration de Vienne de 1993 appelle les États à éliminer l'analphabétisme, reliant ces efforts à un plus grand respect et à une meilleure protection des droits de l'homme et des libertés individuelles.

Les bienfaits de l'alphabétisme : humains, sociaux, culturels, politiques, économiques

L'alphabétisme apporte une série de bienfaits aux individus, aux familles, aux communautés et aux nations. Il n'est pas simple d'en donner une description qui soit fondée sur des éléments factuels. La plupart des travaux de recherche ne dissocient pas les bienfaits de l'alphabétisme de ceux de la simple fréquentation scolaire ou de la participation à des programmes d'alphabétisation des adultes. Il y a eu peu d'évaluations précises de ces derniers en termes d'acquis cognitifs et d'effets durables. Qui plus est, des bienfaits tels que la conscience politique, l'autonomisation et la réflexion critique sont intrinsèquement difficiles à mesurer.

Ces mises en garde faites, il est possible d'identifier un ensemble de bienfaits associés à l'alphabétisme. Les premiers sont des **bienfaits humains**, intimement liés à l'estime de soi, à la confiance en soi et à l'autonomisation personnelle. Ils confèrent un sentiment d'élargissement des possibilités d'action individuelle et collective. En Namibie, par exemple, les apprenants mentionnent l'autonomie personnelle et le désir de ne pas « se faire avoir » comme des raisons qui les incitent à suivre les cours d'alphabétisation. Cela s'accompagne d'une participation politique accrue – que ce soit aux syndicats, aux activités communautaires ou à la politique proprement dite – dont on a pu constater la corrélation avec la participation à des programmes d'alphabétisation des adultes. En El Salvador, les femmes récemment alphabétisées des zones rurales se sont montrées plus enclines à faire entendre leur voix dans les réunions communautaires. Au Népal, les femmes inscrites dans des programmes publics d'alphabétisation manifestaient une meilleure connaissance de la politique locale et un plus grand intérêt pour être candidates à des fonctions civiques. Les programmes d'alphabétisation peuvent aussi avoir un impact sur les processus de paix et de réconciliation dans des contextes de sortie de conflit. En Colombie, un projet d'alphabétisation conduit par une ONG a encouragé quelque 900 adultes, ayant quitté pour Medellín des zones rurales touchées par le conflit armé, à créer des textes fondés sur leur expérience, les aidant ainsi à surmonter leurs traumatismes.

Il est plus difficile de bien discerner les **bienfaits culturels**. Les programmes d'alphabétisation peuvent



Programme d'éducation non formelle à Kabesa (Bhoutan)

Les bienfaits humains de l'alphabétisme sont intimement liés à l'estime de soi, à la confiance en soi et à l'autonomisation personnelle.

mettre en question les attitudes au moyen des compétences de réflexion critique, ce qui est la marque de l'approche de Freire. L'accès des femmes à la lecture et à l'écriture peut générer de nouvelles attitudes et de nouvelles normes. Au Pakistan, par exemple, des études menées dans 2 communautés rurales ont constaté que les femmes les plus jeunes se réservaient du temps personnel pour lire et écrire et, ce faisant, remettre en question certaines valeurs et certains rôles. La diversité culturelle est favorisée par les programmes d'alphabétisation dans les langues minoritaires, améliorant l'aptitude des individus à participer à leur propre culture, comme on l'a observé pour des programmes dans des pays aussi divers que la Malaisie et la Nouvelle-Zélande où les apprenants élaborent des histoires inspirées de contes populaires locaux.

L'amélioration de l'alphabétisme comporte des **bienfaits sociaux** potentiellement importants. Les recherches menées dans plusieurs pays, dont le Népal, la Bolivie et le Nicaragua, montrent que les femmes qui participent à des programmes d'alphabétisation ont une meilleure connaissance de la santé et de la planification familiale et qu'elles ont plus de chances d'adopter des mesures de santé préventives comme la vaccination ou de demander des avis médicaux pour elles-mêmes et leurs enfants. La corrélation entre l'éducation et la baisse de la fécondité est bien établie, encore que peu de recherches aient été réalisées au sujet de l'impact des programmes d'alphabétisation des adultes sur le comportement reproductif. Les parents instruits, qu'ils aient bénéficié de l'éducation formelle ou suivi des programmes pour adultes, ont plus de chances d'envoyer leurs enfants à l'école et de les aider à faire leurs devoirs.

La plupart des programmes d'alphabétisation ciblent les femmes plutôt que les deux sexes, limitant les moyens d'affronter directement les questions d'égalité entre les sexes. La participation à des programmes d'alphabétisation des adultes permet aux femmes d'accéder aux domaines masculins et de les contester, par exemple en apprenant les langues officielles ou en gérant les finances du ménage. À travers ces programmes, les participantes tendent aussi à faire mieux entendre leur voix dans le ménage grâce à l'expérience qu'elles ont acquise en s'exprimant devant la classe. Bien que les barrières sociales puissent empêcher les femmes de jouir d'une réelle égalité, il y a de nombreux exemples de programmes d'alphabétisation qui abordent les questions de genre au niveau communautaire, tels les campagnes menées en Inde contre la consommation masculine d'alcool et le recours à des mesures juridiques pour lutter contre les violences.

Les femmes qui participent à des programmes d'alphabétisation ont une meilleure connaissance de la santé et de la planification familiale et ont plus de chances d'adopter des mesures de santé préventives.

Les **bénéfices économiques** procurés par l'éducation ont été abondamment étudiés, surtout en termes d'accroissement des revenus individuels et de croissance économique. Si le nombre d'années de scolarité reste la variable la plus souvent utilisée, des études récentes s'intéressent aussi aux évaluations des compétences cognitives, généralement matérialisées par les scores aux tests de lecture/écriture et de calcul. Elles concluent que les niveaux d'alphabétisme ont un impact positif sur les gains, quel que soit le nombre d'années de scolarité. Les études sur l'impact économique des programmes d'alphabétisation des adultes sont beaucoup plus rares.

Plusieurs études ont tenté de dissocier l'impact de l'alphabétisation sur la croissance de celui de l'éducation. Utilisant les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, l'une d'elles a conclu que les différences de niveau moyen des compétences entre les pays de l'OCDE expliquaient 55 % des différences de croissance économique pour la période 1960-1994, ce qui implique que des investissements visant à élever le niveau moyen des compétences pourraient générer des gains économiques considérables. Une étude portant sur 44 pays africains a conclu que l'alphabétisme faisait partie des variables ayant un effet positif sur la croissance du PIB par habitant, tandis qu'une enquête portant sur 32 pays en développement majoritairement islamiques a conclu que les niveaux d'alphabétisme des adultes et de scolarisation avaient les uns comme les autres un impact positif sur la croissance. Une autre étude donne à penser qu'un taux d'alphabétisme d'au moins 40 % est une condition préalable d'une croissance économique soutenue.

Comment les bénéfices produits par les investissements dans l'éducation de base des adultes se comparent-ils à ceux générés par les investissements dans l'éducation formelle ? Le fait que l'alphabétisation ait été un des objectifs de l'EPT les plus négligés est dû en partie au présupposé selon lequel l'enseignement primaire est plus efficace par rapport à son coût que les programmes destinés aux jeunes et aux adultes. Pourtant, les rares éléments factuels dont on dispose indiquent que les retours sur investissements dans les programmes d'alphabétisation des adultes sont généralement comparables et se comparent favorablement aux retours sur investissements dans l'enseignement primaire. Par exemple, une étude des projets d'alphabétisation au Bangladesh, au Ghana et au Sénégal a estimé que le coût par apprenant adulte alphabétisé représentait de 13 à 33 % du coût de 4 années d'enseignement primaire. ■

■ *Quelque 18 % des adultes du monde sont dépourvus des compétences associées à l'alphabétisme*

■ *Les plus grands nombres d'analphabètes sont concentrés en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et en Asie de l'Est et dans le Pacifique*

■ *On trouve les taux d'alphabétisme les plus bas en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes*

■ *L'Afrique et l'Asie du Sud sont loin d'être sur la bonne voie pour atteindre l'objectif d'alphabétisation fixé pour 2015*

Partie III. L'alphabétisation du passé au présent

■ *Il n'y a que 88 femmes adultes alphabètes pour 100 hommes adultes alphabètes*

■ *De nets progrès vers l'alphabétisme de masse ont été accomplis chez les personnes âgées de 15 à 24 ans*

■ *Les populations autochtones et les personnes handicapées sont laissées pour compte*

■ *Il faut repenser les statistiques de l'alphabétisation : les mesures conventionnelles sous-estiment l'ampleur du défi de l'alphabétisation*

■ *Comment les sociétés ont assuré la transition vers la généralisation de l'alphabétisme : le rôle central de l'école et l'impact des campagnes d'alphabétisation*

Une Jordanienne s'inscrit sur les listes électorales en apposant l'empreinte de son pouce dans un bureau de vote en 2003



Réduire sensiblement l'analphabétisme sous toutes ses formes et permettre aux jeunes comme aux personnes âgées d'enrichir leurs compétences et leurs pratiques en matière d'alphabétisme sont les enjeux essentiels de l'objectif de l'EPT relatif à l'alphabétisation. À cette fin, les responsables de l'élaboration des politiques nationales et internationales ont besoin de savoir précisément où l'alphabétisme a été plus ou moins réalisé, comment il a été mesuré et suivi (et comment il pourrait l'être mieux) et pourquoi certains groupes ont acquis avec succès une littératie solide tandis que d'autres n'y sont pas parvenus.

Comment l'alphabétisme est mesuré selon les méthodes conventionnelles

Il faut considérer avec prudence les chiffres de l'alphabétisme. Jusqu'à une époque récente, les évaluations de l'alphabétisme utilisées dans les comparaisons internationales étaient fondées sur les chiffres officiels des recensements nationaux. En pratique, les experts déterminaient le niveau d'alphabétisme d'un individu en utilisant une de ces trois méthodes : 1) les déclarations des intéressés, dans lesquelles les enquêtés indiquaient leur niveau d'alphabétisme sur un questionnaire de recensement ; 2) l'évaluation par un tiers – le plus souvent le chef de ménage – du niveau d'alphabétisme des membres du ménage ; et 3) le niveau d'instruction, dans lequel le nombre d'années d'études servait de mesure d'approximation pour distinguer les « alphabètes » des « non-alphabètes ». Chaque méthode présente de sérieux défauts et tend à utiliser l'approche dichotomique, définissant les individus comme « alphabètes » ou « analphabètes ».

Depuis les années 1980, les interrogations sur les statistiques de l'alphabétisme se sont multipliées. Dans quelle mesure ces données sont-elles crédibles et

comparables ? Les mesures qui ne sont pas fondées sur des tests directs décrivent de manière inexacte le niveau d'alphabétisme des individus et conduisent en conséquence à des taux d'alphabétisme globaux inexacts. Les estimations fondées sur le nombre d'années de scolarité sont de plus en plus problématiques à mesure que s'accumulent les éléments d'information sur la qualité de l'éducation.

Plus fondamentalement, les pays n'utilisent pas tous la même définition d'une personne alphabète, ni même une définition identique de la population adulte. Pourtant, les définitions rassemblées par l'Institut de statistique de l'UNESCO pour 105 pays montrent qu'une grande majorité conçoivent l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et/ou écrire des énoncés simples dans une langue nationale ou une langue indigène.

Si les définitions sont variables, il en est de même de la périodicité des données : les recensements décennaux sont la norme dans les pays développés, mais ils ne le sont pas dans beaucoup de pays en développement. Les statistiques de l'alphabétisme fondées sur les recensements peuvent donc souffrir d'un décalage qui peut aller jusqu'à 20 ans. De plus, dans de nombreux contextes, la langue dans laquelle la littératie est mesurée touche à des questions sensibles, souvent polémiques.

Dresser la carte du défi de l'alphabétisation

Selon les données conventionnelles fournies par les pays pour l'année la plus récente de la période de référence 2000-2004, le monde compte 771 millions d'adultes analphabètes, soit environ 18 % de la population adulte. Depuis 1990, le nombre d'analphabètes a diminué de 100 millions, en raison principalement de la nette réduction (de 94 millions de personnes) enregistrée en Chine (tableau 3.1).

Tableau 3.1 : Estimations du nombre d'analphabètes adultes et du taux d'alphabétisme par région, 1990 et 2000-2004

	Nombre d'analphabètes (milliers)		Taux d'alphabétisme (%)		Évolution de 1990 à 2000-2004		
	1990	2000-2004	1990	2000-2004	Nombre d'analphabètes		Taux d'alphabétisme
					(milliers)	(%)	(points de pourcentage)
Monde	871 750	771 129	75,4	81,9	-100 621	-12	6,4
Pays en développement	855 127	759 199	67,0	76,4	-95 928	-11	9,4
Pays développés	14 864	10 498	98,0	98,7	-4 365	-29	0,7
Pays en transition	1 759	1 431	99,2	99,4	-328	-19	0,2
Afrique subsaharienne	128 980	140 544	49,9	59,7	11 564	9	9,8
États arabes	63 023	65 128	50,0	62,7	2 105	3	12,6
Asie centrale	572	404	98,7	99,2	-168	-29	0,5
Asie de l'Est et Pacifique	232 255	129 922	81,8	91,4	-102 333	-44	9,6
Asie du Sud et de l'Ouest	382 353	381 116	47,5	58,6	-1 237	-0,3	11,2
Amérique latine et Caraïbes	41 742	37 901	85,0	89,7	-3 841	-9	4,7
Europe centrale et orientale	11 500	8 374	96,2	97,4	-3 126	-27	1,2
Amérique du N./Europe occ.	11 326	7 740	97,9	98,7	-3 585	-32	0,8

Note : il se peut que la somme des chiffres ne soit pas égale au total du fait des arrondis.
Source : voir le chapitre 2 du rapport complet sur l'EPT.

Le monde compte 771 millions d'adultes analphabètes, soit environ 18 % de la population adulte.

L'immense majorité des 771 millions d'adultes qui ne possèdent pas de compétences minimales d'alphabétisme vivent dans 3 régions : l'Asie du Sud et de l'Ouest, l'Asie de l'Est et le Pacifique, et l'Afrique subsaharienne. Bien que l'Asie de l'Est/Pacifique soit, parmi les régions en développement, celle qui présente le taux d'alphabétisme le plus élevé, soit 91 %, l'importance de sa population signifie qu'y vivent encore 17 % des analphabètes du monde. La part de la population analphabète du monde vivant en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes s'est accrue depuis 1970, en partie du fait de taux de croissance de la population relativement élevés ; les taux d'alphabétisme de ces régions s'établissent autour de 60 %.

Les trois quarts des analphabètes du monde vivent dans seulement 12 pays, dont 8 appartiennent au groupe E-9, celui des 9 pays fortement peuplés. La réalisation de l'objectif de Dakar dépend des progrès accomplis dans ces pays (figure 3.1).

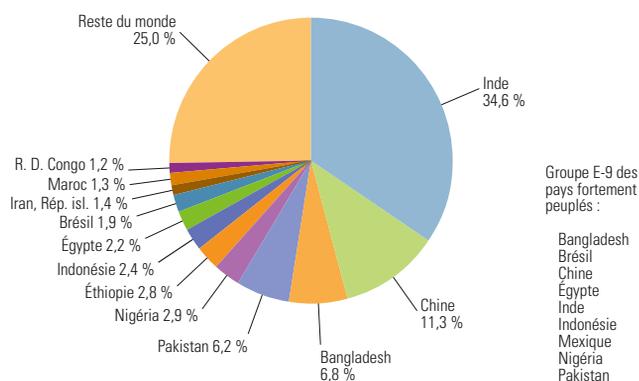
Au Bangladesh, en Éthiopie, au Pakistan et au Maroc, le nombre absolu d'analphabètes a augmenté entre 1990 et 2000-2004 malgré la progression des taux d'alphabétisme des adultes, ce qui indique que les progrès accomplis n'ont pas suffi à compenser l'effet de la croissance incessante de la population.

Le taux mondial d'alphabétisme des adultes – le nombre de personnes alphabètes en pourcentage de la population adulte totale – est passé de 56 % en 1950 à 70 % en 1980, 75 % en 1990 et 82 % en 2000-2004. Sur la base des tendances récentes, il devrait atteindre environ 86 % en 2015.

En moyenne, le taux mondial d'alphabétisme a augmenté plus vite au cours des années 1970 que durant les décennies qui ont suivi. Les taux d'alphabétisme des adultes ont progressé dans toutes les régions, mais ils restent relativement bas en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et dans les États arabes. Il y a aussi des différences considérables entre pays à l'intérieur des régions. L'Asie du Sud et de l'Ouest est la région qui a le taux d'alphabétisme le plus bas (59 %), du fait principalement des taux du Bangladesh (41 %) et du Pakistan (49 %). S'agissant des pays pris individuellement, c'est au Burkina Faso, au Niger et au Mali que les taux d'alphabétisation sont les plus bas (inférieurs à 20 %) (tableau 3.2).

Dans les 3 régions aux taux globaux les plus bas (Afrique subsaharienne, Asie du Sud et de l'Ouest et États arabes), les taux d'alphabétisme ont progressé de plus de 10 % entre 1990 et 2000. Plusieurs pays présentant des taux compris entre 50 et 65 %, dont le Burundi, le Nigéria, la République démocratique

Figure 3.1 : Répartition de la population adulte analphabète du monde, 2000-2004



Source : voir le chapitre 7 du rapport complet sur l'EPT.

Tableau 3.2 : Les éléments du défi de l'alphabétisme* : de nombreux analphabètes, de faibles taux d'alphabétisme des adultes, 2000-2004

	Le taux d'alphabétisme des adultes est < 63 %	Le taux d'alphabétisme des adultes est > 63 %
Le nombre d'analphabètes est supérieur à 5 millions	Bangladesh, Égypte, Éthiopie, Ghana, Inde, Maroc, Mozambique, Népal, Pakistan, Soudan, Yémen	Afghanistan, Algérie, Brésil, Chine, Indonésie, Iraq, République islamique d'Iran, Mexique, Nigéria, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Turquie
Le nombre d'analphabètes se situe entre 1 et 5 millions	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Haïti, Mali, Niger, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, Sénégal, Sierra Leone, Tchad, Togo	Afrique du Sud, Angola, Arabie saoudite, Cambodge, Cameroun, Guatemala, Kenya, Madagascar, Malawi, Malaisie, Myanmar, Ouganda, Pérou, République arabe syrienne, Rwanda, Tunisie, Zambie
Le nombre d'analphabètes est inférieur à 1 million	Comores, Libéria, Mauritanie	Bahreïn, Belize, Bolivie, Botswana, Cap-Vert, Congo, El Salvador, Émirats arabes unis, Guinée équatoriale, Honduras, Jamahiriya arabe libyenne, Jamaïque, Jordanie, Koweït, Lesotho, Malte, Maurice, Namibie, Nicaragua, Oman, Qatar, RDP lao, République dominicaine, Suriname, Swaziland, Vanuatu

*Le chiffre de 63 % qui sert à distinguer entre les taux d'alphabétisme des adultes élevés et les taux bas est fondé sur un examen de la répartition de tous les pays présentant des taux inférieurs à 95 % et sur un calcul de la moyenne pondérée.

Source : voir le chapitre 7 du rapport complet sur l'EPT.

du Congo, l'Algérie et l'Oman, ont accompli des progrès considérables mais auront quand même du mal à atteindre, pour 2015, l'objectif de l'EPT relatif à l'alphabétisation.

Les femmes continuent de constituer la majorité des analphabètes du monde : 64 %, pourcentage inchangé par rapport à 1990. Au niveau mondial, seules 88 femmes sont considérées comme alphabètes pour 100 hommes alphabètes. Les régions aux indices de parité entre les sexes relativement bas sont l'Asie du Sud et de l'Ouest (0,66), les États arabes (0,69) et

l'Afrique subsaharienne (0,76). En Amérique latine et Caraïbes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, l'IPS est au-dessus de la moyenne mondiale (0,88). Toutes les autres régions ont atteint la parité en ce qui concerne l'alphabétisme des adultes (figure 3.2).

Les progrès accomplis vers l'alphabétisme de masse sont particulièrement nets dans le groupe d'âge 15-24 ans, où le développement de l'accès à l'éducation formelle a aidé à porter le taux mondial d'alphabétisme de 75 à 88 % entre 1970 et 2000-2004 ; les taux correspondants pour les pays en développement s'établissaient à 66 et 85 %. Il est intéressant de noter que les disparités entre les sexes en matière d'alphabétisme existant en faveur des jeunes femmes (du groupe 15-24 ans) sont observées dans un nombre croissant de pays, cette tendance étant la plus prononcée en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Afrique orientale et australe et dans les pays aux taux d'alphabétisme élevés. Toutefois, à l'échelle mondiale, plus de 132 millions de jeunes sont encore incapables de lire et d'écrire, même à un niveau de base (figure 3.3).

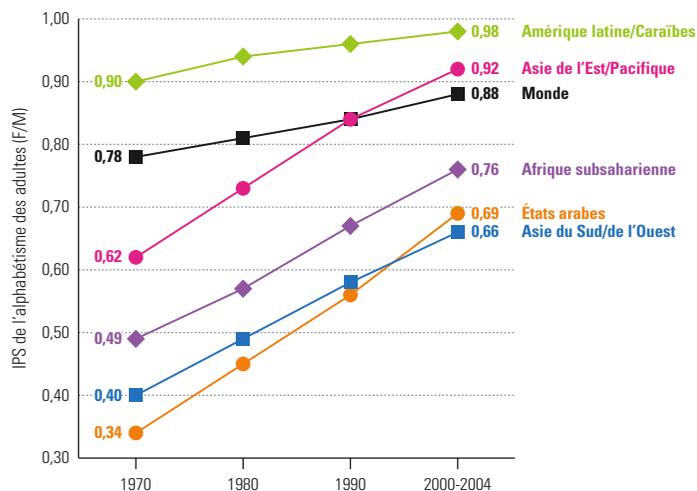
Il existe de fortes corrélations entre analphabétisme et pauvreté

Dans la plupart des cas, là où les taux de pauvreté sont les plus élevés, les taux d'alphabétisme tendent à être les plus bas. L'analphabétisme tend à prévaloir dans les pays à faible revenu où la grande pauvreté est chose courante. Au Bangladesh, en Éthiopie, au Ghana, en Inde, au Mozambique et au Népal, par exemple, où 78 % de la population vit avec moins de 2 dollars EU par jour, les taux d'alphabétisme sont inférieurs à 63 % et le nombre d'analphabètes adultes dépasse 5 millions dans chaque pays.

Il est aussi possible d'étudier les liens entre pauvreté et analphabétisme au niveau des ménages, les éléments d'information dont on dispose pour 30 pays en développement indiquant que l'alphabétisme est corrélé avec la richesse. Dans 7 pays d'Afrique subsaharienne aux taux globaux d'alphabétisme particulièrement bas, l'écart d'alphabétisme entre les ménages les plus pauvres et les plus riches est de plus de 40 points de pourcentage, et il est presque toujours plus prononcé pour les femmes que pour les hommes. Même dans les pays où le taux global est supérieur à 90 %, il subsiste des disparités en fonction de la richesse des ménages.

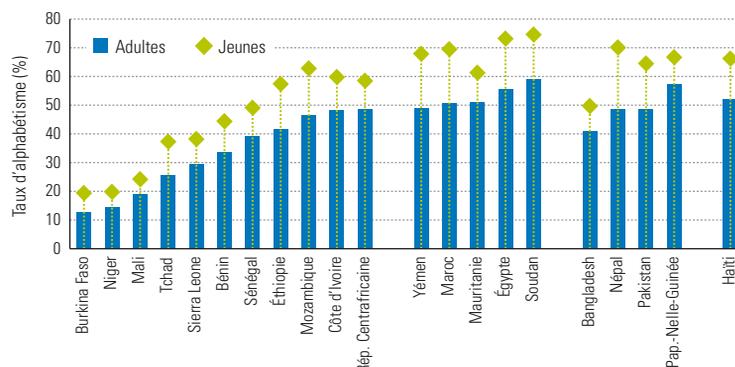
Les taux d'alphabétisme tendent à être plus bas dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Dans les pays où les taux globaux d'alphabétisme sont relativement faibles, les disparités sont énormes : 72 % pour les zones rurales contre 44 % pour les zones urbaines au Pakistan, 83 % pour les zones rurales contre 24 % pour les zones urbaines en Éthiopie. Les populations pastorales et nomades, qui regroupent des dizaines de millions de personnes sur les terres arides d'Afrique, au Moyen-Orient et dans certaines régions d'Asie, tendent à présenter des taux d'alphabétisme plus bas que les autres populations rurales. Dans la région rurale de l'Afar en Éthiopie, par exemple, le taux global d'alphabétisme des

Figure 3.2 : Tendances mondiales et régionales de la parité entre les sexes de l'alphabétisme des adultes, de 1970 à 2000-2004



Source : voir le chapitre 7 du rapport complet sur l'EPT.

Figure 3.3 : Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes dans quelques pays, 2000-2004



Source : voir le chapitre 7 du rapport complet sur l'EPT.

adultes était de 25 % en 1999, mais le taux des zones pastorales n'atteignait que 8 %. Dans les zones urbaines, comme le montrent des études portant sur la Chine et l'Égypte, les migrants venant de la campagne sont désavantagés par rapport à ceux qui sont nés dans les villes.

Groupes exclus

Pour des raisons sociales, culturelles ou politiques complexes, certains groupes de population se trouvent exclus de la société, phénomène qui a souvent pour résultat de limiter leur accès aux programmes d'éducation formelle et d'alphabétisation. Ce qu'on sait de leur alphabétisme est limité, car ils sont souvent oubliés des évaluations fondées sur les recensements ou les enquêtes sur les ménages, mais il semble que leur taux d'alphabétisme soit parmi les plus bas. Il s'agit :

- **des populations autochtones.** Les quelque 300 à 350 millions d'autochtones que compte le monde parlent environ 4 000 à 5 000 langues et vivent dans plus de 70 pays. Les éléments d'information dont on dispose donnent à penser qu'il existe des disparités significatives entre les populations autochtones et les populations non autochtones. Leur accès limité à l'éducation formelle est évidemment un facteur expliquant cette situation. Le taux national d'alphabétisme de l'Équateur, par exemple, est de 91 % (données du recensement de 2001), mais il n'atteint que 72 % dans les groupes autochtones. Au Viet Nam, il s'établit à 87 %, contre 4 % pour certains groupes autochtones. La minorité Dalit du Népal a un taux d'alphabétisme des adultes nettement plus bas que celui du reste de la population. Les Roms/Tsiganes d'Europe centrale sont moins alphabètes que les populations majoritaires. Les femmes autochtones tendent à avoir des taux d'alphabétisme particulièrement bas ;
- **des personnes handicapées.** Plus de 600 millions de personnes (environ 10 % de la population mondiale), dont les deux tiers vivent dans des pays à faible revenu, souffrent d'un handicap. Il est estimé que 35 % de tous les enfants non scolarisés sont atteints d'un handicap, que moins de 2 % des enfants handicapés sont scolarisés et que plus de 90 % des enfants handicapés d'Afrique n'ont jamais été scolarisés. Même au Canada et en Australie, plus de 40 % des enfants handicapés n'ont fait que des études primaires. Des données limitées donnent en outre à penser que les disparités entre les sexes dans les taux d'alphabétisme sont plus prononcées pour les personnes handicapées ;

Les migrations, tant internationales qu'à l'intérieur des pays accroissent la demande de littératie chez les migrants eux-mêmes et chez les membres de leur famille qui n'ont pas quitté leur lieu d'origine.

- **des migrants.** Les migrations, tant internationales qu'à l'intérieur des pays, ont spectaculairement augmenté ces dernières décennies. Elles accroissent la demande de littératie chez les migrants eux-mêmes et chez les membres de leur famille qui n'ont pas quitté leur lieu d'origine. Les migrants internes sont souvent confrontés à des difficultés considérables lorsqu'ils passent d'une région à une autre : un migrant alphabète d'une communauté rurale pourrait devenir « illettré » dans une communauté urbaine qui utilise des langues écrites différentes et des systèmes de communication plus perfectionnés que les siens.

Projections de l'alphabétisme des adultes

Énoncer l'objectif de l'alphabétisme est délicat : à strictement parler, améliorer de 50 % le taux d'alphabétisme des adultes est impossible dans les pays où il est déjà supérieur à 67 %. Le présent rapport interprète par conséquent l'objectif 4 de l'EPT comme impliquant une réduction de 50 % des taux d'analphabétisme en conformité avec la déclaration de la conférence de Jomtien de 1990 qui a déclenché le mouvement en faveur de l'EPT. Aux fins de l'analyse qui suit, les pays dont le taux d'alphabétisme dépasse 97 % sont considérés comme ayant réalisé l'alphabétisme universel. Aucun pays des États arabes, de l'Asie du Sud et de l'Ouest ou de l'Afrique subsaharienne n'est près de le réaliser (tableau 3.3).

Une distinction a été opérée entre les pays qui progressent relativement lentement et ceux qui progressent relativement rapidement vers un haut niveau d'alphabétisme. Des projections ont pu être établies pour 92 pays, dont 19 qui avaient atteint des taux d'alphabétisme supérieurs à 97 % (la plupart en Europe et en Asie centrale). Les résultats pour les 73 pays restants montrent que :

- 23 pays ont d'assez bonnes chances d'atteindre l'objectif 4, vu que leurs taux d'alphabétisme, déjà relativement élevés, progressent rapidement ;
- 20 pays, dont beaucoup se trouvent en Amérique latine et dans les Caraïbes, ont de moins bonnes chances d'atteindre l'objectif étant donné le rythme actuel de progression de leurs taux d'alphabétisme, bien que ceux-ci soient relativement élevés ;
- 30 pays risquent fort de ne pas atteindre l'objectif d'ici à 2015 parce que leurs taux d'alphabétisme sont très bas et progressent trop lentement. La plupart de ces pays se trouvent en Afrique, mais la liste comprend aussi l'Inde, le Népal, le Pakistan et plusieurs pays latino-américains.

Mesures directes de l'alphabétisme : une image plus exacte

Les statistiques présentées jusqu'ici sont presque exclusivement fondées sur les évaluations indirectes décrites plus haut sous le titre « Comment l'alphabétisme est mesuré selon les méthodes conventionnelles » (p. 22). D'autres méthodes de mesure cherchent à donner une image plus nuancée et plus exacte. Elles comprennent l'évaluation directe et des tests permettant d'établir une échelle des niveaux de littératie au lieu de se fonder sur la dichotomie traditionnelle, et elles conçoivent l'alphabétisme comme un phénomène multidimensionnel, englobant des domaines divers de compétences.

Les évaluations directes tendent à montrer que les méthodes conventionnelles surestiment souvent les niveaux d'alphabétisme. Au Maroc, 45 % des enquêtés d'un échantillon ont dit être alphabètes, mais seulement 33 % ont fait la preuve d'une littératie de base. On

Tableau 3.3 : Perspectives de réalisation par les pays de l'objectif relatif à l'alphabétisation des adultes d'ici à 2015

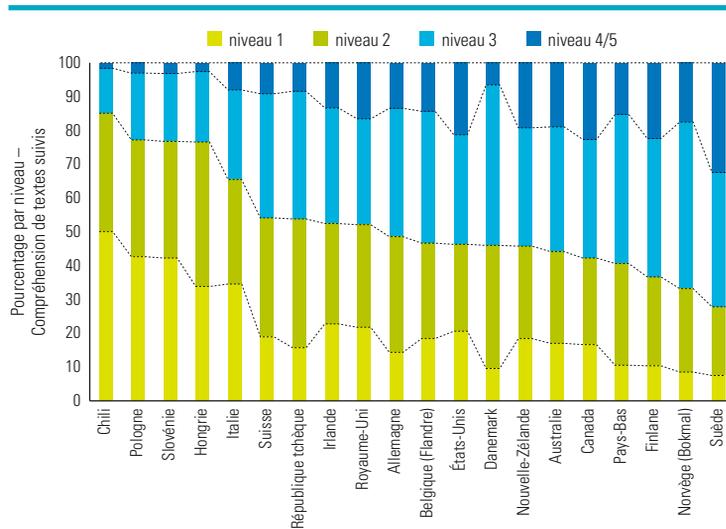
Niveau du taux d'alphabétisme des adultes en 2000-2004	Taux d'alphabétisme élevé (entre 80 et 97 %)	QUADRANT I Risque de ne pas atteindre l'objectif 20 pays Brésil, Colombie, Équateur, Honduras, Malaisie, Maurice, Myanmar, Namibie, Panama, Pérou, Philippines, Qatar, République arabe syrienne, République dominicaine, Sainte-Lucie, Sri Lanka, Suriname, Swaziland, Turquie, Viet Nam	QUADRANT II Forte chance d'atteindre l'objectif 23 pays Arabie saoudite, Bahreïn, Bolivie, Bosnie-Herzégovine, Brunéi Darussalam, Chili, Chine, Chypre, ERY de Macédoine, Grèce, Guinée équatoriale, Israël, Jordanie, Macao (Chine), Maldives, Mexique, Paraguay, République de Moldova, Serbie-et-Monténégro, Singapour, Territoires autonomes palestiniens, Thaïlande, Venezuela
	Taux d'alphabétisme faible (inférieur à 80 %)	QUADRANT IV Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif 30 pays Algérie, Angola, Belize, Bénin, Burundi, Cambodge, Côte d'Ivoire, El Salvador, Guatemala, Inde, Kenya, Madagascar, Mauritanie, Népal, Nicaragua, Niger, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, République démocratique du Congo, RDP lao, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Soudan, Tchad, Togo, Tunisie, Zambie	QUADRANT III Faible chance d'atteindre l'objectif Aucun
		Lente	Rapide
Progression entre 1990 et 2000-2004			

constate des profils similaires au Bangladesh, en République-Unie de Tanzanie, en Éthiopie et au Nicaragua. Parmi les femmes éthiopiennes comptant 1 année de scolarité, 59 % étaient considérées comme alphabètes par les enquêtes sur les ménages, mais 27 % seulement ont réussi un test de lecture simple. Les évaluations directes de l'alphabétisation donnent à penser que le seuil éducatif d'obtention d'un taux national d'alphabétisme de 90 % est très variable, allant de 4 à 9 ans de scolarité, et qu'il reflète dans la plupart des cas la qualité de l'éducation dispensée. De fait, les seuils de scolarité correspondant à un alphabétisme généralisé semblent plus élevés qu'on ne le supposait précédemment, bien que la variabilité de la qualité fasse qu'il est difficile de procéder à une évaluation.

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, conduite dans une vingtaine de pays développés en trois phases (1994, 1996 et 1998), était d'une ampleur sans précédent. Elle a mesuré la compréhension de textes suivis, de documents d'information et de textes contenant des données chiffrées, et elle a recueilli des informations sur le milieu socio-économique des individus. Les tests utilisés permettent de mesurer, par exemple, l'aptitude à comprendre un mode d'emploi ou un reportage, à repérer les informations sur une demande d'emploi et à les utiliser, et à calculer le montant des intérêts d'un prêt. L'enquête a réparti les individus en 5 niveaux d'alphabétisme sur une échelle de 0 à 500 points au lieu de les classer en « alphabètes » ou en « analphabètes ». Ses conclusions ont montré que des proportions importantes de la population adulte présentent des niveaux de littératie et de numératie relativement faibles (figure 3.4).

Plusieurs pays en développement sont en train de concevoir des enquêtes sur l'alphabétisme propres à fournir des connaissances plus exactes sur celui-ci.

Figure 3.4 : Répartition des adultes par niveau de compréhension de textes suivis, 1994-1998



Note : la « compréhension de textes suivis » a été définie comme la capacité de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans des textes tels que des reportages ou des ouvrages de fiction. Les résultats ont été répartis entre 5 niveaux (le niveau 1 étant le plus bas et le niveau 5 le plus élevé), sur la base de l'analyse des compétences représentées par les types de tâches exécutées avec succès. Les pays sont classés selon l'ordre ascendant des résultats moyens.

Source : voir le chapitre 7 du rapport complet sur l'EPT.

L'Enquête chinoise sur l'alphabétisme des adultes a rendu compte des niveaux de littératie de divers groupes de la population active urbaine. Elle a mis en évidence des domaines dans lesquels les migrants et les femmes sont l'objet de discriminations sur le marché de l'emploi et elle a identifié des moyens d'accroître les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Au Brésil, 4 enquêtes ont été menées depuis 2001 pour mesurer les niveaux d'alphabétisme des adultes sur la

base de tests des compétences, afin de générer un fort engagement public en faveur de l’alphabétisation. Le Botswana a conduit 2 enquêtes nationales sur l’alphabétisme qui constituent un tournant des efforts visant à fournir aux décideurs une base de données fiable. L’Institut de statistique de l’UNESCO est en train de concevoir un projet d’évaluation directe de l’alphabétisme, le Programme d’évaluation et de suivi de l’alphabétisation (LAMP, *Literacy assessment and monitoring programme*), qui vise à éclairer la politique dans ce domaine en fournissant des estimations fiables et comparables de la littératie et de la numératie fonctionnelles. Des projets pilotes de LAMP sont actuellement exécutés dans plusieurs pays en développement. Lorsqu’il sera pleinement opérationnel, le LAMP sera appelé à remplacer les évaluations indirectes de l’alphabétisme fournies par les recensements ou les enquêtes sur les ménages.

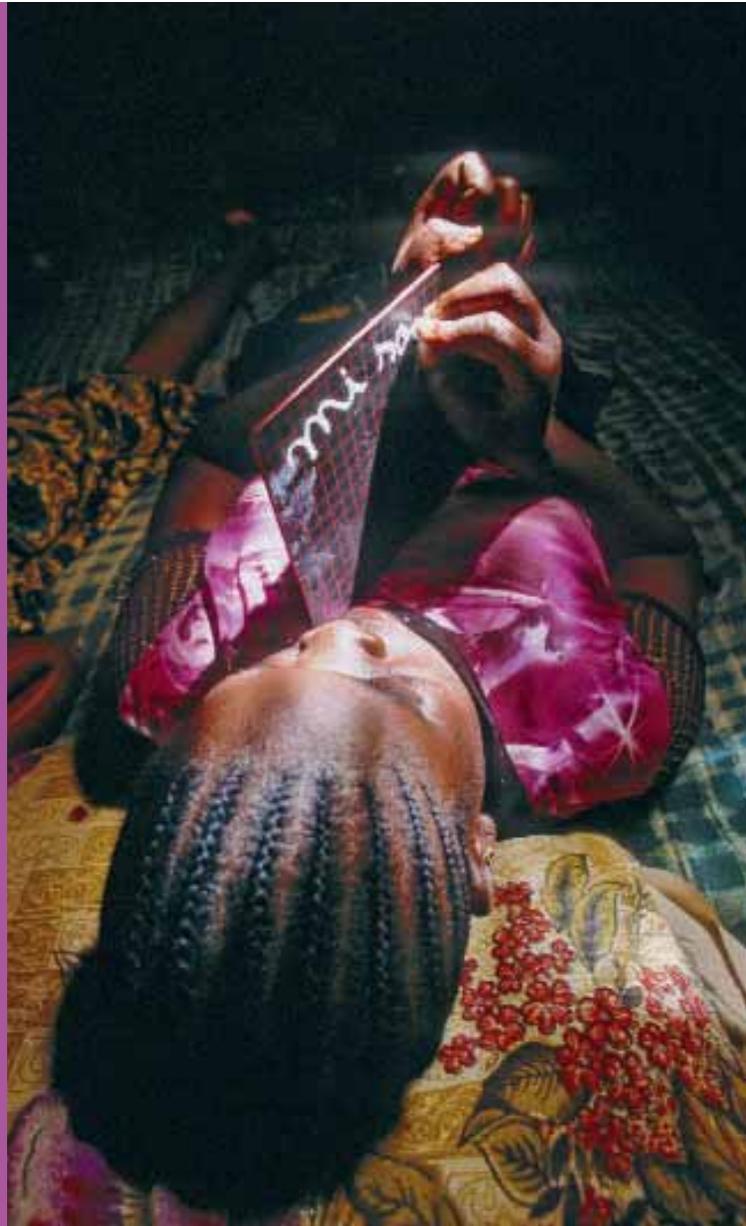
Il est crucial d’améliorer la mesure de l’alphabétisme en renforçant l’évaluation directe des compétences et des pratiques d’alphabétisme et les capacités techniques correspondantes.

Les critiques habituellement adressées aux autres évaluations à grande échelle portent sur leur coût élevé et sur un sentiment limité d’« appropriation » par les institutions locales et nationales. Le temps nécessaire pour mener ces évaluations à bien ne permet pas toujours aux gouvernements et aux décideurs de répondre aux besoins d’alphabétisation par des politiques mises en œuvre en temps voulu. Il est néanmoins clair qu’il est crucial d’améliorer la mesure de l’alphabétisme, notamment en renforçant l’évaluation directe des compétences et des pratiques d’alphabétisme et les capacités techniques correspondantes. Les modules de littératie en train d’être mis au point, qui pourraient être intégrés dans les enquêtes sur les ménages menées dans les pays en développement, constitueraient un instrument utile. Des évaluations directes plus nombreuses, et plus régulières, sont nécessaires pour permettre aux pays de prendre des décisions éclairées, mais il faut qu’elles soient relativement simples, rapides et peu coûteuses.

Les transitions vers l’alphabétisme généralisé : comment se produisent-elles ?

Mesurés selon les méthodes conventionnelles, les taux d’alphabétisme des adultes ont régulièrement progressé ces dernières décennies. Aujourd’hui, plus de 80 % de la population mondiale de plus de 15 ans posséderait au moins des compétences minimales de lecture et d’écriture. Cela reflète une transformation

© UNESCO / Emmanuel Daou



Sanata Kéita, une aide-ménagère, s’exerce à l’écriture dans sa chambre qu’elle partage avec d’autres filles (quartier de Djicoroni Para, Bamako)

sociale sans précédent depuis le milieu du XIX^e siècle, époque à laquelle 10 % seulement des adultes du monde savaient lire et écrire. La progression spectaculaire des taux d’alphabétisme des adultes est intervenue en dépit du quintuplement de la population mondiale, passée de 1,2 milliard d’individus à plus de 6,4 milliards aujourd’hui.

Quel a été le moteur de cette transformation ? Le développement de l’éducation formelle, des campagnes d’alphabétisation bien organisées et des politiques encourageant les possibilités d’apprentissage des adultes sont autant d’éléments qui ont joué un rôle majeur dans l’élargissement de l’accès à l’alphabétisation. Le contexte social général est également un facteur très important : les motivations à devenir et rester alphabète sont étroitement liées à la qualité des environnements alphabètes qu’on peut trouver chez soi, au travail et dans la société. Les politiques linguistiques ont aussi eu une incidence décisive sur la propagation de l’alphabétisme.

Les écoles sont le facteur clef

Le développement de l'éducation formelle a été le facteur le plus important de la propagation de l'alphabétisme dans le monde au cours des 2 siècles passés et, surtout, durant les 50 dernières années. Son impact transcende les périodes historiques et la géographie. Les écoles ont été, et restent, les lieux où la plupart des gens acquièrent leur littératie de base⁷.

Dans certains pays nordiques et certaines principautés allemandes, comme en Écosse et dans maintes colonies d'Amérique du Nord, la Réforme protestante a, au XVII^e siècle, encouragé les parents à enseigner à leurs enfants à lire et à écrire. Au XVIII^e siècle, les communautés d'Europe du Nord ont créé des écoles locales aux programmes essentiellement religieux. Au XIX^e siècle et au début du XX^e, des systèmes de scolarisation obligatoire de masse ont été mis en place en Europe, un peu plus tardivement dans sa partie orientale que dans sa partie occidentale. Les États naissants ont adopté des lois instituant la scolarité obligatoire. Tandis que l'éducation formelle se développait et que les effectifs augmentaient, les taux d'alphabétisme des adultes ont eux aussi commencé à progresser.

Le développement de l'éducation formelle a été le facteur le plus important de la propagation de l'alphabétisme dans le monde au cours des 2 siècles passés.

Les pays d'Amérique du Sud et d'Amérique centrale ont adopté des lois instituant l'enseignement obligatoire aux XIX^e et XX^e siècles mais, dans bien des cas, ils ne les ont pas appliquées. En Asie, en Afrique et dans les États arabes, il existait avant les contacts avec l'Occident divers types d'éducatifs formels bien établis. Orientés essentiellement vers l'enseignement de la religion et de la culture traditionnelle, ils ont été transformés, assimilés ou éliminés à mesure que les missionnaires et les autorités coloniales ont introduit les modèles d'école occidentaux. Dans certaines régions d'Asie, des régimes modernisateurs ont adapté les modèles européens aux contextes locaux (par exemple au Japon et en Corée à la fin du XIX^e siècle). Bien que ces contacts aient certainement été caractérisés par l'inégalité des rapports de force, il semble bien qu'ils aient amorcé un processus d'élargissement de l'accès à l'éducation formelle. Il est bien établi qu'entre 1880 et 1940, l'établissement et le développement des systèmes scolaires ont contribué à faire progresser le niveau d'alphabétisme des adultes.

7. Cette insistance sur l'impact déterminant de l'école n'implique nulle négation des facteurs économiques, politiques, culturels et démographiques, dont l'influence de l'urbanisation, que le présent rapport reconnaît mais n'examine pas.

Campagnes d'alphabétisation de masse et programmes nationaux de promotion de l'apprentissage des adultes

Nombre de pays ont organisé des campagnes de masse d'une durée de plusieurs années pour promouvoir l'alphabétisation, souvent dans un contexte de construction de la nation, de transformation de la société et, parfois, de décolonisation. Les gouvernements socialistes/communistes ont été particulièrement actifs dans ce domaine ; à la fin de la campagne soviétique de la période 1919-1939, exemple précoce, 85 % de la population était alphabète, contre 30 % précédemment. La Chine et le Viet Nam ont organisé, des années 1940 aux années 1980, une série de campagnes qui ont été relativement efficaces pour ce qui est d'atteindre des groupes importants de la population adulte analphabète. En République-Unie de Tanzanie, le taux d'alphabétisme des adultes a quasiment doublé, passant d'un pourcentage estimé de 33 % en 1967 à 61 % en 1975, à côté de l'expansion rapide de l'enseignement primaire. Cette campagne a impliqué le recrutement d'alphabétiseurs, la distribution de plus de 1 million de paires de lunettes et l'impression de quantités énormes de livres et de documents. La campagne nationale d'alphabétisation de l'Éthiopie, menée de 1979 à 1983, a établi quelque 450 000 centres d'alphabétisation et atteint plus de 22 millions de personnes, dont plus de 20 millions ont réussi un test d'alphabétisation pour débutants. Les pays non socialistes qui ont organisé des campagnes de masse comprennent la Thaïlande, où la première de plusieurs campagnes d'alphabétisation réussies s'est déroulée de 1942 à 1945, et le Brésil, qui a organisé plusieurs grandes campagnes au XX^e siècle tandis qu'il continuait de développer le système public d'éducation.

Les campagnes de plus courte durée méritent aussi d'être mentionnées. Souvent lancées par des régimes récemment installés dans des pays ayant une langue majoritaire principale, elles ont parfois abouti à des reculs significatifs de l'analphabétisme. La campagne cubaine de 1961, nourrie par les préoccupations de justice sociale, a alphabétisé plus de 700 000 personnes en 1 an. Le taux d'alphabétisme y est passé de 76 à 96 %. Au Viet Nam du Sud, il a été porté de 75 à 86 % par la campagne menée en 1976-77 et, au Nicaragua, de 50 à 77 % par celle menée en 1979-80. Nombre de campagnes de courte durée ont prévu des initiatives de suivi destinées à offrir aux adultes des possibilités de poursuivre leur apprentissage.

Dans d'autres contextes, les gouvernements ont élargi l'accès aux possibilités d'apprentissage des adultes, généralement pour compléter et soutenir l'EPU. Ces programmes sont souvent une composante de politiques gouvernementales de plus grande ampleur visant de multiples objectifs de développement. Des projets d'une envergure beaucoup plus modeste que celle des campagnes de masse ont été destinés à des groupes de la population adulte souvent exclus. Par exemple, plusieurs pays africains ont mis en œuvre des programmes d'alphabétisation dans les langues locales pour



Au Pérou, un groupe d'adultes participe à un cours d'alphabétisation financé par le gouvernement

mieux atteindre les apprenants. Au Pérou, plusieurs ONG ont adopté un système d'alphabétisation qui débute en quechua vernaculaire et passe ensuite, progressivement, à l'espagnol.

L'alphabétisme généralisé ne peut jamais être considéré comme une cause gagnée. Le déclin économique et les crises politiques peuvent conduire à la stagnation de l'éducation scolaire et de l'alphabétisation, même dans des pays aux indicateurs de l'éducation élevés (encadré 3.1). Les conflits armés prolongés peuvent aussi avoir des conséquences dramatiques pour les systèmes éducatifs (encadré 1.1).

De plus, il subsiste des îlots d'analphabétisme dans les sociétés très alphabètes et hautement scolarisées. Les enquêtes internationales révèlent que même dans les pays développés où la plupart des adultes ont de bons résultats aux tests (les pays nordiques, par exemple), environ 10 % des adultes ont des compétences à peine supérieures au seuil minimal en raison de facteurs tels que la pauvreté, un statut socio-économique inférieur, une mauvaise santé ou des handicaps. Les adultes dont la langue maternelle n'est pas la langue d'instruction tendent aussi à présenter des niveaux d'alphabétisme inférieurs. Le fait de ne pas avoir bénéficié de la possibilité d'acquérir une littératie durable au cours de l'enfance et de l'adolescence peut avoir des conséquences aggravées à l'âge adulte, surtout chez les personnes dont les perspectives d'emploi sont limitées. ■

Encadré 3.1 La stagnation de l'alphabétisme dans les pays en transition

Avant l'éclatement de l'Union soviétique en 1991, les taux d'alphabétisme étaient élevés en Transcaucasie et en Asie centrale. La chute de la production industrielle a conduit à de sévères coupes budgétaires dans les domaines de la santé et de l'éducation et à une aggravation de la pauvreté et de l'inégalité économique. Dans certaines régions, les conflits ethniques et militaires ont exacerbé la crise. De nouvelles lois ont favorisé l'emploi des langues nationales au détriment du russe, mais les locuteurs des langues nationales sont devenus, en termes relatifs, des « analphabètes fonctionnels » vu que leurs langues ne disposaient souvent pas de la terminologie spécialisée, des systèmes techniques, des traducteurs et des matériels éducatifs nécessaires pour remplacer rapidement le russe dans tout un ensemble de domaines économiques et sociaux. De même, la Mongolie a connu une profonde crise économique au début des années 1990 lorsqu'elle est entrée dans la période de transition lui permettant d'abandonner une économie planifiée. Les dépenses publiques d'éducation ont chuté et de nombreux enfants des zones rurales ont quitté l'école pour aider leur famille à s'occuper du bétail récemment privatisé. En 2000, le taux d'alphabétisme des jeunes adultes (de 15 à 19 ans) était plus bas que celui des Mongols plus âgés. Le gouvernement a lancé plusieurs programmes faisant appel à l'apprentissage ouvert et à distance pour atteindre les apprenants ruraux dispersés.

■ *Le changement commence avec l'engagement politique. Les gouvernements devraient adopter des politiques d'alphabétisation explicites ciblées sur les écoles, sur l'alphabétisation des adultes et sur l'environnement alphabète*

■ *Un leadership gouvernemental fort et coordonné est nécessaire, intégrant tous les ministères et secteurs concernés et articulé avec la mise en œuvre locale et l'appropriation communautaire*

■ *Les partenariats entre le gouvernement central, les autorités locales et la société civile sont indispensables pour mettre l'alphabétisation à l'ordre du jour de tous*

Partie IV. De bonnes politiques, de bonnes pratiques – relever le défi de l'alphabétisme

■ *Les programmes destinés aux adultes doivent comprendre comment les individus utilisent leur littératie et répondre aux priorités des apprenants*

■ *Il est impératif de professionnaliser et de rémunérer le personnel d'alphabétisation et d'investir dans ce domaine*

■ *La politique linguistique, y compris le multilinguisme, est cruciale*

■ *Les matériels imprimés ont une influence positive sur les acquis d'alphabétisation*

■ *Des stratégies nationales de financement, y compris une hausse des dépenses publiques, sont requises*

Comme le montre le présent rapport, les pays sont confrontés à une tâche gigantesque s'ils tiennent sérieusement à respecter leurs engagements : près de 800 millions de personnes ne peuvent exercer leur droit à l'alphabétisation et les données des enquêtes laissent entendre que ce nombre est peut-être nettement plus élevé. Beaucoup n'atteignent qu'un faible niveau de littératie après avoir passé plusieurs années à l'école ou perdent les quelques compétences acquises avec le temps. Même dans les pays les plus développés, certains groupes particulièrement défavorisés risquent d'être handicapés par un faible niveau d'instruction. Dans les pays développés comme dans les pays en développement, la mondialisation et la croissance de l'économie du savoir créent une demande de nouvelles compétences. Outre la cible quantitative de l'objectif de l'EPT relatif à l'alphabétisation, centrée sur les compétences individuelles, une large compréhension de l'alphabétisme implique l'objectif plus général de la construction d'environnements alphabètes.

L'alphabétisme ne doit pas être conçu comme un objectif autonome et distinct mais comme un objectif situé au centre de toute l'entreprise de l'EPT. C'est pourquoi le présent rapport appelle à adopter une stratégie à trois volets englobant : (a) une éducation scolaire

de qualité pour tous les enfants ; (b) des programmes d'apprentissage adaptés aux jeunes et aux adultes ; (c) la mise en place d'environnements propices à une mise en pratique positive de l'alphabétisme. Cette approche prend en compte la dimension à la fois individuelle et sociale de l'alphabétisme. Pour les pays les plus pauvres, des investissements soutenus dans un EPU de qualité sont essentiels. Mais il ne suffira pas de se contenter d'attendre l'EPU. Il faut intensifier les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Des politiques appropriées dans les domaines des langues, du livre, des médias et de l'information sont nécessaires pour créer des environnements dans lesquels l'alphabétisme puisse s'épanouir et être apprécié.

Impératifs stratégiques

Un engagement politique fort et durable en faveur de la stratégie à trois volets est le point de départ de l'accélération des progrès. Presque tous les gouvernements ont adopté des politiques explicites en matière d'éducation formelle ; moins nombreux sont ceux qui ont des politiques de l'alphabétisation des adultes. Le présent rapport appelle les gouvernements à élaborer des politiques d'alphabétisation explicites pour les trois fondements de

l'alphabétisme et à ancrer solidement l'alphabétisation dans les plans du secteur de l'éducation et les stratégies de réduction de la pauvreté. C'est la condition pour que les ressources institutionnelles, humaines et financières nécessaires aient une chance d'être fournies.

Des politiques explicites impliquent un engagement politique. Un tel engagement est une nécessité urgente pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes lorsqu'on sort des systèmes scolaires formels. Quelles que soient les motivations des apprenants, l'assiduité aux programmes d'alphabétisation régresse sans un soutien public constant. Là où des gains importants ont été obtenus, les dirigeants nationaux et locaux ont souligné l'intérêt de l'alphabétisme pour la construction de la nation et le développement. Engagement politique, enthousiasme populaire et attention à la langue d'instruction ont tous joué leur rôle dans la réussite des campagnes d'alphabétisation de masse. Des politiques publiques de plus grande envergure et des partenariats bien coordonnés ont aussi été des facteurs clefs de la réussite des programmes. Quelle que soit la voie choisie, le renforcement des programmes d'alphabétisation doit faire partie d'un grand dessein national. On ne peut se contenter d'une action au jour le jour. Cependant, relativement rares sont les gouvernements qui ont des politiques nationales d'alphabétisation cohérentes et à long terme couvrant le souci de la gouvernance, la conception et la mise en œuvre de programmes, les ressources humaines et financières et la promotion d'un environnement dans lequel les individus sont encouragés à devenir alphabètes et à entretenir leurs compétences.

Un leadership fort. Les ministères de l'éducation sont responsables au premier chef de la politique d'alphabétisation : ils sont les mieux placés pour intégrer celle-ci dans les stratégies du secteur de l'éducation, promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, coordonner les programmes financés par les ressources publiques et les partenariats et régler les systèmes d'accréditation. Toutefois, dans la pratique, la responsabilité de l'alphabétisation est souvent partagée entre plusieurs ministères.

Le Botswana, l'Érythrée, la Namibie et la Thaïlande font partie des pays où les ministères de l'éducation sont dotés de services de l'éducation des adultes ou de l'éducation non formelle bien établis qui supervisent les programmes d'alphabétisation. Le Burkina Faso et le Maroc ont créé des structures publiques distinctes pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle afin de mieux coordonner la politique suivie. Dans de nombreux pays, les structures de direction sont décentralisées et visent à coordonner les fournisseurs de services d'alphabétisation du secteur public, du secteur privé et de la société civile. Dans d'autres, ce sont des organismes nationaux indépendants qui supervisent l'alphabétisation des adultes. L'orientation et la coordination centrales doivent être conciliées avec la mise en œuvre locale et l'appropriation communautaire.

Le lancement de campagnes d'alphabétisation, de programmes nationaux et de larges partenariats est

une entreprise complexe : il faut mettre en place des structures nationales, régionales et locales de direction, mettre au point des matériels et recruter et former des coordonnateurs et des animateurs. La Total Literacy Campaign lancée par l'Inde au niveau des districts en 1992 offre un exemple de réussite d'un programme national de grande envergure très ciblé. Elle a mobilisé les ressources communautaires et mis en place des centres offrant une éducation permanente. En mars 2003, elle avait permis d'alphabétiser 98 millions d'adultes. Cependant, dans la plupart des pays, les activités d'alphabétisation sont modestes et gérées par des ONG, dont des organes confessionnels. Elles sont confrontées à des problèmes du même ordre que ceux auxquels doivent faire face les programmes de plus grande ampleur en termes de financement, de personnel, de matériels et de soutien communautaire. Le changement d'échelle des bonnes pratiques locales est particulièrement difficile. Au Ghana, par exemple, un programme de formation élargi nécessitant un soutien conjoint du gouvernement et des ONG a été incapable de financer des mesures incitatives telles que le versement d'allocations de transport et de repas dont les programmes pilotes avaient démontré l'importance.

Une femme profondément absorbée dans son cours d'alphabétisation au Venezuela



© AFP / Juan Barreto

Les connaissances et les desiderata des apprenants doivent entrer en ligne de compte dans les programmes d'apprentissage et leur servir de point de départ.

Les **partenariats** sont essentiels. Ils sont divers, faisant appel à des groupes professionnels, à des syndicats, à des sociétés privées, aux médias et aux autorités locales. Ils sont cependant souvent mis en péril par la fragmentation, voire par la concurrence. En Ouganda, par exemple, alors que le gouvernement a encouragé le pluralisme dans la fourniture des services d'alphabétisation, nombre d'initiatives agissent sans concertation entre elles et tendent à avoir une couverture limitée. Le modèle sénégalais du « faire-faire » est géré par un organisme mis en place pour externaliser la fourniture des services d'alphabétisation vers des ONG et de petits entrepreneurs. Malgré de sérieux problèmes de qualité des programmes, cette approche s'étend à d'autres pays d'Afrique de l'Ouest. Au Brésil, le programme gouvernemental Brésil alphabète s'appuie sur d'étroits partenariats avec les autorités locales et de grandes ONG ayant une expérience de l'alphabétisation des adultes. Dans de nombreux pays d'Asie, les centres d'apprentissage communautaires combinent éducation et activités de développement communautaire, permettant l'établissement de partenariats constructifs entre les pouvoirs publics et la société civile. Il est essentiel de mettre l'alphabétisation à l'ordre du jour de chacun, de clarifier les rôles et responsabilités des différentes institutions et d'établir des mécanismes nationaux de coordination entre les fournisseurs de services pour garantir l'efficacité des programmes d'alphabétisation.

Les principales composantes des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes

Les connaissances et les desiderata des apprenants doivent entrer en ligne de compte dans les programmes d'apprentissage et leur servir de point de départ, principe qui n'est pas uniformément appliqué. Quels que soient leurs objectifs, tous ces programmes exigent qu'on porte attention au programme d'enseignement et à la pédagogie, à l'emploi du temps des apprenants, à la formation et au statut des alphabétiseurs, aux techniques et langues d'apprentissage utilisées ainsi qu'à l'environnement général dans lequel les individus mettent en pratique leurs compétences en matière de littératie. Les éléments suivants constituent les points essentiels des règles de bonne pratique.

1. Programmes d'enseignement et pédagogie : pertinence, matériels d'apprentissage et participation

Un programme d'enseignement pertinent est propice à de meilleurs résultats d'apprentissage. Les program-

mes d'enseignement doivent tenir compte des demandes des apprenants et de la diversité de leurs situations et se fonder sur ces demandes et situations. Il faut qu'ils soient sensibles au milieu culturel de l'apprenant adulte, à sa langue maternelle et à son expérience de la vie. La compréhension des modalités selon lesquelles les hommes et les femmes utilisent leurs capacités en matière de littératie dans divers contextes peut fournir des idées utiles à la conception de programmes d'alphabétisation appropriés. Une étude récemment menée au Ghana, par exemple, a montré que les apprenants utilisaient les compétences qu'ils venaient d'acquérir entre autres pour aider leurs enfants à faire leurs devoirs, suivre de manière appropriée les ordonnances médicales, communiquer avec les services publics, écrire des lettres, lire des textes religieux et ouvrir des comptes d'épargne.

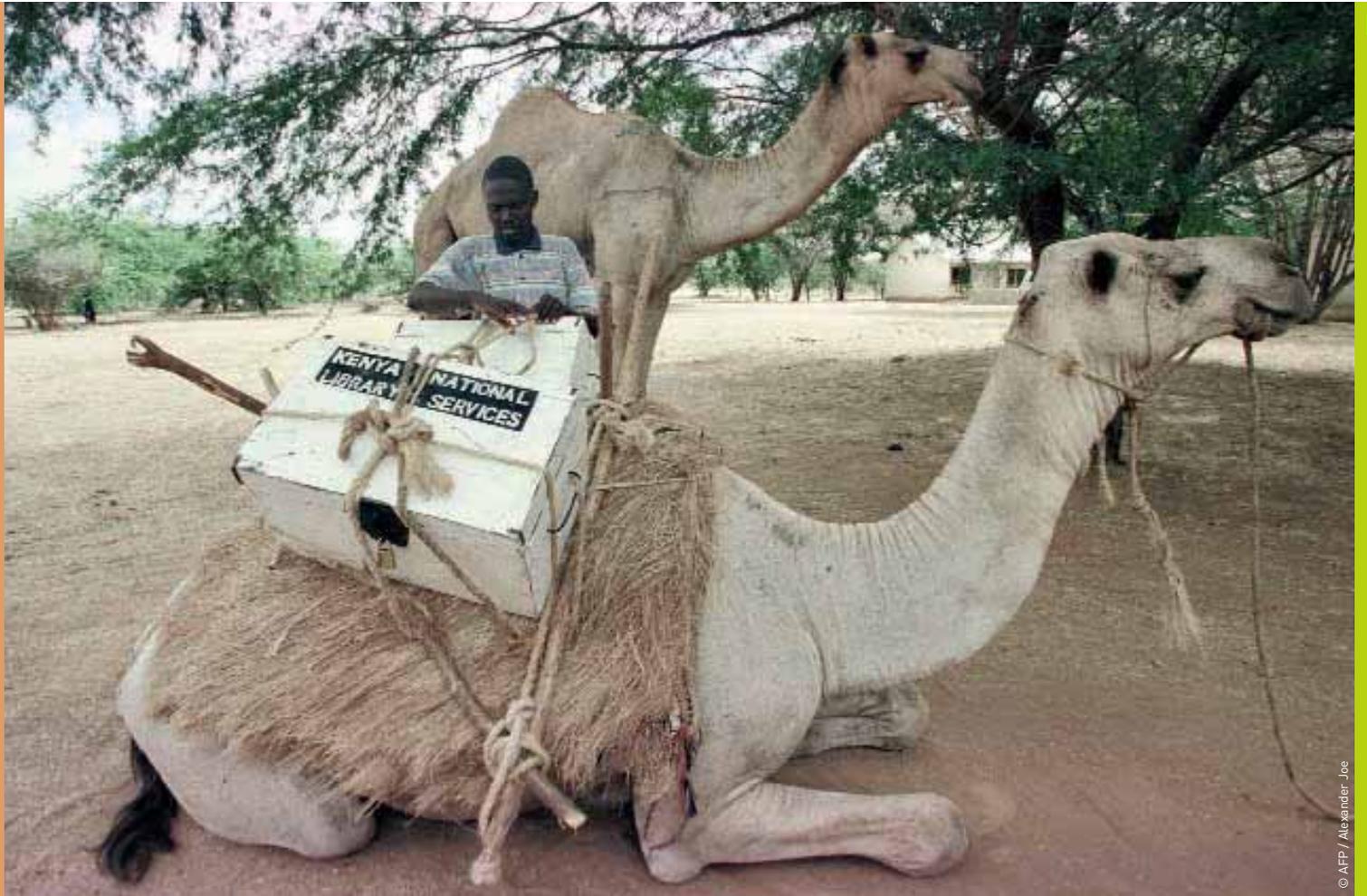
Pour répondre à cette diversité des besoins et des motivations, des objectifs clairs, appropriés et réalistes doivent définir les raisons d'être du programme d'enseignement, d'où doit découler son contenu – des objectifs d'apprentissage spécifiques offrant aux apprenants des énoncés exprimant clairement les finalités du programme en termes de compétences, d'application de celles-ci et, plus largement, de participation à la société. Le programme d'enseignement doit rechercher un équilibre entre la pertinence par rapport aux contextes locaux et l'élargissement des possibilités. Une erreur fréquente est celle qui consiste à incorporer trop rapidement dans l'alphabétisation la formation à des activités génératrices de revenus, en recourant à des instructeurs insuffisamment qualifiés pour s'acquitter des deux tâches.

L'alphabétisation est souvent entravée par le manque de matériels d'apprentissage. Au Sénégal, une étude a constaté que beaucoup de cours d'alphabétisation étaient donnés oralement. Les livres d'alphabétisation des adultes sont souvent caractérisés par un contenu et une conception graphique médiocres. Il se peut aussi qu'ils contiennent des images et des thèmes qui paraissent valider les inégalités, comme c'est le cas des manuels d'initiation qui insistent sur les rôles domestiques des femmes et ignorent leur participation à l'agriculture ou au marché de l'emploi.

Des méthodes participatives, centrées sur l'apprenant, sont indispensables dans le cas des adultes. La pédagogie critique fait valoir que pour qu'il y ait un réel apprentissage, il faut que les voix des groupes marginalisés se fassent entendre et que les membres de ces groupes s'investissent pleinement dans le processus d'apprentissage. La norme reste pourtant une approche formelle, fondée sur les compétences de base, mettant l'accent sur la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul dans un délai fixé.

2. Organiser des groupes d'apprentissage

Comme les apprenants adultes sont dans une large mesure des volontaires, les exigences familiales, les cycles agricoles et d'autres circonstances peuvent affecter l'assiduité aux cours. Pour minimiser ce problème, il faut que les programmes prévoient des



Au Kenya, un bibliothécaire décharge de son chameau les livres destinés à plusieurs écoles primaires

© AFP / Alexander-Joe

horaires raisonnables, se déroulent dans des lieux appropriés et tiennent compte des questions d'âge et de genre (par exemple, les femmes qui veulent suivre des cours d'alphabétisation doivent souvent solliciter l'accord de l'homme qui est le chef de famille). La stratégie de l'Ouganda nécessite la formation de 40 000 alphabétiseurs, pour moitié des femmes, en réaction à une situation dans laquelle 70 % des analphabètes adultes sont des femmes alors que la plupart des alphabétiseurs sont des hommes. Au Burkina Faso, la prise en charge des jeunes enfants est prévue pour permettre aux mères de se concentrer sur leurs cours. En Inde, le programme Mahila Samakhyia en Uttar Pradesh et le Women's Development Programme au Rajasthan ont organisé des cours d'alphabétisation en internat pour que les femmes puissent se libérer des contraintes domestiques pendant la durée des cours.

La plupart des programmes d'alphabétisation ont une durée de 300 à 400 heures sur une moyenne de 2 ans. Une enquête réalisée par ActionAid et la Campagne mondiale pour l'éducation (CME) donne cependant à penser que pour obtenir un alphabétisme durable, il faudrait environ 600 heures, réparties en 2 ou 3 séances hebdomadaires de 2 heures chacune. Le manque de fonds et la dépendance vis-à-vis des donateurs extérieurs font qu'il est difficile de nombreux programmes d'assurer cette régularité.

La bibliothèque est un lieu idéal pour offrir des programmes d'alphabétisation aux familles, vu qu'elle

dispose de matériels pour tous les groupes d'âge et niveaux de lecture. Bien que leurs ressources soient souvent insuffisantes, les bibliothèques et les centres d'apprentissage communautaires peuvent fournir des locaux pour les cours ainsi que des matériels de lecture. Au Botswana, des salles de lecture ont été installées dans les villages pour faire bénéficier de services de bibliothèque les diplômés des programmes d'alphabétisation.

3. Les alphabétiseurs : améliorer leur statut

Les alphabétiseurs sont essentiels à la réussite des programmes d'alphabétisation, mais ils ne reçoivent que peu ou pas du tout de rémunération régulière, ne jouissent d'aucune sécurité de l'emploi, n'ont guère de possibilités de formation et bénéficient rarement d'un soutien professionnel permanent. Beaucoup n'ont aucune expérience antérieure de l'enseignement. Si l'on ne se préoccupe pas sérieusement du perfectionnement professionnel des alphabétiseurs, les progrès vers des sociétés plus alphabètes seront gravement compromis. Il faut que cette question retienne l'attention des responsables nationaux des politiques et des pratiques de l'alphabétisation. Ce ne saurait en aucun cas être un ajout qu'il est loisible de s'offrir si les ressources le permettent.

La formation des alphabétiseurs, là où elle existe, est souvent assurée dans une langue nationale officielle alors qu'ils travaillent dans les langues locales.

Les alphabétiseurs sont mal payés et bénéficient rarement d'un soutien professionnel permanent.

La formation à l'enseignement de la numératie est particulièrement rare et inadéquate. La plupart des cours de formation non formelle ont une durée de 1 à 2 semaines, ne comportent pas d'évaluation et ne débouchent généralement pas sur une accréditation. En Ouganda, par exemple, les alphabétiseurs du programme national d'alphabétisation suivent quelques journées de formation assorties d'une supervision très succincte. La formation des formateurs des instructeurs de l'alphabétisation des adultes est aussi négligée ; là où elle existe, elle est le plus souvent formelle, omettant de s'intéresser à la pratique. Les programmes de formation formelle des alphabétiseurs sont souvent trop longs, d'une durée de 1 à 3 ans. Dispensés par des établissements ou au moyen de l'apprentissage ouvert et à distance, ces cours, débouchant sur une accréditation, sont très répandus en Afrique australe et dans certaines régions d'Amérique latine et il commence à en exister en Asie. Leur contribution à la professionnalisation des alphabétiseurs est considérable mais ils prennent trop de temps pour convenir à une amplification rapide des programmes d'alphabétisation.

Des innovations intéressantes en matière de formation méritent d'être mentionnées. Le Mozambique offre aux alphabétiseurs ayant fréquenté l'école jusqu'en 7^e année d'études la possibilité de poursuivre leur éducation formelle et d'être en définitive employés à titre d'enseignants à plein temps des programmes d'alphabétisation. Au Brésil, certains cours conduisent à une certification comme enseignant spécialisé dans l'éducation des adultes et des jeunes. Certains programmes de formation prévoient un soutien permanent après la formation. Sur 60 programmes étudiés aux fins du présent rapport, plus d'un tiers prévoyait un certain suivi.

À l'échelle mondiale, les conditions d'emploi des instructeurs de l'alphabétisation des adultes sont très médiocres, surtout si on les compare à celles des enseignants de l'éducation formelle. Cette situation est la cause d'un renouvellement fréquent du personnel, avec des conséquences graves pour la qualité des programmes. L'enquête ActionAid/CME, couvrant 67 programmes dans le monde, a révélé que la moitié des alphabétiseurs perçoivent des honoraires ou un traitement, que 25 % reçoivent le salaire minimum national et qu'environ 20 % sont des volontaires non rémunérés. La plupart des programmes versent une rémunération comprise entre le quart et la moitié du traitement de base d'un enseignant du primaire. Les enquêtés ont indiqué qu'une meilleure rémunération et une meilleure formation pour les alphabétiseurs étaient prioritaires.

Au Chiapas (Mexique), une femme tzotzil apprenant à lire



4. Les nouvelles techniques d'apprentissage : reconnaître les contraintes

L'apprentissage à distance et les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent ouvrir des possibilités à l'alphabétisation informelle et non formelle des adultes, bien que l'accès aux technologies soit très inégal dans de nombreux contextes. La Chine, l'Inde et le Mexique ont conduit des programmes d'éducation de base pour les adultes utilisant la radio et la télévision. Les cours radiophoniques interactifs produits localement et les radios communautaires peuvent promouvoir les échanges entre apprenants et fournisseurs de programmes, en particulier dans le cas des communautés très dispersées ou mobiles comme les nomades. L'Afrique du Sud expérimente des logiciels d'alphabétisation, mais ce n'est pas une solution économiquement viable pour la fourniture de services à grande échelle dans des pays où le taux d'alphabétisme est très bas. Le programme cubain « Yo, sí puedo », qui utilise la radio et la vidéo pour enrichir les cours d'alphabétisation, a été adapté dans plusieurs pays latino-américains et en Nouvelle-Zélande.

Étant donné les contraintes d'accès, les TIC et l'apprentissage à distance offrent plus de potentiel dans l'immédiat pour le perfectionnement professionnel des alphabétiseurs que pour la mise en œuvre des programmes eux-mêmes.

Bien qu'une grande partie de la population mondiale n'ait pas accès à la télévision, celle-ci atteint un large public dans de nombreux pays. Son potentiel en tant que véhicule de la promotion de l'alphabétisation est considérable.

5. La mise en place de politiques multilingues

Langue et alphabétisme sont intimement liés. La majorité des pays confrontés à de sérieux défis en matière d'alphabétisation sont caractérisés par la diversité linguistique. Dans quelle langue les écoles doivent-elles enseigner et les programmes pour adultes doivent-ils être dispensés ? Comment les unes et les autres doivent-ils intégrer le multilinguisme pour améliorer les perspectives d'alphabétisation pour tous ? Les décisions concernant la langue doivent concilier sensibilités politiques et ethniques, efficacité pédagogique, considérations de coût et préférences des apprenants.

La désignation de la (des) langue(s) officielle(s) et le choix des langues enseignées dans les écoles et les programmes d'apprentissage des adultes sont des questions sensibles. Les caractéristiques fondamentales d'une langue influent sur les modes d'apprentissage des élèves. Diverses compétences sont requises pour maîtriser différents systèmes d'écriture (alphabet contre idéogrammes, par exemple). Les formes écrite et orale d'une langue peuvent servir des fins différentes. L'arabe standard moderne, par exemple, est utilisé dans de nombreux pays comme langue nationale ou officielle, mais il ne coïncide pas avec les diverses formes de l'arabe dialectal. Le défaut de correspondance entre langue parlée et langue écrite peut poser un problème particulier aux apprenants.

© AFP PHOTO / HOANG DINH NAM



Des étudiants et leurs parents à la recherche de livres scolaires d'occasion à Bac Ninh, au Viet Nam

L'éducation initiale dans la langue maternelle est largement considérée comme un élément positif pour le développement cognitif de l'enfant. Apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle facilite l'accès à l'alphabétisme dans d'autres langues. La diversité linguistique n'est pas forcément un obstacle à l'alphabétisation : en Papouasie-Nouvelle-Guinée, où sont parlées plus de 800 langues, les élèves du primaire commencent leurs études dans leur langue maternelle puis passent progressivement à l'anglais.

L'utilisation de langues vernaculaires dans les programmes pour adultes est rationnelle sur le plan pédagogique, elle encourage la mobilisation communautaire et le développement social et elle offre un moyen d'expression politique. Toutefois, l'utilisation exclusive de la langue locale comme vecteur de l'apprentissage peut constituer un obstacle à une plus large participation à la vie sociale, économique et politique d'un pays. Les apprenants adultes expriment souvent eux-mêmes une demande d'alphabétisation dans une langue régionale et/ou nationale. En République-Unie de Tanzanie, les programmes d'alphabétisation en swahili se sont avérés bien plus populaires que ceux dans les langues locales.



Au Ladakh, en Inde, de jeunes bergers assistent à un cours de géographie

Il n'est pas facile de trouver un équilibre entre ces trois facteurs. Les caractéristiques clés d'une politique multilingue intégratrice doivent être fondées sur :

- des études de la situation linguistique et sociolinguistique, y compris l'attitude des communautés à l'égard des langues qu'elles utilisent et des langues officielles ;
- des consultations avec les communautés locales servant de contributions à l'apprentissage et à la gouvernance des programmes pour adultes ;
- des matériels d'enseignement rédigés et produits localement ;
- l'adjonction d'une deuxième (et d'une troisième) langue qui tienne compte des compétences et des connaissances des apprenants.

Les dépenses supplémentaires à consentir pour former les enseignants et élaborer des matériels dans de multiples langues doivent être mises en balance avec l'inefficacité de l'enseignement dans des langues que les apprenants ne comprennent pas.

6. Des environnements alphabètes : nourrir l'apprentissage

La présence de matériels imprimés et visuels dans les ménages, les quartiers, les écoles, les lieux de travail et la communauté en général encourage les individus à devenir alphabètes et à intégrer les compétences

ainsi acquises dans leur vie quotidienne. Des études comparatives des acquis éducatifs et de la maîtrise de l'alphabétisme montrent que le volume et l'utilisation des ressources d'alphabétisme sont des facteurs importants. Une étude récente menée dans 35 pays a constaté que l'expérience d'activités d'alphabétisation dans le milieu familial était liée par une relation positive aux acquis en lecture en 4^e année du primaire. L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes a conclu que la mesure dans laquelle les enquêtés lisaient des livres et des journaux, fréquentaient les bibliothèques publiques et regardaient la télévision entretenait une relation significative avec la maîtrise de l'alphabétisme dans une vingtaine de pays de l'OCDE.

Les recherches montrent clairement que des environnements familiaux et scolaires alphabètes contribuent sensiblement aux acquis en lecture et en langue, mais beaucoup d'élèves grandissent dans des environnements d'alphabétisme pauvre, dépourvus d'un minimum de matériels écrits. Selon le Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation, au moins 70 % des élèves indiquaient qu'il y avait chez eux moins de 10 livres. Dans tous les pays à l'exception de 4, de 20 à 40 % seulement des écoles disposaient d'une bibliothèque. Beaucoup d'élèves de 6^e année du primaire ont indiqué que leurs classes

étaient totalement dépourvues de livres. Dans les communautés reculées d'Asie, d'Amérique latine et d'Afrique, la circulation des journaux, des livres et des magazines est sérieusement limitée.

Les politiques relatives à l'édition, aux médias et à l'accès à l'information ont une incidence sur l'environnement alphabète et sont intimement liées à la construction de sociétés alphabètes. Elles jouent un rôle influent sur la création d'environnements dans lesquels l'alphabétisme puisse s'épanouir. Beaucoup de pays mettent le potentiel des médias imprimés et audiovisuels au service de la promotion de l'alphabétisme. Nombre d'entre eux ont produit des publications spécialement destinées aux personnes possédant des compétences minimales et visant au développement de l'alphabétisme dans les langues locales. D'autres ont utilisé la radio et la télévision en conjonction avec les programmes d'alphabétisation et ont lancé des groupes d'écoute pour maximiser l'impact des émissions spécialisées.

Financement de l'alphabétisation : les coûts de l'intensification des programmes

Les habitants des pays à faible revenu n'ont guère les moyens de payer le prix des activités éducatives. L'intensification des programmes requiert, premièrement, une stratégie nationale de financement coordonnée. Les crédits budgétaires alloués à l'alphabétisation doivent augmenter, sans que ce soit au détriment des investissements dans la qualité de l'éducation scolaire. Il est également important d'investir dans les environnements de l'alphabétisation au sens large pour stimuler la production de matériels convenant aux nouveaux lecteurs. Deuxièmement, il faut mettre en place des mécanismes pour mobiliser les ressources locales, en veillant à ce qu'aucun membre de la communauté soit jamais empêché de participer aux programmes d'alphabétisation pour des raisons financières. Troisièmement, les gouvernements et les ONG nationales peuvent constituer des partenariats avec le secteur privé, les institutions donatrices et les ONG internationales.

Bien que les données fiables sur le financement de l'alphabétisation des jeunes et des adultes soient rares, il semble que le niveau de ce financement soit bas dans la plupart des pays en développement, tant en termes globaux que du point de vue de la priorité accordée à l'alphabétisation dans les budgets nationaux et dans ceux du secteur de l'éducation. Dans beaucoup de pays, les programmes d'alphabétisation représentent à peine 1 % du budget national total de l'éducation. Il est difficile de calculer le montant global du soutien car il se peut que les gouvernements dispersent les fonds entre plusieurs ministères et que les programmes soient exécutés par des ONG, des employeurs et des bailleurs de fonds.

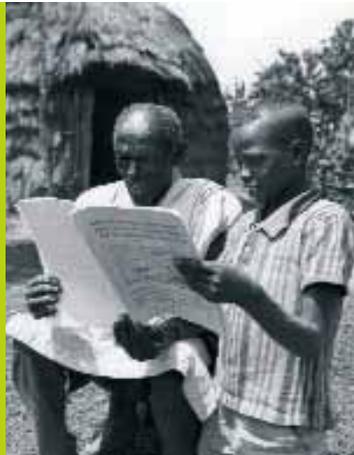
Tout examen du financement à long terme doit commencer par évaluer certains des paramètres fondamentaux des dépenses qu'appellent des programmes

Dans beaucoup de pays, les programmes d'alphabétisation représentent à peine 1 % du budget national de l'éducation.

d'alphabétisation de qualité. Ces dépenses comprennent les coûts de démarrage, la formation, l'élaboration et l'impression des matériels d'apprentissage, la rémunération des alphabétiseurs et les coûts de fonctionnement. Tous sont difficiles à standardiser. Pour un échantillon récent des 29 programmes d'alphabétisation, le coût moyen par apprenant s'établissait à 47 dollars EU en Afrique subsaharienne, 30 dollars en Asie et 61 dollars en Amérique latine. Les moyennes par apprenant ayant « réussi » – c'est-à-dire ayant terminé le programme – étaient respectivement de 68, 32 et 83 dollars. Dans le programme sénégalais d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté, le coût unitaire par apprenant adulte s'établit à 50 dollars – coût en gros équivalent à celui d'une année d'enseignement primaire.

Les responsables de l'élaboration des politiques ont besoin de chiffres de référence pour développer sensiblement les programmes nationaux. Les facteurs clefs sont les salaires et les coûts de formation des alphabétiseurs. S'en remettre à des bénévoles n'est pas une solution à long terme. L'étude d'ActionAid/CME recommande que la rémunération des alphabétiseurs soit au moins équivalente au traitement minimum des enseignants du primaire, pour toutes les heures de travail effectif. Ce critère soulève des questions épineuses, vu que les gouvernements ont déjà du mal à verser un salaire décent aux enseignants du primaire. Une période minimum de formation est aussi requise : la même étude recommande que les alphabétiseurs suivent au moins une formation initiale de 14 jours puis des sessions régulières de remise à niveau. Ces coûts représentent un investissement majeur, qui devra être supporté non seulement par les gouvernements mais aussi par le secteur privé et les bailleurs de fonds. La production de matériels d'apprentissage représente un troisième coût important, qui varie considérablement en fonction de la pédagogie employée. La mesure dans laquelle les gouvernements et les autres acteurs sont prêts à investir dans des journaux gratuits ou subventionnés, des éditions en langues nationales et locales des matériels et la mise en place de bibliothèques itinérantes mérite aussi examen. Les autres postes de dépenses comprennent les frais de gestion et autres frais généraux, ainsi que le suivi et l'évaluation, qui sont trop rares dans les programmes d'alphabétisation.

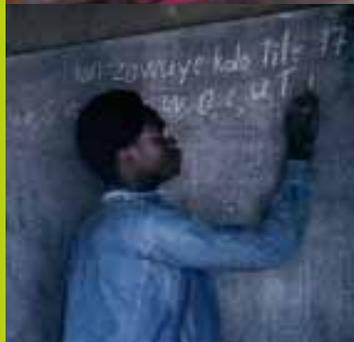
Une étude préliminaire destinée à indiquer l'ordre de grandeur des dépenses supplémentaires à consentir pour accomplir des progrès majeurs vers la réalisation de l'objectif de Dakar relatif à l'alphabétisation a été commandée pour le présent rapport. Elle estime qu'un montant de 26 milliards de dollars EU serait nécessaire d'ici à 2015 pour permettre à plus de 550 millions de



© UNESCO / Nagata, Y.



© UNESCO / Gillette, Arthur



© UNESCO / Gillette, Arthur



© UNESCO / Roger, Dominique



© UNESCO / Roger, Dominique

personnes (dont près de la moitié en Asie du Sud et de l'Ouest) de suivre jusqu'à son terme un programme d'alphabétisation d'une durée de 400 heures. C'est en Asie du Sud et de l'Ouest que le défi est le plus redoutable sur le plan financier, mais c'est dans les États arabes que les coûts relatifs sont les plus élevés. Cette étude offre un cadre indicatif propre à stimuler le débat sur les politiques à suivre dans les pays, dont les hypothèses peuvent varier selon le contexte⁸. Les chiffres et les conclusions de l'étude doivent être interprétés avec prudence vu que les données sont limitées et que de nombreuses hypothèses fondamentales sont émises. L'éventail des estimations est large – de 10 à 50 milliards de dollars EU pour les 10 années à venir. Étant donné que cette étude calcule les coûts depuis 2002, il faudrait sans doute au moins 2,5 milliards de dollars par an, un chiffre énorme pour les pays et la communauté internationale.

La plupart des gouvernements doivent faire preuve de plus de dynamisme dans la recherche, le financement, le développement et la coordination de la politique et de la pratique de l'alphabétisme à travers les écoles, les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes et l'environnement général. Les critères élaborés par la CME et ActionAid peuvent stimuler le débat sur l'alphabétisation. Ils impliquent que l'on porte attention à la gouvernance, à l'évaluation, aux alphabétiseurs, à la pédagogie et au financement, sujets qui ont tous été examinés plus haut. Quelle que soit l'approche retenue, l'engagement politique est le fondement de la réalisation des objectifs ambitieux que de nombreux gouvernements ont assignés à leurs pays. Cette réalisation dépendra, quant à elle, des capacités techniques, d'un financement adéquat et du soutien international dont il est question ci-après. ■

Un montant de 26 milliards de dollars EU serait nécessaire d'ici à 2015 pour permettre à plus de 550 millions de personnes de suivre jusqu'à son terme un programme d'alphabétisation d'une durée de 400 heures.

8. Une présentation dynamique de l'étude, disponible sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à partir du 9 novembre 2005, permettra aux utilisateurs de modifier les hypothèses de coûts pour les différents pays sur une feuille de calcul et de parvenir à des estimations sur mesure du coût de la réalisation de l'objectif de Dakar relatif à l'alphabétisation.

- *L'aide bilatérale augmente, mais la part de l'éducation diminue*
- *L'aide à l'éducation de base a progressé, mais il faudrait le double des engagements actuels*
- *L'enseignement postsecondaire reçoit encore deux fois plus d'aide bilatérale que l'éducation de base*
- *Les donateurs font peu de cas de l'alphabétisation*

Partie V. Les engagements internationaux : il est temps d'agir

- *Les pays les plus pauvres ne reçoivent pas nécessairement d'aide pour l'éducation*
- *Malgré les besoins, l'Asie du Sud et de l'Ouest est reléguée à un rang de priorité mineur par les donateurs*
- *Une aide à long terme sur laquelle ils puissent compter peut aider les gouvernements à faire face aux dépenses de fonctionnement de l'éducation*
- *L'Initiative de mise en œuvre accélérée jouit d'un fort soutien politique mais la mobilisation des ressources est lente*
- *Le débat est nécessaire sur les moyens de coordonner l'assistance technique à l'éducation*

À la fin d'une journée d'école, les enfants quittent leurs salles de classe installées dans d'anciens bus scolaires à Qunu (Afrique du Sud)



Plusieurs réunions de haut niveau tenues en 2005 ont fait espérer avec plus d'optimisme que la communauté internationale intensifierait son soutien en vue de faire nettement reculer la pauvreté et d'atteindre les Objectifs de développement du millénaire d'ici à 2015. Il semble que quelques percées significatives soient en train d'être obtenues. Les pays du G8 ont accepté d'annuler les dettes de quelques-uns des pays les plus pauvres de la planète. Les bailleurs de fonds ont pris des engagements qui pourraient avoir pour effet d'augmenter de plus de 50 % le total de l'aide d'ici à 2010. L'éducation devrait bénéficier de ces avancées mais le financement reste insuffisant pour permettre la réalisation même d'un nombre limité des objectifs de l'EPT dans les pays les plus pauvres.

Un lent mouvement ascendant

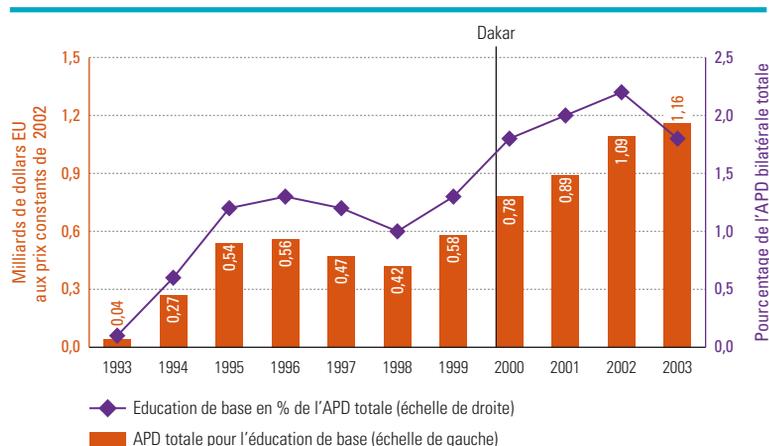
L'aide publique au développement (APD) s'est accrue en valeur réelle de 4 % entre 2002 et 2003, et les chiffres préliminaires indiquent une nouvelle progression de 5 % pour 2004. L'APD est à son plus haut niveau jamais enregistré bien que, en proportion du revenu national brut total des donateurs (0,25 %), elle reste bien en deçà de la moyenne enregistrée jusqu'au début des années 1990 (0,33 %) et de l'objectif de 0,7 % fixé par l'ONU. Globalement, les pays les moins avancés reçoivent à peu près un tiers du total de l'APD : à quelques notables exceptions près, il s'agit des pays dont les indicateurs de l'EPT sont les moins bons.

L'aide bilatérale à l'éducation a été portée à 4,65 milliards de dollars EU en 2003, soit une progression de 31 % par rapport à son niveau le plus bas – 3,55 milliards – enregistré en 2000 mais encore bien en dessous de son niveau record de 5,7 milliards de 1990 (tous ces chiffres étant exprimés en prix constants de 2002). Le montant de 2003 représentait 7,4 % du total de l'aide bilatérale, contre 8,8 % l'année précédente, soit la part la plus faible sur une période de 10 ans. L'aide bilatérale à l'éducation de base a presque triplé entre 1998 et 2003 mais elle ne représente que moins de 2 % du total de l'APD bilatérale (figure 5.1 et tableau 5.1).

Les principaux organismes d'aide multilatéraux ont souscrit des engagements d'un montant de 15,9 milliards de dollars EU par an en moyenne entre 1999 et 2003, la part de l'éducation s'établissant à 9,3 %. L'éducation de base a reçu environ 60 % de ce montant. La Banque mondiale est le plus important donateur multilatéral à l'éducation (543 millions de dollars par an de 1999 à 2003, soit plus de 40 % du total des engagements multilatéraux). La Commission européenne est, pour le secteur, un donateur de plus en plus important, ses engagements s'élevant à 347 millions de dollars pour la période considérée. Si l'on ajoute l'aide bilatérale et multilatérale, le montant total de l'aide à l'éducation de base s'est élevé à 2,1 milliards de dollars EU, ce qui ne représente que 2,6 % de l'aide globale.

L'allègement de la dette a représenté 5,9 milliards de dollars sur l'augmentation nominale de 16,6 mil-

Figure 5.1 : Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation de base, 1993-2003



Source : voir le chapitre 4 du rapport complet sur l'EPT.

Tableau 5.1 : APD totale à l'éducation et à l'éducation de base, 1999-2003

	Moyenne 1999-2003		2003	
	Éducation	Éducation de base	Éducation	Éducation de base
Bailleurs de fonds bilatéraux (pays du CAD)	4,22	0,91	4,65	1,16
Principaux bailleurs de fonds multilatéraux	1,31	0,59	1,66	0,94
APD totale	5,53	1,50	6,31	2,10

Note : les parts de l'aide multilatérale allant à l'éducation et à l'éducation de base sont calculées en utilisant « l'APD totale moins le soutien budgétaire général » et « l'APD totale à l'éducation » moins « l'éducation de niveau non spécifié ».

Source : voir le chapitre 4 du rapport complet sur l'EPT.

liards de dollars de l'aide bilatérale totale entre 2001 et 2003. Pour bénéficier d'un allègement irrévocable, les pays doivent généralement démontrer qu'ils ont des politiques et des objectifs conçus pour atteindre les objectifs de l'éducation de base, entre autres réformes sociales. On peut citer comme exemples la suppression des frais de scolarité, les mesures de recrutement d'enseignants et la fourniture de manuels. Plusieurs pays pauvres très endettés ont accru les dépenses publiques consacrées à la réduction de la pauvreté et indiqué qu'ils affecteraient environ 40 % de l'allègement de la dette au secteur de l'éducation. Adoptant une approche différente, certains gouvernements d'Amérique latine promeuvent les échanges de dettes pour financer directement les programmes d'éducation. L'Argentine a négocié avec l'Espagne le transfert de 100 millions de dollars à titre de paiement de la dette pour aider 215 000 élèves de certaines des régions les plus pauvres du pays à terminer le premier cycle du secondaire.

Certains gouvernements d'Amérique latine promeuvent les échanges de dettes pour financer directement les programmes d'éducation.

Pour beaucoup de bailleurs de fonds, l'éducation de base n'est pas une priorité

L'éducation de base n'est toujours pas très favorisée dans les flux d'aide bilatérale, malgré des progrès récents. En moyenne, les pays allouent 9,7 % de leur aide bilatérale à l'éducation, cette part pouvant aller de 2,8 % (États-Unis d'Amérique) à 35,7 % (Nouvelle-Zélande). Globalement, près de 60 % des engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation contiennent de bénéficier à l'enseignement postsecondaire, soit deux fois plus que les montants alloués à l'éducation de base. La part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation s'est établie en moyenne à 28,3 %, variant de 1,4 % (Italie) à 66,6 % (Danemark), 67,4 % (États-Unis), 78,4 % (Pays-Bas) et 88,6 % (Royaume-Uni).

Les figures 5.2 et 5.3 indiquent les priorités relatives accordées, par les membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, à l'éducation et à l'éducation de base exprimées sous la forme de la part de l'aide bilatérale totale allant à l'une et à l'autre. De 1999 à 2003, la France, le Japon et l'Allemagne ont représenté près de 60 % de l'aide bilatérale totale à l'éducation, tandis que les États-Unis, les Pays-Bas, la France et le Royaume-Uni représentaient 62 % de l'aide bilatérale à l'éducation de base. Seuls le Danemark, les États-Unis, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont alloué en moyenne plus de 60 % de leur aide à l'éducation à l'éducation de base entre 1999 et 2003. Certains gros bailleurs de fonds, comme la France, sont en train de restructurer leurs programmes d'aide en vue de privilégier les Objectifs de développement du millénaire et de transférer davantage de ressources vers l'éducation de base.

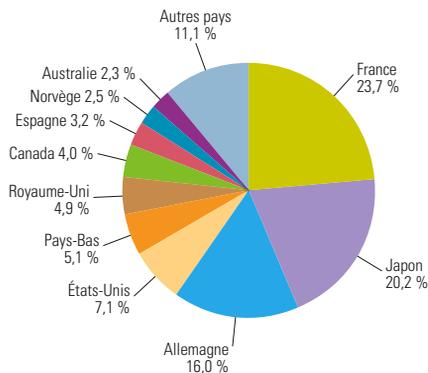
La répartition de l'aide bilatérale par région reflète des facteurs historiques et politiques ainsi que la politique générale de l'aide. Les pays présentant les valeurs les plus basses de l'IDE ne bénéficient pas nécessaire-

ment d'une attention prioritaire. Des volumes d'aide disproportionnés vont à des pays à revenu intermédiaire aux indicateurs sociaux relativement satisfaisants, y compris en matière de scolarisation dans le primaire. Neuf pays allouent 40 % de leur aide à l'Afrique subsaharienne. L'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Japon donnent la priorité à l'Asie de l'Est et au Pacifique. Il est frappant de constater que seuls la Norvège, la Suisse et le Royaume-Uni allouent plus de 20 % de leur aide à l'Asie du Sud et de l'Ouest, région qui doit faire face au défi le plus redoutable de l'EPT en termes quantitatifs ; 16 bailleurs de fonds allouent à cette région moins de 10 % de leur aide à l'éducation.

L'alphabétisation : un instrument pour parvenir à d'autres fins

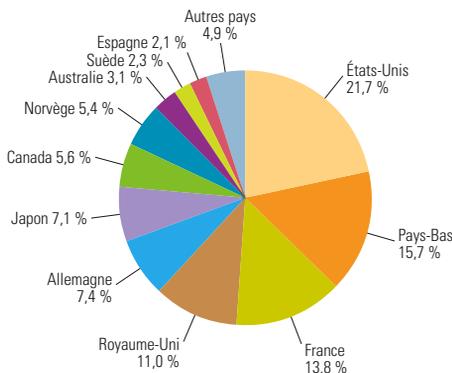
L'alphabétisation n'occupe pas une place de premier rang sur l'agenda de la plupart des institutions internationales, en dehors du soutien substantiel accordé à la réalisation de l'EPU. Peu de bailleurs de fonds bilatéraux et de banques de développement se réfèrent explicitement à l'alphabétisation dans leurs politiques d'aide. La plupart la considèrent comme un moyen pour parvenir à d'autres fins. Le rôle de l'alphabétisation dans la lutte contre la pauvreté bénéficie d'une certaine attention (par exemple de la part de la Commission européenne, de la Norvège, de la Nouvelle-Zélande). La plupart des organismes appuient l'EPT sans mentionner expressément l'alphabétisation, bien que certaines la considèrent comme un objectif majeur d'une bonne scolarité (par exemple le Canada, la Commission européenne et le Royaume-Uni) ou comme une compétence se situant au cœur de l'éducation de base (par exemple les États-Unis et la Suède). Le Japon souligne l'importance de l'alphabétisation dans la promotion des projets de développement.

Figure 5.2 : Contributions des pays membres du CAD à l'aide bilatérale totale à l'éducation, 1999-2003



Note : « Autres pays » désigne l'Autriche, la Belgique, le Danemark, la Finlande, la Grèce, l'Italie, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, la Suède et la Suisse. Ces pays ont chacun contribué pour moins de 2 % à l'aide bilatérale à l'éducation. On ne dispose pas de données comparables pour le Luxembourg. *Source :* voir le chapitre 4 du rapport complet sur l'EPT.

Figure 5.3 : Contributions des pays membres du CAD à l'aide bilatérale totale à l'éducation de base, 1999-2003



Note : « Autres pays » désigne l'Autriche, la Belgique, le Danemark, la Finlande, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, le Portugal et la Suisse. Ces pays ont contribué chacun pour moins de 2 % à l'aide bilatérale totale à l'éducation de base. On ne dispose pas de données comparables pour le Luxembourg, la Grèce et l'Irlande. *Source :* voir le chapitre 4 du rapport complet sur l'EPT.

Des volumes d'aide disproportionnés vont à des pays à revenu intermédiaire aux indicateurs sociaux relativement satisfaisants, y compris en matière de scolarisation dans le primaire.

Il est difficile de déterminer comment ces déclarations se traduisent dans les allocations de fonds. Les données sur l'aide aux programmes d'alphabétisation des adultes entrent le plus souvent dans la catégorie « compétences de base pour les jeunes et les adultes » de la base de données des bailleurs de fonds du CAD de l'OCDE. Très rares sont les organismes qui disposent de données sur les décaissements en faveur de l'alphabétisation, et ceux qui en disposent ne garantissent généralement pas leur exactitude.

Il y a de bonnes raisons de plaider pour un nouveau dialogue international sur l'alphabétisation, y compris sur sa place dans les politiques des organismes et dans les discussions bilatérales et multilatérales avec les gouvernements.

Accroître le potentiel de l'aide

Alors que le financement de l'éducation relève au premier chef des gouvernements nationaux, les pays les plus pauvres ont besoin d'une aide sur laquelle ils peuvent compter, à long terme, pour mener les réformes indispensables de leurs politiques. Une telle aide est particulièrement cruciale pour faire face aux dépenses de fonctionnement – traitements, manuels, matériels d'apprentissage, dépenses administratives courantes – dans les pays aux ressources insuffisantes pour financer les mesures nécessaires pour réaliser l'EPT. Elle peut aider les gouvernements à faire face à la suppression des frais de scolarité – une mesure essentielle pour réaliser l'EPT. Elle peut promouvoir une allocation plus équitable des crédits budgétaires à l'éducation de base et financer le perfectionnement professionnel des enseignants, qu'il faudrait recruter en grand nombre pour réaliser l'EPT d'ici à 2015. L'argument selon lequel l'aide devrait être différée dans les pays qui ne peuvent faire face à un afflux de ressources supplémentaires ne fait pas avancer la cause de l'éducation. Une approche plus constructive est celle qui consiste à garantir que l'aide contribue à renforcer la capacité des pays de conduire les réformes nécessaires de l'éducation.

Pour être efficace, l'aide doit être mieux coordonnée, comme les précédents rapports l'ont constamment fait valoir. Un nouveau progrès a été accompli à cet égard en 2005 lorsque 100 pays ont adopté la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide. Conçue pour réformer les modalités selon lesquelles l'aide est fournie et gérée, cette déclaration souligne la nécessité de mieux aligner l'aide sur les stratégies nationales de développement, d'harmoniser les pratiques des donateurs et de mettre plus fortement l'accent sur la gestion axée sur les

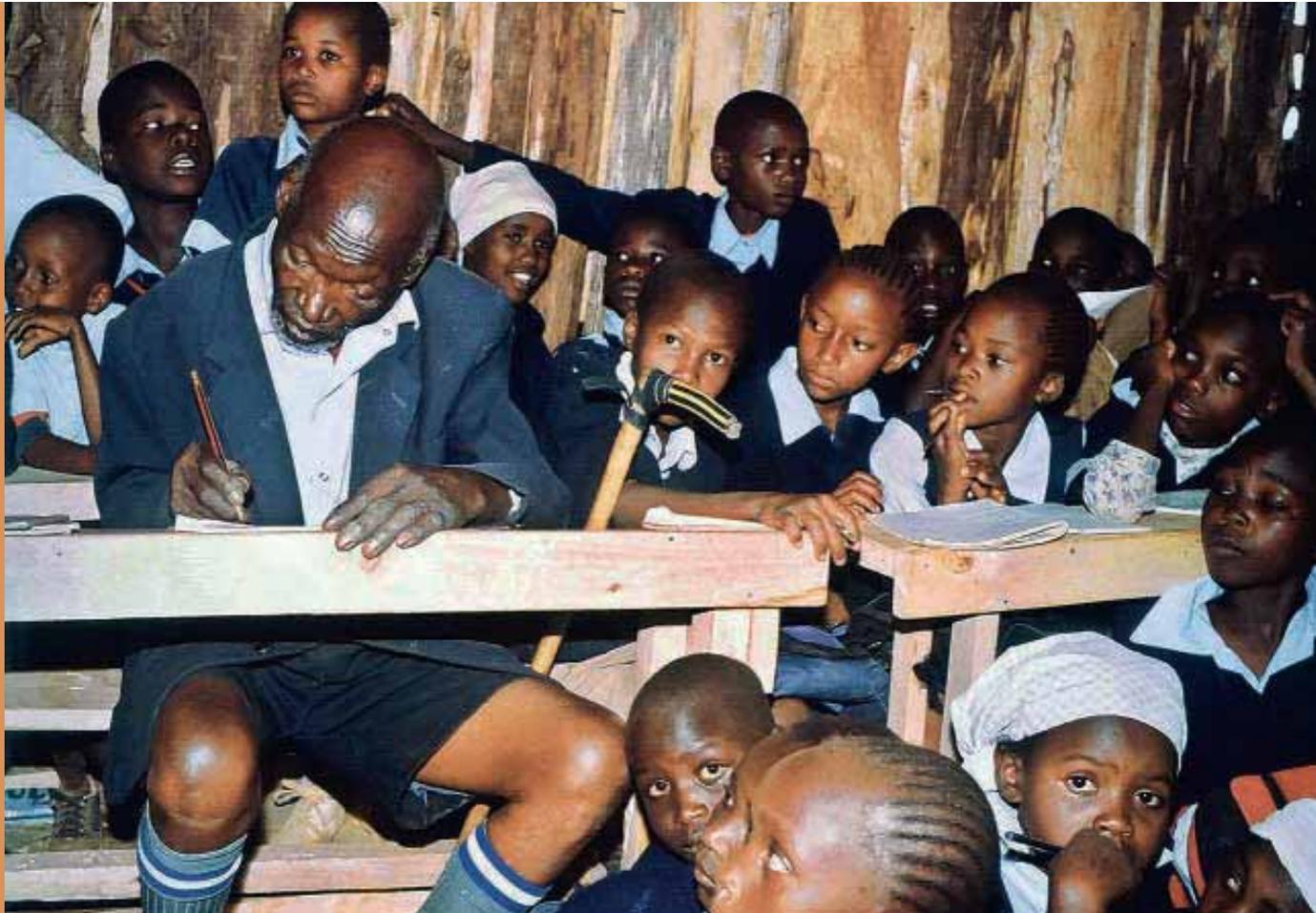
résultats. Dans le domaine de l'éducation, l'effort pour fournir plus d'aide et de meilleure qualité se reflète dans les activités de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) et, notamment, dans son étroite coopération avec le CAD. Si l'IMOA constitue un exemple important d'harmonisation des bailleurs de fonds, elle n'a pas encore mobilisé de ressources supplémentaires substantielles en faveur de l'EPT (encadré 5.1).

Encadré 5.1 L'Initiative de mise en œuvre accélérée : un fort soutien mais des engagements d'aide réduits

Lancée en 2002 pour accélérer les progrès vers la réalisation de l'achèvement de l'EPU d'ici à 2015, l'Initiative de mise en œuvre accélérée est un partenariat mondial entre pays en développement et pays développés. Elle constitue une réponse directe à la promesse faite à Dakar selon laquelle « aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources ». L'IMOA est fondée sur la responsabilisation mutuelle. Les bailleurs de fonds sont appelés à accroître leur soutien d'une manière prévisible, à coordonner l'aide autour d'un plan d'éducation unique et à harmoniser leurs procédures. Les pays partenaires conviennent d'élaborer des programmes du secteur de l'éducation bien conçus par le biais d'un large processus de consultation, de démontrer les résultats obtenus sur la base d'indicateurs de performance clefs et d'exercer leur leadership dans la mise en œuvre du programme. L'IMOA est maintenant ouverte à tous les pays à faible revenu. À la mi-2005, 13 pays avaient fait approuver leurs plans d'éducation et recevaient une aide de l'IMOA. En 2005, le Projet du millénaire de l'ONU, la Commission du Royaume-Uni pour l'Afrique et le Communiqué du sommet de Gleneagles du G8 ont affirmé leur plein soutien à l'initiative.

Bien que l'IMOA soit désormais considérée comme un mécanisme clef de coordination d'une trentaine d'organismes bilatéraux et multilatéraux travaillant dans le domaine de l'éducation, elle n'a pas eu pour résultat un accroissement significatif de l'aide. Six bailleurs de fonds ont promis un total de 292 millions de dollars EU au Fonds catalytique de l'IMOA pour 2003-2007. Ce fonds a été établi pour fournir une aide à court terme destinée à combler le déficit financier des pays auxquels s'intéressent trop peu de bailleurs de fonds. Seuls 7,5 millions de dollars ont été déboursés, sur les 98 millions de dollars promis pour 2003-2005. Le Fonds de développement des programmes d'éducation, centré sur les pays dépourvus de plan d'éducation, a mobilisé 6 millions de dollars. Ce niveau de financement modeste n'a qu'une incidence très limitée sur la réduction du déficit de financement de l'EPT.

Les bailleurs de fonds expérimentent d'autres approches pour accroître l'efficacité de leur aide : les partenariats silencieux en sont un exemple. Relativement récents dans le domaine de l'éducation, ils interviennent quand un pays achemine des fonds par l'intermédiaire d'un autre organisme bilatéral. Cela allège les procédures de l'aide et n'entraîne pas de dépenses de personnel pour le « partenaire silencieux ». Au Malawi, par exemple, les Pays-Bas acheminent leurs fonds par l'intermédiaire du Département du Royaume-Uni pour le développement international afin de soutenir le plan du secteur de l'éducation du pays. Le Canada, la



La suppression des frais de scolarité au Kenya a permis à cet homme âgé de 84 ans de s'inscrire à l'école primaire, où il apprend à lire et à écrire.

France, la Norvège et la Suède envisagent des partenariats similaires dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne.

Investir dans les compétences

L'assistance technique est une composante capitale de l'aide. Elle aide à renforcer les connaissances et les compétences des responsables de la gestion des réformes du secteur de l'éducation. Elle peut s'appliquer à des domaines tels que la formation des enseignants, l'élaboration des manuels et des programmes d'enseignement, la gestion des écoles et la décentralisation des services éducatifs. Bien qu'un quart de l'aide bilatérale à l'Afrique soit orienté vers le renforcement des capacités, le bilan de la coopération technique n'est pas brillant. Les efforts d'harmonisation de l'aide devraient systématiquement comporter une composante concernant l'assistance et la coopération techniques, particulièrement au niveau des pays où les sources d'expertise continuent de proliférer. De récentes études montrent l'intérêt de mettre en commun les fonds d'assistance technique, pratique qui demeure trop rare. Il faudrait privilégier l'amélioration de la base de connaissances et partager les connaissances entre pays confrontés à des problèmes comparables. Un débat international plus vigoureux sur les moyens de mieux coordonner l'assistance technique dans le domaine de l'éducation serait nécessaire.

Remarques finales

Il reste à peine 10 ans pour atteindre les objectifs de l'EPT. Une évolution positive a été enregistrée, depuis Dakar, vers la réalisation de l'EPU et de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, surtout dans les pays les plus pauvres. La part du financement public de l'éducation dans le PNB progresse dans la majorité des pays et l'aide à l'éducation de base augmente, bien qu'elle ne représente encore que 2,6 % de l'aide totale.

Les besoins restent immenses à tous les niveaux de l'éducation, formelle et non formelle. L'alphabétisation, comme le soutient le présent rapport, doit devenir une priorité politique générale au cœur de l'éducation pour tous. Si l'on utilisait des mesures directes pour évaluer la littératie, le nombre des adultes dont les compétences sont faibles ou nulles grimperait bien au-dessus du chiffre déjà impressionnant de 771 millions d'individus obtenu par les méthodes conventionnelles de mesure. Cette situation constitue une grave violation des droits et freine le développement sous tous ses aspects.

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation est un appel à inscrire l'alphabétisation – en particulier celle des adultes – dans l'agenda de chacun. Cela commence à être le cas, mais ce souci est encore loin d'être universel. Ces dernières années, plusieurs pays – dont le Brésil, le Burkina Faso, l'Indonésie, le Maroc, le Mozambique, le Nicaragua, le Rwanda, le Sénégal et le Venezuela – ont accordé une attention croissante à l'alphabétisation des adultes, rejoignant ceux qui,

comme le Bangladesh, la Chine et l'Inde, obtiennent des résultats impressionnants du fait des efforts accomplis durant les années 1990.

L'engagement politique en faveur d'un agenda des droits centré sur l'amélioration de la qualité de la vie de chaque citoyen est un point de départ pour formuler des politiques nationales explicites de l'alphabétisation à tous les niveaux de l'éducation, en mettant particulièrement l'accent sur les groupes d'enfants, de jeunes et d'adultes les plus défavorisés. Ces politiques doivent se fonder sur la vision de sociétés alphabètes qui encouragent les individus à acquérir une littératie et à l'utiliser durablement.

L'objectif de la parité entre les sexes en 2005 n'a pas été atteint, mais le moment est venu de mettre à profit les progrès accomplis et de prendre un nouvel engagement concernant cet objectif ainsi que tous les autres objectifs de l'EPT en accordant une attention particulière aux questions de l'accès (suppression des frais de scolarité), de la qualité (meilleure formation d'enseignants plus nombreux) et de l'environnement d'apprentissage (écoles sûres, livres pour les élèves, initiatives de santé scolaire, programmes pour adultes adaptés aux besoins des apprenants). Les liens étroits existant entre l'éducation parentale et la scolarité des enfants rendent d'autant plus nécessaire de faire de l'alphabétisation des adultes une priorité dans les pays développés comme dans les pays en développement.

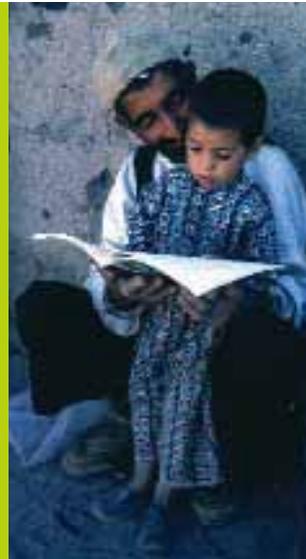
Pour que les engagements soient tenus, il faut continuer d'accroître le financement public de l'éducation de base et d'allouer les fonds de manière efficace, en se préoccupant spécialement de l'équité. L'alphabétisation ne se voit allouer le plus souvent que de 1 % des budgets nationaux de l'éducation, part qui

doit augmenter si l'on veut atteindre l'objectif de Dakar relatif à l'alphabétisation, si l'on veut que les gouvernements s'acquittent de leurs responsabilités en matière de politique publique et de financement et si l'on veut professionnaliser et salarier les alphabétiseurs.

Les bailleurs de fonds doivent honorer les engagements qu'ils ont pris à Dakar. À supposer que la part des fonds qui vont à l'éducation reste constante, les flux supplémentaires d'aide globale promis au sommet du G8 se traduiront par un total annuel de 3,3 milliards de dollars EU seulement pour l'éducation de base, chiffre encore loin des 7 milliards de dollars jugés nécessaires pour réaliser uniquement l'EPU et la parité entre les sexes, sans tenir compte de l'alphabétisation ou de la PEPE. Si elle doublait l'aide à l'éducation de base, la communauté internationale serait plus à même de tenir ses engagements et se rapprocherait de la réalisation des objectifs de l'EPT pour 2015. Il est essentiel que le dossier de l'EPT soit plaidé avec vigueur dans le cadre du suivi des décisions du G8 et des résultats de la session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies de 2005.

Cette aide doit aller aux pays où l'éducation de base est confrontée aux problèmes les plus graves et il faut qu'elle soit mieux coordonnée de façon à faire une différence tangible. Il faut que la lame de fond du soutien exprimé en faveur de la diminution de moitié du nombre des individus qui vivent dans l'extrême pauvreté au cours de la décennie qui commence se traduise par des engagements à long terme qui reconnaissent le rôle indispensable de l'éducation – et de l'alphabétisation qui en est le cœur – dans l'amélioration de la vie des individus, de leurs communautés et de leurs nations. ■

L'alphabétisation ne se voit allouer le plus souvent que de 1 % des budgets nationaux de l'éducation, part qui doit augmenter si l'on veut atteindre l'objectif de Dakar relatif à l'alphabétisation.



Pour commander le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006**

Le Rapport est en vente en ligne à l'adresse : www.unesco.org/publishing (paiement sécurisé)

Il est aussi possible de remplir le formulaire suivant pour les commandes postales :

Oui, je commande exemplaires de **L'ALPHABÉTISATION, UN ENJEU VITAL**

Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 (ISBN : 92-3-204008-5)

Prix : 24 € x =

Plus frais de port : 5,50 € (Europe), 10,00 € (reste du monde)

Total

Paiement joint

Chèque** Visa Eurocard Mastercard

Numéro : _____ Date d'expiration : _____

Prière d'indiquer le code à trois chiffres figurant au dos de votre carte de crédit :

Date et signature : _____

Adresse :

Nom : _____ Prénom : _____

Rue et n° : _____

Code postal et ville : _____ Pays : _____

Adresse électronique : _____ Tél. : _____

Prière d'envoyer la commande avec votre paiement à :

DL Services sprl – Jean De Lannoy, avenue du Roi 202, B 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : + 32 2 538 43 08 Fax : + 32 2 538 08 41 Adresse électronique : jean.de.lannoy@euronet.be

*Le Rapport intégral est disponible en langue anglaise. Les versions en français, arabe, chinois, espagnol et russe seront disponibles en 2006. Pour plus d'informations, prière de consulter le site Web www.unesco.org/publishing.

**Chèques (sauf Eurochèques) en euros à l'ordre de DL Services émis par une banque domiciliée en France ou en Belgique