

Résumé

Éducation pour tous

L'éducation pour tous en 2015
Un objectif accessible ?



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

L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ?

Résumé

Les analyses et les recommandations concernant les politiques éducatives 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 réaliser au nom de la communauté internationale. Il est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'Équipe du *Rapport* ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements. Les 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.

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

Directeur
Nicholas Burnett

Nicole Bella, Aaron Benavot, Mariela Buonomo, Fadila Caillaud, Vittoria Cavicchioni, Alison Clayson, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Keith Hinchliffe, Anaïs Loizillon, Patrick Montjourides, Claudine Mukizwa, Delphine Nsengimana, Ulrika Pepler Barry, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Yusuf Sayed, Suhad Varin.

Traduction française : Marc Sandman

Révision et préparation de copie : Caroline Aymé-Martin Tabourdeau

Correction des épreuves : Isabelle Hannebicque

Pour tout complément d'information
sur le *Rapport*, prière de contacter :

Le Directeur

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*
c/o UNESCO

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

Courriel : efareport@unesco.org

Tél. : +33 1 45 68 21 28

Fax : +33 1 45 68 56 27

www.efareport.unesco.org

Précédents rapports mondiaux de suivi sur l'EPT

2007. Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance

2006. L'alphabétisation, un enjeu vital

2005. Éducation pour tous – L'exigence de qualité

2003/4. Genre et éducation pour tous – Le pari de l'égalité

2002. Éducation pour tous – Le monde est-il sur la bonne voie ?

Publié en 2007 par l'Organisation des Nations Unies

pour l'éducation, la science et la culture

7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France

Création graphique : Sylvaine Baeyens

Mise en page : Sylvaine Baeyens

Cartes : Hélène Borel

Imprimé par l'UNESCO

© UNESCO 2007

Imprimé à Paris

ED-2007/WS/55

Avant-propos

Il y a 7 ans, 164 gouvernements, ainsi que des organisations partenaires du monde entier, prenaient ensemble l'engagement de développer spectaculairement les possibilités d'éducation offertes aux enfants, aux jeunes et aux adultes à l'horizon 2015.

Les participants au Forum mondial sur l'éducation, tenu à Dakar (Sénégal), ont fait leur une vision globale de l'éducation ancrée dans les droits de l'homme, réaffirmant l'importance de l'apprentissage à tous les âges et soulignant la nécessité de mesures spéciales pour atteindre les groupes les plus démunis, les plus vulnérables et les plus défavorisés de la société.

La 6^e édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* évalue dans quelle mesure ces engagements sont tenus. Il est évident qu'il y a un « effet Dakar » qui prouve que le rassemblement autour d'objectifs communs peut mobiliser les pays en faveur de l'autonomisation des individus. En partie du fait de la suppression des frais de scolarité, il y a aujourd'hui davantage d'enfants scolarisés qu'en 2000, les progressions les plus marquées ayant été enregistrées dans les régions les plus éloignées des objectifs fixés à Dakar. Beaucoup de gouvernements ont adopté des stratégies ciblées en vue d'atteindre les familles les plus pauvres et d'encourager la scolarisation des filles. De plus en plus nombreux sont ceux qui mènent des évaluations nationales pour mesurer les acquis d'apprentissage des élèves, dont les résultats sont utiles pour améliorer la qualité de l'éducation. En dépit d'une récente tendance à la baisse qui est préoccupante, l'aide à l'éducation de base a connu une croissance rapide depuis 2000.

Cependant, à mesure que les systèmes éducatifs se développent, ils sont confrontés à des défis plus complexes et plus spécifiques. Ils doivent faire face à l'accroissement du nombre et de la diversité des élèves en veillant à ce que les enfants et les jeunes, quelle que soit leur origine, puissent avoir accès à une éducation de qualité. Ils doivent relever les défis de notre époque : l'urbanisation galopante, la pandémie de VIH/sida et les exigences des sociétés du savoir. Tout manquement à ces obligations est un manquement à notre engagement en faveur de l'éducation de base universelle.

La voie que nous suivons est la bonne mais les années à venir exigeront une volonté politique sans faille pour faire en sorte que l'éducation, dès la petite enfance et ensuite à tous les niveaux, soit une priorité nationale, pour engager les gouvernements, la société civile et le secteur privé dans des partenariats créatifs et pour générer une coordination et un soutien dynamiques de la part de la communauté internationale. L'aspect temps est essentiel : pour les 72 millions d'enfants non scolarisés, pour les 20 % d'adultes encore dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme et pour les nombreux élèves qui quittent l'école sans avoir acquis les compétences et connaissances nécessaires.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* constitue un instrument de référence faisant autorité pour comparer les expériences des pays, comprendre l'impact positif de politiques spécifiques et reconnaître qu'il n'y pas de progrès sans une vision et un engagement politiques. J'engage toutes les parties prenantes du développement et de l'éducation à s'en servir comme d'un guide et à y trouver un encouragement à une action audacieuse et soutenue. Nous ne pouvons pas nous permettre d'échouer.



Koïchiro Matsuura

Points majeurs du *Rapport sur l'EPT 2008*

Principaux développements depuis 2000

- Les effectifs de l'enseignement primaire sont passés de 647 millions d'élèves en 1999 à 688 millions en 2005, l'augmentation ayant été de 36 % en Afrique subsaharienne et de 22 % en Asie du Sud et de l'Ouest. En conséquence, le nombre d'enfants non scolarisés a diminué, et cette diminution s'est accélérée après 2002.
- Les progrès rapides vers la scolarisation de tous les enfants et vers la parité entre les sexes dans le primaire, par exemple au Burkina Faso, en Éthiopie, en Inde, au Mozambique, en République-Unie de Tanzanie, au Yémen et en Zambie, montrent que la volonté politique nationale, conjuguée avec l'aide internationale, peut faire la différence.
- Le coût de la scolarité demeure un obstacle majeur à l'éducation pour des millions d'enfants et de jeunes, en dépit de la suppression des frais d'inscription dans le primaire dans 14 pays depuis 2000.
- L'objectif de parité entre les sexes n'a pas été atteint : environ un tiers seulement des pays ont indiqué avoir réalisé la parité dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005, et trois seulement l'ont réalisée depuis 1999 (17 pays l'ont réalisée dans le primaire, et 19 dans le secondaire).
- Un nombre croissant d'évaluations internationales, régionales et nationales font état de résultats d'apprentissage insuffisants et inégaux, montrant combien la mauvaise qualité de l'éducation compromet la réalisation de l'EPT.
- Les gouvernements nationaux et les donateurs ont privilégié l'enseignement primaire formel par rapport aux programmes destinés aux jeunes enfants et aux programmes d'alphabétisation et de développement des compétences des jeunes et des adultes, en dépit de l'impact direct de ces programmes sur la réalisation de l'enseignement primaire universel et de la parité entre les sexes.
- L'analphabétisme ne bénéficie que d'une attention minimale de la part des politiques et demeure un scandale mondial, reléguant 1 adulte sur 5 (1 femme sur 4) en marge de la société.
- L'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu a plus que doublé entre 2000 et 2004, mais a sensiblement diminué en 2005.

Où en est le monde par rapport aux 6 objectifs de l'EPT ?

- Sur 129 pays, 51 ont atteint ou sont près d'atteindre les 4 objectifs de l'EPT les plus quantifiables (enseignement primaire universel, alphabétisation des adultes, parité entre les sexes et qualité de l'éducation), 53 occupent une position intermédiaire et 25 sont loin de réaliser l'EPT dans son ensemble, comme le montre l'indice du développement de l'EPT. La dernière catégorie comprendrait encore plus de pays si on disposait de données pour un certain nombre d'États fragiles, dont les pays touchés par un conflit ou sortant d'un conflit où les niveaux de développement de l'éducation sont très faibles.
- ### 1. Protection et éducation de la petite enfance
- Bien que les taux de mortalité infanto-juvénile aient chuté, une majorité de pays ne prennent pas les mesures nécessaires pour pourvoir à la protection et à l'éducation des enfants de moins de 3 ans.
 - Les services d'enseignement préprimaire destinés aux enfants de 3 ans et plus se sont améliorés mais ils restent rares dans toute l'Afrique subsaharienne et dans les États arabes.
 - Les programmes de protection et d'éducation de la petite enfance n'atteignent pas les enfants les plus pauvres et les plus défavorisés, qui pourraient en profiter le plus en termes de santé, de nutrition et de développement cognitif.

2. Enseignement primaire universel

- Vingt-trois pays qui, en 2000, étaient dépourvus de dispositions légales prescrivant l'enseignement obligatoire ont depuis adopté de telles dispositions. Il existe maintenant des lois instituant l'enseignement obligatoire dans 95 % des 203 pays et territoires.
- Le taux net de scolarisation total est passé de 83 à 87 % entre 1999 et 2005, et cette progression a été plus rapide que celle enregistrée entre 1991 et 1999. Les niveaux de participation ont augmenté plus vite que partout ailleurs en Afrique subsaharienne (23 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (11 %).
- Le nombre d'enfants non scolarisés a chuté de 24 millions, tombant à 72 millions, entre 1999 et 2005. Trente-cinq États fragiles comptent 37 % de tous les enfants non scolarisés.
- Malgré les augmentations globales des effectifs, il subsiste des disparités sous-nationales dans la participation scolaire entre régions, provinces ou États et entre zones urbaines et rurales. Les enfants des catégories de la population pauvres, les enfants autochtones et les enfants handicapés sont aussi systématiquement défavorisés, de même que les enfants vivant dans des taudis.
- Sur la base des tendances actuelles, 58 des 86 pays qui n'ont pas encore réalisé l'enseignement primaire universel n'y parviendront pas d'ici à 2015.

3. Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes

- Les programmes d'éducation non formelle demeurent négligés en termes de financement public, bien que certains gouvernements aient récemment mis en place des cadres nationaux en vue de mieux garantir ces services.
- Les enquêtes sur les ménages montrent pourtant que l'éducation non formelle est la principale voie vers l'apprentissage pour beaucoup de jeunes et d'adultes défavorisés dans certains des pays du monde les plus pauvres.

4. Alphabétisation des adultes

- Au niveau mondial, 774 millions d'adultes sont dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme telles que les mesurent les méthodes conventionnelles. Quelque 64 % sont des femmes, proportion pratiquement inchangée depuis le début des années 1990. La mesure directe des compétences d'alphabétisme accroîtrait sensiblement l'estimation mondiale du nombre d'adultes privés du droit à l'alphabétisme.

- La plupart des pays n'ont guère accompli de progrès au cours de la décennie écoulée pour ce qui est de réduire le nombre absolu d'analphabètes adultes, à l'exception notable de la Chine.
- Dans les pays en développement, le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 68 à 77 % entre 1985-1994 et 1995-2004.
- Sur les 101 pays encore loin de l'« alphabétisme universel », 72 ne réussiront pas à diminuer de moitié leur taux d'analphabétisme des adultes d'ici à 2015.

5. Égalité entre les sexes

- Seulement 59 pays disposant de données avaient réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005 ; 75 % des pays ont réalisé la parité ou sont près de la réaliser dans le primaire (17 pays de plus qu'en 1999), tandis que 47 % sont près d'atteindre l'objectif dans le secondaire (19 pays de plus qu'en 1999).
- L'insuffisance de la participation et des acquis des garçons est une cause de préoccupation croissante dans le secondaire.
- Seulement 18 des 113 pays qui n'avaient pas atteint l'objectif de parité dans le primaire et le secondaire en 2005 ont une chance de l'atteindre d'ici à 2015.
- L'égalité des sexes reste difficile à réaliser : les violences sexuelles, les environnements scolaires caractérisés par l'insécurité et l'inadéquation des installations sanitaires ont une incidence disproportionnée sur l'estime de soi des filles, leur participation et leur rétention. Les manuels, les programmes scolaires et les attitudes des enseignants continuent de renforcer les stéréotypes relatifs aux rôles des sexes dans la société.

6. Qualité de l'éducation

- Les taux de survie en dernière année du primaire se sont améliorés entre 1999 et 2004 dans la plupart des pays pour lesquels les données sont disponibles, mais ils restent faibles en Afrique subsaharienne (taux médian de 63 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (79 %).
- Les acquis d'apprentissage relativement insuffisants et inégaux en langue et en mathématiques caractérisent de nombreux pays dans le monde entier.
- Les salles de classe surpeuplées et délabrées, le manque de manuels et l'insuffisance de temps d'instruction sont répandus dans de nombreux pays en développement et États fragiles.

- Les rapports élèves/enseignant ont augmenté en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest depuis 1999. Il faudrait 18 millions d'enseignants du primaire de plus dans le monde pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015.
- Beaucoup de gouvernements recrutent des enseignants contractuels pour faire des économies et accroître rapidement l'effectif du corps enseignant, mais là où ces enseignants ne bénéficient pas d'une formation et de conditions de travail appropriées, cette pratique pourrait avoir un impact négatif sur la qualité à l'avenir.

Financement de l'EPT

Dépenses nationales

- Si l'on exclut l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, la part des dépenses d'éducation dans le PNB a augmenté dans 50 pays et diminué dans 34 entre 1999 et 2005.
- Les dépenses publiques d'éducation ont augmenté de plus de 5 % par an en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, les deux régions les plus éloignées de la réalisation des objectifs de l'EPT.
- Les pays qui avaient des taux nets de scolarisation dans le primaire inférieurs à 80 % en 2005 mais qui ont sensiblement progressé vers l'enseignement primaire universel ont porté leurs dépenses d'éducation de 3,4 % de leur PNB en 1999 à 4,2 % en moyenne. Dans les pays où les progrès ont été plus lents, le pourcentage moyen a reculé.

Aide à l'éducation de base

- Le total des engagements en faveur de l'éducation de base est passé de 2,7 milliards de dollars en 2000 à 5,1 milliards en 2004 avant de retomber à 3,7 milliards en 2005.
- Cet accroissement a particulièrement profité aux pays à faible revenu, qui ont reçu en moyenne 3,1 milliards de dollars par an en 2004 et 2005. Sur la base des tendances actuelles, et si toutes les promesses d'aide sont tenues, l'aide bilatérale à l'éducation devrait atteindre 5 milliards de dollars par an en 2010. Même si l'on inclut l'aide multilatérale, le total sera encore très inférieur aux 11 milliards de dollars par an requis pour atteindre les objectifs de l'EPT.
- L'aide à l'éducation n'est toujours pas dirigée vers les pays qui en ont le plus besoin, et une part minuscule va aux programmes destinés aux jeunes enfants et aux programmes d'alphabetisation.

Priorités majeures des politiques

- Il est possible de promouvoir simultanément l'augmentation de la participation, l'équité et la qualité en combinant des mesures générales et ciblées, adéquatement financées, qui englobent tous les objectifs de l'EPT.
- Les politiques d'éducation doivent être axées sur l'inclusion, l'alphabetisation, la qualité, le développement des capacités et le financement.
- Il faut, en outre, rendre plus efficace l'architecture internationale de l'EPT.

Gouvernements nationaux

Mesures visant à promouvoir l'inclusion

- Mettre en œuvre des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance comportant des éléments de santé, de nutrition et d'éducation, en particulier pour les enfants les plus défavorisés.
- Supprimer les frais de scolarité et offrir suffisamment de places et d'enseignants pour répondre aux besoins des nouveaux inscrits.
- Apporter une aide financière sous la forme de bourses ou d'allocations en espèces ou en nature aux enfants des familles les plus pauvres.
- Prendre des mesures pour réduire le besoin de travail des enfants et prévoir des aménagements scolaires flexibles et des cours d'équivalence non formels pour les enfants et les jeunes qui travaillent.
- Promouvoir des politiques d'inclusion qui ouvrent les écoles aux enfants handicapés, aux enfants autochtones et aux enfants d'autres groupes défavorisés.
- Combattre les disparités entre les sexes en accroissant le nombre d'enseignantes dans les pays où la scolarisation des filles est faible et en construisant des écoles proches de leur lieu de résidence et comportant des installations sanitaires adéquates.
- Accorder la plus haute priorité à une action audacieuse de développement de programmes de formation des compétences des jeunes et des adultes, qui soient convenablement dotés en personnel et financés, en faisant appel à toutes les formes de médias.
- Formuler des politiques des médias et de l'édition qui promeuvent la lecture.

Mesures visant à promouvoir la qualité

- Recourir à des mesures incitatives pour attirer de nouvelles recrues dans la profession enseignante et assurer une formation et un perfectionnement professionnel adéquats des enseignants.
- Garantir une durée d'instruction suffisante et mettre en œuvre une politique de publication et de distribution des manuels.
- Créer des environnements d'apprentissage sûrs et sains.
- Promouvoir l'égalité des sexes par la formation des enseignants et le contenu des programmes et des manuels scolaires.
- Reconnaître l'importance de l'instruction dans la langue maternelle durant la petite enfance et les premières années de l'école primaire.
- Mettre en place des partenariats constructifs entre l'État et le secteur non étatique afin d'accroître l'accès à une éducation de qualité.

Mesures visant à améliorer les capacités et le financement

- Maintenir ou, là où il le faut, accroître les dépenses publiques, vu que les coûts unitaires risquent d'augmenter lorsque les enfants les plus défavorisés et marginalisés sont scolarisés.
- Accroître les ressources financières accordées à la petite enfance, à l'alphabétisation et à la qualité, en particulier pour la formation des enseignants et leur perfectionnement professionnel.
- Renforcer les capacités de gestion à tous les niveaux de l'État.
- Coordonner les programmes pour la petite enfance et les programmes d'alphabétisation des adultes avec tous les ministères et organisations non gouvernementales (ONG) concernés.
- Faire participer officiellement la société civile à la formulation, à la mise en œuvre et au suivi de la politique d'EPT.
- Investir dans les capacités de collecte, d'analyse et d'utilisation des données sur les systèmes éducatifs.

Société civile

- Continuer de renforcer les organisations de la société civile qui permettent aux citoyens de plaider pour l'EPT et de faire rendre des comptes aux gouvernements et à la communauté internationale.
- Participer avec les gouvernements nationaux à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des politiques d'éducation.
- Encourager la formation à l'analyse et au financement des politiques d'éducation.

Donateurs et organismes internationaux

- Accroître fortement l'aide à l'éducation de base pour assurer le financement extérieur de 11 milliards de dollars par an nécessaire d'ici à 2010.
- Porter à au moins 10 % la part de l'éducation de base dans le total de l'aide sectorielle bilatérale.
- Améliorer la capacité des gouvernements d'utiliser efficacement des montants d'aide plus importants.
- Veiller à ce que l'aide soit :

plus ciblée, afin d'atteindre les pays qui en ont le plus besoin, en particulier les États fragiles et les pays d'Afrique subsaharienne ;

plus globale, afin d'inclure les programmes pour la petite enfance et les programmes d'alphabétisation et de développement des compétences des jeunes et des adultes, ainsi que le développement des capacités d'élaboration des politiques, de planification, d'exécution et de suivi ;

plus centrée sur l'EPT, et moins sur l'enseignement postsecondaire ;

plus prévisible, afin de soutenir les plans nationaux d'éducation à long terme ;

plus alignée sur les programmes et les priorités des gouvernements.

Chapitre 1. La pertinence durable de l'éducation pour tous

La présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* marque la mi-parcours d'un mouvement international ambitieux visant à développer les possibilités d'apprentissage de tous les enfants, de tous les jeunes et de tous les adultes du monde d'ici à 2015.

En avril 2000, 164 gouvernements, ainsi que les institutions partenaires, ont adopté à Dakar un Cadre d'action centré sur la réalisation des 6 objectifs de l'éducation pour tous, concernant l'élargissement de la protection et de l'éducation de la petite enfance, la réalisation de l'enseignement primaire universel (EPU), le développement des possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes, la généralisation de l'alphabétisme, la réalisation de la parité entre les sexes dans l'éducation et des améliorations de la qualité de l'éducation.

Les gouvernements nationaux ont-ils honoré leur engagement en faveur de l'EPT ? Quelles régions et quels pays ont accompli les plus grands progrès ? Où se situent les défis majeurs ? Quelles initiatives promeuvent l'accès à l'éducation et améliorent sa qualité, en particulier au bénéfice des zones et des groupes les plus défavorisés ? La communauté internationale apporte-t-elle un soutien adéquat ?

L'agenda de l'EPT repose sur la conviction que la politique publique peut radicalement transformer les systèmes éducatifs, pourvu qu'elle s'appuie sur une volonté politique et des ressources appropriées. Un examen des tendances mondiales clefs depuis 2000 démontre la pertinence durable de l'agenda de Dakar pour le développement, bien que sa primauté dans l'agenda mondial risque d'être éclipsée par des questions comme le changement climatique et la santé publique.

Tendances mondiales touchant l'éducation

Croissance démographique et urbanisation. Quatre naissances sur 5 ont lieu dans des pays en développement. Les moins de 15 ans représentent 42 % de la population totale des pays les moins avancés. Bien des pays les plus éloignés de l'enseignement primaire et secondaire universel seront confrontés à une pression croissante en matière de scolarisation au cours des décennies à venir.

En 2008, plus de la moitié de la population mondiale (environ 3,3 milliards d'individus) vivra dans des grandes villes, dont près d'un tiers dans des taudis. Près de la moitié des nouveaux habitants des zones urbaines sont

des migrants originaires des zones rurales. L'ouverture d'écoles urbaines pour accueillir les enfants de ces migrants et des habitants des taudis devient rapidement une question urgente pour les pouvoirs publics.

Santé. Le VIH/sida, la tuberculose et le paludisme sont responsables de quelque 6 millions de morts dans le monde chaque année, le tribut payé par l'Afrique subsaharienne étant particulièrement lourd. Ces maladies ont un impact dévastateur sur les systèmes scolaires. Le fardeau du VIH/sida pèse de plus en plus sur les femmes. Le nombre d'orphelins du sida de moins de 18 ans devrait dépasser 25 millions en 2010. Par ailleurs, l'absentéisme et les décès des enseignants dus au VIH/sida affectent directement l'éducation et sa qualité. Les interventions de santé et de nutrition dans les écoles ont une incidence sur la participation et l'apprentissage, et elles sont indispensables pour progresser vers l'EPU.

Croissance économique et aggravation des inégalités.

Entre 2000 et 2005, la croissance économique s'est accélérée en Afrique subsaharienne (où le PIB par habitant a en moyenne augmenté de 1,9 % par an) et en Asie du Sud (croissance de 4,3 %), et elle est restée élevée en Asie de l'Est et dans le Pacifique (7,2 %). Entre 1990 et 2004, le nombre d'individus vivant dans l'extrême pauvreté (c'est-à-dire avec moins de 1 dollar EU par jour) a baissé de 260 millions et la moitié de cette baisse est intervenue depuis 1999. Toutefois, cette diminution de la pauvreté absolue s'est souvent accompagnée d'une aggravation des inégalités. L'Afrique subsaharienne et l'Amérique latine sont les régions en développement qui présentent les niveaux les plus élevés d'inégalité économique, mais l'écart s'est également creusé depuis 1990 en Asie et dans les pays en transition d'Europe du Sud-Est. En l'absence de politiques d'éducation visant les enfants pauvres et défavorisés, les inégalités socio-économiques existantes risquent d'être accentuées par la mauvaise qualité de l'éducation et par des systèmes éducatifs différenciés. Les niveaux de réussite scolaire continuent de fortement différer selon le milieu social des élèves.

Montée de l'économie du savoir. En 2006, le secteur du service est devenu la plus importante source d'emploi dans toutes les régions à l'exception de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud et de l'Ouest. Une économie mondiale à fort contenu en connaissances gagne du terrain, nécessitant une main-d'œuvre plus qualifiée. Un enseignement primaire de qualité et le développement de systèmes d'enseignement secondaire qui promeuvent la résolution des problèmes et la pensée critique sont des fondements du développement.

L'agenda de l'EPT repose sur la conviction que la politique publique peut radicalement transformer les systèmes éducatifs.

États en conflit et États fragiles. Le nombre de conflits armés dans le monde a diminué et des enquêtes indiquent que dans un nombre croissant de pays, le niveau de liberté s'est accru. Par ailleurs, les groupes de la société civile se sont renforcés au niveau international. Les États fragiles – caractérisés par des institutions faibles, des difficultés économiques et dans certains cas des conflits civils et ethniques – sont en train de devenir une priorité majeure de l'agenda de l'EPT. On estime que plus d'un demi-milliard de personnes vivent dans les 35 États définis comme fragiles par le Comité d'aide au développement de l'OCDE.

Efforts visant à accroître l'aide. L'aide publique au développement (APD) fournie par les donateurs bilatéraux s'est accrue de 9 % par an entre 1999 et 2005, mais des données préliminaires indiquent que l'APD totale a baissé de 5,1 % en 2006. Si la part des pays à faible revenu dans le total de l'APD a augmenté entre 1999 et 2004, ce sont les pays à revenu intermédiaire qui ont été les plus grands bénéficiaires en 2004 et 2005, principalement du fait des importantes contributions en faveur de l'Irak. Lors du Sommet de Gleneagles de 2005, les pays du G8 ont annoncé une augmentation de 50 milliards de dollars

de l'APD pour tous les pays en développement d'ici à 2010, dont 25 milliards pour l'Afrique. Si l'on exclut l'allègement de la dette et l'aide humanitaire, l'aide à l'Afrique a à peine augmenté depuis 2004 et il est clair qu'il faut que les donateurs intensifient leur aide à ce continent.

Tendances de la recherche sur l'éducation et le développement

Les recherches récentes confirment les effets positifs sur le développement de l'expansion des systèmes éducatifs, mais elles soulignent la nécessité de politiques complémentaires pour compenser les inégalités et améliorer l'apprentissage.

- Les neurosciences cognitives montrent que la petite enfance est une période critique pour l'acquisition des compétences cognitives. Ces conclusions font souligner la nécessité d'une stimulation adéquate des jeunes enfants, notamment au moyen de programmes de protection et d'éducation de la petite enfance (EPPE).

Plus d'un demi-milliard de personnes vivent dans les 35 États définis comme fragiles.



La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et les traités qui ont suivi établissent le droit à l'éducation et ont force de loi pour les gouvernements qui les ratifient.

- Les écoles sont un contexte favorable aux interventions de nutrition et de santé.
- Les spécialistes de l'économie du développement ont montré que l'instruction et l'alphabétisme des parents ou des personnes qui s'occupent des enfants se traduisent par des vies plus saines, une réduction de la fécondité et des enfants qui sont moins vulnérables aux maladies que les autres.
- Le développement de l'éducation ne signifie pas que les inégalités reculent. Les enfants des minorités ethniques et culturelles sont généralement les derniers à bénéficier de la création et de la multiplication des écoles.
- De récentes recherches fondées sur les scores aux tests en mathématiques et en langue indiquent que la qualité de l'éducation peut avoir un impact plus grand sur la croissance économique que le nombre total d'années de scolarité.

Soutenir le droit à l'éducation

La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et les traités qui ont suivi établissent le droit à l'éducation et ont force de loi pour les gouvernements qui les ratifient. La Convention relative aux droits de l'enfant, instrument des droits de l'homme le plus largement ratifié, réaffirme le droit à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire et met l'accent sur le bien-être de l'enfant

et son développement. La ratification des traités internationaux implique que les gouvernements transposent leurs dispositions dans la législation nationale et appliquent cette législation. Toutefois, sur un total de 173 pays qui ont récemment présenté des rapports, 38 (1 sur 5) n'ont pas, dans leur constitution, de disposition prévoyant l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, et cette proportion atteint 1 sur 3 si l'on exclut l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale. Depuis 2000, 23 pays ont adopté des dispositions légales concernant l'enseignement obligatoire. Quelques pays ont adopté des lois nationales pour garantir des ressources à cet effet : les constitutions du Brésil et de l'Indonésie ont prévu un pourcentage spécifique des recettes de l'État pour l'éducation de base.

Les initiatives internationales pour l'EPT ont été axées sur des cibles spécifiques (l'alphabétisation, les filles, le VIH/sida) et sur l'amélioration de la qualité de l'aide. Il sera vital d'assurer la convergence de ces initiatives pour atteindre l'ensemble des objectifs de l'éducation de base.

Le présent résumé du *Rapport* analyse les progrès accomplis vers la réalisation des 6 objectifs de l'EPT (chapitre 2), passe en revue les initiatives nationales prises en matière de politique de l'éducation depuis Dakar, en particulier en direction des groupes défavorisés et vulnérables (chapitre 3), examine le financement national et international de l'éducation (chapitre 4) et se conclut par les perspectives de réalisation de l'EPT et un agenda des politiques à suivre (chapitre 5).

Plusieurs générations mêlées dans une classe d'alphabétisation en Chine.



Enseignement préprimaire : des progrès inégaux, un accès minimal pour les enfants défavorisés

Enseignement primaire : des progrès plus rapides depuis 2000 dans les régions où la scolarisation était faible

Mauvaise qualité de l'éducation : un problème mondial, surtout là où les systèmes éducatifs se sont développés rapidement

Enfants non scolarisés : en rapide diminution depuis 2002

||| Chapitre 2. Les six objectifs : où en sommes-nous ?

Disparités géographiques : souvent persistantes malgré les progrès de la scolarisation dans le primaire

Disparités entre les sexes : pas en recul sensible, encore fortes dans l'enseignement secondaire et supérieur

Alphabétisation : des gains modestes, avec des progrès notables en Chine

Recrutement des enseignants : incapable de suivre l'accroissement de l'effectif scolaire dans le primaire

À mi-parcours entre 2000 et la date butoir de 2015 fixée pour la réalisation de l'EPT, ce chapitre examine les progrès accomplis vers les 6 objectifs de l'EPT, en utilisant les données recueillies pour l'année scolaire qui s'est terminée en 2005. Le monde a accompli des progrès sensibles mais inégaux vers l'EPT depuis Dakar. Les disparités éducatives à l'intérieur des pays sont très répandues et la mauvaise qualité de l'éducation apparaît comme une cause majeure de préoccupation.

Objectif 1. Protection et éducation de la petite enfance : des écarts importants entre les régions

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

Les arguments qui plaident en faveur de programmes d'EPPE bien conçus sont décisifs, en particulier dans le cas des plus défavorisés¹. Les programmes holistiques améliorent la santé des enfants, leur nutrition, leur bien-être et leur développement cognitif, ce qui fait qu'ils sont mieux préparés à entrer à l'école primaire et à y rester. Investir dans ces programmes procure des rendements économiques élevés, compensant les désavantages et les inégalités – en particulier ceux dont souffrent les enfants de familles pauvres.

Bien que le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans ait baissé depuis 1995 (tombant de 92 à 78 ‰), il reste élevé en Afrique subsaharienne. Près de 10 millions d'enfants de moins de 5 ans sont morts en 2005, en majorité dans des pays en développement. La plupart de ces décès auraient pu être évités par des services de santé de base et des programmes de nutrition des enfants. La sous-nutrition et la malnutrition touchent 1 enfant de moins de 5 ans sur 4 dans les pays en développement. Cette situation a un impact direct sur l'éducation, car les enfants sont vulnérables aux maladies, ont moins de chances d'être scolarisés et risquent plus d'abandonner l'école que les autres.

Les programmes destinés aux moins de 3 ans qui comprennent des éléments de nutrition, de santé et de développement cognitif ont un impact positif sur le bien-être des enfants. Pourtant, 53 % seulement des pays du monde ont officiellement adopté un programme d'EPPE visant ce groupe d'âge. C'est en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Asie centrale et en Amérique latine et dans les Caraïbes que la prévalence de ces programmes est la plus forte. Leur émergence reflète en partie l'entrée massive des femmes sur le marché de l'emploi. Dans les autres régions du monde, les gouvernements considèrent souvent la protection et l'éducation des très jeunes enfants comme relevant de la responsabilité des familles et/ou de prestataires privés. En conséquence, il existe peu de cadres nationaux de financement, de coordination et de supervision des programmes d'EPPE.

Les programmes destinés aux moins de 3 ans qui comprennent des éléments de nutrition, de santé et de développement cognitif ont un impact positif sur le bien-être des enfants.

1. Pour plus de détails, voir le Rapport 2007, *Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance*.

Bien que les enfants des familles les plus pauvres soient ceux pour lesquels les programmes d'EPPE sont les plus bénéfiques, ce sont eux qui ont le moins de chances d'y accéder.

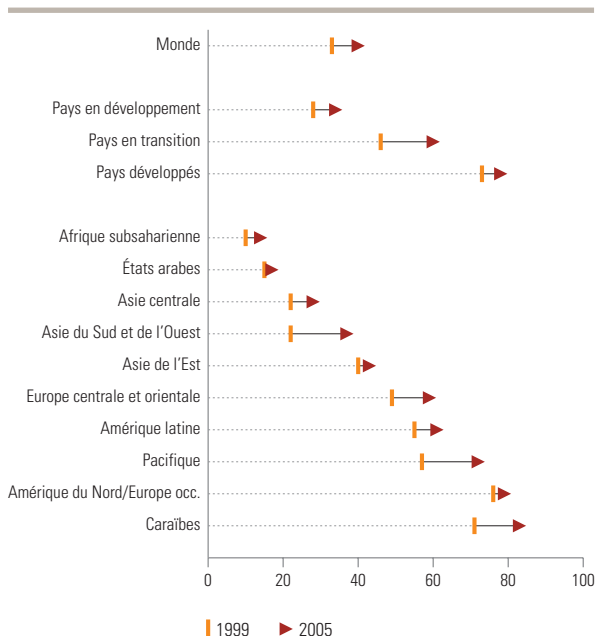
Des progrès inégaux dans l'enseignement préprimaire

Les gouvernements sont plus actifs s'agissant de répondre aux besoins éducatifs des enfants de l'âge de 3 ans à l'entrée à l'école primaire. Le nombre d'enfants inscrits dans des écoles préprimaires dans le monde a augmenté de 20 millions, pour atteindre 132 millions, entre 1999 et 2005. L'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne ont enregistré les plus fortes progressions (67 et 61 % respectivement), tandis qu'en Asie de l'Est, le nombre d'élèves a baissé, essentiellement parce qu'en Chine la population de ce groupe d'âge a diminué.

La participation à l'enseignement préprimaire a elle aussi augmenté, le taux brut de scolarisation (TBS) total étant passé de 33 % en 1999 à 40 % en 2005 (figure 2.1). Régionalement, ce taux varie beaucoup, de 14 % en Afrique subsaharienne à 83 % dans les Caraïbes. Le Pacifique et l'Asie du Sud et de l'Ouest ont enregistré les gains les plus marqués, soit 15 points de pourcentage, suivis des Caraïbes (12 points) et de l'Europe centrale et orientale (10 points), ce qui confirme le redressement de cette dernière région par rapport aux années 1990. C'est dans les pays développés et en transition, en Amérique latine et dans les Caraïbes et dans le Pacifique que la participation est la plus élevée.

L'Afrique subsaharienne et les États arabes comptent près des trois quarts des 50 pays où les taux de participation sont inférieurs à 30 %. Cependant, plusieurs de ces pays ont enregistré des progrès rapides : le TBS a doublé ou triplé à partir d'un point de départ très bas

Figure 2.1 : TBS dans l'enseignement préprimaire, moyenne pondérée par région, 1999 et 2005



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

au Burundi, au Congo, en Érythrée, à Madagascar et au Sénégal. Dans certains cas, le nombre d'écoles a augmenté de plus de 100 % (Sénégal, Congo) ; dans d'autres, les gouvernements ont ouvert des jardins d'enfants gratuits (Ghana) ou ont financé la création de nouvelles crèches (Érythrée).

Bien que les enfants des familles les plus pauvres ou vivant en milieu rural soient ceux pour lesquels les programmes d'EPPE sont les plus bénéfiques, ce sont eux qui ont le moins de chances d'y accéder. Les disparités entre les sexes dans le préprimaire, en revanche, sont moins marquées qu'aux autres niveaux d'enseignement, peut-être parce que les enfants inscrits viennent généralement de milieux plus aisés. L'indice de parité entre les sexes (IPS) était proche de ou supérieur à 0,90 dans toutes les régions en 2005. Il subsiste de fortes disparités au détriment des filles dans plusieurs pays, dont le Maroc (0,65) et le Tchad (0,48), mais ces disparités au détriment des garçons sont également répandues.

Pénurie d'enseignants du préprimaire

Le déterminant le plus important de la qualité des programmes d'EPPE est l'interaction entre les enfants et le puériculteur ou l'enseignant. Une formation adéquate des enseignants et des classes relativement petites sont particulièrement cruciales pour maximiser les bienfaits que les enfants tirent de ces programmes. Dans le monde, il y avait environ 22 élèves par enseignant du préprimaire en 2005, soit légèrement plus qu'en 1999. Le rapport élèves/enseignant (REE) a augmenté dans 40 % des 121 pays pour lesquels les données sont disponibles. L'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne ont enregistré les plus fortes hausses, le REE atteignant 40/1 dans cette dernière région. Le nombre d'élèves par enseignant formé, indicateur supplémentaire de la réception par les enfants d'un enseignement de qualité, peut être beaucoup plus élevé que le REE : au Ghana, il atteignait 155/1, traduisant la difficulté de ce pays à faire face à l'afflux des inscriptions dans les jardins d'enfants.

Objectif 2. Enseignement primaire universel : des progrès mais on en est encore loin

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

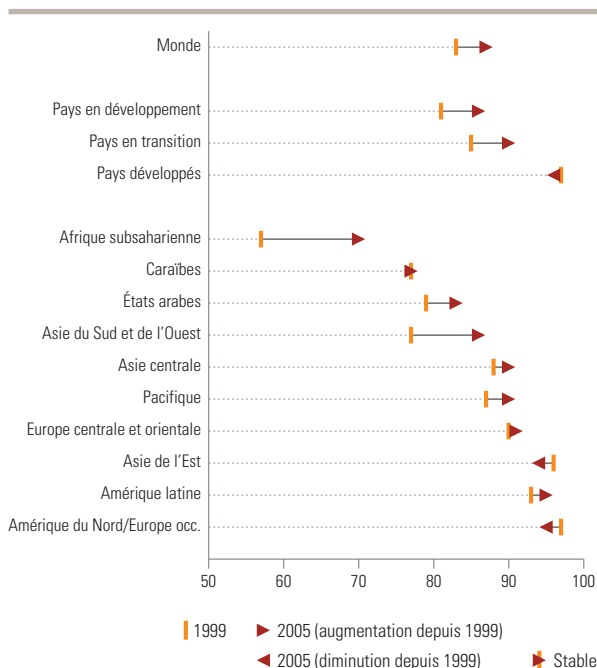
Le monde progresse rapidement vers l'EPU, en partie du fait de la suppression des frais de scolarité dans plusieurs pays. Le nombre d'enfants entrant à l'école primaire a augmenté de 4 %, passant de 130 à 135 millions, entre 1999 et 2005. Les gains les plus impressionnants ont été enregistrés en Afrique

subsaharienne (40 %), dans les États arabes (11,6 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (9,4 %). Les diminutions observées dans les autres régions sont dues au recul des taux de fécondité.

Pour réaliser l'EPU d'ici à 2015, il faudrait que tous les enfants du groupe d'âge concerné soient scolarisés d'ici à 2009. Les tendances sont positives, le nombre de nouveaux inscrits augmentant dans les pays qui étaient à la traîne en matière d'accès, mais plusieurs pays, la plupart en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, auront beaucoup de mal à approcher l'EPU au cours de la décennie à venir.

La participation à l'enseignement primaire augmente mais elle est encore loin d'être universelle (figure 2.2). Dans le monde, 688 millions d'enfants étaient scolarisés dans le primaire en 2005, soit 6,4 % de plus qu'en 1999. La scolarisation s'est accélérée après Dakar en Afrique subsaharienne (les effectifs augmentant de 29 millions d'élèves, soit 36 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (35 millions, soit 22 %), tandis que dans les États arabes la croissance des effectifs s'est poursuivie à peu près au même rythme qu'avant Dakar. La croissance démographique continuera de mettre les systèmes éducatifs sous pression au cours de la décennie à venir : le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire devrait augmenter de 22 % en Afrique subsaharienne et de 13 % dans les États arabes. Dans beaucoup d'autres régions, les taux d'inscription sont restés stables ou ont diminué, tendance liée à la réduction de la population d'âge scolaire.

Figure 2.2 : TNS de l'enseignement primaire, moyenne pondérée par région, 1999 et 2005



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

Dans les États arabes, en Asie centrale et en Asie du Sud et de l'Ouest, les taux nets de scolarisation (TNS) moyens sont inférieurs à 90 %, les taux les plus bas étant enregistrés à Djibouti (33 %) et au Pakistan (68 %). La situation la plus critique est celle de l'Afrique subsaharienne, où plus de 60 % des pays ont un TNS inférieur à 80 % et plus d'un tiers un TNS inférieur à 70 %. La plupart des pays qui présentaient un TNS inférieur à 95 % en 1999 ou en 2005 ont enregistré une augmentation au cours de la période et, dans certains cas, le rythme de cette progression s'est clairement accéléré depuis Dakar. Dans plusieurs cas, cela reflète l'impact des politiques publiques visant à faciliter la scolarisation des plus défavorisés, telles que la suppression des frais de scolarité. La plupart des pays qui présentaient les TNS les plus bas en 1999 ont enregistré une amélioration.

L'inégalité des chances : les lacunes de l'équité dans l'éducation

Les progrès de la scolarisation depuis Dakar ont rarement été uniformes dans les régions, provinces ou États d'un même pays. Au Népal, par exemple, les TNS des régions de développement Ouest et Extrême-Ouest sont élevés (plus de 95 %) tandis que dans certains districts des régions Est et Centre, ils sont inférieurs à 60 %. En Guinée, presque tous les enfants de la région de la capitale, Conakry, sont scolarisés, mais les TNS tombent à moins de 50 % dans les districts reculés.

Alors que les systèmes éducatifs se développent, les disparités diminuent-elles à l'intérieur des pays ? Il n'y a pas de corrélation claire entre l'accroissement des TNS et les disparités géographiques. L'amélioration du TNS a été associée à des réductions des disparités géographiques au Brésil, au Burkina Faso, au Cambodge, en Indonésie, au Mali, au Maroc, au Mozambique, au Niger et en République-Unie de Tanzanie, mais à leur aggravation au Bangladesh, au Bénin, en Éthiopie, en Gambie, en Guinée, en Inde, au Kenya, en Mauritanie et en Zambie. Il peut exister des contrastes frappants entre pays présentant des TNS similaires, allant d'une forte disparité au Nigéria et en Éthiopie à une très faible disparité au Ghana.

Les ménages des communautés rurales ou isolées sont souvent plus pauvres et plus marginalisés socialement et ont moins accès à une éducation de base de qualité que ceux des communautés urbaines. Les données des enquêtes sur les ménages menées dans 40 pays montrent que dans 32 de ces pays, les taux nets d'assiduité sont plus élevés dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Toutefois, l'« avantage urbain » ne fonctionne pas pour tous les enfants, en particulier pour ceux qui vivent dans des taudis urbains. Dans plusieurs pays – Brésil, Guatemala, République-Unie de Tanzanie, Zambie, Zimbabwe –, les taux de scolarisation ont baissé dans les zones de taudis. Les enquêtes sur les ménages menées dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne

La croissance démographique continuera de mettre les systèmes éducatifs sous pression au cours de la décennie à venir.

Une dynamique mondiale s'est mise en mouvement et, maintenant, dépend largement de quelques pays.

indiquent que les ménages pauvres présentent de faibles taux d'assiduité, qu'ils habitent des zones urbaines ou rurales.

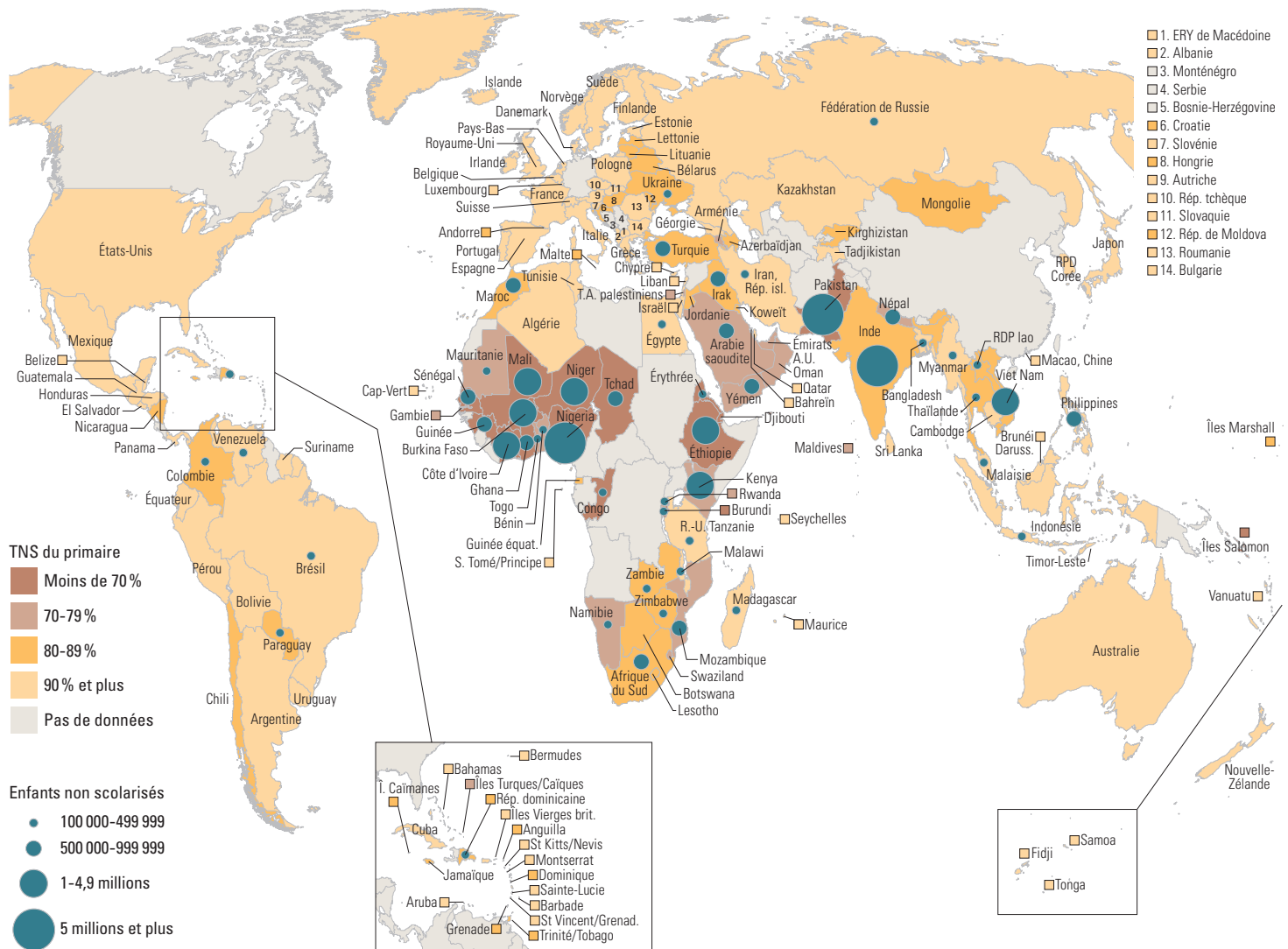
Une forte baisse du nombre d'enfants non scolarisés

Un peu plus de 72 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés dans une école primaire ou secondaire en 2005, soit nettement moins que les 96 millions de 1999. La baisse a été marquée en Asie du Sud et de l'Ouest (où le nombre d'enfants non scolarisés est tombé de 31 à 17 millions) et en Afrique subsaharienne (de 42 à 33 millions). Ces deux régions comptent néanmoins respectivement 24 et 45 % de tous les enfants non scolarisés. La chute du nombre d'enfants non scolarisés a été particulièrement rapide depuis 2002

(- 19,2 millions, contre - 5,2 millions entre 1999 et 2002). Cette tendance encourageante dans un contexte de croissance démographique reflète la progression mondiale de l'accès et de la participation à l'enseignement primaire.

Une dynamique mondiale s'est mise en mouvement et, maintenant, dépend largement de quelques pays. Le Nigéria, l'Inde et le Pakistan réunissent 27 % de tous les enfants non scolarisés du monde. Si l'on ajoute les 7 autres pays comptant plus de 1 million d'enfants non scolarisés (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Éthiopie, Kenya, Mali, Niger et Viet Nam), ce taux atteint 40 %. En outre, en 2005, 37 % des enfants non scolarisés du monde vivaient dans les 35 pays identifiés comme des États fragiles. Il sera particulièrement difficile d'offrir des places à tous ces enfants dans les écoles primaires (carte 2.1).

Carte 2.1 : Le défi que posent les enfants non scolarisés au regard du TNS, 2005



Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées dans cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle de la part de l'UNESCO. D'après la carte de l'ONU.

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

Environ 16 % des enfants répertoriés comme non scolarisés avaient initialement été scolarisés mais avaient abandonné l'école avant l'âge officiel d'achèvement du cycle primaire, et 32 % supplémentaires pourraient finir par être scolarisés tardivement. Globalement, les enfants risquent davantage que les autres de ne pas être scolarisés s'ils viennent de familles pauvres, vivent dans des zones rurales et/ou ont une mère n'ayant reçu aucune éducation. Le fait d'être une fille accroît la probabilité de non-scolarisation. La proportion de filles parmi les enfants non scolarisés a légèrement diminué entre 1999 et 2005, passant de 59 à 57 %. C'est en Asie du Sud et de l'Ouest (66 %) et dans les États arabes (60 %) qu'elles restent les plus défavorisées sur ce plan. Enfin, le handicap est étroitement associé à la non-scolarisation : en moyenne, dans 7 pays en développement, des études de cas montrent qu'un enfant handicapé a 2 fois moins de chances d'être scolarisé dans une école primaire qu'un enfant non handicapé.

Progression jusqu'à la fin du cycle primaire

Là où les taux de redoublement sont élevés, il en est de même des abandons scolaires. L'Afrique subsaharienne est la région qui présente l'incidence la plus forte du redoublement (taux médian de 15 %), suivie de l'Asie du Sud et de l'Ouest et de l'Amérique latine et des Caraïbes (5 % dans chaque région). Dans la plupart des régions, c'est en 1^{re} année du primaire que le taux de redoublement est le plus élevé (par exemple 37 % au Népal, 34 % en République démocratique populaire lao, plus de 30 % au Burundi, aux Comores, au Gabon et en Guinée équatoriale, 27 % au Brésil et 24 % au Guatemala), en partie parce que les enfants entrent à l'école sans y avoir été préparés, n'ayant que rarement participé à des programmes d'EPPE, en particulier dans les pays ou les zones les plus pauvres. Cependant, entre 1999 et 2005, le redoublement a décliné dans les deux tiers des pays pour lesquels les données sont disponibles pour ces 2 années. Certains pays adoptent des politiques de passage automatique dans la classe supérieure (Éthiopie) tandis que d'autres ont enregistré une diminution du redoublement en introduisant un nouveau programme scolaire (Mozambique).

Les élèves qui abandonnent l'école avant la fin du cycle primaire sont une source de préoccupation. Dans la moitié des pays pour lesquels les données sont disponibles pour 2004, moins de 87 % des élèves qui avaient commencé la 1^{re} année du primaire atteignaient la dernière année, mesure appelée « taux de survie ». En Asie du Sud et de l'Ouest, ce taux médian en dernière année tombe à 79 %, et le taux le plus faible est enregistré en Afrique subsaharienne (63 %) où, dans plusieurs pays, moins de la moitié des enfants atteignent la dernière année. À l'opposé, les taux médians sont de 94 % dans les États arabes, de 97 % en Asie centrale et de plus de 98 % en Europe centrale et orientale ainsi qu'en Amérique du Nord et en Europe occidentale.

Le pourcentage d'enfants atteignant la dernière année du primaire s'est amélioré entre 1999 et 2004 dans la plupart des pays pour lesquels les données sont disponibles. Dans certains cas, le taux net de scolarisation a augmenté tandis que le nombre d'enfants atteignant la 5^e année du primaire a baissé, ce qui montre combien il est difficile d'élargir l'accès à l'éducation tout en gardant les enfants à l'école jusqu'à la fin du cycle primaire. Tous les élèves qui atteignent la dernière année du primaire ne la terminent pas nécessairement, avec des écarts de plus de 20 points de pourcentage au Brunéi Darussalam, au Burundi, à Grenade, au Népal, au Niger, au Pakistan et au Sénégal.

Enseignement secondaire et au-delà

Il est important de faire le point sur l'enseignement secondaire pour suivre les progrès de l'EPT. Alors que de plus en plus d'élèves terminent le cycle primaire, la demande d'enseignement secondaire croît. La plupart des gouvernements considèrent l'extension de l'enseignement obligatoire au primaire et au premier cycle du secondaire comme un objectif important de leur politique d'éducation. Dans le monde, 3 pays sur 4 incluent le premier cycle du secondaire dans l'enseignement obligatoire. L'objectif de parité entre les sexes appelle aussi les pays à assurer la parité dans le primaire et le secondaire.

En 2005, 512 millions d'élèves étaient scolarisés dans des écoles secondaires à travers le monde, soit une augmentation de plus de 73 millions par rapport à 1999. La croissance des effectifs a été stimulée par les progressions enregistrées en Afrique subsaharienne (55 %), en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes (25 %), et en Asie de l'Est (21 %).

Au niveau mondial, les taux de participation au secondaire ont fortement augmenté depuis le début des années 1990 : le TBS moyen du secondaire était de 52 % en 1991, 60 % en 1999 et 66 % en 2005. Les deux tiers ou davantage des élèves en âge de fréquenter l'école secondaire sont scolarisés à ce niveau en Amérique latine et en Asie de l'Est et dans le Pacifique, avec des moyennes inférieures en Afrique subsaharienne (25 %), en Asie du Sud et de l'Ouest (53 %) et dans les États arabes (66 %). La plupart des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ont pratiquement réalisé l'enseignement secondaire universel et on trouve des TNS du secondaire relativement élevés en Europe centrale et orientale et en Asie centrale.

L'enseignement supérieur intéresse aussi les objectifs de l'EPT, en tant que composante de l'objectif d'égalité des sexes et en tant que fournisseur important d'enseignants et d'administrateurs. Dans le monde, quelque 138 millions d'étudiants étaient inscrits dans l'enseignement supérieur en 2005, soit environ 45 millions de plus qu'en 1999. La très grande majorité des nouvelles places

Le pourcentage d'enfants atteignant la dernière année du primaire s'est amélioré entre 1999 et 2004 dans la plupart des pays pour lesquels les données sont disponibles.

© Giacomo Pirozzi/PANOS



À l'école en République arabe syrienne.

dans les établissements d'enseignement supérieur ont été créées dans les pays en développement (par exemple au Brésil, en Chine, en Inde et au Nigéria). Toutefois, seule une proportion relativement réduite du groupe d'âge concerné a accès à ce niveau. Le TBS mondial de l'enseignement supérieur se situait autour de 24 % en 2005, avec des taux de participation très variables selon les régions, allant de 5 % en Afrique subsaharienne et 11 % en Asie du Sud et de l'Ouest à 70 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale.

Objectif 3. Répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes

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

Les gouvernements ont principalement répondu aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes en développant l'enseignement secondaire et supérieur formel. Cependant, les individus acquièrent aussi des compétences par des moyens informels et dans des cadres non formels. Du point de vue de l'équité, ces activités d'apprentissage doivent attirer l'attention parce qu'elles atteignent souvent des jeunes et des adultes défavorisés et parce que trop d'enfants ne vont pas à l'école ou la quittent sans y avoir acquis les compétences de base. Les programmes d'éducation non formelle sont très divers et souvent supervisés par de multiples ministères ou autres organes gouvernementaux. Dans beaucoup de pays, les initiatives menées sur une petite échelle par des ONG sont dominantes dans ce secteur. Il est urgent d'améliorer le suivi de l'offre et de la demande d'éducation non formelle au niveau national. Alors que de nombreux types d'activités d'apprentissage interviennent en dehors des systèmes éducatifs formels, on sait peu de chose sur la mesure dans laquelle l'offre répond à la demande.

Le *Rapport 2008* s'appuie sur les travaux effectués dans 30 pays concernant les services d'éducation non formelle. Les données des enquêtes sur les ménages montrent que l'éducation non formelle est la principale voie vers l'apprentissage pour beaucoup de jeunes et d'adultes défavorisés dans certains des pays les plus pauvres du monde.

Les grands programmes d'alphabétisation, englobant souvent les compétences de la vie courante (santé, droits civiques) et les moyens d'existence (génération de revenus, agriculture) sont très répandus, en particulier dans les pays pauvres, dont l'Afghanistan, l'Éthiopie, le Népal et le Sénégal, où ils bénéficient d'une aide extérieure substantielle. Les programmes d'équivalence ou de « deuxième chance », parfois associés à des

programmes d'alphabétisation, sont un moyen couramment utilisé pour offrir des possibilités d'apprentissage aux jeunes (par exemple au Brésil, au Cambodge, en Égypte, en Inde, en Indonésie, au Mexique, aux Philippines, en Thaïlande et au Viet Nam). D'autres programmes nationaux sont focalisés sur le développement des compétences dans l'économie informelle, notamment en Afrique du Sud, en Chine, en Égypte, au Ghana et au Viet Nam. Des programmes axés sur le développement rural sont mis en œuvre en coopération avec les ministères de l'agriculture au Brésil, au Burkina Faso, en Chine, en Éthiopie, en Inde, au Népal, aux Philippines et en Thaïlande.

Les programmes d'éducation non formelle sont souvent liés au développement communautaire. Dans de nombreux pays asiatiques, des centres d'apprentissage communautaires (la Thaïlande, par exemple, en compte plus de 8 000) mettent en œuvre une large gamme d'activités d'apprentissage structurées, déterminées par les besoins des communautés et englobant l'alphabétisation, l'éducation continue et la formation aux compétences.

Objectif 4. Alphabétisation et environnements alphabètes : des objectifs essentiels mais difficiles à atteindre

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.

L'alphabétisme est un droit fondamental de l'être humain, un fondement non seulement de la réalisation de l'EPT mais aussi, plus largement, de la réduction de la pauvreté et de l'élargissement la participation à la société. Pourtant, quelque 774 millions d'adultes dans le monde, dont 64 % de femmes, restent analphabètes. De plus, ce chiffre résulte de recensements ou d'enquêtes sur les ménages qui reposent sur des évaluations indirectes ; les indications fournies par les tests directs laissent à penser que l'ampleur réelle du défi de l'alphabétisation est beaucoup plus grande, comme l'illustre une récente enquête réalisée au Kenya (encadré 2.1).

Entre 1985-1994 et 1995-2004, le taux mondial d'alphabétisme des adultes est passé de 76 à 82 %. L'augmentation a été plus marquée dans les pays en développement (où le taux est passé de 68 à 77 %). Ce sont les États arabes et l'Asie du Sud et de l'Ouest qui ont enregistré les progrès les plus soutenus, avec des gains de plus de 12 points de pourcentage. Le nombre d'analphabetes dans la première région ainsi qu'en Afrique subsaharienne n'a pas forcément baissé, en partie parce que la population a continué de croître fortement. Les taux d'alphabétisme des adultes restent inférieurs à la moyenne mondiale en Asie du Sud et de l'Ouest et

L'éducation non formelle est la principale voie vers l'apprentissage pour beaucoup de jeunes et d'adultes défavorisés dans certains des pays les plus pauvres du monde.

Encadré 2.1 – L'enquête nationale sur l'alphabétisme des adultes au Kenya

En 2006, le Kenya a réalisé une enquête nationale sur l'alphabétisme des adultes utilisant une évaluation directe de 15 000 ménages. L'estimation du taux d'alphabétisme des adultes – 62 % – est beaucoup plus basse que le taux de 74 % fourni par l'enquête par grappes à indicateurs multiples de 2000. Les taux d'alphabétisme et de numératie étaient très variables selon le district, l'âge et le niveau d'instruction, le tournant se situant entre les 4^e et 5^e années du primaire. Les taux d'alphabétisme étaient inférieurs à 20 % chez les adultes qui avaient fait 4 années de primaire ou moins et supérieurs à 65 % chez ceux qui avaient fait 5 années de primaire ou plus. Ce type d'évaluation directe améliore la qualité des données sur l'alphabétisme et fournit des informations plus exactes pour évaluer les programmes existants et concevoir des politiques appropriées.

en Afrique subsaharienne (59 % dans les deux régions) ainsi que dans les États arabes et dans les Caraïbes (environ 71 %).

Plus des trois quarts des analphabètes adultes du monde vivent dans seulement 15 pays, dont 8 des 9 pays à forte population (E-9) : Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Nigéria et Pakistan. Dans la plupart de ces 15 pays, les taux d'alphabétisme des adultes se sont améliorés depuis 1985-1994, bien que la croissance continue de la population se traduise par une augmentation du nombre absolu d'analphabètes (par exemple au Bangladesh, en Éthiopie et au Maroc). On trouve encore des taux inférieurs à 50 % dans plusieurs pays d'Asie du Sud et de l'Ouest et d'Afrique subsaharienne (carte 2.2).

En Chine, le nombre d'analphabètes adultes a fortement diminué – de 98 millions –, contribuant dans une large mesure à l'augmentation du taux moyen d'alphabétisme des adultes des pays en développement. La réussite de la Chine est due à des progressions soutenues de la participation au primaire, à des programmes d'alphabétisation très ciblés et au développement des environnements alphabètes. Ces derniers, qu'on trouve dans la sphère publique comme dans la sphère privée et qui comprennent généralement les matériels imprimés (journaux, livres, affiches), les médias audiovisuels et les technologies de l'information et de la communication (TIC), encouragent l'acquisition et l'utilisation des compétences en matière d'alphabétisme.

Les taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans) se sont améliorés plus rapidement que ceux des adultes dans toutes les régions, particulièrement dans les États arabes et en Asie de l'Est, reflétant un meilleur accès et une meilleure participation à l'éducation formelle des jeunes générations. Dans presque toutes les régions, cette progression s'est accompagnée d'une réduction du

nombre d'analphabètes. Bien que les taux d'alphabétisme des jeunes aient progressé de 9 % en Afrique subsaharienne, la région comptait 5 millions de jeunes analphabètes de plus en raison de la forte croissance persistante de la population et de la faiblesse des taux d'achèvement du primaire.

Alphabétisation et équité

Dans le monde, il y a 89 femmes alphabètes pour 100 hommes alphabètes. Malgré une amélioration au cours de la période 1985-1994, les disparités restent marquées en Asie du Sud et de l'Ouest (67/100), dans les États arabes (74/100) et en Afrique subsaharienne (76/100).

Globalement, c'est dans les pays où il y a le plus de pauvreté que les taux d'analphabétisme sont les plus élevés, corrélation observée jusqu'au niveau des ménages. Plus généralement, pour diverses raisons sociales, culturelles ou politiques, certaines catégories de la population – migrants, groupes autochtones, minorités ethniques et handicapés – souffrent d'un accès réduit à l'éducation formelle et aux programmes d'alphabétisation.

Objectif 6. Qualité : dans quelle mesure les enfants apprennent-ils ?

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.

La qualité est au cœur de l'éducation. Lorsque les enfants manquent d'enseignants formés, de matériels d'apprentissage, de temps d'instruction et d'installations scolaires adéquates, ils ont peu de chances de maîtriser les connaissances et compétences de base. Le présent *Rapport* examine la qualité en termes de résultats d'apprentissage, de conditions d'apprentissage et de personnel enseignant.

Résultats d'apprentissage : l'insuffisance des acquis est très répandue

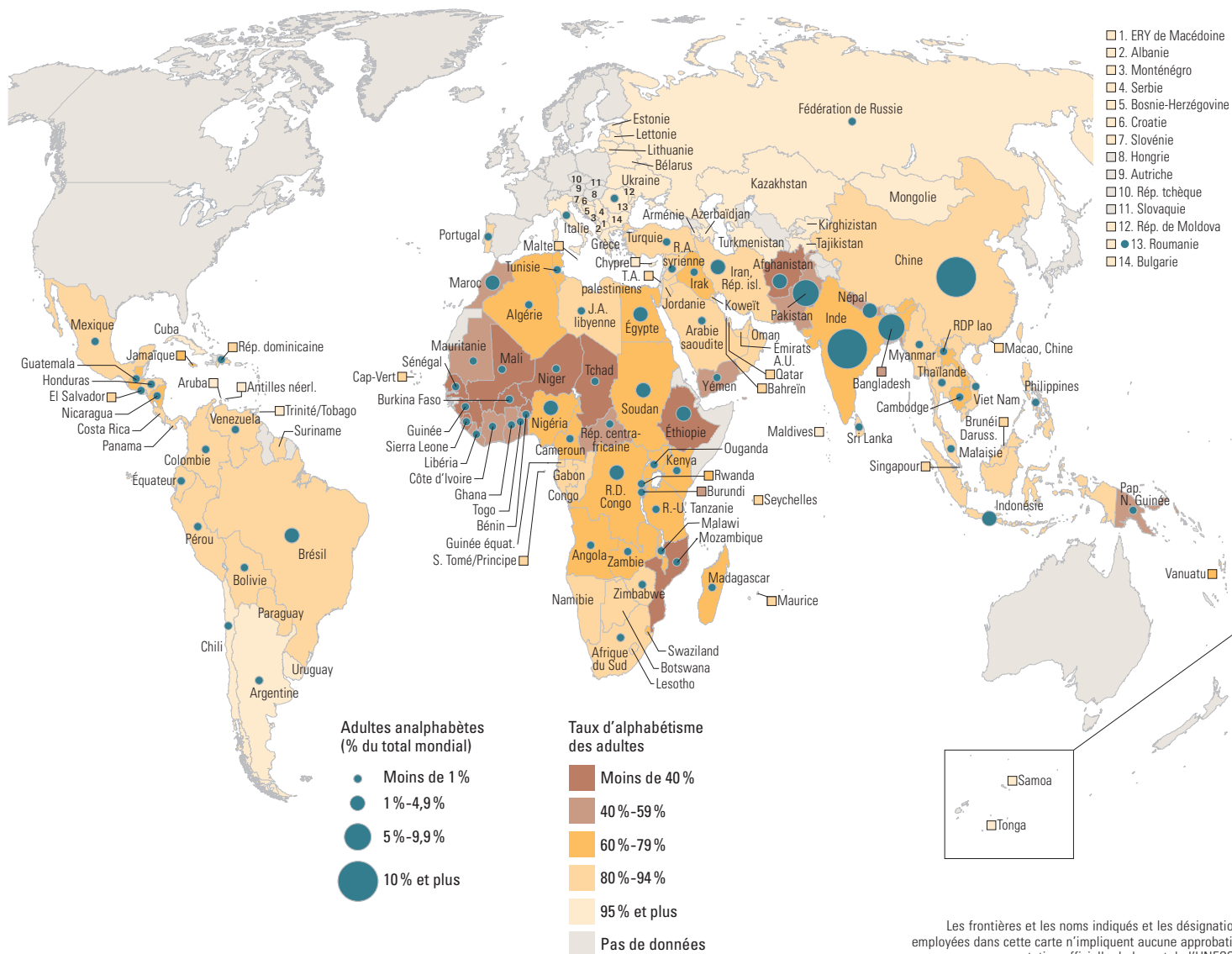
Les évaluations internationales et régionales fournissent de nombreux éléments d'information prouvant l'insuffisance des acquis dans les pays développés comme dans les pays en développement. L'évaluation des acquis en lecture par le PISA² en 2003 a conclu que 20 % ou plus des élèves de 15 ans dans plusieurs pays de l'OCDE enregistraient des scores inférieurs au niveau de maîtrise le plus bas. L'évaluation PIRLS³ de 2001 a conclu que dans divers pays, dont l'Argentine, la Colombie, la République

2. Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

3. Programme international de recherche en lecture scolaire.

Globalement, c'est dans les pays où il y a le plus de pauvreté que les taux d'analphabétisme sont les plus élevés, corrélation observée jusqu'au niveau des ménages.

Carte 2.2 : Alphabétisme des adultes et nombre d'analphabètes, 1995-2004



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

Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées dans cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle de la part de l'UNESCO.

D'après la carte de l'ONU.

islamique d'Iran, le Koweït, le Maroc et la Turquie, plus de 40 % des élèves de 4^e année du primaire avaient, en lecture, des acquis inférieurs au niveau le plus bas. Toutes les évaluations soulignent l'inégalité des résultats d'apprentissage à l'intérieur des pays. Une corrélation positive existe entre un statut socio-économique privilégié (niveau d'instruction et emploi des parents, richesse du ménage) et les acquis des élèves. Les évaluations menées en Afrique et en Amérique latine constatent de fortes disparités en faveur des élèves des zones urbaines, reflétant des revenus des ménages plus élevés et de meilleurs services scolaires dans les zones urbaines. Des études récentes réalisées en Europe centrale et orientale ont constaté que la plupart des écarts d'acquis entre régions et entre différents types d'écoles ou de programmes étaient liés au statut socio-économique des élèves.

De plus en plus de pays procèdent à des évaluations nationales de l'apprentissage : 81 % des pays développés, 50 % des pays en développement et 17 % des pays en transition en ont réalisé au moins une durant la période 2000-2006, soit des pourcentages bien supérieurs à ceux de la période 1995-1999. Les évaluations nationales tendent à cibler les 4^e à 6^e années d'études et les résultats d'apprentissage dans la langue officielle et en mathématiques. Cette tendance indique que les autorités nationales tentent sérieusement de collecter des informations utiles sur la qualité de l'éducation dispensée. Le Maroc, par exemple, a mené en 2006 une évaluation dans le cadre de la réforme du secteur de l'éducation. En arabe, en français et en mathématiques, moins de la moitié des élèves atteignaient le niveau minimal de maîtrise. En Haïti, l'évaluation de 2004/05 a montré que 44 % seulement des élèves de 4^e année

La plupart des écarts d'acquis entre régions et entre différents types d'écoles ou de programmes sont liés au statut socio-économique des élèves.

Dans de nombreux pays africains, de 25 à 40 % des enseignants disent ne pas disposer de manuel ou de livre du maître dans les matières qu'ils enseignent.

du primaire répondaient aux attentes. Les comparaisons effectuées dans 16 pays entre les évaluations nationales antérieures et les évaluations les plus récentes révèlent une tendance à l'amélioration des acquis moyens. Dans la plupart des pays, les scores des enfants ruraux sont inférieurs à ceux des enfants urbains en langue et en mathématiques.

Le temps effectivement passé à apprendre une matière – soit à l'école soit dans le cadre des devoirs à la maison – a une incidence sur les performances scolaires, particulièrement en langue, en mathématiques et en sciences. Globalement, les pays attendent des écoles qu'elles dispensent un total cumulé de près de 4 600 heures d'instruction de la 1^{re} à la 6^e année d'études. Dans la plupart des régions, des politiques adéquates sont en place pour ce qui est de la durée d'instruction mais, en pratique, les enfants ne bénéficient pas du temps ainsi déterminé. Dans plusieurs États arabes, il est estimé que la durée d'apprentissage effective est inférieure de 30 % en moyenne à la durée d'instruction théorique. Les éléments d'information disponibles indiquent que l'absentéisme des enseignants, leur formation professionnelle continue, les grèves, les conflits armés et l'utilisation des écoles comme bureaux de vote ou comme centres d'examen peuvent sensiblement réduire le temps dont disposent les élèves pour apprendre.

Les manuels ont un impact positif sur l'apprentissage des élèves et ils peuvent compenser les désavantages socio-économiques, surtout dans les contextes de faibles revenus. Dans les pays en développement, beaucoup de salles de classe, surtout dans les régions pauvres et rurales, ne disposent que d'un seul manuel, le plus souvent détenu par l'enseignant. Les élèves passent le plus clair de leur temps à copier sur leur cahier le contenu du manuel reporté sur le tableau noir et ensuite à le mémoriser. Dans de nombreux pays africains, de 25 à 40 % des enseignants disent ne pas disposer de manuel ou de livre du maître dans les matières qu'ils enseignent. Bien que des organismes internationaux financent la publication et la distribution de manuels dans les pays en développement, ces investissements sont souvent des projets ponctuels, à court terme, qui ne contribuent guère à soutenir l'édition locale sur le long terme.

Le délabrement des écoles et le surpeuplement des salles de classe aggravent la médiocrité des conditions d'apprentissage. Dans les pays du SACMEQ⁴, on a signalé que 47 % des bâtiments scolaires avaient besoin de réparations majeures. Les salles de classe surpeuplées, où les élèves n'ont pas de chaise, de banc ou de pupitre, sont chose courante en Afrique. L'absence d'eau potable et de sanitaires peut entraver la participation, celle des filles en particulier. Dans les zones touchées par des conflits, les écoles ne sont pas épargnées. En Irak, plus de 2 700 écoles ont été pillées, endommagées ou

incendiées. Les infrastructures scolaires ont été largement endommagées en Bosnie-Herzégovine, au Burundi, au Kosovo, au Mozambique et au Timor-Leste. Au Libéria, on estime que 23 % de toutes les écoles primaires ont été détruites entre 2001 et 2003. En Afghanistan, les incendies et les bombardements d'écoles ainsi que les meurtres d'enseignants et d'élèves ont gravement affecté l'éducation dans certaines provinces.

Accroître le personnel enseignant et améliorer ses compétences

Aucun objectif de l'EPT ne saurait être atteint sans un corps enseignant suffisamment nombreux et bien formé. Au niveau mondial, les systèmes d'enseignement primaire employaient près de 27 millions d'enseignants en 2005, dont plus d'un tiers en Asie de l'Est, qui compte 28 % du total mondial des élèves scolarisés dans le primaire. Entre 1999 et 2005, le nombre total d'enseignants du primaire dans le monde a augmenté de 5 %, c'est-à-dire un peu moins rapidement que l'effectif scolaire. L'Afrique subsaharienne a accru son corps enseignant de 25 % au cours de ces 6 années, et l'Asie du Sud-Est a augmenté le sien de 14 % mais la progression de l'effectif scolaire y a été beaucoup plus forte, respectivement de 36 et 22 %. Dans le secondaire, le nombre total d'enseignants a augmenté dans toutes les régions à l'exception de l'Europe centrale et orientale, et ce beaucoup plus rapidement que dans le primaire.

Les REE supérieurs à 40/1 tendent à entraver l'apprentissage. Vingt-quatre pays sur 176 présentent des REE supérieurs à ce chiffre, dont 20 sont situés en Afrique, avec le rapport le plus élevé (83/1) au Congo. Le REE moyen est resté stable au niveau mondial, à 25/1 entre 1999 et 2005. Il a augmenté en Afrique subsaharienne (45/1 au lieu de 41/1) et en Asie du Sud et de l'Ouest (39/1 au lieu de 37/1), régions où l'accroissement de l'effectif scolaire a été le plus rapide. Dans les États arabes et dans le Pacifique, le nombre d'élèves par enseignant a légèrement baissé malgré l'augmentation de l'effectif scolaire. Globalement, les REE tendent à être beaucoup plus élevés dans les écoles publiques que dans les écoles privées.

La plupart des pays présentant des REE inférieurs à 40/1 en 1999 ont pu préserver le *statu quo*, mais il y a des exceptions alarmantes : le REE de l'Afghanistan est brusquement passé de 36/1 en 1999 à plus de 83/1 en 2005, et ce bien que le corps enseignant ait doublé. La République-Unie de Tanzanie a connu des pénuries d'enseignants, en particulier après 2001, année où les frais de scolarité ont été supprimés et où l'effectif scolaire a augmenté de 23 % en 1 an.

Le tableau change quand on considère le nombre d'élèves par enseignant formé. Du fait des pénuries d'enseignants, ce rapport est souvent beaucoup plus élevé. En 2005, le pourcentage médian d'enseignants du primaire formés était voisin de 64 % en Asie du Sud

4. Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation.



© Giacomo Pirozzi/PANOS

Apprentissage de la lecture du Braille au Botswana.

La pandémie du VIH/sida est une cause importante d'absentéisme et d'érosion de l'effectif enseignant.

et de l'Ouest, égal ou supérieur à 80 % en Asie centrale, en Amérique latine et dans les Caraïbes et en Afrique subsaharienne, et il atteignait 100 % dans les États arabes. On ne dispose de données sur le pourcentage d'enseignants formés pour 1999 et 2005 que pour 43 pays. Dans à peu près la moitié d'entre eux, la proportion d'enseignants formés a augmenté. Le nombre d'élèves par enseignant formé dépasse 100/1 en Afghanistan, à Madagascar, au Mozambique, au Népal et au Tchad.

Aucune analyse du personnel enseignant ne serait complète si l'on n'évoquait pas le tribut payé au VIH/sida. La pandémie est une cause importante d'absentéisme et d'érosion de l'effectif enseignant. Au Lesotho et au Malawi, environ un tiers de tous les départs d'enseignants sont dus à des maladies mortelles, la plupart vraisemblablement liées au VIH/sida. Au Mozambique, les décès d'enseignants en activité ont augmenté de 72 % entre 2000 et 2004. En République-Unie de Tanzanie, 42 % des décès d'enseignants entre 2000 et 2002 ont été attribués au VIH/sida.

Objectif 5. Parité et égalité entre les sexes

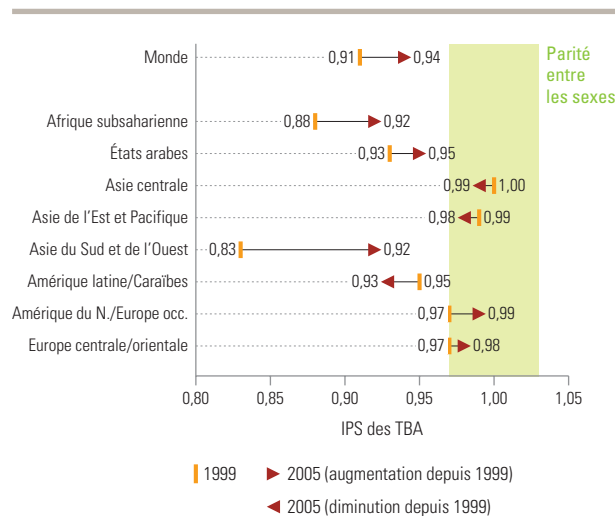
Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite que les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

Les disparités entre les sexes se sont réduites depuis 1999 mais elles restent très répandues dans le monde. En 2005, 59 pays seulement sur les 181 pour lesquels les données sont disponibles (c'est-à-dire à peu près un tiers) avaient réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. La plupart l'avaient déjà réalisée en 1999 et sont des pays développés et des pays en transition, ou des pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Seulement 7 pays d'Asie de l'Est et du Pacifique, 2 d'Afrique subsaharienne, 2 États arabes et 2 pays d'Asie du Sud et de l'Ouest ont atteint l'objectif de parité entre les sexes de l'EPT.

Les disparités restent très répandues en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest, où elles sont principalement en faveur des garçons. Dans les pays où prévalent encore les disparités, elles sont souvent plus prononcées dans les niveaux d'enseignement supérieurs. Au niveau mondial, 118 pays sur les 188 pour lesquels les données sont disponibles pour l'enseignement primaire (63 %) avaient réalisé la parité entre les sexes à ce niveau en 2005. Seuls 37 % des pays l'avaient réalisée dans le secondaire et moins de 3 % dans l'enseignement supérieur.

Les disparités entre les sexes dans le primaire résultent d'abord et avant tout des disparités de la scolarisation en 1^{re} année du primaire (figure 2.3). En moyenne, dans le monde, 94 filles commençaient la 1^{re} année du primaire pour 100 garçons, mais le chiffre est plus bas en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest (92 dans chaque région) et en Amérique latine et dans les Caraïbes, où il est tombé de 95 en 1999 à 93 en 2005. Il est égal ou supérieur à 95 dans toutes les autres régions. Globalement, les disparités entre les sexes dans l'accès à l'éducation se sont atténuées depuis 1999, parfois substantiellement, surtout en Asie du Sud et de l'Ouest (passée de 83 à 92 filles pour 100 garçons). Cependant, en Afghanistan, au Niger, au Pakistan, en République centrafricaine, au Tchad et au Yémen, le nombre de filles commençant l'école représente 80 % de celui des garçons.

Figure 2.3 : Évolution des disparités entre les sexes dans l'accès à l'enseignement primaire entre 1999 et 2005, par région



Note : les valeurs de l'IPS dans cette figure sont des moyennes pondérées.
Source : voir le chapitre 2 du rapport complet sur l'EPT.

Participation scolaire : des gains sensibles pour les filles en Asie du Sud et de l'Ouest

Globalement, pour 100 garçons, il y avait 95 filles scolarisées dans le primaire en 2005, contre 92 en 1999. C'est l'Asie du Sud et de l'Ouest, région où la situation était la pire au début de la période, qui a enregistré les gains les plus importants : le nombre de filles pour 100 garçons est passé de 82 à 93. L'Afrique subsaharienne et les États arabes ont enregistré des progressions de 3 points de pourcentage de l'IPS des taux de scolarisation dans le primaire.

Pourtant, le TBS des filles représentait 80 % ou moins de celui des garçons en Côte d'Ivoire, au Niger, en République centrafricaine, en République démocratique du Congo et au Tchad, ainsi qu'en Afghanistan, au

Pakistan et au Yémen. Les disparités entre les sexes tendent à être plus marquées dans les groupes de population à faible revenu et dans les zones rurales et les taudis urbains.

En général, une fois qu'elles ont accès à l'école, les filles tendent à mieux réussir que les garçons. Il n'y a aucun pays d'Amérique latine et des Caraïbes ou d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale où elles redoublent davantage que les garçons. Globalement, en 2004, il y avait 70 pays où une proportion égale de filles et de garçons atteignait la dernière année d'études. Dans 53 autres, il subsiste des différences notables, souvent en faveur des filles, particulièrement en Amérique latine et dans les Caraïbes. En Afrique subsaharienne et dans les États arabes, on trouve à peu près le même nombre de pays avec une disparité en faveur des garçons que de pays avec une disparité en faveur des filles pour ce qui est de la survie en dernière année du primaire.

Disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire

Les disparités entre les sexes sont plus répandues et même plus prononcées dans l'enseignement secondaire et supérieur que dans le primaire, mais leur profil est plus complexe (figure 2.4).

En 2005, dans le secondaire, les disparités étaient en faveur des garçons dans 61 pays, soit un peu plus que les 53 pays où elles étaient en faveur des filles. L'insuffisance de la participation et des performances des garçons est

de plus en plus inquiétante, surtout dans le monde développé, mais aussi en Amérique latine et dans les Caraïbes. C'est la seule région où, en moyenne, les filles sont plus nombreuses que les garçons à être scolarisées dans le secondaire (90 garçons ou moins pour 100 filles scolarisées dans 11 pays). Les garçons sont plus enclins à participer à des programmes académiques plus courts ne conduisant pas à des études supérieures et à quitter précocement l'école pour gagner leur vie. La pauvreté est généralement un obstacle important à la participation des garçons au secondaire. Une étude réalisée au Chili a constaté que les garçons pauvres risquent 4 fois plus que les filles pauvres d'abandonner l'école pour entrer dans la population active.

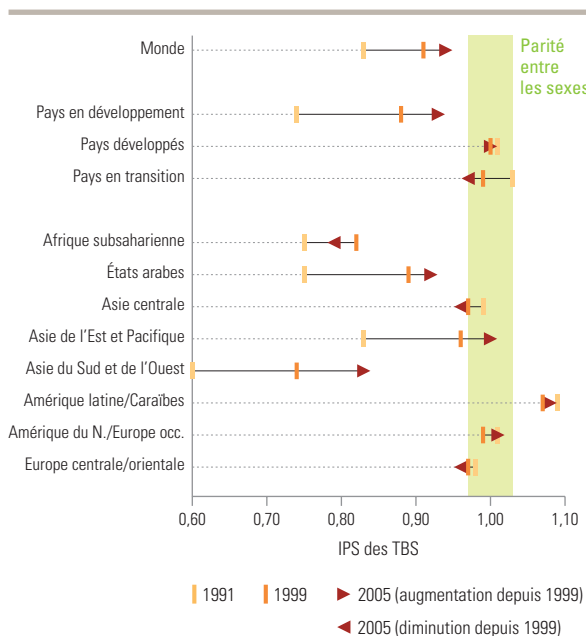
Globalement, l'IPS du secondaire s'établissait à 0,94 en 2005, contre 0,91 en 1999. Les disparités ont diminué beaucoup plus lentement après Dakar qu'entre 1991 et 1999. L'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne restent les régions qui présentent de faibles taux de scolarisation dans le secondaire et enregistrent la participation féminine la plus basse à ce niveau, avec respectivement 83 et 79 filles scolarisées pour 100 garçons. De fait, l'Afrique subsaharienne s'est éloignée de la parité entre les sexes entre 1999 et 2005.

Les disparités entre les sexes, qu'elles soient en faveur des garçons ou des filles, se sont réduites dans l'enseignement secondaire dans 144 pays pour lesquels les données sont disponibles pour 1999 et 2005, cette diminution conduisant dans certains cas à la parité.

Enseignement supérieur : la parité est rare

Seuls 4 pays sur 144 – le Botswana, la Chine, le Mexique et le Pérou – avaient réalisé la parité entre les sexes à ce niveau en 2005. Dans l'ensemble, il y avait beaucoup plus de femmes que d'hommes inscrits dans l'enseignement supérieur en 2005 (l'IPS moyen s'établissait à 1,05), soit une inversion par rapport à 1999. Les disparités en faveur des femmes étaient plus marquées dans les pays développés et les pays en transition et elles s'étaient accentuées depuis 1999. On trouvait des disparités en faveur des hommes en Afrique subsaharienne (0,68), en Asie du Sud et de l'Ouest (0,74) et en Asie de l'Est (0,92). Dans les États arabes, autant d'hommes que de femmes sont inscrits dans l'enseignement supérieur, mais la moyenne régionale dissimule une très faible participation des femmes dans plusieurs pays.

Figure 2.4 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation dans le secondaire, par région, 1991, 1999 et 2005



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

Les disparités entre les sexes, qu'elles soient en faveur des garçons ou des filles, se sont réduites dans l'enseignement secondaire dans 144 pays.

Égalité des sexes : plus complexe et difficile à réaliser que la parité

La réduction de l'écart entre les sexes dans l'éducation ne se traduit pas automatiquement par l'égalité des hommes et des femmes. Les écarts de rémunération, l'accès minimal des femmes à certains domaines d'études et à certains emplois et le défaut de représentation politique prouvent l'existence d'inégalités

Les filles et les femmes sont systématiquement sous-représentées dans les manuels et elles continuent d'être montrées dans des rôles très stéréotypés.

persistantes entre les sexes. À l'évidence, la parité est une condition nécessaire mais non suffisante de l'égalité des sexes.

La promotion de l'égalité des sexes dans l'éducation exige que l'on modifie les processus de socialisation des sexes et certaines conditions d'apprentissage à l'école. Tous les éléments ci-après sont importants pour promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation.

Des environnements scolaires sûrs et favorables

Des violences physiques et psychologiques continuent d'être commises par des enseignants et autres catégories de personnel de l'éducation, et par les enfants eux-mêmes, dans beaucoup d'écoles. Les garçons risquent plus de subir fréquemment des violences physiques sévères, en particulier des châtiments corporels que les filles. Celles-ci, pour leur part, sont plus exposées aux violences et harcèlement sexuels, qui ont souvent pour résultats une faible estime de soi et des abandons scolaires précoces. Une étude comparative effectuée au Ghana, au Malawi et au Zimbabwe a constaté que beaucoup de filles signalaient avoir subi des avances sexuelles agressives de condisciples plus âgés qu'elles et d'enseignants du sexe masculin. Le cadre scolaire est tout aussi important. Les jeunes filles, particulièrement après la puberté, risquent de moins participer si l'école n'a pas d'installations sanitaires convenables. Une étude affirme qu'en Afrique subsaharienne, la moitié des filles qui abandonnent l'école primaire le font parce que l'eau et les installations sanitaires sont de mauvaise qualité.

Des enseignantes et une dynamique enseignants-élèves

Les pays présentant les plus forts pourcentages d'enseignantes ont des niveaux de parité plus élevés dans la participation au primaire. Globalement, 94 % des enseignants du préprimaire sont des femmes, mais cette proportion tombe à 62 % dans le primaire, 53 % dans le secondaire et 41 % dans l'enseignement supérieur. La simple présence d'enseignantes ne garantit cependant pas que les filles et les garçons seront traités de la même façon à l'école.

Beaucoup d'enseignants soutiennent qu'ils traitent de la même façon garçons et filles mais, en pratique, leurs attitudes trahissent souvent de subtils partis pris. Les garçons bénéficient généralement d'interactions plus stimulantes avec les enseignants, dominent les activités de la classe et reçoivent plus d'attention que les filles sous la forme de critiques, d'éloges et de retours d'information constructifs. Des études portant sur les élèves des écoles rurales au Kenya, au Malawi et au Rwanda ont constaté que les enseignants n'attendent pas grand-chose des élèves filles. Enseignants comme élèves contribuent à un schéma qui donne aux filles moins de possibilités que les garçons de participer

activement à la classe. Il faudrait former les enseignants à comprendre comment le sexe interagit avec leur propre identité afin qu'ils prennent conscience de leurs propres attitudes, perceptions et attentes et de celles des élèves. Ces formations sont relativement rares.

Des contenus biaisés dans les matériels d'apprentissage

Les analyses du contenu des manuels attirent l'attention sur les préjugés sexistes contre les filles et les femmes, quels que soient le niveau d'enseignement, la matière, le pays et la région. Les filles et les femmes sont systématiquement sous-représentées dans les manuels et elles continuent d'être montrées dans des rôles très stéréotypés, même dans les pays qui ont réalisé la parité entre les sexes dans le primaire. Dans les manuels chinois d'études sociales, tous les scientifiques sont des hommes et tous les enseignants des femmes. Une étude des manuels de mathématiques au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Togo et en Tunisie a constaté que la proportion de personnages féminins dans les matériels imprimés y est inférieure à 30 %. Des études sur les améliorations de l'égalité entre les sexes dans les manuels montrent que l'évolution des rôles des femmes au cours des dernières décennies est dans une large mesure ignorée.

L'éducation sexuelle, domaine délicat du programme scolaire du point de vue du sexe des élèves, bénéficie d'une attention accrue, principalement en raison du VIH/sida. Les programmes d'éducation sexuelle sont accusés, dans de nombreux pays, de méconnaître la sexualité féminine et le point de vue des filles sur la façon de se comporter avec les garçons. Une étude portant sur l'éducation sexuelle dans un collège du Botswana a montré que les propos des enseignants comme des élèves reproduisaient les stéréotypes sociaux relatifs aux garçons et aux filles. Les enseignants marginalisaient la sexualité des filles en citant des exemples qui cadraient avec l'expérience et la sexualité des garçons.

De meilleures performances en lecture pour les filles, qui rattrapent leur retard en mathématiques

Les données fournies par les grandes évaluations internationales et régionales soulignent trois tendances majeures des acquis en langue, en mathématiques et en sciences.

Premièrement, les filles continuent à mieux réussir que les garçons en langue, et ce même dans les pays présentant des différences de scolarisation notables entre les sexes, comme c'est le cas de nombreux États arabes.

Deuxièmement, en moyenne, les filles rattrapent leur retard par rapport aux garçons en mathématiques. Très récemment, des différences en faveur des filles

sont apparues dans plusieurs pays (par exemple en Arménie, aux Philippines et en République de Moldova).

Troisièmement, si les garçons conservent une confortable avance en sciences, les filles gagnent du terrain. Les femmes demeurent sous-représentées dans certains domaines scientifiques. Dans la plupart des pays pour lesquels les données sont disponibles, elles représentent moins du tiers des étudiants du supérieur en sciences, mais plus des deux tiers en lettres, en sciences sociales et dans les domaines en rapport avec la santé. Dans tous les pays de l'OCDE à l'exception de l'Italie, davantage d'hommes que de femmes obtiennent des diplômes de recherche avancée.

Progrès d'ensemble de l'éducation pour tous

L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE), introduit en 2003, donne une vue d'ensemble des progrès accomplis vers la réalisation de 4 des objectifs de l'EPT : l'EPU, l'alphabétisation des adultes, le sexe et la qualité de l'éducation⁵. L'indice couvre cette année 129 pays (encadré 2.2). Parmi les nombreux pays exclus de ce tableau figurent les États fragiles, qui risquent de souffrir d'un faible niveau de développement de l'éducation.

Si l'on considère les 44 pays pour lesquels les données permettant de calculer l'IDE pour 1999 et 2005 sont disponibles, l'indice a augmenté, dans 32 pays, en moyenne de 3,4 %. Les progrès ont été substantiels en Éthiopie, au Guatemala, au Lesotho, au Mozambique, au Népal et au Yémen, où il a augmenté de plus de 10 % entre 1999 et 2005. À l'exception du Guatemala, tous ces pays font partie de la catégorie des pays aux valeurs les plus basses de l'IDE, mais ils progressent rapidement vers l'EPT. En revanche, l'IDE a légèrement régressé dans 12 pays et ce recul a été de l'ordre de 2 % ou plus en Albanie, en Lituanie, en République de Moldova et au Tchad.

Globalement, c'est le TNS total du primaire qui a tiré l'IDE vers le haut. Dans la plupart des pays dont la valeur de l'IDE n'a que légèrement augmenté ou a diminué, le point faible était le taux de survie en 5^e année du primaire.

Encadré 2.2 – Résultats de l'IDE

- Cinquante et un pays (environ 40 % du total de l'échantillon) enregistrent des valeurs de l'IDE égales ou supérieures à 0,95. La plupart se trouvent en Amérique du Nord et en Europe, mais cette catégorie de pays très performants comprend des pays de toutes les régions à l'exception de l'Asie du Sud et de l'Ouest. Dans ces pays, le droit à l'éducation va au-delà des discours ; l'enseignement obligatoire est une réalité depuis des décennies, il est mis en œuvre avec rigueur et l'école est souvent gratuite.
- Cinquante-trois pays, appartenant à toutes les régions de l'EPT, ont des valeurs de l'IDE comprises entre 0,80 et 0,94. Si les taux de scolarisation sont souvent élevés dans les pays de ce groupe, la valeur de l'IDE y est tirée vers le bas soit par une qualité médiocre de l'éducation, soit par de faibles niveaux d'alphabétisme des adultes, soit par les deux facteurs.
- Vingt-cinq pays (environ un cinquième de tous ceux qui sont compris dans les calculs de l'IDE) sont loin de réaliser l'EPT, avec des valeurs de l'IDE inférieures à 0,80. Huit de ces pays sont des États fragiles*. Environ les deux tiers des 25 pays se trouvent en Afrique subsaharienne où plusieurs d'entre eux enregistrent un score inférieur à 0,60. Ce groupe comprend 4 des 9 pays à forte population : Bangladesh, Inde, Pakistan et Nigéria. La plupart des pays de cette catégorie enregistrent des performances médiocres au regard des 4 objectifs de l'EPT compris dans l'indice.

* Burundi, Érythrée, Guinée, Niger, Nigéria, République démocratique populaire lao, Tchad et Togo.

Si les garçons conservent une confortable avance en sciences, les filles gagnent du terrain.

5. Chaque objectif est représenté par un indicateur de substitution. Pour l'EPU, il s'agit du TNS total du primaire ; pour l'alphabétisation des adultes, du taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 ans et plus ; pour la parité et l'égalité entre les sexes, de l'indice de l'EPT relatif au genre ; pour la qualité de l'éducation, du taux de survie en 5^e année du primaire. L'IDE se situe entre 0 et 1, 1 représentant la réalisation de l'EPT.

Amélioration des capacités de gestion dans les pays les moins avancés

La société civile se fait davantage entendre

Suppression des frais de scolarité dans le primaire dans 14 pays

Prise en charge des frais des ménages pauvres

Chapitre 3. Dynamiques nationales

Encouragement de la participation des filles

Amélioration de la qualité : nécessité d'un ensemble de mesures

Possibilités d'apprentissage inclusives

Stratégies pour remédier aux pénuries d'enseignants

La Campagne mondiale pour l'éducation, a suscité l'émergence d'un puissant groupe de pression aux niveaux national, régional et mondial.

Ce chapitre se concentre sur trois domaines de la politique d'éducation afin de montrer comment les pays développent et renforcent leurs systèmes éducatifs pour répondre aux besoins d'apprentissage fondamentaux de tous les enfants, de tous les jeunes et de tous les adultes : un environnement institutionnel promouvant et soutenant l'éducation ; des stratégies visant à élargir l'accès à l'éducation, en particulier celui des groupes les plus pauvres et les plus défavorisés ; enfin, des mesures pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Les informations qu'il fournit sont fondées sur un examen des politiques et des stratégies adoptées depuis 2000 par 30 pays, pour la plupart en développement.

Un environnement institutionnel favorable

Importance de la planification

Les efforts déployés par les gouvernements en vue d'élaborer des plans nationaux pour le secteur de l'éducation ont pris de l'ampleur depuis 2000. La plupart des 30 pays examinés sont aujourd'hui dotés de plans pour l'éducation. Ces plans mettent généralement l'accent sur les mesures destinées à améliorer l'accès, la qualité et la gestion de l'éducation. Un récent examen des plans approuvés dans le cadre de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT a constaté que, pour la plupart, ils prévoyaient des mesures bien définies pour lutter contre les disparités et améliorer la qualité de l'éducation. Il a cependant été estimé que la fixation de priorités était un point faible et moins de la moitié des plans comprenaient un cadre financier à moyen terme tenant compte de tous les coûts.

Le Cadre de Dakar souligne l'importance d'une meilleure capacité nationale de suivi de l'éducation. Nombre de pays de toutes les régions (par exemple le Mexique, le Maroc, le Nigéria, les Philippines, le Yémen) ont intensifié leurs efforts pour mettre en place des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation. Cependant, la faiblesse des capacités de gestion reste un obstacle majeur aux progrès de l'éducation dans beaucoup de pays à faible revenu. Au Burkina Faso, par exemple, où des progrès considérables ont été accomplis en matière d'amélioration de l'accès à l'éducation de base, le ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation a du mal à offrir suffisamment de salles de classe, d'enseignants et de matériels d'apprentissage. Il est de plus en plus largement reconnu qu'il faut à la fois former le personnel et apporter des changements aux structures organisationnelles des systèmes éducatifs pour faire face aux problèmes de développement et de qualité.

Société civile : des avocats puissants

Depuis Dakar, la société civile joue un rôle beaucoup plus visible qu'avant. Les politiques d'éducation de presque tous les pays demandent maintenant une certaine forme de partenariat entre l'État et les organisations de la société civile (OSC) qui aille au-delà du rôle traditionnel de fourniture de services. La Campagne mondiale pour l'éducation, créée en 1999, a suscité l'émergence d'un puissant groupe de pression aux niveaux national, régional et mondial. Des études donnent à penser que les vues et les propositions de la société civile ont, dans une certaine mesure, influencé la formulation des plans nationaux d'éducation mais que ses possibilités de participer systématiquement à la fixation des agendas et aux phases finales de rédaction restent limitées. Les gouvernements cherchent parfois à contrôler et à limiter la participation de la société civile au dialogue sur les politiques. Pourtant, les OSC créent de nouvelles

occasions pour un rôle élargi en matière d'élaboration des politiques. Certaines ont été innovantes sur le plan pédagogique (voir, par exemple, la méthode d'alphabétisation d'Action Aid Reflect) et d'autres ont associé les communautés à des exercices d'analyse budgétaire et à des activités de suivi parallèles. En Amérique latine, par exemple, le Partenariat pour la revitalisation de l'éducation dans les Amériques (PREAL) publie des fiches sur l'éducation dans un certain nombre de pays. Leur parution débouche souvent sur des débats nationaux animés et a encouragé les gouvernements à améliorer leurs propres activités d'information du public.

Prestataires non étatiques

Dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne où les effectifs du primaire ont fortement augmenté depuis 2000, les prestataires non étatiques ont joué un rôle majeur. D'autres pays, comme le Bangladesh et le Pakistan, continuent aussi de s'en remettre aux prestataires non étatiques pour une grande partie des places dans l'enseignement primaire. Les partenariats entre les gouvernements et le secteur non étatique prennent diverses formes, dont le financement direct, la sous-traitance de services et la formation d'enseignants. Dans plusieurs cas, des mécanismes ont été mis en place pour réglementer le secteur. À Bogota (Colombie), les écoles privées bénéficient d'une aide publique pour dispenser une éducation aux apprenants à faible revenu, avec des résultats positifs en termes de rétention des enfants à l'école et d'amélioration des résultats d'apprentissage.

Trop souvent, cependant, la réglementation des prestataires non étatiques tend à être pesante et ne favorise pas un environnement propice à la promotion de la qualité et à l'amélioration de l'accès des exclus. L'efficacité de la supervision a aussi été entravée par l'insuffisance des capacités gouvernementales d'application des réglementations et le manque de clarté concernant les responsabilités au sein des pouvoirs publics. L'Afrique du Sud et le Chili ont institué des incitations financières pour que le secteur non étatique respecte mieux la réglementation. Les incitations sont subordonnées à la preuve d'une qualité satisfaisante.

Décentralisation : les promesses diffèrent souvent de la réalité

Beaucoup de pays en développement décentralisent les responsabilités financières, politiques et administratives en matière d'éducation au niveau des régions, des provinces ou des écoles. La décentralisation vise à rendre les écoles plus réceptives aux besoins locaux. Le programme de gestion axée sur les écoles du Guatemala est souvent cité : des fonctions clés telles que le recrutement, la rémunération et la supervision des enseignants et le contrôle de l'assiduité des élèves ont été décentralisées vers les conseils scolaires communautaires. Les évaluations semblent indiquer que ceux-ci ont aidé à faire progresser la scolarisation dans le primaire.

La décentralisation est souvent un processus long et graduel. L'impact sur l'accès à l'éducation et la qualité de l'éducation est loin d'être évident. Dans nombre de pays aux traditions centralisatrices, les compétences nécessaires pour gérer et administrer les systèmes éducatifs sont limitées au niveau local. Le manque de clarté quant aux rôles et aux responsabilités est un problème très répandu. Il y a aussi un risque que la décentralisation aggrave les inégalités sous-nationales. Une évaluation réalisée au Ghana a conclu que les disparités entre régions pauvres et régions moins pauvres se sont accentuées après la décentralisation des années 1990. Des conclusions similaires ont été formulées en Argentine et au Mexique.

Assurer plus largement un accès équitable

Le Cadre de Dakar appelle les gouvernements à veiller à ce que les systèmes éducatifs identifient explicitement les populations les plus pauvres et les plus marginalisées, les ciblent et répondent à leurs besoins. Quelles sont les principales stratégies adoptées par les pays pour assurer des possibilités d'accès à l'éducation aux enfants, aux jeunes et aux adultes ? Une approche globale – non limitée à l'EPU – est la caractéristique propre de l'agenda de Dakar.

Petite enfance : de nouvelles obligations constitutionnelles

Les programmes qui intègrent santé, nutrition, éducation et soutien aux parents pour les jeunes enfants peuvent compenser les désavantages et les inégalités. La Constitution brésilienne de 1988 oblige les gouvernements des États à assurer la protection et l'éducation des enfants jusqu'à l'âge de 6 ans. Le Plan national d'éducation de 2001 a fixé 2 objectifs : atteindre 50 % des enfants de moins de 4 ans et 80 % des enfants de 4 et 5 ans d'ici à la fin de la décennie. En 2005, le second avait été dépassé.

L'éducation de la petite enfance relève d'un fonds fédéral qui redistribue les ressources entre les États pour le développement de l'éducation de base. Le Mexique a approuvé, en 2002, un amendement constitutionnel prévoyant 3 années d'enseignement préprimaire obligatoire en 2008 au plus tard. Plusieurs pays – dont le Cambodge, le Guatemala, l'Inde, le Nicaragua et les Philippines – ont élargi l'accès à l'enseignement préprimaire au bénéfice des enfants les plus défavorisés en visant les zones les plus pauvres.

Globalement, l'EPPE est en train de conquérir une meilleure place sur nombre d'agendas nationaux, mais les problèmes persistent : prise en compte insuffisante des besoins des enfants de moins de 3 ans, absence d'approche holistique, personnel insuffisamment formé et manque de coordination entre les prestataires.

La décentralisation vise à rendre les écoles plus réceptives aux besoins locaux.

Dans beaucoup de pays, le simple manque d'écoles est un obstacle à la réalisation de l'EPU.

Davantage de places dans les écoles primaires

Dans beaucoup de pays, le simple manque d'écoles est un obstacle à la réalisation de l'EPU, en particulier dans les zones rurales et reculées et dans les bidonvilles. La plupart des 30 études de cas nationales indiquent que les gouvernements ont pris, ces dernières années, des mesures pour multiplier les infrastructures scolaires, notamment dans les zones rurales et les autres zones défavorisées, mais pas toujours assez rapidement pour suivre le rythme d'augmentation de l'effectif scolaire (en Éthiopie, il a doublé alors que le nombre de salles de classe augmentait de 55 % entre 1999 et 2005). Certains gouvernements ont tenté de faire face à l'augmentation rapide de l'effectif en recourant aux classes alternées et en demandant des efforts supplémentaires aux enseignants. D'autres ont mobilisé de nouvelles

ressources internes pour financer le développement des infrastructures scolaires : en Turquie, un cinquième des 100 000 salles de classe construites entre 2003 et 2006 ont été financées par des sources privées. Le gouvernement philippin accorde des incitations financières aux ONG, aux entreprises et autres groupes de la société civile pour qu'ils « adoptent » des écoles en apportant une aide pour les infrastructures, les matériels d'apprentissage, les compléments alimentaires et nutritionnels et l'équipement des laboratoires de sciences. Plus de la moitié des écoles publiques du pays ont bénéficié de ce programme depuis 2000. Une autre mesure très répandue a consisté à transférer une partie de la responsabilité financière aux collectivités locales, qu'il s'agisse de la construction des écoles, de la rémunération des enseignants recrutés localement ou d'autres dépenses récurrentes.



Atteindre les communautés reculées : une école primaire dans un village isolé de l'estuaire de l'Amazone, au Brésil.

Résorption des disparités sous-nationales en matière d'accès

Plusieurs gouvernements ont établi des mécanismes pour redistribuer des fonds aux régions les plus pauvres ou cibler les zones qui sont à la traîne en matière d'accès à l'éducation. Le plan décennal du Burkina Faso pour l'éducation de base, lancé en 2001, vise à réduire les disparités géographiques en prévoyant des ressources additionnelles pour 20 provinces. Au Brésil, un fonds spécial a été créé en obligeant les États et les municipalités à attribuer une partie de leurs recettes fiscales à l'éducation de base. Les ressources sont ensuite redistribuées afin de garantir une dépense annuelle minimale par élève dans tous les États. Il semble que le fonds ait contribué au développement de l'enseignement primaire et à la réduction des disparités régionales. En Inde aussi, le gouvernement a mis en œuvre des programmes spéciaux dans les districts défavorisés.

Suppression des frais de scolarité : préserver les acquis

Depuis 2000, 14 pays ont supprimé les frais de scolarité à l'école primaire. Il semble que cette mesure encourage la scolarisation des enfants les plus défavorisés mais, dans certains cas, l'accroissement rapide de l'effectif scolaire se fait au détriment de la qualité : les REE augmentent, on recrute des enseignants qui n'ont guère reçu de formation ou les écoles doivent recourir aux classes alternées.

La suppression des frais de scolarité comporte, pour les gouvernements, deux conséquences financières : ils doivent pallier la perte de ressources subie par les écoles et couvrir les coûts supplémentaires résultant de l'augmentation de l'effectif. Des subventions proportionnelles au nombre d'élèves sont versées directement aux écoles à titre de compensation, mais celles-ci ne les reçoivent pas toujours à temps et il arrive que leur montant soit inférieur au montant convenu. Au Malawi, en dépit de l'attribution de ressources supplémentaires pour compenser la disparition des frais de scolarité, l'augmentation de l'effectif a entraîné une diminution de la dépense par élève.

Une approche progressive visant dans un premier temps les zones les plus démunies ou une seule année d'études à la fois, comme au Lesotho ou au Mozambique, donne aux gouvernements le temps de créer des postes d'enseignant et d'aider les écoles en leur offrant des salles de classe et des matériels d'apprentissage supplémentaires. Certains gouvernements ne suppriment les frais de scolarité que pour des groupes, des écoles ou des régions spécifiques : le programme Gratuidad à Bogota (Colombie) réduit les frais pour les enfants des familles les plus pauvres. En Afrique du Sud, les écoles qui font payer des frais de scolarité sont obligées par la loi d'en exempter les parents aux faibles revenus.

Si la suppression des frais de scolarité n'est pas complétée par des mesures pour construire des salles de classe, recruter et former davantage d'enseignants et améliorer la gestion des écoles, la médiocrité des conditions d'apprentissage risque d'écarter plus tôt les enfants de l'école ou de se traduire par des acquis très insuffisants. Les donateurs ont financé au moins une partie des dépenses supplémentaires nécessitées par la suppression des frais de scolarité dans plusieurs pays, dont le Ghana, le Kenya, le Mozambique, l'Ouganda et la République-Unie de Tanzanie.

Des approches ciblées pour accroître la participation

Les politiques universelles d'encouragement de la scolarisation ne suffisent pas si l'on veut atteindre les enfants les plus vulnérables et les plus marginalisés, dont les filles (encadré 3.1). Outre les frais de scolarité, les familles doivent payer les uniformes, les transports et autres dépenses obligatoires, qui peuvent être prohibitives. De plus, pour de nombreux enfants vivant dans la pauvreté, le travail rémunéré ou non dans le cadre familial fait obstacle à l'éducation. Soucieux de compenser ces obstacles économiques, certains gouvernements ont conçu des programmes destinés aux familles pauvres, qui comprennent des bourses pour les filles et des transferts de ressources soumis à condition. Parmi ces derniers, le programme brésilien Bolsa Familia est le plus important de ce genre dans le monde en développement, couvrant quelque 46 millions de personnes, y compris plus de 16 millions d'enfants qui bénéficient du transfert spécial pour l'éducation Bolsa Escola. En 2005, le programme mexicain de réduction de la pauvreté Progres-Oportunidades a couvert 5,3 millions d'enfants, offrant des versements en espèces subordonnés à l'assiduité scolaire de l'enfant. Des chercheurs ont calculé que l'extension de ces programmes à tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire se situant sous le seuil de pauvreté dans 18 pays d'Amérique latine coûterait 2,4 milliards de dollars EU par an.

Les programmes de transferts en espèces sous condition ont accru l'accès à l'école dans plusieurs pays latino-américains à revenu intermédiaire. L'extension de cette approche aux pays les plus pauvres exigerait un ciblage rigoureux et des procédures administratives très strictes pour garantir la transparence et minimiser la fraude. L'expérience donne à penser qu'une phase pilote est cruciale pour identifier les problèmes clés avant de généraliser le dispositif. Ces problèmes comprennent généralement les immixtions politiques dans le choix des bénéficiaires, les problèmes posés par les systèmes de paiement et le manque de suivi. Un autre problème fréquent est la faiblesse du lien entre les programmes de transferts et les politiques d'éducation. Les programmes de transferts sont souvent conçus comme des filets de sécurité pour les familles défavorisées mais sont habituellement dépourvus d'objectifs d'apprentissage précis.

Outre les frais de scolarité, les familles doivent payer les uniformes, les transports et autres dépenses obligatoires, qui peuvent être prohibitives.

Encadré 3.1 – Politiques visant à réduire les disparités entre les sexes

L'objectif de parité entre les sexes pour 2005 n'a pas été atteint dans la plupart des pays en développement, mais des progrès sensibles ont été accomplis dans plusieurs de ceux qui présentaient les disparités les plus marquées au détriment des filles dans la scolarisation à l'école primaire. Voici quelques exemples.

Burkina Faso : la participation scolaire des filles a été encouragée par le biais des groupes de mères d'écoliers. De plus, les parents de filles entrant à l'école primaire ne sont plus tenus de payer de cotisations aux associations parents-enseignants.

Éthiopie : les programmes de développement du secteur de l'éducation sont axés sur des actions visant à améliorer la qualité, en particulier pour les filles, les groupes de pasteurs et les enfants ayant des besoins spéciaux. Les actions comprennent des campagnes de sensibilisation ainsi que des programmes d'accompagnement des filles à l'école et d'installation de toilettes et de lavabos dans les écoles. Les établissements de formation des enseignants ont fixé des quotas afin d'accroître le nombre d'enseignantes.

Inde : les mesures ciblées comprennent la fourniture gratuite de manuels à toutes les filles jusqu'à la 8^e année d'études, l'installation de toilettes séparées, des cours de rattrapage pour les filles non scolarisées et le recrutement d'enseignantes. Un programme national lancé en 2003 vise les filles des groupes défavorisés et des zones rurales. Son approche holistique prévoit la mobilisation des communautés, la construction de crèches pour que les filles n'aient plus à s'occuper de leurs frères et sœurs plus jeunes, la fourniture gratuite d'uniformes et de matériels d'apprentissage, et une formation de sensibilisation des enseignants aux questions de sexe.

Yémen : la Stratégie nationale d'éducation des filles est au centre de la politique nationale pour l'ensemble du secteur. Ses éléments clefs comprennent la mobilisation des communautés pour les sensibiliser à l'importance de l'éducation des filles et des femmes, la construction d'écoles mixtes et d'écoles réservées aux filles, surtout dans les zones rurales, et l'augmentation du nombre d'enseignantes. Des diplômées des écoles secondaires des zones rurales reculées sont sélectionnées pour enseigner dans les petites classes des écoles locales. Elles reçoivent une formation professionnelle continue et un soutien professionnel. En 2006, les frais de scolarité ont été supprimés pour les filles scolarisées dans le primaire.

Résoudre le problème du travail des enfants

Le travail des enfants limite leur capacité de fréquenter l'école. Bien que le nombre d'enfants qui travaillent dans le monde ait décliné entre 2000 et 2004, ils sont aujourd'hui encore 218 millions à le faire et, de ce fait, leurs possibilités d'éducation sont limitées. Il existe dans

la plupart des pays des lois établissant un âge minimum pour travailler, interdisant certains types de travail des enfants et prévoyant l'obligation scolaire, mais elles sont souvent peu appliquées et le sont d'autant moins que la pauvreté est la principale raison du travail des enfants. Le versement d'allocations aux familles a permis à davantage d'enfants d'aller à l'école, mais beaucoup continuent simultanément de travailler.

Les pays ont adopté d'autres solutions pour répondre aux besoins d'apprentissage des enfants qui travaillent. Les programmes sont souvent à petite échelle et ils n'ont pas été suffisamment évalués. La scolarité flexible s'adapte aux périodes de travail et compense le temps perdu au moyen de modules d'apprentissage indépendants ou de « cours d'été ». Des cours de rattrapage intensifs peuvent aider les enfants qui travaillent à compenser leur retard scolaire et, finalement, à être admis dans une école ordinaire. Au Bangladesh, un cours de rattrapage de 2 ans a été dispensé à plus de 350 000 enfants urbains travaillant dans le secteur informel. Au Brésil, le Programme d'élimination du travail des enfants adopte une large approche : il comprend le versement d'allocations aux familles, la surveillance du respect par les employeurs des lois sur le travail des enfants, des programmes non formels d'équivalence et des activités externes. Une évaluation de ce programme effectuée dans 3 États ruraux pauvres a constaté une diminution de la probabilité qu'un enfant travaille et une accélération de sa progression à l'école primaire.

Réduire la discrimination ethnique dans les écoles

Les enfants appartenant à des groupes autochtones et à des minorités ethniques ont moins de chances que les autres d'être scolarisés à l'école primaire et risquent plus de redoubler. Des données collectées dans 10 pays d'Amérique latine montrent que les disparités de niveau éducatif entre groupes autochtones et groupes non autochtones étaient plus marquées que celles fondées sur le sexe ou le lieu de résidence.

La langue d'instruction joue un rôle clef. Les programmes d'éducation bilingue au Guatemala et au Mexique ont amélioré les résultats scolaires des enfants des communautés autochtones. Ces programmes nécessitent la production de matériels d'apprentissage dans les langues locales et une formation spéciale des enseignants. Les enfants appartenant à des communautés de nomades ou de pasteurs sont eux aussi confrontés à des difficultés que les gouvernements de plusieurs pays, dont la Mongolie et l'Éthiopie, ont surmontées en équipant les écoles de structures d'hébergement, bien que leur qualité suscite des préoccupations.

Dans l'Union européenne, les Roms sont vulnérables à la discrimination dans l'éducation. Bien que la ségrégation

Les enfants appartenant à des groupes autochtones et à des minorités ethniques ont moins de chances que les autres d'être scolarisés à l'école primaire.

systematique soit en voie de disparition, les enfants roms sont encore confrontés à des types d'exclusions plus informels. Les stratégies des pouvoirs publics en Europe centrale et orientale comprennent des incitations financières pour les écoles et les apprenants et la désignation de médiateurs scolaires pour aider les enfants et leur famille.

Une éducation inclusive pour les handicapés

La Convention relative aux droits des personnes handicapées récemment adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies appelle à instaurer une éducation inclusive à tous les niveaux. Il est de plus en plus reconnu, particulièrement en Europe, qu'il est préférable que les enfants ayant des besoins spéciaux soient scolarisés dans les écoles ordinaires, tout en bénéficiant de diverses formes de soutien spécial. Ces dernières années, plusieurs pays en développement ont pris des initiatives pour promouvoir les écoles inclusives. Au Brésil, la loi sur l'éducation de 2002 souligne la nécessité, pour les écoles, de promouvoir la scolarisation des enfants ayant des besoins d'apprentissage spécifiques et engage le gouvernement à fournir des enseignants spécialisés. La stratégie éthiopienne relative aux besoins spéciaux en matière d'éducation, adoptée en 2006, est conçue pour encourager l'éducation inclusive en formant les enseignants à identifier les difficultés d'apprentissage et à établir des dispositifs de soutien.

Extension des possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes

Les programmes d'éducation des jeunes et des adultes restent marginalisés et insuffisamment financés. Ces dernières années, certains gouvernements se sont efforcés de mettre en place des cadres nationaux pour répondre aux besoins de cette catégorie. La Thaïlande, l'Indonésie et le Népal ont étendu la portée de l'éducation non formelle. La Chine a mis au point des matériels d'apprentissage qui combinent l'apprentissage de la lecture avec une formation aux compétences agricoles et entrepreneuriales. Le Bangladesh, l'Inde et le Sénégal ont noué des partenariats étroits avec des OSC en vue d'accroître les possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes. L'approche « faire faire » du Sénégal, qui s'est étendue à plusieurs pays de la région, s'en remet aux prestataires non étatiques pour concevoir et mettre en œuvre des programmes dans un cadre tracé par l'État. Bien que la participation à ces programmes augmente régulièrement, elle est entravée par l'insuffisance des fonds publics et des capacités gouvernementales de suivi. Le Brésil a lancé plusieurs programmes qui touchent près de 5 millions de jeunes et d'adultes. En Asie de l'Est et dans le Pacifique, la multiplication des centres d'apprentissage communautaires, qui combinent l'éducation avec des activités de développement, a donné une impulsion à l'alphabétisation.

Améliorer l'apprentissage

À divers degrés, tous les pays ont besoin d'améliorer la qualité de l'éducation. Il n'y a pas de stratégie unique pour améliorer l'apprentissage, mais les éléments clefs comprennent la santé et la sécurité à l'école, suffisamment d'heures de cours et de manuels, des enseignants qualifiés et motivés et une pédagogie efficace.

Des pays comme le Cambodge, le Mexique et l'Afrique du Sud ont adopté une approche globale de l'amélioration de la qualité intégrant tous ces éléments (encadré 3.2).

Encadré 3.2 – Approches globales de la qualité de l'éducation

Le **Cambodge** a lancé, en 2000, son Programme d'action prioritaire qui vise les familles pauvres en réduisant le coût de la scolarité, en offrant des bourses aux élèves du secondaire, en fournissant des petits-déjeuners dans les écoles pauvres et en introduisant un enseignement sur la santé. Le programme comprend des mesures visant à améliorer la formation des enseignants et des allocations destinées à les encourager à accepter des postes dans des zones où les conditions de vie sont difficiles.

Le **Mexique** a intensifié ses programmes destinés aux communautés rurales dispersées et aux communautés autochtones. Ils comprennent des services d'EPPE, l'amélioration des infrastructures des écoles primaires, la fourniture de matériels d'apprentissage, la formation du personnel d'éducation et des incitations financières pour les enseignants afin de réduire le taux de renouvellement et l'absentéisme. Ces mesures ont réduit les taux de redoublement et les inégalités dans les résultats d'apprentissage entre enfants autochtones et enfants non autochtones dans des proportions allant jusqu'à 30 %.

En **Afrique du Sud**, le District Development Support Programme (1989-2003) visait à améliorer la qualité de l'éducation de la 1^{re} à la 9^e année d'études dans 4 provinces confrontées à des difficultés majeures en matière d'éducation. Il comprenait une formation des enseignants, la fourniture de matériels d'apprentissage et le renforcement des capacités. Les évaluations ont révélé des gains en lecture, écriture et calcul en 3^e année du primaire.

Santé, sécurité, temps d'apprentissage et manuels

Les programmes de distribution de repas à l'école encouragent les parents à inscrire leurs enfants à l'école primaire et à les y laisser. Des évaluations menées au Chili et au Bangladesh montrent qu'ils aident à réduire l'absentéisme et les abandons scolaires et à accroître la scolarisation. La fourniture aux enfants de rations à emporter chez eux en plus des repas scolaires s'est accompagnée d'une progression soutenue de la

Il est préférable que les enfants ayant des besoins spéciaux soient scolarisés dans les écoles ordinaires.

scolarisation dans 32 pays d'Afrique subsaharienne. Les programmes de promotion de la santé à l'école ont aussi été associés à une meilleure assiduité à l'école primaire.

Les réponses coordonnées aux violences scolaires restent limitées. Des études réalisées dans plusieurs pays d'Afrique et d'Asie du Sud ont conclu qu'une direction ferme, l'aptitude des enseignants à écouter les préoccupations des élèves et à y répondre, et la possibilité pour les élèves de participer aux décisions scolaires étaient des moyens efficaces de lutter contre les violences. Une étroite collaboration avec les communautés peut aider à surmonter les violences contre les filles.

De nombreux pays pourraient peut-être améliorer l'apprentissage s'ils portaient la durée officielle d'instruction à environ 800 heures par an et s'assuraient qu'elle est entièrement et effectivement consacré à l'apprentissage. La mise à disposition de davantage de manuels est aussi associée à de meilleurs résultats scolaires, en particulier dans le cas des élèves défavorisés. Certains pays (Cameroun, Éthiopie, Guinée, Inde, Malaisie, Maroc, Népal, par exemple) ont commencé à distribuer gratuitement des manuels dans les zones prioritaires ou aux groupes cibles. D'autres ont libéralisé le marché des manuels, avec plus ou moins de succès.

Des enseignants qualifiés et motivés

Le Cadre d'action de Dakar souligne que les gouvernements doivent améliorer le statut, le moral et le professionnalisme des enseignants pour réaliser l'EPT. Les précédents rapports ont analysé les stratégies adoptées à cet effet (encadré 3.3). Si des enseignants du primaire supplémentaires ont été engagés en nombre substantiel dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest entre 1999 et 2005, cet effort n'a pas été à la mesure de la forte augmentation de l'effectif scolaire durant la même période. Pour remédier aux pénuries et limiter les coûts, nombre de gouvernements recrutent des enseignants de façon temporaire. Ces enseignants contractuels sont généralement moins rémunérés que les enseignants titulaires et ils n'ont pas droit à des prestations telles que les congés de maladie et la retraite.

Les pays comptant une forte proportion d'enseignants contractuels sont souvent ceux où l'effectif scolaire a augmenté rapidement ; en 2002, 65 % de tous les éducateurs au Cameroun et 56 % au Sénégal, par exemple, étaient des contractuels. Les REE de ces 2 pays dépassent encore 40/1. Les informations dont on dispose sur 13 pays d'Afrique francophone montrent que dans 9 de ces pays, plus de 50 % de tous les enseignants sont recrutés sur une base contractuelle. Dans plusieurs cas, ils risquent plus que les enseignants titulaires d'avoir reçu moins de 1 mois de formation ou de n'en avoir reçu aucune. En Mauritanie, au Tchad et au Togo, près des

Encadré 3.3 – Attirer des candidats vers la profession enseignante

- Abaisser les conditions d'admission à la formation des enseignants (Mozambique).
- Assouplir les moyens d'accès à la formation des enseignants (Afrique du Sud).
- Abréger le cycle de formation initiale des enseignants (Ghana, Guinée, Malawi, Mozambique, Ouganda, République-Unie de Tanzanie).
- Instaurer un équilibre entre formation en internat à plein temps et expérience scolaire (Cuba, Royaume-Uni).
- Utiliser des modèles d'éducation à distance (Afrique rurale, Inde).
- Offrir des incitations pour améliorer les performances et la motivation, y compris (a) des rémunérations suffisantes à la fois par rapport aux autres groupes et en valeur réelle et (b) des conditions de travail appropriées.
- Offrir des structures d'apprentissage tout au long de la vie et des activités professionnelles (Chine, Sri Lanka).

trois quarts ou plus des enseignants contractuels n'ont pas ou guère reçu de formation. Leur salaire se situe souvent entre le quart et la moitié de celui des enseignants titulaires.

Les éléments d'information disponibles concernant l'impact des enseignants contractuels sur l'apprentissage sont contradictoires et limités. Lorsque ces enseignants sont employés par les communautés locales, un effet positif sur les scores aux tests a été observé dans certains cas, mais pas dans tous. Leur absentéisme est souvent similaire à celui des enseignants titulaires ou plus élevé mais, là encore, on ne peut généraliser.

À long terme, est-il possible de conserver deux groupes d'enseignants aux conditions de travail très différentes ? C'est un problème clef pour les gouvernements. Il faudrait mettre au point des cadres directeurs qui préservent la flexibilité et la réceptivité locale de l'enseignement contractuel tout en garantissant que la qualité n'est pas compromise. Toujours à long terme, il faudrait intégrer enseignants titulaires et contractuels dans une filière professionnelle unique, comme c'est le cas au Sénégal, au Mali et dans certains États de l'Inde.

Nommer des enseignants dans les zones mal loties

Dans beaucoup de pays, des REE élevés – signe d'une pénurie d'enseignants – coexistent avec des disparités géographiques relativement marquées (c'est le cas, entre autres, au Bangladesh, au Cambodge, en Éthiopie, au Mozambique, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie). Les enseignants peuvent préférer les postes

Les pays comptant une forte proportion d'enseignants contractuels sont souvent ceux où l'effectif scolaire a augmenté rapidement.

en milieu urbain pour plusieurs raisons, la plupart en rapport avec la qualité de vie, les conditions de travail, les possibilités d'ouverture professionnelle et l'accès aux services de santé. Les conditions culturelles et de sécurité dans les zones rurales peuvent aussi rendre plus problématique l'embauche d'enseignantes.

Les gouvernements usent de différentes stratégies pour répartir les enseignants de façon à atténuer les disparités géographiques. Dans un système introduit en Turquie en 2000, les enseignants des écoles publiques doivent travailler 3 ou 4 ans dans une région qui en est relativement dépourvue. En Chine, le gouvernement ne fait pas payer de frais d'inscription à l'université et offre une année gratuite de cours au niveau du master 1 aux nouveaux diplômés qui acceptent un poste en milieu rural pendant 3 ans. Au Lesotho et au Nigéria, les enseignants qui acceptent d'enseigner dans des écoles rurales bénéficient de primes ou d'allocations pour pénibilité des conditions de vie. Toutefois, au Nigéria, les retards de paiement ont dans une large mesure ruiné l'efficacité de cette politique qui n'a pas permis une réelle implantation des enseignants dans les zones rurales.

Enseignement et apprentissage

Les pratiques de la salle de classe influencent l'enseignement et l'apprentissage. Le programme d'enseignement, l'utilisation de la langue maternelle des enfants, l'évaluation et la mise à profit des TIC sont particulièrement importants.

Des programmes d'enseignement centrés sur les enfants

Les études de cas nationales établies pour le présent rapport indiquent une tendance à remanier les programmes scolaires pour faire en sorte que les interactions en classe soient plus dynamiques et centrées sur les enfants qu'avant. On tend à remplacer les méthodes traditionnelles, faisant appel au tableau noir et à la parole, par un apprentissage fondé davantage sur la découverte, mettant plus fortement l'accent sur des résultats qui dépassent la simple mémorisation de faits et d'informations. La Chine, le Maroc et la Turquie figurent parmi les pays qui ont réformé les programmes d'enseignement depuis 1999. Il est tout aussi important d'avoir un enseignement qui soit suffisamment structuré pour permettre aux apprenants d'acquérir des compétences de base telles que la lecture, l'écriture et le calcul dès les premières années de scolarité.

Éducation concernant le VIH/sida

Une autre innovation importante de ces dernières années a été l'introduction de l'éducation relative au VIH/sida. Selon une enquête portant sur 18 pays à faible revenu, ils avaient presque tous élaboré un programme d'enseignement sur le VIH/sida, mais sa mise en œuvre était limitée.

Un autre ensemble d'études sur les cours concernant le VIH/sida dispensés dans les écoles de pays en développement a permis de constater qu'ils avaient un impact considérable sur les connaissances relatives à ce virus et à la maladie. Ces cours exigent une mise à niveau professionnelle pour les enseignants, qui reste trop limitée.

Promouvoir l'instruction bilingue et multilingue

Toutes les recherches montrent que les enfants acquièrent plus facilement des compétences linguistiques et cognitives dans leur langue maternelle que dans la langue nationale ou régionale, même largement utilisée, et qu'ils peuvent ensuite les y transférer. Dans l'enseignement primaire, il y a encore beaucoup à faire pour promouvoir le multilinguisme et l'instruction initiale dans la langue maternelle, mais on constate que des progrès sont faits. Le Cambodge a adopté plusieurs langues minoritaires comme langues d'instruction dans le cadre de projets pilotes. Le Programme de lecture dans le primaire de la Zambie emploie, durant les 3 premières années de scolarité, les langues maternelles comme principales langues d'instruction. L'Inde croit fermement au principe de l'instruction dans la langue maternelle. L'éducation bilingue et multilingue peut contribuer notablement à l'amélioration de l'apprentissage, mais il faut que les pays veillent à ce que suffisamment d'enseignants maîtrisent la langue maternelle et à ce que des ressources d'apprentissage soient largement disponibles dans les diverses langues.

Améliorer l'évaluation

Les évaluations peuvent aider les gouvernements à améliorer la qualité de l'éducation. En Zambie, les résultats d'une évaluation nationale ont conduit à procéder à une distribution ciblée de matériels d'apprentissage aux écoles où les acquis des élèves étaient les plus insuffisants. Il y a néanmoins un risque à lier trop étroitement les systèmes d'évaluation aux récompenses et aux sanctions, ce qui peut conduire les écoles à exagérer les progrès des apprenants ou à empêcher les élèves mal préparés de se présenter aux examens. Nombre de pays (Malawi, Namibie, Swaziland) sont en train de passer à un système d'évaluation continue conduite par les enseignants afin d'informer régulièrement les élèves de leurs performances. Pour être efficaces, les évaluations doivent être alignées sur le programme d'enseignement et il faut que les enseignants soient formés à leur utilisation et que les parents soient tenus informés des progrès ou des difficultés de leurs enfants.

TIC : un outil d'apprentissage émergent

L'expansion des TIC a facilité le recours accru à l'éducation à distance et les innovations pédagogiques dans la salle de classe. Alors que les pays en développement ont besoin de former des millions de nouveaux enseignants, l'éducation à distance peut

Dans l'enseignement primaire, il y a encore beaucoup à faire pour promouvoir le multilinguisme et l'instruction initiale dans la langue maternelle.

En investissant dans l'éducation dans les situations de post-conflit, les gouvernements et la communauté internationale envoient un message fort pour l'avenir.

faciliter à la fois la formation initiale et la formation continue. En Amérique latine, les TIC sont utilisées dans 10 pays pour améliorer la qualité de la formation des enseignants. L'Inde a lancé EDUSAT, premier satellite au monde à être consacré à l'éducation, qui envoie des programmes d'apprentissage à distance aux écoles, aux collèges universitaires, aux établissements de formation des enseignants et aux centres d'éducation non formelle. Les technologies plus anciennes continuent de jouer un rôle important pour ce qui est d'élargir l'accès à l'éducation formelle comme à l'éducation non formelle. La radio et la télévision ont favorisé l'accès à l'enseignement secondaire au Brésil, en Inde et au Mexique, entre autres pays.

Les TIC offrent le potentiel voulu pour améliorer la qualité de l'éducation par de nouveaux modes d'apprentissage qui sont plus interactifs et plus participatifs que les modes classiques. Elles peuvent aussi relier les écoles les unes aux autres pour qu'elles partagent leurs expériences. Les réseaux d'écoles se sont multipliés ces dernières années. SchoolNet Africa regroupe plus de 20 pays africains, et le Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique a lancé une campagne en vue de connecter à l'Internet plus de 550 000 écoles africaines d'ici à 2020.

Malgré l'enthousiasme que suscitent les TIC, leur impact sur l'apprentissage n'a guère été étudié sérieusement à ce jour et les résultats des études sont nuancés, surtout dans les pays en développement. Les études de pays donnent à penser que les efforts fructueux pour intégrer les TIC dans les salles de classe s'appuient sur une approche holistique englobant le programme d'enseignement, la formation des enseignants et les besoins en infrastructures.

Rétablir l'éducation dans les situations difficiles

Bien que le nombre de conflits armés dans le monde ait diminué, la plupart des guerres continuent de se dérouler dans le monde en développement et la majorité des victimes sont des civils. Le recrutement d'enfants dans les groupes armés constitue une violation des droits de l'homme particulièrement grave : on estime que 250 000 enfants continuent d'être utilisés comme enfants soldats. Il est vital de réintégrer ces enfants dans leur communauté au moyen de programmes spécialement conçus pour ce faire, comme au Sud-Soudan (encadré 3.4).

En investissant dans l'éducation dans les situations de post-conflit, les gouvernements et la communauté

Encadré 3.4 – Une éducation pour les enfants soldats au Sud-Soudan

Élaboré par CARE durant la guerre au Sud-Soudan, le programme Miith Akolda vise à désarmer et réintégrer les enfants enrôlés dans les groupes armés. Des camps de transit ont été créés loin de la ligne de front. En dehors des cours, le programme comprenait des activités telles que la résolution de problèmes, la santé et l'hygiène, le chant et la danse, les droits des enfants, les récits d'histoires, les sports et l'éducation physique. Le programme était conçu de manière à être flexible car au début, les enfants étaient souvent incapables de suivre de nombreuses heures d'apprentissage à la suite. Le temps consacré à l'éducation a été progressivement augmenté à mesure que les enfants s'accoutumaient à la vie dans les camps et apprenaient à exécuter des tâches routinières comme faire la vaisselle, préparer les repas, aller chercher du bois et de l'eau et laver leurs vêtements. En conséquence, les enfants ont assumé la responsabilité des camps et les activités routinières les ont aidés à stabiliser leur vie, rendant ainsi possible le lent processus de réintégration et d'apprentissage.

internationale envoient un message fort pour l'avenir. En Ouganda, par exemple, durant la première campagne électorale qui a suivi le conflit, dans les années 1990, le parti au pouvoir a annoncé que les frais de scolarité à l'école primaire seraient supprimés, ce qui a aidé à rétablir la confiance en un avenir plus pacifique. La rénovation des infrastructures scolaires est une priorité durant les périodes de post-conflit, souvent caractérisées par un manque de main-d'œuvre qualifiée. Les formes alternatives d'éducation peuvent jouer un rôle, comme en Afghanistan. Depuis la chute des talibans en 2001, les ONG ont contribué à créer des écoles communautaires et des écoles à domicile qui ont aidé les communautés déchirées par la guerre à reprendre espoir. Des écoles peu éloignées, un environnement d'apprentissage sûr et des enseignantes recrutées localement sont quelques-unes des caractéristiques qui ont encouragé la scolarisation des filles.

Il faut être prudent lorsqu'on plaide pour l'éducation dans les situations de post-conflit. Dans certaines situations – écoles pratiquant la ségrégation, refus de prendre en compte les langues maternelles à l'école, images négatives dans les manuels –, l'éducation peut favoriser un climat de violence. L'éducation pour la paix et l'éducation multiculturelle peuvent aider à surmonter la méfiance et la haine entre groupes et donner aux jeunes des outils leur permettant de procéder à une analyse critique de leurs attitudes et de communiquer selon des modalités qui préviennent les conflits.

Dépenses d'éducation : en hausse dans les régions ayant les plus grands besoins

Coût de la scolarité : encore trop élevé pour les ménages les plus pauvres

Éducation de base : profite des initiatives d'allègement de la dette

Chapitre 4. Amélioration du financement de l'éducation pour tous

Donateurs : trop nombreux à donner la priorité aux niveaux qui suivent le primaire

Aide à l'éducation de base : en hausse entre 2000 et 2004, mais en recul en 2005

Du soutien des projets au soutien sectoriel : une meilleure coordination

La responsabilité de la réalisation de l'EPT revient, en dernière analyse, aux gouvernements mais, pour beaucoup de pays, en particulier les plus pauvres, les progrès dépendent aussi de l'aide des donateurs. Le Cadre d'action de Dakar contient une sorte de pacte : si les gouvernements des pays en développement démontrent qu'ils accordent aux objectifs de l'EPT une priorité plus grande, en accroissant les dépenses qui leur sont consacrées et en élaborant des plans solides par le biais d'une large consultation, les donateurs fourniront les ressources additionnelles requises pour mettre en œuvre ces plans.

Sept ans après l'approbation du Cadre d'action de Dakar par 164 pays, quel est le bilan dans ces domaines ? Le présent chapitre examine les engagements financiers nationaux, les tendances de l'aide à l'éducation de base et les initiatives prises pour accroître l'efficacité de l'aide.

Les gouvernements consacrent-ils suffisamment de fonds à l'éducation de base ?

Une majorité de gouvernements, en particulier dans les pays les moins avancés et surtout en Afrique subsaharienne, ont relevé le défi du renforcement de la priorité financière donnée à l'éducation, y compris l'éducation de base. Pourtant, beaucoup de pays continuent d'affecter à l'éducation une part très faible de leur PNB et du total des dépenses publiques.

C'est dans les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, suivis par les pays d'Amérique latine et des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne, que le montant des dépenses d'éducation rapporté au PNB est le plus élevé (tableau 4.1). Cependant, à l'intérieur des différentes régions, les variations sont importantes. Sur 105 pays (Amérique du Nord et Europe occidentale exclues), 26 ont consacré au moins 6 % de leur PNB à l'éducation en 2005, tandis que 24 lui en ont consacré 3 % ou moins.

Une majorité de gouvernements, en particulier dans les pays les moins avancés, ont relevé le défi du renforcement de la priorité financière donnée à l'éducation.

Tableau 4.1 : Total des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB et du total des dépenses publiques (pourcentages médians), 2005

Afrique subsaharienne	États arabes	Asie centrale	Asie de l'Est et Pacifique	Asie du Sud et de l'Ouest	Amérique latine et Caraïbes	Amérique du Nord et Europe occidentale	Europe centrale et orientale
Total des dépenses publiques d'éducation en % du PNB							
5,0	4,5	3,2	4,7	3,6	5,0	5,7	4,9
Total des dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques							
17,5	25,7	18,0	15,0	14,6	13,4	12,7	12,8

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

En Afrique subsaharienne la part des dépenses d'éducation dans le PNB a augmenté dans 18 pays sur 24.

Globalement, la part des dépenses d'éducation dans le PNB a augmenté, entre 1999 et 2005, dans 50 des 84 pays pour lesquels les données sont disponibles pour les 2 années. En Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes, le nombre de pays où cette part a augmenté était pratiquement égal à celui où elle a baissé (les totaux respectifs étant de 23 et 19). Cependant, en Afrique subsaharienne, cette part a augmenté dans 18 pays sur 24.

La part des dépenses d'éducation dans le PNB résulte de divers facteurs, dont la capacité des gouvernements

à collecter les recettes fiscales. Une part relativement faible des dépenses d'éducation dans le PNB ne signifie pas nécessairement que le gouvernement n'accorde guère de priorité à l'éducation ; il se peut qu'elle dénote un secteur public peu développé.

La part de l'éducation dans le total des dépenses publiques peut être une mesure plus directe de la priorité donnée à l'éducation. On dispose de données pour 2005 pour 87 pays. Les gouvernements des États arabes pour lesquels les données sont disponibles tendent à consacrer à l'éducation une proportion sensiblement plus élevée du total des dépenses



Sous les yeux de son instituteur, une fillette fait des additions dans une école multiniveaux en Indonésie.

publiques que les gouvernements des pays des autres régions (tableau 4.1). On trouve ensuite les proportions les plus fortes en Asie centrale, suivie de l'Afrique subsaharienne. L'Asie de l'Est et le Pacifique, l'Amérique latine et les Caraïbes et l'Asie du Sud et de l'Ouest enregistrent les proportions les plus faibles.

On ne dispose d'informations sur l'évolution de la part de l'éducation dans le total des dépenses publiques entre 1999 et 2005 que pour 40 pays, dont 15 se trouvent en Amérique latine et dans les Caraïbes. Parmi ces 40 pays, cette part a augmenté dans les 4 États arabes, mais elle n'a augmenté que dans 2 pays sur 4 en Asie du Sud et de l'Ouest et dans 1 sur 5 (le Lesotho, + 30 %) en Afrique subsaharienne.

Les taux de croissance du total des dépenses d'éducation depuis 1999 sont impressionnants dans de nombreux pays. Pour les 24 pays pour lesquels les données sont disponibles en Afrique subsaharienne, le taux médian de croissance a été d'au moins 5,5 % par an ; pour 5 pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, il a été de 5,1 %. Les taux ont été inférieurs en Asie de l'Est et dans le Pacifique (4,7 %) et en Amérique latine et dans les Caraïbes (2,4 %). C'est l'Asie centrale qui a enregistré le taux de croissance le plus élevé (8,1 %).

Il est encourageant de constater que dans les deux régions où vivent la plupart des enfants non scolarisés du monde (Afrique subsaharienne et Asie du Sud et de l'Ouest), les dépenses d'éducation ont augmenté assez rapidement, quoique pas dans tous les pays.

Les dépenses consacrées à l'enseignement primaire sont privilégiées dans les pays à faible revenu

En moyenne, les pays à faible revenu consacrent près de la moitié de leurs dépenses d'éducation au primaire, contre 38 % dans les pays à revenu intermédiaire et 25 % dans les pays à revenu élevé. La part médiane est de 27 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale, 40 % en Amérique latine et 50 % en Afrique subsaharienne. Par rapport aux pays à revenu intermédiaire et à revenu élevé, la part reçue par l'enseignement secondaire est particulièrement modeste (28 %) dans les pays à faible revenu. À mesure que la pression pour développer la scolarisation dans le secondaire s'accroît dans les pays à faible revenu, il en sera de même pour la concurrence avec le primaire concernant les augmentations du budget de l'éducation. On ne dispose d'informations sur l'évolution de la part des dépenses d'éducation consacrée au primaire entre 1999 et 2005 que pour 19 pays en développement, et ces informations sont très contradictoires (augmentation dans 7 pays, diminution dans 12).

Les dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire sont une des plus puissantes armes dont disposent les gouvernements pour faire avancer l'agenda

de réduction de la pauvreté. Une étude réalisée en Éthiopie a révélé que l'accroissement des dépenses publiques d'éducation entre 1996 et 2000 avait conduit à augmenter la part destinée aux enfants des ménages ruraux les plus pauvres, en particulier aux filles.

Les disparités géographiques dans les dépenses d'éducation sont souvent les plus marquées dans les grands pays, en particulier ceux qui ont une structure fédérale. Ces dernières années, le Brésil, l'Inde et le Nigéria, par exemple, ont pris des mesures pour indemniser les régions relativement sous-développées et aux ressources insuffisantes, qui sont généralement les plus mal loties en termes de services éducatifs et de niveaux d'éducation.

Une lourde charge pour les ménages pauvres

Certains gouvernements ont pris des initiatives pour alléger le fardeau financier imposé par la scolarité aux ménages mais, dans la réalité, les familles de nombreux pays doivent encore payer des montants substantiels pour l'éducation de leurs enfants, ce qui limite l'accès des plus pauvres.

Il y a d'abord les contributions aux établissements d'enseignement en soi. Une étude portant sur 11 pays en développement à faible revenu et à revenu intermédiaire constate que dans 9 de ces pays, les ménages ont à leur charge plus du quart du total des dépenses nationales afférentes aux établissements d'enseignement. Au Chili et à la Jamaïque, la part des ménages dépasse 40 % et il semble qu'elle ait augmenté en Argentine, au Chili, en Inde, à la Jamaïque et en Thaïlande. En général, les gouvernements des pays en développement tendent à financer une plus grande part des dépenses de l'enseignement primaire et secondaire que de l'enseignement supérieur. Pourtant, les ménages ont souvent à leur charge environ 20 % des dépenses totales dans le primaire et le secondaire.

Malgré les dispositions constitutionnelles qui garantissent la gratuité de l'enseignement primaire, la plupart des enfants des écoles primaires publiques doivent acquitter des frais, généralement pour les uniformes, les fournitures scolaires, les transports, les cotisations aux associations de parents d'élèves et les améliorations des installations scolaires. Une récente enquête révèle que sur 94 pays, il n'y a pas de frais scolaires dans le primaire dans 16 d'entre eux seulement. Les dépenses peuvent atteindre le tiers du revenu discrétionnaire du ménage, représentant une lourde charge pour les familles les plus pauvres. Dans la plupart des pays, les pauvres consacrent à l'éducation une part plus grande de leurs ressources que les ménages plus aisés. L'effort financier requis pour poursuivre des études après le primaire est souvent encore plus considérable pour les ménages à faible

Les dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire sont une des plus puissantes armes dont disposent les gouvernements pour faire avancer l'agenda de réduction de la pauvreté.

revenu. Le « manque d'argent », les « problèmes économiques », le « besoin de travailler », « la famille n'a pas les moyens de payer les dépenses scolaires » sont les principaux motifs invoqués dans plusieurs études sur les raisons pour lesquelles les enfants ne vont pas à l'école. En Ouganda, 71 % des enfants interrogés sur les raisons pour lesquelles ils avaient abandonné l'école primaire avant la suppression des frais de scolarité citaient le coût de la scolarité en premier.

Un facteur qui aggrave les effets de ces coûts est le fait que beaucoup de ménages tendent à moins investir dans des enfants pour lesquels la valeur de l'éducation n'est pas perçue comme si importante, ou lorsque les normes culturelles conduisent à traiter différemment les enfants d'un même ménage. Lorsqu'il y a des préférences, les filles et les enfants les plus âgés sont généralement défavorisés.

L'aide extérieure en faveur de l'EPT

La réunion de Dakar, en 2000, était censée relancer le mouvement vers l'EPT et l'éducation de base, et inciter les donateurs à accroître leur aide. Dans les années qui ont immédiatement suivi, le total des engagements au titre de l'aide publique au développement (APD) en faveur de l'éducation a rapidement augmenté, atteignant 10,7 milliards de dollars en 2004 contre 6,5 milliards en 2000, soit un gain de 65 % en valeur réelle (figure 4.1). Toutefois, en 2005, les montants attribués ont diminué de plus de 2 milliards de dollars, ramenant pratiquement à leur niveau de 2002 les engagements en faveur de l'éducation. La part de l'aide affectée au secteur de l'éducation est restée stable, autour de 13 % pour les pays en développement et de 16 % pour les pays à faible revenu.

L'aide totale à l'éducation de base dans tous les pays en développement a augmenté encore plus vite entre 2000 et 2004, de 90 %, passant de 2,7 à 5,1 milliards de dollars – mais elle aussi a chuté de 27 % en 2005. Il est difficile

de déterminer si cette chute est due à la volatilité habituelle des engagements d'aide ou si elle révèle un réel changement dans les engagements des donateurs en faveur de l'éducation. En 2004, certains des plus gros donateurs ont pris des engagements pour des montants d'aide très élevés en faveur de l'éducation, et en particulier de l'éducation de base, dans plusieurs grands pays.

Les décaissements de l'aide mesurent les transferts effectifs de ressources financières et, par conséquent, le montant de l'APD consacré aux systèmes éducatifs des pays bénéficiaires. Les décaissements en faveur de tous les pays en développement ont atteint 6,7 milliards de dollars en 2005, contre 4,4 milliards en 2002 (progression de 11 % par an). Ceux en faveur de l'éducation de base se sont établis à 2,8 milliards de dollars en 2004 comme en 2005. Vu qu'en 2005 les engagements ont sensiblement baissé, les décaissements resteront probablement au même niveau ou même diminueront au cours des quelques années à venir.

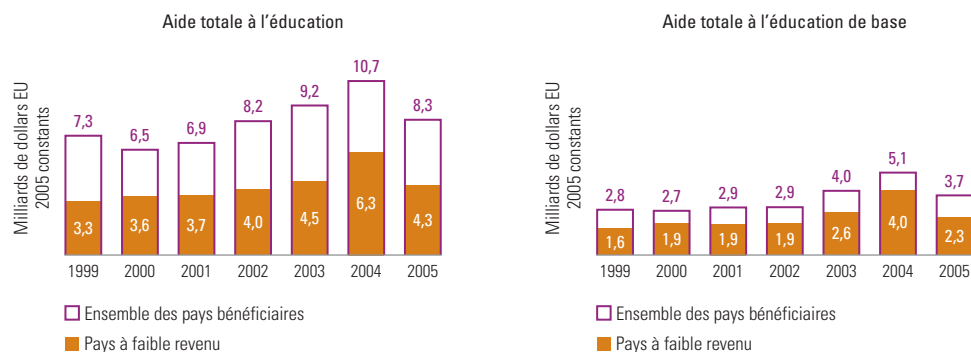
Une attention accrue portée aux pays à faible revenu

L'accroissement de l'aide totale à l'éducation depuis 1999 a particulièrement bénéficié aux pays à faible revenu. L'aide à l'éducation dans ces pays s'est établie en moyenne à 5,3 milliards de dollars en 2004 et 2005, contre une moyenne annuelle de 3,5 milliards en 1999 et 2000. Leur part de l'aide totale à l'éducation est passée de 50 à 56 %. La tendance a été encore plus prononcée s'agissant de l'aide à l'éducation de base. En 2004 et 2005, les pays à faible revenu ont reçu en moyenne 3,1 milliards de dollars par an, soit près des trois quarts de l'aide à l'éducation de base attribuée à tous les pays en développement, contre 1,8 milliard en 1999 et 2000.

La répartition régionale de l'aide à l'éducation a aussi changé depuis 2000. Si les pays d'Afrique subsaharienne continuent d'être les plus gros bénéficiaires de l'aide à l'éducation et à l'éducation de base, les parts de l'Asie

En 2004 et 2005, les pays à faible revenu ont reçu en moyenne 3,1 milliards de dollars par an, contre 1,8 milliard en 1999 et 2000.

Figure 4.1 : Total des engagements d'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base, 1999-2005



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

du Sud et de l'Ouest sont passées de 12 à 20 % pour l'éducation et de 16 à 31 % pour l'éducation de base.

Cela ne veut pas dire que l'aide à l'éducation de base soit dirigée sur les plus nécessiteux des pays les plus pauvres. Deux comparaisons simples montrent que ce n'est pas le cas. Des pays ayant une forte proportion d'enfants non scolarisés (Burundi, Côte d'Ivoire, Mali, Niger et Tchad, par exemple) ont reçu des montants relativement faibles d'aide à l'éducation de base par enfant en âge de fréquenter l'école primaire. Par ailleurs, certains pays ayant un revenu par habitant relativement élevé ont reçu des montants relativement importants d'aide à l'éducation de base par enfant en âge de fréquenter l'école primaire tandis que certains pays pauvres ont reçu des montants relativement faibles. Les 35 États fragiles ont reçu 14 % de toute l'aide à l'éducation de base en 2005, pourcentage similaire à celui de 1999.

S'agissant des 15 pays bénéficiant des plus gros montants d'aide à l'éducation, en 2004 et 2005, 4 pays d'Asie du Sud et de l'Ouest (Afghanistan, Bangladesh, Inde et Pakistan) ont reçu 17 % de cette aide, et 5 pays d'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Mozambique, Ouganda, République-Unie de Tanzanie et Sénégal) en ont reçu 10 %. Les 4 pays bénéficiant des plus gros montants d'aide à l'éducation de base se trouvent en Asie du Sud et de l'Ouest, et l'Inde a reçu à elle seule 11 % des montants alloués à l'éducation de base en 2004-2005. La part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation a augmenté pour chacun des 10 plus grands bénéficiaires.

Donateurs : des stratégies pour l'éducation

La priorité donnée à l'éducation dans l'aide totale est très variable selon les donateurs bilatéraux. La France a été le plus gros contributeur au secteur de l'éducation en 2004-2005, avec 1,5 milliard de dollars EU d'engagements par an, soit 40 % de son aide totale aux différents secteurs. Les plus gros donateurs après la France ont été le Japon et les États-Unis, dont l'aide à l'éducation s'est établie en moyenne à 1 et 0,7 milliard de dollars EU par an respectivement. Ces montants représentent néanmoins une part relativement modeste de leur aide totale. Le Japon alloue 12 % de son aide sectorielle à l'éducation (au lieu de 5 % en 1999) et les États-Unis moins de 4 %. Parmi les donateurs multilatéraux, l'Association internationale de développement (AID) de la Banque mondiale et la Commission européenne ont été les plus gros contributeurs à l'éducation en 2004 et 2005 (1,4 et 0,8 milliard de dollars EU respectivement).

Les donateurs bilatéraux ont adopté des stratégies très différentes vis-à-vis de l'éducation de base. Certains, dont le Canada, le Danemark, les États-Unis, la Finlande,

l'Irlande, la Norvège, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, donnent clairement à l'éducation de base la première priorité dans le secteur de l'éducation et lui attribuent plus de la moitié de leur aide à l'éducation. Cependant, certains des plus gros contributeurs, dont l'Allemagne, la France et le Japon, affectent à l'éducation de base moins du tiers de leur aide totale à l'éducation (voir tableau 4.2). Ils allouent une part substantielle de leur aide à l'éducation à l'enseignement postsecondaire. Par ailleurs, il est clair que les donateurs impartissent des montants d'aide très limités à l'enseignement préprimaire et à l'alphabétisation des adultes.

En moyenne, les donateurs multilatéraux ont, en 2004 et 2005, attribué à l'éducation de base 53 % de leur aide totale à l'éducation, contre 43 % pour les donateurs bilatéraux. Cependant, la part bilatérale a représenté une augmentation de 8 points de pourcentage par rapport à 1999-2000. Le Fonds catalytique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (pour les pays où la représentation des donateurs est limitée) a affecté la totalité de son aide à l'éducation de base. Fin juin 2007, les donateurs avaient pris des engagements d'un montant total de 930 millions de dollars EU en faveur du fonds pour la période 2003-2007, et 130 millions de dollars EU avaient été décaissés au bénéfice de 18 pays.

Certains des plus gros contributeurs à l'éducation ont très fortement réduit leur aide à l'éducation de base en 2005. Le Royaume-Uni et l'AID ont diminué leurs engagements de 70 et 80 % respectivement. Les donateurs qui ont le plus réduit leur aide en 2005 étaient ceux qui en avaient concentré la répartition en 2004, année où l'Inde et le Bangladesh ont reçu les trois quarts de celle du Royaume-Uni à l'éducation de base et la moitié de celle de l'AID. Les autres donateurs ont réparti plus largement leur aide. La France, les États-Unis et la Commission européenne attribuent leur aide pour l'éducation de base à un noyau de pays presque chaque année, répartissant le reste entre plusieurs autres pays. Le comportement de quelques donateurs qui ont affecté des montants d'aide considérables à quelques pays en 2004 explique en partie la forte chute enregistrée en 2005. Si une telle chute devait se reproduire à l'avenir, la situation serait grave.

Les programmes d'allègement de la dette profitent à certains pays à faible revenu. Pour pouvoir bénéficier de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés, les pays doivent élaborer et mettre en œuvre une stratégie de réduction de la pauvreté. Dans les 30 pays qui peuvent y prétendre, les dépenses consacrées aux programmes de réduction de la pauvreté sont passées, en moyenne, de 6,4 à 8,5 % du PIB entre 1999 et 2005. Au Mali, en moyenne, 37 % des économies résultant de l'allègement de la dette ont été affectées à l'éducation de base chaque année entre 2001 et 2005. En conséquence, les dépenses consacrées à l'éducation de base ont augmenté de 15 % durant cette période.

Certains
des plus gros
contributeurs
affectent à
l'éducation
de base moins
du tiers de
leur aide totale
à l'éducation.

Tableau 4.2 : Aide à l'éducation et à l'éducation de base, par donateur, moyennes pour 1999-2000 et 2004-2005

	Aide totale à l'éducation		Aide totale à l'éducation de base		Part de l'éducation de base dans l'aide totale		Part de l'éducation de base dans le total de l'APD ventilable par secteur	
	Moyenne annuelle 1999-2000	Moyenne annuelle 2004-2005	Moyenne annuelle 1999-2000	Moyenne annuelle 2004-2005	Moyenne annuelle 1999-2000	Moyenne annuelle 2004-2005	Moyenne annuelle 1999-2000	Moyenne annuelle 2004-2005
	Millions de dollars EU constants de 2005		Millions de dollars EU constants de 2005		(%)	(%)	(%)	(%)
France	1 548	1 537	354	279	23	18	9	7
Japon	517	1 047	213	281	41	27	2	3
Allemagne	829	760	119	146	14	19	3	3
États-Unis	355	672	194	563	55	84	3	3
Royaume-Uni	435	646	320	540	74	84	8	13
Pays-Bas	272	570	176	375	65	66	12	13
Canada	95	223	48	173	51	78	6	11
Norvège	137	186	85	117	62	63	8	9
Espagne	225	155	68	59	30	38	6	7
Belgique	89	155	15	35	17	23	3	4
Danemark	69	137	42	82	61	60	4	6
Suède	68	129	44	66	65	51	5	4
Australie	239	127	63	57	26	45	6	5
Autriche	122	89	5	4	4	5	2	2
Italie	53	86	15	39	29	46	3	9
Finlande	26	66	12	40	44	61	7	10
Irlande	17	61	9	38	51	63	14	12
Portugal	36	60	9	8	26	14	4	4
Nouvelle-Zélande	0	58	0	31	...	54	...	19
Suisse	45	35	19	16	43	45	3	2
Grèce	0	30	0	4	...	14	...	3
Luxembourg	0	26	0	12	...	46	...	11
Total CAD	5 180	6 812	1 811	2 944	35	43	5	6
Association internationale de développement	787	1 355	406	822	52	61	7	9
Commission européenne	709	762	451	351	64	46	7	4
Fonds asiatique de développement	125	308	9	78	7	25	1	5
Fonds africain de développement	74	141	46	55	62	39	7	4
UNICEF	28	64	28	63	100	99	16	14
Initiative de mise en œuvre accélérée	0	44	0	44	...	100	...	100
Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement	5	35	3	15	50	42	1	4
Total donateurs multilatéraux	1 734	2 709	945	1 428	55	53	6	6
Total	6 914	9 520	2 756	4 373	40	46	5	6

Note : (...) indique que les données ne sont pas disponibles.

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

Depuis 2000, le mouvement pour améliorer l'impact de l'aide s'est accéléré.

Fournir l'aide plus efficacement

Dans 20 des 68 pays les moins avancés, au moins 8 grands donateurs opéraient dans le secteur de l'éducation entre 2003 et 2005, et 10 de ces pays comptaient au moins 12 donateurs. Depuis 2000, le mouvement pour améliorer l'impact de l'aide grâce à une plus grande harmonisation entre les donateurs

et à un meilleur alignement des priorités des donateurs et des gouvernements s'est accéléré. Beaucoup de donateurs se sont déclarés favorables à des programmes englobant tout le secteur de l'éducation, plutôt qu'au financement de projets spécifiques. Cette approche réduit les importants coûts de transaction à la charge des pays lorsque les organismes de développement poursuivent leurs projets individuels « en faisant cavalier seul ».

Le mouvement vers une meilleure coopération a connu son apogée avec la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, signée par 107 pays et 26 organisations internationales en 2005. Cette déclaration a introduit des indicateurs des progrès et des objectifs cibles en matière de bonnes pratiques pour ses 5 principes clefs de l'efficacité de l'aide : appropriation, harmonisation, alignement, gestion axée sur les résultats et responsabilité mutuelle. Ces principes sont aussi au centre de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT, qui met l'accent sur l'approbation d'un plan du secteur de l'éducation par le groupe local des donateurs.

La Déclaration de Paris stipule que d'ici à 2010, 66 % des apports d'aide devront être fournis dans le cadre d'approches fondées sur des programmes et non sur des projets. Pour le secteur de l'éducation dans son ensemble, dans tous les pays, la part de l'aide fournie dans le cadre de programmes sectoriels est passée, entre 1999-2000 et 2004-2005, de 6 à 18 % tandis que celle fournie dans le cadre de projets est restée quasiment constante, à 11 ou 12 % (une grande partie de l'aide totale est fournie sous la forme de coopération technique, y compris les bourses de l'enseignement postsecondaire). Pour l'éducation de base, le changement a été encore plus marqué : l'aide aux programmes sectoriels est passée de 20 à 34 % et l'aide aux projets est tombée de 20 à 13 %. La situation est encore plus nette pour les pays les plus pauvres. Le Danemark, la Norvège, la Finlande et la Suède ont tous fourni plus de 40 % de leur aide sous la forme d'un soutien sectoriel en 2004-2005.

Certaines conditions doivent être remplies pour que le financement de la réforme sectorielle fonctionne. Il faut que les gouvernements s'approprient la réforme et que les ministères des Finances l'appuient. Il faut qu'il existe, dans les ministères des pays bénéficiaires, des capacités suffisantes pour veiller à ce que les décisions soient prises et appliquées avec efficacité.

Dans quelle mesure les nouvelles modalités de fourniture de l'aide fonctionnent-elles de manière satisfaisante dans les pays bénéficiaires ? En République-Unie de Tanzanie, environ 50 % de l'aide revêt la forme d'un soutien budgétaire direct apporté par 14 donateurs. Les examens indiquent une augmentation des dépenses consacrées à l'éducation comme à la santé. Pourtant, en 2004, le pays comptait 110 projets d'éducation financés par des sources extérieures d'un montant moyen de moins de 1 million de dollars EU. Au Bangladesh, une évaluation du Programme de développement de l'enseignement primaire, bénéficiant

de l'aide de 10 donateurs, a estimé que la coordination entre ces derniers était médiocre. Les agents des organismes d'aide soutenaient en outre qu'au fond, les donateurs imposaient la réforme de l'enseignement primaire au gouvernement. Par ailleurs, dans plusieurs des pays examinés, il n'y pas de dialogue de fond entre le gouvernement et les donateurs dans des domaines tels que la qualité de l'éducation.

Plusieurs donateurs ont procédé à des évaluations qualitatives de leurs programmes d'éducation de base. Une évaluation de l'aide de la Banque mondiale à l'enseignement primaire entre 1990 et 2005 a conclu que les projets avaient aidé les pays à accroître la scolarisation mais qu'ils avaient été moins efficaces pour réduire les taux de redoublement et faire progresser les résultats d'apprentissage, particulièrement chez les enfants défavorisés. Seuls quelque 60 % des 700 projets évalués étaient considérés comme susceptibles d'avoir un impact durable. L'examen de 32 projets d'éducation financés par la Banque asiatique de développement a conclu que les plus réussis étaient fondés sur des approches participatives et sur l'appropriation commune.

Pour résumer les considérations sur le financement, depuis 2000, il y a eu une accélération mondiale des engagements financiers pris en faveur de l'EPT à la fois par les gouvernements nationaux et par les donateurs, mais avec de grandes différences. Dans certains pays, gouvernements et donateurs ont adopté de nouvelles modalités, plus efficaces, de collaboration, tandis que dans d'autres, les conditions nécessaires ne sont toujours pas réunies.

Depuis 2000, il y a eu une accélération mondiale des engagements financiers pris en faveur de l'EPT à la fois par les gouvernements nationaux et par les donateurs.

Chapitre 5. Aller de l'avant



L'heure de la
récréation dans
l'école d'un bidonville,
Yémen.

A lors que voici franchie la moitié du chemin qui va de Dakar à 2015, des questions essentielles se posent. Quelles sont les chances d'atteindre les objectifs, et comment les gouvernements et les acteurs à tous les niveaux peuvent-ils accélérer le mouvement vers une éducation de qualité pour tous ?

Les projections réalisées pour les pays pour lesquels les données sont disponibles indiquent que, sans une nouvelle accélération :

- 58 des 86 pays qui n'ont pas encore réalisé l'EPU n'y parviendront pas d'ici à 2015 ;
- 72 pays sur 101 ne réussiront pas à diminuer de moitié leur taux d'analphabétisme des adultes d'ici à 2015 ;
- seulement 18 des 113 pays qui n'avaient pas réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005 la réaliseront d'ici à 2015.

Les pays qui ont accompli des progrès sensibles sur la voie de la scolarisation de tous les enfants dans le primaire ont eu tendance à accroître la part des dépenses d'éducation dans leur PNB. Dans les pays où les progrès ont été plus lents, cette proportion a baissé.

Dans le monde, il faudra plus de 18 millions d'enseignants supplémentaires d'ici à 2015. C'est l'Afrique subsaharienne qui est confrontée au défi le plus redoutable : pour réaliser l'EPU, il faudra que son quota d'enseignants passe de 2,4 millions en 2004 à 4 millions en 2015, en plus des 2,1 millions de nouveaux enseignants nécessaires pour remplacer ceux qui quittent la profession.

Les récents progrès de la croissance économique dans l'ensemble des pays à faible revenu offrent aux gouvernements les moyens de dépenser plus pour l'EPT, de même que la part croissante du revenu national que beaucoup de gouvernements des pays d'Asie et d'Afrique subsaharienne consacrent à l'éducation. Cependant, les gouvernements sont confrontés à la nécessité d'attribuer davantage de fonds à l'enseignement secondaire et supérieur ainsi qu'à l'EPT.

Le montant de l'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu en 2004 et 2005 – 3,1 milliards de dollars EU par an en moyenne – est évidemment très inférieur au montant annuel de 11 milliards de dollars EU estimé nécessaire pour atteindre les objectifs de l'EPT. Des montants d'aide substantiels ont été apportés avec succès à plusieurs pays – Bangladesh, Inde, Mozambique et République-Unie de Tanzanie –, ce qui donne à penser

Dans le monde,
il faudra plus
de 18 millions
d'enseignants
supplémentaires
d'ici à 2015.

Les donateurs accordent une très faible priorité aux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes.

que les possibilités d'intensifier les efforts existent et pourraient être élargies.

La priorité que plusieurs donateurs bilatéraux donnent à l'éducation de base a besoin d'être renforcée. Plusieurs donateurs lui attribuent moins de 10 % de leur aide sectorielle (tableau 4.2). Aucun des trois plus gros donateurs d'aide sectorielle – États-Unis, Japon et Allemagne – n'a affecté plus de 4 % à l'éducation de base en 2004. Si les donateurs bilatéraux tenaient la promesse, faite en 2005, d'accroître leur aide totale et portaient à au moins 10 % la part de l'éducation de base dans leur aide sectorielle totale, l'aide bilatérale à l'éducation de base pourrait atteindre 8,6 milliards de dollars EU d'ici à 2010. Si l'on y ajoute l'aide multilatérale, le montant total de l'aide à l'éducation de base serait porté à 10 milliards de dollars EU.

La répartition des apports d'aide supplémentaires à l'éducation de base est d'une grande importance. Moins de 2 % de l'aide à l'éducation de base va à l'enseignement préprimaire et il est établi que les donateurs accordent une très faible priorité aux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes.

Qu'impliquent les projections relatives à l'enseignement primaire et à l'alphabétisation pour la future répartition de l'aide entre les pays pour l'EPT ? Globalement, les 32 pays à faible revenu identifiés comme ayant les niveaux les plus bas de développement de l'éducation ont reçu le tiers de l'aide totale à l'éducation de base en 2004-2005, soit à peu près la même proportion qu'avant Dakar. Quinze d'entre eux ont vu leurs plans approuvés par l'IMOA et 9 plans supplémentaires devraient être approuvés en 2008. Une question clef est celle de savoir comment apporter une aide aux 9 pays restants qui sont tous, sauf 2, des États fragiles. En 2004-2005, 6 des 32 pays ont reçu un montant d'aide à l'éducation de base par enfant en âge de fréquenter l'école primaire inférieur à la moyenne et, dans 4 pays, ce montant a sensiblement diminué depuis 1999-2000.

Vers un agenda permettant à l'EPT de se réaliser

Au niveau mondial, il faut :

- que toutes les parties prenantes veillent à ce que l'EPT reste prioritaire face à d'autres questions émergentes telles que le changement climatique et la santé publique, et que l'accent ne soit pas simplement mis sur l'enseignement primaire universel ;
- que les politiques d'éducation et leur mise en œuvre insistent sur l'inclusion, l'alphabétisation, la qualité, le développement des capacités et le financement ;
- rendre plus efficace l'architecture internationale de l'EPT.

Les gouvernements nationaux doivent :

- assumer la pleine responsabilité de tous les objectifs de l'EPT, même si tous les services ne sont pas fournis par le secteur public ;
- inclure les enfants les plus pauvres et marginalisés en améliorant les infrastructures scolaires, en éliminant les frais de scolarité, en apportant une aide financière supplémentaire aux familles les plus pauvres, en offrant des aménagements flexibles de la scolarité aux enfants et aux jeunes qui travaillent et en mettant en place une éducation inclusive pour les handicapés, les communautés autochtones et autres groupes défavorisés ;
- veiller à ce que la parité entre les sexes soit maintenue et à ce que l'égalité des sexes soit recherchée ;
- recruter et former massivement des enseignants ;
- développer considérablement les programmes d'alphabétisation des adultes ;

- veiller à ce que les élèves maîtrisent les compétences de base, en accordant une attention particulière à la formation des enseignants, à la mise en place d'environnements d'apprentissage sûrs et salubres, à l'instruction dans la langue maternelle et à l'adéquation des ressources d'apprentissage ;
- maintenir les dépenses publiques consacrées à l'éducation de base et les augmenter si nécessaire ;
- améliorer les capacités de gestion à tous les niveaux des pouvoirs publics ;
- dialoguer officiellement avec les organisations de la société civile au sujet de la formulation des politiques, de leur mise en œuvre et de leur suivi.
- prendre des engagements à long terme afin de permettre aux ministres des Finances d'approuver des initiatives majeures ;
- accorder une particulière attention à l'Afrique subsaharienne et aux États fragiles ;
- accorder davantage de fonds aux programmes pour la petite enfance, à l'alphabétisation, aux autres programmes pour les jeunes et les adultes et au développement des capacités ;
- poursuivre leurs efforts d'alignement de l'aide sur les plans sectoriels conduits par les pays.

Les éléments d'information recueillis depuis Dakar sont clairs : des gouvernements nationaux déterminés ont accompli des progrès dans toutes les régions et l'accroissement de l'aide a contribué à soutenir ces derniers. Il faut que cette dynamique soit maintenue et même accentuée dans le bref laps de temps qui nous sépare de 2015, si nous voulons que le droit à l'éducation soit une réalité à tous les âges de la vie.

La société civile devrait :

- renforcer encore les organisations qui permettent aux citoyens de plaider pour l'EPT et d'obliger les pouvoirs publics et la communauté internationale à rendre des comptes ;
- assurer une participation régulière et en temps voulu avec les gouvernements nationaux à l'élaboration des politiques d'éducation, à leur mise en œuvre et à leur suivi ;
- encourager la formation des membres des OSC à l'analyse et au financement des politiques d'éducation.

Les organismes bilatéraux et multilatéraux doivent :

- accroître le montant de l'aide qu'ils apportent à l'éducation de base et la répartir différemment ;
- porter à au moins 10 % la part de l'éducation de base dans l'aide sectorielle bilatérale et accroître encore l'aide multilatérale à l'éducation de base ;

Il faut que la dynamique depuis Dakar soit maintenue et même accentuée dans le bref laps de temps qui nous sépare de 2015.

L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ?

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* de cette année marque le point médian de la période couverte par l'engagement international d'offrir à tous une éducation de qualité d'ici à 2015. Il évalue les progrès accomplis vers le développement des programmes d'apprentissage des jeunes enfants, la réalisation de l'enseignement primaire gratuit et universel, la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation, la réduction de l'analphabétisme des adultes et l'amélioration de la qualité de l'éducation.

De réels progrès ont été enregistrés, surtout pour ce qui est de scolariser davantage d'enfants dans le primaire. Nombre de gouvernements ont pris des mesures pour réduire le coût de la scolarité et abattre les barrières qui s'opposent à l'éducation des filles. Mais il reste de grands défis à relever. Il n'y a pas assez d'écoles, d'enseignants et de matériels d'apprentissage. La pauvreté et les divers désavantages demeurent un obstacle majeur pour des millions d'enfants et de jeunes. Il existe des politiques qui portent à la fois sur l'accès à l'école et sur la qualité de l'enseignement, mais elles exigent une action beaucoup plus audacieuse, visant les enfants dès leur plus jeune âge, afin d'atteindre les groupes les plus vulnérables et de développer très fortement les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Il faut aussi intensifier l'aide à l'éducation conformément aux promesses faites par les donateurs en 2000.

Le présent rapport met aussi en relief les stratégies et les projets innovants et il souligne l'urgence de promouvoir un agenda d'action commun.



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

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

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

联合国教育、
科学及文化组织



www.unesco.org/publishing

Photo de couverture

Enfants en classe à l'école Kishori Kendra
dans l'État du Bihar, Inde

© AMI VITALE / PANOS PICTURES

