

Rapport mondial
de suivi sur l'EPT

2

0

1

0

Résumé

Atteindre les marginalisés

Éducation pour tous



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

Atteindre les marginalisés

Résumé

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

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

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

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

Directeur
Kevin Watkins

Samer Al-Samarrai, Nicole Bella, Marc Philip Boua Leibnitz, Mariela Buonomo, Stuart Cameron, Alison Clayson, Diederick de Jongh, Anna Haas, Julia Heiss, François Leclercq, Anaïs Loizillon, Leila Loupis, Patrick Montjourides, Karen Moore, Claudine Mukizwa, Paula Razquin, Pauline Rose, Sophie Schlondorff, Suhad Varin.

Pour plus d'informations sur le *Rapport*,
prière de contacter :

Le Directeur

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

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

Courriel : efareport@unesco.org

Tél. : +33 1 45 68 10 36

Fax : +33 1 45 68 56 41

www.efareport.unesco.org

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

2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance

2008. Éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?

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

2006. L'alphabétisation, un enjeu vital

2005. Éducation pour tous : l'exigence de qualité

2003/4. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité

2002. Le monde est-il sur la bonne voie ?

Publié en 2010 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
Imprimé par l'UNESCO
Première édition 2010

© UNESCO 2010
Imprimé à Paris
ED-2010/WS/2

Avant-propos

La présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010* arrive à un moment de grande incertitude. Nous sommes encore aux prises avec l'impact prolongé de la crise financière et économique mondiale, non seulement sur les systèmes bancaires mais aussi sur tous les aspects du développement humain – dont l'éducation. Nous sommes à la croisée des chemins. Soit nous continuons à faire comme si de rien n'était et risquons d'anéantir les progrès considérables accomplis au cours de la décennie écoulée, soit nous nous servons de cette crise comme d'une occasion pour créer des systèmes durables qui promeuvent l'inclusion et mettent fin à toutes les formes de marginalisation.

Les gains obtenus depuis l'adoption en 2000 des objectifs de l'éducation pour tous et des objectifs du millénaire pour le développement sont indéniables : de grands pas ont été faits vers l'enseignement primaire universel, vers l'accroissement de la participation à l'enseignement secondaire et supérieur et, dans de nombreux pays, vers la parité entre les sexes. Plus généralement, des améliorations ont été enregistrées en ce qui concerne la lutte contre la faim, la pauvreté et la mortalité infantile et maternelle.

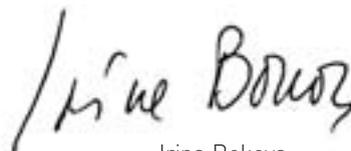
La crise financière mondiale pourrait changer radicalement tout cela. *Atteindre les marginalisés* démontre que la baisse des ressources des gouvernements et la montée du chômage font peser aujourd'hui une grave menace sur les progrès relatifs à tous les domaines du développement humain. Les budgets nationaux subissent une pression encore plus grande et le financement de l'éducation est particulièrement vulnérable. Les ménages pauvres le sont aussi. L'augmentation des niveaux de pauvreté implique que répondre aux besoins humains fondamentaux est un combat quotidien. Les leçons du passé nous prouvent que les enfants sont souvent les premiers à souffrir – de même que leurs chances d'aller à l'école.

Face à cette crise, il est urgent que les gouvernements créent des mécanismes pour protéger les pauvres et les personnes vulnérables. Il faut aussi qu'ils profitent de l'occasion pour bâtir des sociétés qui combattent l'inégalité, de façon que tous puissent en bénéficier et prospérer. L'éducation est en première ligne. Non seulement les écoles enseignent la lecture et l'écriture et jettent les bases de vies productives, mais elles jouent aussi un rôle crucial dans la promotion de la tolérance, de la paix et de la compréhension entre les peuples et dans la lutte contre la discrimination sous toutes ses formes. Les écoles sont le lieu où les groupes autochtones peuvent apprendre à lire et à écrire dans leur langue maternelle, où la diversité culturelle peut s'épanouir et où les enfants peuvent essayer d'échapper aux malheurs du conflit et du déplacement.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, cette année, souligne que le chemin à parcourir est encore long. Il y a toujours au moins 72 millions d'enfants qui ne peuvent exercer leur droit à l'éducation en raison simplement du lieu où ils sont nés ou de la famille à laquelle ils appartiennent. Des millions de jeunes quittent l'école sans les compétences dont ils ont besoin pour trouver leur place sur le marché du travail et un adulte sur six est privé du droit à l'alphabétisme.

Le *Rapport 2010* est un appel à l'action. Il nous faut atteindre les marginalisés. Seuls des systèmes éducatifs inclusifs ont le potentiel requis pour mobiliser les compétences nécessaires afin de construire les sociétés du savoir du XXI^e siècle. La communauté internationale a un rôle déterminant à jouer en soutenant les efforts des pays pour protéger et développer leurs systèmes éducatifs. Nous ne devons pas les abandonner en ce moment critique. Les promesses d'aider les pays pauvres à sortir de la crise doivent maintenant se traduire par la fourniture des ressources financières dont beaucoup de gouvernements ont si rapidement besoin.

Mon intention est que l'UNESCO continue de plaider vigoureusement pour un accroissement des investissements dans l'éducation. En tant qu'institution chef de file pour l'éducation pour tous, nous avons un devoir particulier d'encourager et d'aider ceux auxquels la crise actuelle fait courir les plus grands risques. Alors que nous sommes à la croisée des chemins, avec seulement cinq ans devant nous pour tenir nos engagements collectifs, ayons le courage et la détermination de choisir la voie qui permet à tous les enfants, tous les jeunes et tous les adultes d'exercer pleinement leur droit à l'éducation.



Irina Bokova

Points majeurs du *Rapport mondial de*

Dix ans ont passé depuis que la communauté internationale a adopté les six objectifs de l'éducation pour tous à Dakar en 2000. Le bilan de ce qui a été réalisé depuis lors est mitigé. Si beaucoup a été fait au cours de cette décennie, nombre des pays les plus pauvres du monde risquent de ne pas atteindre les objectifs fixés pour 2015. L'absence d'efforts pour atteindre les marginalisés a privé de nombreux individus de leur droit à l'éducation. Alors que les effets de la crise économique mondiale continuent de se faire ressentir, il y a un réel danger qu'une grande partie des progrès accomplis ces dix dernières années soient stoppés ou anéantis. L'éducation est en péril et il faut que les pays élaborent des approches plus inclusives, liées à des stratégies plus générales de protection des catégories de la population vulnérables et de lutte contre l'inégalité.

Minimiser l'impact de la crise financière sur l'éducation

Il faut que la communauté internationale reconnaisse la menace que font peser la crise économique et l'augmentation des prix mondiaux des denrées alimentaires sur l'éducation...

- Les facteurs du développement humain se détériorent. On estime que 125 millions d'individus supplémentaires pourraient être condamnés à la malnutrition en 2009 et 90 millions à la pauvreté en 2010.
- Avec l'augmentation de la pauvreté, la montée du chômage et la diminution des envois de fonds, beaucoup de ménages pauvres et vulnérables doivent réduire leurs dépenses d'éducation ou retirer leurs enfants de l'école.
- Les budgets nationaux des pays pauvres sont sous pression. L'Afrique subsaharienne est confrontée à une diminution potentielle annuelle de quelque 4,6 milliards de dollars EU des fonds destinés à l'éducation en 2009 et 2010, soit une réduction de 10 % de la dépense par élève du primaire.

... et qu'elle mette en place une réponse efficace

- Fournir une aide immédiate, soutenue et prévisible pour contrer les pertes de recettes, protéger les dépenses sociales prioritaires et soutenir les progrès de l'éducation.
- Organiser en 2010 une conférence d'annonces de contributions des donateurs afin de combler le déficit de financement de l'éducation pour tous.

Atteindre les objectifs de l'éducation pour tous

Il y a eu des progrès...

- Le nombre d'enfants non scolarisés a baissé de 33 millions dans le monde depuis 1999. L'Asie du Sud et de l'Ouest a réduit de plus de moitié le nombre d'enfants non scolarisés – il y en a 21 millions de moins.
- Certains pays ont accompli des progrès extraordinaires. Le Bénin avait en 1999 un des taux nets de scolarisation les plus bas du monde et semble aujourd'hui en voie de réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015.
- La part des filles non scolarisées est tombée de 58 à 54 % et les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire se réduisent dans beaucoup de pays.
- Entre 1985-1994 et 2000-2007, le taux d'alphabétisme des adultes a progressé de 10 %, atteignant aujourd'hui 84 %. La progression de l'alphabétisme a été plus rapide chez les femmes que chez les hommes.

... mais il reste encore beaucoup à faire

- La malnutrition touche environ 175 millions de jeunes enfants chaque année, constituant une urgence sanitaire et éducative.
- Il y avait 72 millions d'enfants non scolarisés en 2007. Au rythme actuel, il en resterait 56 millions en 2015.
- Environ 54 % des enfants non scolarisés sont des filles. En Afrique subsaharienne, près de 12 millions de filles risquent de ne jamais être scolarisées. Au Yémen, près de 80 % des filles non scolarisées risquent de ne jamais l'être, contre 36 % des garçons.
- L'alphabétisation reste un des objectifs de l'éducation les plus négligés, avec aujourd'hui 759 millions d'adultes dépourvus de compétences en matière d'alphabétisme. Les deux tiers sont des femmes.
- Des millions d'enfants quittent l'école sans y avoir acquis de compétences de base. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, la probabilité que les jeunes adultes étant allés pendant 5 ans à l'école soient analphabètes est de 40 %. En Équateur, au Guatemala et en République dominicaine, moins de la moitié des élèves de 3^e année du primaire avaient des compétences en lecture les plus élémentaires.
- Il faudra quelque 1,9 million de nouveaux postes d'enseignants pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015.

suivi sur l'EPT 2010

Atteindre les marginalisés

Les gouvernements ne parviennent pas à traiter les causes profondes de la marginalisation dans l'éducation. Le nouvel ensemble de données sur le dénuement et la marginalisation en éducation met en évidence le niveau de l'exclusion dans 80 pays...

- Dans 22 pays, au moins 30 % des jeunes adultes ont été scolarisés pendant moins de 4 ans, et cette proportion atteint 50 % ou davantage dans 11 pays d'Afrique subsaharienne.
- Dans 26 pays, au moins 20 % des jeunes adultes ont été scolarisés pendant moins de 2 ans et dans certains pays, dont le Burkina Faso et la Somalie, cette proportion atteint 50 % ou davantage.
- Souvent les inégalités se conjuguent pour aggraver le risque d'être laissé pour compte. En Turquie, 43 % des filles ayant le kurde pour langue maternelle et appartenant aux ménages les plus pauvres ont été scolarisées pendant moins de 2 ans, alors que la moyenne nationale est de 6 % ; au Nigéria, 97 % des filles pauvres ayant le hawsa pour langue maternelle l'ont été également pendant moins de 2 ans.
- L'inaction face aux inégalités, à la stigmatisation et à la discrimination liées au revenu, au sexe, à l'origine ethnique, à la langue, au lieu de résidence et au handicap retarde les progrès vers l'éducation pour tous.

... et la nécessité de créer des systèmes éducatifs inclusifs

- Accroître l'accès des groupes exclus en abaissant l'obstacle qu'est le coût, en rapprochant des écoles les communautés marginalisées et en mettant en place des programmes de la « deuxième chance ».
- Améliorer l'environnement d'apprentissage en répartissant équitablement les enseignants qualifiés, en ciblant l'aide financière et le soutien pédagogique sur les écoles désavantagées et en dispensant une éducation interculturelle et bilingue.
- Élargir les droits et les opportunités en appliquant les lois contre la discrimination, en offrant des programmes de protection sociale et en redistribuant les financements publics.
- Mettre en place des systèmes de collecte de données ventilées afin d'identifier les groupes marginalisés et de suivre leurs progrès.

Faire face au coût de l'éducation pour tous

Le bilan de l'aide à l'éducation est décevant...

- Le montant global de l'aide a augmenté mais les engagements sont insuffisants pour obtenir les 50 milliards de dollars EU supplémentaires promis en 2005. L'Afrique est confrontée au plus gros déficit de financement, estimé à 18 milliards de dollars EU.
- L'aide à l'éducation a progressé, mais les engagements ont récemment stagné. Les engagements d'aide à l'éducation de base ont diminué de 22 %, tombant à 4,3 milliards de dollars EU en 2007.
- L'aide ne bénéficie pas toujours à ceux qui en ont le plus besoin. Certains donateurs continuent d'attribuer une priorité insuffisante à l'éducation de base. Les pays touchés par des conflits ne reçoivent pas assez d'aide, ce qui compromet leurs perspectives de reconstruction.
- L'éducation manque d'un cadre multilatéral solide pour accélérer les progrès, car elle souffre d'une base de donateurs trop étroite et d'une absence de financement par des sources privées.

... les donateurs comme les gouvernements bénéficiaires doivent accroître les ressources disponibles pour l'éducation et améliorer la gouvernance de l'aide

- Les pays à faible revenu pourraient eux-mêmes mettre à disposition 7 milliards de dollars EU supplémentaires par an – soit 0,7 % du PIB. Même s'il en était ainsi, il resterait d'importants déficits de financement. Le *Rapport* estime à 16 milliards de dollars EU par an le déficit de financement pour atteindre les objectifs de l'EPT dans les pays à faible revenu.
- Les donateurs devraient intensifier leurs efforts pour mettre en œuvre l'agenda de Paris sur l'efficacité de l'aide et examiner l'équilibrage de leur soutien aux différents niveaux d'enseignement.
- Les donateurs devraient amplifier leur aide aux pays touchés par des conflits, en trouvant des moyens novateurs d'apporter une aide coordonnée à long terme.
- Le cadre international multilatéral de la coopération dans le domaine de l'éducation a besoin d'être renforcé par une réforme fondamentale de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT.
- Les Nations Unies devraient convoquer une conférence d'annonces de contributions en 2010 afin de mobiliser les financements additionnels requis et de tenir l'engagement de Dakar. ■

- ▶ *L'environnement de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous s'est fortement détérioré.*
- ▶ *Le ralentissement économique a des conséquences de grande portée sur le financement de l'éducation dans les pays les plus pauvres.*
- ▶ *Ces pays ont d'urgence besoin d'un accroissement de l'aide pour compenser les pertes de recettes, soutenir les dépenses sociales et aider au redressement.*
- ▶ *La réponse internationale à la crise financière n'a jusqu'ici pas permis de répondre aux préoccupations les plus fondamentales du développement humain.*
- ▶ *Les déficits de financement de l'éducation pour tous devraient être comblés dans le cadre d'un plan international coordonné de rétablissement du développement humain.*



© XINHUA/Gamma/Eyedea Presse

Chapitre 1

L'éducation en péril :

La présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* est publiée au cours de la plus sévère récession économique mondiale depuis la Grande Dépression. Les systèmes éducatifs de nombre des pays les plus pauvres du monde subissent actuellement les répercussions d'une crise née dans les systèmes financiers du monde développé. Il y a un danger imminent qu'après une décennie d'avancées encourageantes, les progrès vers les buts de l'éducation soient stoppés ou même anéantis face à la montée de la pauvreté, au ralentissement de la croissance économique et aux pressions de plus en plus grandes qui s'exercent sur les budgets nationaux. La communauté internationale doit agir sans tarder pour parer à ce danger.

Il est facile de perdre de vue ce qui est en jeu. Au final, l'économie mondiale sortira de la récession, mais la crise pourrait créer une génération sacrifiée d'enfants dans les pays les plus pauvres, des enfants dont les chances dans la vie auront été compromises par l'absence de protection de leur droit à l'éducation.



Des enfants font la queue pour de la nourriture au Pakistan : ce sont les pauvres que l'augmentation des prix frappe le plus durement

l'impact de la crise financière

Une double peine : les prix alimentaires et la crise financière

La récession économique fait suite à une forte augmentation des prix alimentaires entre 2003 et 2008. La conjonction de cette crise alimentaire mondiale et de la récession financière a eu pour effet de détériorer l'environnement économique de la réalisation de tous les objectifs de développement de 2015, y compris les objectifs de l'éducation pour tous. Le coût élevé des denrées alimentaires a fait que 175 millions d'individus supplémentaires ont souffert de malnutrition en 2007 et 2008. En 2010, la récession aura plongé 90 millions d'individus de plus dans l'extrême pauvreté. Il y a aujourd'hui dans le monde un peu plus de 1 milliard de personnes qui souffrent de la faim.

Le développement de la malnutrition et la détérioration des perspectives de réduction de l'extrême pauvreté ont des conséquences de grande portée sur l'éducation. Avec la montée du chômage et la baisse des envois de fonds, beaucoup de ménages pauvres et vulnérables sont contraints de réduire leurs dépenses scolaires ou même de retirer purement et simplement leurs enfants de l'école. Au Bangladesh, par exemple, environ un tiers des ménages pauvres interrogés dans une enquête ont indiqué qu'ils avaient réduit leurs dépenses d'éducation

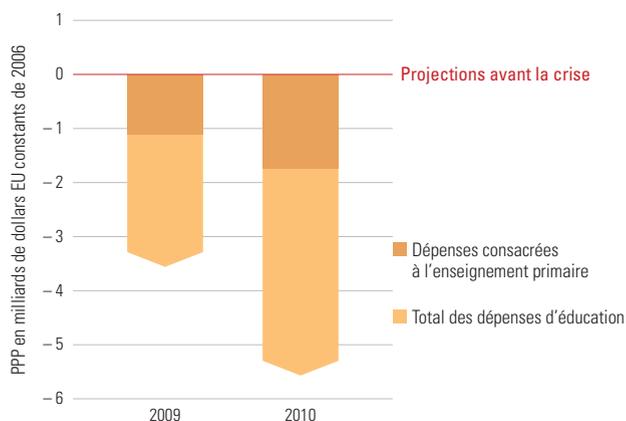
pour faire face à l'augmentation du prix des denrées alimentaires. Non seulement la faim menace les vies, mais elle compromet aussi le développement cognitif et affecte la capacité future d'apprentissage des enfants. La crise financière qu'a connue l'Asie de l'Est en 1997 a été marquée par des reculs majeurs de la santé et de l'éducation des enfants. Nous pouvons en tirer des enseignements.

La détérioration des perspectives de croissance économique a des incidences de grande portée sur le financement de l'éducation et des objectifs internationaux de développement en général. Alors que les pays riches donnent des signes de reprise économique, les pays en développement sont confrontés à un ralentissement de la croissance et à une diminution des recettes fiscales. Cela aura des conséquences sur les budgets nationaux et les crédits attribués à l'éducation.

Les projections de croissance indiquent que l'Afrique subsaharienne est confrontée à une perte potentielle de 4,6 milliards de dollars EU par an pour ce qui est du total des financements disponibles pour l'éducation en 2009 et 2010 (figure 1). Cela équivaut au double du niveau actuel de l'aide à l'éducation de base dans cette région. La dépense par élève dans le primaire pourrait être, en 2010, inférieure de 10 % au niveau qui aurait été le sien si les

Le développement de la malnutrition et la détérioration des perspectives de réduction de l'extrême pauvreté ont des conséquences de grande portée sur l'éducation.

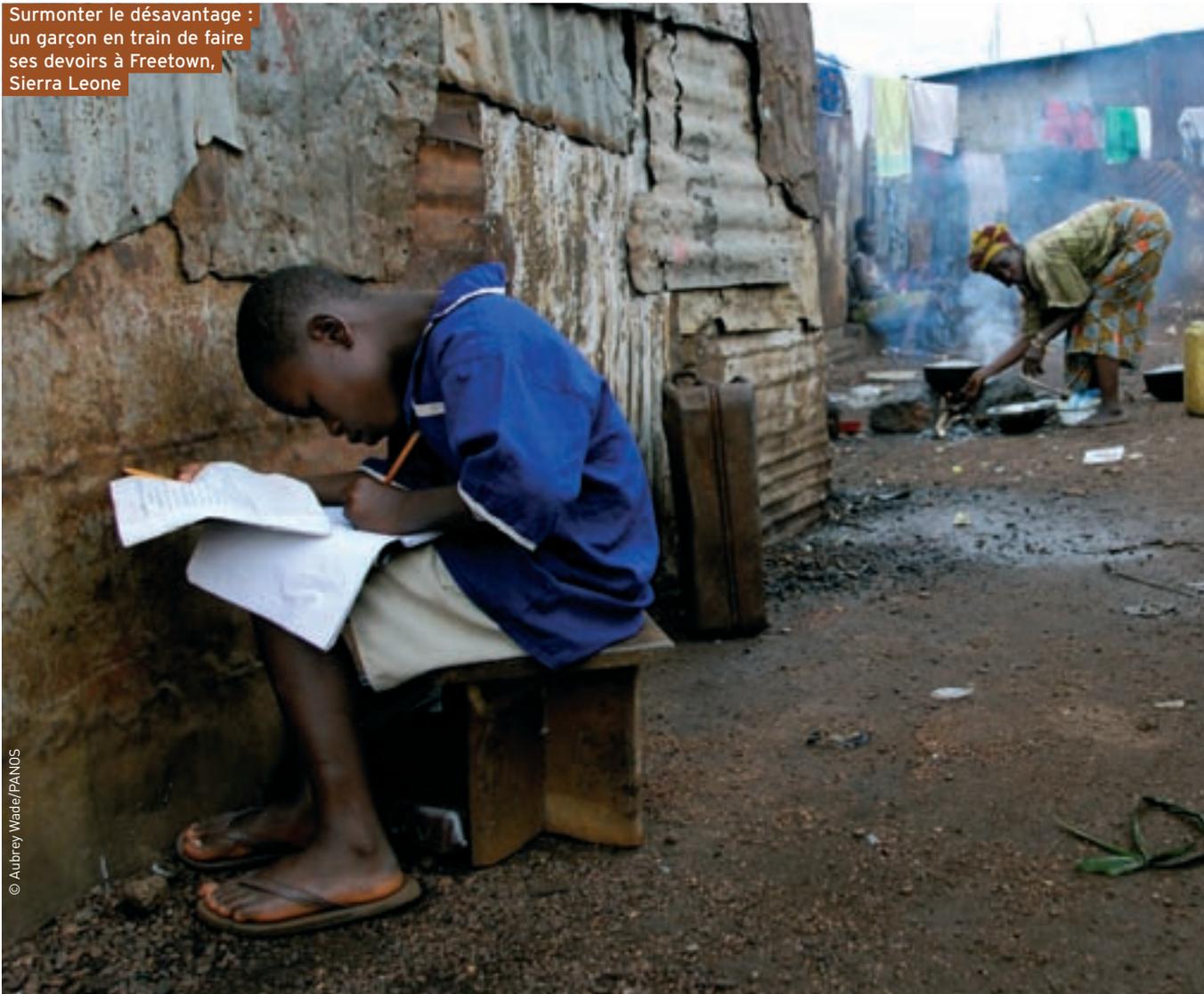
Figure 1 : Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne pourrait souffrir du ralentissement de la croissance économique



Sans accroissement de l'aide, les gouvernements ne pourront pas suivre leurs objectifs dans le domaine de l'éducation de base.

projections de croissance économique antérieures à la crise avaient été tenues. Ces chiffres phares risquent de se traduire par des réductions des dépenses consacrées aux enseignants, aux salles de classe et aux programmes qui atteignent les plus marginalisés.

Surmonter le désavantage : un garçon en train de faire ses devoirs à Freetown, Sierra Leone



© Aubrey Wade/PANOS

Élargir l'« espace financier » – une priorité de l'éducation pour tous

Les pays riches ont pu mettre en place de grands dispositifs de stimulation pour étayer le redressement et protéger les dépenses publiques. Ils ont beaucoup investi dans des programmes visant à rétablir la croissance économique, protéger les citoyens vulnérables et maintenir une infrastructure sociale vitale. L'éducation a été une priorité : par exemple, l'American Recovery and Reconstruction Act (ARRA) prévoit un montant estimé à 130 milliards de dollars EU pour les dépenses en rapport avec l'éducation.

La plupart des pays les plus pauvres du monde ne disposent pas des ressources budgétaires nécessaires pour contrer la crise. Pour beaucoup, l'accroissement de l'aide est le seul moyen d'élargir l'espace financier et d'alléger les pressions budgétaires à court terme. Il est crucial que cette aide soit fournie avant que les pressions économiques ne transforment la crise financière en une crise à long terme du développement humain. Sans accroissement de l'aide, les gouvernements ne seront pas en mesure de mettre en œuvre des plans de dépenses liés à des objectifs dans le domaine de l'éducation de base, ce qui constitue un danger immédiat.

La réponse internationale : la dimension humaine est négligée

Il n'existe pas à ce jour de réponse internationale efficace à la crise. Les gouvernements des pays riches et les sommets successifs du G20 et du G8 ont fait des efforts importants pour stabiliser les systèmes financiers, débloquer les marchés du crédit et stimuler les liquidités mondiales, mais ils n'ont apporté qu'une aide modeste aux pays les plus pauvres et aux citoyens les plus vulnérables. L'ampleur limitée de l'intervention a été masquée par un système d'information du type « écran de fumée ». L'essentiel de ce qui a été présenté comme une aide additionnelle est en fait un soutien reprogrammé ou reconditionné. Un montant supplémentaire estimé entre 2 et 3 milliards de dollars EU par an de financements nouveaux et additionnels a été fourni aux pays à faible revenu en tant que groupe, principalement par le Fonds monétaire international (FMI). Il faut comparer ce chiffre à un déficit annuel de l'aide évalué à 80 milliards de dollars EU par rapport aux projections effectuées avant la crise pour l'Afrique subsaharienne en 2009 et 2010. Des pertes de cette ampleur ont des conséquences de grande portée sur le financement de l'éducation et, plus généralement, des objectifs du millénaire pour le développement.



La crise financière mondiale nous a douloureusement rappelé que l'interdépendance économique a un visage humain. Les enfants des pays les plus pauvres vont payer pour l'effondrement des systèmes bancaires occidentaux en devant renoncer à leurs chances de recevoir une éducation qui les fasse échapper à la pauvreté. Un tel résultat est inacceptable car il renforcerait un mode de mondialisation fondé sur des inégalités déjà extrêmes.

Il faut agir à de multiples niveaux. Voici quelques-unes des priorités les plus urgentes :

- convoquer une *réunion de haut niveau* sur le financement de l'éducation pour tous en 2010 afin d'élaborer des stratégies permettant de disposer de davantage de ressources ;
- fournir immédiatement une *aide soutenue et prévisible* pour contrer les pertes de recettes de 2008 et 2009, afin d'aider les pays en développement à protéger et renforcer leurs engagements publics de financement ;
- mettre en œuvre un *suivi* plus efficace et actualisé des *budgets nationaux*, des taux de fréquentation et des taux d'abandon, et ce par l'UNESCO en collaboration avec les ministères nationaux de l'éducation et des finances ;
- veiller à ce que l'*aide du FMI* soit fournie sur une base flexible en harmonie avec la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, surtout en ce qui concerne les coûts associés au recrutement, à la formation et à la rémunération des enseignants ;
- accroître l'aide aux pays les plus pauvres par l'intermédiaire de l'*Association internationale de développement* de la Banque mondiale, appuyée par des engagements accrus des donateurs ;
- faire de la *protection sociale*, au moyen de transferts en espèces, de programmes de nutrition et d'un soutien ciblé, une haute priorité afin de protéger les ménages vulnérables des chocs économiques et de les aider à maintenir leurs enfants à l'école.

Les gouvernements des pays riches n'ont apporté qu'une aide modeste aux pays les plus pauvres et aux citoyens les plus vulnérables.



Aller à l'école en Chine rurale : les enfants des minorités ont plus de chemin à faire

© Patrick Le Floch/Explorer/Eyedea Illustration

Chapitre 2

Progrès accomplis en ce qui concerne chacun des six objectifs de l'EPT

Des millions d'enfants entrent à l'école fragilisés par la malnutrition, une santé déficiente et la pauvreté.

Ce chapitre fait le point sur les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous définis dans le Cadre d'action de Dakar, 5 ans seulement avant l'échéance. Les données pour 2007, dernière année pour laquelle on dispose de chiffres complets, montrent que le monde avance dans la bonne direction, avec beaucoup des pays les plus pauvres enregistrant des progrès impressionnants sur de nombreux fronts. Toutefois, les progrès vers les objectifs de Dakar sont nettement trop lents pour que les objectifs fixés pour 2015 soient atteints. Un problème fondamental réside dans le fait que nombre de gouvernements n'offrent pas d'occasions d'apprendre aux catégories les plus marginalisées de la société. Ne pas changer ce tableau, c'est condamner la communauté internationale à ne pas tenir, il s'en faudra de beaucoup, les promesses de Dakar.

Ce chapitre fournit également une analyse actualisée des financements nécessaires pour atteindre les cibles clés de l'EPT. Cette analyse montre que les déficits de financement ont été sous-estimés et que les gouvernements des pays en développement et les bailleurs de fonds devront agir d'urgence pour combler ces déficits.

Éducation et protection de la petite enfance

Objectif 1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects l'éducation et la protection de la petite enfance, notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

Messages clés

- *La malnutrition, qui touche quelque 178 millions de jeunes enfants chaque année, est à la fois une urgence sanitaire et une urgence éducative.*
- *Un meilleur accès à des soins maternels et infantiles gratuits est crucial pour l'éducation ainsi que pour la santé publique. La suppression des frais à la charge des usagers est la première des priorités.*
- *Il faut que les gouvernements s'attaquent aux inégalités dans l'accès à la protection de la petite enfance, en particulier à celles qui sont fondées sur les revenus et sur l'éducation des parents.*

La protection et l'éducation que reçoivent les enfants pendant les premières années de leur existence ont une incidence sur le reste de leur vie. Une éducation et une protection de la petite enfance (EPPE) efficaces peuvent donner aux enfants une meilleure chance d'échapper à la pauvreté et de surmonter le désavantage. Pourtant, chaque année, des millions d'enfants entrent à l'école fragilisés par la malnutrition, une santé déficiente et la pauvreté. L'accès inéquitable aux programmes préscolaires reste un fardeau dans les pays riches comme dans les pays pauvres.

Malnutrition et santé déficiente : une « urgence silencieuse » dans l'éducation

Le retard de croissance du fœtus, celui du jeune enfant et l'anémie ont un effet profond et irréversible sur l'aptitude de l'enfant à apprendre. Une malnutrition et un retard de croissance précoces peuvent causer des dommages à long terme, y compris un moindre développement cognitif et une moindre réussite scolaire.

Les indicateurs nutritionnels et de mortalité infantiles tracent un sombre tableau du sort des enfants dans le monde d'aujourd'hui. Bien que certains progrès aient été accomplis vers la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement relatifs à la réduction de la mortalité et de la malnutrition des jeunes enfants, les résultats sont très insuffisants par rapport aux objectifs. Il y a eu 9,3 millions de décès d'enfants en 2008. La malnutrition est directement impliquée, selon les estimations, dans environ 2 décès sur 3 d'enfants de moins de 5 ans. Environ 1 enfant de moins de 5 ans sur 3 – 178 millions au total – souffre d'un retard de croissance grave ou modéré¹. On trouve les taux de retard de croissance les plus élevés en Afrique centrale et de l'Est et en Asie du Sud. Plus de la moitié des 19 millions d'enfants ayant un faible poids à la naissance vivent en Asie du Sud et présentent un risque plus élevé que les autres de mortalité précoce.

La santé maternelle, une nutrition inadéquate, un accès limité à des professionnels de la santé qualifiés au moment de la naissance et le fait que la santé maternelle et infantile ne soit pas considérée comme une des premières priorités de la politique nationale sont à la base de la mortalité maternelle et infantile. Il est estimé qu'un demi-million de femmes perdent la vie chaque année pour des causes liées à la grossesse et à l'accouchement, et 4 millions de nouveau-nés ne passent pas le cap du premier mois. Outre les coûts humains, l'insuffisance des soins de santé infantile et maternelle qui sous-tend ces chiffres peut nuire au développement cognitif et condamner les enfants à un avenir de difficultés éducatives.



Contenir la malnutrition :
la pesée d'un nourrisson
éthiopien

La pauvreté, l'appartenance à un groupe autochtone ou à une minorité ethnique et le faible niveau d'instruction de la mère sont des facteurs qui comptent tous dans la réduction de l'accès à des soins de santé de qualité. En Asie du Sud, la pauvreté divise par cinq la probabilité d'avoir à ses côtés un agent de santé qualifié lors de l'accouchement. Au Guatemala, les femmes non autochtones ont deux fois plus de chances que leurs homologues autochtones d'accoucher dans un établissement de santé publique disposant de personnel formé.

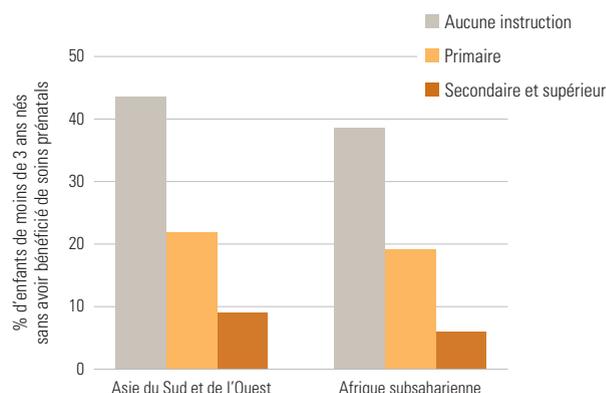
L'éducation est un des antidotes les plus puissants contre les risques pour la santé maternelle et infantile. Les femmes plus instruites ont plus de chances de retarder et d'espacer leurs grossesses et d'avoir recours aux soins de santé. En Asie du Sud et de l'Ouest, 10 % seulement des femmes ayant fait des études secondaires ont accouché sans avoir bénéficié de soins prénatals, contre près de la moitié des femmes n'ayant aucune instruction (figure 2).

Il existe, même dans certains des pays les plus pauvres, des politiques qui permettent des progrès rapides en matière de santé maternelle et de nutrition et de survie des enfants. Il est crucial de relier les agendas de la santé et de l'éducation. Les autres politiques comprennent le renforcement des services de santé maternelle et infantile, les initiatives de santé fondées sur l'aide, la gratuité des soins de santé, la décision de mettre la nutrition au centre de l'agenda de la réduction de la pauvreté et les programmes de protection sociale de grande envergure qui incluent la nutrition des enfants. Pour que ces initiatives puissent voir le jour, il faut que les pays mettent en place des systèmes de santé accessibles, alliés à des mesures plus générales pour cibler les groupes vulnérables.

**L'éducation est
un des antidotes
les plus
puissants contre
les risques
pour la santé
maternelle
et infantile.**

1. Le retard de croissance, ou taille insuffisante compte tenu de l'âge, est causé par un apport déficient de nutriments à long terme et de fréquentes infections. Il survient généralement avant l'âge de 2 ans et ses effets sont, dans une large mesure, irréversibles.

Figure 2 : Les mères instruites ont un meilleur accès aux soins prénatals



Source : voir la figure 2.3 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.

Les enfants qui grandissent dans la pauvreté ou dont la mère n'a pas reçu d'éducation ont beaucoup moins de chances de participer à des programmes destinés aux jeunes enfants.

Programmes d'éducation de la petite enfance : un bilan mitigé

La participation à l'enseignement préprimaire augmente régulièrement depuis que les objectifs de l'éducation pour tous ont été énoncés en 2000. Dans le monde, quelque 140 millions d'enfants étaient inscrits dans des programmes préscolaires en 2007, contre 113 millions en 1990. Le taux brut de scolarisation (TBS) a grimpé de 33 à 41 % durant la même période, les progressions les plus fortes étant enregistrées en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, quoique à partir d'un niveau initial peu élevé.

Si l'on regarde au-delà des données régionales, on constate une grande diversité des expériences nationales. Parmi les pays disposant de données, 17 États d'Afrique subsaharienne présentent des TBS inférieurs à 10 %. Bien que les États arabes soient plus riches, 14 pays sur les 19 pour lesquels les données sont disponibles ont des TBS inférieurs à 50 %. L'Arabie saoudite et l'Égypte présentent des taux de couverture plus bas que certains pays beaucoup plus pauvres, dont le Népal et la République-Unie de Tanzanie. L'Afrique subsaharienne a accru les effectifs de l'enseignement préprimaire 3 fois plus vite que les États arabes, et plusieurs pays, dont le Burundi, le Libéria et le Sénégal ont fait progresser leur TBS de plus de 20 % depuis 1999.

Bien que les TBS soient élevés dans les pays développés, l'accès au préprimaire et la durée de celui-ci sont très variables selon les pays et à l'intérieur des pays. Les pays scandinaves présentent des taux de couverture élevés pour les enfants de moins de 3 ans, tandis que d'autres pays de l'OCDE couvrent le groupe d'âge de 4 à 6 ans. La plupart des pays européens offrent 2 années d'enseignement préprimaire gratuit. Aux États-Unis, certains États préscolarisent tous les enfants de 4 ans, tandis que d'autres n'ont pas de programme institutionnel d'éducation préscolaire.

Atteindre les enfants vulnérables et exclus

Les éléments d'information recueillis dans le monde entier indiquent qu'une protection de haute qualité de la petite enfance est bonne pour tous les enfants et, surtout, pour ceux qui viennent de milieux défavorisés. Pourtant, ceux pour lesquels elle est la plus bénéfique en sont fréquemment exclus. Les enfants qui grandissent dans la pauvreté ou dont la mère n'a pas reçu d'éducation ont beaucoup moins de chances de participer à des programmes destinés aux jeunes enfants. Vivre dans un des ménages les plus pauvres de Zambie divise par 12 les chances d'accéder à un programme de protection de la petite enfance, si on compare ces chances à celles d'un enfant appartenant aux foyers les plus riches, et ce facteur atteint 25 en Ouganda et 28 en Égypte. L'éloignement physique des installations et le montant exorbitant des frais de scolarité figurent parmi les autres obstacles auxquels se heurtent les ménages défavorisés.

Les pays riches ont aussi du mal à satisfaire aux normes d'équité. De nombreux éléments d'information sur l'Union européenne et les États-Unis montrent que les familles à faible revenu et les immigrés ont moins accès à une protection de qualité de la petite enfance que les autres.

Certains pays ont fait du développement des programmes destinés aux jeunes enfants une priorité nationale, s'agissant en particulier d'atteindre les groupes défavorisés. Le Chili a élaboré une stratégie nationale de développement de l'enfant centrée sur la santé et l'éducation. Le but est d'atteindre tous les enfants de moins de 5 ans, l'accent étant mis sur ceux qui appartiennent aux 40 % de ménages les plus pauvres. En Nouvelle-Zélande, des efforts ont été faits pour améliorer la qualité de l'éducation de la petite enfance dispensée aux enfants autochtones maoris. Au cours de la période de 5 ans qui a pris fin en 2007, le nombre d'éducateurs maoris a triplé et la proportion de nouveaux inscrits maoris à l'école primaire ayant suivi des programmes préscolaires est passée de 86 à 91 %.

Il faut que les gouvernements reconnaissent les gains potentiels d'efficacité et d'équité résultant des investissements dans la protection de la petite enfance. Les investissements publics devraient être axés sur la réduction des disparités, le ciblage des groupes marginalisés et la fourniture de services de qualité qui soient accessibles aux pauvres.



Surpeuplement et manque de ressources : une salle de classe au Malawi

© Louise Gubb/Corbis

Enseignement primaire universel

Objectif 2. Faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

La dernière décennie a été une période de progrès rapide vers la réalisation de l'enseignement primaire universel. Certains des pays les plus pauvres du monde ont spectaculairement accru les effectifs scolaires, réduit les disparités entre les sexes et offert des chances aux groupes défavorisés. Cependant, des millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés et des millions d'autres abandonnent l'école avant d'avoir terminé le cycle primaire. L'objectif consistant à faire en sorte qu'en 2015 tous les enfants soient scolarisés et suivent l'enseignement primaire jusqu'à son terme est tout juste à portée de la main, mais il faudra que les gouvernements prennent des décisions audacieuses au cours des 2 années à venir, surtout dans le climat économique actuel.

Le nombre d'enfants non scolarisés diminue, mais pas assez rapidement

La première décennie du XXI^e siècle a vu le nombre d'enfants non scolarisés chuter et plus nombreux sont les enfants qui vont jusqu'au terme du primaire. Pourtant, le nombre absolu d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont toujours pas scolarisés – estimé à 72 millions – reste déshonorant pour les gouvernements

Messages clés

- *Des progrès encourageants ont été accomplis dans beaucoup de pays, le nombre d'enfants non scolarisés ayant diminué de 33 millions dans le monde depuis 1999.*
- *Si leur nombre a baissé, il reste cependant 72 millions d'enfants non scolarisés. Sur la base des tendances actuelles, il en resterait encore 56 millions en 2015.*
- *Des progrès ont été réalisés vers une plus grande parité entre les sexes dans les effectifs scolaires, mais les obstacles tenant au sexe restent profondément enracinés.*
- *Scolariser les enfants à l'école primaire n'est que le premier des nombreux obstacles à franchir : des millions d'enfants sont scolarisés tardivement, abandonnent l'école prématurément et ne terminent jamais le cycle primaire.*
- *On oublie souvent les adolescents non scolarisés : il y a 71 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école secondaire qui ne sont pas scolarisés à l'heure actuelle.*

Il reste cependant 72 millions d'enfants non scolarisés.

nationaux et la communauté internationale (encadré 1). On estime que 44 % des enfants non scolarisés des pays en développement n'iront probablement jamais à l'école et seront confrontés au désavantage éducatif le plus grave.

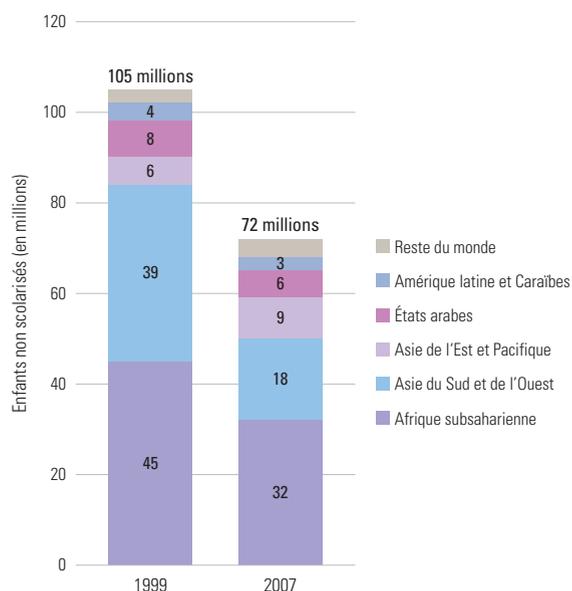
Encadré 1 – Enfants non scolarisés : un aperçu mondial

L'aperçu pour 2007 de la population en âge de fréquenter l'école primaire qui n'est pas scolarisée montre des progrès constants mais des déficits importants qui persistent.

Résultats positifs depuis 1999

- Le nombre d'enfants non scolarisés a baissé dans le monde de 33 millions, passant de 105 millions en 1999 à 72 millions en 2007 (figure 3).
- La *proportion de filles* dans la population non scolarisée est tombée de 58 à 54 %.

Figure 3 : Le nombre d'enfants non scolarisés diminue, mais trop lentement



Source : voir la figure 2.7 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.

- *L'Asie du Sud et de l'Ouest* a réduit de plus de moitié sa population non scolarisée – soit 21 millions d'enfants non scolarisés de moins – et réduit la proportion de filles non scolarisées.
- *L'Afrique subsaharienne* a réduit sa population non scolarisée de près de 13 millions d'enfants, soit une diminution de 28 %.

Mais le monde n'est toujours pas sur la bonne voie

- *L'objectif fixé pour 2015 ne sera pas atteint*. Si le monde devait continuer sur la même trajectoire, il y aurait encore, selon les estimations, 56 millions d'enfants non scolarisés en 2015¹.
- *Les progrès se sont ralentis*. Les deux tiers de la baisse totale du nombre des enfants non scolarisés ont été obtenus entre 2002 et 2004, lorsque ce nombre a chuté de 22 millions. Au cours des 3 années qui ont suivi, la diminution n'a pas atteint 8 millions.
- *La majorité des progrès a été enregistrée en Asie du Sud et de l'Ouest*. L'Inde a fait état d'une diminution de 15 millions du nombre d'enfants non scolarisés entre 2001 et 2004.
- *Le déficit reste important en Afrique subsaharienne*. Un quart de la population de la région en âge de fréquenter l'école primaire n'était pas scolarisée en 2007. La moitié des 20 pays comptant plus de 500 000 enfants non scolarisés se trouvent en Afrique subsaharienne.
- *Les conflits demeurent un obstacle majeur à la scolarisation*. Les meilleures estimations donnent à penser que plus de 25 millions d'enfants non scolarisés vivent dans des pays à faible revenu touchés par des conflits – soit environ 35 % du total mondial.
- *Le nombre d'enfants non scolarisés est sans doute sous-estimé*. Les indications fournies par les enquêtes sur les ménages donnent à penser que les données officielles sous-estiment peut-être le nombre de ces enfants dans une proportion pouvant aller jusqu'à 30 %.

1. Cette estimation n'est pas comparable avec la projection partielle qui apparaît dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009* et qui implique un nombre inférieur de pays.

Le nombre d'enfants non scolarisés est sans doute sous-estimé dans une proportion pouvant aller jusqu'à 30 %.

Il est crucial de déterminer qui est scolarisé pour concevoir les politiques publiques, et il est aussi indispensable de comprendre quels enfants sont scolarisés tardivement, quels enfants abandonnent l'école et quels enfants ne sont jamais scolarisés. Les filles et les enfants des ménages pauvres et des zones rurales risquent beaucoup plus que les autres de ne pas être scolarisés. Ces trois catégories interagissent l'une avec l'autre et avec d'autres facteurs – tels que la langue, l'origine ethnique et le handicap – pour créer de multiples obstacles à la scolarisation et à la survie scolaire. Les filles représentaient 54 % de la population non scolarisée dans le monde en 2007. C'est dans les États arabes, en Asie centrale et en Asie du Sud et de l'Ouest que la proportion de filles non scolarisées est la plus forte.

La scolarisation des enfants d'âge scolaire progresse trop lentement

La plupart des pays en développement qui ont commencé la décennie en ayant un long chemin à parcourir pour scolariser tous les enfants dans le primaire ont sensiblement progressé. Depuis 1999, l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne ont accru leur taux net de scolarisation respectivement 3 et 5 fois plus vite que durant les années 1990, ce taux ayant atteint 86 % pour la première et 73 % pour la seconde. Ces progrès prouvent que l'objectif de Dakar est réalisable. Les pays développés et les pays en transition sont proches de l'enseignement primaire universel.

Les progrès d'ensemble vers la réalisation de l'enseignement primaire universel masquent des situations nationales plus complexes. Les pays progressent à des rythmes différents, certains piétinent

et d'autres régressent. Plusieurs des pays les plus pauvres du monde ont accompli des progrès extraordinaires. Le Bénin avait en 1999 un des taux nets de scolarisation les plus faibles dans le monde mais il est peut-être aujourd'hui sur la bonne voie pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 (encadré 2). D'autres pays présentant des taux de scolarisation faibles et des populations d'âge scolaire importantes – notamment le Nigéria – avancent dans la bonne direction mais très lentement. Une trentaine de pays en développement pour lesquels les données sont disponibles présentent des taux nets de scolarisation qui ont stagné ou reculé entre 1999 et 2007. Beaucoup d'entre eux sont touchés par un conflit ou sortent d'un conflit, comme le Libéria et les Territoires autonomes palestiniens.

Parité entre les sexes : quelques progrès mais encore beaucoup à faire

Le développement de l'enseignement primaire s'est accompagné de progrès vers une plus grande parité entre les sexes, mais il existe des différences marquées entre les régions et au sein des régions. Dans les pays qui avaient des taux de scolarisation faibles en 1999, comme le Burkina Faso, l'Éthiopie et le Yémen, l'évolution vers la parité entre les sexes à partir d'un point de départ bas a contribué à générer de fortes progressions de la scolarisation dans le primaire. Toutefois, 28 pays ont moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons scolarisés ; 18 de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne. On note aussi des disparités marquées entre les sexes dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest : en Afghanistan, il y a 63 filles à l'école pour 100 garçons.

Avec quelques-unes des disparités les plus fortes entre les sexes, plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest ont adopté des politiques visant à renforcer la parité dans le cadre de la stratégie plus générale de réalisation de l'enseignement primaire universel. Les politiques appliquées consistent entre autres à modifier les attitudes concernant la place des filles et des femmes dans la société, à offrir des incitations financières destinées à augmenter la participation scolaire, à fournir de l'eau et des installations sanitaires dans les écoles, à recruter des enseignantes et accroître leur nomination dans les zones rurales, et à sensibiliser les enseignants aux questions d'égalité entre les sexes. Dans les zones rurales reculées, où l'éloignement de l'école est souvent un sujet de préoccupation majeur pour les parents des filles, les gouvernements s'efforcent de rapprocher les écoles des communautés, souvent en construisant des écoles satellites.

La scolarisation des filles exige une action concertée et un leadership politique pour modifier les attitudes et les pratiques du travail domestique. Leur maintien à l'école une fois qu'elles atteignent l'âge de la puberté pose une autre série de problèmes, surtout dans les pays où le

Encadré 2 – Le Bénin : sur la bonne voie mais la lutte contre la marginalisation est une priorité

Le Bénin est un des pays du monde qui progresse le plus rapidement sur le plan de la scolarisation dans le primaire, avec un taux net de scolarisation qui est passé de 50 % en 1999 à 80 % en 2007. La disparité entre les sexes s'est, elle aussi, réduite avec 67 filles pour 100 garçons à l'école en 1999 et 83 filles pour 100 garçons en 2007. Sur la base des tendances actuelles, le Bénin pourrait réaliser l'enseignement primaire universel (EPU) d'ici à 2015. Pourtant, il sera difficile de maintenir cette tendance. Le développement rapide des effectifs a amené de nouveaux défis pour la politique d'éducation, tels que l'accroissement des taux d'achèvement, la réduction des disparités régionales et la lutte contre la pauvreté. Le gouvernement a déjà pris des engagements forts sur le plan budgétaire. Pour que le Bénin puisse franchir la dernière étape conduisant à l'enseignement primaire universel, il faut que l'aide internationale épaulé l'engagement financier national.

mariage précoce est courant et où le désavantage d'être fille interagit avec d'autres aspects de la marginalisation tels que la pauvreté ou l'origine ethnique. Des pays comme le Bangladesh et le Cambodge ont prouvé que les incitations financières pouvaient à la fois accroître les chances que les filles entrent dans le premier cycle du secondaire et augmenter la demande d'enseignement primaire.

À l'inverse, dans un petit nombre de pays en développement, la scolarisation des filles dépasse celle des garçons. Dans certains cas, c'est parce qu'on a davantage besoin du travail des garçons que de celui des filles. Pour prendre un exemple, les familles rurales pauvres des hautes terres du Lesotho recourent souvent aux garçons pour garder le bétail, pratique qui entraîne de forts taux d'abandon scolaire après la 3^e année du primaire.

Franchir la dernière étape : certains pays aux taux de scolarisation élevés sont confrontés à des problèmes

Certains pays ne sont pas aussi performants qu'on pourrait s'y attendre étant donné leur niveau de richesse. Aux Philippines, le nombre d'enfants de 6 à 11 ans non scolarisés a atteint 1 million en 2007, soit 100 000 de plus qu'en 1999. En Turquie, le taux net de scolarisation est resté inchangé – 90 % – depuis le début de la décennie. Les deux pays sont confrontés à des problèmes de marginalisation profondément enracinés dans la société.

Aux Philippines, la marginalisation est étroitement liée à la pauvreté et au lieu de résidence : la Région autonome en Mindanao musulmane, très touchée par la pauvreté et le conflit, est à la traîne. En Turquie, le désavantage est concentré chez les enfants des ménages pauvres et chez les filles vivant dans les zones rurales, surtout dans l'est du pays. Dans ces deux pays, les politiques en vigueur ne s'attaquent pas aux désavantages hérités.

La scolarisation des filles exige une action concertée et un leadership politique pour modifier les attitudes et les pratiques du travail domestique.

De la scolarisation à l'achèvement du primaire et au-delà : un parcours ardu, difficile à mesurer

Pour des millions d'enfants qui entrent à l'école primaire, le parcours à travers le système éducatif est souvent retardé, aléatoire et bref. Dans la moitié des pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest, près d'un tiers des enfants entrant à l'école primaire l'abandonnent avant d'avoir achevé le cycle. Dans les deux régions, beaucoup ne franchissent même pas le premier obstacle. En 2006, 13 % des élèves en Asie du Sud et de l'Ouest et 9 % en Afrique subsaharienne abandonnaient l'école avant d'avoir terminé la 1^{re} année du primaire. Au Nicaragua, 67 % des enfants ayant l'âge officiellement prescrit sont entrés à l'école en 2006, mais à peu près un quart seulement ont achevé le cycle (figure 4).

Les instruments existants du suivi n'offrent pas de méthode intégrée pour mesurer les trois éléments qui comptent lorsqu'on veut évaluer les progrès vers l'enseignement primaire universel : entrer à l'école à l'âge approprié, progresser sans heurts dans le système et achever le cycle. Le *Rapport* plaide pour une approche plus complète, fondée sur le taux net d'achèvement du primaire par une cohorte.

Les adolescents non scolarisés

L'accent mis sur les enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés a détourné l'attention d'un problème plus vaste. Beaucoup d'enfants en âge de fréquenter l'école secondaire ne sont pas non plus scolarisés, soit parce qu'ils n'ont pas achevé le cycle primaire soit parce qu'ils n'ont pas pu entrer dans le premier cycle du secondaire. Près de 71 millions d'adolescents n'étaient pas scolarisés en 2007, soit près d'un cinquième de cette population. Ce problème est largement répandu en Afrique subsaharienne, avec 38 % d'adolescents non scolarisés, et en Asie du Sud et de l'Ouest, avec 28 %. Comme dans le cas des enfants en âge d'être scolarisés dans le

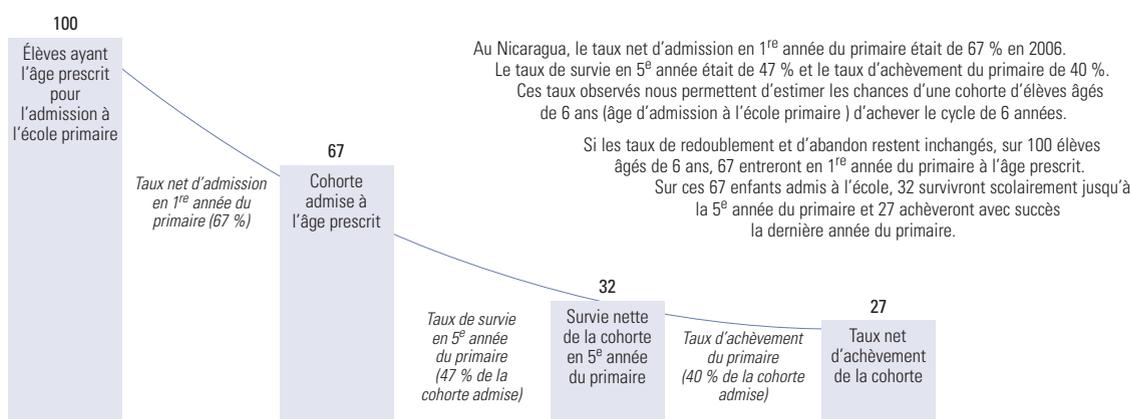
primaire, les adolescentes risquent plus que leurs homologues masculins de ne pas être scolarisées. À l'échelle mondiale, 54 % des adolescents non scolarisés en 2007 étaient des filles.

La transition du primaire au premier cycle du secondaire est difficile pour de nombreux enfants. Les obstacles du primaire sont fréquemment amplifiés dans le secondaire, y compris le coût, l'éloignement de l'école, les impératifs du travail et – surtout dans le cas des filles – les obstacles sociaux, culturels et économiques profondément enracinés. En Mauritanie et au Sénégal, le trajet moyen pour se rendre dans l'école secondaire la plus proche dure 80 minutes dans les zones rurales ; au Sénégal, cette école est 25 fois plus éloignée que l'école primaire la plus proche. La distance peut aggraver les effets de la pauvreté, les ménages pauvres étant souvent incapables de faire face aux dépenses de transport ou aux frais d'internat.

La transition vers le premier cycle du secondaire est maintenant au centre de l'agenda de l'éducation pour tous dans de nombreux pays. À mesure que davantage d'enfants entrent à l'école primaire et y progressent, la demande de places dans le secondaire croît. Cependant, il est important à la fois pour les gouvernements et pour les donateurs d'éviter un changement prématuré des priorités des politiques. Avec des millions d'enfants qui restent exclus de l'enseignement primaire et le monde qui n'est pas sur la bonne voie pour atteindre les objectifs fixés pour 2015, le développement de la scolarisation dans le secondaire ne devrait pas se faire au détriment de la fourniture d'un enseignement primaire de qualité.

Près de 71 millions d'adolescents n'étaient pas scolarisés en 2007, soit près d'un cinquième de cette population.

Figure 4 : Le difficile parcours du primaire : l'exemple du Nicaragua



Source : voir la figure 2.22 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.

Compétences des jeunes et des adultes – davantage de possibilités

Objectif 3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

Messages clés

- *La montée du chômage des jeunes représente un défi mondial de plus en plus grand.*
- *Il faut que les gouvernements, les syndicats et les employeurs conçoivent un enseignement professionnel efficace qui donne aux jeunes les compétences dont ils ont besoin pour réussir sur le marché de l'emploi.*
- *Pour que les compétences soient pertinentes et permettent une transition réussie de l'école au travail, il faut que les programmes professionnels soient réceptifs aux demandes du marché du travail.*
- *Il faut que les gouvernements renforcent l'éducation de base et veillent à ce que les jeunes atteignent le niveau du secondaire pour jeter les bases de programmes professionnels réussis.*
- *Il faut que les gouvernements des pays à faible revenu mettent plus fortement l'accent sur le secteur informel et les dispositifs de « deuxième chance ».*

Dans l'économie mondiale fondée sur le savoir, l'apprentissage et les compétences jouent un rôle de plus en plus important dans la détermination des perspectives de croissance économique, de prospérité partagée et de réduction de la pauvreté. Pourtant, depuis 2000, le troisième objectif de l'EPT souffre d'indifférence.

La crise économique mondiale a donné de l'importance à l'apprentissage et aux compétences sur l'agenda politique. Le chômage des jeunes continue de monter alors qu'il se situait déjà à un niveau élevé : le taux projeté pour 2009 s'établit entre 14 et 15 %, contre 12 % en 2008. Les gouvernements du monde entier sont maintenant confrontés au défi de fournir un soutien immédiat aux personnes vulnérables tout en dotant les individus des compétences dont ils ont besoin pour réintégrer les marchés du travail.

Place de la formation professionnelle dans l'enseignement secondaire et supérieur

La participation à l'enseignement technique et professionnel a augmenté en même temps que l'enseignement secondaire s'est développé. Les pays

développés ont pratiquement réalisé l'enseignement secondaire universel, tandis que la progression vers l'enseignement supérieur a aussi augmenté, avec un taux brut d'inscription atteignant 67 % en 2007. Les régions les plus pauvres rattrapent leur retard plus ou moins rapidement. Les taux nets de scolarisation dans le secondaire vont de 34 % en Afrique subsaharienne à 65 % dans les États arabes et 90 % en Amérique latine. Le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur n'atteint que 6 % en Afrique subsaharienne, contre 22 % dans les États arabes et 35 % en Amérique latine.

Dans les pays développés, environ 16 % des élèves du secondaire étaient inscrits dans l'enseignement technique et professionnel en 2007, contre 9 % dans les pays en développement. C'est dans les écoles secondaires d'Afrique subsaharienne (6 %) et d'Asie du Sud et de l'Ouest (2 %) que ces taux étaient les plus bas. Les différences étaient importantes entre les pays dans les régions riches comme dans les régions pauvres.

Les filles sont souvent sous-représentées dans l'enseignement technique et professionnel. En Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, elles représentaient 44 % des élèves du secondaire en 2007 mais seulement 27 et 39 % respectivement des élèves de l'enseignement professionnel. Dans neuf des onze États arabes disposant de données, les filles constituaient moins de 40 % des effectifs de l'enseignement professionnel. L'inégalité entre les sexes ne concerne pas seulement les effectifs. Dans bien des cas, les jeunes filles de ces filières sont formées à des professions caractérisées par la faiblesse des rémunérations.

Bonnes intentions, résultats médiocres : les problèmes dans le monde en développement

Dans beaucoup de pays en développement, l'enseignement technique et professionnel a souffert d'un mélange de sous-financement, de conception médiocre, d'attitudes parentales négatives et de faiblesse des liens avec les marchés de l'emploi. L'expérience des régions est très variable.

Au Moyen-Orient, région qui se caractérise par un fort chômage des jeunes – environ 20 % des jeunes sont sans emploi – les gouvernements ont fait de l'enseignement technique et professionnel une priorité. Pourtant, l'enseignement professionnel souffre de problèmes tels qu'une mauvaise coordination gouvernementale, des ressources budgétaires insuffisantes, un manque d'enseignants qualifiés, des programmes qui n'ont guère de rapport avec les compétences recherchées par les employeurs et l'absence de normes uniformes. Il y a quelques exceptions notables. En Égypte, des partenariats innovants rassemblent autorités gouvernementales, entreprises et donateurs. En ce qui concerne la gouvernance, le Maroc a adopté des réformes de grande portée visant à améliorer la qualité, la pertinence et l'équité. Toutefois, le bilan d'ensemble reste insatisfaisant.

La crise économique mondiale a donné de l'importance à l'apprentissage et aux compétences sur l'agenda politique.

Les programmes Jóvenes ont été particulièrement performants pour ce qui est d'atteindre les marginalisés, en reliant efficacement l'emploi à la formation des compétences.

En Afrique subsaharienne, les gouvernements sont confrontés aux défis les plus difficiles pour réformer l'enseignement technique et professionnel. Des problèmes tels que le coût par élève, le sous-investissement, le faible niveau des salaires et le manque de personnel qualifié sont omniprésents. Les élèves sont orientés vers les filières professionnelles trop tôt et les diplômés restent confrontés au chômage. De plus, des études réalisées au Burkina Faso, au Ghana et en République-Unie de Tanzanie révèlent que les groupes marginalisés sont ceux qui ont le moins de chances de profiter des programmes d'enseignement professionnel. Toutefois, quelques nouvelles stratégies positives voient le jour, notamment au Cameroun, en Éthiopie et au Rwanda. Comme ceux des autres régions, les gouvernements des pays d'Afrique subsaharienne doivent établir un équilibre entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel. La priorité des priorités devrait être d'accroître la scolarisation, la rétention et la progression de l'éducation de base à l'école secondaire. L'enseignement professionnel pourrait, néanmoins, jouer un rôle beaucoup plus grand en donnant une deuxième chance aux jeunes marginalisés.

Offrir aux jeunes une deuxième chance

Pour lutter efficacement contre la marginalisation, les programmes d'enseignement technique et professionnel doivent regarder au-delà des écoles et de l'éducation formelle. Ils doivent aussi offrir une « deuxième chance » aux millions de jeunes des pays riches et pauvres qui ont été privés de chances d'éducation plus tôt dans leur vie.

Les évaluations faites dans le monde entier montrent que les programmes de « deuxième chance » peuvent faire la différence. Les approches globales qui dispensent une formation dans le cadre d'un ensemble plus large de compétences et de soutien ont plus de chances de réussir que d'autres. Les programmes Jóvenes dans des pays comme l'Argentine, le Chili, le Pérou et l'Uruguay ont été particulièrement performants pour ce qui est d'atteindre les marginalisés, en reliant efficacement l'emploi à la formation des compétences. Cela démontre ce qui est possible, mais l'éducation de la deuxième chance reste un domaine négligé et elle est souvent exclue de l'éducation ordinaire et n'est guère coordonnée par les gouvernements.

Des programmes qui produisent des résultats

La réussite des programmes d'enseignement technique et professionnel est très variable et elle dépend aussi de conditions extérieures au secteur éducatif. Parmi les leçons importantes à en tirer, il faut citer la nécessité de :

- renforcer les liens entre l'éducation et les marchés du travail ;
- reconnaître que les réalisations passées ne garantissent pas le succès à l'avenir et que les gouvernements doivent adapter et renouveler les programmes d'enseignement professionnel à la lumière de l'évolution de la situation ;
- éviter de séparer l'enseignement professionnel de l'enseignement général par une orientation rigide vers les filières professionnelles, surtout à un âge précoce. Dans la société actuelle fondée sur le savoir, « ce que l'on sait » est moins important que « ce que l'on est capable d'apprendre » ;
- mettre en place des systèmes nationaux de qualification fondés sur les capacités impliquant le secteur privé et permettant d'utiliser des unités de crédit de formation transférables à l'enseignement technique et général ;
- intégrer les programmes d'enseignement professionnel dans des stratégies nationales d'acquisition de compétences alignées sur les besoins des secteurs à forte croissance.

Aucun gouvernement ne peut se permettre d'ignorer le rôle des compétences et de l'apprentissage pour soutenir la croissance économique, lutter contre la pauvreté et surmonter la marginalisation sociale. Il faut que les gouvernements et la communauté internationale élaborent d'urgence des indicateurs de référence utiles pour mesurer les progrès et des politiques visant à instaurer une plus grande équité.

L'aide aux familles défavorisées peut contribuer à faire retourner à l'école les enfants qui travaillent, Philippines



Alphabétisation des adultes

Objectif 4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

Messages clés

- *Quelque 759 millions d'adultes sont dépourvus de compétences en matière d'alphabétisme à l'heure actuelle. Les deux tiers sont des femmes.*
- *Bien que la parité entre les sexes s'améliore, les femmes et les autres groupes défavorisés continuent d'être privés de leur droit à l'alphabétisme.*
- *Si l'on ne fait pas davantage pour accélérer les progrès, on estime qu'il y aura encore 710 millions d'adultes analphabètes en 2015.*
- *Il est encore possible de réaliser des progrès plus rapides, par des politiques performantes et des programmes ciblés.*

Lorsque des individus terminent l'école sans y avoir acquis les compétences de base en matière d'alphabétisme et de numérotique, ils risquent de passer leur vie entière désavantagés, avec des perspectives sociales et économiques réduites. La société dans son ensemble y perd des occasions d'amélioration de la productivité, de prospérité partagée et de participation politique. L'élimination de l'analphabétisme est un des défis les plus urgents du développement au XXI^e siècle.

Rapport d'étape de l'après-Dakar

Il est estimé que 759 millions d'adultes sont aujourd'hui dépourvus de compétences en matière d'alphabétisme, soit environ 16 % de la population adulte du monde. Le dénombrement mondial des analphabètes est dominé par un petit groupe de pays très peuplés (figure 5). Plus de la moitié des analphabètes vivent dans seulement 4 pays : Bangladesh, Chine, Inde et Pakistan.

En Asie du Sud et de l'Ouest comme en Afrique subsaharienne, plus de 1 adulte sur 3 est analphabète. Dans les États arabes, la proportion est de près d'un tiers. Dans 4 pays d'Afrique subsaharienne – Burkina Faso, Guinée, Mali et Niger –, ce taux atteint 70 %. Les disparités entre les sexes sont une source majeure de taux élevés d'analphabétisme dans les 3 régions : en Afghanistan, par exemple, 87 % des femmes adultes et 57 % des hommes étaient analphabètes en 2000.

Les pays riches comptent aussi des « poches » non négligeables de faible alphabétisme. En Angleterre,



Éducation permanente au Liban : apprendre autonomise à tout âge

Figure 5 : L'analphabétisme des adultes est fortement concentré dans un petit groupe de pays très peuplés



Quelque 759 millions d'adultes sont dépourvus de compétences en matière d'alphabétisme à l'heure actuelle.

Source : voir la figure 2.29 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010.

Depuis 2003, le Programme Brésil alphabète a alphabétisé quelque 8 millions d'apprenants de plus de 15 ans.

par exemple, 1,7 million d'individus (5 % du groupe d'âge 16-65 ans) ont des performances inférieures au niveau attendu des enfants de 7 ans au test national du programme d'enseignement, et les performances de 5,1 millions de personnes sont inférieures au niveau attendu des enfants de 11 ans.

Les taux d'alphabétisme des adultes ont augmenté à chaque génération d'écoliers, grâce à l'amélioration de l'enseignement scolaire et aux programmes d'alphabétisation. Entre 1985-1994 et 2000-2007, le nombre d'analphabètes adultes dans le monde a baissé de 13 % et le taux d'alphabétisme a progressé de 10 %, s'établissant actuellement à 84 %. Presque toute l'amélioration est à mettre à l'actif de la région Asie de l'Est et Pacifique, avec des progrès frappants en Chine et en Inde. Dans le pays du monde comptant le plus grand nombre d'analphabètes, à savoir l'Inde, la proportion d'alphabètes est passée d'un peu moins de la moitié de la population à plus des deux tiers. Les taux d'alphabétisme du Burkina Faso et du Tchad, qui étaient parmi les plus bas du monde, ont respectivement doublé et presque triplé. Cependant, sur la base des tendances actuelles, 710 millions d'adultes, selon les estimations – soit environ 13 % des adultes du monde – seront toujours dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme en 2015.

La parité entre les sexes s'améliore mais d'autres désavantages subsistent

La montée de l'alphabétisme s'est accompagnée d'une diminution des disparités entre les sexes. La parité s'est améliorée dans chacun des 79 pays, sauf 8, pour lesquels les données sont disponibles. Au Bangladesh, au Burkina Faso, au Burundi, au Malawi, au Népal et au Yémen, le taux d'alphabétisme des femmes a doublé ou triplé, progressant 2 fois plus vite que celui des hommes. Entre les deux périodes de référence (1985-1994 et 2000-2007), le nombre de femmes alphabètes adultes a augmenté de 14 %, contre 7 % pour les hommes. Les femmes rattrapent leur retard, bien que dans beaucoup de pays elles soient parties de très bas.

Le désavantage que connaissent les femmes n'est pas la seule source d'inégalité à l'intérieur des pays. L'analphabétisme des adultes interagit avec la pauvreté, la situation géographique, l'éducation des parents, l'origine ethnique, la langue et le handicap. Par exemple, au Guatemala, 60 % des adultes vivant dans l'extrême pauvreté sont analphabètes, contre 17 % des adultes plus riches. Les groupes parlant des langues minoritaires et les populations autochtones présentent souvent des niveaux d'alphabétisme nettement inférieurs. Au Viet Nam, le taux d'alphabétisme est de 94 % dans la population kinh, majoritaire, mais n'atteint que 72 % dans les minorités ethniques. L'analphabétisme est en général plus répandu dans les régions les plus pauvres, les zones rurales et les taudis.

Modifier la tendance : donner toute sa place à la décennie pour l'alphabétisation

Les progrès d'ensemble vers la réalisation de l'objectif fixé pour l'alphabétisation à Dakar sont décevants. La lutte contre l'analphabétisme n'a pas été considérée comme une priorité politique de premier rang, les engagements financiers ont été inadéquats et les efforts visant à incorporer des stratégies pour l'alphabétisation dans les plans plus généraux de réduction de la pauvreté restent insuffisants.

Il y a néanmoins des signes encourageants. Plusieurs pays comptant un grand nombre d'adultes analphabètes accroissent leurs investissements dans les programmes nationaux d'alphabétisation. Depuis 2003, le Programme Brésil alphabète (Programa Brasil Alfabetizado) a alphabétisé quelque 8 millions d'apprenants de plus de 15 ans. L'Inde est en train de reconfigurer et de développer sa Mission nationale d'alphabétisation. Avec un budget de 21 milliards de dollars US, elle conjugue alphabétisation initiale et cours de formation continue de postalphabétisation, avec l'engagement d'élaborer des matériels d'alphabétisation dans les langues locales. En République islamique d'Iran, les centres d'apprentissage communautaires lancés par l'Organisation du Mouvement pour l'alphabétisation, organisme gouvernemental, ont accueilli, entre 2000 et 2006, 3,1 millions d'analphabètes qui ont suivi des cours d'éducation de base.

Il faut faire bien davantage pour accélérer les progrès vers la réalisation des objectifs d'alphabétisation. Il faut que les gouvernements à travers le monde manifestent un leadership politique plus fort et donnent plus de poids qu'actuellement à l'alphabétisation dans la planification nationale. L'analphabétisme impose des coûts énormes à la société et à l'économie, et les investissements dans l'alphabétisation peuvent générer d'importants retours dans les deux domaines.



Dans l'Hindou Kouch, au Pakistan, un conteur kalash traditionnel captive son auditoire

Qualité de l'éducation

Objectif 6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul ainsi que les compétences indispensables dans la vie courante.

Chaque année, des millions d'enfants quittent l'école sans y avoir acquis de compétences de base en matière d'alphabétisme et de numératie. Les responsables de l'élaboration des politiques, les éducateurs et les parents doivent se focaliser beaucoup plus sur l'objet fondamental de l'éducation : faire en sorte que les enfants acquièrent les compétences qui détermineront leurs chances dans la vie.

Lacunes de l'apprentissage : de l'échelon mondial à l'échelon local

Les évaluations internationales des apprentissages soulignent deux problèmes persistants : l'ampleur des inégalités mondiales des acquis d'apprentissage et la faiblesse des niveaux absolus d'apprentissage dans beaucoup de pays pauvres.

Messages clés

- *La qualité de l'école est très variable selon les pays et les niveaux absolus de l'apprentissage sont très bas dans nombre de pays pauvres.*
- *Les disparités dans l'apprentissage tendent à être beaucoup plus marquées dans les pays à faible revenu que dans les autres, ce qui prouve l'importance des politiques d'égalisation des chances.*
- *L'acquisition de compétences réelles de lecture dans les premières années de l'enseignement primaire est cruciale pour réussir à l'école et au-delà.*
- *Pour que l'apprentissage soit efficace, il est vital de disposer de bons enseignants, motivés et formés.*
- *Il faudra près de 1,9 million de nouveaux postes d'enseignant pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015.*

Des millions d'enfants quittent l'école sans y avoir acquis de compétences de base en matière d'alphabétisme et de numératie.

Dans les zones rurales du Pakistan, une enquête récente a conclu que les deux tiers seulement des élèves de 3^e année d'études étaient capables de faire des soustractions avec des nombres à 1 chiffre.

La dernière étude TIMSS² sur les mathématiques et les sciences confirme ces inégalités mondiales de l'apprentissage. Les scores moyens aux tests de mathématiques des élèves de 8^e année d'études en République de Corée, pays classé premier, étaient 2 fois plus élevés que ceux des élèves ghanéens, en queue du classement international. En d'autres termes, l'élève moyen au Ghana, en Indonésie ou au Maroc est aussi performant ou moins performant que les 10 % d'élèves les moins performants dans les pays les mieux classés. En 4^e année du primaire, au Japon, presque tous les élèves avaient au moins un niveau moyen de maîtrise en mathématiques, alors qu'au Yémen pratiquement aucun enfant n'avait un score supérieur à ce niveau.

Les pays à faible revenu sont mal couverts par les évaluations internationales des apprentissages, mais on ne manque pas d'éléments d'information mettant en évidence des problèmes aigus. Les évaluations régionales conduites par le SACMEQ en Afrique subsaharienne montrent que dans beaucoup de pays, plus de la moitié des élèves de 6^e année du primaire n'avaient pas le niveau élémentaire en numératie. Dans les zones rurales du Pakistan, une enquête récente a conclu que les deux tiers seulement des élèves de 3^e année d'études étaient capables de faire des soustractions avec des nombres à 1 chiffre. Dans les zones rurales de l'Inde, à peine 28 % des élèves de 3^e année étaient capables de faire des soustractions avec des nombres à 2 chiffres et un tiers seulement savaient lire l'heure.

Disparités d'apprentissage à l'intérieur des pays

Une chance égale d'apprendre est un droit humain aussi important qu'un droit égal d'être scolarisé, quel que soit le revenu de ses parents, son sexe, sa langue ou son origine ethnique. Pourtant, dans de nombreux pays, il existe de grandes disparités des acquis d'apprentissage, fortement influencées par le type d'école que fréquentent les élèves et par leur milieu familial.

Les différences entre les écoles jouent un rôle clé dans le niveau d'équité au sein des systèmes éducatifs. Dans beaucoup de pays en développement, les systèmes éducatifs se caractérisent souvent par de grandes variations entre les écoles pour ce qui est de la taille des classes, de la disponibilité de livres et de matériels didactiques, de la qualité des enseignants et des normes applicables aux bâtiments scolaires. L'amélioration de la qualité des écoles et la réduction des différences entre les écoles diminueront l'inégalité des performances des élèves. Au milieu des années 1990, le Brésil a introduit le programme FUNDEF pour assurer une répartition plus équitable des dépenses par élève dans tout le pays. Des indications préliminaires donnent à penser que cette politique de redistribution a réduit les inégalités d'apprentissage.

Les disparités attribuables aux écoles n'opèrent pas isolément. Dans bien des cas, elles interagissent avec les désavantages plus généraux et les renforcent. Le revenu et le niveau d'instruction des parents, la langue parlée dans la famille et d'autres facteurs sont tous étroitement associés aux acquis d'apprentissage. Au Pakistan, les enfants du tiers le plus riche de la population enregistraient en moyenne des scores supérieurs d'un quart à un tiers d'écart type à ceux des enfants des ménages les plus pauvres. Au Pérou, les élèves de 6^e année d'études dont la langue maternelle était l'espagnol obtenaient des scores supérieurs de plus de 1 écart type à ceux des enfants qui parlaient une langue autochtone.

Dans les pays aux systèmes les plus équitables, l'origine des enfants est moins importante pour la détermination des acquis. Lorsqu'il existe une relation étroite entre l'origine des élèves et leurs performances, ou de grandes différences dans les origines des élèves, la réduction des différences de qualité des écoles n'a guère de chances de suffire pour améliorer sensiblement l'équité. En pareil cas, des programmes ciblés seront aussi nécessaires pour améliorer l'apprentissage des enfants qui sont laissés pour compte.

Dans beaucoup de pays, les filles ont moins de chances que les garçons d'être scolarisées. Cependant, une fois à l'école, elles tendent à réussir aussi bien, ou mieux, que leurs condisciples masculins. Là où il existe des différences d'acquis, celles-ci sont faibles et tendent à montrer que les filles sont plus performantes en langues et les garçons plus performants en mathématiques et en sciences. Il faudra éliminer les lacunes qui subsistent si l'on veut atteindre les objectifs de l'éducation pour tous.

Enseigner la lecture dans les premières années du primaire

Enseigner la lecture aux enfants dès les premières années du primaire est crucial pour l'apprentissage. Les enfants qui ont des difficultés de lecture et de compréhension au cours de ces premières années risquent de se heurter à des problèmes durant toute leur scolarité. Des évaluations de la lecture à petite échelle conduites dans plusieurs pays à faible revenu tracent un tableau inquiétant. En Éthiopie, une étude de 2008 sur des élèves de 3^e année du primaire dans le district de Woliso a conclu que 36 % d'entre eux étaient incapables de lire un seul mot en afan oromo, la langue locale. L'évaluation des compétences en lecture dans les premières années du primaire est une occasion d'identifier les enfants aux faibles acquis d'apprentissage et de prendre des mesures palliatives. Des éléments d'information recueillis dans divers pays prouvent que les interventions de politique générale peuvent faire la différence. Dans l'État d'Uttar Pradesh, en Inde, un programme conduit par une ONG a utilisé des « camps de rattrapage en lecture » dirigés par des formateurs bénévoles pour obtenir des améliorations notables de la lecture précoce.

2. Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS, 2007).

Améliorer l'apprentissage à l'école

Les faibles niveaux d'acquis sont souvent associés à un environnement matériel médiocre. Une des conditions majeures d'une amélioration continue de la qualité de l'éducation est un meilleur environnement d'apprentissage. Les salles de classe mal aérées, les toitures qui fuient, les installations sanitaires inadéquates et le manque de matériels sont des obstacles importants à un apprentissage efficace dans de nombreuses écoles. Une enquête récemment menée dans 2 États du Nigéria a conclu que 80 % des salles de classe dans l'État d'Enugu et 50 % dans celui de Kaduna n'avaient pas de tableau noir ou en avaient un qui était pratiquement inutilisable.

Plus le temps passé par les enfants à l'école au cours d'une année est long, plus leur chance de maîtriser le programme scolaire et d'atteindre les objectifs d'apprentissage est grande. Dans les classes efficaces, environ 80 % du temps est consacré à l'apprentissage, indicateur de référence que beaucoup d'écoles des pays en développement ne parviennent pas à atteindre. En Éthiopie et au Guatemala, une étude récente a conclu que les enfants étaient en classe et apprenaient pendant un tiers du temps officiel d'ouverture de l'école. Un meilleur suivi, des incitations plus attrayantes pour les enseignants et un soutien ciblé pour les élèves ayant des problèmes d'assiduité sont des mesures qui pourraient toutes accroître le temps d'apprentissage et les performances.

Le rôle crucial des enseignants

Les enseignants sont la ressource principale de l'éducation dans tous les pays. Dans nombre de pays, le manque d'enseignants formés demeure un obstacle majeur à la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, surtout dans les groupes marginalisés.

L'augmentation des effectifs du primaire depuis 1999 s'est accompagnée d'un accroissement du recrutement des enseignants de ce cycle. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne le personnel enseignant a plus que doublé et les rapports élèves/enseignant se sont améliorés. Malgré les progrès accomplis durant la dernière décennie, les pénuries d'enseignants restent préoccupantes. Dans l'enseignement primaire, 26 pays dépassaient le nombre de référence international largement utilisé pour le rapport élèves/enseignant (40/1) en 2007, tous ces pays sauf 4 se trouvant en Afrique subsaharienne. Le rapport élèves/enseignant formé est également préoccupant. Des pays comme Madagascar, le Mozambique, la Sierra Leone et le Togo enregistraient des rapports supérieurs à 80/1.

Les rapports élèves/enseignant calculés en moyenne nationale peuvent masquer de grandes disparités. Les enseignants formés et les enseignantes se concentrent dans les zones urbaines. En Ouganda et en Zambie, la proportion d'enseignantes dans les écoles primaires urbaines était de 60 %, contre 15 à 35 % dans les zones rurales.

Projections des besoins en enseignants jusqu'à 2015

Les besoins futurs de recrutement d'enseignants sont très variables selon les régions. Le *Rapport* de cette année estime qu'il faudra 10,3 millions d'enseignants supplémentaires dans le monde pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. Sur ce chiffre, 8,4 millions d'enseignants devront être recrutés pour remplacer ceux qui devraient prendre leur retraite ou quitter leur poste avant 2015, et 1,9 million de nouveaux postes devront être créés. Les deux tiers des postes supplémentaires – environ 1,2 million – seront nécessaires en Afrique subsaharienne.

Dans beaucoup des pays les plus pauvres du monde, le problème ne tient pas seulement à l'insuffisance du nombre des enseignants mais aussi à leur mauvais moral et à l'insuffisance de leur formation. Beaucoup d'enseignants sont contraints de prendre un deuxième travail pour compléter leur salaire. Il faut que les gouvernements et les donateurs veillent à ce que la rémunération des enseignants et leurs conditions de travail reflètent une volonté de dispenser une éducation de qualité au moyen d'un personnel qualifié et motivé.

Indice du développement de l'éducation pour tous

Bien que chacun des objectifs de l'éducation pour tous soit important en soi, l'engagement pris par les gouvernements en 2000 était de progresser sur tous les fronts. L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE) fournit une mesure composite des progrès d'ensemble, comprenant les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables : l'EPU, l'alphabetisation des adultes, la parité et l'égalité entre les sexes et la qualité de l'éducation. Pour le présent *Rapport*, il a été possible de calculer l'IDE de 128 pays pour lesquels les données sont disponibles pour ces 4 objectifs pour l'année scolaire terminée en 2007.

Sur les 128 pays couverts :

- 62 – 6 de plus qu'en 2006 – ont atteint les 4 objectifs ou sont près de les atteindre, avec des valeurs de l'IDE égales ou supérieures à 0,95. Outre les pays très performants d'Amérique du Nord et d'Europe, la liste comprend des pays de toutes les autres régions à l'exception de l'Afrique subsaharienne ;
- 36, la plupart en Amérique latine et dans les Caraïbes (16), en Afrique subsaharienne (8) et dans les États arabes (6) sont à mi-chemin de la réalisation de l'EPT, avec des valeurs de l'IDE allant de 0,80 à 0,94. La plupart de ces pays présentent un bilan mitigé : si la participation scolaire y est souvent élevée, il reste des lacunes dans l'alphabetisation des adultes et dans la qualité de l'éducation.

Les enfants qui ont des difficultés de lecture et de compréhension au cours de ces premières années risquent de se heurter à des problèmes durant toute leur scolarité.

Il faudrait sextupler le montant actuel de l'aide à l'éducation de base pour combler le déficit de financement de 16 milliards de dollars EU.

- 30, dont 17 en Afrique subsaharienne, présentent de faibles valeurs de l'IDE, inférieures à 0,80. Les autres pays de cette catégorie comprennent des pays très peuplés comme le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan. Des valeurs très basses de l'IDE (inférieures à 0,60) sont enregistrées en Éthiopie, au Mali et au Niger. La plupart des pays se situant à de faibles niveaux de l'IDE sont confrontés à de multiples problèmes : la participation scolaire y est réduite, la qualité de l'éducation médiocre, l'analphabétisme des adultes élevé et les disparités entre les sexes sont marquées.

Il a été possible d'analyser l'évolution de l'IDE entre 1999 et 2007 pour 43 pays. L'IDE a progressé dans 30 de ces pays, avec des gains particulièrement importants dans certains, dont l'Éthiopie, le Mozambique, le Népal et la Zambie où, dans chaque cas, l'IDE a progressé de plus de 12 %. Le développement de la participation au primaire est la principale cause de l'accroissement de l'IDE depuis 1999 : la croissance moyenne du taux net ajusté de la scolarisation dans le primaire a été de 8,7 %. Tous les pays n'ont pas avancé dans la bonne direction : l'IDE régresse dans 13 pays, dont les Fidji et la République dominicaine.

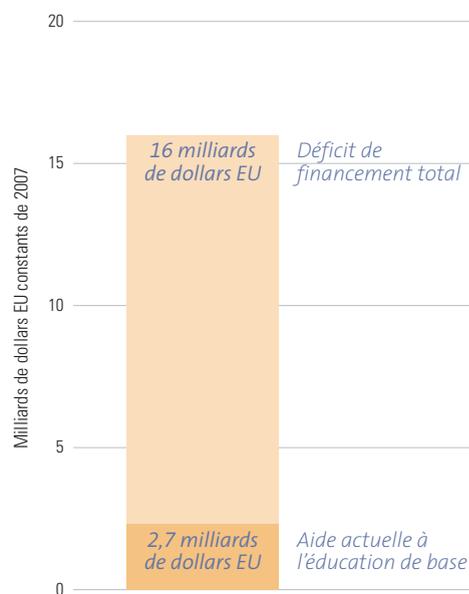
Le déficit de financement de l'éducation pour tous

La réalisation des objectifs de l'éducation pour tous dans les pays à faible revenu exigera un accroissement majeur des financements. Ces pays ne peuvent pas eux-mêmes faire grand-chose pour mobiliser davantage de ressources pour l'éducation. En l'absence d'un accroissement sensible de l'aide, les efforts pour accélérer les progrès dans l'éducation de base seront entravés par un important déficit de financement. Le présent *Rapport* fournit une évaluation détaillée des coûts associés à la réalisation des objectifs centraux de l'éducation pour tous. Couvrant 46 pays à faible revenu, cette évaluation comprend les estimations correspondant à une meilleure couverture des programmes destinés aux jeunes enfants, à l'enseignement primaire universel et à l'alphabétisation des adultes. À la différence des précédents exercices de chiffrage des coûts, elle inclut un montant pour atteindre les plus marginalisés. Celui-ci est crucial car il est plus coûteux d'offrir des chances aux enfants défavorisés par la pauvreté, le sexe, l'origine ethnique, la langue et l'éloignement géographique. Les principales conclusions et recommandations de cette évaluation sont entre autres les suivantes :

- les pays en développement à faible revenu pourraient trouver un montant supplémentaire de 7 milliards de dollars EU par an – soit 0,7 % du PIB – en mobilisant davantage de ressources internes et en rendant plus équitable le budget national ;
- même si des ressources internes accrues sont mobilisées, il restera un déficit global de financement de l'éducation pour tous de l'ordre de 16 milliards de dollars EU par an, soit 1,5 % du PIB des pays concernés !
- l'Afrique subsaharienne représente environ les deux tiers du déficit global de financement, soit 11 milliards de dollars ;
- les mesures spéciales pour offrir des chances de scolarisation dans le primaire aux groupes marginalisés coûteront 3,7 milliards de dollars ;

- le montant actuel de l'aide à l'éducation de base dans ces 46 pays à faible revenu – environ 2,7 milliards de dollars EU – est insuffisant au regard des besoins. Il faudrait le sextupler pour combler le déficit de financement de 16 milliards de dollars EU (figure 6) ;
- il est urgent de convoquer une conférence d'annonces de contributions en 2010 afin de mobiliser les fonds supplémentaires requis pour tenir l'engagement de Dakar.

Figure 6 : L'aide à l'éducation de base devrait être sextuplée pour combler le déficit de financement de 16 milliards de dollars EU



Source : voir la figure 2.49 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.



Le soutien fait une différence :
au Yémen, les filles sont
aujourd'hui plus nombreuses
qu'avant à aller à l'école

Chapitre 3

Atteindre les marginalisés

- ▶ *Nombre de gouvernements n'agissent pas avec détermination pour lutter contre la marginalisation dans l'éducation, entravant ainsi les progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous.*
- ▶ *La pauvreté et les inégalités tenant au sexe amplifient les autres désavantages et privent de chances d'éducation des millions d'enfants.*
- ▶ *Il faut que des politiques d'éducation inclusives traitent les problèmes d'accès, d'accessibilité financière et d'environnement d'apprentissage pour les groupes défavorisés, dans un cadre intégré de réduction de la pauvreté.*
- ▶ *Les données ventilées peuvent aider à identifier les groupes marginalisés et à suivre les progrès vers l'équité.*

Surmonter la marginalisation dans l'éducation devrait être une des premières priorités des politiques de tous les gouvernements.

Presque tous les gouvernements approuvent le principe de l'égalité des chances d'éducation. Ils reconnaissent que restreindre l'accès à l'éducation viole les droits de l'homme, renforce les inégalités sociales et entrave la croissance économique. Dans le Cadre d'action de Dakar, les gouvernements se sont engagés à mettre en place des systèmes éducatifs « qui ciblent expressément les plus pauvres et les plus marginalisés et apportent une réponse adaptée à leurs besoins et à leur situation ». Beaucoup manquent à cet engagement.

L'inaction devant les disparités structurelles et devant les rapports de pouvoir inégaux liés à la richesse, au sexe, à l'origine ethnique, à la langue, au handicap et aux autres marqueurs du désavantage, entrave les progrès vers l'éducation pour tous et alimente les processus plus généraux de l'exclusion sociale. Surmonter la marginalisation, ou le désavantage extrême et persistant, dans l'éducation devrait être une des premières priorités des politiques de tous les gouvernements.

Ce chapitre propose de nouveaux instruments de mesure pour identifier et suivre la marginalisation dans l'éducation, examine les causes profondes de l'exclusion des individus et des groupes, et met en évidence des stratégies et des politiques pratiques visant à mettre en place une éducation inclusive dans un cadre plus large de réduction de la pauvreté et d'inclusion sociale.

Mesurer la marginalisation dans l'éducation

Il est intrinsèquement difficile de mesurer la marginalisation dans l'éducation. Souvent, les données nationales ne sont pas suffisamment détaillées pour permettre d'identifier les groupes marginalisés. Nombreux sont les gouvernements qui ne se préoccupent guère d'obtenir de meilleures données sur certains des plus défavorisés, tels les enfants qui travaillent, ceux qui sont atteints de handicaps et ceux qui vivent dans des habitats informels ou des régions reculées. Le *Rapport* de cette année contient un nouvel outil, l'ensemble de données sur le dénuement et la marginalisation en éducation (DME) qui donne une idée de l'ampleur de la marginalisation dans les pays et de la composition sociale des marginalisés (encadré 3).

En dépit des progrès de la dernière décennie, le dénuement absolu en matière d'éducation continue d'atteindre des niveaux élevés. Sur n'importe quelle échelle mondiale, le fait d'avoir été scolarisé pendant moins de 4 ans est un signe d'extrême désavantage. L'ensemble de données DME définit cette durée de scolarisation comme l'indicateur de référence de la « pauvreté éducative », tandis qu'une durée de scolarisation inférieure à 2 ans est définie comme

indicateur de référence de la « pauvreté éducative extrême » (figure 7). Les constatations faites dans 63 pays, qui sont pour la plupart des pays à faible revenu, montrent que :

- en ce qui concerne la *pauvreté éducative*, dans 22 pays, 30 % ou plus des jeunes âgés de 17 à 22 ans ont été scolarisés pendant moins de 4 ans. Cette proportion atteint 50 % ou plus dans 11 pays d'Afrique subsaharienne ;
- en ce qui concerne la *pauvreté éducative extrême*, dans 26 pays, 20 % ou plus des jeunes âgés de 17 à 22 ans ont été scolarisés pendant moins de 2 ans et dans certains pays, dont le Burkina Faso et la Somalie, cette proportion atteint 50 % ou plus.

Ces moyennes masquent d'extrêmes inégalités liées à la richesse et au sexe. Aux Philippines, les taux de pauvreté éducative sont chez les pauvres 4 fois supérieurs à la moyenne nationale. Dans certains pays, les niveaux élevés de marginalisation chez les femmes pauvres sont responsables d'une part importante de la pauvreté éducative. Un peu moins de la moitié des femmes pauvres âgées de 17 à 22 ans en Égypte ont été scolarisées pendant moins de 4 ans et, au Maroc, cette proportion est de 88 %. Les inégalités sociales expliquent aussi certaines différences frappantes entre pays. Avec un revenu par habitant comparable à celui

Encadré 3 – Un nouvel outil pour mesurer la marginalisation

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a élaboré un nouvel ensemble de données internationales sur la marginalisation dans l'éducation, que peuvent utiliser les gouvernements, les ONG et les chercheurs. L'ensemble des données sur le dénuement et la marginalisation en éducation (DME) se servant de données issues de différentes enquêtes nationales et enquêtes sur les ménages, couvre 80 pays, dont près de la moitié sont des pays à faible revenu. Ses conclusions sont les suivantes :

- *pauvreté éducative* : jeunes adultes âgés de 17 à 22 ans qui ont été scolarisés pendant moins de 4 ans. Ceux-ci n'ont probablement pas maîtrisé les compétences de base de l'alphabétisme et de la numératie ;
- *pauvreté éducative extrême* : jeunes adultes qui ont été scolarisés pendant moins de 2 ans, qui risquent d'être confrontés à un extrême désavantage dans de nombreux domaines de leur vie, dont la santé et l'emploi ;
- *les 20 % les plus défavorisés* : ceux dont la scolarité a été la plus brève dans une société donnée.

L'ensemble des données est en ligne à l'adresse www.efareport.unesco.org.

du Viet Nam, le Pakistan affiche un niveau de pauvreté éducative 3 fois plus élevé, reflétant des disparités liées à la richesse, au sexe et à la région.

Les facteurs qui conduisent à la marginalisation n'agissent pas isolément. La richesse et le sexe interagissent avec la langue, l'origine ethnique, la région et les différences entre zones rurales et zones urbaines, pour créer des désavantages qui se renforcent les uns les autres. Des données DME détaillées pour les jeunes adultes aident à identifier les groupes confrontés à des limitations particulièrement sévères de leurs chances d'éducation et mettent en évidence l'ampleur des inégalités nationales.

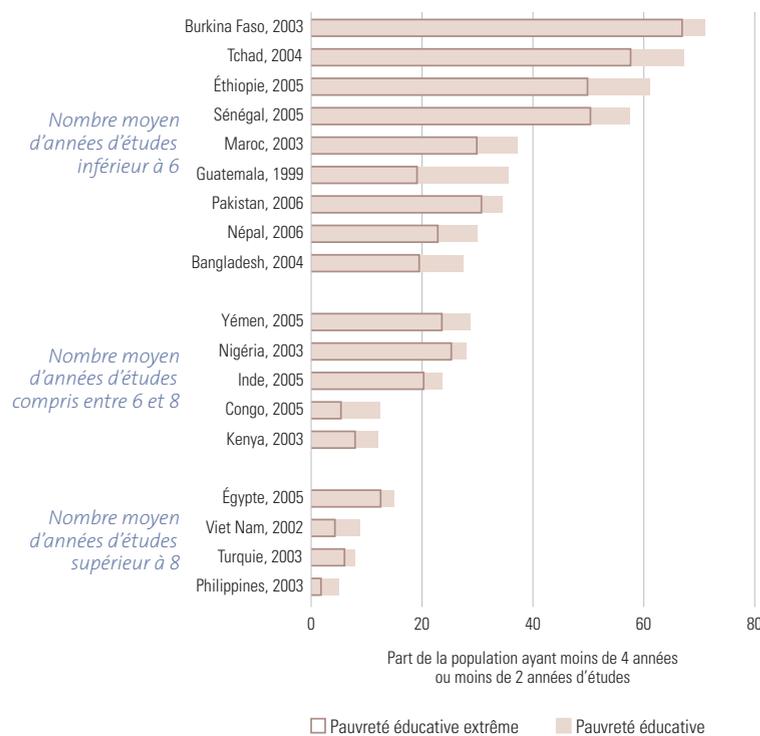
Une analyse comparant les pays révèle des modes complexes de marginalisation. Certains groupes sociaux identifiables doivent faire face à un désavantage quasi universel. Les pasteurs en Afrique subsaharienne en sont un exemple. En Ouganda, pays qui a fait de grands progrès vers l'enseignement primaire universel, les pasteurs karamajong sont en moyenne scolarisés pendant moins de 1 année. De nombreux pays enregistrent aussi de fortes disparités liées à la langue. Au Guatemala, la durée moyenne de la scolarité va de 6,7 années pour les hispanophones à 1,8 année pour les locuteurs de q'eqchi'.

Les données DME regardent au-delà du dénuement absolu pour identifier certaines des caractéristiques clés de ceux qui sont laissés pour compte. Les résultats mettent en évidence la grande influence sur les chances dans la vie des circonstances sociales, sur lesquelles les enfants n'ont aucun pouvoir. Ils attirent aussi l'attention sur des niveaux d'inégalité inacceptables.

- Le fait d'être né dans une famille pauvre multiplie par 2 le risque de faire partie des 20 % les plus défavorisés dans des pays allant de l'Inde aux Philippines et au Viet Nam.
- Les fractures régionales signifient que le fait de vivre dans des zones telles que la Haute-Égypte rurale, le nord du Cameroun ou l'est de la Turquie accroît sensiblement le risque de basculer dans les 20 % les plus défavorisés.
- Le sexe, la pauvreté, la langue et la culture se conjuguent souvent pour augmenter radicalement le risque d'être relégué très loin. En Turquie, 43 % des filles, parlant le kurde, des ménages les plus pauvres sont scolarisées pendant moins de 2 ans, alors que la moyenne nationale est de 6 % ; au Nigéria, 97 % des filles pauvres parlant le haoussa sont scolarisées pendant moins de 2 ans (figure 8).

Le temps passé à l'école n'est qu'une des dimensions de la marginalisation. Il y a aussi des lacunes marquées dans les acquis d'apprentissage liées au statut socio-économique. Les enfants de parents

Figure 7 : Mesure de la pauvreté éducative dans des pays sélectionnés



Source : voir la figure 3.1 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010.

appartenant au quart le plus riche de la population au Brésil et au Mexique obtiennent des scores aux tests de mathématiques de 25 à 30 % plus élevés, en moyenne, que ceux des enfants de parents du quart le plus pauvre.

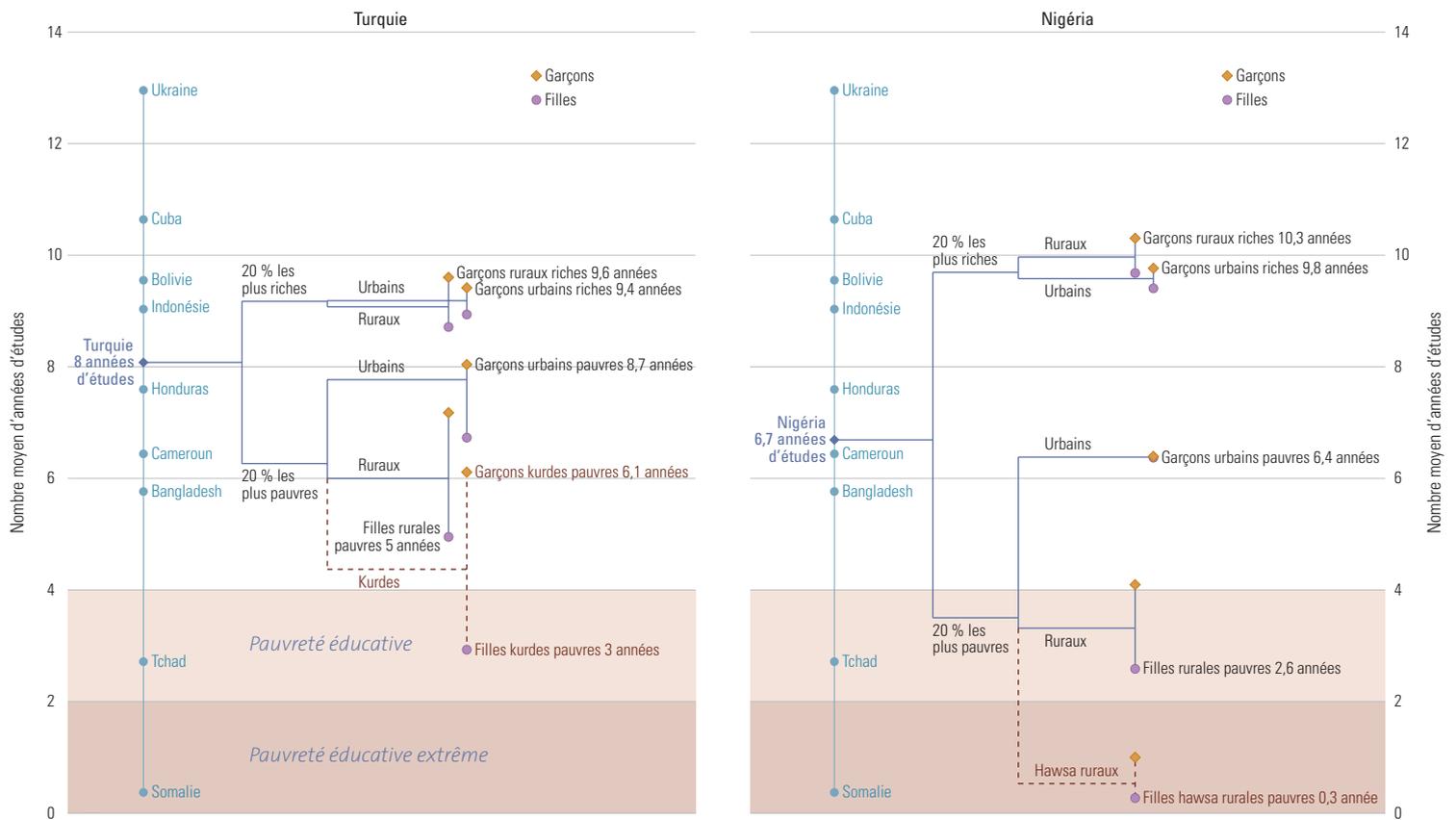
Marginalisation dans les pays riches

La marginalisation dans l'éducation touche tous les pays. Si les niveaux d'acquis moyens sont en valeur absolue plus élevés dans le monde développé, l'extrême dénuement relatif est un sujet de préoccupation très répandu. Dans toute l'Union européenne, 15 % des jeunes de 18 à 24 ans quittent l'école en n'ayant suivi que le premier cycle du secondaire, et ce pourcentage atteint 30 % en Espagne.

Les éléments d'information sur les États-Unis font ressortir la forte influence de la richesse et de la race. Les Afro-Américains risquent 2 fois plus que les Américains blancs de ne pas être scolarisés et les jeunes adultes des ménages pauvres le risquent 3 fois plus que ceux des familles aisées. Les évaluations internationales des apprentissages illustrent l'ampleur des disparités nationales. Sur l'échelle de la TIMSS pour les mathématiques, les États-Unis se classent à la 9^e place sur 48 pays, mais les écoles des États-Unis présentant une forte concentration de pauvres sont classées 13 places plus loin. Les 10 % d'élèves les moins performants aux États-Unis se situent en dessous de la moyenne des élèves de Thaïlande et de Tunisie.

Au Guatemala, la durée moyenne de la scolarité va de 6,7 années pour les hispanophones à 1,8 année pour les locuteurs de q'eqchi'.

Figure 8 : L'arbre de l'inégalité de l'éducation : dresser la carte de la marginalisation en Turquie et au Nigéria



Sources : voir la figure 3.4 et la figure 3.12 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010.

Le fait que les parents n'ont pas les moyens de régler les dépenses d'éducation est une des raisons majeures pour lesquelles les enfants ne sont pas scolarisés.

Mesurer la marginalisation n'est pas une fin en soi mais doit être considéré comme un moyen d'élaborer des politiques et des interventions qui puissent traduire en actions utiles les engagements en faveur de l'éducation pour tous. Les gouvernements devraient commencer par définir des cibles pour la réduction des écarts entre les groupes marginalisés et le reste de la société. Le suivi des progrès réalisés vers ces cibles, utilisant des données ventilées, pourrait aider à mettre au point des politiques ciblées tout en améliorant la visibilité des marginalisés.

Être laissé pour compte

Le désavantage prévisible, persistant et extrême, reflète les conditions dans lesquelles sont nés les enfants et celles dans lesquelles ils grandissent et se développent. Le Rapport examine les processus par lesquels ces circonstances interdisent aux enfants d'accéder à l'éducation.

Pauvreté et travail des enfants

La pauvreté est l'une des causes les plus courantes du désavantage dans l'éducation. Dans le monde, il y a 1,4 milliard de personnes qui vivent avec moins de 1,25 dollar EU par jour. Pour ces ménages, le coût de

la scolarisation est en concurrence avec des dépenses destinées à répondre à d'autres besoins fondamentaux tels que les soins de santé et la nourriture. Le fait que les parents n'ont pas les moyens de régler les dépenses d'éducation est une des raisons majeures pour lesquelles les enfants ne sont pas scolarisés, même dans les pays qui ont officiellement supprimé les frais de scolarité, étant donné que le coût des uniformes, des livres et des crayons, crée des obstacles à la scolarisation. Les niveaux élevés de pauvreté limitent la capacité des ménages de faire face à l'impact des chocs économiques. Pour les plus pauvres, il est souvent impossible de préserver la scolarité de leurs enfants des pertes de revenu et d'actifs causées par les sécheresses, les inondations, la maladie ou les récessions. Les filles sont généralement les premières à en ressentir les effets. En Ouganda et au Pakistan, la résultante des sécheresses est que les filles sont bien plus nombreuses que les garçons à être retirées de l'école.

Le travail des enfants est un autre corollaire de la pauvreté qui est préjudiciable à l'éducation. Selon les estimations les plus récentes, il y a environ 116 millions d'enfants âgés de 5 à 14 ans qui travaillent dans le monde. Si nombre d'enfants essaient d'associer école et travail, des indications provenant d'Amérique latine montrent que cela a des effets négatifs sur les acquis d'apprentissage et, pour beaucoup d'enfants, le nombre

très élevé d'heures de travail interdit totalement d'étudier. Les disparités entre les sexes dans l'éducation reflètent souvent la participation des filles aux travaux domestiques. En République démocratique populaire lao, les fillettes consacrent 2 fois plus de temps que les garçons aux activités domestiques.

Désavantages liés au groupe

Dans beaucoup de pays, les enfants qui appartiennent à une minorité ethnique ou linguistique, à un groupe autochtone ou à une caste inférieure, entrent à l'école avec des perspectives de réussite réduites et en sortent en ayant à leur actif moins d'années d'études et des niveaux d'acquis plus bas que les autres. La stigmatisation est une source puissante de marginalisation. Des peuples aborigènes d'Australie aux tribus des collines du Cambodge, l'absence d'instruction dans la langue maternelle fait habituellement partie d'un processus plus général de subordination culturelle et de discrimination sociale. Trop souvent, l'expérience scolaire de ces enfants renforce et perpétue cette marginalisation.

Les systèmes de castes en Asie du Sud défavorisent de nombreux enfants. Un exemple frappant est fourni par l'Inde, où les chercheurs ont constaté que les enfants des familles des castes inférieures étaient beaucoup moins performants aux tests d'acquis d'apprentissage quand leur caste était rendue publique que lorsqu'elle n'était pas révélée. Cela démontre l'impact de la stigmatisation sur la confiance en soi et les niveaux d'apprentissage, et sur le traitement de ces enfants dans l'environnement scolaire (encadré 4).

Les personnes qui ne parlent pas la langue officielle d'un pays sont fréquemment confrontées à la marginalisation dans l'éducation et au-delà. Environ 221 millions d'enfants parlent chez eux une langue différente de la langue d'instruction à l'école. Pour dire les choses simplement, une des raisons pour lesquelles beaucoup d'enfants appartenant à des minorités linguistiques et ethniques ne réussissent guère à l'école est que l'enseignement se fait dans une langue qu'ils ont du mal à comprendre.

Le traitement du désavantage lié à la langue pose des problèmes majeurs aux gouvernements et aux familles. Les recherches montrent qu'au cours de leurs premières années d'existence, les enfants apprennent mieux quand l'enseignement se fait dans la langue qu'ils parlent chez eux, les autres langues étant progressivement introduites. Cependant, les parents et les enfants considèrent souvent, à juste titre, l'apprentissage dans une langue nationale officielle comme une clé d'accès futur à l'emploi et d'amélioration des chances dans la vie. Beaucoup de pays tentent de trouver le juste équilibre par des programmes d'éducation bilingue. La diversité linguistique crée toutefois des problèmes dans des domaines tels que le recrutement des enseignants, l'élaboration des programmes scolaires et les matériels

Encadré 4 – Vivre avec la stigmatisation : les « attrapeurs de rats » d'Uttar Pradesh

« Les élèves des castes supérieures nous disent que nous sentons mauvais », dit une fille. Une autre ajoute : « Le ridicule auquel nous sommes exposées nous empêche de venir à l'école et de nous asseoir avec les enfants des castes supérieures. » Ces filles du hameau de Khalispur, près de la ville de Bénarès, appartiennent à la communauté musahar, ou communauté des « attrapeurs de rats », de l'est de l'Uttar Pradesh, en Inde. Khalispur a une école primaire publique. Bien qu'elles aient droit à une allocation, aux repas de midi et à des uniformes, peu de filles musahar fréquentent l'école. Pour elles, l'école est un endroit où elles ressentent l'exclusion sociale. Diverses formes de discrimination renforcent les rapports de caste dans la salle de classe. « Nous sommes obligées de nous asseoir par terre », dit une fille. « Les pupitres et les bancs sont réservés aux enfants des castes supérieures. » Selon les anciens de la communauté, les politiques gouvernementales se sont améliorées mais ce n'est pas le cas des attitudes sociales : « Nos enfants sont effectivement admis à l'école et nous avons maintenant des droits légaux, mais le comportement des enfants des autres castes et des enseignants est un problème. Nos enfants n'osent pas aller à l'école. »

L'expérience des Musahar illustre un problème beaucoup plus vaste. La plupart des gouvernements ont proscrit la discrimination formelle, mais on s'est moins préoccupé, au niveau politique, de changer les attitudes sociales, ce qui limite les bienfaits des réformes sociales de plus grande ampleur.

Conjonction de désavantages : les filles des castes inférieures sont confrontées aux plus grands obstacles, Inde



Une bienvenue bilingue,
Pérou



© UNESCO/Ernesto Benavides

Les moyens d'existence et les lieux de résidence sont souvent des indicateurs forts du désavantage social en matière d'éducation.

didactiques, et il est fréquent que les politiques prévoyant l'éducation bilingue ne soient pas pleinement appliquées. Au Pérou, environ 10 % seulement des enfants autochtones fréquentent des écoles bilingues interculturelles.

Lieu de résidence et moyens d'existence

Les enfants vivant dans des bidonvilles, des zones rurales reculées ou des zones touchées par des conflits figurent généralement parmi les plus pauvres et les plus vulnérables. Ce sont eux qui profiteraient le plus de l'éducation, mais ils vivent dans les zones où les services de base sont les plus limités.

Selon une estimation, un tiers des habitants des villes du monde en développement – 900 millions au total – vivent dans un bidonville. Les bidonvilles sont des points focaux du dénuement éducatif, en partie du fait de la pauvreté mais aussi parce que beaucoup de gouvernements ne reconnaissent pas le droit de leurs habitants aux services de base. À Dakha (Bangladesh), près de 4 millions de personnes vivent dans des bidonvilles. Beaucoup d'enfants des habitants les plus pauvres des bidonvilles ne sont pas scolarisés ou doivent s'en remettre aux prestataires de services non gouvernementaux.

Les moyens d'existence et les lieux de résidence sont souvent des indicateurs forts du désavantage social en matière d'éducation. Les enfants vivant en milieu rural, en particulier dans des régions reculées, sont exposés à des risques accrus de marginalisation dans l'éducation,

et ce d'autant plus qu'ils sont pauvres et qu'ils sont de sexe féminin. Ils ont de plus grandes distances à parcourir pour aller à l'école et ils doivent parfois traverser des terrains accidentés. Ce sont les pasteurs qui enregistrent les niveaux les plus élevés de dénuement éducatif étant donné que les infrastructures et les horaires scolaires fixes sont mal adaptés aux besoins de populations très mobiles.

Des millions d'enfants parmi les plus marginalisés dans le monde vivent dans des pays touchés par des conflits. Dans le monde, environ 14 millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans ont été déplacés de force par un conflit, souvent dans des camps de réfugiés ou des centres pour personnes déplacées manquant même des installations éducatives les plus rudimentaires. Au Pakistan, un recensement des réfugiés effectué en 2005 a estimé que 1 million d'enfants réfugiés afghans n'étaient pas scolarisés. Les déplacements internes peuvent aussi créer de vastes problèmes pour l'éducation, en surchargeant le système dans les zones de réinstallation. Aux Philippines, le conflit en cours a gravement perturbé la scolarité des enfants et laissé la Région autonome en Mindanao musulmane très en retard par rapport au reste du pays en termes d'éducation.

Moins faciles à mesurer que les impacts sur la fréquentation scolaire sont les effets des traumatismes, associés aux conflits armés, sur l'apprentissage. En 2008 et 2009, le conflit a gravement affecté le système éducatif à Gaza. Un rapport rédigé pour l'Assemblée générale des Nations Unies a établi que les deux parties visaient les

populations civiles. Les actions militaires des forces israéliennes ont entraîné la mort de 164 élèves et 12 enseignants et gravement endommagé ou détruit 280 écoles et jardins d'enfants. Dans une zone où 69 % des adolescents étaient signalés comme souffrant de stress post-traumatique avant le dernier épisode de violence, de nombreux enfants sont maintenant retournés à l'école marqués par les effets de l'anxiété et du choc émotionnel.

Handicap

On estime qu'il y a dans le monde 150 millions d'enfants handicapés, dont environ les quatre cinquièmes dans les pays en développement. Des millions d'autres vivent avec des parents ou des proches handicapés. Au-delà de leurs effets immédiats sur la santé, les déficiences physiques et mentales entraînent une stigmatisation qui conduit souvent à l'exclusion de la société et de l'école. En Bulgarie et en Roumanie, les taux nets de scolarisation des enfants âgés de 7 à 15 ans dépassaient 90 % en 2002, mais ceux des enfants handicapés n'atteignaient que 58 %. Les profils de désavantage associés au handicap sont variables. Les enfants atteints de déficiences qui affectent la capacité de communiquer, et de déficiences les plus graves dans leur ensemble, ont généralement les chances d'éducation les plus limitées, surtout dans les pays les plus pauvres. Au Burkina Faso, les enfants sourds ou muets, vivant avec une déficience mentale ou aveugles, avaient beaucoup moins de chances d'être scolarisés que ceux atteints d'un handicap physique.

Les systèmes éducatifs et l'expérience de la salle de classe peuvent jouer un rôle pour contrer la

discrimination institutionnelle, la stigmatisation et la mise à l'écart dans la salle de classe, dans la communauté locale et au sein de la famille. Cependant, ils ont souvent l'effet inverse, étant donné que le manque d'aménagement spécial d'accès aux locaux, d'enseignants formés et d'auxiliaires didactiques, ainsi que les pratiques discriminatoires dans la salle de classe, peuvent réduire les possibilités des handicapés de fréquenter l'école.

VIH et sida

Selon les estimations, 33 millions de personnes vivaient avec le VIH et le sida en 2007, dont 2 millions d'enfants de moins de 15 ans. Le VIH et le sida menacent les vies, tiennent les enfants à l'écart de l'école et compromettent l'apprentissage. Ils renforcent aussi les problèmes plus généraux imputables à la pauvreté et à la discrimination sociale, tels que les pressions économiques, le fait d'être orphelin, la stigmatisation, la discrimination institutionnalisée et les profondes disparités entre les sexes dans l'éducation. Une étude menée en Thaïlande a conclu que les enfants séropositifs se voyaient refuser l'admission à l'école, en violation des lois nationales. Les éducateurs étaient préoccupés à l'idée que les autres parents réagiraient négativement à la scolarisation d'élèves séropositifs.

Les gouvernements n'ont pas réagi avec un sentiment d'urgence suffisant aux problèmes posés par le VIH et le sida dans l'éducation, y compris en contrant les idées fausses et en surmontant la stigmatisation.

Offrir des chances égales à tous

Il est souvent difficile d'offrir aux enfants marginalisés des chances de bénéficier d'un apprentissage de qualité, mais des progrès sont possibles pourvu qu'il y ait une réelle volonté politique. La compréhension des mécanismes sociaux qui sous-tendent la marginalisation dans des contextes spécifiques, ainsi qu'un engagement en faveur de la justice sociale, de l'égalité des chances et des droits fondamentaux sont tous des éléments clés des stratégies à long terme.

Les écoles peuvent faire une grande différence dans la vie des enfants marginalisés. Elles peuvent aussi atténuer les désavantages accumulés durant la petite enfance. La nutrition, la santé maternelle et infantile, ainsi que l'éducation et la protection de la petite enfance, occupent une place centrale dans une approche intégrée de la lutte contre la marginalisation.

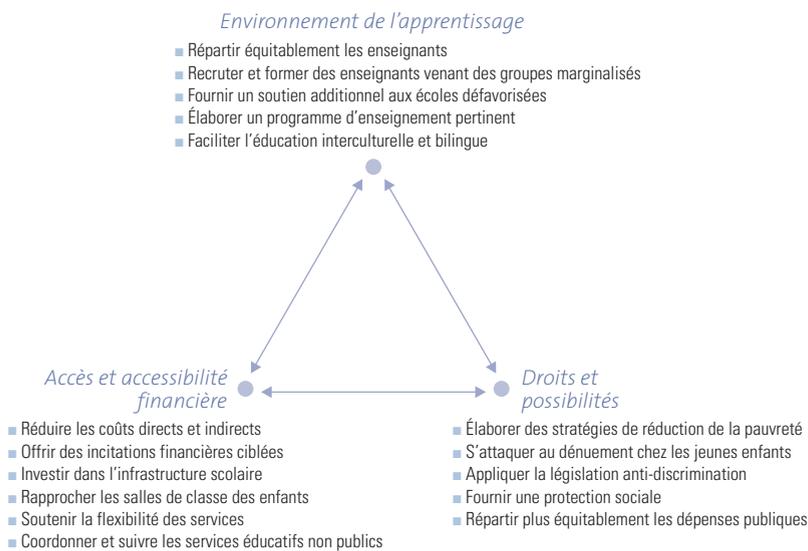
Le *Rapport* identifie trois grands ensembles de politiques qui peuvent combattre la marginalisation. Ces politiques peuvent être considérées comme les trois sommets d'un triangle de l'éducation inclusive : accès et accessibilité financière ; environnement d'apprentissage ; droits et possibilité (figure 9).

Les déficiences physiques et mentales entraînent une stigmatisation qui conduit souvent à l'exclusion de la société et de l'école.



Une école inclusive au Nicaragua fait de la place à tous les enfants

Figure 9 : Le triangle de l'éducation inclusive



Source : voir la figure 3.29 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010.

Élargir l'accès et améliorer l'accessibilité financière pour les groupes exclus

Dans la plupart des pays qui risquent de ne pas atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel, améliorer les chances d'éducation signifie souvent abaisser les barrières de coût et rapprocher les écoles des enfants marginalisés. Il est nécessaire de supprimer les frais de scolarité pour atteindre les plus pauvres, mais cela ne suffit pas. Il faut aussi que les gouvernements abaissent les coûts indirects associés aux uniformes, aux manuels et aux frais informels. Au Viet Nam, où les dépenses liées à la scolarité sont citées comme une des raisons pour lesquelles les enfants abandonnent l'école, des manuels et des cahiers ont été fournis gratuitement aux élèves venant des minorités ethniques.

Les allocations versées à des groupes marginalisés déterminés peuvent rendre l'école accessible financièrement et inciter les parents à laisser leurs enfants à l'école dans le primaire comme dans le secondaire. Au Bangladesh et au Cambodge, ces allocations ont joué un rôle important dans la réduction des disparités entre les sexes et l'accroissement de la transition du primaire au secondaire.

La distance à parcourir par les enfants pour aller à l'école reste un obstacle majeur à l'éducation pour tous. La pénurie de salles de classe accroît inévitablement cette distance. Nombre de pays pauvres d'Afrique subsaharienne n'ont tout simplement pas assez de salles de classe : il en manque 1,7 million, selon les estimations. Ces pays devront en doubler le nombre pour atteindre les objectifs de l'EPT d'ici à 2015.

Il est aussi important de rapprocher les écoles des communautés marginalisées, surtout pour favoriser

l'égalité entre les sexes et faciliter l'accès des enfants handicapés. Les programmes de construction de salles de classe destinés aux zones rurales pauvres peuvent réduire l'éloignement de l'école et stimuler la fréquentation, comme cela a été démontré en Éthiopie. Plusieurs pays ont élaboré des modèles d'« écoles satellites » : les écoles sont organisées en groupe comprenant généralement une école centrale relativement bien dotée en ressources et plusieurs écoles satellites plus petites. En Bolivie, le système de núcleo, ou d'écoles groupées, a joué un rôle décisif dans l'élargissement de l'accès à l'éducation pour les enfants autochtones des hauts plateaux. Des approches plus flexibles des services éducatifs pourraient mettre l'éducation à la portée de certains des enfants les plus marginalisés du monde (encadré 5).

Beaucoup d'enfants et de jeunes marginalisés n'ont jamais été scolarisés ou ont rapidement abandonné l'école. Faciliter le retour à l'école est une stratégie clé pour donner aux jeunes et aux jeunes adultes les moyens de sortir de la pauvreté. Nombre de programmes de la « deuxième chance » de ce type sont mis sur pied par des ONG. Ils peuvent offrir une chance d'accès aux enfants et aux jeunes les plus difficiles à atteindre, par exemple les enfants nomades et les enfants des rues du Bangladesh où encore ceux des régions défavorisées du Ghana. Le projet « L'école pour la vie », au Ghana, dispense des cours intensifs d'alphabétisation aux enfants âgés de 8 à 14 ans pour les préparer à réintégrer l'école primaire ; environ 85 000 élèves au cours de la dernière décennie en ont bénéficié. Il faut que les gouvernements intègrent ces initiatives des ONG dans la planification nationale tout en contrôlant la qualité de l'éducation dispensée.

Environnement de l'apprentissage

La scolarisation des enfants marginalisés n'est qu'une première étape. Faire en sorte qu'ils reçoivent une éducation de qualité pose aussi des problèmes importants sur le plan des politiques.

Dans toute stratégie de lutte contre la marginalisation, il est essentiel de faire en sorte que les enseignants soient formés et équipés pour dispenser une éducation de qualité et qu'ils soient réceptifs aux besoins des enfants défavorisés. Le recrutement d'enseignants issus des groupes marginalisés peut promouvoir des identités positives, combattre la discrimination et garantir que les enfants peuvent apprendre dans leur propre langue. Au Cambodge, les minorités ethniques ont un accès préférentiel à la formation des enseignants. Pour obtenir des enseignants qualifiés, en nombre suffisant pour les zones où les conditions de vie sont difficiles, il faut que leur répartition géographique soit plus équitable et que les écoles défaillantes soient assurées d'un soutien ciblé. En Gambie et au Mozambique, des primes ou des allocations spéciales sont versées aux enseignants travaillant dans des zones reculées.

Les allocations versées à des groupes marginalisés déterminés peuvent rendre l'école accessible financièrement et inciter les parents à laisser leurs enfants à l'école.

Les enseignants ont besoin d'une formation qui leur donne les moyens d'enseigner efficacement dans des salles de classe où les enfants sont d'origines diverses. Cette formation peut mettre en question leurs attitudes vis-à-vis des marginalisés. On trouve un exemple de tels programmes dans la région amazonienne du Pérou, où des experts autochtones et non autochtones collaborent pour former des enseignants bilingues afin de les familiariser avec la culture autochtone.

Dispenser une éducation interculturelle et bilingue est essentiel pour atteindre les enfants des minorités ethniques et linguistiques. De nombreux exemples de programmes, en Afrique subsaharienne, démontrent que l'enseignement dans la langue maternelle de l'enfant a des résultats positifs. Au Burkina Faso, les écoles bilingues ont fait progresser les acquis d'apprentissage, tandis qu'au Mali, elles ont contribué à réduire les taux d'abandon.

Dans certains pays d'Amérique latine, la réforme de l'éducation a cherché à mettre en œuvre une éducation interculturelle et bilingue pour résoudre les problèmes interdépendants de la langue et de l'identité culturelle. En Bolivie, l'éducation interculturelle et bilingue a été introduite pour les trois langues autochtones les plus largement utilisées et elle couvrait 11 % de toutes les écoles primaires en 2002. Les manuels ont eux aussi été modifiés pour donner plus de poids à l'histoire multiculturelle du pays et au rôle des peuples autochtones.

L'éducation interculturelle a un rôle clé à jouer, non seulement pour atteindre les marginalisés, mais aussi en offrant à tous les apprenants un programme scolaire qui renforce le respect envers les différentes cultures, combatte les préjugés, sensibilise aux inégalités sociales et encourage le débat.

Pour que les enfants handicapés puissent apprendre dans un environnement inclusif, il faut des changements dans les attitudes gouvernementales, soutenus par des investissements dans la formation des enseignants, l'infrastructure physique et la fourniture de moyens d'apprentissage. La Convention de 2008 relative aux droits des personnes handicapées énonce un large agenda pour les services, et il est important que tous les gouvernements la ratifient et appliquent ses principes. Certains projets d'ONG réussis donnent d'utiles indications. En République démocratique populaire lao, un réseau de plus de 500 écoles offre aux enfants ayant des besoins spéciaux des chances d'apprendre dans un environnement inclusif.

Droits et possibilités

Les perspectives d'une plus grande équité dans l'éducation dépendent aussi du sort des enfants après l'école, dans les structures sociales et économiques qui perpétuent la marginalisation.

Encadré 5 – Atteindre les communautés de pasteurs dans le nord du Kenya

En 2007, moins de 40 % des enfants étaient scolarisés dans la province du nord-est du Kenya, 4 ans après que le gouvernement a supprimé les frais de scolarité. Le mode de vie nomade des pasteurs et leur extrême vulnérabilité signifient qu'il ne suffit pas de réduire le coût de la scolarité pour permettre à leurs enfants d'accéder à l'éducation.

Ce tableau a changé avec l'émergence d'organisations de la société civile de pasteurs et d'un groupe de pasteurs non négligeable au Parlement, nouveauté qui a accru la visibilité d'un des groupes les plus marginalisés du pays. La récente création d'un ministère d'État pour le développement du nord du Kenya et des autres terres arides est une des indications les plus notables de l'intention du gouvernement de relever de façon plus proactive les défis du Nord.

Une politique de l'éducation des nomades a été élaborée en 2008. Les innovations comprennent l'incorporation des savoirs traditionnels dans le programme scolaire, le versement de subventions aux écoles itinérantes, la création d'écoles « sources » dans les communautés locales, la modification du système formel en fonction du calendrier des nomades, le recrutement d'enseignants (de femmes, en particulier) des zones nomades grâce à une action positive et l'utilisation de la radio et des téléphones portables pour joindre les intéressés.

Le réel problème reste, pour le ministère, de mettre en œuvre son large mandat et, pour le gouvernement central, d'accroître les financements.

Droits, lois et mobilisation politique

Les dispositions légales peuvent jouer un rôle dans la lutte contre la discrimination. Les conventions internationales et les instruments relatifs aux droits de l'homme en général énoncent des normes et établissent le cadre institutionnel de la promotion des droits civils, politiques, sociaux et économiques. Les constitutions et les codes nationaux traduisent ces normes en des systèmes de droits. Dans certains cas, le recours au droit a été un puissant agent du changement. L'arrêt rendu en 1954 dans l'affaire *Brown contre Board of Education*, qui a déclaré inconstitutionnelles les lois qui prescrivaient des écoles différentes pour les enfants de races différentes, a été un moment capital des droits civiques aux États-Unis. Les principes appliqués dans cette affaire ont ensuite été invoqués pour contester la ségrégation dans d'autres domaines, marquant un tournant dans la lutte des Afro-Américains pour conquérir l'égalité des droits civiques et politiques.

D'autres groupes marginalisés, tels que les Roms en Europe, ont contesté avec succès la légalité des politiques qui produisent une ségrégation institutionnalisée. En Inde, la Constitution promet le gratuité de l'éducation pour tous les enfants depuis 1950, mais ce n'est que récemment que celle-ci est devenue une obligation légale qu'on peut invoquer devant les tribunaux.

C'est lorsqu'elles sont soutenues par une mobilisation politique de la part des marginalisés que les dispositions légales s'avèrent les plus efficaces. En Nouvelle-Zélande,

Dispenser une éducation interculturelle et bilingue est essentiel pour atteindre les enfants des minorités ethniques et linguistiques.

En Nouvelle-Zélande, le mouvement linguistique *kōhanga reo* a servi de point focal social, politique et culturel à l'autonomisation des Maoris.

le mouvement linguistique *kōhanga reo* a servi de point focal social, politique et culturel à l'autonomisation des Maoris et a contribué à la multiplication des chances d'éducation offertes aux enfants maoris, ainsi qu'à la mise en place d'un système éducatif plus multiculturel.

Protection sociale : transferts en espèces sous condition et autres modalités

La protection sociale est un outil essentiel pour atténuer la vulnérabilité des ménages qui est associée à la pauvreté. Les programmes vont des transferts en espèces à des filets de sécurité fondés sur les emplois et à des interventions en faveur de l'alimentation. En Amérique latine, les programmes de protection sociale ont fait leurs preuves pour ce qui est d'améliorer les indicateurs de participation et de progression scolaires. Par exemple, le programme Red de Protección Social du Nicaragua, qui visait les enfants qui n'avaient pas encore achevé le cycle primaire, a fait progresser la scolarisation de 13 points de pourcentage, les enfants extrêmement pauvres enregistrant les progressions les plus fortes.

Les pays les plus pauvres ont aussi expérimenté divers programmes de protection sociale. Beaucoup ont enregistré des résultats positifs pour l'éducation. Le Programme de filet de sécurité productif de l'Éthiopie a permis aux ménages vulnérables d'augmenter leurs dépenses d'éducation et de santé et de maintenir leurs enfants à l'école durant les sécheresses.

Des investissements accrus des gouvernements et des donateurs dans une protection sociale bien ciblée peuvent améliorer l'équité et accélérer les progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous.

Utiliser les budgets contre la marginalisation

Pour atteindre les marginalisés, il faut souvent dépenser plus que dans les zones les plus riches. Le rôle des gouvernements centraux est fondamental pour réorienter les ressources financières vers les zones, ou les catégories de la population, dont les besoins sont les plus grands. La plupart des pays incluent un élément de redistribution dans les finances publiques, consistant par exemple à mobiliser de nouvelles ressources, à donner la priorité à l'équité ou à cibler le développement régional. Le programme FUNDEB, au Brésil, est un exemple d'effort pour réduire les importants déficits de financement de l'éducation au niveau des États. Les zones les plus défavorisées en ont bénéficié, bien qu'il subsiste de fortes lacunes dans le financement par habitant.

La marginalisation dans l'éducation est entretenue par les attitudes publiques et les processus sociaux qui stigmatisent les groupes défavorisés et limitent leurs chances. C'est pourquoi le *Rapport* met l'accent sur la nécessité pour tous les gouvernements d'élaborer des stratégies intégrées de lutte contre la marginalisation dans le cadre plus large de la réduction de la pauvreté et de l'inclusion sociale.

En mouvement : les communautés pastorales ont besoin de solutions flexibles





© REUTERS/Ahmad Masood

Les conflits et les déplacements de population posent des problèmes particuliers à l'éducation, Afghanistan

Chapitre 4

Le pacte de l'aide : les engagements ne sont pas tenus

- ▶ *Alors que beaucoup de pays pauvres sont confrontés à des pressions budgétaires du fait de la crise financière mondiale, il est crucial d'augmenter l'aide internationale pour atteindre les objectifs du développement humain.*
- ▶ *Le niveau global de l'aide augmente, mais les donateurs risquent de ne pas honorer leurs promesses pour 2010.*
- ▶ *Les décaissements d'aide à l'éducation de base s'amplifient, mais les engagements ont chuté, tendance qui est préoccupante pour les flux d'aide à l'avenir.*
- ▶ *Certains donateurs – dont des membres du G8 – ne prennent pas leur juste part du fardeau de l'aide.*
- ▶ *Des améliorations ont été enregistrées dans l'efficacité de l'aide, mais les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs convenus ont été mitigés.*
- ▶ *De nombreux pays pauvres touchés par des conflits reçoivent une aide insuffisante.*

L'aide à l'éducation au Mozambique a contribué à faire baisser le nombre d'enfants non scolarisés d'un demi-million.

L'aide internationale est un élément vital du pacte de l'éducation pour tous. En 2000, les pays riches ont promis qu'aucun pays résolu à atteindre les objectifs de l'EPT ne verrait ses efforts contrariés par le manque de ressources. La récession économique mondiale a renforcé l'importance de cette promesse. L'affaiblissement de la croissance économique et l'augmentation des pressions qui s'exercent sur les budgets gouvernementaux menacent de réduire à néant les gains difficilement obtenus de la décennie écoulée. Pour contrer cette menace, il ne suffira pas d'accroître les flux d'aide, mais il faudra aussi en améliorer la qualité.

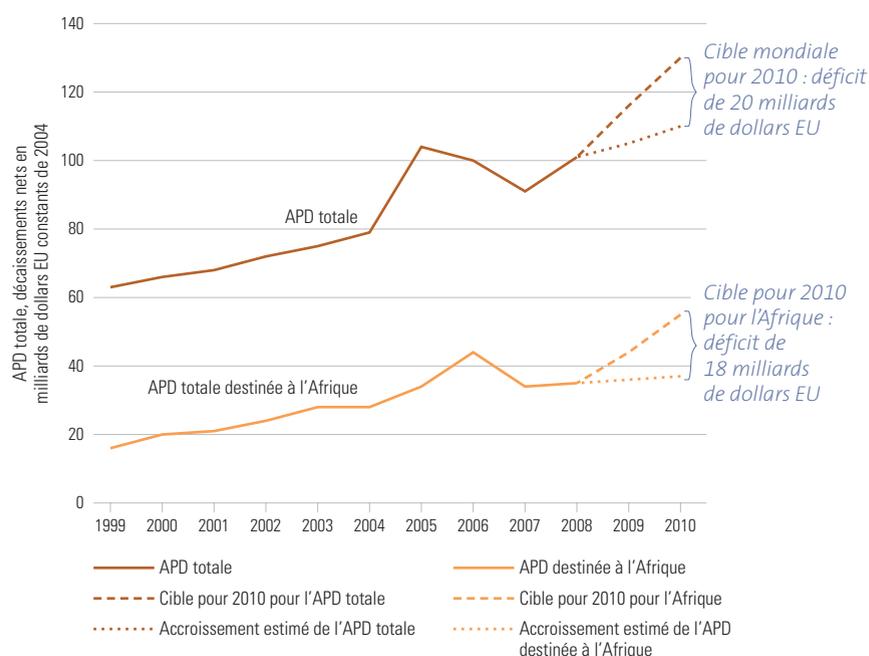
Certains commentateurs, sceptiques quant à l'efficacité de ce soutien, ont récemment demandé que l'aide au développement soit réduite, voire supprimée. Pourtant, les faits ne justifient pas ce pessimisme. L'aide à l'éducation au Mozambique, par exemple, a contribué à faire passer le taux net de scolarisation dans le primaire de 52 % à la fin des années 1990 à 76 % en 2007, et le nombre d'enfants non scolarisés a baissé d'un demi-million. En Afghanistan, elle permet à des millions d'enfants, en particulier les filles, à fréquenter l'école pour la première fois. L'aide internationale ne saurait se substituer à des politiques nationales efficaces, mais elle peut contribuer à abattre les obstacles à l'accès à l'école créés par la pauvreté, le sexe et autres sources de marginalisation.

Bilan de la fourniture de l'aide

Le niveau de l'aide internationale à l'éducation est dans une large mesure déterminé par la taille de l'enveloppe globale de l'aide. La bonne nouvelle est que l'aide globale au développement a fortement augmenté en 2008, de 10 % par rapport à l'année précédente, atteignant 101 milliards de dollars EU (en prix constants de 2004). La part de l'aide dans le revenu national brut (RNB) des pays riches a aussi augmenté, atteignant 0,30 %. Toutefois, les donateurs ne sont pas sur la bonne voie pour tenir les engagements pris à l'occasion d'une série de réunions internationales en 2005, dont le sommet du G8 à Gleneagles, de porter le montant total de l'aide à 130 milliards de dollars EU au plus tard en 2010. Sur la base de la trajectoire actuelle, il pourrait y avoir un écart global entre l'aide projetée et l'aide effective d'environ 20 milliards de dollars EU en 2010, dont 18 pour l'Afrique (figure 10).

Les donateurs présentent un bilan mitigé pour ce qui est des performances par rapport aux diverses cibles internationales. Les membres de l'Union européenne ont pris ensemble l'engagement de parvenir à un rapport aide/RNB de 0,56 % en 2010 au plus tard et 0,70 % en 2015 au plus tard (figure 11). Si l'Allemagne et l'Espagne ont sensiblement accru leur rapport aide/RNB, les autres pays ne l'ont fait que marginalement (Italie) ou pas du tout (États-Unis), ou l'ont même fait régresser (Japon). Cinq pays ont dépassé la cible de Nations Unies de 0,7 % et la Suède investit près de 1 %.

Figure 10 : L'Afrique est confrontée au plus grand déficit projeté de l'aide totale



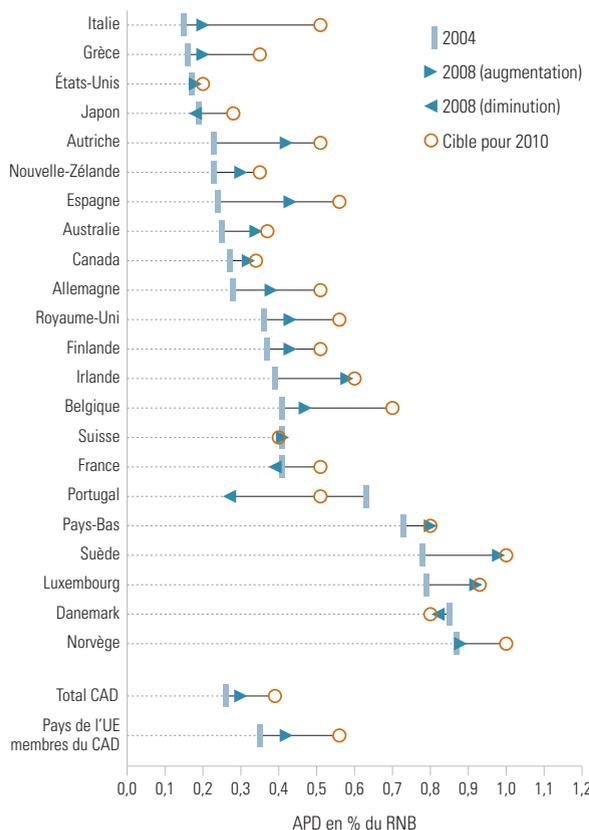
Source : voir la figure 4.1 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010.

Les chances d'atteindre les cibles de l'aide pour 2010 se sont encore réduites avec la récession économique mondiale. Les plans de dépenses de nombreux donateurs ne sont pas encore clarifiés, mais les leçons des crises passées sont source de préoccupation. Durement touchée par la crise économique, l'Irlande réduira son budget d'aide d'environ 20 %, bien que des engagements aient été pris afin de revenir sur ces réductions lorsque son économie se redressera. Il est important que tout soit fait pour protéger les flux d'aide. Réduire l'aide au moment même où bien des populations les plus pauvres sont touchées par la récession économique ruinerait les investissements placés dans le développement humain et porterait un coup fatal aux objectifs de 2015.

Tendances récentes

Les décaissements d'aide ont augmenté régulièrement tant pour l'éducation en général que pour l'éducation de base. Le total des flux d'aide à l'éducation a atteint 10,8 milliards de dollars EU en 2007, soit plus du double de son niveau en 2002. Les montants d'aide à l'éducation de base ont augmenté plus lentement, passant de 2,1 milliards de dollars EU en 2002 à 4,1 milliards de dollars EU en 2007. L'accroissement de l'aide à l'éducation a été impulsé par l'augmentation globale

Figure 11 : Presque tous les donateurs manquent à leurs engagements sur l'aide pour 2010



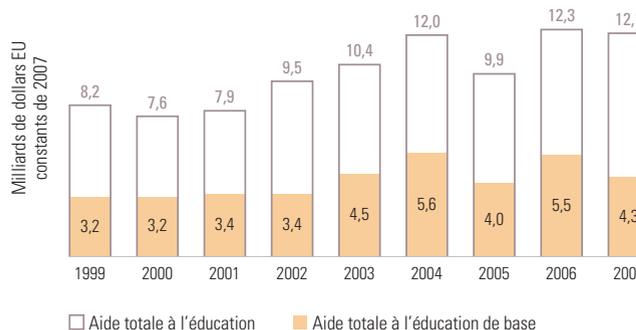
Source : voir la figure 4.2 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010.

de l'aide et non parce qu'elle a été considérée comme plus prioritaire. En 2006-2007, l'éducation a représenté en moyenne 12 % de tous les engagements d'aide, soit la même part qu'en 1999-2000.

Le tableau des engagements d'aide contraste fortement avec celui des décaissements. Le niveau global des engagements stagne, bien que la tendance soit irrégulière (figure 12). En 2007, les engagements notifiés en faveur de l'éducation ont représenté 12,1 milliards de dollars, soit à peu près le même niveau qu'en 2004. L'éducation de base demeure un sujet de préoccupation particulier. Alors que les engagements d'aide ont augmenté de 58 % au cours des années qui ont suivi l'accord de Dakar en 2000, la période qui a suivi 2004 a été marquée par une stagnation ponctuée par des épisodes de net déclin. En valeur réelle, les 4,3 milliards de dollars EU indiqués en 2007 représentaient une réduction de 22 %, soit 1,2 milliard de dollars, par rapport à 2006. Le recul des engagements d'aide à l'éducation de base a été beaucoup plus marqué que celui des engagements d'aide à l'éducation dans son ensemble.

Les fluctuations des engagements annuels des donateurs sont inévitables, mais les tendances récentes mettent en évidence des problèmes systémiques. Les flux totaux d'aide à l'éducation dominés par un petit groupe de

Figure 12 : Après avoir augmenté au début de la décennie, les engagements d'aide à l'éducation de base stagnent



Source : voir la figure 4.7 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010.

donateurs en est l'un d'eux. Les 5 donateurs les plus importants à l'éducation – la France, l'Allemagne, l'Association internationale de développement (IDA) de la Banque mondiale, les Pays-Bas et le Royaume-Uni – représentaient un peu moins de 60 % du total des engagements d'aide à l'éducation. Il résulte de cette concentration que des mouvements relativement mineurs de 1 ou 2 donateurs clés peuvent entraîner de grandes fluctuations dans les niveaux globaux de financement.

Un autre sujet de préoccupation est l'équilibre des flux d'aide entre les différents niveaux d'enseignement. En 2000, les donateurs se sont engagés à accroître la priorité donnée à l'éducation de base, mais cet engagement perceptible des allocations de ressources. L'éducation de base représentait environ les deux cinquièmes de l'enveloppe totale de l'aide à l'éducation en 2006-2007, soit à peu près la même part qu'en 2000. Les pays à faible revenu continuent de recevoir un peu moins de la moitié de toute l'aide à l'éducation, en moyenne, et près de 60 % de l'aide à l'éducation de base.

Les engagements d'aide des donateurs aux différents niveaux d'enseignement sont très variables. Deux des 6 plus gros donateurs bilatéraux à l'éducation – les États-Unis et les Pays-Bas – destinent plus de 60 % de leur aide à l'éducation de base. Trois autres – l'Allemagne, la France et le Japon – en consacrent plus de 55 % aux niveaux supérieurs à l'éducation de base. L'Allemagne et la France attribuent une proportion importante du budget d'aide à l'éducation à leurs propres établissements qui admettent des élèves ou des étudiants étrangers. D'autres donateurs, comme l'Espagne, ont évolué vers l'attribution d'une aide plus substantielle à l'éducation de base.

De nouvelles et importantes sources d'aide apparaissent, dont certaines pourraient sensiblement favoriser l'éducation. Les donateurs extérieurs au Comité d'aide au développement de l'OCDE, tels que l'Arabie saoudite et la Chine, ont tous apporté des contributions à l'éducation. L'aide du secteur privé s'est elle aussi accrue. Des mécanismes de financement innovants,

Les 4,3 milliards de dollars EU indiqués en 2007 représentaient une réduction de 22 % par rapport à 2006.

comme ceux qui ont déjà été mis au point dans d'autres domaines, pourraient être mieux mobilisés pour aider à combler le déficit de financement (encadré 6).

Encadré 6 – La FIFA et la Coupe du Monde aident à atteindre les objectifs de l'EPT

La Coupe du Monde de football 2010 est en train de devenir un point focal important de l'action et de la campagne internationales sur l'éducation pour tous. La Campagne mondiale pour l'éducation travaille avec la Fédération internationale de football association (FIFA) en vue de sensibiliser aux problèmes d'éducation auxquels doit faire face l'Afrique subsaharienne. Un financement innovant pourrait continuer de bénéficier à l'éducation bien après la fin de la Coupe du Monde 2010. Un accord des grandes ligues européennes et de la Coupe du Monde de la FIFA pour effectuer un petit prélèvement (0,4 %) pour « Un avenir meilleur » sur les recettes futures de parrainage et de marketing des médias pourrait générer environ 50 millions de dollars EU par an, ce qui se traduirait par la scolarisation de 500 000 enfants supplémentaires dans les pays les plus pauvres du monde.

Des mécanismes de financement innovants pourraient être mieux mobilisés pour aider à combler le déficit de financement.

Rendre l'aide plus efficace

La qualité de l'aide est plus difficile à mesurer que sa quantité, mais elle n'est pas moins importante. La Déclaration de Paris de 2005 sur l'efficacité de l'aide a marqué un effort des donateurs et des bénéficiaires de l'aide pour identifier des moyens de fournir l'aide plus efficacement, mais les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs énoncés dans la Déclaration ont été mitigés. Les efforts devront être intensifiés au cours des 3 années à venir si l'on veut que les objectifs soient atteints.

Prévisibilité de l'aide

Sans une aide prévisible et fournie en temps opportun, les gouvernements bénéficiaires ont du mal à établir des plans de financement à moyen terme et à les appliquer. En 2007, 63 % seulement de l'aide est arrivée au moment prévu. Dans le cas de certains pays, le chiffre était nettement inférieur. Au Yémen, un tiers seulement de l'aide prévue a été versé en 2007 et sur les 477 millions de dollars EU que le Bénin devait recevoir, 151 millions seulement ont été effectivement reçus.

Les problèmes de prévisibilité de l'aide ne sont pas imputables uniquement aux donateurs. Souvent, il y a des problèmes des deux côtés du partenariat de l'aide, avec une faible planification par les bénéficiaires de l'aide et un défaut d'engagements portant sur plusieurs années de la part des donateurs. Une étude réalisée en République-Unie de Tanzanie a conclu que la faiblesse des décaissements en faveur du programme national d'enseignement primaire était liée à des retards dans l'approbation des plans de travail et à la mauvaise qualité

des rapports d'audit, ainsi qu'aux exigences irréalistes des donateurs en matière de rapports.

Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques

Les donateurs se sont fixé un objectif ambitieux : acheminer 80 % de l'aide par les systèmes de gestion des finances publiques des pays pour 2010. Les progrès vers la réalisation de cet objectif ont été lents : en 2007, 43 % seulement de l'aide a été acheminée par les systèmes nationaux. Cela s'explique en partie par la faiblesse de ces systèmes et leur incapacité à administrer des flux d'aide importants. Cependant, même là où les systèmes ont été renforcés, les donateurs ont parfois mis beaucoup de temps à accroître l'aide acheminée par ces systèmes. De plus, la qualité du système de gestion des finances publiques d'un pays n'éclaire guère sur son utilisation par les donateurs. Le Bangladesh a un système moins performant que le Mozambique, le Rwanda ou la Zambie et, pourtant, une part nettement supérieure de l'aide utilise les systèmes nationaux de rapports. Ces résultats amènent à s'interroger sur l'efficacité des incitations à la réforme créées par la communauté des donateurs.

Aligner l'aide et coordonner l'activité

Une meilleure coordination de l'aide signifie que les donateurs s'emploient collectivement à aligner leurs activités sur les plans des gouvernements bénéficiaires. Un indicateur des progrès est la part de l'aide fondée sur des programmes. En 2005-2006, cette part était de 54 % de toute l'aide à l'éducation de base, contre 31 % en 1999-2000. Le Mozambique et la Zambie ont connu une nette évolution vers des financements regroupés pour l'éducation, les donateurs collaborant à travers les systèmes nationaux et des structures communes de présentation des rapports.

L'aide aux pays touchés par des conflits

Il est capital d'accroître l'aide à l'éducation dans les pays pauvres touchés par des conflits. Si l'aide à ces pays augmente, elle est encore bien loin de répondre aux besoins. Les 20 pays pauvres touchés par un conflit comptent environ un tiers des enfants non scolarisés, mais en 2006-2007, un peu moins du cinquième de l'aide globale à l'éducation et du quart de l'aide à l'éducation de base sont allés à ces pays, et plus de la moitié de cette aide est allée à 3 pays seulement (Afghanistan, Éthiopie et Pakistan).

De l'aide humanitaire à l'aide au développement : le chaînon manquant

Dans beaucoup de pays touchés par un conflit, les dépenses consacrées aux opérations de sécurité et à l'aide humanitaire dominent le soutien des donateurs,



© Crispin Hughes/PANOS

Il est capital d'accroître l'aide à l'éducation dans les pays pauvres touchés par des conflits qui comptent environ un tiers des enfants non scolarisés.

Une école en plein air en Ouganda : adapter l'éducation aux besoins communautaires



Fenêtre d'opportunité : des enfants des taudis à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, Bangladesh

© UNESCO/Samer Al-Samarrai

Les donateurs reconnaissent de plus en plus l'importance de la reconstruction sociale et économique à long terme dans les situations de conflit et de postconflit.

tandis que le développement à long terme en général et l'éducation en particulier sont relégués à une place secondaire. On estime qu'en 2008, l'éducation n'a représenté que 2 % de l'aide humanitaire totale, soit 237 millions de dollars. En République démocratique du Congo, 5 millions de dollars EU – 1 % seulement de l'aide humanitaire – ont servi à financer des interventions éducatives en 2007, bien en deçà du montant de 27 millions de dollars EU identifié comme un minimum national dans ce secteur. Le problème n'est pas que la communauté internationale investisse trop dans la sécurité et la lutte contre la faim. Il est que l'on investit trop peu dans d'autres domaines qui ne sont pas moins importants pour la reconstruction après le conflit.

Les donateurs reconnaissent de plus en plus l'importance de la reconstruction sociale et économique à long terme dans les situations de conflit et de postconflit. Toutefois,

les progrès vers un cadre de politique reliant l'aide humanitaire à court terme à l'aide au développement à long terme ont été limités.

Réformer l'Initiative de mise en œuvre accélérée

Pour relever le défi de Dakar d'ici à 2015, le monde a besoin d'un mécanisme de financement mondial efficace afin d'apporter des ressources indispensables pour renforcer les systèmes éducatifs. Lorsque l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) a été lancée en 2002, elle était dans une large mesure conçue comme le catalyseur de progrès accélérés vers l'éducation pour tous. Cependant, sa structure n'a pas rempli sa mission. Une réforme majeure de l'IMOA est essentielle pour atteindre les objectifs de l'EPT.

Messages clés

- *Le monde a besoin d'un cadre multilatéral ambitieux pour accélérer les progrès vers la réalisation des objectifs d'éducation de 2015.*
- *Bien qu'elle ait enregistré certains résultats importants, l'Initiative de mise en œuvre accélérée n'a pas réussi à mobiliser et à apporter des fonds suffisants.*
- *De nouvelles règles de gouvernance sont nécessaires pour faire davantage entendre la voix des pays en développement et accroître la transparence de la prise des décisions.*
- *Il faudrait faire plus pour aider les pays touchés par un conflit.*
- *Il est crucial de réformer fondamentalement l'actuelle structure de l'IMOA, et les initiatives mondiales dans le domaine de la santé peuvent fournir des leçons utiles.*

Cadre de l'Initiative de mise en œuvre accélérée

À l'origine, l'objectif de l'IMOA était de renforcer la planification nationale de l'éducation, de manière à aboutir à une plus grande coordination entre les donateurs et à un accroissement de l'aide bilatérale. Elle était censée galvaniser les ressources indirectement par un « effet d'approbation », le sceau de l'approbation libérant un soutien accru des donateurs. Par la suite, l'IMOA est devenue une source de financement à part entière par le biais de son Fonds catalytique.

Les résultats ont été décevants. Face à l'ampleur du déficit de financement, l'IMOA n'a pas réussi à mobiliser des ressources à la hauteur de l'enjeu. Des réformes fondamentales s'imposent.

La structure de gouvernance de l'IMOA implique de multiples acteurs et des processus complexes. Des efforts ont été faits pour les réformer, mais 4 problèmes majeurs subsistent :

- la dominance des donateurs et l'absence d'évaluateurs indépendants, avec un secrétariat soumis aux procédures de la Banque mondiale ;
- le défaut de participation des pays en développement aux décisions ;
- l'existence de multiples niveaux de prise de décisions entre les groupes locaux de donateurs et la Banque mondiale, qui peuvent être contradictoires ou incompatibles ;
- un leadership faible, lié à l'absence de soutien politique de haut niveau dans les institutions clés et les pays donateurs.

Activités de financement : trop peu et trop irrégulièrement

Il n'est guère évident que l'approbation par l'IMOA entraîne une augmentation de l'aide bilatérale des donateurs dans les pays. Les financements passant par le Fonds catalytique ont aussi été décevants. Créé en 2003 en tant que mécanisme de financement direct, le Fonds catalytique a souffert d'une mobilisation limitée des ressources, de taux de décaissement médiocres et de l'étroitesse de la base de donateurs. Sur le montant de 1,2 milliard de dollars EU reçu par le Fonds catalytique en mars 2009, 491 millions de dollars EU avaient été décaissés dont la moitié au bénéfice de 3 pays seulement – Kenya, Madagascar et Rwanda. Une allocation accordée au Sénégal en 2007 n'avait toujours pas été décaissée en avril 2009. Deux ans après l'allocation initiale accordée au titre du Fonds catalytique, le Mozambique n'avait reçu que 29 millions de dollars EU sur une subvention de 79 millions de dollars EU. L'application en 2007 de règles plus strictes a sensiblement ralenti le rythme des décaissements, bien que quelques signes d'amélioration aient été observés au cours de l'année écoulée (figure 13).

Les pays touchés par un conflit n'ont pas été bien servis par l'IMOA, même lorsqu'ils ont suivi le processus d'approbation. Trois mois après que l'IMOA a approuvé le plan national d'éducation de la Sierra Leone, une aide d'un montant de 13,9 millions de dollars EU au titre du Fonds catalytique a été approuvée pour ce pays. En avril 2009, 2 ans après la décision d'allocation, le premier décaissement était toujours attendu. Le plan du Libéria a été approuvé mais sa demande d'une aide du Fonds catalytique a été rejetée.

Les leçons des fonds mondiaux pour la santé

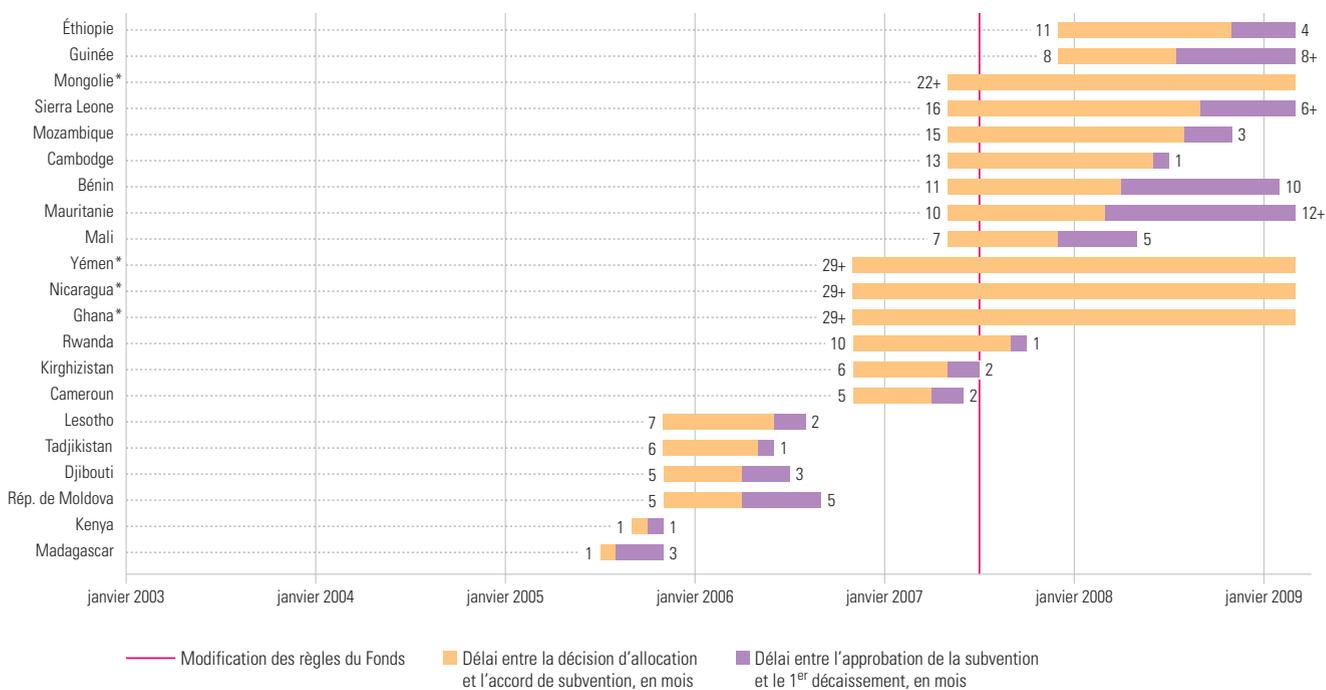
La dernière décennie a été marquée par le développement rapide d'initiatives mondiales dans le domaine du financement de la santé, qui ont galvanisé le soutien politique, maintenant la science au centre de l'agenda international du développement.

Parmi les exemples les plus notables figurent le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme ainsi que l'Alliance GAVI (ex-Alliance mondiale pour les vaccins et la vaccination), qui ont tous deux eu un impact mesurable sur les résultats de santé. Le Fonds mondial a fourni des médicaments antirétroviraux à quelque 2 millions de personnes et des traitements contre la tuberculose à 4,6 millions de personnes, et sauvé près de 3,5 millions de vies humaines. Fin 2008, il avait décaissé 7 milliards de dollars EU. Le soutien de l'Alliance GAVI aux programmes de vaccination a permis d'éviter, selon les estimations, 3,4 millions de décès.

Nombre des principes et des pratiques des partenariats mondiaux pour la santé sont pertinents dans le cas de l'IMOA. Ils ont réussi à renforcer les ressources d'aide

La voix des pays en développement ne se fait pas assez entendre dans les prises de décisions.

Figure 13 : De longs délais entre la décision d'allocation et les décaissements du Fonds catalytique



* Troisième subvention annuelle.

Source : voir la figure 4.19 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010.

Nombre des principes et des pratiques des partenariats mondiaux pour la santé sont pertinents dans le cas de l'IMOA.

et à maintenir des taux élevés de décaissement et ont mobilisé de nouvelles sources de financement, en particulier des fondations philanthropiques.

Les dispositifs de gouvernance ont contribué à leur efficacité. Le Fonds mondial est un organe indépendant qui n'est pas dominé par une seule organisation ou un seul donateur. Les gouvernements des pays en développement et les groupes de la société civile y font clairement entendre leur voix et la planification est conduite par des comités nationaux dans un système de transparence de la prise des décisions. En dépit des différences entre santé et éducation, il y a d'importants enseignements à en tirer pour la réforme de l'IMOA.

Vers une initiative mondiale réformée pour l'éducation

Une IMOA réformée pourrait donner un nouvel élan aux progrès vers la réalisation des objectifs de Dakar. Le rapport suggère plusieurs voies pour développer l'efficacité du multilatéralisme dans l'éducation :

- revenir aux principes premiers. Une initiative multilatérale efficace devrait se concentrer sur le comblement des déficits de financement de l'éducation pour tous par un soutien coordonné aux plans nationaux ;

- faire de l'IMOA une fondation indépendante, extérieure à la Banque mondiale, avec un secrétariat indépendant et fort, et réformer les dispositifs de gouvernance afin de renforcer la voix des gouvernements des pays en développement et des groupes de la société civile ;
- restructurer la planification et les processus en instaurant une plus grande transparence et en diluant l'emprise des donateurs sur les décisions de financement ;
- établir une base de financement sûre et prévisible au moyen de conférences régulières d'annonces de contributions ;
- répondre aux besoins spécifiques des pays touchés par un conflit en soutenant à la fois le redressement à court terme et les objectifs de planification à long terme, grâce à un processus unifié au sein de l'IMOA.

La réforme de l'IMOA exigera des mesures pratiques soutenues par un leadership politique de haut niveau et une nouvelle vision. Le défi majeur est, pour les champions de l'éducation parmi les gouvernements des pays en développement, les donateurs et les groupes de la société civile, de travailler ensemble plus efficacement en faveur du changement.



© François Perri

Chapitre 5

Par n'importe quel moyen :
aller à l'école en bateau, Mali

Se montrer à la hauteur du défi de l'EPT

Cinq années avant l'échéance de 2015, les objectifs de l'éducation pour tous sont à la croisée des chemins. Les objectifs fixés à Dakar sont encore hors de portée de bien des pays les plus pauvres du monde. Ces pays pourraient avoir encore plus de mal à les atteindre étant donné que leurs perspectives de rétablissement après la crise économique mondiale restent incertaines. Il y a un réel danger que les progrès piétinent et que dans certains pays les gains difficilement obtenus depuis soient perdus. Si l'on veut que le monde fasse un grand pas vers les objectifs de Dakar, il faut que les gouvernements, les donateurs et la communauté internationale manifestent un plus grand engagement politique. Le sommet de 2010 sur les objectifs du millénaire pour le développement est une occasion d'inaugurer une nouvelle voie.

Alors que les gouvernements regardent vers 2015, il est essentiel de mettre la marginalisation au cœur même de l'agenda de l'éducation pour tous. Dans de nombreux pays, les objectifs de l'EPT ne seront pas atteints à moins que les gouvernements ne portent leur attention et leurs ressources sur ceux qui sont laissés pour compte du fait des disparités liées à la pauvreté, au sexe, à l'origine ethnique, à la langue et aux autres marqueurs du désavantage. Le présent *Rapport* a identifié les problèmes à traiter et quelques enseignements généraux pour les politiques.

Il en ressort un plan en dix étapes pour surmonter la marginalisation dans l'éducation.

1. Définir des cibles fondées sur l'équité pour tous les objectifs de l'EPT

Non seulement les gouvernements doivent fixer des cibles nationales moyennes, mais ils doivent aussi définir des « cibles fondées sur l'équité », qui soient axées sur les marginalisés. Ces cibles pourraient être définies en termes de réduction des disparités dues à la richesse, au sexe, à la langue et au lieu de résidence.

2. Mettre en place des systèmes de collecte des données mettant l'accent sur les statistiques ventilées afin d'identifier les groupes marginalisés et de suivre leurs progrès

Le suivi et la mesure devraient être considérés comme faisant partie intégrante des stratégies visant à identifier ceux qui sont laissés pour compte et les politiques propres à les aider. Un suivi efficace et des données ventilées sont aussi nécessaires pour évaluer les progrès vers les cibles fondées sur l'équité.

L'ensemble de données sur le dénuement et la marginalisation en éducation mis au point pour le présent *Rapport* pourrait être utilisé dans le cadre d'un kit d'outils

Dans de nombreux pays, les objectifs de l'EPT ne seront pas atteints à moins que les gouvernements ne portent leur attention et leurs ressources sur ceux qui sont laissés pour compte.

Une répartition plus équitable des enseignants et la mise en place d'une éducation interculturelle et bilingue sont des priorités de premier rang.

plus large pour renforcer l'accent placé sur l'équité. Il faut que les gouvernements investissent davantage dans la collecte des données nationales pour permettre une compréhension de la marginalisation qui soit propre au contexte. Ces données peuvent aussi servir à traiter le déficit d'équité en ciblant les ressources sur les écoles et les zones déficientes à cet égard.

3. Identifier les moteurs de la marginalisation pour des groupes spécifiques

L'effet global de la marginalisation est de limiter les chances en raison de facteurs sur lesquels les enfants n'exercent aucun contrôle. Ces facteurs varient énormément. Les problèmes auxquels sont confrontés les habitants des taudis ne sont pas les mêmes que ceux auxquels sont confrontés les pauvres des zones rurales. Si la pauvreté est une cause universelle de marginalisation dans l'éducation, les désavantages liés à la pauvreté que subissent les petites filles, les minorités ethniques ou les enfants handicapés sont renforcés par des attitudes sociales qui fragilisent leur confiance en soi et rabaisent la valeur attribuée à l'éducation. Il est important de comprendre des facteurs tels que ceux-ci car pour réussir, les mesures de lutte contre la marginalisation doivent viser les causes profondes spécifiques que peuvent négliger des interventions générales.

4. Adopter une approche de politique intégrée qui traite les causes entremêlées du désavantage, dans l'éducation et au-delà

Il faut que les gouvernements fassent de l'amélioration de l'équité une priorité plus grande de la politique nationale et qu'ils fassent connaître les bienfaits sociaux et économiques plus généraux d'une éducation plus inclusive. Le « triangle de l'éducation inclusive » élaboré pour le *Rapport* identifie trois grands domaines de réforme.

- Il faut que les gouvernements *améliorent l'accès et l'accessibilité financière* en éliminant les frais formels et informels, en apportant un soutien ciblé aux marginalisés, en réduisant la distance entre les écoles et les communautés et en élaborant des approches plus flexibles de la prestation des services éducatifs, y compris des écoles itinérantes pour les pasteurs et des classes multiniveaux dans les zones reculées.
- Des mesures sont requises pour *renforcer l'environnement d'apprentissage*. Une répartition plus équitable des enseignants et la mise en place d'une éducation interculturelle et bilingue sont des priorités de premier rang. Orienter le soutien financier et pédagogique vers les écoles des régions les plus défavorisées ou accueillant en grand nombre des enfants marginalisés peut aussi faire la différence.



Éducation pour tous :
une école bilingue et multiculturelle
pour les enfants autochtones, Pérou

- *Le développement des droits et des possibilités* d'éducation implique également l'application des lois contre la discrimination, la fourniture d'une protection sociale et la redistribution des financements publics.

Chacun de ces domaines doit être intégré dans un plan d'éducation pour tout le système lié à des stratégies plus larges de réduction de la pauvreté et d'inclusion sociale.

5. Intensifier la mobilisation des ressources et renforcer l'équité dans les dépenses publiques

Les pays en développement à faible revenu ont les moyens d'augmenter les dépenses consacrées à l'éducation de base de 0,7 % du PIB, soit 7 milliards de dollars. Dans le même temps, les nouvelles pressions budgétaires résultant du ralentissement économique mondial ont rendu l'équité particulièrement souhaitable. Il faut que les gouvernements élaborent des formules de financement qui donnent la priorité aux besoins, faisant en sorte que les régions et les groupes sociaux les plus pauvres soient visés par l'aide.

6. Honorer les engagements d'aide des donateurs et convoquer une conférence d'annonces de contributions pour l'éducation pour tous

L'accélération des progrès vers les objectifs de l'éducation pour tous exige que les donateurs tiennent les engagements d'aide totale pris en 2005 et renforcent leur engagement en faveur de l'éducation de base. Le défi est plus grand qu'on ne le supposait précédemment, même avec les engagements accrus des gouvernements nationaux. Compte tenu des besoins supplémentaires de financement pour atteindre les marginalisés, le déficit global est d'environ 16 milliards de dollars EU, l'Afrique subsaharienne représentant environ les deux tiers de ce déficit. Dans les 46 pays à faible revenu couverts par notre enquête, il faudra que le niveau de l'aide à l'éducation de base soit porté d'environ 2,7 à environ 16 milliards de dollars EU par an.

La crise financière mondiale a rendu encore plus urgente l'action internationale en matière d'aide. Dans beaucoup de pays à faible revenu, le ralentissement économique a entraîné d'intenses pressions fiscales. Il y a un risque que ces pressions se soldent par un abaissement du niveau des dépenses publiques d'éducation ou même des restrictions budgétaires. Alors qu'approche l'échéance de 2015 pour la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, il est vital que les donateurs agissent d'urgence pour combler le déficit de financement. Une conférence d'annonces de contributions pour l'éducation pour tous devrait être convoquée en 2010 dans le cadre de la stratégie internationale plus générale de progression vers les objectifs du millénaire pour le développement.

7. Améliorer l'efficacité de l'aide en renforçant l'accent mis sur l'équité et sur les pays touchés par un conflit

Il faut que les donateurs renforcent leurs efforts pour mettre en œuvre la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide. Bien qu'il y ait eu des améliorations, l'aide s'accompagne souvent de coûts de transaction inutilement élevés, associés à une mauvaise coordination, à la non-utilisation des systèmes nationaux et à une préférence pour le travail dans le cadre de projets.

La progression des niveaux d'aide doit s'accompagner d'un changement des priorités au bénéfice d'un accroissement de l'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu. Un mouvement d'ensemble dans cette direction a été enregistré depuis les engagements de Dakar, mais plusieurs donateurs devraient revoir l'équilibrage de leur soutien à différents niveaux d'enseignement. Il faut aussi que les donateurs intensifient l'aide aux pays touchés par un conflit.

8. Renforcer l'architecture multilatérale de l'aide à l'éducation

L'aide internationale à l'éducation a besoin d'un cadre multilatéral de coopération plus solide, qui accentuerait la mobilisation des ressources financières et maintiendrait l'éducation au centre de l'agenda international du développement. La structure en place, l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT, requiert des réformes fondamentales. L'IMOA devrait être reconstituée sous la forme d'un organisme indépendant extérieur à la Banque mondiale, avec un renforcement de la participation des pays en développement à la gouvernance à tous les niveaux. La réforme de l'IMOA devrait s'inspirer de l'expérience et des enseignements des fonds mondiaux pour la santé et d'autres initiatives. Ces initiatives ont mobilisé des ressources nouvelles et supplémentaires, ont mis en place une large base de soutien des donateurs, ont noué des contacts avec le secteur privé, ont créé des guichets de financement innovant et ont galvanisé le soutien politique. L'ambition pour l'éducation devrait se situer à un niveau similaire. Les donateurs devraient agir pour mobiliser le montant de 1,2 milliard de dollars EU nécessaire pour répondre aux besoins de financement prévus du Fonds catalytique.

Un multilatéralisme efficace dans le domaine de l'éducation appellera des changements institutionnels plus larges. Le Groupe de haut niveau pour l'EPT devrait travailler à la mise en place d'une structure plus orientée vers les résultats, avec un agenda plus ciblé et un suivi renforcé.

Les pays en développement à faible revenu ont les moyens d'augmenter les dépenses consacrées à l'éducation de base de 0,7 % du PIB, soit 7 milliards de dollars.

Les interventions des ONG qui atteignent avec succès les populations marginalisées devraient être intégrées dans les systèmes éducatifs nationaux.

9. Intégrer les services des ONG dans les systèmes éducatifs nationaux

Les organisations non gouvernementales ont été en première ligne des efforts visant à offrir des chances d'éducation aux groupes marginalisés. De nombreuses ONG dispensent une éducation dans les bidonvilles et les zones rurales reculées. Elles s'occupent aussi directement des enfants qui travaillent, des pasteurs et des enfants handicapés, et elles ont été à l'avant-garde des efforts pour dispenser une éducation de la « deuxième chance ». Les interventions des ONG qui atteignent avec succès les populations marginalisées devraient être intégrées dans les systèmes éducatifs nationaux.

10. Étendre les droits des marginalisés par la mobilisation politique et sociale

La lutte contre la marginalisation implique que l'on change les politiques et les rapports de pouvoir. L'action législative peut aider à étendre les droits des groupes défavorisés aux ressources et aux services. Les lois peuvent établir les principes de non-discrimination et d'égalité des chances. Mais c'est quand elle est accompagnée d'une mobilisation politique et sociale que l'action législative est la plus efficace. Du mouvement des droits civiques aux États-Unis aux mouvements des populations autochtones en Amérique latine, les groupes de la société civile ont joué un rôle clé en forgeant les alliances et en donnant forme aux revendications qui ont impulsé le changement.

Au niveau international, les organisations de la société civile veillent à faire entendre les voix des marginalisés dans les forums internationaux. Elles peuvent aussi faire répondre les donateurs d'aide, et les gouvernements des engagements pris à Dakar, de réaliser l'éducation pour tous. La Campagne mondiale pour l'éducation, large coalition d'ONG, de syndicats d'enseignants et d'autres groupes de la société civile, joue un rôle vital dans ce domaine. ■

Surmontant les intempéries : un jeune étudiant poursuit son chemin, Bangladesh



Atteindre les marginalisés

Il y a dans toutes les sociétés des enfants qui risquent d'être marginalisés dans l'éducation. À première vue, les vies de ces enfants peuvent sembler ne rien avoir en commun. Les expériences quotidiennes des habitants des taudis au Kenya, des enfants des minorités ethniques au Viet Nam et d'un enfant rom en Hongrie sont très différentes. Ce qu'ils ont en commun, c'est d'avoir été privés de chances de développer leur potentiel, de réaliser leurs espoirs et de bâtir un avenir meilleur par l'éducation.

Une décennie s'est écoulée depuis que des dirigeants mondiaux ont adopté les objectifs de l'éducation pour tous. Des progrès ont été accomplis, mais des millions d'enfants ne peuvent toujours pas exercer leur droit à l'éducation. Atteindre les marginalisés identifie certaines des causes profondes du désavantage et donne des exemples de politiques et de pratiques ciblées qui combattent avec succès l'exclusion. Avec pour toile de fond la crise économique mondiale, le *Rapport* appelle à un renouvellement de l'engagement de financement des donateurs d'aide et des gouvernements bénéficiaires afin d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous d'ici à 2015.

Ceci est le Résumé du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*. Le *Rapport* complet, ainsi que l'ensemble des statistiques et indicateurs de l'éducation et les éditions dans d'autres langues sont disponibles en ligne sur www.efareport.unesco.org.



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

Éditions
UNESCO



Photo de couverture
Abattre les barrières : l'éducation détient la clé,
Cap-Vert

© GIACOMO PIROZZI / PANOS

