



Conférence des Ministres de l'Éducation
des pays ayant le français en partage

Stratégies de renforcement du financement et de la gestion

en vue de l'amélioration
de l'accès et de la qualité
de l'éducation/formation

SOMMAIRE

6	Préambule
10	Introduction
12	I. Besoins de financement pour la réalisation des objectifs de l'EPT dans le contexte des pays francophones
13	1) Les engagements de Dakar et les défis de la scolarisation universelle
15	2) Les effets induits par la mise en œuvre de l'EPT
16	3) Le financement requis pour la mise en œuvre de l'EPT
18	II. Problématique du financement de l'EPT
19	1) Des programmes d'ajustement structurel à l'appui aux stratégies de réduction de la pauvreté : lever les contraintes à la réalisation de l'éducation pour tous
21	2) La priorité accordée à l'éducation
24	3) L'équité dans la répartition du financement
24	4) La responsabilité respective des Etats et de la coopération internationale
30	III. De l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée de l'EPT
31	1) Le concept et les objectifs
31	2) Les contraintes au financement de l'Initiative
34	IV. Des pratiques efficaces pour la bonne utilisation des ressources disponibles
36	1) La diminution des coûts unitaires de l'éducation
37	2) La réduction des redoublements
38	3) La mise à disposition de manuels scolaires
38	4) Le recours aux langues nationales
39	5) L'utilisation optimale des classes et des enseignants
39	6) La formation à distance et les nouvelles technologies de l'information et de la communication
40	7) La bonne gouvernance
41	8) Le pilotage des partenariats
44	V. Les orientations qui se dégagent
48	Conclusion
50	ANNEXES

PREAMBULE

Dans le cadre des engagements souscrits au Forum mondial sur l'Éducation pour tous (EPT), Dakar 2000, la majorité des pays francophones n'ayant pas atteint la scolarisation primaire universelle ont élaboré des plans d'action nationaux et mobilisé des ressources internes substantielles en faveur de l'éducation de base. Mais, même si la mobilisation des ressources internes s'intensifie et si les dotations augmentent et sont utilisées de façon plus efficace, les objectifs fondamentaux en éducation ne pourront vraisemblablement pas être atteints sans un apport supplémentaire des organismes internationaux de développement. La communauté internationale a mis en place des initiatives multiples visant à élaborer des stratégies et mobiliser les ressources nécessaires de telle sorte qu'aucun pays réellement désireux d'atteindre les objectifs d'éducation pour tous ne voie ses efforts contrariés par l'insuffisance de ressources. Cette situation est en cohérence avec la préoccupation permanente de la CONFEMEN pour un financement et une gestion mieux ajustés aux besoins de l'éducation. C'est ainsi que :

- Lors de sa 46^e session (Yaoundé, 1994), elle décidait d'intervenir auprès des partenaires financiers internationaux afin que l'éducation soit soustraite aux contraintes de l'ajustement structurel.

Dans son document [L'éducation de base : Vers une nouvelle école](#) (p. 82), elle réaffirmait la nécessité de se donner les moyens de réussir la refondation de l'école, notamment en ayant recours aux stratégies de financement et de gestion suivantes :

- réallouer les ressources publiques en faveur de la nouvelle Ecole de base,
 - rationaliser les dépenses;
 - favoriser les financements communautaires et privés;
 - sensibiliser les bailleurs de fonds et coordonner les aides.
- Dans la déclaration émise à l'issue de sa 47^e session (Liège, 1996), la CONFEMEN demandait aux Etats membres d'assurer la refondation de la formation professionnelle et technique (FPT) en privilégiant, entre autres axes, la diversification des sources de financement.

Dans son document d'orientation, [L'Insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique](#) (p. 53-57), elle précise que cette diversification s'opérerait dans l'optique du développement en partenariat d'une offre de FPT, par le biais d'un dispositif de cogestion des fonds collectés. Elle rappelle que l'optimisation de la FPT passe également par une rationalisation des ressources, qui suppose la mise en place préalable d'un dispositif d'évaluation, et par une rénovation des modes de gestion caractérisée par la mise en place d'une politique contractuelle qui permette de dégager les moyens nécessaires au bon fonctionnement des établissements. Cela implique la mobilisation des ressources locales et nationales, l'autofinancement et le recours aux aides extérieures.

- Suite aux débats tenus lors de sa 48^e session (Yamoussoukro, 1998), la CONFEMEN invitait la Conférence des ministres francophones de l'Economie et des Finances à prendre, notamment en matière de fiscalité, les mesures indispensables à la diminution des coûts de l'édition scolaire et plus généralement celles qui contribuent à l'extension et à l'amélioration du système éducatif dans son ensemble. Elle demandait à l'Agence intergouvernementale de la Francophonie d'assurer le suivi des Assises de la formation professionnelle et technique, notamment en approfondissant les synergies possibles avec les principaux partenaires au développement et en organisant une table ronde pour la mobilisation des ressources. Elle exprimait le souhait que des ressources financières correspondant à l'importance des enjeux et à l'urgence d'une action efficace soient mises à la disposition des opérateurs de la Francophonie.

Dans son document [Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation](#) (p. 42-46), la CONFEMEN propose différents mécanismes de financement public susceptibles de promouvoir l'autonomie et la responsabilisation des établissements (fiscalité locale, subventions groupées, diversification des recettes, allocations forfaitaires attachées à la personne, financement fondé sur le nombre de diplômés et la qualité de la formation). Elle rappelle que des mécanismes de suivi, de coordination, d'évaluation et de régulation doivent être mis en place dans le cadre de la transparence propre aux systèmes de gestion participative.

- Dans la déclaration clôturant sa 49^e session (Bamako, 2000), la Conférence ministérielle a insisté sur le renforcement de la coopération entre les partenaires techniques et financiers bilatéraux et multilatéraux afin de réaliser l'engagement collectif pris lors du Forum de Dakar. Les ministres ont souligné l'impérieuse nécessité, pour la Francophonie et la CONFEMEN, de faire preuve d'une meilleure cohérence et d'une cohésion plus affirmée, et de développer les indispensables synergies et partenariats avec les autres organisations internationales. Se souciant de l'évaluation de la qualité de l'éducation, ils ont exprimé le souhait d'une prise en compte accrue des résultats du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) comme outil d'aide à la décision politique.

Dans son document de référence [Stratégies pour une refondation réussie des systèmes éducatifs](#) (p. 53-54), la CONFEMEN rappelle que le renforcement du financement passe par une aide internationale accrue, un effort national plus substantiel, incluant l'engagement des communautés locales, et une utilisation plus judicieuse des ressources disponibles.

- Réunis à Ouagadougou lors de la 50^e session, les ministres de l'Education de la CONFEMEN ont adopté un cadre d'action s'articulant autour des quatre axes prioritaires suivants :

- promouvoir l'éducation pour tous dans le cadre de la lutte contre la pauvreté;
- mobiliser et diversifier les ressources;
- viser l'efficacité dans l'utilisation des ressources;
- développer le pilotage des systèmes éducatifs.

Cela en vue de doter la Francophonie d'une nouvelle capacité pour promouvoir son point de vue dans les enceintes internationales et de créer les conditions d'éligibilité de ses systèmes éducatifs aux financements internationaux.

Les ministres ont également réitéré à Ouagadougou, lors de l'adoption du plan de relance de la CONFEMEN, leur conception de l'éducation en tant que service public devant offrir, à toutes et à tous, une formation alliant qualité et accessibilité en vue d'un développement humain durable. C'est cette conception qui a guidé leur réflexion sur le thème de la 50^e session : [Stratégies de renforcement du financement et de la gestion en vue de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation/formation.](#)

Le présent document fait état des orientations adoptées par la CONFEMEN en ce qui a trait au financement des systèmes éducatifs et des réformes nécessaires pour réaliser les objectifs de l'Éducation pour tous. Le choix de ces orientations est justifié par une réflexion alimentée par les données disponibles en matière de financement et de gestion de l'éducation. Ces données changent périodiquement, mais l'examen de leur évolution permet tout de même de dégager des tendances, sinon des constantes, assez solides pour asseoir la réflexion.

INTRODUCTION

A l'instar des pays appartenant aux autres aires linguistiques et culturelles, la Francophonie a souscrit aux engagements du Forum mondial de Dakar visant à faire de l'éducation de qualité pour tous une réalité à l'horizon 2015.

Au niveau mondial, 104 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire, dont 57% de filles, n'y vont pas; en outre, un enfant sur quatre quitte l'école avant d'avoir acquis les bases minimales d'une réelle alphabétisation, c'est-à-dire avant la 5^e année d'études du primaire. En Francophonie, le respect des engagements de Dakar implique l'accueil supplémentaire d'environ 15 millions d'enfants qui sont actuellement exclus de l'école primaire. A cela s'ajoutent les efforts spécifiques qu'il faudra déployer pour éliminer les disparités entre zones rurales et urbaines et entre les sexes, augmenter les taux d'achèvement des études primaires et améliorer la qualité des apprentissages. Cette tâche s'avère particulièrement exigeante pour bon nombre de pays du Sud membres de la CONFEMEN qui sont parmi les plus pauvres et les moins scolarisés du monde.

Une fois la volonté politique clairement affirmée, l'enjeu consiste à trouver des ressources financières à la hauteur des ambitions annoncées et à les gérer de manière efficace pour les transformer en scolarisation effective. Il s'agit là d'un défi de taille. C'est ce qui a conduit la CONFEMEN à choisir, pour sa 50^e session ministérielle, le thème [Stratégies de renforcement du financement et de la gestion en vue de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation/formation](#).

L'examen par les ministres des initiatives mondiales en la matière, ainsi que des expériences conduites au niveau national pour mobiliser davantage de ressources et utiliser les ressources disponibles de façon efficace, a permis à la CONFEMEN de dégager des perspectives d'action visant à orienter la programmation de la coopération multilatérale francophone et les politiques des pays membres. C'est d'ailleurs à la suite de leurs échanges que les ministres ont adopté un Cadre d'action visant notamment à renforcer l'éligibilité des systèmes éducatifs francophones aux financements internationaux.

Prenant en compte les discussions qui ont eu lieu à Ouagadougou, lors de la 50^e session ministérielle, le présent document tente de cerner les besoins liés à l'atteinte des objectifs de l'universalisation de l'éducation de base, le niveau actuel de mobilisation des ressources ainsi que les contraintes relatives au financement, tant sur le plan international que sur le plan national. Il définit les axes stratégiques pour améliorer la mobilisation de ces ressources et rendre leur gestion plus efficace.

I.
**BESOINS DE FINANCEMENT
POUR LA REALISATION
DES OBJECTIFS DE L'EPT
DANS LE CONTEXTE DES PAYS
FRANCOPHONES**

1) Les engagements de Dakar et les défis de la scolarisation universelle

A l'issue du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en avril 2000, un Cadre d'action a été adopté par les représentants de 164 pays. On associe généralement l'objectif d'éducation pour tous (EPT) à l'universalisation de l'enseignement primaire, mais le Cadre d'action va nettement plus loin. Il établit six objectifs spécifiques à atteindre :

- développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés;
- faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme;
- répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante;
- améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine d'ici 2015 en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite;
- améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Le cadre d'action de Dakar affirme clairement qu'au-delà de la volonté politique, le développement de l'éducation nécessite des moyens importants.

Pour permettre à la communauté internationale d'honorer son engagement de soutenir les efforts nationaux, des initiatives internationales ont été lancées en vue d'élaborer les stratégies et de mobiliser les ressources nécessaires. Le Cadre d'action de Dakar indique des pistes à explorer :

- renforcer le financement externe de l'éducation, en particulier de l'éducation de base;
- améliorer la prévisibilité des flux de l'aide extérieure;
- assurer une coordination plus efficace des donateurs;
- développer les approches sectorielles;
- intensifier, élargir et diligenter l'allègement et/ou l'annulation de la dette pour lutter contre la pauvreté, avec des prises de position fermes en faveur de l'éducation de base;
- prévoir un suivi plus efficace et plus régulier des progrès réalisés dans la poursuite des buts et objectifs

de l'EPT, sous forme notamment d'évaluations périodiques¹.

Prenant appui sur ces pistes, l'UNESCO, à qui a été confiée la coordination du processus de Dakar visant «à accroître les flux d'aide, à mieux utiliser celle-ci, à collecter et analyser des données plus fiables et à tirer les leçons des travaux de recherche»², a mis en place le Groupe de haut niveau sur l'EPT, qui se réunit chaque année, et un Groupe de travail sur l'éducation pour tous.

Le Groupe de haut niveau a pour mandat «de contribuer à renforcer la volonté politique et la mobilisation des moyens techniques et financiers»³. Ce groupe doit également examiner les progrès réalisés pour atteindre les objectifs de Dakar et évaluer la mise en œuvre des engagements internationaux. Il a produit une analyse exhaustive des progrès accomplis et des engagements souscrits à l'échelle internationale. Il faut tout de même souligner que ce groupe n'a pas les moyens nécessaires pour l'atteinte de ses objectifs. Les rapports élaborés lors de ses différentes réunions (Paris, 2001, Abuja, 2002 et New Delhi, 2003) n'ont pu susciter un engagement politique ferme, ni stimuler la mobilisation des ressources suffisantes à la réalisation de l'EPT.

Le Groupe de travail sur l'EPT est «un mécanisme informel destiné à apporter des conseils techniques au mouve-

ment de l'EPT. Il crée et entretient des partenariats, soutient les réseaux régionaux et sous-régionaux et assure une liaison entre les programmes phares interinstitutions dans le cadre du suivi de Dakar. Il délibère sur les questions clés et recommande des priorités pour les actions collectives qui s'inscrivent dans le cadre du suivi du Forum mondial sur l'éducation. Il prépare également les réunions du Groupe de haut niveau sur l'EPT»⁴.

De son côté, la Banque mondiale a mené d'importants travaux en vue de cerner l'évolution de la situation et les coûts liés à l'atteinte des objectifs du millénaire, dont celui de la scolarisation primaire universelle. Ces efforts ont également porté sur la constitution d'une base de données relatives aux taux d'achèvement de l'enseignement primaire, sur la précision des ressources financières requises par l'EPT, en distinguant la part qui pourrait être fournie par les Etats concernés et celle qui devrait provenir de l'aide internationale, ainsi que sur la proposition de repères ou de normes pouvant servir à l'évaluation des plans nationaux d'EPT⁵.

La société civile s'est également mobilisée. La coalition d'ONG qui, à l'initiative d'Oxfam, de l'Internationale de l'éducation, de la Marche mondiale contre le travail des enfants et d'Aide et Action, avait lancé, en 1999, la Campagne mondiale pour l'éducation poursuit ses efforts de mobilisation.

¹UNESCO. *Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000*. Paris, 2000.

²UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/04. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*. Paris, 2003. P. 270.

³UNESCO. *Approved programme and budget for 2000-2001 (30 C/5)*. Paris, 2000. Cité dans le *Rapport mondial...2003/04*. P. 270

⁴UNESCO. Note préparée pour la quatrième réunion du Groupe de travail sur l'EPT, 22-23 juillet 2003. Citée dans le *Rapport mondial...2003/04*. P. 271.

⁵Shantayanan Devarajan, Margaret J. Miller et Eric V. Swanson. *Goals for Development : History, Prospects and Costs*. Banque mondiale, avril 2002; Banque mondiale. *Education for Dynamic Economies : Action Plan to Accelerate Progress Towards Education For All*. Document soumis au Comité du développement, 9 avril 2002. 25 p.; Banque mondiale. *Achieving Education for All by 2015 : Simulation Results for 47 Low-Income Countries*. Document de travail, 24 avril 2002. 76 p.

Depuis le Forum de Dakar, cette coalition porte la revendication de la société civile d'un accroissement des ressources consacrées à l'EPT et d'une accélération du rythme de mobilisation des ressources par la communauté internationale.

Plusieurs Etats se sont mobilisés dans le cadre d'une initiative commune. Pour concrétiser les engagements de Dakar, les six chefs d'Etat des pays du Sahel, réunis à Bamako en novembre 2000, ont adopté un cadre d'action visant la mobilisation des ressources, leur utilisation efficiente et le renforcement des capacités de gestion et de suivi⁶.

2) Les effets induits par la mise en œuvre de l'EPT

Compte tenu de l'évolution de la population scolarisable, pour atteindre l'objectif d'enseignement primaire universel⁷, les écoles des pays en développement devront accueillir 156 millions d'enfants de plus qu'en 1997. Pour la plupart des pays, cela suppose⁸ une croissance des effectifs scolaires de 5% par an au cours des 15 prochaines années. Toutefois, dans plusieurs pays – particulièrement en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et dans les Etats arabes, qui abritent 95% des enfants non scolarisés de la planète – la croissance nécessaire peut atteindre 10% par an. En Afrique subsaharienne,

les efforts devront être trois fois plus importants que ceux qui ont été déployés durant la période 1990-1997.

La situation en Francophonie est particulièrement critique. En moyenne, dans les pays francophones qui n'ont pas atteint la scolarisation primaire universelle, la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui en sont exclus est plus élevée que dans les pays membres du Commonwealth (annexes 1 et 2).

En Francophonie, les efforts devront également porter sur l'élimination des disparités entre zones rurales et urbaines et entre les sexes. En ce qui concerne spécifiquement la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, objectif fixé pour 2005 lors du Forum de Dakar, plus de 40% des pays pour lesquels on dispose de données (54 sur 128) risquent même de ne pas l'avoir réalisée en 2015. Une quinzaine d'entre eux sont membres de la CONFEMEN.

L'atteinte de l'objectif qui consiste à réduire l'analphabétisme de 50% implique, pour la période 2000-2015, une augmentation totale du nombre d'adultes alphabétisés de 1,4 milliard. Les pays les moins avancés devront plus que doubler les efforts consentis durant la décennie écoulée. La tâche s'annonce ardue en Francophonie où environ la moitié des adultes sont analphabètes (annexe 1). De l'avis de

⁶ Conférence des chefs d'Etat du Burkina Faso, de la Guinée, du Mali, du Niger, du Sénégal et du Tchad sur l'éducation pour tous. *Résolution politique pour la scolarisation universelle* (4 p.), *Cadre d'action* (5 p.), *Cadre partenarial pour la scolarisation universelle* (3 p.). Bamako, 26/11/2000.

⁷ Les indicateurs traditionnellement utilisés pour mesurer la scolarisation primaire, basés sur les taux de scolarisation, sont de plus en plus considérés comme inadéquats. Le taux brut de scolarisation (proportion des effectifs totaux du primaire, quel que soit l'âge des élèves, par rapport au groupe d'âge officiellement scolarisable) peut excéder 100% alors qu'un nombre important d'enfants ne fréquentent pas l'école. Le taux net de scolarisation (qui ne prend en compte que les élèves du groupe d'âge scolarisable à ce niveau) ne fournit pas d'information sur le sort réservé aux élèves qui commencent leurs études. Un consensus se dégage sur la pertinence de considérer le taux d'achèvement des études primaires (cinq ou six années) pour suivre la réalisation de l'EPT. Sources : UNESCO. *Rapport de suivi sur l'éducation pour tous – 2001*. Paris, octobre 2001. P. 23-24 et Banque mondiale. *Education for Dynamic Economies...* Op. cit. P. 7.

⁸ UNESCO. *Rapport de suivi 2001*. Op. cit. P. 13-24.

l'UNESCO, l'atteinte de ces objectifs suppose un renforcement de l'éducation des adultes et de l'éducation non formelle, qui sont encore trop peu considérées dans le cadre de l'EPT.

3) Le financement requis pour la mise en œuvre de l'EPT

Bruns, Mingat et Rakotomalala⁹ ont proposé un cadre indicatif permettant d'estimer le besoin de ressources pour atteindre les objectifs de l'EPT:

Taux d'encadrement	40	Recettes publiques en % du PIB	14-16-18
Salaire moyen de l'enseignant/PIB/ht	3,5	Part de l'éducation en % des recettes publiques	20
Dépenses hors salaires des enseignants en % des dépenses de fonctionnement	33	Part du primaire dans les dépenses publiques pour l'éducation	50
% des redoublants	10	% d'élèves scolarisés dans le privé	10

Sur la base de ce cadre indicatif, l'atteinte des objectifs d'éducation pour tous exigera des investissements substantiels d'ici à 2015. L'universalisation de l'enseignement primaire nécessiterait à elle seule des investissements annuels supplémentaires estimés entre 8 et 15 milliards de dollars américains dont 1,9 milliard de dollars en moyenne par an de financement extérieur. Cela impliquerait une multiplication par quatre du niveau de l'aide extérieure. Il faut en outre souligner que la non-disponibilité de données statistiques complètes pour chaque pays rend difficile, à ce stade-ci, la production d'estimations solides.

L'Institut de statistique de l'UNESCO et son Observatoire de l'EPT travaillent actuellement à rassembler les données concernant les indicateurs retenus pour l'EPT. En 2002, les besoins d'aide supplémentaire pour l'éducation de base étaient évalués par l'UNESCO à environ 5,6 milliards de dollars par an, en respectant les objectifs d'égalité entre les sexes et de qualité¹⁰.

Par ailleurs, les estimations, malgré leur disparité, montrent la faisabilité

financière de l'enseignement primaire universel. En effet, même l'estimation la plus élevée – 15 milliards \$EU – représente moins de 0,3% du PNB total des pays en développement, 0,06% du PNB total des pays développés et 0,05% du PNB mondial¹¹. D'après les services de la Banque mondiale, la quasi-totalité des pays à très faible taux de scolarisation devraient pouvoir autofinancer le système et faire moins appel à l'aide extérieure une fois la situation stabilisée, au bout d'une dizaine d'années, soit après que l'afflux initial de nouveaux élèves se sera répercuté sur l'ensemble du dispositif¹².

⁹ Bruns, B., Mingat, A. et Rakotomalala, R. *Achieving universal primary education by 2015. A chance for every child*. Washington, Banque mondiale, 2003.

¹⁰ UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*. Paris, 2002. P. 170.

¹¹ En raison des différences de méthodologie et des disparités des statistiques concernant la population, les effectifs et les dépenses, ces estimations sont variables, mais elles se situent à peu près toutes entre 8 et 15 milliards de dollars.

¹² Banque mondiale. *L'éducation, atout d'une économie dynamique : progresser plus vite vers une éducation pour tous*. Document soumis au Comité du développement, 18 septembre 2001. P. 2.

Les ressources financières requises varient considérablement selon les régions, l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud étant les deux régions où les efforts à faire sont les plus importants. Les pays francophones, malgré des taux de scolarisation dans l'ensemble nettement plus bas que ceux du Commonwealth, comptent environ trois fois moins d'enfants non scolarisés, étant donné que certains pays anglophones, notamment l'Inde, ont une très forte population (annexes 1 et 2).

Combien en coûterait-il pour scolariser tous les enfants de l'espace francophone? L'absence de données statistiques complètes pour chacun des pays membres ne permet pas actuellement de donner une réponse précise à cette question. Il est néanmoins possible, en s'appuyant sur certains scénarios élaborés par des économistes de la Banque mondiale, de proposer quelques estimations¹³.

Ainsi, considérant que, en Francophonie, environ 15 millions d'enfants supplémentaires devraient intégrer l'école, sur la base du coût unitaire moyen d'un élève dans les pays en développement, soit 110,60 \$EU, il faudrait accroître le financement actuel de près de deux milliards de dollars annuellement pour offrir l'enseignement primaire à l'ensemble des enfants en âge de le fréquenter.

Suivant un autre scénario, qui s'appuie sur une étude concernant quatre pays d'Afrique francophone, ce coût unitaire pourrait être ramené à 62 \$EU, pour un montant annuel supplémentaire pour la Francophonie d'environ 1 milliard de dollars. Ce scénario suppose que les pays entreprennent une série de chan-

gements touchant l'amélioration de la qualité de l'éducation (recrutement d'enseignants avec 10 ans de scolarité et un an de formation pédagogique, ratio maître/élèves de 1/45, ressources administratives et pédagogiques équivalentes à 40% de la masse salariale des enseignants, réduction des redoublements) et son financement (recrutement de nouveaux enseignants à des salaires équivalents à 4 fois le PIB par habitant, investissement dans le secteur de l'éducation d'au moins 40% des ressources dégagées par l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés, octroi de 50% du budget de l'éducation à l'enseignement primaire).

¹³Shantayanan Devarajan, Margaret J. Miller et Eric V. Swanson. *Goals for Development...Op cit.*

II. PROBLEMATIQUE DU FINANCEMENT DE L'EPT

1) Des programmes d'ajustement structurel à l'appui aux stratégies de réduction de la pauvreté: lever les contraintes à la réalisation de l'éducation pour tous

Au cours des dernières décennies, beaucoup de pays du Sud ont connu des crises économiques sévères et ont atteint des niveaux d'endettement élevés. Depuis près de 20 ans, les politiques économiques de ces pays ont été marquées par les programmes d'ajustement structurel qui sont pratiquement devenus des conditions d'accès à l'aide internationale. Malgré des efforts récents pour instaurer des mesures de protection, pourtant déjà prévues dans la Déclaration de Jomtien, ces programmes ont souvent conduit à des coupures sévères dans les dépenses publiques, notamment en éducation, contribuant ainsi à la restriction de l'accès des enfants les plus vulnérables à l'éducation et, parfois, à la détérioration de sa qualité.

Plusieurs organisations internationales réclament une meilleure intégration des visées de développement social dans les objectifs macro-économiques. Celle-ci pourrait être réalisée :

- en donnant un poids accru aux résultats de développement humain;
- en introduisant des repères sociaux pour mesurer la performance du pays et son admissibilité à une aide;
- en considérant la cohérence entre les cibles fiscales et monétaires et les exigences des politiques sociales;
- en adoptant des stratégies et des

conditions plus efficaces pour la protection de l'accès aux services de base¹⁴.

L'allègement ou l'annulation de la dette des pays pauvres en échange d'investissements dans le développement et la lutte contre la pauvreté est un mécanisme qui bénéficie d'un fort soutien politique au sein de la communauté internationale. En 1996, l'Initiative PPTTE (pays pauvres très endettés) a été adoptée. Quarante et un pays, qui cumulaient à ce moment une dette de 206 milliards de dollars EU, ont alors été reconnus comme PPTTE.

Plusieurs estiment que la mise en œuvre de l'Initiative PPTTE n'a pas donné les résultats escomptés et réclament une réduction de la dette plus précoce et plus importante pour les pays qui s'engagent à investir les fonds ainsi libérés dans les services sociaux de base (santé et éducation). Pour atteindre cet objectif, diverses propositions sont faites. Oxfam, par exemple, demande :

- une réforme en profondeur de l'Initiative PPTTE par l'introduction d'une fenêtre de développement humain qui offre des incitations d'allègement de la dette en échange de programmes de réduction de la pauvreté;
- l'introduction d'un plafond fiscal sur le remboursement de la dette, selon des critères de développement humain durable;
- l'introduction de critères d'admissibilité plus larges et le retrait de l'obligation pour les débiteurs de se conformer aux programmes du FMI dans leur forme actuelle.

¹⁴UNICEF/OXFAM International. *Debt relief and poverty reduction : Meeting the Challenge*. Août 1999. 15 pages et OXFAM. *Pour briser le cycle de la pauvreté : l'éducation pour tous, Rapport Média*. 1999.

Sur ce dernier point, certains se montrent très critiques à l'égard des conditions posées aux pays pour avoir accès à un allègement. La Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), à la suite d'une analyse de l'impact des programmes d'ajustement structurel sur les résultats économiques des pays les moins avancés (PMA), en arrive à la conclusion que le surendettement réduit l'efficacité des réformes. Elle estime que «la stratégie actuelle qui consiste à subordonner l'allègement irrévocable de la dette à la réussite de l'ajustement, revient à mettre la charrie avant les bœufs (...). L'accroissement des flux d'aide et des efforts nationaux d'ajustement structurel ne peuvent tout simplement pas restaurer la viabilité de l'économie tant que le fardeau de la dette extérieure n'est pas réduit»¹⁵. La CNUCED considère que l'initiative renforcée en faveur des PPTÉ, contrairement à ses prétentions, n'aura pas d'effets directs majeurs sur la réduction de la pauvreté. Cependant, elle reconnaît qu'elle offre un moyen de promouvoir l'adoption de politiques en faveur des pauvres au sein des pays démunis.

La persistance de la pauvreté et la pression de l'opinion publique ont amené le FMI et la Banque mondiale à mettre sur pied une nouvelle stratégie qui resserre les liens entre réduction de la pauvreté, croissance économique et allègement de la dette. Au FMI, en matière d'aide concessionnelle, la facilité pour la réduction de la pauvreté et pour la croissance (FRPC) a remplacé la facilité d'ajustement structurel renforcée (FASR). La FRPC vise une meilleure

articulation entre l'appui aux politiques macro-économiques de la part du FMI et le soutien aux initiatives antipauvreté de la part de la Banque mondiale et des autres organismes de développement.

La FRPC va de pair avec le renforcement de l'Initiative d'allègement de la dette des pays pauvres très endettés. Pour permettre un allègement plus important, certains aménagements ont été faits : abaissement des seuils d'admissibilité fixés (ratio dette/exportations et ratio dette/recettes budgétaires); accélération de l'obtention de l'aide (qui prenait jusqu'à six ans dans l'initiative initiale) en prenant comme base les réformes réalisées plutôt qu'un horizon temporel rigide et en octroyant une aide intérimaire. Pour l'année 2000, sur les 80 pays admissibles à la facilité pour la réduction de la pauvreté et pour la croissance (FRPC), 37 étaient considérés comme pouvant avoir droit à une aide au titre de l'initiative renforcée en faveur des PPTÉ, celle-ci étant limitée aux pays qui ont établi de bons antécédents en matière d'application de leurs politiques¹⁶.

Parallèlement, un document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) a été retenu comme dispositif central pour les aides concessionnelles du FMI et de la Banque mondiale, notamment dans le cadre de la FRPC et de l'initiative renforcée en faveur des PPTÉ. Il s'agit d'un plan d'action à moyen terme, élaboré par chaque pays visé. Dans le processus DSRP, les politiques macroéconomiques fondamentales (objectifs de croissance et d'inflation, orientation des politiques budgétaire, monétaire et extérieure, mesures

¹⁵ CNUCED. *Les pays les moins avancés – Rapport 2000*. Edition Internet. Aussi Eric Toussaint et Arnaud Zacharie. *Abolir la dette pour libérer le développement*. Comité pour l'annulation de la dette du Tiers Monde (CADTM), Bruxelles, 2001. 272 p.

¹⁶ Sources : FMI. *Rapport annuel 2000*. P. 52-66 et FMI. *Rapport annuel 2001*. P. 52-81. Le nombre de pays admissibles à la FRPC est passé de 80 en l'an 2000 à 77 en l'an 2001.

structurelles d'accélération de la croissance), les principaux programmes sociaux et sectoriels ainsi que les réformes structurelles visant à réduire la pauvreté et à assurer la croissance économique sont définis en concertation, classés par ordre de priorité, et leur incidence budgétaire est chiffrée. En plus d'accroître la cohérence de la politique macroéconomique et des mesures de réduction de la pauvreté, on compte par cette approche, d'une part, resserrer la concertation entre le FMI, la Banque mondiale et les divers partenaires financiers et, d'autre part, améliorer la gestion des affaires publiques au sein des pays.

L'UNESCO, chef de file pour la mobilisation du financement en faveur de l'Éducation pour tous, propose¹⁷ :

- que les divers mécanismes d'allègement de la dette soient activés de toute urgence;
- que ces dispositifs soient financés par la mobilisation de ressources nouvelles et non à même les fonds de l'aide publique au développement;
- que les conditions de leur application soient revues, notamment en procédant à l'assouplissement des critères d'éligibilité pour donner accès aux pays de plus grande taille, en subordonnant ces critères aux buts du développement humain et social, et en offrant de l'aide technique aux pays qui en ont besoin pour élaborer leur stratégie de lutte contre la pauvreté.

Des réponses devront également être trouvées aux besoins financiers des pays qui ne bénéficient pas de l'initiative PPTE, notamment les pays pauvres hors PPTE, les pays en crise et les pays à revenus moyens qui ne sont ni assez pauvres pour avoir accès aux programmes de réduction de la pauvreté, ni assez riches pour supporter le poids financier des prêts¹⁸.

2) La priorité accordée à l'éducation

Sur les 49 pays les moins avancés (PMA), 23 sont membres de la CONFEMEN. En outre, la moitié des États et gouvernements membres de la CONFEMEN – 21 sur 41 – sont des pays pauvres très endettés (annexe 3).

Cela donne la mesure du défi que représente pour la Francophonie l'atteinte de la scolarisation universelle en 2015 et rappelle le devoir de solidarité qui s'impose aux pays francophones les plus développés.

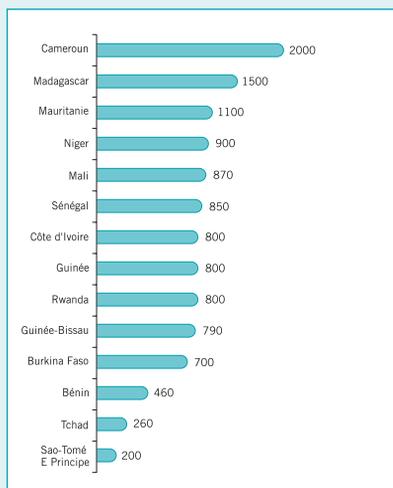
En contrepartie, comme l'illustre la figure ci-dessous, l'admissibilité de bon nombre de pays de la CONFEMEN à l'initiative renforcée en faveur des PPTE ou à d'autres programmes d'aide donne accès à des ressources qui peuvent servir, en partie du moins, à financer l'éducation pour tous. Pour les pays africains parvenus au point de décision dans le cadre de l'initiative PPTE, le montant de l'allègement annuel du service de la dette correspond à environ 50% du montant des dépenses publiques pour les secteurs de la santé et de l'éducation, ce qui est loin d'être négligeable. L'impact

¹⁷ UNESCO. *Coopération entre partenaires du développement en faveur de l'éducation pour tous : principes et stratégies*. Document de travail, 12 pages. Ce document a été soumis à la consultation des divers partenaires de l'Organisation ; les positions qu'il contient ont donc pu évoluer au fil de l'avancement des travaux.

¹⁸ UNESCO. « Les partenaires de l'EPT s'entendent sur une vision commune », *Dakar follow-up Bulletin Board* N° 18, 6 mars 2001. P. 2-3.

financier varie toutefois très fortement d'un pays à l'autre. Par exemple, l'allègement ne représente que 20% du volume des ressources publiques affectées aux secteurs sociaux au Burkina Faso, contre 48% à Madagascar et 90% en Guinée¹⁹.

ALLEGEMENT NOMINAL DU SERVICE DE LA DETTE (EN MILLIONS DE \$EU) POUR LES 14 PAYS DE LA CONFEMEN PARVENUS AU POINT DE DECISION-INITIATIVE PPTE (MARS 2002)



Note :

- L'atteinte du point de décision est soumise à 3 conditions : le pays a établi de bons antécédents pendant trois ans ; il a mis au point un document de stratégie de réduction de la pauvreté ; il ne peut ramener sa dette à un niveau tolérable par les mécanismes traditionnels.

- Le Burkina Faso et le Mali reçoivent une aide combinée au titre de l'initiative initiale et de l'initiative renforcée ; l'engagement relatif à la Côte d'Ivoire découle de l'initiative initiale.

Source : Banque mondiale et FMI. *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative – Status of Implementation*, Document soumis au Comité de développement, 14 avril 2002, p. 2.

Par ailleurs, l'éducation n'est pas la seule priorité – loin s'en faut – retenue par la communauté internationale.

En septembre 2000, lors du Sommet du Millénaire organisé par les Nations Unies, les gouvernants se sont entendus sur un ensemble d'objectifs et de cibles pour permettre le développement et éradiquer la pauvreté à l'horizon 2015 :

- Réduire de moitié le nombre de personnes aux prises avec l'extrême pauvreté et la faim
- Scolariser tous les enfants d'âge primaire
- Promouvoir l'égalité des sexes (notamment dans l'accès à l'éducation) et donner aux femmes les moyens de se prendre en charge
- Réduire des deux tiers la mortalité infantile et juvénile
- Améliorer la santé maternelle (notamment en réduisant des trois quarts la mortalité maternelle)
- Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies
- Préserver la viabilité écologique (notamment en réduisant de moitié la proportion d'individus privés d'accès à l'eau potable)
- Bâtir un partenariat mondial pour le développement.

Les bilans réalisés à ce jour sèment le doute sur la capacité de nombreux pays en développement d'atteindre ces objectifs, en particulier en matière de mortalité infantile et maternelle, d'accès à l'eau potable et de pauvreté²⁰. Les récentes estimations de la CNUCED montrent que, si les tendances actuelles persistent, dans les pays

¹⁹ Alain Mingat et Jee-Peng Tan. « L'initiative PPTE : Quelles chances pour l'éducation ? », dans *Lettre d'information de l'ADEA*. Vol. 13, n° 2, avril-juin 2001. P. 3-6.

²⁰ PNUD. *Rapport mondial sur le développement humain 2001*. Juillet 2001 ; Banque mondiale. *Indicateurs du développement dans le monde - 2002*.

les moins avancés, le nombre de personnes vivant en situation d'extrême pauvreté (avec moins de 1 \$EU par jour) augmentera de façon importante, passant de 307 millions à 420 millions d'ici 2015²¹.

Toutefois, les objectifs relatifs à l'éducation ne paraissent pas hors de portée, ce qui entretient l'espoir d'atteindre les autres objectifs, l'éducation étant perçue comme un facteur clé qui conditionne de nombreux aspects du développement. Bon nombre d'exemples sont fournis à l'appui : une année d'études supplémentaire conduit à terme à une augmentation de 4 à 7% de la production; l'éducation contribue à la démarginalisation des plus défavorisés; la scolarisation des filles contribue à la baisse de la mortalité infantile et à la prévention du VIH/SIDA. «Ainsi, tout progrès sur la voie de l'EPT contribue fortement à la réalisation des autres objectifs du millénaire»²².

Dans le Cadre de développement intégré proposé par la Banque mondiale²³, l'éducation est explicitement mentionnée, avec les questions de santé et de population, comme faisant partie des facteurs humains préalables à une croissance durable et à un recul de la pauvreté. A ce titre, elle côtoie d'autres facteurs considérés comme autant d'incontournables : les facteurs structurels (gouvernance, système judiciaire, système financier, filet de sécurité sociale et programmes sociaux), les facteurs matériels (eau et assainissement, énergie, transports et télécommunications, protection de l'environnement et du patrimoine cultu-

rel) et les stratégies spécifiques (rurale, urbaine, du secteur privé, et relative aux besoins particuliers du pays).

Cette approche rejoint l'engagement pris au Forum de Dakar de «promouvoir des politiques d'éducation pour tous dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement» (N° 8-ii). Par ailleurs, un enjeu fondamental réside dans l'équilibre qui sera assuré entre les différents facteurs et l'engagement des partenaires à l'égard de chacun d'eux. L'éducation aura-t-elle droit à une part du financement conforme au caractère prioritaire qu'on lui reconnaît?

Dans le cas précis de l'initiative renforcée en faveur des PPTE, les informations fournies par les gouvernements des pays bénéficiaires indiquent que l'augmentation du budget de l'éducation absorberait 39% des ressources dégagées par la réduction du service de la dette. Ces estimations invitent à l'optimisme. Il importe néanmoins d'instaurer, dans chaque pays, un système de suivi qui permette de connaître le niveau des dépenses publiques réellement engagées dans les secteurs sociaux, leur répartition par domaine, et leur impact sur les indicateurs sociaux retenus, et ce, non seulement pour les fonds dégagés dans le cadre de l'initiative PPTE mais pour la totalité des dépenses publiques²⁴.

²¹CNUCED. *Les pays les moins avancés* – Rapport 2002. Juin 2002, version Internet.

²²Banque mondiale. *L'éducation, atout d'une économie...* Op. cit., p. 4

²³James D. Wolfensohn. *Proposition concernant un cadre de développement intégré, Avant-projet*. Banque mondiale, 1999. 36 pages.

²⁴Banque mondiale. *Impact financier de l'initiative PPTE. Cas des 22 premiers pays*. Février 2001. P. 6.

3) L'équité dans la répartition du financement

A l'échelle mondiale, 33% des fonds publics alloués à l'éducation vont au cinquième le plus riche de la population, et seulement 13% au cinquième le plus pauvre. La répartition s'avère relativement équitable à l'enseignement primaire où les 20% les plus pauvres bénéficient de 19% des dépenses publiques. Par contre, au niveau universitaire, elle est nettement à l'avantage des plus riches, les 20% les plus pauvres profitant de 3% des dépenses contre 66% pour les 20% les plus riches²⁵.

Dans beaucoup de pays, la répartition des dépenses publiques d'éducation ne reflète pas la priorité reconnue à l'éducation de base. Dans certains pays où l'accès universel à l'enseignement primaire n'est pourtant pas encore acquis, la part des budgets consacrée à l'éducation de base a même connu des baisses importantes au cours de la dernière décennie.

Par contre, d'autres pays de la CONFEMEN ont mis en place des formules pour préserver un certain niveau d'investissement à l'enseignement primaire : système de recouvrement des coûts aux niveaux post-primaires ; participation des bénéficiaires aux coûts de la formation professionnelle et technique ; privatisation de l'enseignement universitaire.

La répartition des ressources éducatives doit également prendre en compte l'atteinte des objectifs en matière de réduction des inégalités. Celle-ci

suppose généralement l'octroi de ressources supplémentaires pour financer des mesures spécifiques à l'intention des populations victimes d'exclusion, notamment les filles, les enfants de milieu rural et de milieu défavorisé.

4) La responsabilité respective des Etats et de la coopération internationale

Le Cadre d'action de Dakar précise que «le centre de l'activité de l'EPT se situe au niveau national» et que «les gouvernements ont le devoir de veiller à ce que les buts et objectifs de l'éducation pour tous soient réalisés de façon durable».

L'aide internationale, bien qu'importante, ne saurait être la seule solution à la crise profonde du financement de l'éducation. Elle ne représente, en moyenne, que 3% du budget de l'éducation dans les pays en développement²⁶. En conséquence, il importe d'identifier des mécanismes pour augmenter les dépenses intérieures en éducation de base. A cet égard, Oxfam lance un appel aux pays pauvres et leur demande de ne plus imposer de frais pour l'accès à l'éducation de base et de mobiliser au moins 3% du PNB pour l'éducation de base (par la perception accrue des recettes, une plus grande équité dans la répartition des dépenses et la conversion des crédits militaires), tout en adoptant des mesures pour améliorer la qualité²⁷.

Certains pays ont pris des positions en ce sens. Les chefs d'Etat des six pays d'Afrique de l'Ouest parmi les moins scolarisés du monde se sont fixé

²⁵ Données de la Banque mondiale citées dans UNICEF. *La situation des enfants dans le monde 1999 - Education*. Fig. 11, p. 69.

²⁶ Source : données de la Banque mondiale citées dans UNESCO. *Rapport de suivi... 2001*. Op. cit. P. 40.

²⁷ OXFAM. *Pour briser le cycle...* P. 29.

comme objectifs de consacrer, d'ici 2015, au moins 4% de leur PIB à l'éducation (contre 1 à 3% actuellement) et de réserver 50% de ces ressources à l'éducation de base. Il s'agit d'un effort louable qui mériterait d'être étendu à un plus grand nombre de pays. En effet, la plupart des pays francophones qui n'ont pas atteint la scolarisation primaire universelle consacrent moins de 4% de leur PNB à l'éducation (annexe 1).

Par ailleurs, étant donné le faible niveau de revenu de ces pays, même un effort national d'une ampleur inégale ne suffira pas, à lui seul, à enrayer l'analphabétisme et la sous-scolarisation dans les délais fixés. Dans le groupe des pays qui n'ont pas atteint la scolarisation universelle, les pays de la Francophonie, en comparaison de ceux du Commonwealth, sont nettement sur-représentés parmi les pays qui ont un PIB par habitant de moins de 1000 \$EU et sous-représentés parmi ceux qui ont un PIB par habitant supérieur à 2000 \$EU.

Le plan d'action proposé en avril 2002 par la Banque mondiale montre clairement que les efforts des pays pauvres pour transformer leurs systèmes éducatifs doivent être accompagnés d'un soutien technique et financier des partenaires de développement. Même en supposant que l'essentiel des ressources additionnelles requises pour l'achèvement des études primaires dans les pays à faible revenu proviennent des pays eux-mêmes, ce qui représente un effort financier considérable, l'aide

extérieure nécessaire serait néanmoins de trois à cinq fois supérieure au montant actuellement alloué pour l'enseignement primaire, de sept fois dans le cas de l'Afrique subsaharienne²⁸. A lui seul, l'impact du VIH/SIDA sur les systèmes d'enseignement primaire d'Afrique subsaharienne appelle une aide annuelle d'environ 500 millions de dollars EU.

Dans le cadre de ce plan d'action, la Banque mondiale a prévu une Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Education pour tous (IMOA/EPT) dans 23 pays (dont cinq sont membres de la CONFEMEN)²⁹. Dix-huit pays ont été invités à prendre part directement à cette Initiative visant à leur permettre de bénéficier d'un financement complémentaire à l'appui de leur programme d'éducation primaire. Cinq autres pays, qui comptent le plus grand nombre d'enfants non scolarisés, recevront un soutien à la définition d'orientations et au développement de capacités leur permettant éventuellement d'être admissibles à cette procédure accélérée. L'objectif, pour les prochaines années, est que tous les pays à faible revenu participent à cette Initiative.

Ce plan d'action suggère des voies concrètes permettant de tenir la promesse faite à Dakar et reprise par plusieurs instances internationales (Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement du G8, CONFEMEN, Conférence des ministres de l'Education du Commonwealth...) selon laquelle «aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de

²⁸ Pour atteindre l'universalisation de l'achèvement des études primaires dans les 47 pays considérés, les dépenses annuelles moyennes devraient passer de 7,4 milliards \$EU à 16,4 milliards \$EU entre 2002 et 2015 ; ces pays auront besoin d'une aide extérieure minimale de 2,5 à 5 milliards \$EU par an. Source : Banque mondiale. *Education for Dynamic Economies : Action Plan to Accelerate Progress Towards Education For All*, Document soumis au Comité du développement, 9 avril 2002. P. 4.

²⁹ Banque mondiale. *Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Education pour tous*, Document cadre, 30 mars 2004. P. 4.

l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources».

Lors du Sommet de Kananaskis, juin 2002³⁰, les dirigeants du G8 se sont engagés à accroître dans une large mesure l'appui fourni par leurs organismes d'aide bilatérale aux pays qui font preuve d'un engagement solide en faveur de l'éducation primaire et de l'égalité des sexes en éducation et à tenir compte de la liste de pays ciblés par la Banque mondiale. Il incombe maintenant à chacun des pays de concrétiser cette offre et de mobiliser les ressources nécessaires au succès de l'opération.

Cet engagement ne saurait être rempli sans une nette inversion de la tendance à la baisse observée en matière d'aide internationale au développement (comme l'illustre le tableau ci-bas).

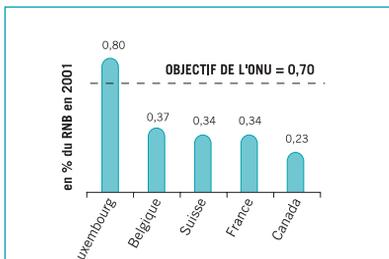
Même si, entre 1998/99 et 2000/01, on a observé une augmentation de l'APD (qui est passée sur cette période de 44,2 milliards de dollars EU constants de 2000 à 44,7 milliards,

soit une augmentation en termes absolus de 0,5 milliard de dollars EU), cette croissance est cependant peu significative au regard des besoins.

Lors de la Conférence internationale sur le financement du développement, tenue en janvier 2002 à Monterrey, les pays développés se sont engagés à augmenter leur aide publique au développement en vue, notamment, de contribuer à la réalisation des objectifs du millénaire. Par ailleurs, même si tous les plans annoncés étaient entièrement réalisés, en 2006, l'aide publique au développement de ces pays ne dépasserait pas 0,24% de leur revenu national brut, une contribution encore bien loin de l'objectif fixé par l'ONU³².

L'augmentation relative observée de l'APD n'a pas profité au secteur de l'éducation. Bien plus, on assiste à une baisse de l'aide des pays du CAD en faveur de l'éducation. En effet, l'aide bilatérale est passée de 4386 millions de dollars EU en 1998/99 à 3679 millions en 2000/01, soit une diminution de 16%³³. Cependant, on observe une évolution

Aide publique au développement en Francophonie



Source : OCDE

L'objectif de l'ONU selon lequel les pays doivent consacrer au moins 0,70% de leur PNB à l'aide internationale au développement n'est atteint à ce jour que par 5 pays, dont un seul pays francophone. L'aide publique au développement (APD) fournie par les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE en 1990 représentait 0,33% de leur revenu national brut (RNB) ; en 2001, elle ne totalisait plus que 0,22% de leur RNB³¹.

³⁰ En appui au Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NOPADA/NEPAD), le G8 a aussi adopté un Plan d'action pour l'Afrique qui comporte un chapitre sur l'éducation : « Accroître les connaissances : améliorer et promouvoir l'éducation et répandre l'utilisation du numérique ». Source : Site Web du Sommet : <http://www.g8.gc.ca/summiteduc-f.asp>.

³¹ OCDE. *Une image contrastée de l'aide publique au développement...* Communiqué du 13 mai 2002.

³² OCDE. *Une image contrastée de l'aide publique au développement...* Communiqué du 13 mai 2002.

³³ UNESCO. *Rapport mondial...* 2003/04. P. 246.

positive de cette aide en faveur de l'éducation de base (voir le tableau ci-bas). A titre d'illustration, pour cet ordre d'enseignement et pour la même période, elle passe de 1,15 milliard de dollars EU à 1,45 milliard selon l'estimation basse. Il faut tout de même souligner que ce niveau de soutien reste faible au regard du volume de l'aide supplémentaire estimé nécessaire pour atteindre les objectifs de l'Education pour tous.

Dans leurs récentes déclarations, de nombreux pays ont toutefois annoncé le renforcement de leur engagement financier en faveur de l'éducation³⁴. Ainsi :

- Au sommet du G8 à Kananaskis, le Japon et le Canada ont tous deux annoncé des fonds supplémentaires pour l'éducation de base. Le Japon s'est engagé à verser plus de 2 milliards de dollars EU d'APD pour le secteur de l'éducation au cours des cinq années à venir. Le Canada a annoncé qu'il porterait le montant de ses investissements dans l'éducation de base en Afrique subsaharienne à

100 millions de dollars canadiens d'ici à 2005.

- A la conférence des Nations Unies sur le financement du développement, à Monterrey (Mexique, juin 2002), la France a annoncé qu'elle augmenterait son APD pour la porter à 0,5% de son PNB au cours des cinq années à venir et à 0,7% en dix ans. Les Etats-Unis, quant à eux, ont annoncé un accroissement de 50% de l'aide de base aux pays en développement.
- Plus récemment, les Pays-Bas ont annoncé leur intention de consacrer 2,5 milliards d'euros à l'éducation dans les pays en développement au cours des cinq prochaines années, dont 76% iront à l'éducation de base.

Quant aux prêts accordés par la Banque mondiale au secteur de l'éducation, ils sont passés d'une moyenne annuelle de 1,8 milliard de dollars dans les années 90 à moins de 1 milliard en 2000 et 2001³⁵. La diminution des prêts en matière d'éducation accordés par l'Association internationale de développement (IDA), une filiale de la Banque mondiale qui accorde aux pays à faibles

Aide bilatérale et multilatérale à l'éducation en milliards de dollars EU constants de 2000

	Education		Education de base			
	1998/99	2000/01	1998/99		2000/01	
			Est. haute	Est. basse	Est. haute	Est. basse
Aide bilatérale	4,39	3,68	0,57	0,57	0,87	0,87
Aide multilatérale	1,49	1,32	0,74	0,57	0,67	0,58
TOTAL	5,88	5,00	1,31	1,15	1,55	1,45

Source : UNESCO. *Rapport mondial... 2003/04* p. 257.

³⁴ UNESCO. *Rapport mondial... 2003/04*. P. 251-252.

³⁵ Banque mondiale. *L'éducation, atout d'une économie dynamique : progresser plus vite vers une éducation pour tous*, Document soumis au Comité du développement, 18 septembre 2001. P. 16.

revenus des prêts spéciaux à des conditions très avantageuses, est alarmante. En Afrique subsaharienne, ces prêts ont été réduits de moitié, passant de plus de 400 millions \$EU en 1993 à environ 200 millions \$EU en 2000³⁶.

On craint que l'accroissement des prêts de l'IDA pour soutenir la réforme du secteur public et le développement du secteur privé en Afrique, stratégie visant à terme la lutte contre la pauvreté, s'accompagne d'une réduction des crédits disponibles pour l'éducation. La mobilisation récente autour de la lutte contre le terrorisme fait aussi craindre que les préoccupations de sécurité prennent désormais le pas sur le financement de l'éducation pour tous.

Dans le cadre de l'Initiative mondiale, les propositions actuelles relatives au financement externe de l'éducation pour tous vont dans le sens suivant:

- inviter les pays de l'OCDE membres du CAD à accroître leur aide au développement, et en particulier à l'éducation de base, et à cibler leur aide de façon à en optimiser les effets;
- inciter les grandes banques intergouvernementales et régionales de développement à réorienter leurs prêts externes vers l'éducation pour tous;
- demander à la Banque mondiale d'accroître le volume de ses prêts, qu'il s'agisse des aides assorties de conditions libérales de l'IDA ou des prêts non concessionnels de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement;
- envisager un ensemble de sources différentes de mobilisation des ressources internationales (ONG, fondations, secteur privé).

En plus d'apports financiers extérieurs, bon nombre de pays ont besoin d'un soutien technique et méthodologique pour élaborer leurs plans d'EPT ou pour en concrétiser certains volets (système d'information, formulation et évaluation de politiques, financement). Des programmes phares relatifs à certains des objectifs de l'EPT ont été mis sur pied. Il s'agit de mécanismes de mise en commun de connaissances et d'expériences, avec l'appui d'organisations internationales, pour la plupart rattachées au système des Nations Unies. Une dizaine de programmes phares fonctionnent déjà, sur divers thèmes (éducation des filles, santé scolaire, prévention du VIH/SIDA, alphabétisation et éducation des adultes, éducation en situation d'urgence, petite enfance, etc.).

La Francophonie institutionnelle s'est également inscrite dans le mouvement d'éducation pour tous. L'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), dans le cadre de sa programmation 2004-2005, offre aux pays membres un appui à l'élaboration de leurs politiques d'éducation de base et de leurs plans nationaux d'éducation pour tous. En ce qui a trait à la mise en œuvre de ces politiques, l'AIF concentrera ses efforts sur le soutien à l'amélioration de la qualité de l'éducation, à la scolarisation des filles et à l'alphabétisation des femmes, par la conduite de certaines expériences pilotes dans le domaine. Conformément aux orientations de l'Organisation internationale de la Francophonie, ce soutien sera offert en priorité aux pays les moins avancés³⁷. Pour sa part, le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) a ajouté un

³⁶ OXFAM. *Every Child in School, A Challenge to Finance and Development Ministers*. Oxfam Briefing Paper N° 20, 8 avril 2002

³⁷ *Déclaration des Etats et gouvernements des pays membres de l'Organisation internationale de la Francophonie à l'occasion de la IIIe Conférence des Nations Unies sur les pays les moins avancés (PMA)*. Bruxelles, mai 2001

nouveau volet à ses activités de formation, soit l'appui à la formulation des stratégies sectorielles en éducation.

La mobilisation des ressources internationales et celle des ressources nationales, qu'il convient dans les deux cas de diversifier, doivent être complémentaires et correctement ciblées. Comme le précise le Cadre d'action de Dakar, les politiques d'éducation pour tous doivent s'articuler aux stratégies d'élimination de la pauvreté et de promotion du développement. Cela suppose qu'il y ait cohérence entre les plans d'action nationaux en faveur de l'Éducation pour tous, les stratégies de développement et les autres cadres d'intervention. On s'assure ainsi, d'une part, que les stratégies de développement retenues n'ont pas d'effets négatifs sur l'éducation et, d'autre part, que les politiques éducatives contribuent pleinement au développement durable et à la réduction des inégalités sociales et économiques. A cette fin, il importe que toutes les ressources et les dépenses soient traitées dans un cadre budgétaire commun. Les pays bénéficiaires d'une aide extérieure doivent pouvoir prévoir les fonds qui seront mis à leur disposition et les utiliser en fonction des plans qu'ils auront définis.

Comme le rappelle l'UNESCO³⁸, la cohérence qui résulterait d'efforts de coordination, d'approches sectorielles et de mesures de suivi apparaît comme un moyen important d'améliorer l'efficacité de l'aide internationale. Une coordination plus efficace des donateurs permettrait d'améliorer la cohérence des objectifs et stratégies et d'obtenir des gains d'efficacité. Sur ce plan, la communauté internationale

pourrait s'inspirer des expériences nationales en organisant, par exemple, des tables rondes.

Les approches sectorielles apparaissent comme une formule susceptible de remplacer avantageusement le soutien ponctuel à des projets. Prenant appui sur des orientations définies en partenariat, elles débouchent sur des engagements opérationnels et une plus grande délégation de pouvoir. Elles supposent, au niveau national, une volonté politique claire, une capacité de planification à long terme et une participation réelle de la société civile. Du côté des organismes d'aide, elle appelle la capacité de regrouper les financements et l'adoption de procédures et de cadres communs.

Par ailleurs, les conditions d'implantation de l'approche sectorielle (structures administratives rénovées, systèmes d'information développés, personnel formé, mécanismes de participation de la société civile établis) ne sont pas réunies dans tous les pays. Il importe donc de permettre aux pays de faire progressivement la transition si l'on ne veut pas accroître leur dépendance à l'égard de l'aide extérieure. De même, du côté des donateurs, un changement de mentalité et de pratiques s'impose : tous ne sont pas prêts à abandonner leur droit de choisir les projets qu'ils souhaitent financer au profit d'une participation aux négociations globales sur l'utilisation des ressources au service de priorités établies par les pays eux-mêmes³⁹.

³⁸ UNESCO. *Coopération entre partenaires... Op. cit.*

³⁹ Pour un regard critique sur l'approche sectorielle, lire le dossier n° 116 «*Repenser l'aide à l'éducation*», *Perspectives*, UNESCO, Vol. XXX, N° 4, décembre 2000.

III. DE L'INITIATIVE POUR LA MISE EN ŒUVRE ACCÉLÉRÉE DE L'EPT

1) Le concept et les objectifs

Réaliser les objectifs d'universalisation de l'éducation de base est un véritable défi, notamment pour les pays pauvres très endettés qui constituent la majorité des pays de l'espace francophone. L'atteinte de ces objectifs suppose une forte mobilisation de la communauté internationale, une volonté soutenue des autorités politiques nationales et une utilisation rationnelle des ressources disponibles. La communauté internationale a développé, depuis 2002, une Initiative pour la mise en oeuvre accélérée de l'Education pour tous (IMOA/EPT).

L'IMOA/EPT est définie comme «un processus susceptible de fournir rapidement et progressivement un soutien technique et financier aux pays qui ont adopté des politiques mais risquent de ne pas atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015⁴⁰».

Le cadre de référence de l'IMOA/EPT est le consensus de Monterrey (mars 2002) à travers lequel les gouvernements et organismes internationaux de financement et d'assistance technique se sont engagés à œuvrer dans le cadre de nouveaux «partenariats pour le développement» fondés sur des responsabilités et des obligations mutuelles pour atteindre les objectifs de développement pour le millénaire, y compris l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. En vertu de ce pacte, les pays ayant engagé des réformes politiques et institutionnelles et étant dotés des moyens de rendre compte de leurs résultats peuvent espérer recevoir une aide extérieure

supplémentaire. Dans ce cadre, les pays ayant élaboré un Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP) et un plan «crédible» pour le secteur de l'éducation peuvent présenter des propositions pour leur élection à l'IMOA/EPT. Conduite par la Banque Mondiale, l'Initiative regroupe également la Commission Européenne, l'UNESCO, l'UNICEF, les banques multilatérales de développement et tous les grands organismes de développement bilatéraux qui participent à sa planification et à son développement.

Les plans élaborés par les pays éligibles sont évalués à l'aide de critères figurant dans le cadre indicatif produit par la Banque Mondiale.

Sur les 18 premiers pays, 7 dont les 4 candidats de l'espace francophone⁴¹, ont été admis à bénéficier d'un financement en novembre 2002. Cinq autres propositions ont été approuvées en 2003.

2) Les contraintes au financement de l'Initiative

La mobilisation de nouvelles ressources financières a été très ardue. En août 2003, 208 millions de dollars EU avaient été engagés pour les sept premiers pays. De manière générale, les engagements financiers en faveur des pays élus à l'Initiative ne couvrent pas les demandes initialement soumises à l'IMOA/EPT par les gouvernements dont les propositions ont été approuvées et n'atteignent pas non plus les estimations révisées des propositions établies par les organ-

⁴⁰ Conseil de développement de la Banque mondiale, 2003.

⁴¹ Burkina Faso, Guinée, Mauritanie et Niger.

mes de financement. Selon le Rapport mondial de suivi sur l'EPT (UNESCO, 2003/04), le déficit global de financement de l'IMOA/EPT pourrait être comblé de différentes manières :

- un accroissement des financements des gouvernements;
- un accroissement des financements des organismes par rapport à leurs engagements antérieurs à l'IMOA/EPT;
- une augmentation des engagements actuels au titre de l'IMOA/EPT;
- ou encore une combinaison des trois.

A l'analyse des données, il ressort clairement que les montants mobilisés sont insuffisants par rapport aux engagements de Monterrey et très faibles par rapport aux contributions effectivement annoncées en faveur de l'éducation de base au cours de l'année 2002 et qui, selon les estimations de l'UNESCO, représentent une aide annuelle supplémentaire d'environ 1,2 milliard de dollars EU.

Ces montants sont d'autant plus faibles que d'autres pays éligibles se préparent à participer à l'Initiative et que les cinq pays à forte population (Inde, Nigeria, Bangladesh, Pakistan, République Démocratique du Congo) sont invités à s'y joindre.

Cette situation montre à n'en plus douter que la réalisation de l'enseignement primaire universel constitue pour les pays pauvres, notamment pour ceux de l'espace francophone, un véritable défi. Il s'agira, par conséquent, de mettre un accent particulier sur la mobilisation et la gestion rationnelle des ressources internes.

IV. DES PRATIQUES EFFICACES POUR UNE BONNE UTILISATION DES RESSOURCES DISPONIBLES

Des études comparatives menées par l'UNICEF en Asie montrent que la pauvreté n'explique pas tout, d'autant que, dans plusieurs pays où la scolarisation est faible, les dépenses militaires restent importantes (13,6 milliards de dollars par an en Asie du Sud). En outre, certains pays (le Vietnam et l'Etat du Kérala en Inde, par exemple) ont atteint des taux d'alphabétisation de la population bien supérieurs à ceux observés chez bon nombre de leurs voisins qui affichent pourtant un revenu par habitant bien plus élevé.

Les meilleures performances de certains pays s'expliqueraient par un engagement politique ferme assorti de mesures spécifiques en faveur de l'Education pour tous :

- pourcentage substantiel du PIB par habitant consacré à l'éducation;
- équité dans la répartition des dépenses publiques entre l'éducation de base et l'enseignement supérieur;
- coûts unitaires raisonnables;
- paiement d'un salaire compétitif aux enseignants, en relation avec leurs qualifications professionnelles;
- gratuité de l'enseignement primaire;
- faible charge financière incombant aux parents;
- réduction des redoublements et abandons.

Oxfam s'est doté d'un outil, l'indice de performance en éducation (IPE), qui classe les pays selon les résultats obtenus à trois paramètres : le taux d'inscription, l'égalité des sexes et

l'achèvement du cours primaire⁴². L'indice révèle que certains pays ont atteint de bien meilleurs résultats en éducation que ce que leur niveau moyen de revenus ne laissait prévoir. C'est le cas en particulier du Cap-Vert, de Cuba, de la Chine et du Sri Lanka dont le rang à l'indice de performance en éducation devance de 40 places ou plus le classement selon le revenu.

Ainsi donc, le niveau des dépenses d'éducation n'explique pas tout. Avec un niveau d'investissement équivalent, certains pays arrivent à scolariser une proportion beaucoup plus importante des enfants, pour un nombre moyen d'années plus élevé. Il en va de même de l'aspect qualitatif : les acquis d'apprentissage des élèves varient beaucoup, indépendamment des dépenses consacrées à l'éducation⁴³.

A cet égard, l'Afrique francophone fait figure de mauvais élève: les coûts unitaires (par élève et par diplômé) sont parmi les plus élevés du monde, alors que les taux de scolarisation sont parmi les plus bas⁴⁴.

La capacité de bien utiliser les ressources disponibles en fonction de l'objectif visé compte autant, voire plus selon certains, que le volume de ces ressources. Dans la conjoncture actuelle où les pays du Sud cherchent des moyens de maîtriser les dépenses publiques d'éducation, les procédures et stratégies d'allocation des ressources ne semblent pourtant pas avoir reçu toute l'attention qu'elles méri-

⁴² Les résultats pour chacun de ces trois paramètres sont pondérés afin de limiter les effets de substitution, de manière à éviter que de bons résultats dans un secteur ne viennent en masquer de mauvais dans un autre. La formule technique est la suivante (le TNI étant le taux national d'inscription) : IPE = (100 - TNI) + (100 - $\frac{\text{TNI filles}}{\text{TNI garçons}}$) + (100 - taux d'achèvement).

OXFAM. *Pour briser le cycle...* P. 8.

⁴³ Banque mondiale. *L'éducation, atout d'une économie...* Op. cit. P. 9-11.

⁴⁴ Alain Mingat et Bruno Suchaut. *Les systèmes éducatifs africains - Une analyse économique comparative*. De Boeck Université, Bruxelles, 2000 ; UNICEF. *La situation des enfants...*P. 89.

tent. A cet égard, le rôle central du budget comme outil opératoire de traduction des choix de politiques éducatives a été considérablement négligé. Des solutions devront être trouvées aux nombreux problèmes qui se posent en ce domaine : manque de liaison entre planification et budgétisation, limites des techniques de budgétisation traditionnelles, dysfonctionnements organisationnels, faible poids du ministre de l'Education dans les négociations budgétaires, faible taux d'exécution du budget⁴⁵.

Les recherches conduites au cours de la dernière décennie amènent à conclure que les pays n'arriveront à universaliser l'enseignement primaire que si, parallèlement à des investissements financiers suffisants, leurs systèmes éducatifs respectent des normes raisonnables d'efficacité. Pour que les moyens affectés aient un impact sur le niveau d'éducation, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, il faut non seulement que les crédits soient suffisants mais aussi que le système et ses prestations soient efficaces et que les ressources utilisées (enseignants, matériels pédagogiques) soient adéquates. On estime également que l'accroissement des financements internationaux aura un impact plus grand dans les pays qui adopteront des mesures visant à réduire des coûts insoutenables et à rendre l'enseignement plus efficace⁴⁶.

C'est pourquoi l'identification des espaces de liberté tout autant que des pratiques efficaces doit recevoir une attention particulière.

1) La diminution des coûts unitaires de l'éducation

Dans les pays d'Afrique francophone, les coûts unitaires à l'enseignement primaire sont de 75% plus élevés que dans les pays d'Asie et d'Amérique latine ; l'écart atteint 138% dans les pays du Sahel. Pour chaque pourcentage du PIB alloué au secteur de l'éducation, on obtient, en moyenne, 1,3 année de scolarisation dans les pays d'Afrique francophone comparativement à 2,1 dans les pays d'Afrique anglophone et 3,1 dans les pays à faible niveau de développement d'Asie et d'Amérique. L'écart relatif aux coûts unitaires s'expliquerait essentiellement par le niveau de rémunération des maîtres. En Asie et en Amérique, il se situe à 2,4 unités de PIB par tête comparativement à 3,6 pour l'Afrique anglophone, à 6,3 pour l'Afrique francophone et à 8,2 pour les pays du Sahel⁴⁷.

Diverses mesures ont été proposées ou expérimentées en vue de recruter le nombre d'enseignants nécessaire à la scolarisation universelle tout en contenant les coûts, notamment le recrutement d'enseignants contractuels ou de volontaires de l'éducation ainsi que la réduction de la durée de la formation initiale des maîtres assortie de programmes de formation continue.

Les chefs d'Etat des six pays du Sahel se sont engagés à revoir le niveau de rémunération des enseignants, en précisant que, pour la plupart d'entre eux, cela se traduirait par une

⁴⁵ Beedeeanum Conhye et Medjomo Coulibaly, *Politiques, procédures et stratégies d'allocation des ressources à l'éducation en Afrique subsaharienne*. Groupe de travail Finances et Education de l'ADEA et Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), 1999, 90 pages.

⁴⁶ Banque mondiale. *L'éducation, atout d'une économie...* Op. cit. P. 2 et 13 ; UNESCO. *Rapport de suivi...* 2001. Op. cit.P. 43 et 46.

⁴⁷ A. Mingat et B. Suchaut. *Les systèmes éducatifs africains...*Op. cit. P. 264.

réduction du coût salarial moyen, consécutive au recrutement de personnel contractuel à des niveaux de salaire sensiblement inférieurs aux niveaux traditionnels. Leur objectif est d'obtenir à terme un coût salarial moyen de quatre fois le PIB par tête du pays. L'accueil négatif réservé à cette décision par les syndicats d'enseignants qui dénoncent les politiques de précarisation de la fonction enseignante et le non-respect des engagements de Dakar donne une idée de l'ampleur de la résistance qu'elle risque de rencontrer⁴⁸.

Le Bureau international du travail (BIT)⁴⁹ a déjà sonné l'alarme à ce sujet. La baisse des salaires relatifs des enseignants a pour effet de dissuader les candidats de valeur d'entrer dans la profession et d'y rester. De plus, la formation continue prévue pour pallier les lacunes d'enseignants recrutés avec un faible niveau de formation initiale reste souvent lettre morte. Au-delà de la défense d'intérêts catégoriels, l'opposition aux politiques alternatives de recrutement des maîtres montre la difficulté de concilier la recherche d'une réduction des coûts de l'éducation, qui sont essentiellement salariaux, et le désir d'honorer l'engagement pris à Dakar d'«améliorer la condition, la motivation et le professionnalisme des enseignants» (N°8-ix).

Il ressort de l'expérience que le recrutement d'enseignants contractuels et la réduction de la durée de formation initiale des maîtres ont permis une augmentation substantielle des taux bruts de scolarisation dans la majorité

des pays de l'espace francophone. Cependant, il y a des sujets de graves préoccupations, notamment: (i) l'instabilité des enseignants contractuels qui rend difficile leur professionnalisation, et (ii) la faible motivation des contractuels liée à leur niveau de rémunération très bas dont le signe le plus visible est l'émergence de revendications corporatistes qui risquent à terme de déstabiliser le système. Des mesures doivent par conséquent être prises afin que les stratégies pour promouvoir l'accès ne compromettent pas la qualité des services éducatifs offerts.

2) La réduction des redoublements

Des gains importants d'efficacité peuvent être obtenus par l'abandon de mesures coûteuses et peu efficaces. A ce chapitre, la pratique du redoublement, très répandue en Afrique francophone (plus de 20% des effectifs contre moins de 10% en Afrique anglophone et dans la majorité des pays d'Asie), est particulièrement visée. En Afrique francophone, environ 40% des ressources publiques seraient ainsi gaspillées⁵⁰, ce qui limite les possibilités d'accès à l'enseignement primaire.

Les travaux du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)⁵¹ remettent fortement en question l'efficacité pédagogique de cette pratique : dans l'ensemble, les élèves qui redoublent ne progressent pas plus vite que s'ils avaient été promus et ils sont plus enclins à abandonner l'école.

⁴⁸ *Déclaration des syndicats d'enseignants à la conférence des chefs d'Etat des six pays du Sahel sur l'éducation pour tous, Bamako, 26 nov. 2000.* 2 pages.

⁴⁹ BIT. *Incidence de l'ajustement structurel sur l'emploi et la formation des enseignants.* Genève, 1996, 133 pages.

⁵⁰ A. Mingat et B. Suchaut. *Les systèmes éducatifs africains...* Op. cit. P. 270-271.

⁵¹ CONFEMEN. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien, Rapport de synthèse.* Dakar, 1999.

La baisse des taux de redoublement apparaît dès lors comme l'un des leviers les plus efficaces et les moins coûteux pour accroître l'accès à l'éducation et le maintien en formation. C'est pourquoi les experts du PASEC ont recommandé aux ministres réunis pour la 49^e session de la CONFEMEN de :

- diminuer les taux de redoublement, en particulier durant les quatre premières années du primaire (par exemple en n'excédant pas 10% pour l'ensemble du primaire et 5% lors des quatre premières années);
- mieux choisir les élèves qui doivent redoubler en tenant compte de leur maîtrise de certaines compétences plutôt que de leur rang dans la classe.

3) La mise à disposition de manuels scolaires

Disposer de manuels scolaires, savoir les utiliser et pouvoir le faire, y compris en dehors des heures de cours, est un déterminant de la qualité des apprentissages des élèves. D'après les données du PASEC, le fait de disposer d'un livre de français en 2^e année, et d'un livre de français et de mathématiques en 5^e année, se répercute positivement sur les performances des élèves, en particulier si ces manuels sont utilisés en classe. Considérant son coût relativement faible, le fait de doter chaque élève de manuels scolaires peut être considéré comme le moyen le plus efficace d'améliorer les acquis des élèves.

Le fait de fournir aux enseignants des guides du maître pour les matières qu'ils enseignent est une autre mesure efficace sur le plan pédagogique tout en étant peu coûteuse⁵².

4) Le recours aux langues nationales

La pertinence d'amorcer la scolarité en langue maternelle est de plus en plus reconnue comme un moyen d'améliorer la qualité des apprentissages et la réussite scolaire. Les études menées par l'UNICEF⁵³ dans dix Etats, caractérisés par de bonnes performances en éducation malgré un faible revenu, l'ont conduit à la conclusion suivante: «Commencer par enseigner dans la langue maternelle est une stratégie essentielle pour atteindre les plus de 130 millions d'enfants qui ne sont pas scolarisés – et les aider à réussir.» Par contre, les impacts financiers d'une telle orientation ne sont pas négligeables. Les coûts du matériel pédagogique et de la formation des enseignants sont importants, en particulier dans les pays où coexistent beaucoup de langues.

Par ailleurs, il a été constaté que la maîtrise par les enseignants de la langue locale, tout comme celle du français, a un effet positif sur les apprentissages des élèves. L'emploi des maîtres dans les régions dont ils parlent la langue est donc recommandé, d'autant qu'il pourrait être réalisé sans coûts, dans le cadre d'une politique bien ciblée de sélection et de répartition des enseignants⁵⁴.

⁵² Katharina Michaelowa. *Quelques mesures efficaces pour améliorer la qualité de l'éducation : Analyse approfondie des données du PASEC*. Institut d'Economie Internationale de Hambourg, Communication présentée à la 49^e session ministérielle de la CONFEMEN, oct. 2000, 14 pages.

⁵³ UNICEF. *La situation des enfants...* Op. cit. Encadré 8, p. 46-47

⁵⁴ Katharina Michaelowa. *Quelques mesures...* Op. cit.

5) L'utilisation optimale des classes et des enseignants

L'augmentation du nombre d'élèves par classe, la mise en place de classes multigrades et l'instauration du double flux ou de la double vacation sont trois voies possibles permettant de scolariser un plus grand nombre d'élèves tout en limitant les coûts relatifs aux infrastructures et au personnel enseignant.

Les données du PASEC montrent que l'augmentation de la taille des classes se paie par une légère baisse de la performance des élèves. Etant donné le bénéfice qu'en tirent les élèves qui autrement n'auraient pu être accueillis, cette mesure est proposée à la généralisation. Il n'est toutefois pas facile de situer le seuil idéal qui permette de concilier les contraintes de coûts et les exigences de qualité. D'une part, on estime que des classes de 100 élèves ne sauraient être recommandées mais, d'autre part, on soutient qu'il n'est pas opportun de constituer des classes de moins de 50 élèves, dans un contexte où la couverture scolaire est faible.

En ce qui concerne les classes multigrades, les conclusions de la recherche sont moins nettes (effet négatif observé en 2^e année, mais positif en 5^e année). Cependant, le contexte économique et les impératifs d'universalisation de l'éducation de base font que cette forme d'organisation scolaire sera appelée à se développer, en particulier dans les zones rurales faiblement peuplées. Les classes multigrades peuvent assurer une éducation de qualité à condition que

certaines dispositions soient prises: formation des enseignants à la gestion des classes multigrades, amélioration de l'environnement pédagogique de la classe, implication des communautés dans la gestion des écoles, etc.

Par contre, la pertinence de recourir au double flux se révèle plus mitigée. Le double flux s'accompagne d'une baisse significative de la performance des élèves, attribuable entre autres à la réduction du nombre d'heures de cours et à la charge supplémentaire de travail qu'il impose au maître. Sans exclure a priori ce mode de gestion des classes, il convient sûrement de mieux l'encadrer.

En matière de recrutement des maîtres, l'effet positif sur la scolarisation des filles d'une plus forte proportion de femmes dans le personnel enseignant invite à adopter des politiques incitatives en la matière⁵⁵.

6) La formation à distance et les nouvelles technologies de l'information et de la communication

La formation à distance et les NTIC sont souvent évoquées comme des moyens d'étendre l'accès à l'éducation, entre autres parce qu'elles permettraient de compenser l'absence ou l'insuffisance d'infrastructures éducatives et de réaliser d'importantes économies d'échelle.

Cependant, la formation à distance, surtout lorsqu'elle est associée aux NTIC, suppose une logistique et un budget d'investissement considérés

⁵⁵ UNICEF. La situation des enfants...*Op. cit.* P. 89 ; A. Mingat et B. Suchaut. *Op. cit.* P. 272-273 ; Katharina Michaelowa. *Op. cit.*

comme lourds. En outre, elle paraît mieux adaptée aux besoins de personnes autonomes sur le plan des apprentissages. Certains estiment néanmoins qu'elle doit être mise à contribution pour la réalisation des objectifs d'Éducation pour tous. Ainsi, dans le cadre du suivi de Dakar, la Chine a décidé d'organiser, en août 2001, une conférence des neuf pays les plus peuplés de la planète sur le thème «Atteindre les exclus de l'éducation de base grâce à l'éducation à distance et aux technologies de l'information».

7) La bonne gouvernance

La mise en œuvre de politiques éducatives adéquates avec un financement extérieur assuré constitue une base essentielle pour l'atteinte des objectifs de l'EPT. Il s'agit là, certes, d'une condition nécessaire de réussite, mais elle n'est pas pour autant une condition suffisante. En effet, les questions de mise en œuvre et, au sens large, de transformation des ressources mobilisées en résultats éducatifs effectifs – **achèvement du primaire pour toute la population et niveau d'apprentissage effectif convenable des élèves** – ne peuvent être éludées sans discussion. Il ressort des analyses sectorielles conduites ces dernières années que la qualité de la gestion des systèmes éducatifs laisse à désirer. Or, comme on le sait, le chemin vers l'EPT conduit les systèmes éducatifs de la plupart des pays à une expansion plus significative. Il ne fait pas de doute que la réussite de l'EPT est fondamentalement tributaire de progrès significatifs en matière de gestion.

Il est de tradition que, dans la plupart des pays, l'éducation soit administrée par des systèmes extrêmement centralisés. Ce qui a souvent provoqué une utilisation inefficace des ressources disponibles, un accès inéquitable et l'apparition de différences inacceptables de qualité d'enseignement et d'apprentissage entre les zones rurales et urbaines, les riches et les pauvres, les filles et les garçons. Cet état de fait a contribué incontestablement au ralentissement de la réalisation des objectifs de l'EPT.

Face à cette situation, la plupart des pays ont initié de nouvelles stratégies visant à modifier leurs anciennes pratiques de gestion de l'éducation. C'est ainsi que, dans plusieurs pays, le processus de déconcentration administrative et de décentralisation des fonctions de gestion vers les niveaux régional, sous régional et local fut entamé. La décentralisation permet d'assurer une plus grande efficacité dans l'utilisation des ressources et une meilleure adaptation aux problèmes spécifiques, ce qui contribue par conséquent à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Plusieurs pays de l'espace francophone expérimentent divers mécanismes de gestion des écoles, ce qui a eu pour effet:

- une meilleure gestion des manuels et fournitures scolaires;
- un appui des parents d'élèves aux responsables des établissements et aux enseignants;
- une mobilisation de ressources supplémentaires en faveur des écoles, etc.

Cette nouvelle vision a utilement favorisé l'autonomie de gestion des écoles.

Il est indiscutable que cette tendance – qui accorde aux écoles une plus grande autonomie de décision concernant les programmes, les budgets, l'allocation des ressources et du personnel ainsi que l'admission des d'élèves – est absolument vitale.

Les écoles bénéficient ainsi d'une plus grande autonomie et d'une flexibilité accrue pour adapter les rythmes scolaires et les pratiques pédagogiques aux conditions locales et, par là même, répondre mieux aux attentes des communautés locales. Les enseignants sont plutôt encouragés à adapter les réformes qui s'imposent et les innovations au contexte local et aux besoins d'apprentissage des élèves, sous la conduite d'un chef d'établissement plus sensible à la dynamique partenariale.

8) Le pilotage des partenariats

Les participants au Forum mondial sur l'éducation pour tous ont déclaré que l'efficacité de leur action requerrait de larges partenariats (N°2 du Cadre d'action) ainsi qu'un investissement actif de la société civile dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi des stratégies de développement de l'éducation (N°8-iii).

En application de la recommandation formulée par l'UNESCO⁵⁶, de nombreux pays ont mis sur pied un forum national EPT chargé de concrétiser le partenariat entre le gouvernement, la société civile et les autres partenaires nationaux et internationaux. Au nombre de ses tâches essentielles – en sus de la promotion, du suivi et du

partage de connaissances et d'informations concernant l'EPT – figure la mobilisation des ressources, soit toutes les formes de ressources (financières, matérielles, humaines) et toutes les sources de financement (Etat, secteur privé, communautés, agences et donateurs internationaux).

En outre, dans toutes les régions, des mécanismes EPT ont été mis en place pour coordonner l'identification des besoins, la collecte des fonds, l'appui aux pays pour l'élaboration et la mise en œuvre des plans nationaux et le renforcement des capacités des ministères de l'Éducation.

Pour assurer plus efficacement son rôle de coordination entre les partenaires de l'EPT, l'UNESCO réunit tous les ans un groupe composé de décideurs représentant au plus haut niveau les gouvernements et la société civile des pays développés et en développement ainsi que les organismes de développement. Ce groupe de haut niveau est soutenu dans sa tâche par un groupe de travail, à caractère professionnel et consultatif, composé d'une quarantaine d'acteurs clés. Pour suivre efficacement les progrès accomplis en matière d'EPT, l'adoption d'indicateurs communs, le renforcement des capacités nationales d'évaluation et la mise en place de systèmes efficaces de gestion de l'information font figure d'incontournables.

Les participants au Forum de Dakar se sont aussi engagés à mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducative qui soient réactifs, participatifs et évaluables (n°8-iv). La mobilisation et l'implica-

⁵⁶ UNESCO. *Forum mondial sur l'éducation. Education pour tous. Préparation des Plans d'action. Principes directeurs*. Paris, 2000, 16 pages et *Rapport de suivi...* 2001. *Op. cit.*

tion des syndicats d'enseignants et des associations de parents d'élèves dans toutes les questions concernant l'école sont impératives. Au palier local, la façon dont les écoles sont gérées peut faire une grande différence en matière de qualité de l'éducation. A cet égard, les chefs d'établissement jouent un rôle central. C'est pourquoi il importe de clarifier leurs tâches, d'améliorer les procédures de recrutement, de mettre au point un plan de carrière motivant qui assure entre autres leur formation continue⁵⁷.

⁵⁷ Institut international de planification de l'éducation. «Améliorer la gestion des écoles : une promesse et un défi» et «Chef d'établissement : un métier à la pointe», Lettre d'information de l'IPE, oct.-déc. 2000. P. 1, 2, 6 et 7.

V. LES ORIENTATIONS QUI SE DEGAGENT

Au terme de leur 50^e session ministérielle tenue à Ouagadougou, en novembre 2002, les ministres en charge de l'Éducation dans les États et gouvernements membres de la CONFEMEN ont adopté un cadre d'action qui «confirme le rôle privilégié des autorités publiques dans la conception et la maîtrise des politiques d'éducation et de formation».

Ce cadre d'action s'articule autour de quatre axes prioritaires. Pour chacun de ces axes, des orientations visant le renforcement du financement et de la gestion des systèmes éducatifs ont été retenues et guideront les activités et les interventions de la CONFEMEN au cours des prochaines années⁵⁸.

1) Promouvoir l'éducation pour tous dans le cadre de la lutte contre la pauvreté

Les États et gouvernements membres de la CONFEMEN viseront à :

- consolider les systèmes éducatifs refondés;
- intégrer les approches sectorielles dans le cadre des stratégies de lutte contre la pauvreté et de promotion du développement en s'appuyant sur les travaux de la CONFEMEN portant sur la refondation des systèmes éducatifs;
- assurer la cohérence entre les plans nationaux d'éducation pour tous et les autres plans stratégiques de développement;
- assurer la coordination entre les bailleurs de fonds et les différents partenaires techniques et financiers.

Dans la perspective d'aider ses membres dans la démarche de refondation, la CONFEMEN, en parfaite synergie et complémentarité avec l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), aidera à :

- promouvoir un plaidoyer attractif et convaincant en faveur de l'éducation pour tous dans les pays francophones et vis-à-vis des institutions internationales et des bailleurs de fonds;
- développer une capacité de négociation dans les États en vue de dégager un financement significatif pour l'éducation pour tous.

2) Mobiliser et diversifier les ressources

La diversification et la mobilisation des ressources, tant au plan national qu'international, conduisent à :

- augmenter l'aide internationale (bilatérale et multilatérale) et la part de celle-ci consacrée à l'éducation.

Dans cette perspective, la CONFEMEN, en parfaite synergie et complémentarité avec l'AIF, veillera à :

- ce que soit augmentée la part consacrée à l'éducation de base dans le budget de programmation de l'AIF;
- assurer une coordination plus efficace des aides, notamment par l'organisation de tables rondes regroupant les partenaires techniques et financiers;
- aider les autorités nationales à concevoir des stratégies de diversification des ressources sur les plans local et national.

⁵⁸ CONFEMEN. Actes de la 50^e session ministérielle de la CONFEMEN, Cadre d'action. P. 57-59.

Les Etats et gouvernements membres viseront à :

- améliorer la prévisibilité des flux d'aide extérieure;
- mettre la priorité sur l'éducation de base tout en permettant de s'insérer dans un processus d'éducation et de formation secondaire et supérieure ainsi que de formation professionnelle et technique.

3) Viser l'efficacité dans l'utilisation des ressources

Les Etats et gouvernements membres viseront à :

- promouvoir des principes de bonne gouvernance qui garantissent la qualité, la fiabilité et la transparence des comptes;
- intégrer l'ensemble des ressources disponibles dans un cadre budgétaire commun;
- promouvoir une politique des ressources humaines visant l'amélioration de la qualité et la pérennité des systèmes;
- revaloriser la fonction enseignante;
- organiser des procédures de décentralisation et de déconcentration en vue d'assurer une meilleure participation et responsabilisation des différents partenaires de l'école;
- développer des politiques prenant en compte les réalités géographiques, sociales et économiques dans une démarche de discrimination positive;
- promouvoir un bilinguisme fonctionnel fondé sur l'utilisation concomitante des langues maternelles et du français;
- susciter une mobilisation de l'ensemble des acteurs en vue notamment de permettre une appropriation

des politiques mises en œuvre.

4) Développer le pilotage des systèmes éducatifs

La réalisation des objectifs de l'éducation pour tous passe par le développement de l'accès et par l'augmentation de la qualité. Celle-ci doit retenir l'attention des Etats et gouvernements membres qui viseront à :

- renforcer les capacités de pilotage des systèmes éducatifs refondés par le développement d'outils de planification des effectifs et des personnels ainsi que par la formation des décideurs à l'élaboration de politiques éducatives;
- mettre en place un dispositif permanent d'évaluation à tous les niveaux.

Dans cette perspective, la CONFEMEN, en parfaite synergie et complémentarité avec l'AIF, s'engagera à :

- assurer le suivi de la mise en œuvre de politiques éducatives dans le cadre des plans nationaux par la création d'un Observatoire des politiques éducatives intégrant le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), le développement d'indicateurs et de tableaux de bord, les échanges de bonnes pratiques, la réalisation d'études thématiques et d'orientation;
- développer les capacités d'expertise francophones en vue de mieux orienter les apports internationaux vers l'éducation pour tous.

CONCLUSION

La réflexion concernant les moyens d'atteindre la scolarisation primaire universelle et d'en assurer le financement a grandement progressé depuis le Forum de Dakar, tenu en avril 2000.

La communauté internationale s'est mobilisée et a mis en place des stratégies et des dispositifs pour assurer l'accompagnement scientifique et technique des pays qui ont la volonté de développer leurs systèmes éducatifs, et en particulier de réaliser l'enseignement primaire universel, mais qui ne disposent pas des ressources nécessaires.

A l'analyse du niveau actuel de mobilisation des ressources en faveur de l'éducation/formation, et bien qu'il soit difficile d'évaluer à ce stade-ci le niveau de mise en œuvre des engagements souscrits à Dakar, il semble qu'un accroissement des efforts s'impose.

C'est dans ce contexte et sur la base des orientations retenues dans le cadre d'action adopté par les ministres réunis à Ouagadougou, en 2002, que la CONFEMEN a participé au Symposium sur l'accès aux financements internationaux organisé par l'AIF, à Paris, du 5 au 7 mai 2004. En matière de financement de l'éducation, la plupart des propositions émises lors de cet événement ont d'ailleurs rejoint, d'une manière ou d'une autre, les orientations données par les ministres en 2002.

C'est également sur la base des échanges ministériels qui ont eu lieu à Ouagadougou, concernant particulièrement la promotion d'un bilinguisme fonctionnel fondé sur l'utilisation concomitante des langues maternelles et du français, que la CONFEMEN a participé aux Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone (Libreville, mars 2003) ainsi qu'aux réunions régionales qui ont été tenues par la suite sur ce sujet. Elle entend aussi jouer un rôle actif dans le suivi des recommandations faites par les différents intervenants lors de ces rencontres.

Toujours en conformité avec les orientations issues de la 50^e conférence ministérielle, la CONFEMEN a décidé de tenir des Assises francophones de la gestion scolaire, en collaboration avec l'AIF et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES). Cet événement devra chercher à favoriser la traduction sous forme d'actions des orientations retenues à Ouagadougou en ce qui concerne la gestion scolaire, en lien avec les orientations proposées à ce sujet lors du Forum de Dakar.

Ainsi, dans la mesure de ses moyens, et dans le respect de la mission qui lui a été confiée, la CONFEMEN entend appuyer tous les efforts de renforcement du financement et de la gestion en vue de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation/formation dans l'espace francophone.

ANNEXES

Pays de la CONFEMEN n'ayant pas atteint la scolarisation primaire universelle⁵⁹ : Quelques indicateurs

PAYS	Pop. d'âge scolaire (000)	TNS (%)	Enfants non scolarisés (000)	Tx de survie en 5e année (%)	Tx d'alpha (15 ans et +) %	Dép. éduc en % du PNB	IPS ⁶⁰
BENIN	1 105	70,3	nd	84,0	37,4	3,2	0,69
BURKINA FASO	2 035	35,5	1 311,6	69,1	23,9	nd	0,71
BURUNDI	1 151	53,7	532,8	58,4	48,0	3,5	0,83
CAMBODGE	2 207	85,4	322,1	62,8	68,0	1,9	0,91
CAMEROUN	2 494	nd	nd	80,7	71,3	3,4	nd
CENTRAFRIQUE	610	54,7	276,4	nd	46,7	nd	0,70
COMORES	114	56,2	49,8	77,1	55,9	nd	0,87
CONGO	517	nd	nd	nd	80,7	5,5	nd
CÔTE D'IVOIRE	2 597	62,2	980,7	77,7	48,6	4,9	0,76
DJIBOUTI	106	32,6	71,3	76,7	64,6	nd	0,77
EGYPTE	7 887	92,6	581,9	99,0	55,3	nd	0,95
GABON	185	87,6	22,9	nd	nd	4,6	0,98
GUINEE	1 273	47,0	674,7	84,4	nd	2,0	0,79
GUINEE-BISSAU	186	53,5	nd	38,1	38,4	2,3	0,71
HAÏTI	1 293	nd	nd	nd	49,8	1,1	nd
LAOS	732	81,4	136,0	53,2	64,8	2,4	0,92
LIBAN	459	86,5	61,8	96,9	86,0	2,9	0,99
MACEDOINE	125	92,3	9,6	nd	nd	4,2	1,00
MADAGASCAR	2 238	67,7	723,4	51,1	66,5	3,2	1,01
MALI	1 842	nd	nd	79,3	25,6	3,0	nd
MAURITANIE	435	64,0	156,3	61,2	40,2	3,6	0,93
NIGER	1 851	30,4	1 287,1	74,0	16,0	2,8	0,67
R.D. CONGO	9 235	nd	nd	nd	61,4	nd	nd
ROUMANIE	1 103	92,8	79,3	nd	98,1	3,6	0,99
RWANDA	1 244	nd	nd	39,1	66,8	2,8	nd
SAO TOME...	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
SENEGAL	1 550	63,1	571,7	72,3	37,4	3,2	0,90
SEYCHELLES	nd	nd	nd	99,0	nd	7,9	nd
TCHAD	1 345	58,2	562,6	53,9	42,6	2,0	0,67
TOGO	761	91,2	67,3	73,8	57,1	4,9	0,82
VANUATU	32	89,4	3,4	82,9	nd	7,7	1,00

Source : UNESCO. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/04.

nd : non déterminé

⁵⁹ Un taux net de scolarisation de 95 % ou plus est considéré ici comme un indice de scolarisation primaire universelle.

⁶⁰ L'indice de parité entre les sexes (IPS) est le rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné (ici, le taux net de scolarisation TNS). Il y a parité quand l'indice est égal à 1.

Pays du Commonwealth n'ayant pas atteint la scolarisation primaire universelle⁶¹ : Quelques indicateurs

PAYS	Pop. d'âge scolaire (000)	TNS (%)	Enfants non scolarisés (000)	Tx de survie en 5 ^e année (%)	Tx d'apha (15 ans et +) %	Dép. éduc en % du PNB	IPS ⁶⁰
AFRIQUE DU SUD	6 680	88,9	741,3	64,5	85,2	5,8	0,98
BAHAMAS	37	82,8	nd	nd	95,4	nd	0,92
BANGLADESH	17 625	88,9	1 957,0	64,9	40,0	2,5	1,02
BOTSWANA	299	84,3	47,1	86,6	77,2	8,1	1,04
CAMEROUN	2 494	nd	nd	80,7	71,3	3,4	nd
GAMBIE	191	68,7	59,7	69,2	36,6	2,7	0,93
GHANA	3 091	58,2	1 290,7	66,3	71,6	4,2	0,95
GRENADE	17	84,2	2,7	nd	nd	4,5	nd
INDE	134 346	85,7	nd	46,8	57,2	4,1	0,83
KENYA	6 064	68,5	1 909,7	nd	82,4	6,4	1,02
LESOTHO	357	78,4	77,4	74,5	83,4	7,9	1,09
MALAWI	1 968	nd	nd	49,0	60,1	4,1	nd
MOZAMBIQUE	2 530	54,4	1 153,9	42,7	44,0	2,5	0,85
NAMIBIE	347	81,6	63,8	92,2	82,0	nd	1,07
NIGERIA	19 475	nd	nd	nd	64,0	nd	nd
UGANDA	4 806	nd	nd	nd	67,0	2,3	nd
PAKISTAN	19 535	60,1	7785,4	nd	43,2	1,8	0,74
PAPOUASIE/N.-GUINEE	722	83,8	nd	nd	63,9	2,4	0,91
SEYCHELLES	nd	nd	nd	99,0	nd	7,9	nd
SINGAPOUR	375	nd	nd	nd	92,3	3,5	nd
SRI LANKA	1 670	nd	nd	nd	91,6	nd	nd
SWAZILAND	1 174	92,8	12,5	84,2	79,6	nd	1,02
TANZANIE	6 789	46,7	3 618,8	81,8	75,0	nd	1,04
TONGA	15	91,5	1,3	nd	nd	5,3	0,98
TRINITE-ET-TOBAGO	155	92,4	11,7	98,2	98,3	4,3	1,00
VANUATU	32	89,4	3,4	82,9	nd	7,7	1,00
ZAMBIE	2 034	65,5	701,1	80,6	78,2	nd	0,99

Source : UNESCO. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/04.

nd : non déterminé

⁶¹ Un taux net de scolarisation de 95 % ou plus est considéré ici comme un indice de scolarisation primaire universelle

Pays de la CONFEMEN admissibles à une aide au titre de la facilité pour la réduction de la pauvreté et la croissance et (*) à l'initiative renforcée en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE)

BENIN*	MACEDOINE
BURKINA FASO*	MADAGASCAR*
BURUNDI*	MALI*
CAMBODGE	MAURITANIE*
CAMEROUN*	NIGER*
CAP VERT	REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE*
COMORES*	REPUBLIQUE D. POP. LAO*
CONGO*	RWANDA*
R.D. CONGO*	SAO TOME ET PRINCIPE*
CÔTE D'IVOIRE*	SENEGAL*
DJIBOUTI	TCHAD*
GUINEE*	TOGO*
GUINEE-BISSAU*	VANUATU
HAÏTI	

Source : FMI. Rapport Annuel 2001 et FMI. Allègement de la dette dans le cadre de l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE), Fiche technique, 21 mars 2002.



Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN

Immeuble Kébé Extension 3^{ème} étage
BP 3220 - Dakar - Sénégal
Tél. : (221) 821 60 22
(221) 821 60 07 (PASEC)
Fax. : (221) 821 32 26
E-mail : confemen@senteo.sn

PASEC : pasec@senteo.sn
CID : docdoc@senteo.sn

www.confemen.org