Nations Unies A/59/76

Assemblée générale

Distr. générale
29 avril 2004
Français
Original : anglais

Cinquante-neuvième session
Point 118 de la liste préliminaire*
Corps commun d'inspection

Rapport du Corps commun d'inspection sur le thème « Assurer l'accès universel à l'enseignement primaire, objectif fixé dans la Déclaration du Millénaire »

Note du Secrétaire général

Le Secrétaire général a l'honneur de transmettre aux membres de l'Assemblée générale le rapport du Corps commun d'inspection intitulé « Nouveaux défis à relever dans le cadre de la coopération pour le développement » (JIU/REP/2003/5).

* A/59/50 et Corr.1.

04-35789 (F) 140604 170604

JIU/REP/2003/5

Assurer l'accès universel à l'enseignement primaire, objectif fixé dans la Déclaration du Millénaire

Nouveaux défis à relever dans le cadre de la coopération pour le développement

Document établi par
Doris Bertrand
Corps commun d'inspection

Genève
2003

Après avoir pris connaissance du rapport conformément aux dispositions du paragraphe 11.2 du Statut du CCI, les Inspecteurs ont décidé que le présent rapport serait publié sous la seule responsabilité de Mme Doris Bertrand.

Table des matières

		Page
	Sigles et acronymes	v
	Résumé analytique	vii
	Introduction	1
I.	Les leçons du passé	3
	A. La liste des plans d'action dont les objectifs n'ont jamais été atteints s'allonge : les promesses non tenues	3
	B. Raisons de l'échec et difficultés rencontrées	4
	C. La gravité de la situation actuelle et le problème des données	7
II.	Les stratégies existantes	12
	A. Contraintes dues au volume des ressources financières disponibles et à la diversité des approches suivies	12
	B. Stratégies et structures	12
	C. Données sur l'aide extérieure à l'éducation	12
	D. Engagements des donateurs bilatéraux en faveur de l'éducation	14
	E. Aide multilatérale en faveur de l'éducation	14
	F. La nécessité d'une nouvelle approche	15
	G. Les différents types de stratégies	16
	Programme des Nations Unies pour le développement	16
	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture	16
	Fonds des Nations Unies pour l'enfance	20
	Fonds des Nations Unies pour la population	22
	Programme alimentaire mondial	23
	Organisation internationale du Travail	24
	L'Organisation des Nations Unies	26
	Le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés	27
	L'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient	27
	La Banque mondiale	28
	L'Initiative de financement accéléré de la Banque mondiale	29
	Donateurs bilatéraux	33
	La Communauté européenne	35
III.	Des changements qui pourraient améliorer la situation	37
	A. Bilan des stratégies existantes	37

B. Élargir la base de connaissances commune sur l'éducation 38

C. Renforcer la coopération et l'échange d'informations entre les organismes des Nations Unies oeuvrant dans le domaine de l'éducation 38

D. Tirer les enseignements des évaluations et partager les connaissances 39

E. Faire en sorte que les institutions spécialisées, programmes et fonds des Nations Unies contribuent davantage à l'amélioration des dispositifs de lutte contre la pauvreté pilotés par les pays, tels que les DSRP, ainsi que des plans sectoriels concernant l'éducation et de l'IFA, initiative pilotée par la Banque mondiale, et resserrent encore les liens entre ces dispositifs, leurs propres instruments de planification tels que les CCA (bilans communs de pays) et les UNDAF (plans-cadres des Nations Unies pour l'aide au développement) 39

F. Développer les activités de renforcement des capacités nationales à différents niveaux 41

G. Accroître la part de l'APDA a allouée à l'éducation ainsi que l'efficacité de l'aide apportée 42

H. Étendre le champ de l'Initiative de financement accéléré (IFA) pilotée par la Banque mondiale à l'ensemble des pays les moins avancés et pays à faible revenu qui sont mal partis pour atteindre les objectifs de l'EPT et les ODM concernant l'éducation – conclure pays par pays des «pactes pour l'éducation» 42

I. Mobiliser des fonds privés 44

J. Accroître l'APD et rechercher de nouvelles sources de financement 45

Notes 47

Sigles et acronymes

APD	Aide publique au développement
APL	Prêts à des programmes évolutifs
BID	Banque interaméricaine de développement
CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
CCA	Bilan commun de pays
CCI	Corps commun d'inspection
CCS	Conseil des chefs de secrétariat des organismes des Nations Unies pour la coordination
CDI	Cadre de développement intégré
CIPD	Conférence internationale sur la population et le développement
CITE	Classification internationale type de l'éducation
DSRP	Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté
ECHO	Office d'aide humanitaire de la Communauté européenne
EPT	Éducation pour tous
FafD	Fonds africain de développement
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
FasD	Fonds asiatique de développement
FMI	Fonds monétaire international
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IDA	Association internationale pour le développement (Groupe de la Banque mondiale)
IFA	Initiative de financement accéléré (de la Banque mondiale)
IFF	Mécanisme de financement international (International Finance Facility)
IIPE	Institut international de planification de l'éducation (UNESCO)
IIRCA	Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique
IPEC	Programme international pour l'abolition du travail des enfants (OIT)
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

ODM	Objectifs de développement du Millénaire
OEA	Organisation des États américains
OIT	Organisation internationale du Travail
ONG	Organisation non gouvernementale
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida
PAM	Programme alimentaire mondial
PARIS21	Partenariat statistique au sercice du développement à l'aube du XXIe siècle [tructure installée dans les locaux du CAD (OCDE)]
PAS	Prêt à l'ajustement sectoriel
PIB	Produit intérieur brut
PIS	Prêt à l'investissement sectoriel
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)
PMA	Pays les moins avancés
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPTE	Pays pauvres très endettés
RNB	Revenu national brut
SACMEQ	Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SGDD	Système général de diffusion des données
SIDA	Syndrome d'immunodéficience acquise
SNDD	Stratégie nationale de développement durable
TIMSS	Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences
UNDAF	Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNICEF)
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine

Résumé analytique

A. Le but du présent rapport est de déterminer si, aujourd'hui, toutes les conditions sont réunies pour que les États membres parviennent à atteindre l'objectif, qu'ils se sont fixé à plusieurs reprises par le passé, et tout récemment encore dans la Déclaration du Millénaire, à savoir assurer l'accès universel à un enseignement primaire complet, c'est-à-dire permettre, d'ici à 2015, à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, d'exercer leur droit à une éducation de qualité et «d'achever un cycle complet d'études primaires». Le rapport tentera également d'établir si la communauté internationale est en mesure de garantir, d'ici à cette même date, que les filles et les garçons auront à égalité accès à tous les niveaux d'éducation[1]. Au stade actuel, on reconnaît en général que cet objectif de développement du Millénaire (ODM), ainsi que le second concernant l'éducation, qui est «d'éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard» risquent fort de ne pas être atteints, à moins que la communauté internationale ne se montre fermement résolue à véritablement assumer l'engagement solennel pris en 2000 lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, où elle a affirmé qu'«aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources», et que si les gouvernements n'accordent à l'éducation nationale une priorité à la hauteur de leurs engagements internationaux. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit pour les gouvernements de prouver qu'ils pensent véritablement ce qu'ils disent, aussi bien au plan national, car il y a encore beaucoup de pays où les objectifs en matière d'éducation ne pourront être atteints si rien n'est fait pour modifier le cours des choses, qu'au plan international, car les ressources font défaut, comme en témoigne le niveau actuel de l'effort financier consenti par la communauté internationale en faveur de l'éducation.

B. Les dernières statistiques disponibles concernant l'éducation montrent que 104 millions d'enfants n'ont actuellement pas accès à l'enseignement primaire. La plupart des enfants non scolarisés sont des filles[2]. D'autres défis doivent être relevés : la pénurie d'enseignants (selon les statistiques les plus récentes, de 15 à 35 millions d'instituteurs seront nécessaires d'ici à 2015), l'épidémie de VIH/sida qui menace de réduire à néant les progrès réalisés dans le passé, le sort des enfants défavorisés, des enfants handicapés, des enfants réfugiés et de ceux qui vivent dans des pays en proie à des conflits, à des catastrophes et à l'instabilité. Si beaucoup de pays ont fait des progrès en ce qui concerne les deux ODM susmentionnés, beaucoup d'autres, appartenant pour la plupart à la catégorie des pays les moins avancés (PMA), sont très mal partis pour les atteindre. Les enfants qui ne vont pas à l'école sont à l'évidence privés de leur droit à l'éducation, ce qui est intolérable. Mais la situation est encore plus alarmante si l'on prend en considération tous les «laissés pour compte» de l'éducation, catégorie qui comprend ceux qui n'ont jamais été scolarisés, ceux qui l'ont été mais n'ont pas achevé leur scolarité et ceux qui officiellement l'ont achevée mais qui, pour diverses raisons, n'ont pas acquis la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul et les compétences indispensables dans la vie courante qui constituent l'éducation de base, laquelle, de l'avis général, suppose cinq à six ans de scolarité continue et un nombre suffisant d'heures d'enseignement de qualité. Tous ces enfants iront grossir les rangs des adultes analphabètes. Abstraction faite de certains pays qui, de par leurs caractéristiques et les succès qu'ils ont obtenus, représentent un cas à part, on peut estimer que ce sont près de 40 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont aussi privés, dans les pays en développement, des bienfaits de l'éducation. La gravité de la situation doit inciter encore davantage la communauté internationale des donateurs et leurs partenaires à accélérer les réformes et les mesures correctives nécessaires. Les recommandations formulées dans le présent rapport portent donc également sur le besoin accru de renseignements et de données de qualité et «l'intégration de données sur l'éducation provenant de différentes sources», en vue «d'améliorer les estimations des données manquantes, qui représentent une lacune considérable dans [les] connaissances»[3], ainsi que sur la nécessité d'améliorer encore les bases nationales et internationales de données sur l'éducation, notamment de données ventilées, de renforcer les capacités statistiques des pays en développement et d'obtenir des taux d'achèvement des études primaires crédibles qui rendent mieux compte de la qualité de l'éducation. À cet égard, l'évaluation des résultats de l'apprentissage et la mesure à l'échelle nationale et internationale de

l'acquis des élèves seront essentielles. Tous les acteurs nationaux et internationaux travaillant dans le domaine de l'éducation devront intensifier leur coopération sur tous ces plans, car une information fiable est indispensable non seulement pour éclairer la prise de décisions et mieux suivre les progrès et les évolutions aux niveaux national et international, mais aussi pour susciter une prise de conscience et, en fin de compte, un financement public accrus.

C. Un grand nombre de plans d'action précis en faveur de l'éducation ont été conçus et adoptés depuis le début des années 60, dont ceux que l'on désigne généralement sous le nom de «Plan d'action d'Addis-Abeba» et «Plan d'action de Karachi», pour n'en citer que deux; ils n'ont toutefois jamais été pleinement appliqués. Le présent rapport tente d'expliquer les raisons pour lesquelles les objectifs fixés dans le passé en matière d'éducation n'ont pas été atteints. Il convient de s'intéresser à ces raisons si l'on veut s'employer avec une détermination renouvelée à faire en sorte qu'ils le soient aujourd'hui. Les raisons des échecs passés sont multiples, mais tiennent essentiellement au fait que l'on n'en a pas toujours pleinement tiré les leçons, que l'on n'a pas prêté suffisamment attention à la gestion et au partage des connaissances et que les résultats des évaluations n'ont pas été systématiquement pris en compte pour l'élaboration et l'exécution des plans ultérieurs. Il faudra à l'avenir remédier à toutes ces insuffisances. Une importance accrue devra être donnée à l'évaluation et au suivi afin de dégager les meilleures pratiques. Les stratégies adoptées par les différents acteurs et leur exécution devront faire l'objet d'évaluations sérieuses et, si possible, conjointes, et à l'avenir, l'accent devra être mis davantage sur les produits et les résultats que sur les moyens mis en œuvre, davantage sur les résultats concrets que sur les processus. Le renforcement des capacités des pays en développement à de nombreux niveaux et dans de nombreux domaines devra être au cœur de tous les accords de partenariat. Ces questions feront également l'objet de recommandations.

D. La responsabilité première de la réalisation des ODM en général, et de ceux concernant l'éducation en particulier incombe sans aucun doute aux gouvernements des différents pays. La communauté internationale l'a d'ailleurs reconnu notamment lors de la Conférence internationale sur le financement du développement qui s'est tenue à Monterrey (Mexique) en mars 2002. Ces gouvernements seront en dernière analyse jugés par les citoyens sur leur capacité à faire de l'éducation pour tous une véritable priorité en lui consacrant des crédits budgétaires proportionnels à son importance, à concevoir et mettre en œuvre des plans crédibles assortis d'indicateurs de résultats clairement définis et à se doter d'un système de dépenses publiques transparent, avec des mécanismes de gestion, de suivi et de contrôle efficaces propres à assurer une utilisation optimale des ressources ainsi que d'un système de prestation de services fiable qui permette de dispenser une éducation de qualité adaptée à tous les enfants, garçons et filles, y compris les plus pauvres et les plus défavorisés, ce qui après tout est l'objectif proclamé dans la Déclaration du Millénaire. Le Consensus de Monterrey a toutefois également établi qu'il était de la responsabilité de la communauté internationale de soutenir les efforts des pays en développement et d'accroître les niveaux de l'aide.

E. Le présent rapport traitera essentiellement du rôle que joue la communauté internationale des donateurs, et en particulier les organismes des Nations Unies, s'agissant d'aider les pays à atteindre l'objectif fixé en matière d'éducation. Il montrera que, aussi bien en termes de financement que d'assistance technique, l'aide à l'éducation fournie par la communauté internationale des donateurs aux pays en développement est limitée, comparée aux efforts et aux ressources déployés par les gouvernements eux-mêmes, et fera valoir que le problème que cela pose est celui non seulement d'une augmentation du volume des ressources extérieures, mais aussi et surtout d'un accroissement de l'efficacité et d'une amélioration de la qualité de l'aide extérieure dont la communauté internationale des donateurs est responsable. Un certain nombre de leçons importantes peuvent être tirées de l'expérience passée : pour aboutir à des résultats satisfaisants, les efforts en faveur du développement doivent s'appuyer sur des politiques et des institutions de qualité propres à chaque pays et contrôlées par lui; le contexte économique et commercial mondial doit être propice. Dans ce cas, l'aide au développement peut être efficace, surtout si elle privilégie les résultats et est disposée à se réformer pour mieux servir les objectifs qu'elle partage avec ses partenaires, les pays en développement. Il conviendrait par exemple d'harmoniser les procédures des donateurs et de réduire les coûts dits de transaction. Selon l'esprit du Consensus de Monterrey, l'éducation est donc une responsabilité partagée entre tous les partenaires au

sein de la communauté internationale. La volonté politique et les efforts des gouvernements pour faire de l'éducation une priorité, les réformes qu'ils entreprennent pour améliorer l'organisation et le fonctionnement du secteur de l'éducation doivent être appuyés par une coopération efficace, cohérente, axée sur les résultats et généreuse de la part des donateurs. Une action résolue en ce sens changera véritablement les choses et rendra possible la réalisation des ODM.

F. Mais des leçons du passé découlent également un certain nombre d'autres impératifs pour l'avenir, tels que la nécessité de lutter sans relâche pour faire triompher le droit à l'éducation de tous les enfants dans tous les pays, susciter un engagement durable des pays et de la communauté internationale en faveur de l'éducation, favoriser l'élaboration dans ce domaine de plans crédibles, assortis d'un renforcement des capacités, tenant compte du savoir et de l'expérience acquis dans le cadre de la coopération internationale et intégrant l'ensemble des objectifs de l'éducation pour tous (EPT) adoptés lors du Forum mondial sur l'éducation. Un autre défi sera d'insérer ces plans dans le contexte global des initiatives gouvernementales et citoyennes de développement et de lutter contre la pauvreté. Il faut créer et entretenir, à l'échelle nationale et internationale, un intérêt et une demande pour une éducation de qualité au profit des individus et des sociétés dans lesquelles ils vivent, améliorer l'efficacité de l'aide internationale, mieux tirer les leçons de l'expérience passée de façon à transmettre le savoir ainsi acquis de la façon la plus efficace et la mieux adaptée à chaque pays, et simultanément modifier les modalités actuelles de fourniture de l'assistance technique. Enfin et surtout, il est essentiel que les pays partenaires aient la ferme volonté politique de donner à l'éducation le rôle primordial qui lui revient dans le développement et l'élimination de la pauvreté, de lui consacrer à cette fin les crédits budgétaires nécessaires et de se doter de mécanismes efficaces de suivi et de contrôle des dépenses publiques. Telles sont, entre autres, les conditions nécessaires à la réalisation des objectifs en matière d'éducation dont traite le rapport, et dont découlent les nouveaux défis que doit relever la coopération internationale pour le développement.

G. Le rapport examine quels sont les rôles et les stratégies des principaux acteurs en matière d'éducation : donateurs bilatéraux et Commission européenne, représentés au sein du Comité d'aide au développement (CAD), et organismes des Nations Unies, représentés au sein du Conseil de coordination des chefs de secrétariat du système des Nations Unies (CCS), dont font aussi partie, notamment, la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI). Faute d'espace, la contribution essentielle de la société civile, à l'échelon national et international, dont nous reconnaissons pleinement l'importance, n'a pu être traitée dans le cadre du présent rapport.

H. L'examen des stratégies existantes montre que celles-ci dépendent des ressources à la disposition de chaque acteur. Il y a une grande différence entre les ressources dont disposent les acteurs bilatéraux d'une part et les acteurs multilatéraux d'autre part. En 2001, selon le CAD, les engagements des donateurs bilatéraux représentaient plus des trois quarts du montant total de l'aide publique au développement (APD) consacrée à l'éducation.

I. Au premier rang des organisations multilatérales figure l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), investie d'une mission très claire en matière d'éducation. Du fait d'un manque évident de ressources qui se répercute sur sa présence sur le terrain, l'UNESCO n'est pas toujours en mesure de jouer pleinement le rôle de chef de file dans ce secteur qui lui a été confié et que l'on attend d'elle. Si sa situation financière ne s'améliore pas, elle devra, de façon accrue, se concentrer prioritairement sur les domaines où elle dispose d'un avantage comparatif reconnu.

J. Parmi les autres organisations multilatérales actives dans le domaine de l'éducation figurent le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), qui œuvre prioritairement pour l'éducation des filles dans plus de 140 pays et a récemment lancé une stratégie d'accélération de l'action en faveur de l'éducation des filles dans 25 d'entre eux; le Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP), dont l'activité porte sur l'éducation en matière de population; le Programme alimentaire mondial (PAM), qui s'intéresse à l'alimentation dans les écoles; le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), qui s'occupe de l'éducation des enfants réfugiés et déplacés; et l'Organisation internationale du Travail (OIT) et son Programme international pour l'abolition du travail des enfants (IPEC); ce ne sont là que quelques-unes, parmi les plus marquantes, des activités que mènent ces organisations en faveur de l'EPT et de

la réalisation des ODM. Elles disposent toutes de ressources plus ou moins limitées et ont en conséquence besoin de partenaires solides pour les aider à appliquer sur une plus grande échelle les modèles qui se sont révélés efficaces dans leurs domaines d'action respectifs.

K. La Banque mondiale est désormais le principal acteur multilatéral dans le domaine de l'éducation. Elle doit son influence accrue dans ce domaine au niveau de ses ressources (environ 12 fois celles dont dispose l'UNESCO) et surtout au fait qu'elle jouit d'un accès privilégié aux plus hautes autorités politiques et aux plus hauts responsables de l'administration des finances, alors que les organismes des Nations Unies traitent essentiellement avec les ministères d'exécution. La Banque mondiale, qui s'est engagée à contribuer à la réalisation des objectifs de l'EPT définis à Dakar et à coopérer activement avec les États membres à la réalisation des objectifs du Millénaire, a lancé une approche novatrice, l'Initiative de financement accéléré, rebaptisée récemment Initiative de financement accéléré pour l'EPT (IFA-EPT), censée concrétiser l'idée de «pacte» lancée à la Conférence de Monterrey, et dont l'extension à d'autres pays que les 23 qui en bénéficient actuellement mérite d'être étudiée. La gageure, pour la communauté internationale, et principalement pour les fonds, programmes et institutions spécialisés des Nations Unies, consistera à utiliser leur expérience et leurs acquis dans le domaine des politiques sociales, pour influer positivement sur l'élaboration et le développement de ces nouveaux accords de partenariat dans le domaine de l'éducation, aider les pays partenaires à faire les bons choix en matière de politique et de système éducatifs et à accorder une plus grande importance aux questions d'équité. L'Initiative de financement accéléré, dont le présent rapport recommande l'extension à tous les pays les moins avancés et pays à faible revenu, mal partis pour atteindre les ODM concernant l'éducation et les objectifs de l'EPT, offre la possibilité d'une coopération et d'une interaction constructives entre les partenaires du système des Nations Unies dans les domaines où les uns et les autres possèdent un avantage comparatif. Ce sera un défi collectif que de mettre à profit l'expérience acquise jusqu'à présent, remédier aux lacunes constatées et adapter l'Initiative de financement accéléré aux besoins et spécificités des pays concernés dans le cadre d'un véritable partenariat. L'expérience des organismes des Nations Unies sera précieuse à cet égard. Relever ce défi contribuera en outre à la réalisation de l'objectif de renforcement de la coopération internationale (ODM 8) dans la mesure où cela débouchera sur une coopération encore plus étroite entre les membres de la communauté internationale des donateurs, notamment entre la Banque mondiale et les organismes des Nations Unies, ainsi qu'entre les donateurs et les différents pays partenaires. Il s'agira aussi pour la communauté internationale de trouver un équilibre entre les réformes nécessaires à l'échelle du système, qui prennent forcément du temps, et les interventions ciblées à entreprendre d'urgence pour éliminer les disparités persistantes et chroniques tenant notamment au sexe, à la pauvreté et à la ruralité. L'UNICEF et d'autres organismes des Nations Unies qui travaillent en ce sens sont conscients de ce dilemme et préconisent l'adoption de démarches permettant de concilier ces impératifs apparemment contradictoires.

L. L'Organisation des Nations Unies, qui a ardemment plaidé pour le droit à l'éducation et un financement accru à l'occasion de plusieurs grandes conférences et plans d'action dont elle a pris l'initiative, en particulier tout récemment dans la Déclaration du Millénaire, se doit de suivre l'application des décisions adoptées.

M. Le présent rapport se veut une contribution à cet exercice de suivi. Il met en évidence les changements qui, même sans accroissement des ressources financières actuelles, renforceraient l'efficacité des stratégies existantes grâce à une meilleure coordination et une meilleure coopération. L'idée qui y est développée est que le succès de la Déclaration du Millénaire sera fonction de la qualité des accords conclus entre les différents acteurs de la communauté des donateurs et avec leurs partenaires, les pays en développement. Tous les acteurs possèdent un avantage comparatif, qu'il leur appartient d'exploiter au mieux. La Banque mondiale, du fait de ses ressources et de l'influence qu'elles lui confèrent, est très probablement la mieux à même d'établir des structures de partenariat économiquement viables. Les organismes des Nations Unies peuvent aider les pays en développement partenaires à les aménager de façon à donner à l'équité et à d'autres préoccupations sociales toute l'importance voulue. Les donateurs bilatéraux peuvent faire bénéficier leurs partenaires de l'expérience acquise au niveau national en matière de réforme de l'éducation et leur fournir les ressources extérieures dont ils ont

besoin. Ainsi se concluront de véritables «pactes» opérationnels engageant tous les partenaires sur la base d'un certain nombre de règles clairement établies : responsabilités partagées, transparence et action orientée vers l'obtention de résultats.

N. es recommandations concernant les changements à effectuer pour améliorer la situation s'adressent aux divers acteurs concernés, à l'Assemblée générale, qui rassemble le plus grand nombre possible d'États membres et au Conseil économique et social, qui s'est chargé d'observer la suite donnée aux conférences mondiales et d'évaluer l'efficacité des activités opérationnelles pour le développement des Nations Unies.

O. Il y a lieu à ce stade de faire un certain nombre de remarques d'ordre général. La place centrale faite dans le présent rapport à l'enseignement primaire ne devrait pas faire oublier l'urgente nécessité d'œuvrer à la réalisation de l'ensemble des six objectifs de l'EPT définis à la Conférence de Dakar en 2000, les progrès accomplis en ce qui les concerne ne pouvant que contribuer à la réalisation des deux ODM relatifs à l'éducation. L'extension recommandée de l'IFA-EPT à d'autres PMA eux aussi mal partis devra donc se faire *mutatis mutandis* en tenant dûment compte de tous les objectifs de l'EPT, tels que l'éducation du jeune enfant, l'éducation des filles, l'éducation de base des adultes et l'alphabétisation. L'accent mis sur l'enseignement primaire dans le présent rapport ne saurait être interprété comme le signe d'une moindre importance accordée aux autres degrés d'enseignement ou aux autres formes d'éducation, tels que l'enseignement secondaire et tertiaire et l'éducation permanente, qui sont tous incontestablement essentiels pour réduire la fracture du savoir au sein des nations et entre elles. Un enseignement secondaire et tertiaire de qualité pour les garçons et pour les filles est également une condition déterminante de la qualité de l'enseignement primaire, car il existe un besoin urgent non seulement d'enseignants qualifiés, mais aussi de divers spécialistes solidement formés, à même d'exercer une influence positive sur la prise de décisions concernant l'éducation. Le renforcement des capacités est nécessaire à tous les niveaux et dans tous les secteurs, vu leur interdépendance. C'est là un point qu'il y a lieu de souligner : on pourrait en effet penser que ce rapport est trop étroitement axé sur un secteur en particulier. C'est essentiellement faute d'espace et pour ne pas en élargir davantage le champ que la nécessité de reconnaître l'étroite interdépendance des ODM, dont le sort est par conséquent lié, n'y est que brièvement mentionnée. Les ODM doivent en fait être envisagés selon une approche globale et intégrée. De la réussite dans un secteur dépendront incontestablement les résultats obtenus dans les autres. La réalisation des objectifs de l'EPT en général et de l'accès universel à l'enseignement primaire en particulier est essentielle au succès de toutes les autres initiatives des Nations Unies. L'éducation, on le sait, est l'un des principaux vecteurs du changement. Les progrès accomplis dans le domaine de l'éducation peuvent donc se traduire par des résultats dans d'autres domaines, comme la santé, la mortalité, les taux de natalité, et le VIH/sida, pour n'en citer que quelques-uns. Un contexte national et international propice est indispensable pour que le potentiel de l'éducation puisse être pleinement exploité au profit des individus et de la société. Enfin et surtout, le rapport souligne combien il importe de forger de nouveaux partenariats sûrs et durables entre tous les acteurs du développement et de renforcer ceux qui existent déjà. Le rapport, là encore faute d'espace, traite essentiellement des relations entre gouvernements et institutions. Cela ne signifie en aucune façon qu'il néglige le rôle essentiel de la société civile au niveau aussi bien national qu'international. Les organisations de la société civile comme les organisations non gouvernementales (ONG), internationales et nationales, qui ont joué et continuent à jouer un rôle important dans la promotion et la fourniture de l'assistance technique, sont des partenaires indispensables de l'action pour le développement en général et pour l'éducation en particulier, dont l'importance ne doit pas être sous-estimée.

P. L'auteur tient à remercier tous ceux qui, dans les organisations mentionnées, lui ont offert l'occasion d'un échange de vues constructif. Nombre de leurs précieuses suggestions ont été retenues et ont contribué à l'élaboration du présent rapport. L'auteur s'excuse auprès des lecteurs pour sa longueur, que justifient l'importance et la complexité du sujet traité.

Liste des recommandations

Recommandation 1

Voir les paragraphes 33 à 38, 77 et 135.

L'UNESCO, son Conseil exécutif et son Directeur général ***sont invités à étudier toutes les possibilités qui s'offrent d'allouer à l'Institut de statistique de l'organisation (ISU) un surcroît de ressources propres à lui permettre d'améliorer encore la qualité des données relatives à l'éducation et d'investir davantage dans le renforcement des capacités statistiques nationales qui font tant défaut aux pays en développement.***

Il faudrait encourager l'ISU ***à nouer des liens de coopération encore plus étroits avec toutes les institutions qui s'occupent de recueillir des données relatives à l'éducation, surtout avec la Banque mondiale, l'UNICEF et le Partenariat statistique au service du développement à l'aube du XXIe siècle (PARIS21), qui relève de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). L'un des ODM étant d'assurer l'accès universel à un enseignement primaire complet, ces organismes devraient s'attacher plus spécialement à mettre au point des méthodes fiables pour pouvoir déterminer avec précision combien d'enfants achèvent un cycle complet d'études primaires. Les données correspondantes viendraient compléter utilement celles relatives à l'effectif scolarisé.***

Les taux d'achèvement des études primaires, conjugués à des informations concernant la qualité de l'éducation permettraient de mesurer pleinement la gravité de la situation et l'ampleur du problème, ce qui est nécessaire pour susciter une réaction rapide et hâter l'adoption de mesures correctives.

L'Équipe mondiale de suivi sur l'EPT ***devrait suivre l'évolution de la situation à cet égard et rendre compte des progrès accomplis.***

Recommandation 2

Voir les paragraphes 42 à 44, 45 et 50.

Les organes directeurs des divers organismes, programmes et fonds des Nations Unies ***devraient encourager leurs secrétariats respectifs à utiliser, pour rendre compte de leurs activités d'aide au CAD, la même présentation, les mêmes définitions et les mêmes classifications que les donateurs bilatéraux. Cela permettrait de dresser le tableau comparatif de l'ensemble des activités d'aide entreprises à l'appui des ODM en général et des objectifs de l'EPT en particulier, qui fait gravement défaut, et devrait déboucher sur la constitution d'une solide base de données, absolument indispensable pour suivre les progrès accomplis en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT et des ODM.***

Dans le même ordre d'idées, **les organes directeurs des divers organismes, programmes et fonds des Nations Unies** ***devraient encourager leurs secrétariats respectifs à leur fournir à intervalles réguliers (au moins tous les deux ans) des informations détaillées sur leur contribution à la réalisation des divers ODM (niveaux de ressources et catégories de dépenses afférentes aux programmes) en mettant l'accent tout particulièrement sur les mesures visant à renforcer durablement les capacités nationales.***

Recommandation 3

Voir les paragraphes 30 à 32, 75, 76, 113 et 135.

Compte tenu de l'objectif n°6 de **l'EPT, l'UNESCO et ses instituts, agissant en coopération avec d'autres organismes** ***tels que l'UNICEF, devraient aider les pays partenaires qui en font la demande, à procéder à des évaluations des acquis scolaires à la fin du cycle primaire et à renforcer leurs moyens de suivi. Ces organismes des Nations Unies devraient mettre en commun les connaissances et les données d'expérience que leur ont apportées les évaluations couronnées de succès ainsi que les enseignements qu'ils en ont tirés. Ce genre d'initiative devrait avoir pour but d'informer les responsables de l'élaboration des politiques au niveau national, de promouvoir la comparabilité aux niveaux sous-régional, régional et international en vue de l'adoption des mesures appropriées et, au besoin, correctives. Une bonne connaissance des résultats de l'apprentissage est nécessaire pour améliorer la qualité de l'enseignement.***

Recommandation 4

Voir les paragraphes 88 à 90, 93, 99 et 136.

L'*Assemblée générale *et les* organes directeurs *de tous les organismes qui s'occupent de l'éducation (FNUAP, HCR, OIT, PAM, UNESCO, UNICEF, etc.) devraient demander à ces organismes d'intensifier leur coopération sur le terrain et d'envisager de plus en plus d'entreprendre des programmes communs de suivi et d'évaluation pour pouvoir mieux mesurer leur contribution respective aux résultats obtenus et l'impact de leur action.* En ce qui concerne l'adoption de technologies nouvelles, ils devraient également recommander aux secrétariats de ces organismes *de toujours informer les autres de leurs projets afin de voir avec eux si la technologie envisagée ne se prêterait pas à d'autres applications qui permettraient d'en améliorer le rapport coût-efficacité. Cet échange d'informations pourrait se dérouler dans le cadre du CCS. Il serait peut-être bon, notamment, de déterminer si le système ARGOS auquel a recours le PAM ne pourrait pas être utilisé pour d'autres tâches qui compléteraient utilement les activités des autres organismes des Nations Unies s'occupant de recueillir des données relatives à l'éducation.

Recommandation 5

Voir les paragraphes 19, 79, 113 et 137.

Afin d'étoffer la base de connaissances dont on dispose sur les enseignements tirés de l'expérience,* l'Assemblée générale devrait demander au Groupe de travail interinstitutions sur l'évaluation *d'étudier la possibilité de mettre en place à l'échelle du système une structure unique par le biais de laquelle tous les partenaires du développement auraient accès aux données factuelles correspondantes et* de faire rapport à ce sujet au Conseil économique et social, *qui est chargé de l'examen triennal des activités opérationnelles de développement, en tenant compte des arrangements existants. Cette initiative ne pourrait que contribuer à promouvoir l'application de la Déclaration du Millénaire en général et la réalisation des ODM relatifs à l'éducation ainsi que des objectifs de l'EPT en particulier.

Recommandation 6

Voir les paragraphes 19, 63 et 64, 68 et 138.

L'*UNESCO, *qui est chargée de coordonner l'action des partenaires de l'EPT, devrait entreprendre l'élaboration d'une stratégie visant à examiner et évaluer au moyen d'une méthodologie commune l'ensemble des activités entreprises sinon par tous, du moins par la majorité des acteurs extérieurs, pour atteindre les objectifs de l'EPT, dont les programmes phares. Une telle initiative serait fort utile pour constituer la base de connaissances dont on a grand besoin pour savoir ce qui marche et pourquoi et déterminer comment procéder pour transposer à une plus grande échelle les interventions qui ont été couronnées de succès. En outre, elle aiderait à modifier, si nécessaire, la «stratégie internationale pour mettre en œuvre le Plan d'action de Dakar sur l'éducation pour tous» et apporterait une contribution aux travaux des conférences régionales et de la Conférence internationale d'évaluation des mesures prises aux fins de l'EPT, prévues en 2005 et 2010 respectivement.

Recommandation 7

Voir les paragraphes 93, 99, 115 et 142 et 143.

L'Assemblée générale et les* organes directeurs concernés devraient encourager les organismes des Nations Unies *(fonds, programmes et institutions spécialisées) à collaborer plus étroitement avec les institutions de Bretton Woods sur le terrain, à s'impliquer très activement dans l'élaboration et l'application de Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP), ou de dispositifs équivalents, dont les pays partenaires doivent avoir la pleine maîtrise, et à y apporter de nouvelles améliorations dans l'intérêt de ces pays en s'abstenant de leur imposer des procédures distinctes. Les liens entre les documents de planification analytique des Nations Unies tels que les bilans communs de pays (CCA) et les Plans-cadres des Nations Unies pour l'aide au développement (UNDAF) d'une part, et les DSRP, les stratégies nationales de développement durable (SNDD) et les dispositifs analogues d'autre part, devraient être encore renforcés. Toutes les organisations qui s'intéressent particulièrement à l'éducation et qui interviennent sur le terrain devraient être vivement encouragées à participer encore plus activement à l'élaboration de plans concernant le secteur de l'éducation et à contribuer à apporter de nouvelles améliorations à l'IFA, l'initiative pilotée par la Banque mondiale, ainsi qu'à la procédure d'analyse accélérée.

Recommandation 8

Voir le paragraphe 144.

Le* Conseil économique et social *devrait décider de tenir en 2006 (ou 2007) une «réunion consacrée à l'examen des stratégies suivies pour lutter contre la pauvreté» dans le but d'informer la communauté internationale des progrès accomplis et d'aider à faire le point des enseignements tirés de l'expérience. Toutes les parties prenantes devraient être invitées à y participer. Les préparatifs de cette réunion devraient se dérouler dans le cadre des comités exécutifs des Nations Unies concernés, créés comme suite à la réforme de 1997, ainsi que dans le cadre du CCS.

Recommandation 9

Voir les paragraphes 130 et 145.

L'Assemblée générale et les organes directeurs concernés devraient demander aux organismes des Nations Unies (fonds, programmes et institutions spécialisées) de s'employer plus activement à contribuer au renforcement des capacités macroéconomiques, sociales, institutionnelles et administratives des pays partenaires à différents niveaux et encourager les donateurs bilatéraux à faire de même. Le renforcement des capacités aurait un double avantage en ce sens qu'il permettrait aux pays partenaires de mieux maîtriser leur propre processus de développement et aux donateurs de distribuer une part croissante de leur aide par le biais de l'approche sectorielle et du soutien budgétaire, ce qui réduirait les coûts de transaction et simplifierait les procédures administratives. Tous les projets d'aide devraient viser à produire et transmettre des connaissances et à permettre aux bénéficiaires d'acquérir des capacités qui soient pérennes. Ces projets devraient également être jugés en fonction de la contribution qu'ils apportent à un renforcement durable des capacités dans le pays; les indicateurs de résultats devraient tenir compte de cet impératif. Conscients de l'importance du renforcement des capacités, les* organes directeurs des organismes des Nations Unies *concernés devraient suivre les progrès réalisés à cet égard.

Recommandation 10

Voir le paragraphe 145.

Chargé du suivi des activités opérationnelles de développement au sein du système des Nations Unies,

le* Conseil économique et social *devrait évaluer régulièrement la qualité des activités de renforcement des capacités, en demandant à cet effet aux organismes des Nations Unies de lui communiquer les renseignements pertinents par le biais du secrétariat du CCS.

Recommandation 11

Voir les paragraphes 124, 131 et 132 et 146 et 147.

L'Assemblée générale devrait encourager les donateurs bilatéraux à revoir la répartition sectorielle de leur APD en vue d'accroître sensiblement la part qui est consacrée à l'éducation et dont la moitié devrait être réservée à l'enseignement primaire/éducation de base. Il faudrait se soucier tout particulièrement d'accroître l'efficacité de l'aide.

Recommandation 12

Voir les paragraphes 118 et 148 à 151.

L'Assemblée générale, qui est chargée du suivi des ODM, devrait envisager d'encourager l'élargissement du champ de l'IFA ainsi qu'il est recommandé dans le présent rapport. Le Directeur général de l'UNESCO, qui convoque les réunions du Groupe de haut niveau sur l'EPT créé en application du Cadre d'action de Dakar, devrait transmettre cette recommandation au Groupe afin que celui-ci prenne les dispositions voulues. Les leçons tirées jusqu'ici de l'IFA, que pilote la Banque mondiale, devraient être pleinement prises en compte.

Les «pactes pour l'éducation» conclus pays par pays devraient être proposés à l'ensemble des pays les moins avancés et pays à faible revenu, qui sont véritablement résolus à atteindre les objectifs de l'EPT mais qui, dans l'état actuel des choses, sont mal partis pour y parvenir sans aide extérieure. Ces «pactes» devraient donner aux pays partenaires l'assurance d'obtenir l'aide voulue aux fins du renforcement des capacités ainsi qu'un soutien financier supplémentaire et de bénéficier d'un appui prévisible pour mener à bien leur programme de réforme.

RECOMMANDATION 13

Voir le paragraphe 154.

Le* CCS *devrait étudier la possibilité de constituer un groupe de travail interinstitutions élargi, qui serait ouvert aux principaux partenaires tels que les ONG et les fondations, en vue de préparer et d'organiser des campagnes de promotion et de collecte de fonds dans tous les pays ainsi qu'il est recommandé dans le présent rapport. Le département de l'information ou des relations extérieures des divers organismes des Nations Unies devrait participer activement à ce projet. Les campagnes envisagées devraient avoir pour objectif de mobiliser des fonds pour l'éducation et, éventuellement, par la suite, pour la réalisation d'autres ODM.

RECOMMANDATION 14

Voir les paragraphes 130 et 156 à 160.

Aux fins du suivi de l'application de la Déclaration du Millénaire, il est essentiel d'étudier de nouvelles formules de financement. L'Assemblée générale devrait créer un mécanisme, par exemple un groupe d'experts (experts du système des Nations Unies et des institutions de Bretton Woods, entre autres) pour étudier plus avant les nouvelles propositions faites à ce sujet par le Groupe de haut niveau sur le financement du développement (le rapport Zedillo) et envisager d'autres formules telles que le Mécanisme de financement international (International Financial Facility (IFF)). Ce groupe d'experts devrait tenir l'Assemblée générale et le Conseil économique et social informés des progrès tangibles réalisés à cet égard.

Introduction

> Faire en sorte que, d'ici à [2015], les enfants partout dans le monde, garçons et filles, soient en mesure d'achever un cycle complet d'études primaires et que les filles et les garçons aient à égalité accès à tous les niveaux d'éducation[4].

1. Tel est l'Objectif de développement du Millénaire (ODM) n° 2 (cible 3) de la Déclaration du Millénaire adoptée par 147 chefs d'État et de gouvernement et 189 États Membres en septembre 2000, qui devra être atteint d'ici à 2015[5]. C'est un objectif ambitieux, car sa réalisation signifiera que les enfants du monde entier auront enfin acquis le droit à au moins cinq ou six ans d'études primaires, durée de la scolarité continue nécessaire pour acquérir un certain nombre de compétences de base comme l'écriture, la lecture, la maîtrise du calcul et les autres compétences pratiques fondamentales. Le second ODM relatif à l'éducation concerne l'égalité des sexes, la cible étant

> l'élimination des disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard[6].

2. L'objectif correspondant pour l'enseignement primaire de l'Éducation pour tous (EPT) fixé dans le Cadre d'action de Dakar adopté plus tôt au cours de l'année 2000 est encore plus ambitieux puisqu'il consiste à :

> Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient accès à un enseignement primaire, obligatoire et gratuit de qualité et puissent le suivre jusqu'à son terme.

Ce que l'on peut interpréter comme signifiant qu'en 2015 tous les enfants des classes d'âge concernées seront censés avoir achevé leurs études primaires; pour que ce soit le cas, il faut que tous, garçons et filles, aient été scolarisés en première année en 2008. C'est également l'interprétation retenue dans la stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous[7]. Il ressort de nombreux documents publiés par diverses institutions, dont l'Équipe mondiale de suivi sur l'EPT, l'Institut de statistique (ISU) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et la Banque mondiale, que cet objectif de 2008 a très peu de chances d'être atteint, étant donné que de nombreux pays en développement sont très mal partis pour ce qui est d'assurer l'accès universel à l'enseignement primaire et l'égalité des sexes[8]. L'ODM, que l'on peut interpréter comme prévoyant l'accès de tous les enfants à un cycle complet d'études primaires d'ici à 2015, permet d'entretenir quelque espoir, étant donné que l'on dispose de plus de temps pour le réaliser.

3. Mais même les ODM risquent de ne pas être atteints, à moins que la communauté internationale ne se montre résolue à assumer pleinement l'engagement solennel pris lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, au cours duquel elle a affirmé :

> Aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources[9].

et à moins que les gouvernements ne donnent à l'éducation au niveau national une priorité correspondant aux engagements qu'ils ont pris au niveau international. Ceux-ci doivent aussi prouver qu'ils pensent réellement ce qu'ils disent et se montrer véritablement résolus à doter le secteur de l'éducation de ressources budgétaires adéquates, à réformer le système, à renforcer leur capacité de dispenser une éducation de qualité à l'ensemble de leur population, y compris aux enfants les plus défavorisés, et surtout à accélérer l'accès des filles à l'éducation. Pour la communauté internationale des donateurs, il s'agit d'améliorer la qualité de l'aide, de fournir une assistance extérieure d'un niveau adéquat, prévisible et stable, et de mieux accompagner et soutenir de façon constructive les efforts des pays en développement.

4. La Conférence de Monterrey, en 2002, a donné naissance à l'idée d'un «pacte» fondé sur le principe de responsabilités et d'obligations partagées par tous les partenaires pour le développement, lesquels se doivent maintenant d'honorer leurs engagements.

5. Les engagements ont été contractés de façon solennelle et de sérieuses assurances ont été données. La crédibilité de la communauté internationale est en jeu, ce qui rend un échec d'autant moins envisageable. La communauté internationale dans son ensemble ne peut plus se permettre de ne pas tenir les engagements qu'elle a pris ou d'en prendre de nouveaux sans les

honorer. L'opinion publique accepterait de plus en plus difficilement de voir adopter, à l'occasion de grandes conférences des Nations Unies, des plans de plus en plus nombreux qui n'aboutissent à aucun résultat dans le cadre d'action et les délais convenus (faute d'un véritable suivi de la part de toutes les parties). Le risque pour la communauté internationale de se voir accusée d'hypocrisie et/ou de manque de sérieux est réel; celui de perdre toute crédibilité est inévitable. D'où les efforts faits à tous les niveaux pour parer à ces risques et pour mettre au point une série de stratégies qui seront analysées dans le présent rapport.

6. Le premier test de la crédibilité de la communauté internationale sera l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, si possible d'ici à 2005. Il reste bien peu de temps pour y parvenir, d'où l'urgence d'agir au plan national et international. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 – Genre et éducation pour tous : Le pari de l'égalité*,

> montre que de nombreux pays risquent de ne pas atteindre l'objectif fixé pour 2005 mais que cet état de choses pourrait évoluer rapidement si les politiques changeaient… Le rapport démontre qu'il faudra introduire des changements dans un large éventail de politiques économiques et sociales – ainsi que dans l'éducation elle-même – si l'on veut faire de l'égalité des sexes dans l'éducation une réalité… Et ces changements sont réalisables… Il existe des politiques et des stratégies susceptibles d'engager toutes les sociétés sur la voie de l'égalité entre les sexes dans l'éducation, ainsi que peuvent en témoigner les États qui ont déjà parcouru une bonne partie du chemin[10].

7. Au stade actuel, toutefois, certains soutiennent qu'il sera extrêmement difficile, sinon impossible, pour de nombreux pays, notamment en Afrique subsaharienne et dans certaines parties d'Asie, de réaliser les deux ODM, étant donné qu'ils partent de très bas pour ce qui est de l'enseignement primaire, que les filles n'y bénéficient pas de chances égales, et que la réalité sur le terrain est pire encore si l'on considère la qualité de l'enseignement qui est essentielle. En revanche, d'autres, plus optimistes, estiment que les nouvelles politiques arrêtées lors de récents sommets, de Doha à Monterrey et Johannesburg, ont créé les conditions d'un nouveau départ en matière de coopération pour le développement et que l'engagement pris par les donateurs d'accroître d'environ 18 milliards de dollars des États-Unis d'ici à 2006 le montant de l'aide publique, qui était de 57 milliards de dollars en 2002, est un motif d'espoir[11]. Mais, même les plus optimistes conviennent qu'il faudra non seulement accroître les niveaux de financement en renforçant parallèlement les capacités des pays concernés, mais aussi redoubler d'efforts pour améliorer l'efficacité de l'aide et l'axer davantage sur l'obtention de résultats et que les donateurs devront déployer des efforts considérables pour parvenir, sinon à la cohésion, du moins à un degré satisfaisant de coopération, de coordination et de synergie, surtout sur le terrain[12].

8. Le rapport examine aussi les raisons de l'impact limité qu'ont eu à ce jour les stratégies appliquées par divers acteurs, en particulier l'Organisation des Nations Unies et ses partenaires au sein du système[13], sur la capacité des pays d'atteindre les objectifs fixés en matière d'éducation. Il tente de tirer les leçons des échecs enregistrés dans le passé et d'expliquer pourquoi cela n'a pas été fait jusqu'ici. Il aborde ensuite les raisons des insuffisances actuelles et formule des recommandations précises quant aux moyens possibles d'y remédier.

9. Aux termes de l'article 5 de son Statut[14], le rôle du Corps commun d'inspection (CCI) consiste à procéder à des investigations

> dans tous les domaines qui intéressent l'efficacité des services et le bon emploi des fonds et à apporter des points de vues indépendants au moyen d'inspections et d'évaluations visant à améliorer la gestion et les méthodes et à assurer une plus grande coordination entre les organisations.

À l'évidence, le problème permanent du rapport réaliste qu'il importe d'établir entre les objectifs et les meilleurs moyens de les atteindre est peut-être le plus important à examiner, car il a des incidences sur l'efficience et l'efficacité, qui sont au cœur du travail du CCI.

I. Les leçons du passé

A. La liste des plans d'action dont les objectifs n'ont jamais été atteints s'allonge : les promesses non tenues

10. La première question qu'il faut évidemment se poser est de savoir pourquoi on n'a pas tiré les leçons du passé. Ce n'est pas la première fois que des plans d'action assortis d'échéances ambitieuses ont été adoptés dans le secteur de l'éducation. En 1961, la Conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique, qui s'est tenue à Addis-Abeba, a adopté le Plan de développement de l'éducation en Afrique, destiné à assurer l'accès universel à un enseignement primaire de qualité en 1980 au plus tard. Un an auparavant, en 1960, 18 États d'Asie avaient adopté le Plan de Karachi, qui portait sur les besoins de l'Asie en matière d'enseignement primaire et visait l'instauration d'un enseignement primaire universel gratuit et obligatoire, objectif qui devait être atteint en 1980. Des plans analogues ont été adoptés en Amérique latine dont le Projet majeur pour l'extension et l'amélioration de l'enseignement primaire en Amérique latine, lancé conjointement par l'Organisation des États américains (OEA) et l'UNESCO pour une période de 10 ans (1957-1966). Malheureusement, ces plans n'ont pas eu les résultats escomptés[15], et de nouveaux plans axés sur les mêmes objectifs ont été élaborés en 1981 et en 1996[16].

11. En 1990, le Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), le PNUD, l'UNESCO et la Banque mondiale ont organisé à Jomtien (Thaïlande) la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, qui a réuni 1 500 participants, représentant 155 gouvernements et 150 organisations non gouvernementales (ONG). Dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée à cette occasion, ceux-ci ont donné une large définition fonctionnelle de l'éducation de base, englobant

> … aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre.

Il était entendu que les objectifs fixés en matière d'éducation pour tous seraient atteints dans les années 90.

12. Le Bilan de l'EPT 2000, étude lancée en 1998 dans le but d'évaluer les progrès accomplis pendant les années 90 a montré que, malgré des progrès, la planète était encore loin d'avoir atteint les objectifs éducatifs qu'elle s'était fixés. C'est pourquoi le FNUAP, le PNUD, l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale ont de nouveau organisé conjointement le Forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar en avril 2000. Le Cadre d'action de Dakar adopté à cette occasion comportait six objectifs précis en matière d'éducation pour tous, à savoir[17] :

a) 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;

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

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

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

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

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

13. Pleinement conscients du fait que l'éducation est profondément ancrée dans le contexte historique, culturel, social, économique et politique propre à chaque pays et à chaque région, les auteurs du Cadre d'action ont laissé aux pays le soin de décider des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les six objectifs susmentionnés. Comme on l'a dit, la Déclaration du Millénaire a reconfirmé deux des objectifs de l'EPT. Mais évidemment, **nous savons à présent, en 2003, que les objectifs de l'EPT et les deux ODM ayant trait à l'éducation risquent une fois encore de ne pas être atteints dans bon nombre de pays pauvres si des efforts sans précédent ne sont pas déployés** au niveau tant national qu'international et si des mesures correctives énergiques et courageuses ne sont pas prises sur plusieurs fronts.

B. Raisons de l'échec et difficultés rencontrées

14. **Les raisons pour lesquelles les objectifs ambitieux énoncés dans les nombreux plans d'action adoptés en l'espace de 40 ans n'ont pas été atteints sont multiples. Elles sont à la fois d'ordre historique, politique, juridique, économique, social et institutionnel**. On s'est, semble-t-il, engagé à la légère, en sous-estimant la complexité du processus de développement, en général, et de l'éducation, en particulier**. Par ailleurs, le suivi et l'évaluation n'ont pas été suffisamment systématiques** pour que les nouveaux plans puissent tirer parti des résultats des précédents.

15. Si l'on remonte le cours de l'histoire, on constate que la situation que les puissances coloniales ont laissé derrière elles sur le plan de l'éducation n'était pas brillante[18]. «En 1970, soit 10 ans après l'indépendance, les élèves étaient 10 fois plus nombreux dans le primaire et presque 50 fois plus nombreux dans le secondaire»[19]. Depuis lors, d'autres progrès ont été accomplis[20], malgré les nombreux obstacles et difficultés rencontrés, dont beaucoup sont encore d'actualité. Ceux-ci concernent à la fois les pays en développement et la communauté des donateurs et sont bien sûr souvent étroitement liés. Les gouvernements nationaux sont notamment aux prises avec les difficultés suivantes : L'engagement politique et la force de mobilisation en faveur de l'éducation en tant que droit humain fondamental sont insuffisants;

- Les politiques sociales n'ont pas été intégrées de manière durable dans le cadre général du développement (ni inscrites dans les dépenses publiques);
- Les ressources financières et les crédits budgétaires alloués à l'éducation sont insuffisants faute d'une mobilisation efficace des ressources nationales et d'un contrôle approprié des dépenses publiques;
- L'attention prêtée aux questions d'équité, notamment à celles concernant l'égalité des sexes, les pauvres et les défavorisés (minorités, populations isolées, handicapés, enfants des rues, etc.), est insuffisante et les stratégies en faveur des pauvres et les programmes d'incitation économique inexistants;
- Les politiques éducatives et les plans sectoriels laissent à désirer et manquent de transparence et de cohérence. En outre, il n'y a pas de continuité dans les réformes du fait de l'instabilité gouvernementale;
- Le secteur de l'éducation se ressent d'une mauvaise gouvernance : utilisation non optimale des ressources nationales et extérieures, corruption ou gestion incompétente, manque de transparence et responsabilisation insuffisante vis-à-vis des différentes parties prenantes;
- Le cadre réglementaire et les mécanismes de contrôle sont insuffisants;
- La gestion et l'exécution des programmes laissent à désirer de même que la prestation des services éducatifs (manque d'incitations), du fait souvent de l'insuffisance des ressources humaines ou financières, de l'indifférence à l'égard de la population visée et de la faiblesse de la fonction publique;
- Les responsables ne disposent pas de données et de statistiques fiables, notamment ventilées, dont ils auraient besoin pour décider en connaissance de cause de la politique à suivre, faute de capacités statistiques suffisantes et d'incitations qui permettraient de les renforcer;
- Le soutien de la population fait largement défaut en raison de l'implication insuffisante des parties

prenantes, à savoir les enseignants (et leurs syndicats), les parents, les communautés et la société civile dans son ensemble;

- On n'insiste pas assez sur la qualité de l'enseignement et sur l'importance qu'il revêt pour les individus et pour la société : les programmes sont inadaptés, ce qui se traduit par de mauvais résultats scolaires, des taux élevés d'abandon et de rejet de l'école;
- On n'insiste pas assez sur la réussite de l'apprentissage dans le cadre de l'éducation de base, c'est-à-dire l'acquisition effective de connaissances et de compétences et les résultats de l'apprentissage; l'acquis scolaire ne fait l'objet d'aucune évaluation, que ce soit au niveau national ou au niveau international[21];
- Il n'existe pas d'incitations (liées à la rémunération ou autres) pour les enseignants; on manque d'enseignants qualifiés et d'enseignantes pouvant servir de modèle aux élèves, du fait qu'il n'y a pas assez d'établissements de formation des enseignants, ou d'étudiants dans l'enseignement secondaire et supérieur;
- Il n'existe pas suffisamment d'établissements scolaires se trouvant à une distance raisonnable des élèves potentiels ni d'écoles dont l'infrastructure (latrines, etc.) soit adaptée aux filles;
- On manque de matériels didactiques de qualité;
- Il n'existe aucun contrôle de la qualité, y compris dans les établissements privés;
- Les moyens de coordination sont insuffisants au niveau du secteur public et on relève un manque de cohérence, de coopération et de dialogue tant entre les différents secteurs qu'avec la communauté des donateurs;
- Les priorités et les objectifs manquent de clarté; trop d'acteurs dont les responsabilités ne sont pas clairement définies participent à l'élaboration des plans de développement et des plans sectoriels;
- Le suivi est insuffisant; et les résultats des évaluations des stratégies adoptées et de leur mise en œuvre sont mal utilisés, alors qu'ils devraient permettre d'élaborer des politiques en connaissance de cause et éclairer la prise de décisions;
- Le contexte économique et commercial international est défavorable; à l'effet des chocs extérieurs s'ajoute le problème de l'endettement;
- Les catastrophes naturelles, l'épidémie de VIH/sida et d'autres graves problèmes sanitaires, ainsi que les conflits armés et les troubles civils ont également des incidences préjudiciables sur le secteur de l'éducation;
- Le surendettement empêche une utilisation rationnelle des ressources nationales;
- L'accroissement rapide de la population se conjugue à une mauvaise conjoncture économique;

En ce qui concerne les donateurs, les problèmes sont notamment les suivants :

- La volonté politique d'aider les pays en développement à atteindre des objectifs éducatifs arrêtés conjointement est insuffisante;
- L'aide extérieure est insuffisante;
- Les débouchés des pays en développement sur les marchés mondiaux sont limités, l'aide au développement s'est amenuisée au fil du temps et les politiques des donateurs ne sont pas toujours cohérentes[22];
- Les donateurs ne se préoccupent pas assez de l'efficacité de l'aide qu'ils apportent et de ses résultats sur le plan du développement et de l'éducation (attention insuffisante aux résultats); l'aide est subordonnée à certaines restrictions (aide conditionnelle); on assiste à une dispersion de l'aide[23]; la coordination avec les stratégies nationales en matière de développement et d'éducation est insuffisante; les politiques, procédures et pratiques ne sont pas suffisamment adaptées aux systèmes des pays bénéficiaires[24];
- Les conseils et les consignes donnés par les divers représentants de la communauté des donateurs sont différents et discordants, par exemple en ce qui concerne l'ajustement structurel (le Consensus de Washington et la théorie du moins d'État[25]) et la décentralisation, qui est prônée sans prêter l'attention voulue à la création de capacités au niveau local.

16. Tout cela n'explique toujours pas pourquoi la communauté internationale a continué d'adopter des plans d'action exagérément ambitieux. **Cette fois-ci**

pour que les ODM aient une chance d'être atteints, il faut que la communauté internationale mesure pleinement la gravité et l'urgence de la situation (et les conséquences de l'inaction) et soit prête à tirer les leçons de l'expérience de façon plus systématique, à partager les enseignements qui s'en dégagent, en rectifiant au besoin le tir et, enfin et surtout, à honorer les engagements pris.

17. Le Plan d'action d'Addis-Abeba de 1961 était déjà un plan axé sur les résultats et sur les besoins, notamment financiers et matériels, des pays participants dans les différents domaines. Mettant en relief le lien entre l'éducation et l'environnement économique, il définissait des priorités claires, à savoir pour le Plan à court terme (1961-1966), l'enseignement secondaire, la réforme des programmes scolaires et la formation des enseignants, le but des efforts entrepris dans ces trois secteurs étant de faire passer le nombre d'enfants scolarisés de 11 à 15 millions. Les coûts y étaient détaillés, de même que les besoins de ressources tant intérieures qu'extérieures. Le Plan à long terme (1961-1980) visait à l'instauration d'un enseignement primaire de qualité en 1980 au plus tard. Il s'articulait autour de quelques idées-force : maîtrise des programmes par les pays partenaires, souci de qualité et principe selon lequel, pour avoir un enseignement primaire de qualité, il fallait d'abord investir dans l'enseignement secondaire et supérieur, afin d'assurer la formation des enseignants.

18. Ce Plan et ceux qui l'ont suivi étaient en quelque sorte le fruit de la «sagesse collective» et de l'expérience accumulée. Ils se reposaient sur la conviction que l'éducation était non seulement un droit de l'homme fondamental mais aussi un secteur d'investissement à fort rendement, tant pour l'autonomisation de l'individu que pour le développement économique et social de la collectivité. «Dans toutes les régions du monde en développement … les taux de rendement privés … apparaissent plus élevés pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement secondaire ou supérieur»[26]. Le système scolaire doit être édifié en partant de la base et à l'instruction de type institutionnel primaire devrait succéder un enseignement plus large englobant la notion d'«éducation de base». Les principes et les objectifs de l'EPT doivent être intégrés dans les plans sectoriels, à commencer par ceux concernant la petite enfance. Pour acquérir la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, ainsi que d'autres compétences importantes dans la vie courante, un enfant doit avoir reçu un enseignement de qualité pendant cinq ou six ans sans interruption. La valeur de l'éducation pour la communauté, la famille et l'individu doit être reconnue. La maîtrise du système éducatif suppose la participation active des parties prenantes, qui ont chacune leur mot à dire. La société civile tout entière doit jouer son rôle, notamment par l'intermédiaire des syndicats d'enseignants. On doit organiser l'année scolaire en tenant compte des besoins de la population. Il convient d'adopter une approche culturelle et multilingue et de mettre en place des programmes d'incitation (distribution de vivres et soins de santé, par exemple), particulièrement à l'intention des couches les plus défavorisées de la population, afin de promouvoir l'éducation des filles et de réaliser l'égalité des sexes. Souvent, les coûts directs de la scolarisation à savoir les frais de scolarité (droits d'inscription notamment aux examens) et autres frais (achat de l'uniforme, des manuels et des fournitures scolaires comme le papier et les crayons, frais de transport et de repas, etc.) sont dissuasifs voire prohibitifs, surtout pour les plus démunis, et ont un impact négatif sur l'égalité des sexes[27]. La même observation vaut pour les «coûts d'opportunité» liés à l'éducation[28]. Le contenu des cours doit être adapté non seulement aux besoins de l'individu et de la collectivité mais aussi à ceux du marché national de l'emploi. Il faut s'attacher en priorité à former des enseignants de qualité en nombre suffisant, en prêtant une attention particulière aux enseignantes, qui ont un rôle important à jouer en tant que modèle. Un enseignement de qualité suppose aussi un environnement scolaire convivial : les écoles doivent être situées à proximité des élèves potentiels et les infrastructures adaptées à une population scolaire des deux sexes. Le rapport enseignant/élèves ne devrait pas être supérieur à 1 pour 40, les différentes étapes du processus éducatif devraient être minutieusement planifiées et les ressources allouées au secteur de l'éducation devraient atteindre un certain pourcentage du produit national brut (PNB)[29], etc. Tous ces éléments, ainsi que beaucoup d'autres, sont bien connus.

19. Comme l'a dit un spécialiste, grâce à l'expérience que les pays ont accumulée et à l'accroissement de la coopération internationale au cours des 50 dernières années, on sait pratiquement tout ce qu'il y a à savoir dans le domaine de l'éducation. **Ce qui est toutefois moins évident, c'est d'établir si, par le passé, on a eu recours aussi systématiquement qu'il aurait fallu**

à l'évaluation et au suivi et si les enseignements tirés de l'expérience ont été suffisamment diffusés auprès d'autres partenaires du développement pour qu'ils puissent à leur tour les mettre à profit. Il faudra, à l'avenir, s'intéresser de plus près aux questions qui touchent à la gestion et au transfert des connaissances. **Voir les recommandations 5 et 6.**

20. Mais d'autres questions doivent aussi être réglées, notamment la faiblesse des capacités statistiques de beaucoup de pays en développement (d'où un manque de données, notamment de données ventilées selon le sexe, etc.), ce qui a des répercussions à la fois sur la formulation des politiques et sur les mesures prises.

C. La gravité de la situation actuelle et le problème des données

21. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)[30], qui a son siège à Montréal (Canada), est le dépositaire des statistiques internationales en matière d'éducation. Au cœur de son mandat se trouve l'assistance aux pays membres en ce qui concerne la collecte, l'analyse et la diffusion d'indicateurs sur l'éducation internationalement comparables qui éclairent les orientations et permettent de suivre les progrès réalisés[31]. L'Institut est confronté à de nombreux défis, tels que «la consolidation de la qualité des données existantes pour qu'elles soient mieux alignées sur les indicateurs d'aujourd'hui», ce qui est indispensable pour «mesurer avec précision les progrès accomplis». Une autre difficulté touche à «l'intégration de données sur l'éducation provenant de différentes sources» en vue «d'améliorer les estimations des données manquantes qui représentent une lacune considérable dans [les] connaissances». Par ailleurs, il va falloir compléter les données administratives agrégées par «des données [recueillies] sur une base individuelle et auprès des écoles, qui éclaireront … les orientations nationales»[32]. De manière générale, les données administratives doivent notamment être complétées par des données résultant d'enquêtes sur les ménages, qui permettraient de mieux comprendre le contexte socioéconomique de la population scolaire. Un simple coup d'œil aux statistiques disponibles permet de se rendre compte que les données portant sur des questions importantes ne sont pas collectées dans une perspective sexospécifique et que, quand elles existent, les statistiques ne sont pas souvent ventilées par sexe. Des données sur des groupes de population défavorisés, comme les réfugiés, font aussi défaut[33]. Un rapport récent du Secrétaire général sur l'application de la Déclaration du Millénaire, indique que : «pour les élèves commençant la première année d'études dans l'enseignement primaire et achevant la cinquième, la disponibilité de données au niveau des pays est limitée»[34]. Dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002 – Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie?*, on apprend que son élaboration «a mis en lumière des lacunes graves dans nos connaissances. Par exemple, les données sur les taux nets de scolarisation primaire pour 1999 ne sont pas disponibles dans plus de 70 pays.». Il y est aussi clairement indiqué que : Il reste possible de formuler des opinions avisées mais, pour améliorer le suivi, il faudra investir davantage dans la collecte et l'analyse des données, ainsi que dans la recherche et l'évaluation concernant les politiques[35].

22. Il existe indéniablement une certaine contradiction entre l'objectif consistant à recueillir des données plus à jour et d'autres aspects relatifs à la qualité des données, comme leur fiabilité et leur comparabilité sur le plan international. «Les décideurs politiques ont besoin d'un large éventail de données complémentaires plutôt que d'un ensemble restreint d'indicateurs», qui doivent être adaptés en fonction de leurs priorités politiques[36]. Il s'agit donc de leur fournir tout un éventail d'indicateurs qui soient adaptés à leurs priorités. Pour évaluer dans quelle mesure l'accès universel à l'enseignement primaire est assuré, «ces décideurs choisiront probablement un ensemble d'indicateurs servant à mesurer l'accès à l'enseignement, la fréquentation scolaire, la progression des élèves et les résultats de l'apprentissage»[37].

23. Selon les estimations établies par l'ISU pour l'ensemble du monde en 2000, 104 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés; 57 % d'entre eux étaient des filles[38] et quelque 96 % vivaient dans des pays en développement. Ce chiffre est considérablement inférieur à celui qui figure dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*[39], selon lequel il y avait, en 1999, 115 millions d'enfants non scolarisés. Il est certainement très important, pour les décideurs nationaux comme pour le grand public, de disposer d'informations sur les enfants qui sont scolarisés et ceux qui ne le sont pas[40]. L'auteur fait valoir cependant

que si la communauté internationale s'est fixé pour objectif dans le cadre de la Déclaration du Millénaire de donner à tous les enfants les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires, et si elle a adopté le sixième objectif de l'EPT[41], qui est axé sur la qualité, c'est notamment parce qu'elle escompte implicitement qu'à l'issue d'une scolarité primaire menée jusqu'à son terme, les enfants auront appris à lire, écrire et compter et auront acquis d'autres compétences indispensables dans la vie courante[42].

24. Conformément à l'esprit des ODM qui ont trait à l'éducation et aux objectifs de l'EPT, ce **qui importe vraiment en dernière analyse c'est le nombre d'enfants qui, en fin de scolarité primaire**, **savent lire, écrire et calculer et ont acquis les compétences indispensables dans la vie courante, et de prendre les mesures correctives qui s'imposent en faveur des enfants qui ne sont pas dans ce cas**. Pour y parvenir, il ne suffit pas de disposer de données sur les effectifs inscrits. Outre des données relatives à l'accès à l'enseignement, les responsables politiques doivent aussi disposer de données fiables sur la fréquentation, sur la progression des élèves et sur les résultats, surtout de l'apprentissage. Il semble qu'à l'heure actuelle de telles données ne soient pas disponibles pour tous les pays ou ne soient pas suffisamment sûres pour permettre des comparaisons. Pour pouvoir prendre les mesures correctives appropriées, il est donc essentiel **en fin de compte de savoir exactement combien d'enfants d'âge scolaire sont «laissés pour compte»,** soit parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés, soit parce qu'ils ont abandonné l'école en cours de route, soit encore parce que, bien qu'ayant achevé le cycle primaire, ils n'ont pas acquis les aptitudes escomptées, pour des raisons diverses telles que la mauvaise qualité de l'enseignement. Il est difficile d'évaluer le nombre total de ces enfants du fait que l'on ne dispose pas pour tous les pays de données portant sur tous les aspects du problème. **Le nombre des enfants «laissés pour compte» devrait être considérablement plus élevé que les 104 millions d'enfants non scolarisés et devrait probablement s'établir à près de 40 % des enfants d'âge scolaire dans les pays en développement**[43]. Il convient donc de ne pas sous-estimer la gravité et l'ampleur du problème si l'on veut prendre les mesures urgentes qui s'imposent[44].

25. **Il est nécessaire de compléter les taux de scolarisation dans l'enseignement primaire, couramment utilisés, par des taux d'achèvement des études primaires ou taux de réussite, car cela correspond à ce qui est prévu dans les ODM relatifs à l'éducation** et qu'en procédant de la sorte, on obtiendra un meilleur indicateur de la qualité. On pourra aussi se faire une meilleure idée de la façon dont le système scolaire touche les pauvres, le taux de rétention étant une meilleure mesure que le taux d'inscription. Convaincue que

> contrairement à l'accès universel, on ne peut réaliser l'objectif de l'achèvement universel des études primaires sans veiller à la qualité de l'enseignement, aux progrès accomplis par les élèves et à la demande d'éducation de la part des ménages, toutes ces conditions étant reliées[45],

la Banque mondiale s'est lancée dans la collecte de données par l'intermédiaire de ses équipes spéciales et a fait appel également aux données de l'ISU, pour établir directement et indirectement une première série d'estimations des taux de réussite dans l'enseignement primaire. Selon la définition qu'elle en a donnée,

> le taux de réussite dans le primaire est la mesure du flux d'élèves sortant chaque année de l'école primaire après y avoir suivi une scolarité complète. Il est obtenu en divisant le nombre total d'élèves qui terminent avec succès la dernière année d'enseignement primaire (ce succès pouvant être sanctionné ou non par un diplôme) par le nombre total d'enfants recensé dans la population qui seraient en âge d'achever leurs études primaires[46].

Ce taux est considéré non seulement comme un outil plus souple que le taux de scolarisation net ou brut, mais aussi comme un objectif plus réaliste – et un indicateur vraiment très utile – pour les pays en développement[47].

> Le taux de réussite dans le primaire est un indicateur plus précis de la formation du capital humain ainsi que de la qualité et de l'efficacité du système scolaire que ne le sont les taux de scolarisation bruts et nets[48].

26. Il faut toutefois se garder de voir dans cette première série d'estimations directes et indirectes des taux de réussite primaire autre chose que ce qu'elles sont, à savoir un ensemble de données préliminaires qui pourraient être sensiblement améliorées en termes de fiabilité et d'actualité si les gouvernements et les

partenaires internationaux coopéraient pour les affiner[49].

Une telle tâche est nécessairement l'affaire de toutes les parties intéressées. La Banque mondiale est parvenue au résultat suivant : Depuis la Conférence de Jomtien en 1990, le taux moyen global de réussite dans le monde en développement est passé de 72 à 77 %[50]. Cette moyenne globale masque des différences marquées entre les régions. L'Amérique latine et l'Asie de l'Est, où les taux de réussite étaient relativement élevés, ont accompli peu de progrès dans les années 90; en Afrique, le taux de réussite n'est que de 55 % (les taux les plus faibles étant observés en Afrique subsaharienne) et, en Asie du Sud, deux enfants sur trois seulement achèvent avec succès leur scolarité primaire.

> Au cours des années 90, 17 pays à revenu intermédiaire et 21 pays à faible revenu ont vu leur taux de réussite stagner ou décliner. Des cas comme celui de l'Afghanistan … sont bien connus et spectaculaires. Mais d'autres pays, comme le Venezuela, la Thaïlande, la Zambie, le Cameroun, le Kenya, Madagascar, l'Albanie et le Bélarus, ont perdu du terrain[51].

26. Au rythme actuel, 70 pays risqueraient de ne pas atteindre l'objectif d'enseignement primaire universel d'ici 2015 … et les données font défaut pour 16 autres. … En revanche, l'élimination de la disparité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 n'est pas un objectif qui pourra être atteint, mais des progrès importants peuvent encore être accomplis dans le délai imparti. Ainsi, cette parité peut devenir une réalité dans le monde entier au niveau de la première année d'études si les pays en développement et leurs partenaires prennent les mesures nécessaires dès aujourd'hui[52].

Selon le *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2002*, 83 pays ont déjà atteint les trois objectifs quantifiables de l'EPT, à savoir ceux concernant le taux net de scolarisation dans le primaire, le taux d'alphabétisation des adultes et le taux brut de scolarisation dans le primaire (où la parité entre filles et garçons doit être assurée), ou sont en passe de les atteindre; 43 pays ont progressé mais n'auront sans doute pas atteint au moins un des trois objectifs en 2015, et 28 pays risquent fort de n'en atteindre aucun d'ici là[53]. Ces chiffres ne donnent pas toujours une image exacte de la situation, en raison des **différences énormes qui existent d'un pays à l'autre et, dans un même pays,** entre les régions, ainsi qu'entre les nantis et les pauvres et autres catégories défavorisées de la population.

27. Selon les estimations de la Banque mondiale[54],

> environ 36 des 155 pays en développement ont atteint l'objectif de l'achèvement universel des études primaires … 30 autres sont sur la bonne voie, c'est-à-dire qu'ils ont toutes les chances de l'atteindre si les tendances observées au cours des années 90 se maintiennent, **… En revanche, 89 pays risquent de ne pas atteindre les objectifs fixés s'ils ne progressent pas à un rythme beaucoup plus rapide.**

Dans ce dernier groupe, une distinction est établie entre 60 pays qui sont «mal partis» pour assurer l'accès universel à un cycle complet d'enseignement primaire d'ici à 2015 et 29 pays qui sont «très mal partis»[55].

28. Pour sévère qu'il soit, ce diagnostic est probablement encore trop optimiste. Comme indiqué plus haut, cinq à six années de scolarité n'apportent pas forcément à tous les élèves la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul ni les compétences dont ils ont besoin pour continuer à apprendre tout au long de leur vie.

> Si le succès de l'éducation doit se mesurer à l'aune de ce que les enfants apprennent et de la manière dont ils l'apprennent, il faut trouver de meilleurs moyens d'en apprécier la pertinence et la qualité[56].

29. **On a constaté qu'il était essentiel de mesurer les acquis scolaires pour évaluer la qualité de l'enseignement et pour procéder, le cas échéant, à des réformes**. On peut ainsi déterminer si l'investissement éducatif est productif. Mais l'exercice est aussi important pour les parties prenantes. Pour les parents d'abord, qui veulent avoir la garantie que leurs enfants vont acquérir les connaissances et les compétences dont ils auront besoin dans leur vie personnelle, professionnelle et familiale ainsi qu'en tant que citoyen, mais aussi pour les enfants, afin qu'ils puissent prendre confiance en eux. Il ne semble pas que des évaluations des acquis scolaires soient pratiquées dans tous les pays. L'expérience acquise en la matière par les pays développés montre qu'en général un pourcentage important des élèves évalués ne possèdent pas les connaissances et les compétences nécessaires

pour réussir le test[57]. Lorsque de telles évaluations ont été organisées dans les pays en développement, les résultats ont montré qu'un fort pourcentage des enfants n'avait pas les connaissances et les compétences requises. L'*Oxfam Education Report*[58] donne l'exemple du Bangladesh, où en 1998, un test mené à l'échelon national, indépendamment des programmes scolaires, pour évaluer l'aptitude des enfants à lire, écrire et compter (évaluation des compétences de base), a montré que seulement 57 % des enfants ayant suivi cinq années d'enseignement satisfaisaient aux critères de l'éducation de base.

30. Plusieurs initiatives méritent d'être mentionnées dans ce contexte. «Le projet de suivi permanent des acquis scolaires, mis en œuvre conjointement par l'UNESCO et l'UNICEF, représente l'une des tentatives les plus complètes de concevoir un cadre international de mesure des résultats, en dépassant la priorité traditionnellement accordée aux résultats des examens ou aux taux de scolarisation», aussi importants ces éléments soient-ils[59]. L'UNESCO apporte un appui soutenu aux évaluations nationales réalisées au sein des régions, comme celles relevant du Groupement d'évaluation de la qualité de l'enseignement en Afrique australe (SACMEQ), du Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'enseignement et de la Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS). L'une des principales percées conceptuelles de l'enquête TIMSS tient à ce qu'elle est tout à la fois internationale et nationale

> en ce sens qu'elle fournit un ensemble de scores aux tests, qui peuvent être utilisés pour les comparaisons entre pays, et des résultats propres à chaque pays, qui permettent à chacun d'évaluer ses performances en fonction de ses objectifs particuliers.

«Les évaluations nationales et internationales effectuées dans plusieurs pays», telles que celles relevant de la TIMSS, du SACMEQ et du Programme pour l'évaluation internationale des étudiants (PISA), sont très importantes car elles permettent de procéder à des analyses comparées des performances qui sont riches d'enseignement»[60]. Il faudra laisser aux pays concernés le soin de choisir le type d'évaluation qu'ils souhaitent, en fonction de leurs priorités et de leurs ressources souvent limitées.

31. **Pour le moment, beaucoup d'enfants des pays en développement doivent se contenter des connaissances et des compétences qu'ils ont acquises au cours du cycle d'enseignement primaire de type scolaire ou d'éducation de base**, dont la durée varie d'un pays à l'autre. Pour les décideurs comme pour la société en général, il est donc **crucial de se faire une idée exacte de ce que les élèves ont appris au terme de ce cycle.** Conformément à l'objectif n° 6 de l'EPT, l'évaluation des acquis scolaires est également apparue essentielle pour apprécier la qualité de l'enseignement et procéder, le cas échéant, à des réformes. **Il est recommandé que l'UNESCO et ses partenaires aident les pays à procéder à de telles évaluations à la fin de leur cycle primaire, car cela aura des répercussions immédiates sur leur politique nationale**. Cela ne diminue en rien la nécessité d'évaluer aussi les résultats des cycles éducatifs suivants, mais ce n'est pas l'objet du présent rapport. Un système d'évaluation à la fin du primaire selon le classement CITE permettrait de faire des comparaisons utiles entre les pays. Il faut cependant reconnaître que de telles évaluations, aussi utiles soient-elles, risquent d'être trop ambitieuses pour l'instant, étant donné leur coût, les connaissances spécialisées qu'elles requièrent et les ressources limitées dont disposent bon nombre de pays en développement. Il reste qu'une telle comparabilité des données devrait être considérée comme un objectif à atteindre dans l'avenir. **Diverses organisations internationales dont l'UNESCO et l'UNICEF devraient aider les pays à assurer le suivi des évaluations** de façon à pouvoir en tirer des enseignements et à les partager avec d'autres pays et d'autres régions[61]. **Voir la recommandation 3.**

32. **Beaucoup de pays en développement sous-estiment l'importance des statistiques pour l'élaboration des politiques nationales.** De ce fait, les services nationaux de statistiques doivent fonctionner avec un budget très réduit. La plupart n'ont pas assez de ressources pour entreprendre des recensements et des enquêtes et, parfois ils n'ont même pas de quoi financer les activités courantes[62].

Il importe donc au plus haut point de renforcer les capacités de collecte et d'exploitation des données des services de statistique, car, indiscutablement, dans beaucoup de pays le lien entre la collecte, l'analyse et l'exploitation laissent à désirer, sans parler des pays où «il est même difficile d'élaborer des

politiques appropriées et de mettre sur pied des interventions bien ciblées en raison du manque de statistiques»[63]. Le problème tient aussi au fait que **le secteur de la statistique n'est pas considéré comme prioritaire et qu'en l'absence d'un système qui les obligerait vraiment à rendre compte de leur action, rien n'incite les responsables à s'appuyer sur des statistiques pour prendre des décisions**.

33. **Il existe aussi une demande sans précédent de données de la part des organismes internationaux**, en particulier dans le cadre du suivi des plans d'action, toujours plus nombreux, adoptés par la communauté internationale et de la multitude de processus qui ont été lancés (bilans communs de pays (CCA), Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement (UNDAF), ODM, etc.). Ces demandes, qui sont aussi nombreuses que variées, mettent à rude épreuve les capacités nationales. **C'est pourquoi le renforcement des capacités statistiques doit s'accompagner d'une rationalisation aussi poussée que possible des demandes statistiques formulées par les organisations et institutions internationales. Une telle rationalisation doit faire partie intégrante des efforts menés pour améliorer l'efficacité de l'aide**[64].

34. **Il est par ailleurs indispensable d'améliorer la collecte et la qualité des informations recueillies au niveau des pays**[65]. À cet effet, il est essentiel d'intensifier les activités de renforcement des capacités statistiques dans les pays en développement (dont s'occupent à présent de nombreux organismes tels que le Partenariat statistique au service du développement à l'aube du XXIe siècle (PARIS21), l'ISU, l'UNICEF et la Banque mondiale[66], pour n'en citer que quelques-uns), afin que ces pays disposent de données récentes et fiables pour élaborer leurs politiques en connaissance de cause[67].

35. Il ressort de ce qui précède que **des efforts importants s'imposent pour élargir la base de données sur l'éducation et en améliorer la qualité**. Les travaux portant sur les données relatives à la qualité des systèmes éducatifs ainsi qu'aux résultats quantifiables doivent être développés. Les données officielles doivent être complétées par des données **puisées à d'autres sources** telles que les enquêtes par grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF, les enquêtes démographiques et de santé de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) et les enquêtes sur la mesure des niveaux de vie de la Banque mondiale. Les informations provenant de ces sources et d'autres encore viendront enrichir la base de données qui est nécessaire pour éclairer la prise de décisions. **La coopération entre ces institutions et d'autres institutions compétentes devra être renforcée car une bonne coordination est également indispensable pour améliorer la qualité des données**.

36. La coopération entre ces partenaires doit aussi être renforcée pour **surmonter les problèmes méthodologiques et le problème des données que pose le calcul des taux d'achèvement des études primaires et pour perfectionner la méthode utilisée à cet effet, afin de disposer d'un outil de mesure précis et fiable de la réussite dans le primaire. Voir la recommandation 1.**

37. Une meilleure connaissance des problèmes alliée à **des stratégies de communication efficaces, s'appuyant sur les organisations de la société civile ainsi que sur les ONG, tant nationales qu'internationales, qui sont spécialisées dans le domaine de l'éducation**, devrait permettre de faire comprendre à l'opinion publique nationale et internationale à quel point il est urgent d'agir. Les efforts à faire pour améliorer les stratégies existantes et leur financement devraient également s'en trouver facilités. **Ce n'est que lorsqu'ils seront confrontés à des preuves irréfutables des réalités sur le terrain que les gouvernements, à titre individuel aussi bien que collectif, mesureront vraiment l'urgence du problème. Voir la recommandation 1.**

II. Les stratégies existantes

A. Contraintes dues au volume des ressources financières disponibles et à la diversité des approches suivies

38. Les ressources financières dont dispose chaque acteur déterminent le type de stratégie qui peut être envisagé. Lorsque l'on décrit les stratégies et activités menées par les différents acteurs du secteur éducatif (donateurs bilatéraux, acteurs régionaux tels que l'Union européenne, fonds, programmes et institutions des Nations Unies, Banque mondiale) il importe de garder à l'esprit les nombreux problèmes auxquels doivent faire face les pays en développement ainsi que ceux qui leur fournissent une assistance. Ces problèmes ont été décrits plus haut.

B. Stratégies et structures

39. Le fait que les efforts nécessaires, tant sur le plan national que sur le plan international, pour atteindre les objectifs déclarés ont été sous-estimés explique sans doute en partie les échecs du passé. Cet aspect doit être pris en considération à l'avenir. Il est impossible de comprendre la nature des stratégies actuellement mises en œuvre par les différents acteurs du secteur éducatif sans tenir compte de la structure, de l'importance et du poids, notamment en termes de ressources, des systèmes bilatéraux et multilatéraux d'assistance dans ce domaine.

40. La plupart des structures d'aide extérieure ont été créées entre 1945 et les années 60. Elles sont donc le reflet de la philosophie du développement qui avait cours à l'époque. L'optimisme qui prévalait alors concernant la rapidité avec laquelle les États nouvellement indépendants pourraient développer leur économie (dont témoignent les premiers plans d'action décrits plus haut) faisait croire qu'il suffirait, pour venir en aide à ces pays, d'envoyer sur place des «experts» et d'y exécuter des «projets», qui leur montreraient les méthodes à suivre pour réussir. Les anciennes puissances coloniales et les pays développés en général, avaient aussi à cœur de conserver une certaine influence dans le monde en développement en mettant en place des programmes d'aide bilatéraux. Au cours des années 60 et 70, l'instauration du dialogue Nord-Sud n'a pas sensiblement modifié cette approche. De ce fait, on observe un écart sensible, de niveau et d'importance, entre les ressources bilatérales et multilatérales qui sont destinées aux pays en développement.

C. Données sur l'aide extérieure à l'éducation

41. Il a été **difficile d'obtenir une série de données comparables et exactes sur le niveau et l'importance de l'aide fournie au secteur éducatif par les différents acteurs**. Les données sur l'aide fournie par les membres du Comité d'aide au développement (CAD) sont diffusées dans les rapports statistiques du CAD depuis 1993. Dans un premier temps, plusieurs donateurs avaient du mal à classer les données selon le degré d'enseignement mais, depuis que le CAD a revu son système de classification en 1996[68], la définition du secteur éducatif et de ses sous-catégories a été clarifiée (par exemple, la formation des maîtres fait partie de l'appui à l'enseignement primaire et non à l'enseignement supérieur). Les données annuelles les plus récentes peuvent être ventilées selon le degré d'enseignement pour tous les donateurs du CAD. En ce qui concerne l'aide multilatérale, l'Inspectrice a demandé aux différents organismes des Nations Unies de lui fournir des informations. Ces organismes ne disposent pas tous d'informations récentes qu'ils qualifieraient eux-mêmes de totalement fiables. «Enfin, la base de données sur l'aide à l'éducation souffre toujours de problèmes conceptuels et de déficiences dans la communication des informations[69].»

42. Les données agrégées et les données relatives au niveau d'activité du Service de statistique sur le développement international du CAD (OCDE) sont la principale source d'informations relatives à l'aide à l'éducation. Si les systèmes internes des donateurs offrent sans doute une information plus détaillée, les statistiques du CAD ont l'avantage d'être comparables. Malheureusement, certaines organisations internationales n'utilisent pas encore ce système. **Il est recommandé à tous les organismes des Nations Unies qui ne le font pas encore d'utiliser, dans les rapports sur leurs activités d'assistance qu'ils adressent au CAD, la même présentation, les mêmes définitions et les mêmes classifications que les donateurs bilatéraux[70], ce qui permettra de dresser le tableau comparatif de l'ensemble des activités**

d'aide en général, et d'aide à l'éducation en particulier, qui fait gravement défaut, et de procéder grâce à l'emploi de définitions et de classifications normalisées aux comparaisons et au suivi nécessaires. Les données comparables sur l'aide à l'enseignement primaire et à l'éducation de base seraient ainsi disponibles pour tous les fournisseurs d'aide extérieure. Voir la recommandation 2.

43. À l'heure où l'accent est mis sur le suivi des objectifs de développement dans les pays partenaires, **il importe au plus haut point de disposer de données et d'informations fiables sur l'appui extérieur apporté au secteur éducatif en vue d'atteindre les ODM.** En l'absence d'informations, il est plus difficile de demander des comptes aux bailleurs de fonds et d'exercer sur eux la pression voulue, selon le principe -13- de la responsabilité partagée qui s'est dégagé du Consensus de Monterrey. Le CAD a d'ores et déjà entrepris de dresser un tableau récapitulatif des activités d'aide publique au développement (APD) à l'appui des ODM[71]. Pour que celui-ci soit complet,

44. tous les acteurs concernés devront coopérer et contribuer à enrichir et étoffer la base de données du CAD.

45. Il serait **bon également que les organismes des Nations Unies produisent eux aussi des données récapitulatives**. Les gouvernements et le grand public pourraient ainsi disposer d'informations comparables sur le volume et la nature de leurs contributions ainsi que sur les méthodes qu'ils suivent pour favoriser la réalisation des ODM, en général, et de ceux qui concernent l'éducation, en particulier.

46. Les stratégies mises en œuvre par les acteurs extérieurs dépendent des ressources disponibles. La taille des budgets est donc déterminante. Malheureusement, pour plusieurs organismes, les statistiques correspondantes, trop imprécises, ne sont pas vraiment comparables. **Le tableau ci-dessous présente les données communiquées au CAD par les donateurs bilatéraux et multilatéraux pour l'année 2001[72].**

Tableau. Engagements en 2001, en millions de dollars des États-Unis

Engagements	*Aide à l'éducation*	*Dont : aide à l'éducation base*
Japon	788,6	80,4
France	776,2	185,9
Allemagne	573,7	43,2
États-Unis d'Amérique	319,3	205,1
Pays-Bas	209,7	166,7
Royaume-Uni	193,6	67,6
Autres pays du CAD	809,3	145,8
Communauté européenne	218,4	29,9
Total CAD	**3 888,9**	**924,7**
Total des donateurs bilatéraux qui ne sont pas membres du CAD	**21,3**	**1,6**
AID	525,0	211,3
FafD	65,1	12,3
FasD	33,8	13,8
Fonds spécial de la BID	32,8	–
Fonds nordique de développement	6,3	–
UNICEF	56,6	56,6
UNRWA	174,3	147,4
Total des donateurs multilatéraux	**893,8**	**441,3**

D. Engagements des donateurs bilatéraux en faveur de l'éducation[73]

47. En 2001, au titre de l'APD, les engagements **des pays du CAD** en faveur du secteur de l'éducation se sont élevés à 3,9 milliards de dollars, dont 0,9 milliard pour l'éducation de base. Les six principaux bailleurs de fonds, en termes absolus, à savoir l'Allemagne, les États-Unis, la France, le Japon, les Pays-Bas, et le Royaume-Uni ont fourni plus des trois quarts de l'APD bilatérale consacrée à l'éducation. Avec 218 millions de dollars en 2001, **la Communauté européenne (CE)** figure en bonne place parmi les donateurs de ressources destinées à l'éducation.

E. Aide multilatérale en faveur de l'éducation

48. Le tableau ci-dessus présente aussi le montant des engagements des donateurs multilatéraux qui communiquent leurs données au CAD selon le même mode de présentation que ses membres. Les données ne cadrent pas nécessairement avec les chiffres qui figurent dans leurs propres publications, et qui peuvent correspondre à des définitions, des flux ou des unités de compte différents. Ainsi leurs données peuvent porter sur les montants inscrits au budget ou sur les dépenses effectives plutôt que sur les engagements, et concerner tous les bénéficiaires de l'aide et pas seulement les pays en développement. **Étant donné que certaines organisations multilatérales ne fournissent pas de données au CAD, il est difficile d'estimer le montant total de l'aide à l'éducation.**

49. **Groupe de la Banque mondiale** (y compris l'Association internationale pour le développement (IDA)) : en 2002 la capacité de prêt du groupe qui s'élevait à 1 384 millions de dollars[74].

UNESCO : Budget ordinaire de 2002 (soit la moitié du chiffre inscrit au budget de l'exercice biennal) : 47 millions de dollars (cette somme servant à financer les activités, les dépenses de personnel, et la part relative des coûts indirects de programmes du siège); ressources extrabudgétaires : 65 millions de dollars[75].

UNICEF : En 2002, 201 millions de dollars ont été consacrés à l'éducation des filles[76].

FNUAP : En 2000, le FNUAP a consacré 13 millions de dollars imputés sur ses ressources de base aux activités EPT.

Programme alimentaire mondial (PAM) : Pas de chiffres disponibles concernant les dépenses consacrées à l'alimentation scolaire. À partir du coût de la distribution de vivres par enfant, on obtient un montant de 530 millions de dollars pour 2002[77].

50. Les chiffres qui précèdent ne donnent qu'une idée générale du volume de l'aide consacrée à l'éducation. Dans le secteur de l'éducation comme dans les autres secteurs pour lesquels des ODM ont été définis, il faudrait à vrai dire **que les gouvernements et le grand public sachent exactement ce que chaque organisation fait, avec quels moyens et sous quelle forme, et si toutes ces activités contribuent au renforcement des capacités dans les pays partenaires, d'où la nécessité de recueillir des données comparables obtenues, selon une méthodologie commune, sur la contribution que les organismes des Nations Unies apportent à la réalisation des ODM, par catégorie de dépenses, par pays et par région, en indiquant si des activités de renforcement des capacités nationales ont été menées, dans quelle mesure on a eu recours à l'exécution par des entités nationales et fait appel aux experts locaux et si les mécanismes et possibilités de coopération technique entre pays en développement ont été dûment explorés. Il faudrait laisser au CCS le soin de décider de la manière de procéder s'agissant de recueillir et de produire de telles données à l'échelle du système.** Des informations propres à chaque organisation devraient être déjà disponibles, puisque chacune est censée rendre compte à ses mandants. Quant à la question de l'attribution, on pourrait utilement tirer parti de l'expérience du CAD, qui a déjà mis en place un système qui pourrait être ajusté en fonction des besoins des organismes des Nations Unies. Le CAD pourrait être l'instance la mieux placée pour procéder, si nécessaire, à ces ajustements en collaboration avec toutes les parties concernées. Les informations en question devraient être diffusées **sous forme récapitulative aux fins du suivi de la Déclaration du Millénaire**. Il est également recommandé aux **organismes des Nations Unies** qui ne le font pas encore de façon systématique de **fournir régulièrement de telles informations à leurs organes directeurs et à tous leurs membres**, car cela

permettrait de faire des comparaisons, irait dans le sens d'une plus grande transparence et d'une responsabilité accrue, et contribuerait en fin de compte à une utile et nécessaire répartition des tâches au sein du système en fonction des atouts et des avantages comparatifs avérés des différents organismes. **Voir aussi la recommandation 2.**

51. **Le niveau des ressources doit être gardé à l'esprit pour apprécier pleinement les stratégies mises en œuvre par les différents acteurs.** Jusqu'à présent, ce sont les donateurs bilatéraux qui fournissent le gros de l'APD destinée au secteur de l'éducation. Vu leurs maigres ressources, les organismes des Nations Unies (fonds, programmes et institutions spécialisées) n'ont toujours eu qu'une action limitée.

52. La communauté internationale est de plus en plus consciente de la nécessité de modifier ses méthodes de travail, voire d'envisager une réforme des structures de l'aide, si elle veut réellement aider les pays partenaires à atteindre les ODM concernant l'éducation et les objectifs de l'EPT d'ici à 2015. Toutefois, cette volonté ne s'est pas encore pleinement traduite sur le terrain, là où cela importe vraiment. **Il est grand temps de passer des discours aux actes.**

F. La nécessité d'une nouvelle approche

53. Les échecs répétés du passé ont amené les acteurs du développement à reconnaître qu'un «changement de cap» s'imposait et que les modalités traditionnelles de l'aide au développement n'étaient plus adaptées à une approche axée sur les résultats, et encore moins à une approche fondée sur l'impact. Placer l'élimination de la pauvreté ou, du moins, l'atténuation de la pauvreté au centre des activités internationales en faveur du développement aura nécessairement des répercussions sur la façon dont l'APD est fournie, puisque de nouvelles priorités ont été arrêtées d'un commun accord.

54. **On sait en fait de mieux en mieux ce qu'il convient de faire dans le rapport donateur-partenaire; le tout maintenant est de mettre en pratique ce que l'on a appris.** Voici, à titre d'exemple, quelques-unes des idées qui sont désormais communément acceptées : pour avoir des résultats durables, les efforts de développement doivent s'ancrer dans les réalités du pays partenaire, l'approche «taille unique» ne donnera jamais les meilleurs résultats et le principe de la maîtrise des programmes par les pays bénéficiaires exige un changement d'attitude de la part des donateurs, qui doivent cesser d'imposer leurs vues et travailler en partenariat. Les donateurs doivent avoir une politique extérieure cohérente et ne pas reprendre (à la faveur des échanges commerciaux et des politiques d'immigration, par exemple) les ressources qu'ils donnent sous forme d'APD. Pour être efficace, l'aide ne doit pas être assujettie à des conditions et doit respecter les priorités fixées par le pays bénéficiaire, pour autant que celles-ci soient compatibles avec les objectifs et les politiques arrêtés par la communauté internationale. Il n'est plus raisonnable, puisque c'est inefficace, de fournir, dans le cadre de projets, une assistance technique mal définie dans les plans de développement des pays partenaires. **Maintenant qu'il est largement admis que le partenariat implique une responsabilité partagée**, il serait vain de s'en tenir à une approche fondée uniquement sur la logique institutionnelle et la responsabilité des institutions. Dans la relation donateur-partenaire, qui doit reposer sur des bases prévisibles, l'engagement du pays partenaire a autant d'importance que l'assistance extérieure du donateur. Le manque de cohérence et de coordination de la part des donateurs se traduit par une mauvaise utilisation des capacités du pays partenaire. Il est nécessaire d'harmoniser et de simplifier les procédures appliquées par les pays donateurs afin d'accroître l'efficacité et l'efficience de l'aide au développement et de réduire les coûts de transaction qui ponctionnent les ressources provenant de l'assistance extérieure.

55. **En dernière analyse, l'efficacité et l'efficience de l'aide se mesurent à la qualité de la contribution collective de la communauté internationale à un «changement» positif observable, c'est-à-dire aux résultats et à l'impact dans le pays partenaire. La gageure consistera à collaborer et à instaurer de nouveaux partenariats assortis de mécanismes de responsabilité partagée.** Des progrès ont déjà été accomplis sur cette voie, avec notamment le Cadre de développement intégré (CDI), dispositif mis au point par la Banque mondiale et conçu comme une «approche globale qui concilie les réalités macroéconomiques et les besoins de développement en matière structurelle, humaine et physique»[78]. Le CDI préconise une stratégie globale à long terme et place le pays partenaire aux commandes, en lui laissant la maîtrise et la direction des activités de développement, les donateurs définissant quant à eux leurs

contributions respectives aux différents plans de développement. L'accent est mis davantage que par le passé sur le partenariat entre les gouvernements, les donateurs, la société civile et le secteur privé dans l'application de la stratégie de pays, sur une transparence et une responsabilité accrues et sur la réalisation des objectifs fixés en matière de développement.

56. Cette approche conceptuelle est mise en pratique au moyen des documents de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) pour les pays à faible revenu ou d'outils équivalents, obéissant aux mêmes principes. Ces documents sont propices à l'action car ils offrent un cadre de mieux en mieux accepté pour l'instauration d'un nouveau partenariat entre pays développés et pays en développement. Ils devraient déboucher sur des améliorations durables sur le plan de la croissance et de l'atténuation de la pauvreté, améliorations qui devraient aider les pays à atteindre les ODM. Ce processus a également permis d'éclaircir les problèmes structurels et méthodologiques rencontrés, et a mis en lumière la nécessité de développer les activités de renforcement des capacités au niveau national, de sensibilisation, d'information, de coordination, ainsi que l'importance d'un financement suffisant, national comme extérieur. Si la mise en place des mécanismes s'est accélérée, des difficultés subsistent lorsqu'il s'agit de les appliquer sur le terrain. C'est à l'ensemble de la communauté internationale qu'il appartiendra de surmonter ces difficultés, qui sont décrites ci-après.

G. Les différents types de stratégies

57. Si par «stratégie» on entend le «moyen» utilisé pour atteindre un «but», il n'est pas toujours facile de faire le lien entre la stratégie suivie par les différentes organisations et les activités précises qu'elles mènent. Théoriquement, du moins, tous les acteurs œuvrent à la réalisation des mêmes objectifs, mais il est parfois très difficile de déterminer quel rôle précis chaque acteur s'attribue. **Il n'est pas évident d'obtenir une description précise des activités menées, car trop souvent, les documents renferment des déclarations générales sur l'importance qu'il y a à développer le secteur éducatif et sur le rôle que les différents acteurs entendent jouer, plutôt qu'un exposé détaillé des activités entreprises en coopération avec les pays partenaires[79].** Ces contraintes sont prises en considération dans l'examen consacré ci-après aux différentes «stratégies».

58. Toutes les organisations énumérées ci-après contribuent au développement de l'éducation. Elles ont toutes adapté leurs stratégies et leurs plans d'action aux besoins des pays destinataires pour qu'ils puissent atteindre les ODM concernant l'éducation ainsi que les objectifs de l'EPT.

Programme des Nations Unies pour le développement

59. Le PNUD ayant décidé en 2001 de laisser les activités relatives à l'éducation aux organisations qui sont dotées d'un mandat précis et qui disposent d'un avantage comparatif dans ce domaine, il n'en sera pas question dans le présent rapport[80]. Le Programme semble, toutefois, continuer de promouvoir l'éducation dans un certain nombre de pays, tels que le Népal, mais il est difficile de trouver dans la documentation récente des chiffres précis sur la nature et l'ampleur de l'aide fournie aux fins de la réalisation des ODM et des objectifs de l'EPT. En outre, comme indiqué plus haut, le PNUD est l'un des organismes des Nations Unies qui ne font pas rapport au CAD. Il importe toutefois de noter que c'est lui qui a été chargé de piloter et de coordonner les initiatives prises par l'Organisation des Nations Unies aux fins de la réalisation des ODM[81].

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

60. Au sein du système des Nations Unies, l'UNESCO est la seule organisation intergouvernementale compétente dans le domaine de l'éducation qui, comme l'indique son acronyme, ait une vocation universelle[82]. Aussi bien le public que les autres organismes des Nations Unies attendent donc beaucoup d'elle. L'UNESCO a toujours été appelée à assumer des fonctions de chef de file ou de coordination dans le domaine de l'éducation, ce qui n'est pas toujours une tâche aisée. Si l'éducation est finalement devenue à juste titre un sujet de préoccupation prioritaire, le mérite en revient à la direction actuelle de cette organisation. La part du budget qui lui est consacrée témoigne aussi de l'intérêt que l'éducation suscite désormais. Toutefois, par rapport à celles d'autres intervenants dans le domaine de l'éducation, les ressources budgétaires de l'UNESCO sont très limitées, ce qui, naturellement, a des incidences sur ses moyens d'action, surtout hors siège[83]. De fait, cette organisation n'est toujours pas

assez dotée pour le rôle qu'il lui est demandé de jouer. Ainsi, et malgré ses efforts de décentralisation, l'UNESCO ne peut assurer une présence suffisante sur le terrain dans tous les pays qui doivent entreprendre une vaste réforme de leur système éducatif ou qui ont besoin de conseils au sujet des multiples processus dans lesquels ils sont engagés – CCA, UNDAF, DSRP, SNDD, nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD) et programmes phares pour l'EPT et l'IFA _ EPT dont il sera question plus loin. Elle n'a pas non plus les moyens de contribuer au financement des budgets de l'éducation des pays concernés[84]. Il existe au sein de l'UNESCO six instituts spécialisés dans le domaine de l'éducation. Vu les fonctions qui leur sont assignées, ils sont, eux aussi, sous-financés, l'Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) offrant à cet égard un exemple particulièrement éloquent[85].

61. Comme il ressort de divers documents concernant les activités menées par l'UNESCO au cours des 50 dernières années, cette organisation s'est trouvée placée devant un dilemme, qu'un ancien Sous-Directeur général, M. Colin N. Power, a clairement exposé en ces termes :

> Serait-il plus efficace pour l'UNESCO de donner son appui à de petits projets novateurs ou d'encourager des plans ambitieux de développement de l'éducation à l'échelle nationale et régionale, tels que les plans de Karachi et d'Addis-Abeba élaborés … au début des années 60?[86]

Cette interrogation est toujours d'actualité car elle renvoie au rôle spécifique que l'UNESCO doit concevoir pour elle-même dans le domaine de l'éducation où les intervenants sont légion. Vu la multiplicité des plans d'action, il s'agit aussi maintenant d'être un partenaire respecté sur le terrain.

62. Désignée comme organisme chef de file pour le suivi de la Conférence de Dakar, l'UNESCO a donc concentré ses efforts sur l'EPT. Elle a déclaré que la réalisation des «six objectifs de Dakar»[87] était désormais sa priorité absolue et a défini sa mission comme suit : «Promouvoir l'éducation en tant que droit fondamental, améliorer la qualité de l'éducation, encourager les expériences, les innovations et le dialogue»[88]. En outre, l'UNESCO «s'emploie à faire figurer l'éducation en bonne place sur les agendas internationaux et à mobiliser les ressources humaines et financières pour aider les gouvernements à respecter leurs engagements» en ce qui concerne l'EPT. Il s'agit là en fait d'un programme ambitieux vu les ressources limitées dont elle dispose.

63. Consciente de ses limites, l'UNESCO a conclu de nombreux accords de collaboration ou de partenariat. Ces mécanismes d'aide à la mise en œuvre du Cadre d'action de Dakar, qui font intervenir de multiples partenaires, sont appelés «programmes phares pour l'EPT». Un programme phare est

> un ensemble structuré d'activités conduites par des partenaires volontaires sous la direction d'une ou de plusieurs institutions spécialisées des Nations Unies, et qui visent à relever les défis particuliers liés à la réalisation des objectifs de Dakar… dans une optique pluridisciplinaire, en tenant compte de l'interaction entre l'éducation et d'autres facteurs (par exemple la santé, la nutrition et le développement rural)[89]. Il s'agit d'initiatives différentes… correspondant à des démarches modulables, dont le but est d'obtenir un appui et une coopération pour un volet particulier de la campagne en faveur de l'EPT… Parmi ces activités, on peut citer l'organisation d'activités de promotion et de communication, l'échange de données d'expérience, le renforcement des capacités institutionnelles, la prestation de conseils techniques et le suivi des progrès accomplis[90].

Actuellement, on dénombre au total neuf programmes phares de ce type, auxquels participent les organismes des Nations Unies, des organismes bilatéraux et multilatéraux et des ONG[91]. La multiplicité des partenaires montre que des entités très diverses sont associées d'une manière ou d'une autre à la vaste campagne en faveur de l'EPT. L'UNESCO participe à tous les programmes phares et assume les fonctions de chef de file pour deux d'entre eux et de cochef de file pour cinq autres. Elle est donc à même de contribuer de façon déterminante à renforcer l'impact global de ces programmes[92]. La participation des associations représentant la société civile et des ONG est jugée cruciale.

64. **Mais encore faut-il faire en sorte que ces partenariats prennent corps sur le terrain** et les inscrire solidement et de façon durable, non seulement dans les plans relatifs à l'éducation mais aussi dans les plans plus généraux de développement et de lutte

contre la pauvreté des pays partenaires tels que les DSRP et les SNDD, dans les cadres régionaux tels que le NEPAD, ainsi que dans les dispositifs des Nations Unies tels que les CCA et les UNDAF. S'ils ne sont pas pleinement intégrés dans les plans nationaux ainsi que dans les cadres mis en place aux niveaux national, régional et international pour promouvoir le développement, ces partenariats ne pourront pas porter tous leurs fruits. **Il est donc recommandé d'entreprendre des évaluations conjointes des divers programmes phares** et d'en communiquer les résultats aux conférences régionales d'évaluation que l'UNESCO prévoit d'organiser en 2005[93]. Cela permettrait de renseigner les divers partenaires ainsi que le grand public sur l'utilité de ces partenariats et leurs avantages comparatifs respectifs et d'orienter l'action future en fonction des enseignements tirés de l'expérience. **Voir la recommandation 6**.

65. Dans *le Cadre d'action de Dakar – l'éducation pour tous : Tenir nos engagements collectifs,* les participants au Forum mondial sur l'éducation ont réaffirmé le principe énoncé dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) et se sont réjouis des engagements pris à l'occasion de diverses conférences internationales[94]. Ils ont aussi clairement indiqué les tâches confiées aux divers acteurs notamment en ce qui concerne le financement et la mobilisation de ressources[95]. Comme on le verra ci-après, la communauté internationale devra consentir des efforts accrus pour honorer pleinement les engagements qu'elle a pris en matière de financement dans le Cadre d'action de Dakar et dont il a été question plus haut.

66. Conformément au mandat qui lui a été assigné dans le Cadre d'action de Dakar, l'UNESCO a encouragé les pays partenaires à établir «des plans nationaux d'EPT»[96]. De l'avis de l'Inspectrice, dans un premier temps, l'UNESCO a trop insisté sur la nécessité de mettre sur pied des plans nationaux distincts pour l'EPT. Elle a d'ailleurs engagé des ressources non négligeables, tant humaines que financières, pour amener les pays partenaires à se doter de plans nationaux consacrés expressément à l'EPT. Des questionnaires ont été envoyés, des tables rondes ont été organisées avec les coordonnateurs de l'EPT et des campagnes de promotion ont été menées sur le terrain. Or, il n'est pas interdit de penser que l'on aurait peut-être rendu un plus grand service aux pays partenaires en continuant à les aider, à leur demande, à concevoir pour le secteur de l'éducation des politiques et des programmes nationaux cohérents et viables, dans lesquels, naturellement, les objectifs de l'EPT devraient être pleinement intégrés[97]. L'UNESCO aurait pu aussi, à la place ou parallèlement, veiller à ce que les objectifs de l'EPT soient dûment repris dans les plans nationaux relatifs à l'éducation et les stratégies de développement ou de lutte contre la pauvreté des pays, à ce qu'ils soient incorporés, éventuellement, dans les DSRP ou les IFA ou à ce qu'ils fassent systématiquement partie intégrante des documents d'analyse et de planification des Nations Unies, tels que les CCA et les UNDAF. Enfin, mais ce n'est pas là le point le moins important, vu que ses ressources sont limitées et qu'elle est peu présente sur le terrain, l'UNESCO n'est pas toujours à même d'exploiter au mieux les possibilités qui s'offrent d'influer sur ces processus[98]. Il serait en fait intéressant de savoir si des contributions supplémentaires peuvent être expressément affectées à l'établissement de plans nationaux d'EPT.

67. Dans *Une stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous*, qu'elle a élaborée en coopération étroite avec ses partenaires internationaux, l'UNESCO a reconnu la nécessité de replacer la planification de «l'EPT dans le contexte général»[99]. Cette stratégie, qui est destinée à compléter d'autres initiatives de planification, telles que l'IFA de la Banque mondiale, s'articule autour de cinq grands axes d'action[100] : planification, communication et promotion, financement, suivi et évaluation, mécanismes internationaux et régionaux. Elle reprend en les approfondissant les 12 stratégies déjà définies à Dakar et propose des modalités d'application. Pour l'UNESCO, sa stratégie doit venir en complément

> des stratégies d'EPT de certains organismes multilatéraux et bilatéraux, [servir] d'aide-mémoire et de liste de contrôle des contributions essentielles et donner [en principe] aux gouvernements, dans le cadre de leurs propres plans d'EPT, des indications sur … le soutien et la collaboration qu'ils peuvent espérer recevoir de la communauté internationale.

68. Si toutes les prescriptions énoncées dans la stratégie étaient respectées, ce document apporterait certainement «un plus». Pour l'instant son impact est difficile à évaluer. Le processus de financement (versement ou annonce de contributions

supplémentaires) a été très lent à s'amorcer, même dans le cadre de l'Initiative de financement accéléré pour l'EPT, pilotée par la Banque mondiale, dont il sera question plus loin[101]. Trois ans après le lancement du Cadre d'action de Dakar, il serait **bon de commencer à élaborer une stratégie afin de passer en revue et d'évaluer l'ensemble des démarches adoptées et des initiatives et activités mises en route par les divers acteurs pour atteindre les six objectifs de l'EPT**. Cela permettrait à toutes les parties prenantes et à tous les acteurs **de voir ce qui marche et pourquoi, et surtout de déterminer comment procéder pour transposer à une plus grande échelle les interventions qui ont été couronnées de succès et comment mettre en commun les enseignements tirés de l'expérience**. Si elle pouvait être mise en œuvre en temps voulu, cette stratégie d'évaluation globale commune apporterait une contribution importante aux travaux des conférences régionales d'évaluation, prévues dans la stratégie internationale en 2005, et, surtout, à ceux de la Conférence internationale d'évaluation des mesures prises aux fins de l'EPT, programmée en 2010. Elle fournirait également des éléments d'information précieux dans la perspective de l'examen approfondi de la suite donnée à la Déclaration du Millénaire, que l'ONU prévoit d'organiser en 2005. Après tout, l'évaluation est le meilleur moyen de déterminer l'efficacité, l'impact et la viabilité des stratégies et des activités menées au titre des programmes et elle assure la remontée de l'information nécessaire aux fins de la planification et de la prise de décisions. Il faudrait veiller à ce que les évaluations déjà entreprises ou prévues par différentes organisations s'insèrent dans ce projet d'évaluation globale. **À cet effet, il importe d'instituer un mécanisme de coordination qui garantisse des démarches cohérentes et concertées de la part de tous les intervenants,** lesquels, comme on l'a vu à propos des programmes phares pour l'EPT, sont nombreux. L'UNESCO, qui a été chargée «d'assurer la coordination entre les partenaires de l'EPT et de maintenir la dynamique de leur coopération»[102], **serait la mieux placée pour exercer les fonctions de chef de file**. Il s'agirait là d'une importante contribution, qui viendrait compléter utilement l'exercice de suivi des mesures prises à l'échelle mondiale pour atteindre les objectifs de l'EPT. **Voir la recommandation 6**.

69. L'élaboration d'une stratégie internationale a été vivement encouragée par le Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous, structure la plus en vue dont l'UNESCO s'est dotée pour coordonner le partenariat international aux fins de l'EPT[103]. Créé en application du Cadre d'action de Dakar, le Groupe de haut niveau s'est réuni à Paris en octobre 2001 et à Abuja (Nigéria) en novembre 2002[104]. En 2003, la réunion du Groupe de haut niveau a eu lieu en Inde et, en 2004, il est prévu qu'elle se tienne au Brésil. Lors de sa réunion de 2001, le Groupe de haut niveau, tenant compte des conclusions du premier rapport de suivi sur l'EPT (rapport interne), a demandé qu'un *rapport de suivi sur l'EPT* de qualité, faisant autorité, soit établi chaque année[105]. Deux rapports de ce type (2002 et 2003/2004) ont déjà été publiés et le Groupe de travail a tenu quatre réunions pour préparer celles du Groupe de haut niveau[106]. À sa réunion d'Abuja, en 2002, le Groupe de haut niveau a notamment incité l'UNESCO à «renforcer d'urgence sa capacité de s'acquitter de sa fonction de coordination internationale» et, à sa réunion de New Delhi, en 2003, il l'a encouragée à faire le point sur sa capacité de coordination et à la renforcer[107]. L'UNESCO contribue à créer une dynamique au niveau politique (l'EPT a été aussi au centre de réunions du Groupe des huit (G-8)) et à l'entretenir grâce aux mécanismes décrits plus haut.

70. **Un bon exemple de coopération interinstitutions active et durable**, qui mérite d'être mentionnée, est celle établie avec le PAM; au titre de cet accord de coopération, l'UNESCO aide le PAM dans toutes ses activités relatives à l'éducation, s'occupant notamment de l'élaboration, de l'examen et de l'évaluation des projets, de la mise au point des programmes de pays et de la formulation des politiques dans le domaine de l'aide alimentaire et de l'éducation[108]. Outre qu'il contribue à créer un climat de confiance entre les deux organisations, ce type d'accord permet de mieux se rendre compte de leurs avantages comparatifs et atouts respectifs.

71. Il ressort clairement de ce qui précède qu'**il est et qu'il sera toujours difficile pour l'UNESCO de s'imposer comme chef de file dynamique appliquant une démarche volontariste dans le domaine de l'éducation[109]. Si elle ne bénéficie pas du plein appui des autres organismes des Nations Unies et si, de son côté, elle ne contribue pas activement aux initiatives prises et aux processus engagés par d'autres organisations, telles que la Stratégie d'accélération de l'action en faveur de l'éducation des filles de l'UNICEF ou l'IFA, initiative pilotée par la Banque mondiale**. Il a été recommandé

d'étendre le champ de l'IFA aux PMA qui risquent fort de ne pas atteindre les objectifs de l'EPT et la participation active de l'UNESCO à cette entreprise sera pour cette organisation un nouveau défi.

72. Vu que les moyens limités dont elle dispose et la multiplicité des questions relatives à l'éducation dont elle traite l'obligent à un saupoudrage des ressources, l'UNESCO serait peut-être bien inspirée de circonscrire plus étroitement ses priorités afin de mettre en évidence les domaines dans lesquels elle possède un avantage comparatif. Des activités de renforcement des capacités améliorées et plus intensives s'imposent hors siège. Une organisation qui a peu de moyens d'action sur le terrain doit se positionner sur les créneaux où elle détient un avantage comparatif et où l'excellence de son action est incontestée. **Arrêter des priorités programmatiques précises dans les domaines où elle possède incontestablement un avantage comparatif aiderait l'UNESCO à devenir un véritable chef de file**, qui inspirerait respect et confiance à tous ses partenaires et permettrait de mobiliser plus facilement des fonds.

73. «**Le cœur de l'activité de l'EPT se situe au niveau national**»[110]**. C'est à ce niveau qu'une action cohérente doit être entreprise dans le cadre d'un véritable partenariat**. Il est également nécessaire de s'entendre sur une répartition plus nette des tâches entre les organismes des Nations Unies. **Lorsqu'une organisation ne dispose pas sur le terrain d'effectifs suffisants pour répondre aux besoins du pays partenaire, elle pourrait fort bien décider de charger une autre organisation représentée au sein de l'Équipe de pays des Nations Unies d'assumer des tâches particulières en son noM.** Les évaluations des progrès réalisés aux fins de l'EPT, dont il a été question plus haut, seront également utiles à cet égard car elles montreront quels sont les points forts de chaque organisation.

74. **S'il est un domaine dans lequel l'UNESCO possède indéniablement un avantage comparatif et auquel il semble plus que jamais nécessaire de consacrer des efforts accrus, c'est bien celui de l'ISU**. L'UNESCO, dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT,* notamment, et la Banque mondiale ayant conclu à la nécessité d'améliorer d'urgence la fiabilité et la qualité des données relatives à l'éducation susmentionnées, on attend en fait beaucoup de l'Institut. **Or les tâches imposées à celui-ci sont d'autant plus lourdes que les ressources mises à sa disposition sont limitées**[111].

75. **Un autre domaine prioritaire dans lequel l'UNESCO a notoirement un rôle essentiel à jouer est celui de l'amélioration de la qualité de l'éducation**[112]. Cette organisation peut contribuer à mesurer et évaluer les progrès réalisés sur le plan de l'acquisition des connaissances, qui sont essentiels si l'on veut parvenir à combler les écarts qui existent à cet égard à l'intérieur d'un même pays et entre les pays. Il y a beaucoup à faire dans ce domaine, comme il ressort de récentes enquêtes telles que celle menée dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)[113], qui montre clairement que la scolarisation ne prend tout son sens que si elle permet aux élèves d'acquérir les connaissances et les savoir-faire grâce auxquels ils pourront trouver leur place dans un environnement national et international où la concurrence est de plus en plus vive. **Si les ODM concernant l'éducation mettent trop l'accent sur les effectifs scolarisés et pas assez sur le contenu et la pertinence de l'enseignement, la communauté internationale se sera une nouvelle fois montrée incapable de réduire une autre fracture génératrice d'inégalités, à savoir la fracture du savoir**.

76. **L'UNESCO et ses instituts devraient, en coopération avec d'autres organisations comme l'UNICEF, aider les pays à organiser des évaluations -20- sérieuses au niveau national à la fin du cycle primaire. Celles-ci fourniraient des renseignements utiles sur la qualité de l'enseignement.** Offrir une éducation de qualité est après tout le but ultime recherché à travers les ODM arrêtés dans ce domaine et les objectifs de l'EPT[114]. Les résultats de ces évaluations aideraient à informer le public et les gouvernements, aux niveaux national et international, de la situation réelle et, en cas d'urgence, permettraient de faire plus facilement campagne en faveur de la mobilisation de ressources dans le pays et à l'extérieur. **Voir la recommandation 3**.

Fonds des Nations Unies pour l'enfance

77. Le Plan stratégique à moyen terme pour la période 2002-2005 de l'UNICEF[115] «allie, **en ce qui concerne la programmation**, une approche «Gestion» axée sur les résultats renforcée et **une approche «droits de l'homme»** et il définit cinq priorités. **Deux d'entre elles, du Fonds, concernent l'EPT, à savoir**

l'éducation des filles et le développement intégré du jeune enfant. Ces priorités ont été retenues

> «non seulement parce que l'obtention de résultats dans ces domaines contribuera[it] directement à la réalisation de nombreux droits des enfants, mais aussi parce que ces résultats [pouvaient] en induire d'autres encore plus importants pour d'autres droits et réalisations dans le domaine du développement».

Le Plan définit aussi un certain nombre d'objectifs intermédiaires, qui cadrent avec ceux énoncés dans la Déclaration du Millénaire et avec les objectifs internationaux de développement. Ces objectifs intermédiaires sont les suivants[116] :

a) D'ici à 2005, tous les pays où le taux net de scolarisation des filles était inférieur, en 2000, à 85 % auront en place et appliqueront des politiques, procédures et pratiques qui auront réduit le nombre de filles non scolarisées d'au moins 30 %;

b) D'ici à 2005, des politiques, procédures et mécanismes visant à promouvoir un apprentissage de qualité efficace dans des écoles sensibles aux différences entre les sexes et accueillantes pour les enfants seront en place et appliqués dans au moins 50 pays;

c) D'ici à 2005, au moins 20 pays auront identifié des résultats en matière d'apprentissage dans les secteurs de l'instruction élémentaire et des aptitudes pratiques fondamentales, et mis en place des capacités visant à assurer l'égalité entre les sexes dans le domaine des résultats relatifs à l'éducation de base[117].

Il est notamment question dans le Plan de la création de partenariats et de l'organisation de campagnes de promotion à tous les niveaux, l'UNESCO étant présentée comme le «partenaire principal» dans cette entreprise[118]. Comme indiqué plus haut, l'UNICEF continue de piloter suivant une démarche fortement volontariste l'Initiative décennale des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), lancée à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation en 2002, qui est l'un des vecteurs utilisés pour renforcer encore les partenariats en vue de parvenir à instaurer la parité garçons/filles à l'horizon 2005.

78. Bien conscient du fait que, au train où vont les choses, il est plus que douteux que l'objectif de la parité garçons/filles dans l'enseignement primaire et secondaire soit atteint en 2005, lors de la Conférence des ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique des États membres d'Afrique (MINEDAF III), qui s'est tenue en République-Unie de Tanzanie en décembre 2002, **l'UNICEF a lancé une nouvelle initiative «25 d'ici à 2005»**. Cette stratégie d'accélération de l'action, qui vise à produire des résultats rapides, tangibles et durables, est centrée sur 25 pays qui auront, semble-t-il, beaucoup de mal à parvenir à la parité en 2005. En effet, dans 71 pays, le taux net de scolarisation des filles est inférieur à 85 %, ce qui montre bien qu'une action urgente et ciblée reste indispensable[119]. Il s'agit surtout d'organiser un suivi plus rigoureux, c'est-à-dire,

> pour commencer … de suivre l'évolution du nombre de filles non scolarisées, les données correspondantes devant être rapprochées des indicateurs de scolarisation et de réussite scolaire qui sont notifiés au niveau international dans le cadre de l'action entreprise pour atteindre les objectifs de développement du millénaire et les objectifs de l'éducation pour tous. … faire de la parité garçons/filles l'objectif prioritaire … [et] généraliser ou transposer à plus grande échelle les interventions qui ont été couronnées de succès afin de donner davantage d'ampleur à la campagne en faveur de l'éducation pour tous[120].

79. L'UNICEF reconnaît que

> Il est difficile de mesurer les progrès réalisés sur le plan des acquis scolaires vu que, pour la plupart, les pays ne disposent pas de systèmes de suivi[121]. En outre, et cela représente un gros travail, il va falloir évaluer toute la palette des interventions du Fonds qui ont été couronnées de succès afin d'en tirer des arguments solidement étayés susceptibles de convaincre les principaux partenaires de les financer[122].

C'est là un problème global qui se pose à l'échelle du système des Nations Unies. On ne procède pas encore systématiquement à l'analyse des résultats des évaluations pour tirer des enseignements de l'expérience et dégager les meilleures pratiques dans l'intérêt de l'organisation qui est à l'origine de l'activité évaluée ainsi que des autres organismes intervenant dans le même domaine, et surtout des pays partenaires. Il faudrait à cet effet constituer des bases de données au niveau

national en coopération avec les pays partenaires concernés[123]. Ne serait-il pas formidable de concevoir une structure unique par le biais de laquelle tous les partenaires pourraient avoir accès aux données factuelles?[124]. Il s'agit là d'une suggestion très intéressante que l'Inspectrice a reprise à son compte en recommandant que le Groupe de travail interinstitutions sur l'évaluation, qui regroupe les évaluateurs des organismes des Nations Unies, étudie une initiative de ce type en coopération avec les institutions de Bretton Woods et le CAD. Il conviendrait de tirer pleinement parti des mécanismes existants tels que le Portail du développement. **Le Groupe de travail interinstitutions sur l'évaluation devrait être chargé d'examiner la question en vue de proposer des solutions et de faire rapport au Conseil économique et social dans le cadre de l'examen triennal des activités opérationnelles[125]. Voir la recommandation 5.**

80. Il ressort de chiffres provisoires de l'UNICEF qu'en 2001 15 % du total des dépenses, soit 153 millions de dollars des États-Unis, ont été consacrés à l'éducation des filles. En 2002, cette part a augmenté, atteignant 19 %, soit 201 millions de dollars sur un total de 1 044 millions de dollars (non compris l'appui aux programmes qui se chiffre à 145 millions de dollars), en raison, pour partie, du rôle prépondérant joué par le Fonds en Afghanistan. L'UNICEF compte aussi, pour la stratégie d'accélération sur les fonds supplémentaires qui doivent être mis à la disposition d'un grand nombre des pays sélectionnés dans le cadre de l'IFA, l'Initiative pilotée par la Banque mondiale.

81. L'UNICEF cherche à influer sur les stratégies mises en œuvre au niveau mondial dans les domaines relevant de son mandat mais comme il est très présent et très actif sur le terrain, il cherche aussi à modeler la politique appliquée au niveau national. Il s'est donc doté des moyens d'accompagner les pays et de les conseiller quant au choix des bons modèles ou à la marche à suivre pour transposer à plus grande échelle ceux qui fonctionnent. Le Fonds fait de son mieux pour que ses orientations stratégiques se retrouvent dans tous les documents de planification internationaux et nationaux pertinents (CCA, UNDAF, DSRP, etc.) ou dans les plans équivalents de développement et de lutte contre la pauvreté ainsi que dans les stratégies et approches sectorielles (SWAps). En outre, le respect que l'UNICEF inspire aux gouvernements ainsi qu'au grand public lui vaut aussi d'obtenir d'importants financements supplémentaires.

Fonds des Nations Unies pour la population

82. Le lien entre l'éducation et la santé, le VIH/sida, les questions liées au genre, l'accès des femmes à l'autonomie et la question des grossesses précoces chez les jeunes filles d'âge scolaire a été clairement établi. Il est donc naturel que le FNUAP ait commencé à s'intéresser de bonne heure à la question de l'éducation. Tout un chapitre (chapitre XI «Population, développement et éducation») du Programme d'action adopté par la Conférence internationale sur la population et le développement (CIPD) est consacré à cette relation d'interdépendance et, comme il y est indiqué, «le progrès de l'éducation contribue largement à la baisse des taux de fécondité, de morbidité et de mortalité, à la promotion des femmes, au perfectionnement des compétences de la population active et à la promotion d'une démocratie politique»[126]. L'accès universel à des services de santé procréative de qualité à l'horizon 2015, objectif fixé par la CIPD, a été jugé essentiel pour atteindre les ODM en général et les objectifs relatifs à l'éducation en particulier. Le 21 avril 2000, le FNUAP a signé avec les autres organisateurs de la Conférence de Dakar 2000, à savoir le PNUD, l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale, une «Déclaration commune» dans laquelle il s'est formellement engagé à promouvoir les objectifs de l'EPT[127].

83. Le FNUAP a contribué à améliorer la qualité de l'éducation de base en s'attachant à promouvoir la réforme des programmes et en dispensant une formation en vue de l'élaboration de stratégies pédagogiques plus efficaces. En outre, c'est en partie grâce à ces campagnes de sensibilisation que l'éducation des femmes et des filles est restée une question prioritaire pour les pays et la communauté internationale. L'éducation en matière de population est devenue à la fin des années 60 l'un des grands domaines d'activité du FNUAP et, aujourd'hui encore, l'assistance que le Fonds fournit à cet égard en coordination avec l'UNESCO, d'autres organismes des Nations Unies et les partenaires nationaux, tient une très large place dans les programmes consacrés à l'éducation dans environ 90 pays à travers le monde. La contribution du FNUAP à l'EPT prend diverses formes : interventions en milieu scolaire et en dehors dans les pays, activités de mobilisation en faveur des

femmes et des filles et campagnes de promotion de l'éducation de base, -22- notamment pour les filles. Le Fonds contribue à améliorer la qualité de l'enseignement en œuvrant à la révision des volets des programmes qui concernent la santé procréative, notamment à l'adolescence, l'éducation en matière de population et la préparation à la vie de famille, la prévention du VIH/sida, la préparation à la vie active, l'éducation par les pairs, la sensibilisation aux questions liées au genre, les droits de l'homme, etc. Il aide les pays partenaires à améliorer la formation des enseignants en adoptant des méthodes pédagogiques plus efficaces et en mettant au point des matériels didactiques appropriés et veille à ce que l'éducation fasse partie intégrante de tous ses programmes[128]. Toutes ces mesures sont censées permettre d'offrir une éducation plus adaptée et de plus grande qualité. Le FNUAP coopère avec d'autres organismes au niveau mondial, au niveau régional et au niveau des pays pour apporter son appui à des initiatives mondiales telles que l'UNGEI et la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation.

84. En 2000, le FNUAP a prélevé, sur ses ressources de base pour les activités relatives à l'EPT, 12 570 000 dollars des États-Unis qu'il a dépensés comme suit[129] : L'éducation pour la santé procréative et la santé sexuelle (7,3 millions de dollars É.-U.); les technologies de l'information et de la communication au service de l'éducation (1,5 millions de dollars É.-U.); l'EPT et, plus particulièrement, l'éducation des filles (3,7 millions de dollars É.-U.). Au cours de la période 2001-2004, 22,7 millions de dollars ont été affectés à l'éducation pour la santé procréative et la santé sexuelle, 5,8 millions de dollars à l'EPT, notamment à l'éducation des filles, et 1 million de dollars aux technologies de l'information et de la communication au service de l'éducation[130]. Ces ressources servent à financer les activités du FNUAP dans 130 pays. Encore une fois, il est évident que les ressources dont dispose le Fonds sont trop faibles pour lui permettre d'apporter une contribution décisive dans tous ces domaines importants.

Programme alimentaire mondial

85. Depuis plus de 40 ans, le PAM est le premier organisateur de programmes d'alimentation scolaire dans le monde en développement. Nourrir les enfants qui vont à l'école est une mesure d'incitation importante pour promouvoir la scolarisation[131]. L'année de la Conférence de Dakar sur l'EPT, 12,3 millions d'enfants ont bénéficié des programmes d'alimentation scolaire du PAM; en 2002, ils ont été 15,6 millions, répartis dans 64 pays. La Campagne mondiale d'alimentation scolaire, qui a été lancée dans le but de faciliter l'accès de millions d'enfants pauvres à l'éducation et de leur permettre de recevoir une meilleure instruction[132], représente la contribution du PAM à l'EPT[133]. Des rations à emporter sont également distribuées à l'intention des familles qui élèvent des enfants dont les parents sont morts du VIH/sida ou dans des conflits armés ou des catastrophes naturelles. Des stratégies d'alimentation scolaire visant expressément les enfants devenus orphelins à la suite de conflits armés ou à cause du VIH/sida ont été mises en œuvre au Cambodge, au Kenya, en Ouganda et en Zambie. Selon le *Global School Feeding Report 2002*, au milieu de 2001, des programmes de distribution de rations alimentaires à emporter étaient prévus ou en cours dans 16 pays. Étant donné que l'helminthiase réduit l'efficacité des programmes d'alimentation scolaire, le PAM a mis en place avec l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et les gouvernements des pays, un programme consistant à traiter les enfants infectés dans des cantines scolaires en leur expliquant les règles d'hygiène à respecter. En 2001, une formation a été dispensée à cet effet dans 21 pays[134]

86. Ces programmes appellent un certain nombre de remarques : premièrement, ils sont sans aucun doute extrêmement utiles, mais ne peuvent toucher qu'un faible pourcentage d'enfants scolarisés, approximativement 15,6 millions sur un total de 593,8 millions d'enfants d'âge scolaire dans le monde en développement (chiffres de 1999)[135], c'est-à-dire moins de 3 %. Le volume de ressources qui leur est consacré devra donc être considérablement augmenté.

87. Deuxièmement, le PAM est convaincu que le suivi et l'évaluation font partie intégrante de tout programme d'alimentation scolaire qui vise à obtenir des résultats concrets. Il a donc mis sur pied en 2001 un système normalisé de collecte et de traitement de l'information concernant ses programmes, système qu'il a l'intention d'améliorer et d'affiner afin de disposer de données de base sur tous les programmes d'alimentation scolaire qu'il appuie avant la fin de 2003[136]. Un dispositif adossé au système ARGOS de localisation et de collecte de données par satellite, mis au point et testé en 2001, devait être déployé sur une plus grande échelle et venir compléter en 2003 les

autres systèmes de suivi _ système de suivi des produits (COMPAS), enquêtes initiales, inspections inopinées des établissements scolaires, etc. – utilisés par le PAM pour améliorer la gestion et la transparence des programmes[137].

88. De l'avis de l'Inspectrice, il importe que les autres organismes des Nations Unies qui recueillent des données et cherchent à améliorer leurs méthodes de collecte puissent profiter de ce genre d'initiatives et tirer parti des possibilités qu'elles offrent. Les moyens de suivi dont s'est doté le PAM pourraient être utiles pour procéder à une dernière vérification par sondage de l'exactitude des données concernant l'assiduité, -23- la scolarisation et les résultats. Il faudrait que le PAM travaille encore plus en synergie avec l'ISU et tous les autres organismes qui recueillent des données relatives à l'éducation.

89. Une remarque générale s'impose à cet égard. Chaque organisation essaie naturellement de régler d'abord ses propres problèmes. On ne réfléchit pas suffisamment aux autres applications que les systèmes existants et les systèmes nouvellement conçus ou prévus pourraient avoir dans des domaines relevant, éventuellement, du mandat d'une autre organisation ou d'un autre fonds ou programme des Nations Unies. **Le moment est venu de partager l'information et le savoir de façon plus systématique au sein du système des Nations Unies pour en tirer le plus grand profit**. Chaque organisation devrait donc informer régulièrement les autres de tout projet concernant l'adoption de nouvelles méthodes ou la mise en place de nouveaux systèmes (faisant appel aux technologies de l'information) afin d'en optimiser l'utilisation et d'éviter les doubles emplois ainsi que les gaspillages. Ce partage de l'information pourrait être organisé dans le cadre du CCS. **Voir la recommandation 4**.

90. **Le PAM et les autres fonds, programmes et institutions spécialisées des Nations Unies devraient réfléchir aux moyens de coopérer encore plus étroitement sur le terrain de façon que leur action ait un impact maximal et envisager de plus en plus souvent d'organiser des évaluations et un suivi communs afin de mieux mesurer l'utilité de leurs contributions respectives pour les pays partenaires**. Les moyens sont là et un premier pas a été fait. Le PAM a fait savoir qu'il avait noué des partenariats pour l'alimentation scolaire avec l'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'UNESCO, la Banque mondiale, un grand nombre d'organisations non gouvernementales (ONG) et le secteur privé[138].

En outre, des consultations seraient en cours avec l'UNICEF et l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) (pour fournir, par exemple, des outils agricoles) ainsi qu'avec, entre autres, le Fonds international de développement agricole (FIDA) (pour mettre sur pied un système de microcrédits à l'intention des femmes et des petites entreprises agroalimentaires dans les communautés où le PAM distribue des repas scolaires)[139], le but étant d'optimiser les effets bénéfiques des programmes d'alimentation scolaire[140]. Les pourparlers préliminaires qui ont été engagés en vue d'intensifier la coopération avec la FAO dans le cadre de projets de jardinage scolaire semblent indiquer que la vaste expérience accumulée par l'UNICEF au fil des ans dans ce domaine ne semble pas avoir été pleinement mise à profit, ce qui montre bien **la nécessité cruciale de développer la gestion des connaissances au sein du système des Nations Unies**[141]. Dans le *Global School Feeding Report 2003*, il est fait état de la décision prise par l'UNICEF et le PAM en avril 2002 de conjuguer leurs efforts dans le cadre d'un partenariat officiel pour pouvoir, en combinant leurs compétences, améliorer radicalement la santé et la nutrition des enfants ainsi que les conditions dans lesquelles ils étudient[142]. Il importe que les organes directeurs du Fonds et du Programme soutiennent durablement et fermement ces initiatives. **Voir la recommandation 4**.

Organisation internationale du Travail

91. Il est désormais évident qu'aucun progrès notable ne sera fait sur le front de l'EPT si le problème du «travail des enfants» doit demeurer entier. Selon les chiffres estimatifs publiés par l'OIT en avril 2002 dans *Every child counts : New global estimates on child labour*[143], dans le monde, en 2000, près de 352 millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans exerçaient une activité économique (autorisée ou non par les conventions de l'OIT sur le travail des enfants), dont 211 millions dans la tranche d'âges 5-14 ans[144]. Si l'on considère le «travail des enfants» proprement dit, notion plus restreinte qui exclut

les activités des enfants âgés de 12 ans et plus qui sont employés quelques heures par semaine seulement à des travaux légers acceptables et les activités des enfants âgés de 15 ans et plus qui n'entrent pas dans la catégorie des travaux «dangereux»[145]

Il ressort des travaux de recherche de l'IPEC-OIT que le travail infantile touche 246 millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans _ dont 186 millions ont moins de 15 ans et 110 millions moins de 12 ans (chiffres estimatifs). Quelque 171 millions d'enfants actifs travaillent dans des situations ou des conditions dangereuses et 111 millions d'entre eux ont moins de 15 ans. Mis en place en 1992 dans le but de promouvoir l'abolition du travail des enfants, l'IPEC était à l'origine financé par un seul donateur, l'Allemagne, et son champ d'action se limitait à six pays. Aujourd'hui, il est présent dans 82 États membres de l'OIT et les dépenses engagées au titre de ce programme ont augmenté, atteignant, en 2002, 41 millions de dollars des États-Unis (contre 33 millions de dollars en 2001 et 22 millions de dollars en 2000[146]). L'IPEC intervient à la fois en amont, où il entreprend des travaux liés à l'élaboration des politiques, et en aval, en menant des opérations classiques avec un grand nombre de partenaires dans divers domaines.

92. **Le travail des enfants représente un obstacle majeur à la réalisation des objectifs de l'EPT** car les enfants qui travaillent à plein temps ne peuvent pas être scolarisés. Quant à ceux qui, tout en fréquentant l'école exercent une activité économique, leurs résultats s'en ressentent et ils sont fort probablement très nombreux à abandonner les études. Vu que, au niveau mondial, les enfants non scolarisés sont en majorité des filles (57 %), les actions visant à promouvoir l'éducation des filles doivent aller de pair avec les initiatives destinées à mettre fin progressivement au travail des enfants car le travail des filles (tâches ménagères, servitude domestique, travaux agricoles, etc.) est largement occulté, non comptabilisé et non évalué. L'IPEC participe donc activement à l'UNGEI dont l'UNICEF est l'organisme chef de file[147]. Il coopère également avec l'UNESCO dans le cadre du programme phare de l'UNESCO «Les enseignants et la qualité de l'éducation[148]». Le rôle important des enseignants a déjà été souligné. La mise en œuvre des recommandations formulée conjointement par l'UNESCO et l'OIT pour améliorer le statut et les conditions de travail des enseignants demeure donc cruciale pour la réforme de l'éducation. S'il s'occupe activement de l'éducation extrascolaire ainsi que de l'enseignement et de la formation professionnels, **l'IPEC reconnaît que l'intégration des enfants dans le système scolaire conserve toute son importance car elle leur permet d'échapper définitivement au travail.** Les enfants assujettis aux pires formes de travail appartiennent souvent aux catégories sociales les plus défavorisées en raison de leur origine ethnique ou de leur culture[149]. Comme le développement progressif du système éducatif tend à prendre du temps, il est important de fournir à ces groupes et aux autres groupes victimes de l'exclusion une aide ciblée et ce grâce à diverses mesures consistant à compenser les coûts indirects et les coûts d'opportunité (repas scolaires, soins de santé, etc.) et à la mise en place de dispositifs incitatifs prévoyant notamment le versement d'un revenu de remplacement ou visant à promouvoir des activités génératrices de revenu parallèles (microcrédits par exemple).

93. **Il s'agit pour l'OIT de travailler en étroite coopération et de façon interactive avec tous les autres partenaires qui s'emploient à atteindre les objectifs de l'EPT et les OMD correspondants, y compris la société civile, en s'attachant à partager avec eux et à leur transmettre ses connaissances et son expérience et à s'instruire aussi, de son côté, à leur contact**. Cette organisation est parfaitement à même de veiller à ce que tous ces efforts, y compris ceux déployés par les autres organisations, s'inscrivent dans un cadre d'action de grande ampleur cohérent et durable visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale[150]. **Pour tous les partenaires qui s'occupent du développement en général et de l'éducation en particulier, il s'agit de faire leur l'objectif de l'IPEC et d'œuvrer comme lui à l'abolition progressive du travail des enfants en tant qu'objectif de développement à part entière**. C'est là un impératif dont les gouvernements et leurs partenaires internationaux doivent tenir compte lorsqu'ils élaborent des stratégies de développement et de lutte contre la pauvreté (DSRP, SNDD, plans et programmes sectoriels, CCA et UNDAF)[151]. **Il importe de renforcer encore la coopération interinstitutions non seulement avec la Banque mondiale, les grandes banques régionales, l'UNESCO, et l'UNICEF, mais aussi avec le Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida (ONUSIDA) et l'OMS afin que les programmes de l'OIT s'articulent bien avec ceux de**

ces différents organismes. Voir les recommandations 4 et 7.

L'Organisation des Nations Unies

94. L'adoption en 1948, par l'Assemblée générale des Nations Unies, de la Déclaration universelle des droits de l'homme a constitué au plan international la première avancée décisive en faveur de l'éducation puisque le document définit celle-ci comme un droit fondamental de l'individu. Ensuite est venue, en 1959, la Déclaration des droits de l'enfant, qui proclame le droit de chaque enfant à l'éducation[152]. L'article 28 *a)* de la Convention relative aux droits de l'enfant dispose par ailleurs que les États parties à la Convention rendent «l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous». La Stratégie internationale du développement pour la deuxième Décennie des Nations Unies pour le développement, élaborée en 1970, visait notamment à «scolariser tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire»[153]. En 1980, l'Organisation des Nations Unies publiait la Stratégie internationale du développement pour la troisième Décennie des Nations Unies pour le développement, dont l'un des objectifs déclarés était, «autant que possible, la scolarisation universelle dans l'enseignement primaire d'ici à l'an 2000»[154]. L'Assemblée générale des Nations Unies a ainsi adopté au cours des 50 dernières années bon nombre de résolutions ayant trait à l'éducation, souscrivant dans plusieurs d'entre elles à des plans d'action ou résolutions émanant de l'UNESCO et de l'UNICEF. Elle a par ailleurs pris l'initiative de nombreuses conférences mondiales, qui ont abouti à l'adoption de plans d'action comportant un volet éducation, parmi lesquels on retiendra surtout la Déclaration du Millénaire et ses objectifs en matière d'éducation, qui ont été évoqués plus haut. Plusieurs conférences et sommets mondiaux successifs organisés dans les années 90 sous l'égide de l'Organisation des Nations Unies ont traité du lien entre l'éducation et les thèmes principaux des réunions en question (les enfants, les femmes, l'environnement, le développement social et la population, par exemple)[156]. En 2001, l'Assemblée générale a, par sa résolution 56/116, proclamé la période allant de 2003 à 2012 Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation et, à sa session suivante, elle a décidé, par sa résolution 57/166, que

> c'[était] à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture qu'il rev[enait] d'assurer, grâce à son rôle moteur et catalyseur, la coordination des activités menées au niveau international dans le cadre de la Décennie, de telle sorte que ces activités complètent le processus en cours de l'éducation pour tous et soient coordonnées avec lui[156].

Pour prendre toute la mesure du travail accompli par l'Organisation des Nations Unies, il convient de mentionner aussi le programme d'action mondial en faveur du développement durable, qui fait une place centrale à l'éducation, comme indiqué dans le Plan d'application de Johannesburg, adopté au Sommet mondial pour le développement durable en 2002.

95. L'Organisation des Nations Unies s'est également chargée de suivre la mise en œuvre des plans d'action arrêtés lors des grandes conférences, et en premier lieu de la Déclaration du Millénaire. À cette fin, le Secrétaire général de l'Organisation et l'Administrateur du PNUD ont lancé conjointement le Projet du Millénaire, par lequel ils entendent recommander les stratégies les plus appropriées pour atteindre les ODM et, ce faisant, améliorer notablement la condition humaine d'ici à 2015[157]. Plusieurs groupes d'étude, dont un groupe expressément chargé des questions relatives à l'éducation et à l'égalité des sexes, ont été créés et ont entamé leurs travaux de recherche.

96. Il importe surtout de noter que l'Organisation des Nations Unies s'est affirmée au fil des ans comme la plus ardente avocate d'un accroissement de l'APD et qu'elle a appliqué à cet égard une stratégie très cohérente. La dernière en date des initiatives qui ont été prises pour attirer l'attention de la communauté internationale sur la nécessité de financer plus généreusement le développement est la Conférence de Monterrey (Mexique), qui s'est tenue en mars 2002. Cette réunion a été saluée comme une étape décisive vers l'instauration d'un partenariat plus étroit entre pays développés et pays en développement, et on lui reconnaît aussi le mérite d'avoir précisé les contours de cette relation fondée sur le principe d'une responsabilité partagée. Les pays en développement devaient assumer l'entière responsabilité de leur développement, et leurs partenaires les aider à créer les conditions propices à cet égard en appliquant des stratégies et des programmes de soutien plus homogènes et mieux coordonnés. Un concept nouveau est apparu, celui de «pacte», mais il reste à rendre ce type d'accord plus contraignant et à mettre en place le

mécanisme qui permettra d'en suivre l'application. Les États membres de l'Union européenne se sont engagés à accroître leur APD

> jusqu'à un niveau moyen de 0,39 % de leur produit national brut (PNB), par rapport au niveau actuel de 0,33 %, d'ici à 2006, en vue de parvenir à l'objectif de 0,7 %, qui a été réaffirmé, [et] les États-Unis se sont engagés à accroître leur assistance de base aux pays en développement de 50 % au cours des trois prochaines années, ce qui entraînerait une augmentation annuelle de 5 milliards de dollars par rapport au niveau actuel d'environ 10 milliards de dollars, pour parvenir à un niveau de 15 milliards de dollars par an à partir de 2006[158].

97. Ces engagements n'ont malheureusement pas encore été pleinement tenus. **Les pays en développement affirment qu'ils ont entrepris d'importantes réformes en matière de gouvernance et dans d'autres domaines, mais que leurs partenaires des pays développés tardent à concrétiser leurs promesses, à fournir les apports accrus de ressources extérieures qui sont nécessaires, à appliquer une politique commerciale plus cohérente, à alléger la dette, à améliorer les transferts de technologie et à prendre d'autres mesures de politique générale pertinentes, c'est-à-dire à faire en sorte de créer un «environnement international favorable»**. Les efforts déployés par l'Organisation des Nations Unies pour sensibiliser davantage la communauté internationale à toutes ces questions n'ont certes pas été inutiles, mais ils doivent manifestement être poursuivis.

Le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés

98. Les ODM relatifs à l'éducation et les objectifs de l'EPT ne pourront être atteints tant que les principaux organismes intervenant dans l'élaboration des politiques, la planification, l'exécution et le suivi des activités en matière d'éducation aux niveaux national, régional et international ne tiendront pas compte systématiquement du problème des enfants défavorisés (en l'occurrence les enfants réfugiés ou déplacés à l'intérieur de leur propre pays) et ne prendront pas des mesures expresses en leur faveur. Ce n'est pas au premier chef au HCR qu'il incombe de s'occuper de cette question. En principe, la responsabilité principale de l'éducation des réfugiés échoit aux États et c'est donc dans le cadre des programmes nationaux relatifs à l'éducation que le nécessaire devrait être fait. Toutefois, bien des pays en développement n'ont pas les moyens -26- d'assurer l'éducation des non-nationaux, notamment dans les situations d'urgence, de sorte qu'ils comptent largement à cet égard sur l'aide technique et financière du HCR et de ses agents d'exécution. En 2002, le budget total de l'éducation a représenté une somme de 37,64 millions de dollars, dont la moitié environ a été consacrée à l'enseignement primaire.

99. Il est donc très **important que le HCR soit systématiquement associé au processus renforcé de coopération et d'échange d'informations entre les organismes des Nations Unies œuvrant dans le domaine de l'éducation, qui est préconisé dans le présent rapport, en particulier lorsqu'il s'agit d'élaborer des plans ayant trait au secteur éducatif ou relevant de l'EPT (UNESCO), des stratégies d'accélération de l'action en faveur de l'éducation des filles (UNICEF), des projets s'inscrivant dans le cadre de l'Initiative IFA-EPT de la Banque mondiale ou encore des plans de lutte contre la pauvreté et de développement conjointement avec des pays partenaires qui comptent dans leur population des réfugiés ou des personnes déplacées**. Étant donné que le HCR intervient très souvent dans des zones où aucun autre organisme des Nations Unies n'est présent, il est essentiel de nouer des liens plus étroits avec lui. **Il faut que tous les organismes des Nations Unies se préoccupent du problème des réfugiés et personnes déplacées, ainsi que de leur éducation, et en tiennent pleinement compte dans leurs stratégies, politiques générales et travaux de planification respectifs, de même que dans le cadre de leurs activités au titre des programmes. Voir les recommandations 4 et 7.**

L'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient

100. L'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient a été créé en 1949 et a vu son mandat prorogé en 2001 jusqu'en juin 2005[159]. Il a pour objectif général, au cours de l'exercice biennal 2004-2005,

> d'améliorer les infrastructures et la situation économique et sociale des réfugiés de Palestine en continuant de leur prêter assistance … jusqu'à ce qu'intervienne une solution juste et durable au

> problème… **L'enseignement constitue le plus vaste domaine d'activité de l'Office, tant du point de sa part relative du budget que de celui des effectifs qui y sont employés**. Les activités menées à ce titre … enseignement général, formation d'enseignants, enseignement et formation techniques et professionnelles à l'intention des enfants de réfugiés de Palestine et de la jeunesse palestinienne … sont conformes aux normes de l'… UNESCO. L'Office … continu[era] de faire appel aux services d'experts et à l'appui de l'UNESCO.

Ces activités se répartissent en quatre sous-programmes. Le premier, le sous-programme Enseignement général, emploie actuellement «15 735 enseignants, assure un … enseignement élémentaire et préparatoire … à 500 973 enfants réfugiés remplissant les conditions requises, dans 644 écoles de l'Office»[160]. Les trois autres sous-programmes concernent respectivement l'enseignement et la formation techniques et professionnelles, la formation des enseignants, et le placement et l'orientation professionnelle. Ainsi, l'Office contribue non seulement à la réalisation des deux ODM relatifs à l'éducation, mais aussi à celle de tous les autres objectifs de l'EPT. Selon les dernières informations communiquées par le CAD pour 2001, les engagements de l'Office en faveur de l'éducation se sont élevés à 174,3 millions de dollars, 147,4 millions allant à l'éducation de base.

La Banque mondiale

101. Ce qui distingue la Banque mondiale (y compris l'IDA)[161] des organismes des Nations Unies, ce n'est pas seulement sa nature; c'est aussi, entre autres, la qualité de ses relations avec les pays partenaires, le fait qu'elle ait un accès privilégié aux hauts responsables gouvernementaux (Trésor et Ministère des finances) et aux décideurs, alors que les organismes des Nations Unies traitent généralement avec les ministères d'exécution, l'échelle à laquelle elle intervient – la Banque mondiale s'occupe de vastes segments du système éducatif des pays avec lesquels elle collabore –, la taille de son effectif et, enfin et surtout, le degré de confiance que lui accordent les principaux donateurs, comme en témoignent les niveaux de reconstitution des fonds de l'IDA.

102. La Banque a défini les grandes lignes de sa stratégie dans plusieurs documents, notamment dans celui qui s'intitule *Education Sector Strategy*[162]. On peut sans doute faire valoir que ses ressources aussi sont limitées et qu'elles sont principalement utilisées sous forme de prêts, mais elles n'en représentent pas moins, pour le seul secteur de l'éducation, environ 12 fois celles dont dispose l'UNESCO[163].

> L'action de la Banque mondiale en matière d'éducation se situe fondamentalement sur le double terrain de l'EPT – avec une focalisation particulière sur la généralisation de l'enseignement primaire – et de l'éducation en vue de l'économie du savoir[164].

Ci-après sont cités quelques-uns des projets lancés en 2002 par la Banque mondiale, qui donnent une idée de l'envergure et de la nature du travail de cette institution[165] :

- Guinée : Projet au titre du programme d'éducation pour tous (phase I) : 70 millions de dollars (mécanisme de prêt à des projets évolutifs – ALP);
- Mauritanie : Projet de création d'un centre d'enseignement à distance dans le cadre d'un réseau mondial : 3,3 millions de dollars (prêt au développement des connaissances et à l'innovation – LIL);
- Tanzanie : Projet au titre du programme de développement de l'enseignement primaire : 150 millions de dollars (prêt à l'ajustement sectoriel – SAD);
- Chili : Projet de formation et d'éducation permanentes : 75,8 millions de dollars (prêt à l'investissement sectoriel – SIL);
- Brésil : Troisième projet d'amélioration des écoles (Fundescola IIIa) : 160 millions de dollars (APL).

103. L'enveloppe des prêts accordés en 2002 au secteur de l'éducation a été de 1 milliard 394 millions de dollars, soit un montant nettement plus élevé qu'en 2001 et 2000 (834 millions de dollars et 684 millions de dollars, respectivement[166]), mais qui reste en deçà des niveaux atteints en 1998 et 1999 (plus de 3 milliards de dollars et environ 1,4 milliard de dollars, respectivement). La Banque mondiale souligne que

> l'évolution notable intervenue au cours des 40 années pendant lesquelles elle a accordé des prêts à l'éducation s'est poursuivie pendant l'exercice

> 2002 : la proportion du portefeuille de prêts de la Banque consacrée à ce secteur a plus que doublé, passant de 3 % au cours des exercices 1963-1969 à 7 %… La part relative du soutien alloué à l'enseignement primaire a très fortement augmenté : … elle atteignait 50 % lors des exercices 2000-2002, contre 2 % au cours des exercices 1963-1969[167].

En 2002, c'est le portefeuille d'Amérique latine qui a été le plus important, exprimé en dollars, avec plusieurs grands projets en Argentine, au Brésil, au Chili et au Mexique. L'Afrique a quant à elle compté pour un quart dans le total des projets.

104. Les spécialistes de l'éducation de la Banque mondiale mettent aussi en avant l'utilité du travail d'analyse qu'ils mènent dans le domaine de l'éducation. Enfin,

> [l]a Banque a profondément modifié l'affectation de ses ressources … L'approche fondée sur des projets de construction a peu à peu cédé le pas à une démarche privilégiant le développement de l'accès à l'enseignement, l'amélioration de la qualité, la fourniture accrue de matériels pédagogiques et des avancées en ce qui concerne l'élaboration des politiques ainsi que le renforcement des capacités et des institutions dans le secteur de l'éducation[168].

On voit par là que la Banque mondiale reconnaît aujourd'hui sans conteste l'importance fondamentale du développement humain. Les organismes des Nations Unies ont grandement contribué à cette mutation[169].

L'Initiative de financement accéléré de la Banque mondiale

105. C'est à partir des propositions présentées au Comité du développement en 2001 et 2002 qu'est né le projet communément dénommé aujourd'hui Initiative de financement accéléré de la Banque mondiale (IFA), récemment rebaptisée «Initiative de financement accéléré pour l'éducation pour tous» (IFA-EPT). En tant que coorganisatrice de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous et du Forum mondial sur l'éducation, respectivement tenus à Jomtien en 1990 et à Dakar en 2000, la Banque mondiale a centré sa stratégie en matière d'éducation sur les objectifs de l'EPT. Fidèle à l'engagement qu'elle a pris d'être un partenaire actif et de relever les défis énoncés dans la Déclaration du Millénaire, elle mène une action résolue pour assurer à tous les enfants une scolarité primaire complète, en privilégiant suivant la logique qui sous-tend les Cadres de développement intégré et les DSRP[170] une véritable maîtrise du processus par les parties prenantes, l'instauration de partenariats et la participation de la société civile. Selon son document intitulé *Education Sector Strategy*, la Banque mondiale a concentré ses efforts sur l'éducation de base et l'éducation des filles, en étant attentive à la qualité de l'enseignement et aux résultats de l'apprentissage, dont elle reconnaît l'importance cruciale[171].

106. Déçus devant la lenteur de la mise en œuvre du Cadre d'action de Dakar et désireux de mettre à profit l'attention accrue accordée par la communauté internationale à l'éducation, les services de la Banque mondiale ont fait valoir dans les documents qu'ils ont présentés en 2001 au Comité du développement qu'il conviendrait de compléter le Cadre d'action de Dakar par un «plan traçant la voie du succès» ou un «cadre objectif destiné aux pays et à leurs partenaires extérieurs», qui permettrait de suivre et de mesurer les progrès accomplis ainsi que l'intérêt d'accorder une aide[172] , et ont exprimé le souhait de mettre en place un tel cadre. Cette initiative a reçu l'appui du Comité, de même que celui des chefs d'État et de gouvernement du G8 réunis à Gênes en juillet 2001, qui ont réaffirmé leur engagement à aider tous les pays à atteindre les objectifs définis à Dakar et «encourag[é] les banques multilatérales de développement à se concentrer davantage sur l'éducation»[173]. Largement soutenue par la communauté internationale, notamment par le Comité du développement en avril 2002 et le G8 en juin 2002, l'IFA a été lancée cette même année. Axée sur l'universalisation de l'accès à l'enseignement primaire, qu'elle vise à accélérer, elle doit également permettre de progresser vers la réalisation de trois autres objectifs fixés à Dakar : instaurer l'égalité des sexes, améliorer l'alphabétisation des adultes et assurer un enseignement de qualité[174].

107. Les raisons justifiant le lancement de l'IFA sont exposées dans le résumé analytique du document que la Banque mondiale a soumis au Comité du développement[175]. La Banque y indique que le temps presse et que le risque de ne pas atteindre les objectifs de l'EPT est beaucoup plus grave et plus généralisé que l'on ne le pensait. Elle y déplore l'absence d'un plan, d'un cadre et, partant, d'une répartition rationnelle des tâches entre les partenaires extérieurs, et y présente clairement les arguments plaidant pour la

définition de critères, les enseignements tirés de l'expérience et les conditions de réalisation des objectifs de l'EPT.

108. La Banque mondiale a relevé d'importantes lacunes dans quatre domaines (politiques, données, renforcement des capacités et financement), qui devraient en conséquence bénéficier d'un soutien accru. Les pays partenaires ont en effet besoin :

- **De données de bonne qualité** pour mesurer et suivre précisément les progrès réalisés et éclairer l'action des pouvoirs publics;
- **De politiques judicieuses** pour que le projet et la stratégie d'instauration d'un système éducatif solide donnent des résultats en termes de développement;
- **D'une capacité institutionnelle solide** pour que des services éducatifs de qualité puissent être assurés de façon durable;
- **D'un financement intérieur et extérieur adéquat** pour couvrir les dépenses de fonctionnement et réaliser les investissements nécessaires.

109. Les principes directeurs (et les avantages comparatifs) de l'IFA sont les suivants[176] :

- **Maîtrise du processus par le pays partenaire**, centre de l'activité et de la prise de décision;
- **Définition de critères généraux**, avec échange d'informations sur les méthodes qui ont fait leurs preuves;
- **Soutien lié aux résultats** : pour bénéficier d'un appui accru, le pays partenaire doit avoir obtenu de bons résultats;
- **Coûts de transaction** réduits grâce à une meilleure coordination et à une plus grande homogénéité des démarches suivies par les donateurs pour appuyer dans le secteur de l'éducation des stratégies totalement prises en main par les partenaires, ce qui peut, éventuellement, supposer l'adoption d'une approche sectorielle dans certains pays qui bénéficient de l'Initiative de financement accéléré;
- **Transparence**, garantie par le libre-échange d'informations sur les politiques et les pratiques des pays en développement tout comme sur celles des donateurs.

110. La Banque mondiale relève qu'il s'agit là de la première initiative lancée au plan mondial pour mettre en pratique le Consensus de Monterrey en instaurant un partenariat entre les pays en développement et la communauté des donateurs, à la fois à l'échelle internationale et au niveau des pays. En outre, l'IFA fait intervenir la notion de responsabilité partagée et d'obligations réciproques, conditions essentielles d'un partenariat durable. Dans le cadre de la première phase de l'initiative, les pays comptant plus d'un million d'habitants devaient satisfaire à deux critères d'admissibilité parfaitement clairs : premièrement, être dotés d'une véritable stratégie nationale de lutte contre la pauvreté, bien ciblée, pleinement assumée par les pouvoirs publics et approuvée à l'issue d'un processus national de consultation auquel la société civile avait été associée, garantissant que l'État était résolu à financer l'éducation dans un cadre de dépenses à moyen terme, et, deuxièmement, disposer d'un plan crédible pour le secteur éducatif dans son ensemble. Ils devaient aussi s'entendre avec les donateurs sur différents points, notamment la manière de lever les principaux obstacles à l'accélération de la mise en place d'une scolarité primaire complète – lacunes de l'action publique, manque de données, capacités et financement insuffisants –, mettre en concordance les priorités de l'enseignement primaire et celles de l'enseignement secondaire et tertiaire, et, enfin, accepter un système crédible de suivi et d'évaluation des résultats à obtenir ou en établir un.

111. Aux fins de l'admission d'un pays au bénéfice de l'IFA, la Banque évalue le volet «enseignement primaire» du plan relatif au secteur de l'éducation au regard des principes directeurs applicables en la matière[177] et des critères du cadre indicatif. Ces critères, définis à partir de l'expérience des pays ayant obtenu de bons résultats, sont les suivants :

- **Mobilisation des ressources** : Recettes publiques générées dans le pays en pourcentage du produit intérieur brut (PIB) : de 14 à 18 %; part du budget consacrée à l'éducation, soit la proportion des dépenses publiques renouvelables afférentes à l'éducation dans le total des dépenses publiques renouvelables discrétionnaires : 20 %; part de l'enseignement primaire dans le budget de l'éducation, soit la proportion des dépenses publiques renouvelables afférentes à

l'enseignement primaire dans le total des dépenses publiques renouvelables consacrées à l'éducation : de 42 à 64 %;

- **Effectifs scolaires** : Inscriptions en première année, ventilées par sexe : 100 %; taux d'achèvement de la scolarité primaire, ventilé par sexe : 100 %; taux de redoublement dans les classes primaires : pas plus de 10 %;
- **Prestation des services** : Nombre d'élèves par enseignant dans les écoles primaires financées par des fonds publics : 40; rémunération moyenne des enseignants : 3,5 fois le PIB par habitant; part des dépenses renouvelables, hors coûts salariaux, dans le total des dépenses renouvelables consacrées à l'enseignement primaire : 33 %; nombre d'heures d'enseignement effectives dispensées par an : de 850 à 1 000; inscriptions dans les écoles privées, en pourcentage du total : pas plus de 10 %;
- **Coût de construction** par salle de classe (meublée et équipée) dans l'enseignement primaire : pas plus de 10 000 dollars.

112. La Banque mondiale précise bien que, si ces critères peuvent servir de cadre de référence commun à tous les pays, «la combinaison exacte des mesures requises variera selon les pays, en fonction du niveau de départ des paramètres»[178]. Si on les applique en tenant dûment compte des particularités du pays et avec une certaine souplesse, ils doivent permettre de mesurer les progrès accomplis vers la mise en place d'un système performant. La Banque mondiale prend aussi en considération, dans le cadre de l'IFA, d'autres problèmes et obstacles qui empêchent d'avancer[179]. Elle a lancé la phase pilote de l'initiative en invitant dans un premier temps 18 pays[180] (représentant une population non scolarisée totale de 17 millions d'enfants) à y participer et a ultérieurement proposé à cinq autres pays (Bangladesh, Inde[181], Nigéria, Pakistan et République démocratique du Congo, où vivent 50 des quelque 104 millions d'enfants non scolarisés recensés dans le monde) de s'associer au processus. La Banque mondiale compte collaborer avec le second groupe de pays au travers de la «Procédure d'analyse accélérée», qui vise principalement à combler les lacunes existant en matière de données, de politiques et de capacités, condition indispensable pour que ces pays puissent bénéficier d'un appui financier[182]. Les 23 pays précités font partie d'un groupe plus vaste de 86 pays à revenu faible ou intermédiaire qui, sans des efforts particuliers de leur part et de la part de la communauté internationale, risquent fort de ne pas pouvoir faire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants, garçons et filles, bénéficient d'une scolarité primaire complète[183]. Dans ces 23 pays, ce sont au total quelque 67 millions d'enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement primaire.

113. Selon la Banque mondiale, il serait utile à cet égard que les partenaires internationaux prennent les mesures complémentaires suivantes dans le cadre du DSRP et du CDI[184] : développer la production de connaissances et la diffusion des bonnes pratiques, chercher plus activement à tirer les leçons de l'expérience et à transmettre le savoir ainsi acquis. Cela signifie que les institutions devraient s'attacher à exploiter les résultats des évaluations et à créer une mémoire institutionnelle. **Voir la recommandation 5**. Il faudrait se concentrer notamment sur les domaines suivants, dans lesquels la Banque mondiale a constaté que la base de connaissances était de fait insuffisante :

> les résultats scolaires des élèves, en s'engageant à réaliser une évaluation standardisée (au niveau national dans un premier temps, puis au niveau international), qui permettra[it] un suivi systématique des progrès des apprentissages[**voir la recommandation 3**]; les mesures peu coûteuses mais très rentables, telles que participation des communautés à la construction des écoles [on sait que, dans de nombreux pays, le coût de la construction d'une école varie considérablement selon les donateurs], prolongation de l'année scolaire le cas échéant et augmentation du nombre de jours de scolarisation effective; affectation des meilleurs enseignants aux premières années d'études, qui sont décisives; utilisation intelligente du système des classes alternées et des classes à plusieurs divisions pour déployer plus efficacement les enseignants; et dévolution progressive des ressources et du processus de décision aux écoles et aux communautés.

114. Pilotée par la Banque mondiale, l'IFA rassemble également la Commission européenne, l'UNESCO, l'UNICEF, les banques multilatérales de développement et tous les grands organismes bilatéraux de développement, qui participent à sa planification et à son développement. On attend des donateurs qu'ils appuient les efforts entrepris par les

pays aux fins de l'EPT, qu'ils apportent leur soutien à une stratégie globale cohérente dans le secteur éducatif en prêtant une attention particulière à la nécessité d'améliorer les moyens statistiques des pays considérés, d'augmenter, comme cela est grandement nécessaire, leurs «capacités d'analyse des politiques, et [leurs] capacités de recherche et d'innovation, en particulier en vue de trouver de nouveaux systèmes de prestation des services», de les aider à veiller à «l'équité du système» en concentrant les moyens et les efforts sur «l'accueil et l'amélioration des apprentissages des élèves les plus à risque», et, enfin, d'étudier la possibilité d'apporter «aux pauvres des milieux ruraux, aux filles, aux orphelins du VIH/sida et à d'autres enfants défavorisés», groupes qui sont au centre du processus de l'EPT et des ODM, une aide qui réponde à leur attente[185]. Pour ce qui est du financement, la Banque mondiale invite les donateurs à augmenter sensiblement les fonds alloués à l'enseignement primaire, à mieux cibler les pays prioritaires en matière d'EPT, à modifier la répartition de leur aide en en affectant une plus large part aux budgets de fonctionnement (transferts budgétaires directs dans le cadre des approches sectorielles) et à prendre d'autres mesures pertinentes. De leur côté, les pays bénéficiaires devraient faire preuve d'une transparence budgétaire accrue et être plus attentifs au suivi des résultats, en faisant fond sur les progrès réalisés grâce au dispositif des DSRP et aux crédits à l'appui de la réduction de la pauvreté (CARP).

115. Certaines critiques ont été formulées quant à l'orientation de l'IFA et à la méthode utilisée pour sa mise en œuvre[186]. D'aucuns ont regretté la polarisation sur l'enseignement primaire, soit un seul ODM, au détriment de l'ensemble plus vaste d'objectifs de l'EPT, dont l'instauration de l'égalité des sexes[187]; le choix des pays bénéficiaires, seuls six d'entre eux figurant parmi les 28 considérés comme des pays à risque (ceux qui ne peuvent réaliser aucun des trois objectifs quantifiables de l'EPT) et le fait que l'accent ait été mis de façon trop importante sur la rapidité et l'ampleur des réformes internes requises pour améliorer l'efficacité et accroître les recettes. Certains se demandent si l'IFA est bien conforme à l'engagement pris à Dakar en faveur d'une initiative mondiale et de fait, le soutien international substantiel et concret que requièrent ses activités tarde à se matérialiser[188]. On a fait observer, pour le déplorer, que l'Initiative risquait «d'être dominée par les préoccupations d'une minorité des partenaires principaux, au lieu de refléter l'action conséquente, coordonnée et cohérente» demandée par le Cadre d'action de Dakar. Des doutes ont également été émis à propos du modèle de simulation sur lequel repose le dispositif et dont on n'est pas certain qu'il tienne suffisamment compte de «la médiocrité des données, de l'imprévisibilité de la croissance économique et du manque de fiabilité des projections démographiques»[189]. Certains craignent par ailleurs que le juste équilibre entre efficacité et équité n'ait pas été trouvé. Or affirment-ils, l'équité, qui est au cœur du programme de l'EPT, doit rester une priorité même lorsque l'on vise des gains d'efficacité. Autre sujet de débat, l'intégration et la totale maîtrise de l'Initiative par les pays qui ont été invités à en bénéficier, et le degré de participation effective de la société civile au processus. Les critères d'admissibilité, fait-on valoir, sont davantage axés sur l'efficacité de l'aide que sur les besoins réels. Certains organismes partenaires estiment qu'avec le lancement de l'IFA, les donateurs bilatéraux ont considérablement réduit le soutien qu'ils leur apportaient pour leurs travaux fondés sur le respect des droits de l'homme et la recherche de l'équité, et que les niveaux de ressources en ont été affectés. Ils pensent aussi que le dispositif fait une trop large place à des considérations essentiellement économiques au détriment d'une perspective centrée sur les besoins sociaux et humains, quand il faudrait à l'inverse instaurer, au cœur du système des Nations Unies, une approche du développement véritablement fondée sur les droits de l'homme. On relève aussi certaines critiques voilées à l'égard de la méthode utilisée. L'image de la Banque mondiale, en tant qu'acteur clef, est celle d'une institution qui cherche à s'imposer dans sa sphère d'activité et qui n'est pas toujours très prompte à consulter ses partenaires, dont les organismes des Nations Unies, ni à solliciter leur avis dans les domaines où ils possèdent des atouts et ont fait la preuve de leurs connaissances et compétences. Or, la question de l'image est importante et il convient d'en discuter d'une manière ouverte et constructive, conformément au but et à l'esprit -31- de l'ODM 8. **En conséquence, un resserrement et une amélioration de la coopération entre tous les partenaires du système des Nations Unies (représentés au sein du CCS), en particulier sur le terrain, font partie intégrante de l'entreprise, dans la logique de l'ODM n° 8 : «Mettre en place un partenariat mondial pour le développement». Voir la recommandation 7**.

116. On peut dire de manière générale que, s'agissant de la coopération internationale, **un surcroît d'efforts s'impose pour resserrer les liens, notamment sur le terrain.** Il faut que les hauts responsables et les organes directeurs des différents organismes soient prêts à œuvre dans ce sens. **Dans l'avenir, les rapports d'activité axés sur les résultats des divers organismes devront de plus en plus mettre l'accent sur la coopération et les partenariats, en tant que moyens d'obtenir des résultats au titre du programme commun. Les dirigeants des organismes comme les bailleurs de fonds se doivent de favoriser la création de synergies avec les partenaires. Il s'agira de mettre au point des structures propres à faciliter la concertation de même qu'à encourager les bureaux de pays, déjà très sollicités, à assumer cette responsabilité supplémentaire**.

117. Les sujets de préoccupation et critiques mentionnés plus haut n'ôtent rien au fait que **l'IFA-EPT est la première initiative prise pour concrétiser l'idée de «pacte» lancée à la Conférence de Monterrey et qu'elle est perçue par beaucoup comme «un instrument potentiellement utile pour relever les défis de Dakar»**[190]. Elle est censée donner véritablement corps aux notions de partenariat et de responsabilité partagée vu qu'elle repose sur des critères d'admissibilité et d'efficacité transparents et clairement établis, acceptés dès le départ par tous les partenaires. Des consultations sont actuellement organisées au niveau des pays, un donateur choisi d'un commun accord par les parties assumant les fonctions de chef de file afin de maintenir la dynamique acquise. Les questions de financement sont traitées avec souplesse, chaque donateur étant libre de choisir son mode de coopération. Il semble que ce modèle puisse contribuer à accroître la confiance entre les partenaires du développement.

118. **Il importe que tous ces sujets de préoccupation soient abordés dans le cadre d'un véritable partenariat entre toutes les parties concernées, que le processus soit suivi et évalué avec attention de façon que l'on puisse en dégager des enseignements utiles à mesure de son avancement et les mettre ensuite à profit lorsque l'initiative sera élargie à d'autres pays admissibles et, ultérieurement, comme il est recommandé dans le présent rapport, à tous les PMA qui sont mal partis pour atteindre les objectifs de l'EPT. Il dépend de tous les partenaires du développement que l'initiative soit couronnée de succès. Voir la recommandation 12**.

Donateurs bilatéraux

119. Le Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE regroupe les principaux donateurs bilatéraux[191]. Les membres du CAD

> ont décidé, en commun, de parvenir à un accroissement du volume total des ressources mises à la disposition des pays en développement et d'en améliorer l'efficacité. À cette fin, les membres examinent, ensemble et périodiquement, à la fois le volume et la nature de leurs contributions aux programmes d'aide établis à titre bilatéral et multilatéral, et se consultent sur toutes les autres questions importantes de leur politique d'aide[192].

Dans le cadre des «examens par les pairs», le CAD étudie à la fois l'orientation stratégique et les modalités de l'aide au développement de ses membres. Les conclusions des examinateurs sont publiées par l'OCDE et sont également diffusées sur l'Internet à l'intention du grand public[193]. On trouvera ci-après quelques observations découlant de l'analyse de récents rapports d'examen.

120. Les rapports du CAD confirment que, pour certains pays, l'aide au développement fait partie intégrante de la politique étrangère et de son volet opérationnel. Elle reflète alors les principales tendances de la politique étrangère, laquelle, de son côté, est façonnée par les liens privilégiés que le pays considéré entretient avec d'autres pour des raisons historiques, linguistiques ou idéologiques. C'est le cas notamment de certains donateurs européens qui conservent des relations préférentielles avec les pays de leur ancien empire colonial. Mais, de manière plus générale, les grands pays ont tous défini leur propre zone d'influence. Ainsi, des considérations géopolitiques (stratégiques), économiques et commerciales influent souvent sur le choix et sur le type de l'assistance qui sera apportée. L'importance et le poids de l'opinion publique à cet égard varient selon les donateurs.

121. La notion d'intérêt national et l'influence plus ou moins grande qu'elle exerce sur l'aide au développement font que la structure de l'administration de l'aide diffère d'un pays à l'autre et détermine le type et le mode d'aide retenus. Tout cela pose le

problème de l'efficacité de l'aide et de la cohérence des politiques des donateurs, partagés entre le souci de préserver leurs intérêts nationaux et le désir de participer à la mondialisation de manière responsable. Assurer la cohérence des politiques demeure bien difficile lorsque les efforts en ce sens vont à l'encontre d'intérêts nationaux considérés comme intangibles.

122. Les principaux objectifs des examens par les pairs, tels qu'ils sont définis par le CAD lui-même[194], sont les suivants :

> Permettre un suivi des politiques et programmes des membres du CAD en matière de coopération pour le développement, et aussi en évaluer l'efficacité et apprécier les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus au regard des grands objectifs et principes convenus au sein du CAD ainsi que des objectifs fixés à l'échelon national; contribuer à améliorer la performance individuelle et collective en matière d'aide, sur un plan aussi bien qualitatif que quantitatif; mettre des rapports comparatifs et des analyses crédibles à la disposition du grand public dans les pays de l'OCDE, et de la communauté internationale; recenser les pratiques optimales, partager des données d'expérience et faciliter la coordination.

Les enjeux tournent essentiellement autour des points ci-après :

- La nécessité d'accroître l'APD (eu égard en particulier aux récents engagements souscrits à la Conférence internationale sur le financement du développement tenue à Monterrey en mars 2002) pour la porter à terme à 0,7 % du revenu national brut (RNB), conformément à l'objectif énoncé dès les années 70;
- La réorganisation et la réforme des structures d'aide (qui, souvent, font partie et relèvent d'entités administratives différentes ayant chacune leur propre logique opérationnelle);
- La nécessité d'éviter la dispersion, que ce soit du point de vue géographique (trop de pays bénéficiaires) ou en ce qui concerne la forme d'aide (aide modeste pour des projets), et de s'orienter vers les approches sectorielles ou le soutien budgétaire;
- La nécessité de relever le taux de contribution aux organismes multilatéraux, et notamment d'introduire le principe du financement thématique;
- Le renforcement de la maîtrise du processus par le pays partenaire; Le mode de fourniture de l'aide, la nécessité de la délier et de privilégier désormais les approches sectorielles et le soutien budgétaire par rapport à la formule traditionnelle de l'appui à des projets, pour faciliter la démarche d'appropriation;
- La nécessité d'harmoniser et de simplifier les politiques et les procédures pour éviter des frais de transaction qui grèvent les budgets de l'aide et les moyens des pays en développement;
- L'amélioration du suivi et de l'évaluation, en y associant si possible le partenaire en développement afin de renforcer ses capacités;
- La nécessité de développer les capacités sur le terrain et de s'attacher de plus en plus à former et employer du personnel local (qui pourra prendre, à terme, le relais des experts internationaux);
- La nécessité d'inscrire l'aide au développement dans le contexte plus vaste de la lutte contre la pauvreté et des objectifs internationaux de développement définis dans les textes issus des grandes conférences et dans la Déclaration du Millénaire, en utilisant les documents de stratégie dont les pays partenaires ont la maîtrise, tels les DSRP;
- Le pari d'amener l'opinion publique à s'investir et à se mobiliser davantage, et de lui faire percevoir les besoins des pays en développement; enfin et surtout, de manière générale,
- L'importance de la cohérence pour le développement.

123. Un réaménagement des organismes de financement a eu lieu dans de nombreux pays, mais les niveaux de l'aide au développement n'ont pas été accrus de manière substantielle et les nouveaux engagements pris à la Conférence de Monterrey tardent à être concrétisés[195], la mise en cohérence des politiques pour le développement restant un problème majeur. Dans son rapport pour 2002, le Président du CAD indique ce qui suit :

> En ce qui concerne *l'aide publique au développement*, la croissance en volume sur laquelle s'est engagée pour les années à venir la

> grande majorité des membres du CAD à l'occasion, ou dans le prolongement, de la Conférence de Monterrey est sans précédent depuis plus d'une décennie. On estime que la concrétisation de ces engagements porterait en 2006 le rapport de l'APD au revenu intérieur brut, pour l'ensemble des membres du CAD, de 0,23 % en 2002 à 0,28 % (en 2006), le volume en termes constants étant, quant à lui, supérieur d'environ 18 milliards de dollars à celui de 2002 (56 milliards 991 millions de dollars)[196]. Ces perspectives de croissance restent en deçà de l'objectif de doublement du volume de l'aide souvent mis en avant dans les analyses des ressources nécessaires pour atteindre les ODM dans les délais voulus.

Elles sont encore bien plus éloignées de l'engagement solennel pris par les pays donateurs, il y a de cela de nombreuses années, de consacrer 0,7 % de leur RNB à l'APD. Selon le rapport du CAD,

> l'ampleur de l'évolution attendue posera en termes renouvelés la question de la qualité de l'aide, de sa productivité, de son efficacité et de la capacité à engager, à verser et à absorber ces montants accrus, affectés à des opérations dont la nature évolue elle aussi. Cette question est posée à la fois aux donateurs et aux partenaires. **Elle contribue à fonder la priorité qui s'attache à promouvoir l'efficacité de l'aide et du partenariat**[197].

124. En 2001 (dernière année pour laquelle on dispose de statistiques du CAD se prêtant à une comparaison)[198], la part de l'aide totale des pays membres du CAD affectée à l'éducation a été de 8,6 % et celle de l'aide à l'éducation de base de 2,1 %. Selon les données du CAD[199], c'est la Nouvelle-Zélande qui se classe première pour la proportion de l'aide consacrée à l'éducation (33,3 %, dont 2,5 % à l'éducation de base), la France arrivant en deuxième position (24 %, dont 5,8 % pour l'éducation de base). Les États-Unis ont quant à eux alloué 3,3 % de leur aide au secteur de l'éducation, dont 2,1 % à l'éducation de base. Les chiffres indiqués pour la Communauté européenne sont respectivement de 3,9 % et de 0,5 %, mais il est précisé qu'il s'agit d'estimations[200]. On note avec surprise que les totaux correspondants (ensemble des pays du CAD) pour 1998 et 1999 sont respectivement de 10,6 % (dont 1 % pour l'éducation de base)[201] et de 10,7 % (dont 1,2 % pour l'éducation de base)[202]. Les chiffres figurant dans la publication *Coopération pour le développement, rapport 2002* ne font pas apparaître d'accroissement substantiel par rapport aux années précédentes, malgré les engagements solennels souscrits en 2000 à la fois dans le cadre du Forum mondial sur l'éducation de Dakar et lors du Sommet du Millénaire. **Cela montre qu'en dépit de leurs engagements, les bailleurs de fonds n'accordent pas encore l'attention prioritaire requise à l'éducation, notamment à l'enseignement primaire et à l'éducation de base**[203]**. Voir les recommandations 11 et 14**.

La Communauté européenne

125. Faute de place, on se bornera à indiquer que la politique de la Commission européenne concernant l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté dans les pays en développement[204] tient compte de l'importance centrale de l'éducation dans la lutte contre la pauvreté et pour le développement. La Commission retient trois priorités pour l'appui de la Communauté : l'éducation de base (en particulier l'enseignement primaire et la formation des maîtres), la formation liée à l'emploi et l'enseignement supérieur, surtout au niveau régional. En ce qui concerne le dialogue politique et stratégique,

> la Commission utilisera son cadre de programmation (les Documents de stratégie par pays) et, pour les pays admis à bénéficier de l'Initiative PPTE, les Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté élaborés par les pays partenaires[205]. Le Conseil [étant] convaincu que l'éducation, notamment celle des filles et des femmes, est essentielle pour réduire la pauvreté, parvenir à un développement durable et bâtir des sociétés démocratiques et prospères [, l]a Communauté et les États membres adapteront leurs politiques et la répartition des ressources pour traduire cette conviction dans les faits[206].

126. Il ne fait aucun doute que le Conseil européen est «résolument attaché» à la réalisation des ODM et qu'il accorde de l'importance «au Cadre d'action sur l'éducation pour tous (EPT) … ainsi qu'aux objectifs prévus par ce cadre»[207].

> Le Conseil reconnaît que, en matière d'éducation, les donateurs, y compris la Communauté et les États Membres, n'ont pas augmenté leur aide aux pays en développement autant qu'il aurait fallu

> pour réaliser les objectifs de développement du Millénaire dans le domaine de l'éducation[208]. Depuis la Conférence de Dakar, les progrès réalisés dans le cadre de l'Éducation pour tous ont été insuffisants[209].

Dans ces conditions, on peut se demander si les ODM relatifs à l'éducation ou les objectifs de l'EPT seront atteints, eu égard au fait que, dans les pays qui bénéficient de l'Initiative PPTE, les secteurs sociaux ne seront pas forcément renforcés car la plupart d'entre eux pourront seulement allouer entre 3 et 5 % du PIB à ces secteurs, tandis que les trois quarts ont consacré plus de 10 % de leur revenu au service de la dette en 2001[210]. Dans sa résolution de 2002, le Conseil invite les bailleurs de fonds de l'UE à accroître sensiblement le volume de leur soutien financier, tout en optimisant la manière dont l'aide est apportée, ce qui passe notamment par la simplification des procédures et leur harmonisation entre les donateurs, la Communauté européenne et les pays partenaires. La cohérence, la coordination et la complémentarité avec les États membres et les autres donateurs devront être assurées au travers d'une coopération accrue dans le cadre de politiques sectorielles bien définies menées sous la conduite des gouvernements des pays bénéficiaires.

127. La stratégie de la Commission européenne en matière d'éducation rejoint sur de nombreux points les conclusions auxquelles la Banque mondiale a abouti pour son IFA. Il est par ailleurs dit clairement que les «pays qui accomplissent peu de progrès» ne seront pas abandonnés, mais qu'ils seront aidés dans les efforts qu'ils déploient pour renforcer leurs capacités et concevoir des réformes. La Commission plaide très vigoureusement en faveur du développement institutionnel[211] proprement dit, mais réclame aussi avec insistance une action qui permettrait de pérenniser les programmes sectoriels. En matière d'éducation, cela pourrait inclure

> l'appui à la formulation et à la mise en œuvre des politiques, le suivi quant aux activités de fond et au budget des engagements du gouvernement, … la cohérence avec les réformes de la fonction publique, le développement des capacités et de la formation des professeurs, la programmation … des infrastructures, l'appui aux questions de genre et au renforcement des capacités locales aux fins de la production de statistiques utilisables. … [L']appui institutionnel à l'éducation doit être considéré comme une priorité contribuant au renforcement général de la capacité institutionnelle et administrative des pays. Il est cohérent avec l'engagement de la Commission de financer les dépenses récurrentes dans le contexte de l'appui budgétaire[212].

La Communauté et les États membres reconnaissent que la concertation et la coopération

> entre eux et avec les organismes internationaux … doi[vent] être considérablement renforcée[s] tant en ce qui concerne l'analyse des politiques menées et l'élaboration de programmes communs qu'au niveau opérationnel par la mise en œuvre d'une coopération de plus vaste portée sur le terrain[213].

La Communauté européenne s'est résolument engagée, chaque fois que possible, sur la voie de l'appui sectoriel et budgétaire et, en cela, elle a devancé ses États membres et leur a montré le chemin à suivre.

III. Des changements qui pourraient améliorer la situation

A. Bilan des stratégies existantes

128. L'examen des stratégies suivies par les différents acteurs permet de tirer plusieurs conclusions. **L'actuel système institutionnel de coopération internationale, ses structures et ses méthodes de travail ne permettent pas de définir et d'appliquer, dans le domaine de l'éducation et en particulier pour le développement de l'enseignement primaire**, une stratégie commune propre à accroître la capacité des pays de réaliser les ODM concernant l'éducation et les objectifs de l'EPT d'ici à 2015. **La coordination des activités menées par les différents acteurs – entre donateurs et bénéficiaires et au sein de la communauté des donateurs se heurte à de nombreuses difficultés tant politiques qu'institutionnelles et méthodologiques**[214].

129. En dépit de l'adoption solennelle des ODM et des objectifs de l'EPT et malgré les engagements pris en vue de leur réalisation, **l'attention accordée à l'éducation en général, et à l'enseignement primaire en particulier, reste insuffisante**, ainsi qu'il ressort du pourcentage de l'APD alloué par les donateurs bilatéraux à l'éducation de base (soit 2,1 %) et du montant des ressources fournies à l'UNESCO et aux autres organismes multilatéraux s'intéressant à l'éducation[215].

130. Presque tous les rapports consacrés à l'EPT insistent sur **l'importance cruciale qu'il y a à disposer en temps utile de données précises si l'on veut que les politiques éducatives soient fondées sur les faits** et que le suivi des progrès et l'évaluation aient un sens[216].

La coopération entre les organismes des Nations Unies, en particulier sur le terrain, n'a pas encore atteint un niveau optimal : elle exige un meilleur appui institutionnel, des mécanismes d'incitation et des ressources supplémentaires que ces organismes (et leurs membres) n'ont pas fournis. Les modalités d'assistance aux pays en développement révèlent encore un manque de confiance entre donateurs et bénéficiaires; elles sont complexes et occasionnent des coûts de transaction. L'objectif consistant à renforcer les capacités des pays en difficulté ne reçoit pas encore toute l'attention prioritaire qu'il mérite. Les avis divers, voire même contradictoires, donnés aux pays partenaires leur compliquent la tâche au lieu de la leur simplifier. **Enfin, le montant global de l'APD reste faible**.

131. Cependant, les acteurs ont davantage pris conscience de toutes ces lacunes au cours des dernières années et certains d'entre eux – notamment la Banque mondiale et le CAD[217] - ont appelé l'attention sur **l'urgente nécessité de rendre l'aide plus efficace, principalement en renforçant et en améliorant les mécanismes de gouvernance, en faisant en sorte que les pays bénéficiaires aient davantage la maîtrise du processus de développement et en améliorant les modalités d'assistance, notamment en simplifiant et en harmonisant autant que faire se peut les stratégies, politiques et procédures des donateurs**[218].

132. **La mobilisation pour un accroissement de l'APD et pour l'adoption d'un nouveau mode de coopération fondé sur un véritable pacte comme dans le cas de l'IFA, ne cesse de s'amplifier**. La communauté internationale des donateurs s'accorde de plus en plus à considérer les DSRP ou documents de même nature comme des instruments de planification d'usage commun, les gouvernements partenaires tenant les commandes pour une meilleure harmonisation des politiques. Des engagements ont aussi été pris pour augmenter l'aide à l'éducation, ce qui donne bon espoir pour l'avenir[219]. Cela étant, tout le monde reconnaît que, dans l'ensemble, les progrès restent lents et insuffisants.

133. Il faut donc trouver un moyen de donner un nouvel élan au changement si l'on veut relever le défi lancé par le Secrétaire général, selon lequel

> les États Membres devraient au moins examiner attentivement l'«architecture» des institutions internationales et se demander si elle est adaptée aux tâches qui nous attendent[220].

134. Le Secrétaire général a institué un mécanisme pour suivre et évaluer la mise en œuvre de la Déclaration du Millénaire et la réalisation de ses objectifs[221]. **Le présent rapport**, contribution à cette entreprise dans le domaine de l'éducation, **viendra compléter les informations et les éléments qui seront soumis, pour examen et décision, dans le cadre du suivi annuel de l'application de la Déclaration du Millénaire, à l'Assemblée générale et au Conseil économique et social et aux divers organismes des Nations Unies qui traitent des questions**

d'éducation. En réponse à la demande des États Membres invitant à renforcer l'orientation pratique des rapports du CCI, il formule **des recommandations adressées aux organisations selon leur domaine de compétence**. Certaines de ces recommandations, qui intéressent l'ensemble du système, seront également adressées au CCS et à ses organes subsidiaires. Il appartiendra au Secrétaire général, en sa qualité de président du CCS, -36- de faire appel aux comités exécutifs créés par suite de la réforme qu'il avait opérée en 1997.

B. Élargir la base de connaissances commune sur l'éducation

135. Une des principales conclusions du présent rapport est l'**urgente nécessité d'améliorer l'information et les données statistiques, ce qui suppose avant tout le renforcement des capacités statistiques** des pays en développement[222]. Un autre problème auquel il importe de remédier est le manque de données cohérentes concernant les contributions allouées à l'éducation de base et à l'enseignement primaire; les chiffres varient d'une source à l'autre. Il faut aussi impérativement **accroître les connaissances concernant la qualité de l'enseignement** et ce que cela implique pour **les acquis scolaires de l'élève ayant achevé le cycle d'études primaires ou d'éducation de base**, étant donné que beaucoup d'enfants n'auront guère la possibilité d'aller plus loin. Il sera par conséquent important d'**évaluer les acquis scolaires au niveau national** (et, ultérieurement, au niveau international). **En complétant les taux de scolarisation dont on dispose actuellement par des taux de réussite scolaire fiables d'un point de vue méthodologique**, on permettrait au public de se faire une idée plus réaliste de la situation présente touchant l'enseignement primaire ou l'éducation de base dans les pays en développement. **Ces questions sont traitées dans les recommandations 1 et 3**.

C. Renforcer la coopération et l'échange d'informations entre les organismes des Nations Unies œuvrant dans le domaine de l'éducation

136. **Il convient de renforcer et de développer la coopération ainsi que l'interaction au niveau des pays entre les organismes des Nations Unies et au sein du système des Nations Unies** (c'est-à-dire entre les organismes membres du CCS), en sachant que cela nécessite au départ un surcroît de ressources, en particulier pour les opérations sur le terrain. **La coordination, la coopération et la mise en synergie demandent des ressources supplémentaires ainsi que des mesures d'incitation qui permettent de les mobiliser**. Il faut admettre que sans cela, les déclarations d'intention prononcées au siège ne seront pas prises en considération par les bureaux de pays et le personnel hors siège, déjà surchargés de travail par suite de l'emploi de techniques et de mécanismes de gestion toujours plus perfectionnés axés sur les résultats, qui n'ont pas encore eu l'effet de simplification escompté. Cet investissement rationnel dans la coopération sera compensé à terme par une meilleure qualité des services rendus aux pays partenaires (cohérence des conseils donnés en matière de politiques et de programmes et diminution des coûts de transaction). Les efforts que déploient actuellement les programmes et fonds des Nations Unies (FNUAP, PAM, PNUD et UNICEF) pour rationaliser leurs opérations et pour harmoniser leurs programmes et leurs politiques doivent être vigoureusement soutenus par les États Membres. Les institutions spécialisées des Nations Unies devraient être incitées à s'associer pleinement à cette entreprise dès à présent, car attendre qu'elle ait abouti les empêcherait d'en maîtriser l'évolution et les priverait de toute influence. **La communauté des donateurs, y compris les organismes des Nations Unies, doit comprendre que la surcharge de travail qu'impose à ses partenaires en développement la multiplicité des procédures non seulement entraîne des coûts de transaction mais, surtout, met à rude épreuve des capacités locales déjà souvent sollicitées à l'excès. L'action commune donne de meilleurs résultats, a un plus grand impact et fournit de meilleurs modèles à transposer sur une plus grande échelle dans le pays, car les gouvernements veulent avoir des preuves concrètes de ce qui marche et produit des résultats**. Qui plus est, la réalisation, en association avec le gouvernement partenaire et d'autres donateurs, de **programmes communs de suivi et d'évaluation** contribue à réduire les coûts de transaction et à renforcer la confiance entre les partenaires. En règle générale, avant l'adoption de nouvelles méthodes et de nouveaux systèmes, tels que ceux faisant appel aux technologies de l'information, un échange d'informations devrait intervenir entre les organismes

du CCS concernés et, à terme, au sein du Groupe des Nations Unies pour le développement pour permettre d'examiner les possibilités d'application multiple. **Voir la recommandation 4**.

D. Tirer les enseignements des évaluations et partager les connaissances

137. Apprendre les uns des autres et partager les enseignements tirés : telle est la condition essentielle pour améliorer la performance d'ensemble au profit des pays partenaires. **À l'heure actuelle, les évaluations réalisées par les différentes organisations ne sont pas analysées de manière systématique pour permettre de dégager les meilleures pratiques.** La suggestion qui a été faite d'envisager la création d'«une plate-forme unique donnant accès aux données empiriques de toutes les organisations» mérite d'être examinée, surtout dans la perspective de l'examen triennal des activités opérationnelles par le Conseil économique et social.

138. Dans le domaine de l'éducation, il serait utile d'entreprendre une **évaluation globale des activités menées par les divers acteurs dans le cadre du suivi de Dakar (y compris des programmes phares)**, et aussi de déterminer si les hypothèses retenues et les activités prévues dans la stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous doivent être réexaminées et modifiées étant donné qu'il s'agit d'un document évolutif. Ces évaluations devront s'appuyer sur une méthodologie commune afin d'assurer un degré maximum de transparence et de comparabilité. **L'UNESCO, qui s'est vu confier le rôle de coordonnateur à Dakar, est la mieux placée pour entreprendre cet exercice d'évaluation et d'examen qui, s'il était achevé au moins en partie d'ici là, apporterait une contribution appréciable aux conférences régionales d'évaluation de l'EPT qui sont d'ores et déjà prévues pour 2005. Voir les recommandations 5 et 6.**

E. Faire en sorte que les institutions spécialisées, programmes et fonds des Nations Unies contribuent davantage à l'amélioration des dispositifs de lutte contre la pauvreté pilotés par les pays, tels que les DSRP, ainsi que des plans sectoriels concernant l'éducation et de l'IFA, initiative pilotée par la Banque mondiale, et resserrent encore les liens entre ces dispositifs, leurs propres instruments de planification tels que les CCA (bilans communs de pays) et les UNDAF (plans-cadres des Nations Unies pour l'aide au développement)

139. L'utilisation de documents définissant les stratégies nationales de réduction de la pauvreté est en voie de généralisation[223]. De nombreux pays ont entrepris l'élaboration de DSRP[224], au début parce que c'était une condition requise pour pouvoir bénéficier d'une aide au titre de l'Initiative en faveur des PPTE et obtenir des prêts de l'IDA. L'objectif déclaré du dispositif DSRP est de promouvoir des stratégies de réduction de la pauvreté qui soient pilotées par les pays, axées sur les résultats, globales, et fondées sur le partenariat, qui fixent un ordre de priorité et qui s'inscrivent dans une perspective à long terme. Ce dispositif devrait aussi accroître l'efficacité de l'aide en favorisant la coopération, la coordination et, à terme, l'harmonisation entre les donateurs[225]. Afin d'aider les pays à établir leur DSRP, le Groupe de la Banque mondiale a publié un manuel[226] qui explique comment mesurer et analyser la pauvreté, comment définir des stratégies destinées à la combattre et comment procéder pour intégrer les politiques sociales (éducation, santé, services sociaux, etc.) dans le cadre macroéconomique et structurel. Les résultats obtenus dans le cadre des premiers DSRP provisoires puis des DSRP définitifs ont fait l'objet d'un examen attentif destiné à permettre d'améliorer l'approche conceptuelle qui sous-tend ces documents ainsi que leur préparation et leur mise en œuvre et de remédier aux insuffisances constatées[227]. Ces insuffisances sont dues au fait que le DSRP est un instrument aux objectifs multiples dont beaucoup sont source de tensions, d'où la nécessité d'un effort de mise en concordance avec les autres instruments de planification. Parmi les autres sujets de préoccupation,

on citera les approches axées sur l'appropriation et la participation, qui, souvent, laissent encore à désirer, la nécessité de davantage tenir compte dans le cadre de la planification des effets sociaux et de l'impact sur la pauvreté, le manque de corrélation entre les résultats macroéconomiques, les perspectives de croissance (souvent trop optimistes) et les politiques sectorielles et structurelles proposées, des procédures budgétaires et une gestion des dépenses publiques déficientes, la définition d'indicateurs pertinents, ventilés (par exemple, par sexe), qui permettent de suivre les progrès accomplis en vue de la réalisation des ODM, l'insuffisance des données de départ, etc.[228].

140. Malgré tout, le dispositif DSRP a permis de réaliser des progrès d'ensemble dans tous les domaines susmentionnés. Il a contribué à mieux faire comprendre aux pays partenaires eux-mêmes, aux pays donateurs et aux organismes internationaux (FMI, institutions spécialisées, fonds et programmes des Nations Unies et Banque mondiale) les problèmes économiques et sociaux en jeu et leur interdépendance. Des progrès ont été faits en ce qui concerne l'approche participative employée pour la préparation du document (associant ONG, parlementaires, société civile et parties prenantes pour appeler l'attention des plus hauts responsables politiques), l'analyse des causes de la pauvreté, la définition d'objectifs quantitatifs en matière de réduction de la pauvreté, la nécessité de relier la stratégie de réduction de la pauvreté au processus de dépense publique, ainsi que la nécessité de renforcer et d'améliorer les mécanismes de suivi et d'évaluation. L'attention a été appelée sur l'importance de la répartition du revenu, la nécessité d'examiner l'effort contributif dans les DSRP définitifs et d'établir dans quelle mesure les réformes fiscales favorisent à la fois l'efficacité et l'équité[229], la nécessité d'assurer une meilleure gouvernance, l'utilité des enquêtes sur les ménages pour mieux connaître l'impact social des mesures prises et la nécessité de veiller à ce que les donateurs alignent mieux leur action sur les DSRP. Le processus d'élaboration des DSRP a également permis de mieux comprendre certains problèmes structurels et méthodologiques. Il a mis en lumière la nécessité de développer les activités de renforcement des capacités nationales de sensibilisation, d'information et de coordination, ainsi que l'importance d'un financement intérieur et extérieur suffisant. Étant donné qu'ils offrent de nouvelles possibilités d'action commune et qu'ils fournissent un cadre – de mieux en mieux accepté –pour l'instauration, entre pays développés et pays en -38- développement d'un nouveau partenariat visant à apporter des améliorations durables sur le plan de la croissance et de l'atténuation de la pauvreté, les DSRP devraient aider les pays à atteindre les ODM.

141. Cependant, dans son *Rapport mondial sur le développement humain 2003*, le PNUD estime que le dispositif DSRP ne soutient pas encore suffisamment les ODM[230]. Certaines contraintes et difficultés notables demeurent. Bien que l'on insiste beaucoup sur «la maîtrise» des DSRP par les pays concernés, la participation des donateurs, et en particulier des institutions de Bretton Woods à la définition de l'approche conceptuelle, à la préparation et même à la rédaction des documents, reste importante et un juste équilibre entre maîtrise du processus et conditionnalité reste encore à trouver. Même si l'on admet que dans les pays les plus démunis, la pauvreté persistante constitue en soi un obstacle à la croissance, on n'a pas encore réussi à concilier pleinement l'approche macroéconomique de la croissance et les exigences du développement social. Le principe sur lequel reposent les politiques d'ajustement reste dans une certaine mesure en contradiction avec la nécessité reconnue de renforcer les services publics, d'améliorer la «gouvernance» et de mettre en place un appareil administratif adéquat. Qui plus est, il semble que les inégalités progressent partout[231], en particulier dans les pays en développement. Cette tendance montre que les politiques qui ont été appliquées dans le passé doivent être corrigées de manière à mieux servir les pauvres. Des progrès restent encore à faire en ce qui concerne la qualité des systèmes fiscaux, qui devraient permettre de collecter au plan interne un volume suffisant de ressources pour financer les priorités budgétaires, ainsi que le rôle qu'ils jouent dans la redistribution du revenu. Il est d'une importance primordiale de remédier à tous ces problèmes afin d'améliorer la crédibilité du dispositif et de renforcer la confiance tant des donateurs que des pays bénéficiaires à son égard.

142. Il est donc indispensable de poursuivre les efforts destinés à améliorer le dispositif DSRP, tout en sachant que, tant que leurs capacités n'auront pas été renforcées, les pays ne pourront en avoir la pleine maîtrise. La réduction de la pauvreté occupant une place centrale dans la philosophie du développement, il importe de prendre des mesures qui permettent d'atteindre cet objectif. **Aussi faut-il développer encore les travaux de recherche et d'analyse portant**

sur les politiques de réduction de la pauvreté et étoffer la base de connaissances sur l'incidence qu'ont sur les pauvres les nombreuses mesures prises par les pouvoirs publics.

143. Si l'on parvient à le développer et à l'améliorer encore, le dispositif DSRP sera à même de favoriser une planification du développement au profit des pauvres et de permettre l'instauration d'un nouveau dialogue entre pays riches et pays pauvres. **Les organismes des Nations Unies (fonds, programmes et institutions spécialisées) auraient par conséquent intérêt à s'impliquer pleinement et de façon constructive dans cette entreprise, car ils ont une large expérience à offrir dans divers domaines, notamment en matière de développement social. Ils doivent profiter de cette occasion pour apporter des contributions majeures dans les domaines où ils possèdent un avantage comparatifs**[232]. L'OIT, qui possède un avantage comparatif indéniable dans le domaine des politiques sociales, **devrait fournir un apport crucial notamment en veillant à ce qu'une plus grande place soit faite à l'emploi** et aux questions connexes dans la lutte contre la pauvreté. **Il serait dans l'intérêt des organismes des Nations Unies de resserrer encore les liens entre leurs propres instruments de planification – CCA et UNDAF –et les DSRP ou des dispositifs analogues**. Il va sans dire que, lorsqu'il n'existe pas de DSRP, les partenaires du système des Nations Unies doivent tirer tout le parti possible des mécanismes équivalents de réduction de la pauvreté et de développement. **Tous les organismes qui s'intéressent particulièrement à l'éducation et interviennent sur le terrain devraient en outre participer activement à l'élaboration de plans concernant le secteur éducatif et contribuer à apporter de nouvelles améliorations à l'IFA, initiative pilotée par la Banque mondiale**, comme il a été indiqué plus haut. **Voir la recommandation 7**.

144. Le Conseil économique et social devrait étudier la possibilité d'organiser, en 2006 ou l'année suivante, dans le cadre de sa session (débat de haut niveau) une réunion consacrée à l'examen et à l'évaluation des stratégies suivies pour lutter contre la pauvreté et de la contribution qu'elle apporte à la réalisation des ODM, à partir d'un certain nombre d'exemples de pays. Se rattachant à l'examen à mi-parcours, prévu en 2005, des progrès accomplis dans l'application de la Déclaration du Millénaire et s'inscrivant dans le cadre plus large de l'examen et du suivi des conférences internationales assurés par le Conseil économique et social et de son souci de renforcer l'efficacité des activités opérationnelles, une telle réunion **permettrait d'examiner et d'évaluer de manière critique et constructive les stratégies de réduction de la pauvreté qui ont réussi et produit des résultats tangibles (y compris en favorisant la réalisation des ODM et des objectifs de l'EPT) et de déterminer les enseignements à en tirer afin d'améliorer encore le processus. À cette réunion d'examen des stratégies de réduction de la pauvreté** organisée par le **Conseil économique et social** devraient participer tous les partenaires du système des Nations Unies représentés au CCS, ainsi que le Président du CAD. Étant donné le rôle déterminant que joue l'éducation dans la lutte contre la pauvreté, cette réunion devrait aussi être l'occasion de rendre compte des progrès accomplis dans la réalisation de l'ODM correspondant et apporter ainsi sa contribution aux travaux de la Conférence internationale d'évaluation de l'EPT prévue dans la stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous, qui doit se tenir en 2010[233]. **Voir la recommandation 8**.

F. Développer les activités de renforcement des capacités nationales à différents niveaux

145. Il est devenu indispensable de mieux définir le sens exact de l'expression «renforcement des capacités» et les méthodes à appliquer pour assurer ce renforcement. Les situations variant sensiblement d'un pays à l'autre, les programmes correspondants doivent être établis en fonction des besoins avérés de chaque pays. Cela étant, le schéma est partout le même : parmi les capacités on distingue celles qui sont nécessaires au niveau central, qu'elles soient institutionnelles et administratives ou sectorielles (ces dernières étant souvent liées à des mesures de décentralisation) et celles qui sont nécessaires au niveau local. Les méthodes visant à renforcer les capacités à ces deux niveaux devraient être choisies par les pays concernés. Il faut inciter les donateurs à se préoccuper avant tout du renforcement des capacités des pays partenaires, à modifier leur assistance technique de manière à créer des capacités nationales, par exemple en ouvrant des centres de formation de fonctionnaires et autres agents de l'administration. Une attention prioritaire devrait être accordée à la formation technique dans les

domaines de l'économie et des finances, de la planification et de la gestion des dépenses publiques, de la perception des impôts, de la mise en valeur des ressources humaines et de l'amélioration des méthodes de collecte des données, ainsi qu'à toutes les questions qui concernent l'amélioration de la prestation des services publics. Le développement des capacités institutionnelles, administratives et sectorielles des pays partenaires permettrait à ceux-ci de mieux contribuer à définir leur propre stratégie de réduction de la pauvreté, la notion de «maîtrise» du processus par le pays concerné prenant ainsi tout son sens. Il permettrait aussi d'améliorer la qualité du dialogue avec les donateurs, condition essentielle pour mener la lutte contre la pauvreté[234]. **Voir les recommandations 9 et 10**.

G. Accroître la part de l'APD allouée à l'éducation ainsi que l'efficacité de l'aide apportée

146. **S'agissant du soutien à l'éducation, le décalage entre le discours et la réalité, semble persister**

> bien qu'il soit peut-être trop tôt pour espérer voir les engagements pris à Dakar reflétés dans les montants notifiés au CAD. L'analyse des données les plus récentes montre que le soutien global des organismes tant multilatéraux que bilatéraux à l'éducation a fléchi ces dernières années. L'aide multilatérale à l'éducation de base a reculé elle aussi. … si, en revanche le soutien des organismes bilatéraux à l'éducation de base s'est accru, il faut bien voir que cette évolution plutôt encourageante est intervenue dans le contexte d'une réduction du budget global de l'aide à l'éducation.

La part du montant de l'APD allouée par les pays membres du DAC à l'enseignement primaire a été de 2,1 % en 2001 (sur les 8,6 % consacrés à l'éducation en général)[235]. **L'Assemblée générale des Nations Unies devrait étudier la possibilité de recommander aux pays membres du CAD d'accroître sensiblement la part de l'APD qu'ils affectent à l'éducation pour porter celle-ci à 12 %, la moitié allant à l'enseignement primaire/éducation de base**. Dans bien des cas, cela amènera les pays donateurs à revoir leur politique à l'égard de l'éducation, car nombre d'entre eux investissent dans l'enseignement supérieur en accordant des bourses destinées à permettre à des étudiants de pays en développement de suivre des études à l'étranger. Cette réaffectation des ressources est indispensable si l'on veut atteindre les objectifs fixés par la Déclaration du Millénaire en matière d'éducation.

147. Parallèlement, il faut continuer à accroître l'utilité de l'APD consacrée à l'éducation, notamment en développant les activités de renforcement des capacités au niveau national. C'est aux pays donateurs qu'incombe la principale responsabilité dans ce domaine[236]. **Voir la recommandation 11**.

H. Étendre le champ de l'Initiative de financement accéléré (IFA) pilotée par la Banque mondiale à l'ensemble des pays les moins avancés et pays faible revenu qui sont mal partis pour atteindre les objectifs de l'EPT et les ODM concernant l'éducation – conclure pays par pays des «pactes pour l'éducation»

148. Les partenaires du développement – donateurs et bénéficiaires – ont désormais une idée beaucoup plus précise de leurs obligations mutuelles. **Le Consensus de Monterrey a contribué pour beaucoup à clarifier ce partenariat et a introduit la notion de «pacte» fondé sur l'obligation mutuelle de rendre compte**. Les pays partenaires engageraient les réformes nécessaires, dictées par des «stratégies nationales de développement dont les populations se sentiraient maîtresses – stratégies qui devaient s'appuyer sur de solides connaissances scientifiques, des moyens économiques appropriés et une gouvernance alliant transparence et sens des responsabilités»[237], et les donateurs les assisteraient dans cette entreprise. Selon le *Rapport mondial sur le développement humain 2003*,

> ce pacte définit les responsabilités de chacune des parties : il revient aux pays pauvres d'adopter des réformes audacieuses et aux pays donateurs de se rapprocher d'eux et de soutenir ces efforts… Le succès ou l'échec du nouveau partenariat que le monde s'efforce de bâtir dépendra de la capacité à réaliser – ou non – le huitième objectif : celui qui énonce les engagements des pays riches à aider les pays pauvres qui se lancent de bonne foi

dans des réformes économiques, politiques et sociales[238].

Des progrès considérables ont été faits dans la manière de percevoir l'utilité de l'aide. On reconnaît de plus en plus que les donateurs doivent réexaminer les conditions d'octroi de l'aide afin de les rationaliser et de les harmoniser, tout comme on reconnaît l'avantage qu'il y a à passer progressivement d'une assistance à des projets et programmes à une approche sectorielle et à un soutien budgétaire, ce qui aurait pour effet bénéfique de réduire les coûts de transaction et d'alléger la charge administrative assumée par les pays partenaires, outre celui d'assurer une plus grande cohérence. De telles réorientations sont déjà intervenues dans certains pays. Les pays partenaires admettent de plus en plus volontiers que cette évolution du comportement et de la pratique des donateurs suppose de leur part la création d'un environnement propice et notamment des capacités macroéconomiques, institutionnelles et administratives qui permettent de suivre et d'évaluer les progrès accomplis selon un calendrier et un plan de marche arrêtés d'un commun accord. Les pays partenaires s'accordent sur la nécessité de renforcer les activités de suivi et d'évaluation afin de disposer de tous les éléments d'information voulus pour formuler leurs politiques. Toutes les parties conviennent, au moins en principe, que pour être utile, le partenariat pour le développement doit s'inscrire dans un cadre pluriannuel, toute action discontinue engendrant des perturbations et manquant d'efficacité.

149. L'IFA-EPT, initiative pilotée par la Banque mondiale, a ouvert la voie à la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous. L'heure est venue d'honorer les engagements pris, en particulier à Dakar – Aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources», –du moins envers les pays les moins avancés et les pays à faible revenu qui se trouvent dans l'incapacité d'atteindre les objectifs fixés. **L'heure est venue d'étendre le champ de l'IFA à tous les PMA et pays à faible revenu qui sont mal partis pour atteindre les objectifs de l'EPT (et donc les ODM), et qui répondent à la définition donnée par le CAD, soit un PNB par habitant inférieur à 760 dollars des États-Unis en 1998[239], étant entendu que l'expérience acquise et les enseignements tirés jusqu'ici de cette initiative y compris les lacunes et les faiblesses quant au fond et aux méthodes employées, devraient servir à guider et à améliorer les futures activités de planification et de mise en œuvre**. Cela suppose une participation des plus actives et des plus constructives de l'ensemble des acteurs extérieurs, car il s'agit de faire de l'IFA élargie un processus fondé sur le partage des responsabilités et l'obligation mutuelle de rendre compte dans l'esprit du Consensus de Monterrey, dont s'inspireront les futures actions menées sur le terrain. Certains donateurs seront sans doute peu disposés à prendre des initiatives distinctes pour promouvoir l'un des ODM, mais tous s'accorderont sûrement à reconnaître que l'éducation joue un rôle capital et contribue à la réalisation des autres objectifs de développement du Millénaire.

150. **Un encouragement politique à étendre le champ de l'IFA pourrait être apporté par l'Assemblée générale, étant entendu qu'en définitive ce sont les partenariats instaurés sur le terrain par les donateurs et les pays en développement qui assureront le succès de l'entreprise**. Il appartiendra à ces partenariats de jeter les bases de ce qu'on pourrait appeler des **«pactes pour l'éducation» conclus pays par pays. Ces pactes** définiront une **conception commune des rôles, droits, responsabilités et obligations respectifs des partenaires ainsi que les critères applicables à la réalisation des ODM concernant l'éducation et des objectifs de l'EPT**. Comme dans le cas de l'IFA, l'estimation des ressources supplémentaires nécessaires devrait se faire pays par pays et tenir compte des spécificités nationales. **Toutes ces conditions doivent être expressément stipulées dans un document qui assure la prévisibilité indispensable à une action durable et qui constitue un accord à long terme liant la communauté des donateurs et le pays partenaire concerné. Dans l'esprit de l'Objectif n° 8 du Millénaire, on s'attachera tout spécialement à accroître la valeur de l'aide apportée en renforçant l'efficacité des partenariats au niveau des pays**. Une fois encore, l'expérience acquise jusqu'ici au travers de l'IFA, de ses cadres indicatifs et de ses principes directeurs sera extrêmement précieuse[240]. **Cela permettrait de passer dans le domaine de l'éducation du stade des considérations stratégiques et des déclarations d'intention à celui de l'action sur le terrain, fondée sur un renforcement de l'obligation mutuelle de rendre compte et une division du travail clairement définie**.

151. Le Groupe de haut niveau établi à l'occasion de la Conférence de Dakar et qui, aux termes de l'article 19 du Cadre d'action de Dakar devait être «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», est appelé à jouer un rôle de premier plan dans l'élargissement et la mise en œuvre de l'IFA, tant sur le fond (promotion de l'ensemble des objectifs de l'EPT) qu'en ce qui concerne les pays visés par l'Initiative. Ce groupe s'attachera à susciter un engagement politique en faveur des objectifs de l'EPT. Pour sa part, l'Assemblée générale s'emploiera à mobiliser un appui politique aux fins de la réalisation des ODM et pourrait par là même encourager l'élargissement recommandé de l'IFA. **Voir la recommandation 12.**

I. Mobiliser des fonds privés

152. Les contributions – actuelles et prévues – des gouvernements au titre de l'APD ne suffisent pas à apporter aux partenaires en développement une aide qui leur permette de réaliser les ODM concernant l'éducation, sans parler des objectifs plus larges de l'EPT. Aussi est-il essentiel de convaincre le public qu'investir dans l'éducation dans les pays en développement constitue un gage de réduction de la pauvreté et de progrès du développement. En présentant le problème d'une façon plus concrète et, notamment, en expliquant que la majorité des enfants vivant dans les pays en développement sont, en matière d'éducation, des «laissés pour compte» avec toutes les conséquences négatives que cela entraîne tant au plan individuel qu'au plan national, on devrait pouvoir persuader l'opinion publique de l'urgente nécessité d'intervenir, notamment en accroissant l'APD mais aussi en apportant une contribution individuelle en tant que simple citoyen. L'Équipe spéciale du projet du Millénaire pour l'éducation et l'égalité des sexes n'est pas la seule à insister sur la nécessité d'accroître sensiblement les montants de l'aide extérieure et d'améliorer l'efficacité des mécanismes d'aide[241].

153. Faute de place, on ne s'étendra pas ici sur **la précieuse contribution apportée par la société civile en général, et par les ONG en particulier, à la promotion des objectifs fixés lors des grandes conférences internationales et plus particulièrement dans la Déclaration du Millénaire**. Dans le domaine de l'éducation, ces acteurs ont joué et continuent de jouer un rôle important dans le suivi de la Conférence de Dakar, par exemple en informant l'opinion publique, condition essentielle pour inciter les gouvernements à agir. Il convient de mentionner tout particulièrement l'Initiative pour une gouvernance mondiale lancée par le Forum économique mondial afin de faire le point des progrès accomplis et des engagements pris en vue de la réalisation des ODM[242], ainsi que la Campagne mondiale pour l'éducation[243], coalition de la société civile créée en 1999 par Oxfam, l'Internationale de l'éducation, ActionAid Alliance et Save the Children, qui a notamment publié un document intitulé *L'Initiative mondiale sur l'éducation : honorer les promesses*, complété par la suite par un deuxième document intitulé *Un plan d'action pour réaliser les objectifs d'éducation de la Déclaration du Millénaire*[245].

154. Ce qu'il faudrait, c'est conjuguer les efforts et faire en sorte que les principaux organismes des Nations Unies qui traitent des questions d'éducation organisent, en collaboration avec les ONG, fondations et autres organisations de la société civile les plus en vue, des campagnes de collecte de fonds, qui devraient être pleinement mises à profit pour mieux informer le public de l'urgence du problème. Ces campagnes devraient si possible être menées dans tous les pays, développés et en développement. Divers organismes des Nations Unies, tels que l'UNESCO et l'UNICEF, disposent déjà de précieux réseaux d'appui (les «Commissions nationales» et les «Comités nationaux», respectivement), dont l'expérience et les connaissances devraient être pleinement mises à profit. Différentes modalités de collecte de fonds devraient être envisagées, depuis les partenariats avec des établissements d'enseignement jusqu'aux souscriptions destinées à permettre à un enfant d'aller à l'école (financement d'un mois, d'une année, etc., de scolarité). Il conviendrait d'évaluer le coût de telles initiatives, qui pourraient être prises en charge par des donateurs particuliers. Il existe de nombreux exemples de réussite parmi les campagnes et manifestations destinées à collecter des fonds : loteries nationales, émissions de télévision organisées avec la participation d'ambassadeurs itinérants recrutés parmi des personnalités connues dans différents domaines d'activité, etc. Le Pacte mondial des Nations Unies (partenariat avec le secteur privé) pourrait souhaiter investir dans l'éducation, car les entreprises ont tout intérêt à pouvoir faire appel à une main-d'œuvre

instruite. Il devrait être facile de convaincre des fondations prestigieuses, telles que la Fondation Bill et Melinda Gates, de l'utilité d'investir dans l'éducation des enfants partout dans le monde, l'avènement d'une société du savoir représentant une perspective prometteuse pour le secteur privé. Le Forum économique mondial devrait également être un partenaire de premier plan. Il convient de réfléchir à ces solutions ainsi qu'à d'autres et d'en tirer parti pour mobiliser des fonds en faveur de l'éducation.

155. Il est **recommandé que le CCS qui regroupe les chefs de secrétariat des organismes des Nations Unies, examine cette proposition** en vue de la mise en place d'un mécanisme d'application approprié. Les campagnes de collecte de fonds et de promotion pourraient être lancées en 2005 à l'occasion de la présentation des résultats du projet du Millénaire. **Voir la recommandation 13**.

J. Accroître l'APD et rechercher de nouvelles sources de financement

156. Il ne fait aucun doute que les ressources existantes et les contributions annoncées lors ou au lendemain de la Conférence internationale sur le financement du développement, qui s'est tenue à Monterrey (Mexique) en mars 2002, ne seront pas suffisantes pour aider les pays à financer la réalisation de l'enseignement primaire universel, l'un des objectifs de développement énoncés dans la Déclaration du Millénaire, sans parler des six objectifs plus ambitieux de l'EPT fixés à la Conférence de Dakar en 2002. Le fait est incontestable, même si les estimations concernant le surcroît de ressources dont on aurait besoin chaque année en moyenne pour la réalisation de l'enseignement primaire universel à l'horizon 2015 varient grandement selon trois organisations, à savoir l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale[245]. Ces estimations vont en effet de 4,3 milliards de dollars (UNESCO) à 8,4 milliards de dollars (Banque mondiale), en passant par l'estimation intermédiaire de l'UNICEF de l'ordre de 4,9 milliards de dollars. Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002,* le montant nécessaire serait probablement de l'ordre de 5,6 milliards de dollars[246].

157. La situation économique mondiale et les politiques budgétaires des principaux pays développés étant ce qu'elles sont, **il est improbable que, indépendamment des contributions déjà annoncées, des fonds supplémentaires soient fournis à moins que l'on n'étudie la possibilité de lancer de nouvelles initiatives audacieuses**. C'est, de fait, ce qu'a préconisé le Président de la Banque mondiale et ce qu'a entrepris de faire, en 2001, le Groupe de haut niveau sur le financement du développement, présidé par l'ex- Président du Mexique, M. Ernesto Zedillo, dans un rapport présenté à la Conférence de Monterrey sur le financement du développement[247]. Tout en exhortant les institutions humanitaires à alerter l'opinion publique sur l'urgente nécessité d'accroître le financement du développement, ce rapport énumère un certain nombre de sources de financement originales et novatrices qui n'ont pas recueilli l'approbation générale lors de la Conférence mais qui méritent néanmoins d'être examinées de plus près. S'agissant en particulier de l'impôt sur les mouvements de capitaux (appelé aussi taxe Tobin), le rapport convient qu'«il faudrait en pousser plus loin l'étude technique rigoureuse avant de décider définitivement s'il serait commode et faisable d'introduire la taxe Tobin»[248]. Le rapport recommande notamment de donner un rôle plus important aux droits de tirage spéciaux (DTS) créés par le Fonds monétaire international en 1970, rappelant que, «dans la pratique, la dernière allocation de DTS remonte à 1981»[249], et défend par exemple une taxe sur la consommation de combustibles fossiles.

158. Depuis lors, une autre formule de financement, audacieuse et des plus novatrices a été proposée par le Chancelier de l'Échiquier britannique, M. Gordon Brown. Il s'agirait de créer un nouveau mécanisme de financement international (International Finance Facility (IFF)),[250] qui resterait en vigueur durant une quinzaine d'années,

> et viserait à promouvoir la réalisation des ODM. Grâce à un financement de longue durée, mais conditionnel, garanti par les pays les plus riches aux pays les plus pauvres.

Ce mécanisme aurait pour ambition de pratiquement doubler l'APD existante, c'est-à-dire de faire passer le volume annuel de l'aide au développement, qui, actuellement, est à peine supérieur à 50 milliards de dollars à 100 milliards de dollars jusqu'en 2015, cet apport supplémentaire se répartissant comme suit : 10 milliards de dollars pour l'éducation, 12 milliards de dollars pour les dépenses de santé supplémentaires et 20 milliards de dollars pour les programmes de lutte contre la pauvreté. En vertu de cette proposition,

> les pays développés s'engageraient à fournir une aide prolongée, non liée et effective aux pays qui en ont le plus besoin. L'objectif convenu consistant à affecter 0,7 % du revenu national brut (RNB) à l'aide au développement, objectif auquel ont consenti les pays développés, serait -43- ainsi atteint plus rapidement. La section 2 de la brochure consacrée à l'IFF traite de la nécessité de créer un mécanisme de financement international. Elle présente les objectifs de développement du Millénaire qu'il nous faut réaliser et montre combien nous en sommes encore loin. Les sections 3 et 4 expliquent ce que nous devons faire pour atteindre ces objectifs et les conditions qui doivent être réunies pour assurer le succès du lancement et du fonctionnement d'un mécanisme de financement international. Enfin, la section 5 décrit très précisément le mécanisme proprement dit[251].

Sans entrer dans les détails, on notera que, selon cette proposition,

> les donateurs souscriraient une série d'engagements à long terme (d'une durée de 15 ans chacun) garantissant le versement de contributions annuelles au mécanisme envisagé. Chacun de ces engagements serait irrévocable et soumis à des conditions rigoureuses. Des obligations adossées à ces engagements seraient émises par le mécanisme lui-même[252].

159. Il s'agit là de la proposition la plus novatrice qui ait été émise au cours de ces dernières années. Elle a été présentée aux principaux donateurs et sera étudiée plus avant. Ce sont des propositions de cette nature qui pourraient transformer radicalement la situation actuelle, ce qui est indispensable si l'on veut que les engagements pris se traduisent en actes. Il faut en effet avoir l'audace de créer l'équivalent d'un Plan Marshall pour le XXIe siècle si l'on veut vraiment combattre la pauvreté et éliminer l'ignorance. Ce n'est que grâce à d'audacieuses initiatives de ce genre que la communauté internationale pourra enfin passer au stade de la mise en œuvre des objectifs qu'elle s'est fixés. Si une telle initiative était approuvée, elle assurerait le surcroît de financement nécessaire pour assurer l'accès universel à l'enseignement primaire qui est l'un des ODM, et atteindre les objectifs de l'éducation pour tous.

160. Pour assurer le suivi de la réalisation des ODM, il importe aussi de trouver des formules de financement vraiment efficaces. **Aussi est-il recommandé à l'Organisation des Nations Unies d'étudier plus avant les propositions de financement nouvelles et existantes, en collaboration avec les institutions financières internationales, comme cela a été préconisé dans le «rapport Zedillo» et dans le rapport du Secrétaire général de l'ONU[253]**, et de tirer parti des recherches en cours telles que celles entreprises dans le cadre du projet de l'Université des Nations Unies/Institut mondial de recherche sur l'économie du développement (UNU/WIDER), dont les résultats seront publiés en 2004 par Oxford University Press[254]. **Voir la recommandation 14.**

Notes

[1] Résolution 55/2 de l'Assemblée générale, en date du 18 septembre 2000, Déclaration du Millénaire des Nations Unies, par. 19; Plan de campagne pour la mise en œuvre de la Déclaration du Millénaire : Rapport du Secrétaire général, annexe : Objectifs du Millénaire pour le développement (A/56/326), 6 septembre 2001.

[2] «Les filles constituent 57 % de l'ensemble des enfants non scolarisés, ce qui représente une baisse de 6 points de pourcentage par rapport à 1990». UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 – Résumé du rapport – Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité (Paris, Presses de l'UNESCO, 2003), p. 6. Site Web : www.efareport.unesco.org. Voir également Carol Bellamy, The State of the World's Children 2004 (New York, UNICEF, 2003), qui traite de l'éducation des filles (site Web www.unicef.org).

[3] Denise Lievesley, Avant-propos, Recueil de données mondiales sur l'éducation 2003 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde (Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO, 2003), p. 4.

[4] Résolution de l'Assemblée générale 55/2, par. 19.

[5] A/56/326, annexe : Objectifs du Millénaire pour le développement, p. 62. Les indicateurs permettant de mesurer les progrès sont le taux net de scolarisation dans le primaire, la proportion d'écoliers commençant la première année d'études et achevant la cinquième et le taux d'alphabétisation des 15 à 24 ans.

[6] Le deuxième ODM relatif à l'éducation est l'objectif n° 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, cible 4 : «Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard», les indicateurs correspondants étant le rapport filles/garçons dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, respectivement, le taux d'alphabétisation des femmes de 15 à 24 ans par rapport aux hommes, le pourcentage de femmes salariées dans le secteur non agricole et la proportion de sièges occupés par des femmes au parlement national (A/56/326, p. 62 et par. 20 de la résolution 55/2 de l'Assemblée générale).

[7] «2008 : Scolarisation en première année de tous les enfants, afin de pouvoir réaliser l'objectif de 2015 concernant l'enseignement primaire» UNESCO, *Une stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous* (Paris, UNESCO, 2002), p. 34, tableau 6, calendrier de l'EPT.

[8] «Les filles constituent 57 % du nombre total d'enfants non scolarisés», que l'on estime actuellement être de 104 millions, UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4,* p. 6.

[9] Cet engagement de financement pris à Dakar figure dans le *Cadre d'action de Dakar, l'éducation pour tous : Tenir nos engagements collectifs,* adopté par le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (Sénégal), 26-28 avril 2000 (Paris, UNESCO 2000), p. 9, par. 10.

[10] Avant-propos du Directeur général de l'UNESCO, M. Koïchiro Matsuura, et p. 2 du rapport.

[11] OECD/DAC, «ODA prospects after Monterrey : latest projections» (8 septembre 2003).

[12] Les spécialistes continuent à souligner que la réforme de l'éducation est plus déterminante encore pour la généralisation d'un enseignement primaire complet qu'un financement accru.

[13] Le présent rapport s'adresse aux États Membres des organismes des Nations Unies. Étant donné que les initiatives des institutions de Bretton Woods sont essentielles et souvent décisives pour les pays en développement et que ces institutions font partie intégrante de la communauté internationale et sont membres du Conseil des chefs de secrétariat des organismes des Nations Unies pour la coordination (CCS), qu'ils se sont en outre engagés à aider les États Membres à atteindre les ODM, il est essentiel de les inclure dans le rapport, dans la mesure où «les questions relatives à la cohésion, à la coordination et à la coopération» doivent faire l'objet d'une attention accrue dans le cadre du suivi de la Conférence internationale sur le financement du développement tenue à Monterrey (A/CONF.198/11, partie III : Rester engagés, p. 17, par. 68 b)). En outre, la Banque mondiale et l'IDA sont les principaux acteurs multilatéraux dans le domaine de l'éducation. -45-

[14] Statut du Corps commun d'inspection, approuvé par l'Assemblée générale dans la résolution 31/192 du 22 décembre 1976. Site Web : http ://www.unsystems.org/jiu/.

[15] UNESCO, *50 années pour l'éducation* (Paris, UNESCO, 1997), p. 95. Évaluant l'effort accompli au cours de la décennie précédente et les effets sur l'éducation de l'explosion démographique et d'une croissance économique inégale, les ministres de l'éducation des pays d'Amérique latine réunis à Mexico en 1979 ont fait le constat suivant : «l'analphabétisme touche un adulte sur trois, le taux de déperdition est excessif au cours des premières années, les programmes sont souvent inadaptés, l'articulation de l'éducation avec le développement est insuffisante, l'organisation et l'administration des systèmes éducatifs s'avèrent parfois inefficaces».

[16] Ibid., p. 95 et 96. Les ministres se sont engagés, dans la Déclaration de Mexico de 1979, «à offrir avant 1999 un enseignement général minimal de huit à dix ans à tous les enfants d'âge scolaire, à éliminer l'analphabétisme et à prendre des mesures urgentes en faveur de l'éducation des groupes défavorisés dans les zones rurales et suburbaines, enfin à mettre en œuvre les réformes nécessaires pour améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs». Ils ont ensuite demandé à l'UNESCO de lancer un second projet majeur, ce qui a été fait à Quito en 1981. Ce projet était «conçu comme un projet-cadre proposant un ensemble cohérent d'actions nationales, sous-régionales et régionales, complété par une coopération technique et financière internationale». Les ministres ont confirmé les engagements qu'ils avaient pris à Mexico lorsqu'ils se sont réunis à Kingston (Jamaïque) en mai 1996.

[17] *Cadre d'action de Dakar* (voir plus haut, note 9), p. 15 à 17; et brochures de l'UNESCO (Paris), *L'UNESCO et l'éducation*, p. 4, et *Education for all : number one goal on the development agenda* (novembre 2000).

[18] UNESCO, *50 années pour l'éducation* (voir plus haut, note 15), p. 15 : «Ainsi l'Afrique occidentale française (c'est-à-dire aujourd'hui un ensemble de huit pays : Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal) comptait en 1949 moins de 150 000 élèves dans le primaire et près de 6 000 dans le secondaire».

[19] Ibid.

[20] Ibid. Les effectifs scolaires, qui étaient de 300 millions environ en 1950, dont plus de la moitié dans les pays développés, ont atteint le milliard en 1997, dont les trois quarts dans le monde en développement. Au milieu des années 50, la vague a atteint l'enseignement secondaire puis, dans les années 70, l'enseignement postsecondaire et supérieur. En 1990, en Afrique, le nombre d'enfants inscrits atteignait près de 4 millions dans le primaire et plus d'un million dans le secondaire. Entre 1970 et 1990, le nombre d'élèves inscrits est passé de 1,5 à 5,5 millions dans le primaire et de près de 150 000 à près de 650 000 dans le secondaire.

[21] Déclaration de Jomtien (1990), art. IV «L'éducation fondamentale doit donc être axée sur l'acquisition effective et les résultats de l'apprentissage, et non pas sur le seul fait de s'inscrire à une formation, de la suivre jusqu'à son terme et d'obtenir le certificat qui la sanctionne».

[22] Fonds monétaire international (FMI) et al., *2000 : Un monde meilleur pour tous : poursuite des objectifs internationaux de développement*, déclaration signée par Kofi A. Annan, Donald J. Johnston, Horst Köhler et James D. Wolfensohn, p. 2 et 3.

[23] Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : mettre les services de base à la portée des pauvres* (la Banque mondiale et Oxford University Press, 2003), p. 217 du texte anglais. En 2000, le donateur bilatéral type a fourni une APD à quelque 115 nations indépendantes.

[24] Ibid., p. 213. Actuellement, les emprunteurs des pays en développement doivent établir chaque année 8 000 rapports d'audit à l'intention des banques multilatérales de développement, dont 5 500 à l'intention de la Banque mondiale. Il semblerait qu'«un pays africain type, où sont exécutés quelque 600 projets bénéficiant d'une aide doit soumettre chaque année 2 400 rapports trimestriels aux différents organismes de supervision et reçoit plus d'un millier de missions pour l'analyse, le suivi et l'évaluation des projets». Voir rapport du CCI «L'ONU et la méthode fondée sur les résultats : mise en œuvre de la Déclaration du Millénaire» (JIU/REP/2002/2), p. 24, site Web : http ://www.unsystem.org/jiu.

[25] Concernant l'impact de ces politiques, Louis Emmerij, Richard Jolly et Thomas G. Weiss, *Ahead of the Curve? UN ideas and Global Challenges* (Indiana University Press, United Nations Intellectual History Project, 2001), -46- chap. 5, section sur le pouvoir grandissant des institutions de Bretton Woods, p. 125 et suiv.; et Bellamy, *La situation des enfants dans le monde 1999 : éducation* (UNICEF, 1999), p. 95 et suiv.

[26] Bellamy, *La situation des enfants dans le monde 1999 : éducation*, p. 91.

[27] Kevin Watkins, *The Oxfam Education Report* (Oxfam GB, 2000), p. 173.

[28] Soit le manque à gagner lié à la scolarisation, la famille étant privée du travail de l'enfant scolarisé ou du revenu qu'elle aurait tiré de son travail. Il existe plusieurs programmes d'incitation réussis, comme le programme «bolsa escola» (bourse d'étude) au Brésil, qui verse une allocation périodique aux élèves si le maître confirme que l'enfant a régulièrement fréquenté l'école. Pour importants qu'ils soient, des programmes réussis comme «Progresa» au Mexique, ne seront pas exposés ici, par manque d'espace. Ils sont néanmoins décrits dans de nombreuses publications, dont le *Rapport mondial sur le développement humain 2003 – Les objectifs du Millénaire pour le développement : un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté humaine* du PNUD (New York, Oxford University Press, 2003) et le

Rapport sur le développement dans le monde 2004 de la Banque mondiale (voir plus haut, note 23).

[29] Voir aussi les critères fixés par la Banque mondiale pour l'Initiative de financement accéléré (IFA) en matière d'éducation pour tous, en fonction des enseignements tirés de l'expérience de pays ayant obtenu de bons résultats sur le plan de l'éducation.

[30] Site Web : http ://www.uis.unesco.org.

[31] ISU, *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2003*, p. 3 (voir plus haut, note 3).

[32] Ibid., p. 3 et 4. Cela devrait faire partie intégrante des projets Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) dans les pays participant au programme.

[33] Sur 12 millions de réfugiés, on compte de 4 à 6 millions d'enfants d'âge scolaire. Selon un document (non publié) du HCR intitulé «Refugee education in 2002 : standard and indicators for 66 camp locations» (septembre 2003), des informations sont disponibles pour seulement 600 000 enfants.

[34] A/58/323, 2 septembre 2003, p. 22.

[35] Résumé du Rapport, p. 13.

[36] ISU, *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2003*, p. 20.

[37] Ibid.

[38] Ibid., p. 8 ainsi que le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4* (voir plus haut, note 2), p. 7 : «C'est en Afrique subsaharienne que le nombre des filles non scolarisées est le plus élevé (23 millions), cette région étant suivie par l'Asie du Sud et de l'Ouest (21 millions)».

[39] UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, p. 6, note de bas de page 4 : «Cet écart est la conséquence d'un changement de la durée de l'enseignement primaire en Chine, en Inde et en Russie, entre autres pays. Dans chacun de ces cas, la durée officielle du primaire a été réduite d'un an, ce qui a entraîné une diminution de la population d'âge scolaire et par conséquent (pour un ratio donné impliquant les effectifs) du nombre des enfants comptés comme non scolarisés.».

[40] Les principaux indicateurs sont le «taux brut de scolarisation» (TBS), qui correspond au nombre d'élèves inscrits dans une classe donnée, indépendamment de leur âge, sur le nombre d'enfants appartenant au groupe d'âge considéré (le TBS peut être supérieur à 100 % si les enfants entrent à l'école primaire lorsqu'ils sont plus âgés, ou plus jeunes, que l'âge officiel auquel ils sont censés commencer l'école) et le «taux net de scolarisation» (TNS), qui tient compte de la répartition par âge des enfants scolarisés, en retranchant du numérateur le nombre de ceux qui sont plus âgés ou plus jeunes que l'âge officiel. Mais ces deux indicateurs ont chacun leurs limites, comme l'expliquent clairement Barbara Bruns, Alain Mingat et Ramahatra Rakotomalala dans *A Chance for Every Child : Achieving Universal Primary Education by 2015* (Washington, Banque mondiale, 2003) p. 29 à 35. C'est pourquoi -47- il a semblé plus utile de mettre davantage l'accent sur les taux d'achèvement des études primaires, comme l'a décidé la Banque mondiale.

[41] «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 caltul et les compétences indispensables dans la vie courante».

[42] Pour l'école primaire, il faut faire une distinction entre les systèmes nationaux et la Classification internationale type de l'éducation, qui assure la comparabilité des programmes nationaux. La durée des études peut aller de trois à dix ans, l'âge de début de la scolarité étant variable. Selon la Classification internationale, un cycle de six ans constitue la norme, mais les pays dont l'enseignement primaire dure de cinq à sept ans avec des programmes similaires sont considérés comme satisfaisant les critères internationaux.

[43] Les enfants «laissés pour compte» sont ceux pour lesquels l'objectif n° 6 de l'EPT (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) n'a pas été atteint. Ce chiffre a été obtenu à partir du taux moyen d'achèvement de 77 % établi par la Banque mondiale (voir note 50). Cela signifie que 23 % des enfants n'ont pas terminé l'école. Si l'on tient compte par ailleurs de la variation d'environ 14 % observée entre les taux de scolarisation et les taux d'assiduité ressortant des enquêtes sur les ménages (*Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*, p. 49) et de la qualité de l'enseignement, étant donné que pour beaucoup de pays on manque de données fiables sur l'évaluation de l'enseignement, on obtient un taux plus proche de 40 %. Cela ajoute encore à l'urgence.

[44] Les chiffres disponibles varient entre 113 et 115 millions. Voir le site Web : http ://www.oxfam.org.uk/educationnow/index. Le *Rapport mondial sur le développement humain 2003* (voir plus haut, note 28) indique à la page 92 que sur les 680 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 115 millions ne sont pas scolarisés, dont trois cinquièmes de filles et qu'«à peine plus de la moitié des élèves entrant en primaire achève ce cycle d'enseignement, et cette proportion est d'un tiers seulement en Afrique subsaharienne». Plusieurs rapports donnent une idée de la complexité de la situation, comme le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*, *Education pour tous : le monde est-il sur la bonne voie?*, (Paris, UNESCO, 2002), *The Oxfam Education Report* (voir plus haut, notes 27 et 35, ainsi que les rapports de la Banque mondiale évoqués plus haut.

[45] Bruns, Mingat et Rakotomalala; op. cit., p. 37. L'ouvrage explique ensuite l'utilité du taux d'achèvement des études primaires et d'autres questions méthodologiques, p. 37 et 39.

[46] Ibid., p. 37 et 38. La méthode utilisée par l'OCDE pour mesurer le taux de réussite dans le secondaire est appliquée à l'enseignement primaire.

[47] Ibid., p. 35. Il est dit à la page 41 qu'une collaboration avec l'Institut de statistique de l'UNESCO permettrait d'assurer la qualité des données et de tenir celles-ci à jour de manière plus systématique.

[48] Banque mondiale, *2003 World Development Indicators* (Washington, 2003), p. 87, Chap. 2.13, portant sur l'efficacité de l'éducation.

[49] Bruns, Mingat et Rakotomalala, op. cit., p. 41 et p. 39. «Le taux de réussite primaire est, sur le plan théorique comme en termes pratiques, un bon outil statistique, mais il pose certains problèmes méthodologiques et de données.

[50] Ibid., p. 42.

[51] Banque mondiale, Département de la région de l'Afrique et de l'éducation, Réseau du développement humain, «Achieving education for all by 2015 : simulation results for 47 low-income countries» (24 avril 2002), Résumé, p. vi, par. 5.

[52] Banque mondiale, «Bilan des progrès accomplis et prochaines grandes étapes de l'intensification de l'effort de développement : éducation pour tous, santé, VIH/sida, eau et assainissement», document de synthèse présenté au Comité du développement (DC2003-0004, 27 mars 2003), p. 2

[53] UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002, Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie?*, (Paris, 2002), p. 15. -48-

[54] Banque mondiale, «Achieving Education for all by 2015 …», pp. vi-vii, par. 9.

[55] Ibid., p. vii, par. 9 et tableau 1 : Prospects for Universal Primary Completion by 2015.

[56] Bellamy, *La situation des enfants dans le monde 1999*, p. 23.

[57] *Literacy Skills for the Word of Tomorrow : Further Results from PISA 2000* (OCDE, ISU, 2003). Voir aussi site Web : www.pisa.oecd.org.

[58] Watkins, op. cit., p. 105 et 106. «Les résultats … nous obligent à jeter un regard critique sur l'ensemble du système de l'éducation primaire du pays», citation de la Campaign for Popular Education, Hope Note Complacency : the State of Primary Education in Bangladesh (Dhaka, 1999).

[59] Bellamy, op. cit., p. 23 et suiv.

[60] UNESCO, *Éducation pour tous : Situation et tendances 2000 – : L'évaluation des acquis scolaires* (Paris, UNESCO, 2000), p. 17.

[61] En 2002, l'ISU a organisé une réunion avec les principales institutions et organisations qui effectuent des évaluations transnationales pour promouvoir la transparence concernant les avantages et les limites des différentes méthodes utilisées et pour orienter l'action future.

[62] Oliver J. M. Chinganya, «Enhancing statistical capacity and data quality - the GDDS approach» trouvé sur le site Web de PARIS21 : http ://www.paris21.org/htm/meetings.htm.

[63] Rose Mungai et Timothy Marchant, «Establishing comparability of household data across countries and time», trouvé sur le site Web de PARIS21 (voir note 62).

[64] Brian Pink, Lyn Potaka et Keith Sykes, «Challenges for National Statistical Offices collecting and providing data requested by international agencies –One size does not fil all» et Chinganya, loc. cit., trouvés tous deux sur le site Web de PARIS21. «Les priorités statistiques nationales ne devraient pas être dénaturées par les exigences internationales». Les organismes internationaux devraient non seulement être mesurés dans les données qu'ils demandent, mais aussi utiliser les sources existant dans les pays, lorsqu'elles sont fiables, plutôt que d'exiger une nouvelle collecte de données. C'est aussi l'opinion exprimée dans UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, chap. 6, p. 274.

[65] Cette opinion est partagée par l'UNESCO, voir *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, De meilleures données pour un meilleur suivi, p. 274 et suiv.

[66] Voir l'importante contribution de PARIS21, initiative lancée en 1999 pour renforcer les capacités statistiques, en particulier dans les pays pauvres. Les membres fondateurs sont la Commission européenne, le FMI, l'OCDE, l'ONU et la Banque mondiale. Voir le site Web : http ://www.paris21.org.

[67] Le *Rapport mondial sur le développement humain 2003* du PNUD, pp. 35 et 36, préconise de «renforcer les moyens statistiques : une demande sans précédent, des besoins urgents». Il a été prouvé qu'il fallait susciter une demande nationale, améliorer les stratégies et les systèmes nationaux, obtenir davantage de ressources et en optimiser l'utilisation, améliorer la coopération et la coordination et renforcer les appareils statistiques internationaux. L'UNESCO a fait la même démonstration dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*.

[68] Le PNUD et l'UNICEF ont participé à la révision de 1996 et au Groupe de travail du CAD sur les statistiques en qualité d'observateurs. Selon la Direction de la coopération au développement du secrétariat de l'OCDE, l'UNICEF a été très actif et a aidé le CAD à parvenir à un consensus sur les moyens de mesurer l'aide destinée aux services sociaux de base.

[69] UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*, p. 3.

[70] Selon la Direction de la coopération au développement (DCD) de l'OCDE, le principal problème rencontré dans l'analyse de l'aide consacrée à l'éducation concerne les organismes multilatéraux, le PNUD en particulier, mais aussi d'autres institutions des Nations Unies. L'UNICEF rend compte au CAD en utilisant les mêmes définitions -49- que les membres du CAD depuis 2000. Les données sur les projets éducatifs sont disponibles pour la Banque mondiale et les banques régionales de développement depuis 1973 et pour l'UNICEF depuis 2000. En ce qui concerne la Commission européenne (membre du CAD), le montant total de l'aide à l'éducation est connu pour 2000-2001, mais des informations détaillées ne sont disponibles que sur les activités du Fonds européen de développement et de la Banque européenne d'investissement. D'autres améliorations sont prévues. Des consultations entre le CAD et le PNUD semblaient s'être engagées au moment où le présent rapport a été établi.

[71] OCDE, DCD/CAD/STAT(2003)7, «Mapping ODA commitments ot the Millennium Development Goals» (2 juin 2003); ce document, qui a été présenté au Groupe de travail du CAD sur les statistiques en juin, porte aussi sur la méthode utilisée.

[72] Ces chiffres ont été fournis par le secrétariat de l'OCDE/CAD.

[73] Chiffres fournis par l'OCDE/DCD : engagements au titre de l'APD en faveur de l'éducation (CAD).

[74] *Le Rapport annuel de la Banque mondiale 2002*, vol. 1 (Washington, Banque mondiale, 2002), indique aux pages 30 et 31 de la version anglaise, qu'en 2002, la part du volume total des prêts consacrée à l'éducation était de 7 % (1 384,6 millions sur 19,5 milliards de dollars). Il indique aussi comment les prêts au secteur de l'éducation se répartissent. Cela donne les chiffres suivants : moyenne 1993-1997 : 1 700,1 millions sur un total de 21 510,5 millions; moyenne 1998-1999 : 2 154,3 millions sur un total de 28 794,8 millions; 2000 : 728,1 millions sur un total de 15 276,2 millions; 2001 : 1 094,7 millions sur un total de 17 250,6 millions; 2002 : 1 384,6 millions sur un total de 19 519,4 millions.

[75] UNESCO, *Programme et budget approuvés 2002-2003* (31 C/5) (Paris, UNESCO, mars 2002), grand programme I-Éducation, p. 11 et 12. Pour les activités de l'exercice biennal proprement dit : 46 746 millions de dollars; dépenses de personnel : 46 709 millions de dollars; coûts indirects de programme au siège : 636 600 millions de dollars. Les 65 millions de dollars proviendront probablement des donateurs du CAD et seront donc imputés dans leur budget d'aide bilatérale.

[76] E/ICEF/2003/4 (Part II), *Rapport de la Directrice générale : résultats obtenus dans le cadre du plan stratégique à moyen terme pour 2002*. Il ressort de la page 40 qu'en 2002, l'UNICEF a consacré 302 millions de dollars (29 %) au développement du jeune enfant et 201 millions de dollars (19 %) à l'éducation des filles. Selon des données provisoires de l'UNICEF, en 2001, 15 % des dépenses ont été consacrés à l'éducation des filles, soit 153 millions de dollars; en 2002, cette part est passée à 19 %, soit 201 millions de dollars sur un montant total des dépenses de 1 044 millions (à l'exclusion de l'appui aux programmes, qui s'élève à 145 millions de dollars), l'augmentation étant due en partie au rôle de premier plan joué par l'UNICEF en Afghanistan.

[77] Le CAD classe les programmes de distribution d'aliments dans les écoles dans la catégorie «alimentation de base»; ils ne font donc pas partie de l'aide à l'éducation.

[78] Brochure de la Banque mondiale, *Comprehensive Development Framework – Country Experience 1999-2000* (septembre 2000); voir aussi le site Web CDF de la Banque mondiale www.worldbank.org/cdf, où l'on peut évaluer les progrès accomplis depuis le début.

[79] Un bon exemple est tiré du *Programme et budget approuvés 2002-2003* de l'UNESCO, p. 14, «Plus largement, on encouragera l'élaboration de politiques éducatives, de programmes d'amélioration et de réformes qui intègrent les résultats des recherches pertinentes, les informations les plus récentes et les meilleures pratiques novatrices»; p. 19, sous le titre Axe d'action 2 : Stratégies nationales et régionales en matière d'éducation et plans d'action pour l'EPT pour lesquels 6,9 millions de dollars provenant du budget ordinaire et 20 millions de dollars provenant de ressources extrabudgétaires sont prévus et, à la page 20, à la rubrique Résultats escomptés à la fin de l'exercice, «Développement et/ou renforcement par la définition de principes directeurs, des activités de formation et de création de capacités, des plans d'action pour l'EPT dans le cadre de politiques et de programmes sectoriels, en particulier en Afrique et en Asie du Sud, dans les pays les moins avancés, les pays en transition ou qui sortent d'un conflit et dans les pays de l'E-9 … Renforcement de la coopération régionale et sous-régionale et facilitation de la concertation sur l'action à mener, grâce à l'échange d'informations et au soutien des réseaux et réunions régionaux et interrégionaux.». Cette description plutôt générale des résultats escomptés n'indique pas clairement combien de -50- pays seront assistés (et combien l'étaient par le passé); de ce fait, les rapports contiennent rarement des données précises sur l'application des programmes et les résultats à la fin de l'exercice.

[80] Le PNUD n'apparaît pas dans le tableau récapitulatif de l'aide internationale à l'EPT par organisation/organisme, qui figure dans le document de l'UNESCO intitulé *Une stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous*, p. 44 et suiv.

[81] Pour plus de détails sur le projet du Millénaire, voir le paragraphe 95.

[82] *Cinquante années pour l'éducation,* p. 24 et 25. L'importance de l'éducation est clairement démontrée par le fait qu'«aucune autre notion n'est citée aussi souvent dans le préambule et l'article premier de son acte constitutif».

[83] Le *Projet de programme et de budget 2004-2005* de l'UNESCO, (32 C/5) (Paris, UNESCO, 2003) prévoit dans son scénario de base (croissance réelle zéro diminuée) de consacrer au grand programme I-Éducation 46 481 300 dollars des États-Unis sur un montant total de 576 millions de dollars; dans le «scénario de croissance réel» plus ambitieux, sur un montant total de 610 millions de dollars, l'éducation recevrait 48 215 600 dollars; voir le tableau récapitulatif des ouvertures de crédits proposés pour 2004-2005, p. XXIII : la part allant à l'éducation de base se chiffrerait à 25 266 600 dollars des États-Unis, le montant des fonds extrabudgétaires prévus atteignant 146 101 700 dollars, p. 29.

[84] UNESCO, *Rapport du Directeur général 2000-2001* sur l'activité de l'Organisation en 2000-2001 (32 C/3) (Paris, UNESCO, 2002), p. 9 à 42. L'UNESCO fournit des services consultatifs, organise des campagnes de sensibilisation et des activités de formation et publie des documents sur divers aspects de l'éducation.

[85] On dénombre au total six instituts spécialisés dans le domaine de l'éducation : **Le Bureau international d'éducation (BIE)**, qui s'occupe du contenu de l'enseignement, de la conception des programmes et des méthodes; montant des crédits alloués pour l'exercice 2002-2003 : 4 591 000 dollars; fonds extrabudgétaires : 3 millions de dollars. **L'Institut international pour la planification de l'éducation (IIPE)**, dont les travaux sont axés sur la réforme et la réorganisation des systèmes éducatifs et qui s'attache à promouvoir la mise en place des capacités de planification et de gestion voulues; montant des crédits alloués pour l'exercice 2002-2003 : 5,1 millions de dollars; fonds extrabudgétaires : 4,7 millions de dollars. **L'Institut pour l'éducation (IUE)**, dont l'action est centrée sur la formation des adultes et la formation permanente; montant des crédits alloués pour l'exercice 2002-2003 : 1,9 million de dollars; fonds extrabudgétaires : 3,5 millions de dollars. **L'Institut pour l'application des technologies de l'information à l'éducation (IITE)**, qui s'occupe des applications des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation; montant des crédits alloués pour l'exercice 2002-2003 : 1,1 million de dollars; fonds extrabudgétaires : 2,5 millions de dollars. **L'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC)**, dont les activités sont axées sur l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes; montant des crédits alloués pour l'exercice 2002-2003 : 2,2 millions de dollars; fonds extrabudgétaires : 500 000 dollars. **L'Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA)**, qui œuvre au renforcement des capacités d'éducation en Afrique; montant des crédits alloués pour l'exercice 2002-2003 : 1,2 million de dollars; fonds extrabudgétaires : 3 millions de dollars.

[86] UNESCO, *Cinquante années pour l'éducation*, préface.

[87] Il en est question plus haut aux paragraphes 10 et 17.

[88] Brochure de l'UNESCO, *l'UNESCO et l'éducation* (Paris).

[89] UNESCO, *EFA Flagships : multi-partner support mechanisms to implement Dakar Framework for Action*, p. 1, document de travail établi pour la quatrième réunion du Groupe de travail sur l'éducation pour tous au siège de l'UNESCO (22 et

23 juillet 2003); et *Achieving universal primary education : note from the Director-General of UNESCO,* document soumis pour examen à la réunion du GNUD du 30 octobre 2003, encadré n° 2, p. 10.

[90] Ibid., p 1 et 2. -51-

[91] *L'Initiative concernant l'impact du VIH/sida sur les systèmes éducatifs* est coordonnée par l'IIEP-UNESCO et fait intervenir une vingtaine de partenaires parmi lesquels des organismes des Nations Unies, des organismes bilatéraux s'occupant du développement et des ONG. **Protection et éducation de la petite enfance** : Ce programme a pour chef de file le Groupe consultatif sur la question. **Le droit des handicapés à l'éducation : vers l'intégration** : Le secrétariat de ce programme est assuré conjointement par l'UNESCO et l'Université d'Oslo. Le Comité directeur du programme est composé notamment d'organisations internationales représentant les handicapés, de l'UNICEF, de la Banque mondiale, de l'OCDE et des commissions nationales des pays nordiques pour l'UNESCO. **L'éducation en faveur des populations rurales** : Ce programme, pour lequel l'organisme chef de file est la FAO, bénéficie du concours de 57 partenaires dont le PAM, l'UNESCO, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), USAID et des ONG. **L'éducation dans les situations d'urgence et de crise** : Dans le cadre de ce programme, la coordination interinstitutions est assurée par le Réseau international d'éducation dans les situations d'urgence, auquel participent plus de 85 organisations et plus de 570 particuliers. Le Comité directeur est composé des organismes suivants : Alliance internationale d'aide à l'enfance, Banque mondiale, CARE USA, Comité international de secours, Conseil norvégien pour les réfugiés, HCR, UNESCO et UNICEF. **Concentrer les ressources sur la santé à l'école (FRESH)** : Ce programme est le fruit d'un partenariat entre plusieurs organisations dont la Banque mondiale, la FAO, l'OMS, l'ONUDC, l'UNESCO, l'UNICEF et plusieurs ONG. **Les enseignants et la qualité de l'éducation** : L'OIT, l'UNESCO et Education International assument conjointement les fonctions de chef de file. **L'Initiative décennale des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI)** : Coordonné par l'UNICEF, ce programme est ouvert à tous les organismes et organisations, y compris aux donateurs bilatéraux et aux ONG qui mènent des activités dans ce domaine. **Alphabétisation dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation** : L'UNESCO est chargée de la coordination du programme, exécuté en partenariat avec la FAO, le HCR, l'OMS, ONUSIDA, le PAM, le PNUD, le FNUAP, l'UNICEF et la Banque mondiale.

[92] UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4,* p. 279.

[93] UNESCO, *Une stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous*, p. 34.

[94] Voir plus loin la note 155 et le paragraphe 94 du présent rapport.

[95] Aux termes de l'article 19 du Cadre d'action de Dakar, il est demandé à l'UNESCO de continuer «d'assumer le rôle qui lui a été confié d'assurer la coordination entre les partenaires de l'EPT et de maintenir la dynamique de leur coopération. Dans ce cadre, le Directeur général de l'UNESCO réunira tous les ans un groupe de haut niveau à la fois restreint et souple. Ce groupe contribuera à renforcer la volonté politique et la mobilisation des moyens techniques et financiers». Lors de ses réunions, un «rapport de suivi» lui sera soumis pour

information. L'article 16 stipule que «les pays établiront des plans nationaux d'ensemble pour l'EPT d'ici 2002 au plus tard» et en précise le contenu. Comme indiqué à l'article 9, «ces plans devraient s'insérer dans le cadre d'un effort plus large de développement et de lutte contre la pauvreté… s'attaquer au sous-financement chronique…». Ils devraient définir «des stratégies sans équivoque pour répondre aux problèmes spécifiques de ceux qui sont actuellement les laissés pour compte de l'éducation, en privilégiant clairement l'éducation des filles et l'égalité des sexes». L'article 17 prévoit que «les partenaires de la communauté internationale s'engagent à œuvrer de manière conséquente, coordonnée et cohérente. Chaque partenaire apportera sa contribution en fonction de ses avantages comparatifs à l'appui des plans nationaux d'EPT pour combler le déficit des ressources». À l'article 21, il est dit que «la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous nécessitera un soutien financier supplémentaire des pays et une -52- intensification des efforts d'aide au développement et d'allégement de la dette en faveur de l'éducation de la part des donateurs bilatéraux et multilatéraux de manière à dégager un montant de l'ordre de 8 milliards de dollars par an. Il est donc indispensable que de nouveaux engagements concrets soient pris au niveau financier tant par les gouvernements nationaux que par les donateurs bilatéraux et multilatéraux, y compris la Banque mondiale, ainsi que par les banques régionales de développement, la société civile et les fondations».

96 UNESCO, *Programme et budget approuvés 2002-2003*, p. 14. «L'assistance aux États membres visera principalement à faciliter l'établissement de plans nationaux d'EPT et l'intégration des objectifs, priorités et thèmes de l'EPT dans le cadre plus large des stratégies de planification du développement et d'atténuation de la pauvreté. Plus largement, on encouragera l'élaboration de politiques éducatives, de programmes d'amélioration et de réformes qui intègrent les résultats des recherches pertinentes, les informations les plus récentes et les meilleurs pratiques novatrices.».

97 L. Jallade, M. Radi et S. Cuenin, *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale : Quel rôle pour l'UNESCO?* (Paris, UNESCO, 2001). Les auteurs expliquent en détail la complexité du processus d'élaboration d'une politique de l'éducation moderne, faisant valoir que le pays partenaire doit en avoir la pleine maîtrise, et plaident pour une action plus cohérente des intervenants extérieurs qui s'occupent de l'éducation.

98 À l'occasion de la mission que l'Inspectrice a effectuée en Éthiopie en mai 2002, la Ministre de l'éducation, Mme G. Zewdie a indiqué que les objectifs de l'EPT avaient été dûment pris en compte dans les Programmes I et II de développement du secteur de l'éducation élaborés avec les donateurs, que les objectifs concernant l'éducation et l'EPT avaient été repris dans le DSRP et qu'il était difficile au Gouvernement de mettre en route un processus supplémentaire, comme le préconisait l'UNESCO, car cela ajouterait encore à la pression exercée sur les maigres ressources disponibles.

99 UNESCO, *Une stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous*, annexe 1, p. 35 et annexe 4, p. 41, Critères pour l'évaluation des plans nationaux d'EPT. Il est quelque peu surprenant de découvrir dans le «Rapport du Directeur général sur les progrès accomplis dans la mise en œuvre et le suivi du Cadre d'action de Dakar» (document 166 EX/7 de l'UNESCO, Paris, 18 février 2003), que l'établissement de plans nationaux distincts pour l'EPT reste un grand axe d'action.

[100] Ibid., p. 12.

[101] Résultats des réunions consacrées à l'Initiative de financement accéléré pour l'EPT – réunion de Bruxelles du 27 novembre 2002, coprésidée par le Canada (qui assurait alors la présidence du G-8) et les Pays-Bas, accueillie par la Commission européenne et convoquée conjointement par l'UNESCO et la Banque mondiale, et réunion de Paris du 25 mars 2003, coprésidée par la France (qui assurait alors la présidence du G-8) et les Pays-Bas (remplacés par la Norvège). Ces réunions des donateurs ont lieu chaque année, la première, juste avant celle du Comité du développement, qui se tient en début d'année, et la seconde, après la réunion du Groupe de haut niveau de l'UNESCO en novembre.

[102] UNESCO, *Le Cadre d'action de Dakar – L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs,* art. 19.

[103] Sir John Daniel et Abhimanyu Singh, «Reaching the EFA goals : UNESCO's role», *Commonwealth Education Partnerships 2003* (Londres, 2003), p. 7.

[104] À sa réunion d'Abuja, le Groupe de haut niveau, à la suite d'une auto-évaluation, a engagé l'UNESCO à faire en sorte que ses réunions à venir bénéficient d'une représentation d'un niveau plus élevé et d'une capacité accrue de mobiliser la volonté politique au service des objectifs de l'EPT et a souligné la nécessité d'envisager la planification en vue de l'EPT avec souplesse et en fonction de la situation de chaque pays. Il a également replacé les plans nationaux en faveur de l'EPT dans le contexte plus général des plans de développement et a incité à tirer parti des possibilités offertes par les stratégies de lutte contre la pauvreté et l'Initiative de financement accéléré de la Banque mondiale; qu'il a saluée et appuyée expressément.

[105] Le *Rapport de suivi sur l'Éducation pour tous* (Paris, UNESCO, octobre 2001) a été établi par l'UNESCO avec la contribution des partenaires pour l'EPT. Le Groupe de haut niveau, auquel il était destiné, n'a pas été totalement satisfait de la qualité de ce document et a décidé de commander un rapport mondial de suivi sur l'EPT en en confiant l'élaboration à une équipe indépendante. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002 : Éducation pour tous – Le monde est-il sur la bonne voie?* a été publié en octobre 2002 et le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003 _ Genre et Éducation pour tous – Le pari de l'égalité,* en novembre 2003. Voir également le site Web : http ://www.efareport.unesco.org/.

[106] En novembre 2000, septembre 2001, juin 2002 et juillet 2003.

[107] UNESCO, *Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous – Deuxième réunion : Rapport 2002,* p. 29 et Communiqué de la troisième réunion du Groupe de haut niveau sur l'Éducation pour tous (New Delhi (Inde), novembre 2003), par. 16.

[108] Le coût du Programme de coopération UNESCO/PAM est partagé entre les deux organisations. Tandis que le PAM finance les postes du bureau de liaison (deux postes de chargé de liaison et un poste d'assistant) l'UNESCO met à la disposition du Programme des agents de bureau ainsi que les services de son personnel à titre gracieux. La division du PAM qui sollicite un appui technique prend à sa charge le coût des missions hors siège.

[109] UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/2004*, p. 276 : «Le rapport 2002 sur l'EPT suggérait que l'UNESCO avait interprété d'une manière

relativement conservatrice son rôle exigeant de Coordonnateur du processus de Dakar. C'est encore le cas.».

110 UNESCO, *Le cadre d'action de Dakar, par. 16.*

111 Institut de statistique de l'UNESCO, *Stratégie à moyen terme 2002-2007* (Montréal 2001) p. 24 de la version anglaise. En 2001, l'ISU a reçu de l'UNESCO 3,4 millions de dollars des États-Unis. Il chiffre à 35-37 millions de dollars des États-Unis le montant estimatif total de ses ressources (crédits de l'UNESCO + contributions volontaires) pour la période 2002-2007.

112 À l'occasion de la trente-deuxième session de la Conférence générale de l'UNESCO, une Table ronde ministérielle sur le thème «Promouvoir la qualité de l'éducation» s'est tenue les 3 et 4 octobre 2003 à l'invitation du Directeur général de l'UNESCO. Le communiqué ministériel peut être consulté sur le site Web de l'Organisation. www.unesco.org. Les ministres ont réclamé «une réflexion approfondie sur la nature des indicateurs de qualité» et ont notamment préconisé d'«évaluer l'impact des systèmes éducatifs sur les élèves» et encouragé «le partage des résultats de la recherche entre les pays».

113 Participent au PISA les pays membres de l'OCDE et certains pays en développement. Il convient de mentionner le cadre d'évaluation PISA 3000 : connaissances et compétences dans différents domaines – mathématiques, compréhension de l'écrit, sciences et résolution de problèmes. Les résultats de cette enquête sont révélateurs. Voir le site Web : www.pisa.ocde.org.

114 Déclaration du Sommet du G8 : «De nouveaux efforts ciblant l'éducation pour tous : rapport de l'Équipe spéciale du G8 sur l'éducation» dirigée par le Canada. «Nous incitons les institutions internationales qui participent aux activités relatives aux données sur l'éducation à accroître leur coordination afin de réduire le fardeau des pays en développement et d'accroître la qualité et l'uniformité des données sur l'éducation. Un système crédible d'évaluation et de contrôle est essentiel aux progrès véritables vers l'Éducation pour tous. Les donateurs devraient prêter main forte aux pays en développement pour qu'ils acquièrent les capacités institutionnelles nécessaires». Voir également le site Web : www.g8.gc.ca/2002.

115 E/ICEF/2001/13 du 7 novembre 2001 et Corr.1 du 11 décembre 2001, Plan stratégique à moyen terme pour la période 2002-2005. Les trois autres priorités de l'Organisation sont les suivantes : programme élargi de vaccination, lutte contre le VIH/sida et meilleure protection de l'enfant contre la violence, l'exploitation, les sévices et la discrimination. Il convient de mentionner l'excellente publication annuelle de l'UNICEF intitulée *La situation des enfants dans le monde*, qui comprend notamment des données sur l'éducation; voir en particulier *La situation des enfants dans le monde en 1999*, qui est entièrement consacrée à l'éducation.

116 E/ICEF/2001/13, p. 20, par. 42.

117 Ibid., p. 22, par. 47-

118 L'UNICEF et l'UNESCO sont officiellement convenus de dissoudre le Comité mixte sur l'éducation, créé en 1989 dans le but de promouvoir toute une série de mécanismes de coopération à tous les niveaux. La collaboration entre les deux organismes a fait l'objet d'un rapport soumis au Conseil exécutif de l'UNESCO et au Conseil d'administration de l'UNICEF en 2003.

[119] Division des programmes de l'UNICEF, *Girls' Education : Progress Analysis and Achievements in 2002* (New York, mai 2003), p. 3, résumé analytique. Les 25 pays visés sont les suivants : Bangladesh, Bolivie, Burkina Faso, Éthiopie, Guinée, Inde, Nigéria, Pakistan, République démocratique du Congo, Tanzanie, Yémen, Zambie (ces pays participent tous à l'Initative de financement accéléré de la Banque mondiale) et Afghanistan, Bénin, Bhoutan, Djibouti, Érythrée, Malawi, Mali, Népal, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, Soudan, Tchad, Turquie. Ils ont été choisis en fonction des critères suivants : écart maximal (supérieur à 10 %) entre les effectifs scolaires masculins et féminins, très faible taux de scolarisation des filles (inférieur à 40 %), nombre très élevé de filles non scolarisées (plus d'un million), population vivant sous la menace du VIH/sida ou d'une guerre civile (d'où risque de perte des acquis) et participation à l'Initiative de financement accéléré pilotée par la Banque mondiale; l'UNICEF affirme avoir joué un rôle important dans la mise sur pied de ce projet. La nouvelle stratégie vise à assurer une synergie maximale avec l'Initiative de financement accéléré et fait partie intégrante de l'action globale entreprise dans le but d'atteindre les objectifs du Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous.

[120] Ibid., p. 10. Jugeant que l'IFA pilotée par la Banque mondiale n'accordait pas suffisamment d'attention à la question des disparités entre les garçons et les filles, l'UNICEF a organisé avec la Banque mondiale un atelier régional sur le thème «Possibilités d'investissement en faveur de l'éducation pour tous : s'attaquer aux disparités liées en genre et aux autres disparités», en juin 2003, au Burkina Faso.

[121] Ibid., p. 13. L'un des problèmes majeurs est le manque de données fiables, qui, d'après l'UNICEF, risque de contrarier les efforts entrepris pour éliminer les disparités qui existent entre les filles et les garçons sur le plan de la réussite scolaire; il ressort d'une étude des modalités d'évaluation des acquis financée par l'UNICEF que 23 pays sont désormais dotés d'un programme national de suivi; mais ce n'est pas le cas de la plupart qui, faute d'un système d'évaluation des connaissances, doivent se fonder sur les résultats des examens organisés par les pouvoirs publics ou des évaluations internationales. Un autre problème tient à ce que, si l'évaluation des savoirs fondamentaux (lire, écrire et compter) peut se faire aisément (encore qu'il ne soit pas facile de convaincre les pays de contrôler les acquis de façon régulière), évaluer les compétences indispensables dans la vie courante est une tâche plus ardue. L'UNICEF reconnaît qu'il est nécessaire de poursuivre les travaux dans ce domaine.

[122] Ibid., p. 3, résumé analytique.

[123] L'UNICEF, qui est parfaitement conscient de cette lacune, s'efforce actuellement d'y remédier tout au moins pour ce qui le concerne.

[124] Cette suggestion a été faite dans la communication présentée par le Groupe de travail interinstitutions sur l'évaluation (p. 4) à la 1ère séance (consacrée aux pratiques en matière d'évaluation) de l'atelier du CAD (OCDE) (Paris, 25 et 26 mars 2003) sur le thème «Partenaires en évaluation du développement : apprendre et rendre compte».

[125] E/2003/L.20 du 8 juillet 2003, par. 12 sur le renforcement des capacités et par. 16 : Évaluation du projet de résolution du Conseil économique et social sur l'état de l'application de la résolution 56/201 de l'Assemblée générale du

21 décembre 2001 sur l'examen triennal d'ensemble des activités opérationnelles de développement du système des Nations Unies.

[126] Le Programme d'action adopté par la Conférence internationale sur la population et le développement qui s'est tenue au Caire en 1994 vise expressément à : «a) ouvrir à tous les portes d'un enseignement de qualité, la priorité étant accordée à l'enseignement primaire et technique ainsi qu'à la formation professionnelle, lutter contre l'analphabétisme et éliminer les disparités entre hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'enseignement, la poursuite des études et l'octroi de bourses; b) promouvoir l'enseignement non classique dans l'intérêt des jeunes et garantir l'égalité d'accès des femmes et des hommes aux centres d'alphabétisation; c) améliorer le contenu des programmes d'enseignement de manière à mieux faire comprendre les corrélations entre la population et le développement durable, les problèmes sanitaires, y compris la santé en matière de reproduction, et l'égalité des sexes, et à accroître la responsabilité dans ces domaines». Voir FNUAP, État de la population mondiale 2002 : population, pauvreté et potentialités (New york, FNUAP, 2002) p. 51. «L'achèvement par tous des études primaires a été déclaré un but à atteindre en l'espace de 20 ans». Celui-ci a été révisé «lors de l'examen, après cinq ans, des progrès accomplis depuis la CIPD». À cette occasion «de nouveaux buts ont été fixés : accès de tous à l'enseignement primaire d'ici à 2015, taux d'inscription dans l'enseignement primaire de 90 % au moins pour les garçons et les filles d'ici à 2010, réduction de moitié des taux d'analphabétisme qui existaient en 1990 chez les femmes et les filles d'ici à 2005».

[127] UNESCO, *Rapport final*, Forum mondial sur l'éducation, Dakar, p. 46, déclaration conjointe des coorganisateurs du Forum mondial sur l'éducation (Paris, UNESCO, 2000).

[128] Delia Barcelona, «UNFPA's support for Education for All», document de travail interne du Fonds (18 mai 2001), p. 2.

[129] Ne sont pas comprises dans ce montant les ressources du FNUAP affectées à l'éducation pour la prévention du VIH, ainsi qu'à d'autres activités d'appui faisant partie intégrante des programmes de pays, que, d'après le secrétariat du Fonds, le système de contrôle financier actuel ne permet pas de comptabiliser.

[130] Delia Barcelona, loc. cit., p. 4.

[131] PAM, *Global School Feeding Campaign leaflet*, p. 1. Pour le Directeur exécutif du PAM, James T. Morris, nourrir et instruire un enfant pauvre est la chose la plus importante que l'on puisse faire pour son épanouissement personnel et le développement de son pays, ibid., page de couverture.

[132] Le but est d'obtenir un soutien accru des donateurs et d'aider à répondre aux besoins dans les domaines de l'hygiène, de la santé et de l'éducation, notamment à améliorer la formation dispensée aux enseignants et à l'équipement des salles de classe, afin qu'un plus grand nombre d'enfants pauvres non seulement soient bien nourris mais aussi reçoivent une bonne instruction, Campagne mondiale d'alimentation scolaire du PAM, *Into school, out of hunger*, brochure (Rome, PAM, juillet 2001). Les chiffres de 2002 figurent dans le rapport du PAM intitulé *Global School Feeding Report* (Rome, PAM, 2003), p. 4.

[133] Les gouvernements des pays et l'organisme dont les noms suivent ont fait des dons destinés expressément à financer des activités d'alimentation scolaire du

PAM : Andorre, Bangladesh, Belgique, Canada, États-Unis, France, Honduras, Italie, Luxembourg, Norvège, Suisse et Commission européenne (Europe Aid et ECHO). En outre, un certain nombre de sociétés privées et d'ONG ont versé des contributions, de même qu'un très grand nombre de particuliers. Le PAM a utilisé certaines contributions multilatérales pour financer des opérations d'alimentation scolaire. Ces dernières contributions n'étaient pas spécialement destinées à ce type d'activité; c'est le PAM qui a décidé de leur affectation. Information communiquée par le Groupe d'appui à l'alimentation scolaire du PAM.

[134] Selon les estimations, quelque 400 millions d'enfants d'âge scolaire présenteraient une infection à helminthe (ver parasitaire présent dans la terre) ou au schistosome, voire aux deux, qui est responsable d'une morbidité élevée.

[135] UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*, p. 254.

[136] PAM, *Global School Feeding Report*, p. 23 et suiv. Les méthodes et les outils d'enquête ainsi que les indicateurs considérés _ assiduité, effectifs et résultats notamment – fourniront une masse de données concernant un grand nombre de sujets sur lesquels on a besoin d'informations, tels que le contexte éducatif général, les qualifications des enseignants, le ratio enseignants/enseignantes, etc.

[137] Ibid., p. 16 et suiv., description détaillée du projet ARGOS. On peut lire également à la page 37 du même document que les résultats des essais pilotes sont très encourageants.

[138] Le PAM est convaincu de la possibilité de mettre sur pied un vaste programme d'alimentation à l'intention des 300 millions d'enfants qui souffrent de malnutrition à travers le monde. On peut nourrir un écolier avec en moyenne 19 centimes de dollar des États-Unis par jour ou 34 dollars par an. PAM, *Into school, out of hunger,* brochure sur l'alimentation scolaire.

[139] L'UNICEF a chargé un fonctionnaire de travailler avec le Groupe d'appui à l'alimentation scolaire du PAM en vue de renforcer les synergies entre les deux organismes au niveau des pays; des arrangements similaires existent avec l'UNESCO (voir par. 70). Voir le document WFP/EB/2002/INF/23 du 18 octobre 2002 (Note d'information -56- sur l'alimentation scolaire) p. 7. Les partenariats avec le secteur privé sont également devenus plus nombreux, voir PAM, *Global School Feeding Report*, p. 12 et suiv.

[140] PAM, *Into school, out of hunger,* brochure sur l'alimentation scolaire.

[141] À l'occasion de la mission qu'elle a effectuée en Éthiopie en mai 2002, l'Inspectrice a constaté qu'il n'y avait pas de coopération dans ce domaine avec la FAO ni l'UNICEF et que le PAM était seul à mettre en place ce dispositif des plus utiles dans le cadre de ses projets pilotes d'alimentation scolaire. À la suite de sa mission au Pérou, de nouvelles modalités de coopération entre le PAM, le FNUAP et l'UNICEF ont été envisagées à Ayacucho.

[142] PAM, *Global School Feeding Report*, p. 11. Les deux organismes ont mis au point un module minimal d'assistance en matière de santé, d'éducation et d'hygiène qui devrait être disponible dans toutes les écoles, mais qui sera adapté aux besoins particuliers des pays et des établissements scolaires.

[143] Voir le site Web de l'OIT : http ://www.ilo.org/childlabour.

[144] La région de l'Asie/Pacifique est celle qui compte le plus grand nombre d'enfants actifs dans la tranche d'âge 5-14 ans (127,3 millions). Viennent ensuite l'Afrique subsaharienne et l'Amérique latine et les Caraïbes (48 millions et 17,4 millions, respectivement).

[145] L'action de l'OIT vise à mettre fin au travail des enfants tel que défini dans la Convention de l'OIT de 1973 concernant l'âge minimum d'admission à l'emploi (n° 138) et la Convention de l'OIT de 1999 concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants (n° 182).

[146] Les activités menées dans le cadre de l'IPEC sont financées par 30 donateurs, dont plusieurs organisations d'employeurs et de travailleurs ainsi que des municipalités.

[147] OIT, *Child Labour and Education – An IPEC Perspective* : ce document décrit en détail les activités du Programme dans le domaine de l'éducation; voir également *Facts on Gender Roles and Child Labour,* document dans lequel il est fait état des besoins d'analyse des questions liées au genre ainsi que les informations sur l'Accord-cadre de partenariat OIT/DFID – appui à l'intégration des questions liées au genre dans le cadre des activités de l'IPEC, dont le financement est assuré par le Département du développement international (DFID). Voir le site Web : http ://www.ilo.org/childlabour.

[148] Les organismes chefs de file du programme sont l'OIT, Education International et l'UNESCO, comme convenu par le Groupe de travail sur l'EPT en 2001; voir également la note 91.

[149] Le programme interrégional d'appui aux populations indigènes et tribales (INDISCO) mis sur pied en application de la Convention 169 de l'OIT étudie comment les mécanismes d'exclusion affectent ces peuples.

[150] La contribution de l'OIT à l'amélioration du processus d'établissement des DSRP a également été mise en lumière dans le présent rapport; voir par. 143.

[151] «Facts on mainstreaming the elimination of child labour into development and poverty strategies»; voir les intéressants projets de mise en réseau, notamment les réseaux DPNet (réseau des politiques de développement pour l'élimination du travail des enfants) et HCLNet (réseau pour l'élimination des formes dangereuses de travail des enfants) ainsi que le site Web http ://www.ilo.org/childlabour.

[152] Bellamy, op. cit., p. 7 et 10, fig. 4 : Quelques dates. Parmi les autres instruments juridiques importants concernant l'éducation, on citera la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1969), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1976), la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) et la Convention relative aux droits de l'enfant (1989).

[153] Résolution 2626 (XXV), document A/8124 et Add.1, par. 18 b).

[154] Résolution 35/56 de l'Assemblée générale, annexe, par. 46.

[155] Ces conférences et sommets sont les suivants :

- Sommet mondial pour les enfants (1990)*
- Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (Rio de Janeiro, 1992)*

– Conférence mondiale sur les droits de l'homme (Vienne, 1993)*

– Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité (Salamanque, 1994)*

– Conférence internationale sur la population et le développement (Le Caire, 1994)* – Sommet mondial pour le développement social (Copenhague, 1995)*

– Quatrième Conférence mondiale sur les femmes (Beijing, 1995)*

– Réunion à la mi-décennie du Forum consultatif international sur l'éducation pour tous (Amman, 1996)*

– Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Hambourg, 1997)*

– Conférence internationale sur le travail des enfants (1997)*

– Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies consacrée aux enfants (New York, 2002)

– Sommet mondial pour le développement durable (Johannesburg, 2002)

L'astérisque (*) indique que les participants à la Conférence de Dakar (2000) ont pris acte de la manifestation considérée et accueilli avec satisfaction les engagements qui y ont été contractés.

156 Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : L'éducation pour tous; Plan d'action international; mise en application de la résolution 56/116 de l'Assemblée générale, Résumé; A/57/218, 16 juillet 2002, p. 1, et Corr.1; résolution 57/166 du 16 janvier 2003, par. 8, du dispositif.

157 Pour de plus amples détails, voir le site Web du Projet du Millénaire : www.unmilleniumproject.org/html/.

158 A/57/319-E/2002/85, 16 août 2002, p. 2 et 3, par. 5 et 8. Voir aussi PNUD, *Rapport sur le développement humain 2003,* encadré 8.3 – De nouveaux financements pour les objectifs, p. 144, où figure la liste de tous les engagements pris jusqu'ici en matière d'accroissement de l'aide.

159 L'Office a été créé en application de la résolution 302 (IV) de l'Assemblée générale du 8 décembre 1949; son mandat a été prorogé par la résolution 56/52 du 10 décembre 2001.

160 A/58/6, 10 mars 2003, chap. 26, Réfugiés de Palestine, Vue d'ensemble, par. 26.3, 26.6 et 26.7, Projet de budget-programme pour l'exercice biennal 2004-2005, titre VI, Droits de l'homme et affaires humanitaires.

161 L'IDA vient en aide aux pays les plus pauvres, auxquels elle accorde des prêts sans intérêt et fournit d'autres services.

162 The World Bank Group Human Development Network*, Education Sector Strategy* (Banque mondiale, Washington D. C., juillet 1999).

163 Référence au budget de l'UNESCO; voir par. 32 et note 44.

164 Banque mondiale, *Education : Fiscal Year 2002 Retrospective – Summary of Key Achievements* (Banque mondiale, Washington D. C., septembre 2002), p. xi, Introduction et Résumé analytique.

[165] Ibid., p. 44 à 48, annexe 3, FY 02, New Education Project Abstracts. Les projets en question sont financés au titre de différents instruments de prêt : prêts à des programmes évolutifs (APL), prêts au développement des connaissances et à l'innovation (LIL), prêts à l'ajustement sectoriel (SAD) et prêts à l'investissement sectoriel (SIL). -58-

[166] Ibid., p. xiii, Introduction et Résumé analytique.

[167] Ibid.

[168] Ibid., p. xiii et xiv.

[169] Emmerij, Jolly et Weiss, op. cit.

[170] Voir le site Web de la Banque mondiale : http ://www.worldbank.org/cdf et http ://worldbank.org/poverty/strategies/review/index/htm.

[171] Pour les détracteurs de l'IFA-EPT, cela est d'autant plus étonnant que l'initiative ne fait pas ressortir suffisamment la priorité à accorder à l'éducation des filles.

[172] Comité du développement, *L'éducation, atout d'une économie dynamique : un plan d'action pour progresser plus vite vers une éducation pour tous* (DC2002-2005, 9 avril 2002), p. 2, par. b).

[173] À la réunion au sommet de Gênes de juillet 2001, les dirigeants du G8 ont réaffirmé leur engagement à aider les pays à atteindre les objectifs de l'EPT, en accordant une attention particulière aux deux ODM relatifs à l'éducation. Voir aussi le site Web : www.g8.gc.ca/2002.

[174] Banque mondiale, «The Framework of the Education for All Fast-Track Initiative» (juin 2003), document établi en coopération avec tous les organismes partenaires de l'IFA.

[175] DC2002-0005, Résumé analytique.

[176] Banque mondiale, «The Framework of the Education for All Fast-Track Initiative», p. 2.

[177] Ibid., p. 5. Le texte mentionne notamment les éléments attestant la maîtrise du processus par le pays partenaire, la crédibilité des stratégies, les mesures prioritaires adoptées par les pouvoirs publics et les investissements, les engagements en matière de politique générale et les objectifs annuels fixés pour les paramètres du cadre indicatif, les coûts unitaires estimés et la possibilité de les assumer à long terme, les stratégies définies pour remédier aux problèmes de capacités, l'adéquation des données existantes et les mesures prioritaires proposées pour améliorer la capacité de suivi et d'évaluation des résultats.

[178] DC2002-0005, p. 12, par. 14.

[179] Ibid., p. 12 et 13, par. 16 à 18. Il s'agit notamment des éléments suivants : **Frais de scolarité** (paiements directs des ménages), que la Banque mondiale, revenant radicalement sur sa politique antérieure, préconise de supprimer car elle constate qu'ils empêchent les enfants des familles pauvres d'accéder à l'éducation et pénalisent en particulier les filles. «L'élimination des frais de scolarité dans l'enseignement primaire doit donc faire partie intégrante du plan d'action visant à accélérer la mise en œuvre de l'Éducation pour tous.». **VIH/sida** : «l'épidémie de VIH/sida affecte l'offre d'enseignement, affaiblit sa qualité, réduit la demande et

l'accès et épuise la réserve de main-d'œuvre qualifiée, notamment les enseignants, ce qui augmente considérablement les coûts sectoriels. Dans les pays les plus touchés, la proportion des enseignants séropositifs peut atteindre jusqu'à 20 %. La Zambie perd environ 1 000 enseignants par an, soit la moitié environ du nombre formé chaque année. En décembre 2001, 40 millions de personnes dans le monde étaient infectées par le VIH, dont 2,7 millions d'enfants de moins de 15 ans». L'éducation étant considérée comme un important moyen de prévention du VIH/sida et l'enseignement étant «l'un des secteurs les plus gravement menacés par l'épidémie», la Banque mondiale veille à l'intégration dans les programmes d'enseignement des questions relatives au VIH/sida. Dans son rapport intitulé «World Population Monitoring 2003» (ESA/P/WP.179, 30 janvier 2003), la Commission sur la population et le développement explique de son côté avec force pourquoi l'éducation joue un rôle si important dans la bataille contre le VIH/sida. **Conflits armés** : parmi les pays qui ne sont pas actuellement en mesure d'atteindre les ODM et les objectifs de l'EPT, plusieurs sont en proie à des conflits qui ont souvent profondément perturbé leur système d'éducation, quand ils ne l'ont pas gravement mis à mal. Il est donc de la plus grande importance d'aider ces pays à remettre sur pied leur système d'enseignement, en agissant simultanément sur plusieurs fronts : «reconstruction des écoles, formation accélérée des enseignants et fourniture de matériel pédagogique approprié». Il faudrait tout particulièrement veiller à intégrer les enfants soldats dans le système scolaire. L'enseignement peut, on le sait, contribuer à la restauration de -59- la cohésion sociale par le biais de programmes qui prônent le respect des différences culturelles, ethniques et politiques. Il peut donc aussi constituer un puissant moyen de prévention de nouveaux conflits.

180 Ces 18 pays sont les suivants : Albanie, Bolivie, Burkina Faso, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Guyana, Honduras, Mauritanie, Mozambique, Nicaragua, Niger, Ouganda, Tanzanie, Viet Nam, Yémen et Zambie; les cinq autres pays qui comptent une importante population non scolarisée et devraient bénéficier d'un soutien au titre de la procédure d'analyse accélérée sont les suivants : Bangladesh, Inde, Nigéria, Pakistan et République démocratique du Congo.

181 Banque mondiale, «The Framework of the Education for All Fast-Track Initiative», p. 3 et 16, où il est dit que l'Inde ne figure plus parmi les pays participant à la procédure d'analyse accélérée. En mars 2003, les donateurs ont estimé que le plan de développement quinquennal de ce pays pouvait être assimilé à un véritable DSRP, aux fins de l'IFA.

182 Un groupe de travail des partenariats est en train d'élaborer des lignes directrices pour une mise en œuvre de la procédure d'analyse accélérée (voir la note 176)

183 Communiqué de presse de la Banque mondiale, 12 juin 2002.

184 DC2002-2005, p. 18, par. 27.

185 Ibid., p. 19.

186 UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2002*, p. 184-186. On y lit certes que l'IFA a reçu un accueil largement favorable et le soutien de l'UNESCO, de l'UNICEF, des donateurs bilatéraux, de l'Union européenne et de la Campagne mondiale pour l'éducation car elle a introduit la notion d'urgence dans le débat et le programme d'action à l'échelle internationale, mais qu'elle a néanmoins fait l'objet de certaines critiques. Des préoccupations ont aussi été exprimées dans

le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003/4*, p. 261 et suiv., ainsi que dans le «Rapport de la quatrième réunion du Groupe de travail sur l'éducation pour tous» (Paris, juillet 2003, p. 14 et suiv.).

187 Il semble que l'on ait depuis lors remédié à cette lacune, au moins en partie, puisque l'IFA est aujourd'hui communément appelée «Initiative de financement accéléré pour l'EPT».

188 À la page 265 du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003/4* de l'UNESCO est présenté un tableau faisant le point des engagements financiers en faveur des pays admis à participer à l'IFA, en août 2003. On y voit que les nouveaux engagements s'élèvent à 208 millions de dollars.

189 Ibid., p. 262.

190 Ibid., p. 267.

191 Les membres du CAD sont l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Commission des Communautés européennes.

192 Jean-Claude Faure, *Les dossiers du CAD – Coopération pour le développement, rapport 2002* (OCDE, 2003), vol. 4, n° 1, p. 2.

193 Site Web du CAD : http ://www.oecd.org/dac; il est entendu qu'avant sa publication, le texte doit avoir été approuvé par le pays qui a fait l'objet de l'examen. Les examens sont réalisés par une équipe composée d'examinateurs, membres du CAD désignés à cet effet, et de membres du secrétariat de la Direction de la coopération pour le développement de l'OCDE.

194 Faure, op. cit., p. 86. On trouve dans les pages suivantes des informations sur les modalités des examens par les pairs et les procédures de suivi. -60-

195 Ibid., p. 250, Annexe statistique; les montants de l'APD pour les dernières années, exprimés en milliards de dollars courants, sont les suivants : 1994 : 59,2; 1995 : 58,9; 1996 : 55,6; 1997 : 48,5; 1998 : 52,1; 1999 : 56,4; 2000 : 53,7; 2001 : 52,3 et 2002 : 56,9 (chiffre provisoire).

196 Ibid., p. 13, Un changement d'échelle; et OCDE, «*ODA prospects after Monterrey : latest projections*» (8 septembre 2003).

197 Ibid.

198 Ibid., p. 296, Annexe statistique, tableau 19 : L'aide par grandes catégories de secteurs socioéconomiques en 2001. On trouvera les chiffres équivalents pour 1998 et 1999 dans *Les dossiers du CAD – Coopération pour le développement, rapport 1999*, p. 207 de la version anglaise (OCDE, 2000), vol. 1, n° 1, Annexe statistique, tableau 19 : L'aide par grandes catégories de secteurs socioéconomiques en 1998, et dans *Les dossiers du CAD – Coopération pour le développement, rapport 2000*, p. 246 et 247, vol. 2, n° 1, Annexe statistique, tableau 19 : L'aide par grandes catégories de secteurs socioéconomiques en 1999.

199 Ibid., p. 296 et 297, tableau 19.

200 Ibid.

[201] OCDE, *Les dossiers du CAD _ Coopération pour le développement, rapport 1999*, p. 207 et 208 de la version anglaise, Annexe statistique relative à la répartition sectorielle de l'APD, tableau 19.

[202] OCDE, *Les dossiers du CAD – Coopération pour le développement, rapport 2000*, p. 246 et 247, Annexe statistique relative à la répartition sectorielle de l'APD, tableau 19.

[203] Il faut admettre que de nombreux donateurs bilatéraux ont considérablement accru leur financement en faveur de l'éducation de base, mais ils l'ont fait dans le cadre d'un budget d'aide à l'éducation réduit, qui reste modeste au regard des besoins estimés pour la réalisation de l'EPT. Voir UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003/4* (p. 245 et suiv.), qui donne un bon aperçu de la situation en matière de financement.

[204] Commission des Communautés européennes, «Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen sur l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté dans les pays en développement» (COM (2002) 116 final) (Bruxelles, 6 mars 2003), Résumé, p. 2.

[205] Ibid., p. 3. L'approche stratégique de la Communauté «dans les pays en développement sera basée sur les lignes directrices suivantes : l'approche sectorielle; la prise en compte du cadre macroéconomique et budgétaire; la prise en considération des besoins et de la participation des pauvres; la participation des acteurs de l'éducation et de la société civile au sens large; l'appui au développement institutionnel et au développement des capacités; le suivi des activités et des résultats (indicateurs); la coordination et la complémentarité accrues entre tous les partenaires. L'appui sectoriel à l'éducation se fera autant que possible par l'appui macroéconomique sur la base de programmes sectoriels fondés sur un dialogue avec l'ensemble des partenaires». Voir aussi p. 14, chap. III.2, La formation liée à l'emploi et le développement des qualifications : prendre en compte la demande d'éducation.

[206] Union européenne (8958/02) (Presse 147) (Bruxelles, 30 mai 2002), p. 27, résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres sur l'éducation et la pauvreté, par. 2.

[207] Ibid., par. 3.

[208] Ibid., p. 27. Les États membres se sont engagés collectivement à la Conférence des Nations Unies sur le financement du développement (Monterrey) à accroître le volume total de leur APD au cours des quatre années suivantes, cet engagement ayant été approuvé par les ministres des affaires étrangères le 14 mars 2002 et entériné par le Conseil européen à Barcelone. «Le point 13 des conclusions de la présidence du Conseil européen de Barcelone est rédigé comme suit : "… en vertu de l'engagement qui a été pris d'examiner les moyens et les délais nécessaires à chaque État membre pour porter son APD à 0,7 % de son RNB, conformément à l'objectif fixé par l'ONU, les États membres qui n'ont pas encore atteint l'objectif de 0,7 % s'engagent, et c'est là un premier pas important, à augmenter individuellement le volume de leur APD dans les quatre années à venir dans le cadre de leurs processus respectifs de dotation budgétaire, les autres États membres renouvelant leurs efforts pour que le -61- volume de leur APD demeure égal ou supérieur à l'objectif de 0,7 %, de sorte que, collectivement, un pourcentage moyen de 0,39 % soit atteint pour l'UE d'ici 2006. En vue de cet objectif, tous les États

membres de l'Union européenne s'efforceront en tout état de cause, dans le cadre de leurs processus respectifs de dotation budgétaire, de porter leur APD à 0,33 % au moins de leur RNB d'ici 2006"…» (ibid., p. 13). En 2002, la part de l'Union européenne et de ses États membres a encore représenté plus de 50 % de la totalité de l'APD dans le monde.

209 Ibid., p. 27, par. 4. La Commission admet comme exacts les calculs de la Banque mondiale selon lesquels les ressources financières consacrées à l'éducation devraient être multipliées par trois pour que les ODM en matière d'éducation puissent être réalisés.

210 COM (2002) 116 final, p. 8, chap. II, par. 4, L'action des bailleurs de fonds et de la Communauté.

211 Renforcement de l'appropriation par les pays, de la gestion financière et des programmes sectoriels dans un cadre d'ensemble.

212 COM (2002) 116 final, p. 19 et 20.

213 8958/02 (Presse 147), p. 32, par. 28.

214 UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*, p. 13 : «Les différents organismes ont des priorités et des approches différentes en matière de planification. L'UNESCO promeut les plans d'action nationaux pour l'EPT. La Banque mondiale privilégie [l'accès universel à l'enseignement primaire] et les stratégies permettant de le réaliser. Certains bailleurs de fonds bilatéraux donnent la priorité aux ODM, soutenant des projets ou apportant un soutien budgétaire. Cette absence de consensus au niveau international nuit à l'efficacité du dialogue nécessaire à l'échelle nationale». Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 relève (p. 285) «un écart important [entre] la rhétorique internationale et la réalité»*.

215 Au chapitre 6 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, intitulé «Tenir nos engagements internationaux», l'UNESCO dresse un tableau instructif de l'évolution dans le temps des flux d'aide à l'éducation provenant de sources bilatérales et multilatérales.

216 Ibid., p. 280.

217 Conseil économique et social (E/2003/L.20 du 9 juillet 2003), projet de résolution concernant l'état de l'application de la résolution 56/201 de l'Assemblée générale sur l'examen triennal d'ensemble des activités opérationnelles de développement du système des Nations Unies, par. 15.

218 Le CAD a accompli une tâche considérable dans ce domaine. Voir également les conclusions du Colloque de haut niveau sur l'harmonisation tenu à Rome, à savoir la «*Déclaration de Rome sur l'harmonisation*» (Rome, 25 février 2003), site Web : www.worldbank.org/harmonization/rome et «Harmoniser les pratiques des donateurs par un partenariat en ligne», site Web : http ://web.worldbank.org/wbsite/external/news.

219 PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain 2003*, p. 147.

220 A/58/323 du 2 septembre 2003, Application de la Déclaration du Millénaire adoptée par l'Organisation des Nations Unies : rapport du Secrétaire général, par. 91.

[221] A/56/326 du 6 septembre 2001, Plan de campagne pour la mise en œuvre de la Déclaration du Millénaire, A/57/270 du 31 juillet 2002, Application de la Déclaration du Millénaire adoptée par l'Organisation des Nations Unies, A/57/270/Corr.1 du 27 septembre 2002 et A/58/323 du 2 septembre 2003 : rapports du Secrétaire général; rapports de suivi du Groupe des Nations Unies pour le développement; et Jan Vandenmoortele, PNUD, Bureau de la politique du développement, «Are the MDGs feasible?» (New York, juin 2002).

[222] Dans son *Rapport mondial sur le développement humain 2003* (p. 35 et 36), le PNUD estime lui aussi que «renforcer les moyens statistiques» répond à «une demande sans précédent, des besoins urgents», compte tenu de la nécessité avérée de susciter une demande nationale, d'améliorer les stratégies et les systèmes nationaux, d'accroître les ressources et d'en assurer une utilisation plus efficace, d'améliorer la collaboration et la coordination et de renforcer les systèmes de données internationaux.

[223] Le rapport du CCI intitulé «L'ONU et la méthode fondée sur les résultats : mise en œuvre de la Déclaration du Millénaire» (JIU/REP/2002/2) définit les différents types de mécanismes et de documents établis par les différents acteurs; voir le site Web du CCI : http ://www.unsystem.org/jiu.

[224] Voir le site Web de la Banque mondiale : http ://www.worldbank.org/poverty/strategies/review/index.

[225] Voir aussi par. 54.

[226] Voir http ://www.worldbank.org/poverty/strategies/sourctoc.htM.

[227] Voir, entre autres, le rapport établi conjointement par le FMI et la Banque mondiale en mars 2002 : «Review of the Poverty Reduction Strategy Paper Approach : early experience with interim PRSPs and full PRSPs» (26 mars 2002), qui présente une évaluation fort instructive de l'expérience acquise en la matière. D'autres évaluations encore sont évoquées sur le site Web de la Banque mondiale : http ://www.worlbank.org/poverty/strategies/review/index.

[228] Development Committee, «Poverty Reduction Strategy Papers (PRSPs) : progress in implementation», document établi conjointement par les services de la Banque mondiale et du FMI (DC2003-0011 du 6 septembre 2003), qui indique que le nombre total de DSRP s'élève à 32. Vingt et un autres pays se sont lancés dans cette entreprise et ont mis au point la version provisoire de leur DSRP.

[229] FMI et Banque mondiale, «Réexamen du dispositif des DSRP», p. 48 de la version anglaise.

[230] PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain 2003*, p. 21 et 22 : «Le FMI et la Banque mondiale devraient travailler avec les pays pour définir des cadres macroéconomiques compatibles avec la réalisation des Objectifs, ce qui passe aussi par un financement extérieur adéquat».

[231] PMUD, Communiqué de presse «Un engagement renouvelé envers les Objectifs du Millénaire pour le développement : appel à l'action pour le G-8» (New York, 29 mai 2003), où on lit ceci : «54 pays se sont appauvris au cours des années 90».

[232] Le rapport du PNUD intitulé *Évaluation du rôle du PNUD dans le processus des DSRP-Vol. 1 : Rapport principal* (New York, septembre 2003), p. iv, parvient à la

même conclusion, estimant que le PNUD devrait intervenir plus résolument en tant que partenaire dans la formule de DSRP.

[233] UNESCO, *Une stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous*, p. 34.

[234] Organisation des Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, *Capacity-building in Africa : Effective aid and human capital – Report of the Committee for Development Policy on the fourth session* (8-12 avril 2002) (Nations Unies, New York, 2002), p. 23. Dans l'avant-propos de ce rapport, le Comité préconise la création d'un portail africain de l'aide et du développement qui ouvrirait la voie à tous les projets d'aide et de développement en Afrique, y compris ceux des organisations non gouvernementales.

[235] UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, p. 257 et 258, chap. 6. Voir le site Web www.efareport.unesco.org; UNESCO, Communiqué de la troisième réunion du Groupe de haut niveau, 2003 : Déclaration de New Delhi (Inde, novembre 2003); au paragraphe 7 de ce texte, les pays donateurs et les organismes internationaux sont invités à «combler l'écart entre le niveau actuel du financement de l'éducation de base… et le montant nécessaire en ressources externes permettant d'atteindre les objectifs de l'égalité entre les sexes et de l'éducation primaire universelle d'ici à 2015… [à] corriger le recul enregistré dans l'ensemble de l'aide publique au développement, qui demeure inférieure au niveau du début des années 1990.». Il est entendu que les données relatives aux engagements au titre de l'aide varient sensiblement d'une année à l'autre du fait que les organisations enregistrent les montants de l'aide au moment de l'engagement et non du décaissement.

[236] PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain 2003,* p. 96-97 : «Près de 60 à 80 % des fonds d'aide affectés à l'éducation sont utilisés dans les pays bénéficiaires, et les 20 % restant dans les pays donateurs – au titre de l'éducation et de la formation professionnelle des ressortissants des pays en développement et pour l'envoi -63- de consultants et de formateurs depuis les pays riches. Cette affectation des ressources n'est pas la plus efficace qui soit. L'assistance technique peut saper les fondements des institutions locales, en particulier si les autorités en charge de l'éducation se trouvent submergées par un flot de conseillers cherchant à imposer des systèmes trop élaborés.».

[237] Ibid., p. v, préface.

[238] Ibid., p. v et vi.

[239] Faure, op. cit., p. 323 de la version anglaise, Notes techniques (Atlas de la Banque mondiale).

[240] À sa réunion de septembre 2003, le Comité du développement de la Banque mondiale/FMI a demandé qu'un rapport d'activité sur le financement et les enseignements tirés de la mise en œuvre de l'IFA lui soit soumis à sa prochaine réunion en 2004.

[241] Voir le site Web : http ://www.unmillenniumproject.org/html/about.shtm.

[242] Un de ses sept groupes est consacré à l'éducation. Voir le site Web http ://www.weforum.org/.

[243] Ce collectif regroupe 19 coalitions nationales, 7 coalitions régionales et 10 réseaux et organismes internationaux. Site Web : http ://www.campaignforeducation.org/.

[244] Ces documents et d'autres textes tout aussi importants, tels que celui intitulé «Promesses non tenues? Pourquoi les donateurs doivent tenir leurs engagements par rapport au Plan d'action EPT» peuvent être consultés sur le site Web de la Campagne mondiale pour l'éducation : http ://www.campaignforeducation.org/.

[245] UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*, p. 145, tableau 4.3. Dans Bruns, Mingat et Rakotomalala, op. cit. p. 111, les estimations varient entre 5 et 7 milliards de dollars par an.

[246] Ibid., p. 163.

[247] A/55/100 (26 juin 2001), Rapport du Groupe de haut niveau sur le financement du développement.

[248] Ibid, p. 27.

[249] Ibid.

[250] La brochure consacrée à ce mécanisme (janvier 2003) peut être consultée sur le site Web du Ministère des finances du Royaume-Uni : http ://www.hm-treasury.gov.uk, ainsi que sur celui du Département britannique pour le développement international : http ://www.dfid.gov.uk.

[251] Ibid., sect.1 : La proposition, par. 1.17 et 1.18.

[252] Ibid., sect. 5, par. 5.10.

[253] A/58/216 (5 août 2003), Application et suivi des engagements pris et des accords convenus à la Conférence internationale sur le financement du développement, rapport du Secrétaire général.

[254] Voir site Web : http ://www.wider.unu.edu/research/research-menu.htm.