



Investir dans les droits de l'homme

Nous sommes aujourd'hui à l'orée d'une révolution éducative, fondée sur un concept élargi et renouvelé de ce que signifie éducation et apprentissage.

Ce qui nous a amenés là, c'est notre prise de conscience dans les années 90 que les droits de l'homme étaient un élément clef du développement humain.

Alors que notre engagement avait sombré dans les années 80 sur les écueils de la dette, voilà que l'humanité reconnaît aujourd'hui, mieux qu'elle ne l'avait jamais fait, que les droits humains sont indivisibles et que la réalisation d'un droit conduit à en renforcer et promouvoir un autre. Que l'homme ait droit à l'éducation, tout comme il a droit à la liberté de parole et de pensée, comme il a droit à être protégé de la torture, pourra sembler à beaucoup de gens un concept nouveau. C'est un concept d'une portée extrêmement importante et d'un potentiel de transformation particulièrement riche pour le monde en développement, où 130 millions d'enfants grandissent en marge de l'école. Ce qui est plus révolutionnaire encore, c'est l'insistance avec laquelle la *Convention relative aux droits de l'enfant* souligne que cette éducation doit être une expé-

rience d'apprentissage de la vie de haute qualité dans un environnement centré sur l'enfant et sensible aux différences entre garçons et filles.

De toute évidence, une grande part de ce qui se passe aujourd'hui dans l'éducation de base est indéfendable. Quelques exemples montrent combien l'expérience scolaire actuelle peut être inadéquate:

[Au Japon]: Dès le jardin d'enfants, les écoliers sont lancés dans une compétition impitoyable et sans fin pour améliorer leur situation sociale, parce que tous les établissements d'éducation sont hiérarchiquement classés d'un bout à l'autre de l'échelle en fonction d'un prestige défini par le nombre d'élèves qu'un établissement peut envoyer dans une grande société ou un institut supérieur renommé ou d'élite. Seuls les enfants qui ont été bien formés à une persévérance et une autodiscipline presque inhumaines peuvent réussir à avancer sachant bien que s'ils sortent du système scolaire, ils risquent fort de se retrouver marginalisés¹.

[En Zambie]: L'élève type doit faire sept kilomètres à pied tous les matins pour se rendre en classe, sans avoir mangé; fatigué, mal nourri, affaibli par la malnutrition, souffrant de vers intestinaux, il arrive tout en sueur à l'école, où il ne parvient pas à se concentrer. La classe regroupe une cinquantaine

Nous sommes aujourd'hui à l'orée d'une révolution éducative grâce à notre prise de conscience, dans les années 90, que les droits de l'homme sont un élément clef du développement.

UNICEF/5688/Asie

Avec une dette extérieure qui s'élève à 2200 milliards de dollars, il est bien difficile pour les nations les plus pauvres du monde d'investir dans l'éducation. Au Cambodge, cette fillette se rend à l'école avec son ardoise.

de garçons et de filles tous dans le même état. Leur réceptivité est minimale. L'instituteur est mal formé, peu motivé et sous-payé. Il parle mal l'anglais, mais essaie d'enseigner dans cette langue. Il ne connaît pas bien les matières qu'il enseigne et applique de mauvaises méthodes pédagogiques. La salle est sombre, mal aérée, l'acoustique est mauvaise, il n'y a pas de craie, le tableau brille, on manque de papier et de crayons. L'école est un monde étranger, qui tente sans succès de donner des connaissances sans rapport avec l'élève, son environnement ou la société qu'il ou elle devra affronter à l'âge adulte, en arrivant sur le marché du travail².

[Au Brésil] La salle de l'école primaire municipale est peu inspirante. Elle manque des matériels pédagogiques essentiels. Elle est pleine d'enfants endormis ou perdus dans leurs rêves, nettement trop petits pour leur âge; d'autres, le ventre ballonné, se plaignent de douleurs causées par les vers ou autres parasites, tandis que d'autres encore sont tourmentés par les démangeaisons dues aux poux, à la gale ou à d'autres infections cutanées. Tous les enfants, quels que soient leur âge ou leurs talents, reçoivent toujours la même leçon conçue pour ceux qui apprennent le plus lentement³.

Beaucoup d'environnements pédagogiques sont loin de ressembler aux milieux stimulants et accueillants tels qu'ils sont prévus pour les enfants dans la Convention. Mais si les échecs des systèmes éducatifs actuels sont flagrants, les succès d'exemples novateurs décrits dans la section précédente sont tout aussi manifestes.

De plus, les énormes problèmes financiers qu'a connus l'enseignement au cours de ces 20 dernières années difficiles ont eu un résultat positif: l'élimination des excès qui pouvaient exister dans le système, devenu de ce fait plus rentable et

moins gaspilleur qu'il ne l'avait jamais été.

On a exploré depuis dix ans un certain nombre de voies économiques pour atteindre les objectifs éducatifs mondiaux. Beaucoup semblent prometteuses. Elles méritent d'être soutenues par l'apport de ressources suffisantes et d'une volonté politique nationale et internationale si l'on veut que toutes les écoles en profitent, dans les pays riches comme dans les pays pauvres.

Le devoir de l'Etat

Les gouvernements nationaux ont l'obligation d'assurer un enseignement de base et d'apporter toutes les réformes nécessaires aux politiques et aux pratiques pour mener à bien cette tâche essentielle. Si beaucoup d'entre eux se sont inspirés du programme d'action élaboré à Jomtien pour trouver de nouveaux crédits à consacrer à l'éducation, beaucoup d'autres n'ont pas donné à celle-ci la priorité qui convenait. Des pays en développement ont tendance à invoquer leur pauvreté pour ne pas affecter des ressources adéquates à l'éducation pour tous, malgré toutes les preuves accumulées durant 40 années de développement démontrant que des pays pauvres peuvent faire des merveilles par leur engagement et leur perspicacité dans ce domaine.

Des comparaisons entre pays d'Asie sont éloquentes. En Inde, l'Etat du Kerala a réussi à alphabétiser sa population à 90%, bien loin devant le Pendjab (58%) dont le revenu par habitant est pourtant deux fois supérieur⁴. Le Viet Nam a atteint un taux d'alphabétisation de 94%, alors que le Pakistan, dont le revenu par habitant est bien plus élevé, arrive à peine à 38%. L'un des grands facteurs à l'origine de ces résultats est comme toujours l'engagement politique, qui se traduit par des mesures spécifiques en faveur de l'éducation pour tous. De façon générale, les pays ne devraient pas pouvoir arguer de leur pauvreté tant que leurs

dépenses militaires restent aussi importantes – quelque 13,6 milliards de dollars par an en Asie du Sud⁵.

L'UNICEF a procédé à une étude détaillée dans neuf pays et dans l'Etat indien du Kerala, qui tous ont obtenu sur le plan de la santé et de l'éducation des résultats bien meilleurs que d'autres pays de la même région ayant des niveaux de revenu identiques. Tous ont réussi très tôt dans leur processus de développement une scolarisation universelle des enfants dans l'enseignement primaire. Quelles que soient leurs différences idéologiques et autres, tous ont adopté une politique d'appui vigoureux de l'Etat aux services sociaux de base, refusant de s'en remettre à un «goutte à goutte» issu de la croissance économique ou au libre jeu du marché. Tous ces Etats ont régulièrement consacré à l'éducation primaire une proportion beaucoup plus importante de leur revenu par habitant que leurs voisins moins performants, tout en maintenant les coûts unitaires à un niveau assez faible. Ils ont tous réussi à gagner en qualité, à contenir les taux de redoublement et d'abandon et à assurer la gratuité de l'enseignement primaire⁶.

Les pays les moins avancés dans la réalisation de l'éducation pour tous n'ont en règle générale pas adopté les mêmes politiques et les mêmes mesures. C'est ainsi par exemple qu'ils n'ont pas cherché à équilibrer équitablement les dépenses publiques respectivement consacrées à l'éducation de base et à l'enseignement supérieur. Ils n'ont pas essayé non plus de contenir leurs coûts lorsque la couverture scolaire s'élargissait. On en trouve un exemple éclatant en Afrique francophone, où les coûts unitaires (par élève et par diplômé) sont parmi les plus élevés du monde, alors que les taux de scolarisation sont parmi les plus bas.

La leçon politique à tirer est qu'il faut réduire le plus possible la charge financière incombant aux parents; certains indices montrent

toutefois que les frais accessoires de scolarisation d'un enfant se sont élevés dans les années 80 en Afrique subsaharienne.

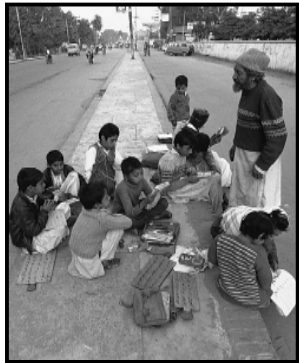
Les progrès accomplis dans les dix Etats étudiés ont permis de dégager d'autres leçons utiles – par exemple, l'effet positif sur la scolarisation des filles d'une forte proportion de femmes dans le personnel enseignant, et les avantages dans les petites classes de l'enseignement dans la langue locale.

On constate aujourd'hui en Inde un effort concerté pour augmenter la proportion d'enseignantes dans les Etats du Nord, où le taux de scolarisation des filles est le plus faible du pays; dans le reste de l'Asie du Sud, et à coup sûr dans la plus grande partie de l'Afrique, ce point reste un problème qui devrait mobiliser beaucoup plus l'attention des décideurs politiques⁷. En ce qui concerne la langue de l'enseignement, un consensus s'est formé depuis quelques années seulement, en particulier dans les pays d'Afrique de l'Ouest: la langue maternelle devrait être utilisée dans les petites classes des écoles primaires.

Aujourd'hui, la leçon est claire: les gouvernements nationaux ont la capacité de consacrer des ressources beaucoup plus importantes au mouvement vers l'éducation pour tous, même s'ils sont trop peu nombreux à le faire. Chose plus notable encore peut-être, dans le cadre de l'accord Lomé IV sur l'aide de l'Union européenne aux pays ACP, seuls 20% des 70 pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique ont considéré l'éducation et la formation comme une priorité importante; 45 pays n'y voyaient qu'une priorité secondaire, et 6 pays n'avaient aucun projet en ce domaine⁸.

L'aide internationale, bien qu'importante, n'est pas la solution à la crise profonde du financement de l'éducation. Elle représente généralement moins de 2% du budget de l'éducation du pays bénéficiaire, et le niveau des contributions continue de baisser.

La leçon est claire: les gouvernements nationaux ont la capacité de consacrer des ressources beaucoup plus importantes à l'éducation, même s'ils sont trop peu nombreux à le faire.



Au Pakistan, un homme fait la classe dans la rue pour les enfants du quartier afin de s'occuper en même temps de sa boutique voisine.

UNICEF / CS386 / I&A&C



UNICEF/97/0607/Murphy-Hee

La valeur de l'investissement en faveur de l'éducation de base est presque universellement reconnue, mais pour éduquer tous ses enfants, le monde devrait dépenser en moyenne sept milliards de dollars supplémentaires par an, pendant les dix prochaines années. En Ouzbékistan, des élèves sont très intéressés par le globe terrestre.

En 1993-1994, la proportion de l'aide bilatérale consacrée à l'éducation a été de 10,1%, contre 10,2% en 1989-1990 et 11% en 1987-1988⁹. Dans cette enveloppe globale, l'aide à l'enseignement de base, qui traditionnellement ne recevait qu'une partie minime des fonds bilatéraux, a triplé dans la première moitié de la décennie – cette augmentation importante pouvant être attribuée directement à l'impact de la Conférence de Jomtien. Mais un examen plus détaillé des chiffres et des pays donateurs montre que plus de 95% de l'augmentation proviennent de trois pays seulement qui ont substantiellement réorienté leurs politiques d'aide au cours de cette période: l'Allemagne, le Japon et le Royaume-Uni¹⁰. D'autres pays n'ont accru que très modestement leur aide à l'éducation de base, ou l'ont diminuée.

Même la Banque mondiale, l'une des institutions qui avait été à l'origine de la Conférence de Jomtien et qui est aujourd'hui le plus grand bailleur de fonds individuel dans le secteur de l'éducation, a beaucoup varié ses apports en ce domaine durant les années 90. En 1989, l'éducation recevait 4,5% des prêts accordés par la Banque; en 1994, la proportion était de 10,4%, mais en 1997 elle était tombée à 4,8%. Il semble que la tendance se modifie à nouveau, et la Banque estime qu'en 1998, elle aura alloué au secteur de l'éducation 8,6% du total de ses prêts. Entre 1991 et 1997, ce sont 45% des prêts accordés par la Banque mondiale pour l'éducation qui ont été consacrés au financement des programmes d'éducation de base¹¹.

Il faut toutefois noter qu'allocation n'est pas synonyme de dépense, et qu'une grande partie des fonds octroyés par la Banque mondiale pour l'éducation n'ont pas encore été utilisés. Il ne faut pas oublier non plus que la Banque mondiale accorde des prêts plus que des subventions, et que la majorité de ces prêts sont consentis à des pays de

revenus moyens, et portent intérêt aux taux du marché. Lorsqu'elle prête de l'argent à des pays de revenus moyens, la Banque est en outre plus ou moins limitée par les objectifs pour lesquels les gouvernements veulent emprunter, et beaucoup des gouvernements sont peu disposés à contracter des dettes à des taux d'intérêt commerciaux pour favoriser l'éducation de base, même si c'est une de leurs priorités.

Toutefois la filiale de la Banque mondiale, l'Association internationale de développement (IDA), accorde aux pays à faibles revenus des prêts spéciaux à des conditions très avantageuses. Cette grande souplesse fait que la diminution alarmante des prêts de l'IDA pour l'éducation aux pays d'Afrique subsaharienne est encore plus inquiétante que la réduction des prêts consentis par la Banque mondiale. Dans cette région, les prêts de l'IDA qui s'élevaient au total à 417 millions de dollars en 1993 ont marqué depuis lors une chute abrupte chaque année, pour n'être plus que de 132 millions de dollars en 1996 – soit moins que le montant annuel des prêts pendant la période avant Jomtien, entre 1986 et 1990. L'Afrique subsaharienne, elle qui a le plus grand besoin d'assistance financière, reçoit à l'heure actuelle moins de 10% du total des prêts consentis par la Banque mondiale pour l'éducation¹².

Ce sont les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, dont les gouvernements paraissent les plus capables de contracter des prêts aux taux du marché, qui ont bénéficié des plus fortes augmentations des prêts de la Banque mondiale en faveur de l'éducation après Jomtien. L'IDA pour sa part a beaucoup accru récemment ses prêts aux projets de réforme du secteur public et de développement du secteur privé en Afrique, réfléchissant par là l'engagement de la Banque mondiale à améliorer l'infrastructure et les capacités professionnelles des pays

et, à long terme, à faire diminuer la pauvreté.

Cette approche, souvent appliquée dans les prêts pour le développement, peut réduire les crédits disponibles pour l'éducation. Les nouveaux engagements de prêts de la Banque mondiale pour l'éducation en Afrique sont tombés d'un peu plus de 400 millions de dollars en 1993 à tout juste plus de 50 millions en 1997 (pour 1998, les engagements sont revenus à un niveau de 300 millions de dollars). Cette chute a été reflétée par une diminution correspondante des débours, passés d'un peu moins de 400 millions de dollars en 1994 à environ 200 millions de dollars en 1998¹³. Si, comme l'affirme la Banque, l'investissement dans l'éducation, et dans celle des filles en particulier, est le plus fructueux dans le monde en développement, il semble qu'elle puisse encore améliorer la rentabilité de ses investissements en Afrique.

L'éducation: le meilleur investissement

En publiant les résultats de ses recherches, qui démontrent les effets producteurs de l'enseignement primaire, la Banque mondiale a vu augmenter l'influence de son plaidoyer en faveur d'investissements financiers dans l'éducation. Dans toutes les régions du monde en développement, les taux de rendements privés – c'est-à-dire le rapport entre les gains des individus employés dans le secteur formel et les sommes investies dans leur éducation – apparaissent plus élevés pour l'enseignement secondaire ou supérieur¹⁴. Il a été abondamment prouvé, par exemple, que l'éducation de base améliore le rendement des petits agriculteurs: selon une étude menée dans 13 pays à faible revenu, les agriculteurs ayant fait quatre années d'études enregistraient une augmentation de 8% dans la production de leurs terres¹⁵.

Une autre étude menée en Bolivie, en Côte d'Ivoire, au Ghana et en Malaisie a montré une corrélation entre l'importance des entreprises et le niveau d'instruction de leurs chefs¹⁶.

Une chose plus importante encore s'est produite ces dernières années: la reconnaissance de la valeur énorme de l'éducation des filles. Dans un discours prononcé en 1992, au Pakistan, devant la Société des économistes du développement, Lawrence H. Summers, alors Vice-Président et économiste principal de la Banque mondiale a affirmé qu'«investir dans l'éducation des filles pourrait bien être l'investissement le plus fructueux pour le monde en développement...¹⁷ Avec la déformation de l'économiste, j'ai essayé de me concentrer sur les bénéfices concrets de l'éducation des filles, et de les mettre explicitement en balance avec d'autres investissements proposés. Les dépenses qu'implique l'élargissement de l'éducation des filles ne se bornent pas à satisfaire au test apparemment simple d'être socialement plus productives que les dépenses militaires. Elles se révèlent beaucoup plus productives que d'autres dépenses dans le secteur social et que les très forts investissements de capitaux pour l'aménagement prévus au cours des dix années qui viennent¹⁸.»

Comme ce rapport l'a constamment souligné, l'éducation des filles a un impact vital sur l'ensemble du développement humain. Non seulement elle fait diminuer la mortalité des moins de cinq ans, en même temps qu'elle améliore la nutrition et la santé des enfants en général, mais elle réduit aussi la croissance démographique, car les femmes qui ont fait des études se marient habituellement plus tard et ont moins d'enfants. En satisfaisant le droit d'une jeune fille à l'éducation, on lui confère un pouvoir, on lui donne un éventail de choix plus vaste, on lui permet d'exercer plus de contrôle sur sa propre vie et on lui ouvre plus de potentialités pour

Pour éduquer tous ses enfants, le monde devrait dépenser en moyenne sept milliards de dollars supplémentaires par an, pendant les dix prochaines années. C'est moins que ce que les Etats-Unis dépensent chaque année en produits cosmétiques ou l'Europe en crèmes glacées.

Aujourd'hui, à peu près tout le monde reconnaît la valeur fondamentale de l'investissement dans l'éducation de base, et en particulier dans l'éducation des filles. Pourquoi alors la communauté internationale ne s'est-elle pas lancée en toute hâte vers un projet aussi précieux? La réponse est toujours la même: l'absence de volonté politique.

exercer pleinement ses droits démocratiques. Il est inévitable, les études le confirment, que l'éducation de la femme ait un effet positif sur la société; les enfants d'une femme instruite auront plus de chances d'apprendre à lire et à écrire et de fréquenter l'école, et il est plus probable que les communautés possèdent des services sanitaires et éducatifs efficaces s'il y a des hommes et des femmes instruits pour en assurer le fonctionnement¹⁹.

Aujourd'hui, à peu près tout le monde reconnaît la valeur fondamentale de l'investissement dans l'éducation de base, et en particulier dans l'éducation des filles. Pourquoi alors la communauté internationale ne s'est-elle pas lancée en toute hâte vers un projet aussi précieux – vers une voie qui semble plus prometteuse que toute autre pour parvenir à l'objectif du «développement humain» dans le monde entier?

La réponse est toujours la même: l'absence de volonté politique. Quand la communauté internationale décide qu'une idée ou qu'un projet est à mettre en œuvre d'urgence, elle peut remuer des montagnes. On pourrait citer à cet égard l'exemple de la crise économique qui a frappé des «tigres» d'Asie orientale et centrale. L'effondrement financier qu'ont connu d'abord la Thaïlande, puis la République de Corée et enfin l'Indonésie (figurant parmi les «tigres» financiers de l'Asie) a donné un tel choc au système financier international que les pays de l'OCDE, sous la conduite du Groupe des Sept²⁰, ont réagi avec une grande célérité. Ils ont mobilisé en quelques mois, pour doper les économies asiatiques en déroute, plus de 100 milliards de dollars confiés aux soins du Fonds monétaire international (FMI) pour la mise en place de vastes programmes d'ajustement structurel semblables à ceux qui ont été appliqués ces 15 dernières années dans les pays les plus pauvres de la planète. Reconnaisant que la crise était si grave qu'elle ne permettait pas

d'observer les procédures administratives normales, les pays donateurs ont assoupli les règles du FMI en faveur des économies asiatiques.

Cette attitude contraste avec celle, beaucoup moins souple, adoptée par les grandes nations industrielles, le FMI et la Banque mondiale, à l'égard des pays les plus pauvres et les plus endettés du monde – ce qui n'est pas passé inaperçu. Une ombre lourde a pesé sur les événements d'Abidjan (Côte d'Ivoire), lorsqu'un nouvel accord d'ajustement structurel a été atteint après neuf mois de pénibles négociations, le gouvernement acceptant des mesures de privatisation en retour des deux milliards de dollars de prêts nouveaux consentis par le FMI. Cet accord faisait suite à près de 20 années de restrictions économiques, ce qui a conduit le Ministre de l'économie et des finances de la Côte d'Ivoire, N'Goran Niamien, à remarquer: «Nous avons observé la rapidité de la réaction devant la crise asiatique, et vu quels crédits importants il a été possible de mobiliser presque instantanément, souvent en infléchissant les règles dans une mesure considérable. Mais quand il s'agit de nous, les négociations peuvent traîner en longueur tandis qu'on épluche les dossiers et qu'on coupe des cheveux en quatre. Comment ne pas juger qu'il y a deux poids et deux mesures?»²¹

Des responsables du FMI ont indiqué que l'ampleur et la rapidité de leur réaction à la crise asiatique se justifiaient par l'importance des économies de cette région dans le système financier mondial; cela prouve que des ressources existent et peuvent être mobilisées, presque instantanément, lorsque la volonté politique est suffisante. Cela prouve aussi un manque de perspicacité, du fait que l'on estime – à tort – que la survie de l'Afrique a moins d'importance pour le système mondial. L'UNICEF n'a pas été le seul à appeler, comme dans *La situation des enfants dans le monde 1988*, à un transfert régulier de ressources vers

les pays les moins avancés, sur le modèle du plan Marshall, plan grâce auquel les Etats-Unis sont venus au secours d'une Europe ravagée après la Seconde Guerre mondiale. Certes, l'idée a été continuellement rejetée comme impossible et irréaliste, mais les renflouements opérés en Asie orientale et plus récemment en Fédération de Russie ont clairement démontré que ces transferts de ressources sont tout à fait possibles et éminemment réalistes.

Le message qui se dégage alors est que des allocations massives prélevées sur les ressources mondiales sont opérées lorsque la stabilité économique et le bien-être des pays industrialisés sont menacés. Mais les appels à des investissements en faveur du développement et des droits de l'homme n'ont malheureusement été considérés jusqu'ici que sur un plan rhétorique et n'ont pas encore réussi à susciter une réponse comparable.

L'ombre de la dette

Il faut de toute urgence trouver un moyen pour le désendettement du monde en développement, cette dette étant l'un des aspects majeurs du problème d'accès aux ressources qui entrave l'éducation pour tous.

La crise est particulièrement aiguë dans les pays les plus lourdement endettés, et pour une grande partie de leurs habitants qui doivent lutter chaque jour pour nourrir leur famille, payer un traitement médical crucial ou envoyer leurs enfants à l'école. Cette crise se traduit par l'analphabétisme, la maladie, des décès précoces. Jusqu'à ce que le monde réalise que la Terre ne fait qu'un tout et que nous dépendons tous du bien-être des nations les plus pauvres, la lutte pour l'allocation des ressources restera un travail de Sisyphe.

Dans toutes les régions, à l'exception de l'Amérique latine et des Caraïbes, les pays en développe-

ment ont aujourd'hui à verser pour le service de leur dette un pourcentage plus important de leurs recettes d'exportation que ce n'était le cas en 1980. Les pays les plus endettés vivent dans l'ombre d'une dette représentant plusieurs fois leur revenu national. La dette du Nicaragua, par exemple, était en 1995 six fois supérieure à son PNB²². Comment des gouvernements aussi endettés pourraient-ils progresser vers l'éducation pour tous? La Tanzanie n'est pas la seule à dépenser six fois plus pour le service de sa dette extérieure que pour l'éducation de ses citoyens.

En septembre 1996, le FMI et la Banque mondiale ont mis en place un nouveau cadre pour alléger le fardeau des pays les plus endettés, des années après avoir affirmé que toute annulation de la dette était impossible. Leur but était de ramener la charge de la dette des pays à faible revenu à un niveau supportable, en maintenant au-dessous de 25% la proportion des recettes d'exportation consacrée au service de la dette, dont le montant total par rapport aux exportations ne devrait pas dépasser 250%. Mais pour pouvoir bénéficier de cet allègement, les pays devaient avoir appliqué pendant six années pleines des mesures d'ajustement structurel strictement surveillées. L'imposition de ce délai a donné lieu un peu partout à de vives critiques, à la suite desquelles le processus a été accéléré pour un certain nombre de pays, dont la Bolivie, le Burkina Faso, le Guyana, le Mali, le Mozambique et l'Ouganda. Beaucoup d'autres Etats ont eu à attendre bien plus longtemps.

Ce qui apparaissait comme une initiative prometteuse ouvrant aux pays les plus pauvres du monde l'espoir d'entrer sans dettes dans le nouveau millénaire a échoué lamentablement, pour des raisons qui tiennent largement aux intérêts divergents des gouvernements des pays créditeurs. Pendant que l'on discute pour déterminer quels pays

Comment des gouvernements aussi endettés pourraient-ils progresser vers l'éducation pour tous? La Tanzanie n'est pas la seule à dépenser six fois plus pour le service de sa dette extérieure que pour l'éducation de ses citoyens.

Fig. 14 Coûts de l'éducation pour tous d'ici 2010

L'éducation pour tous, ce sont sept milliards de dollars supplémentaires par an – moins que ce que les Etats-Unis dépensent chaque année en produits cosmétiques ou l'Europe en crèmes glacées.

L'UNICEF a calculé la différence entre ce qui est actuellement dépensé pour l'éducation, et ce qu'il en coûterait pour réaliser d'ici 2010 un taux net de scolarisation à l'école primaire de 100%. Les crédits supplémentaires les plus importants concerneraient l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud, régions qui ont le plus grand nombre d'enfants non scolarisés. Au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, comme en Amérique latine et dans les Caraïbes, le nombre d'enfants non scolarisés est plus faible, mais les coûts par élève sont plus importants.

Le tableau ci-dessous montre ce qui est dépensé actuellement et ce qu'il faudrait ajouter: les dépenses devraient augmenter d'environ un tiers en Afrique subsaharienne et d'un cinquième en Asie du Sud, contre moins d'un dixième en Amérique latine et dans les Caraïbes. Dans toutes les régions, le supplément annuel nécessaire serait inférieur à 1% du PNB.

	Dépenses annuelles actuelles		Dépenses supplémentaires requises
	SEU (en milliards)	% du PNB*	SEU (en milliards)
Afrique subsaharienne	7,0	1,9	1,9
Asie du Sud	9,0	1,9	1,6
Moyen-Orient et Afrique du Nord	14,0	2,5	1,6
Asie orientale et Pacifique	20,0	1,2	0,7
Amérique latine et Caraïbes	30,0	1,8	1,1

* moyennes non pondérées

Notes: Les sommes sont indiquées pour chaque région en dollars 1995 et en pourcentage du PNB. Elles ne concernent que les dépenses courantes, à l'exclusion des coûts de construction d'écoles nouvelles. Ceux-ci n'auraient d'ailleurs à être exposés qu'une seule fois, et dans la plupart des pays ne dépasseraient pas 10% du total des dépenses. Enfin, ces estimations ne prennent pas en compte les frais relatifs à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Sources: Enrique Delamonica, Santosh Mehrotra, and Jan Vandermeortele, *Universalizing Primary Education: How much will it cost?*, UNICEF Staff Working Papers Series (à paraître). Les estimations sont basées sur des données de l'UNESCO (taux nets de scolarisation, coûts par élève et dépenses actuelles pour l'enseignement primaire) et des projections de la Division de la population des Nations Unies pour l'an 2010 (enfants d'âge à fréquenter l'école primaire dans chaque pays). Le supplément de dépenses nécessaire est une estimation de l'UNICEF.

doivent payer, et combien, le Mozambique, par exemple, doit continuer à consacrer au service de la dette près de la moitié de son budget, plus qu'il ne peut en dépenser pour les secteurs de la santé et de l'enseignement primaire²³.

Une telle inertie devrait considérablement embarrasser une communauté internationale qui a répondu si magnifiquement et si vite aux besoins de pays asiatiques et latino-américains beaucoup plus riches, ainsi que, il y a 50 ans, à ceux des pays européens. Pour ce qui est de l'allègement de la dette, un haut fonctionnaire de la Banque mondiale, chargé des programmes africains, reconnaît: «Il est évident que c'est un secteur où nous avons gravement manqué à ces pays. Et c'est tout simplement parce que manque la volonté politique de mieux faire²⁴.»

Le capital humain

Bien qu'il y ait stagnation en ce qui concerne l'allègement de la dette, l'ordre du jour économique international devrait changer de manière perceptible. Après avoir maintenu près de 20 ans le développement humain en arrière de la mondialisation et de l'ajustement structurel, peut-être allons-nous voir s'ouvrir l'ère de l'investissement dans «le capital humain et social» qui facilitera considérablement la diffusion dans le monde entier de la révolution de l'éducation.

Le «consensus de Washington», opéré grâce au plaidoyer commun de la Banque mondiale et du FMI – qui avait donné un traitement de choc à la stabilisation économique et insisté sur la minimalisation du rôle de l'Etat – est aujourd'hui soumis à réexamen. Pour Joseph Stiglitz, principal vice-président et économiste en chef de la Banque mondiale, le consensus de Washington est incomplet du fait qu'il ne reconnaît pas que la privatisation n'est pas la seule clef du bien-être économique. La création de mar-

chés compétitifs est tout aussi importante; l'Etat peut et doit jouer un rôle de premier plan dans la promotion d'une croissance économique à long terme²⁵.

Pour assurer cette croissance, les sociétés doivent garantir l'équité sociale, car les conditions sociales influent directement sur la santé des marchés. Il est donc dans l'intérêt de tous, de la croissance économique, de la stabilité sociale et de l'Etat lui-même de réglementer les marchés et l'économie intérieure, et d'établir des normes dans des secteurs comme la sécurité des produits, l'environnement ou la protection du consommateur.

Dans ce contexte, l'éducation joue un rôle «critique», car pour maintenir des marchés compétitifs et une démocratie viable, une population instruite est une condition essentielle. Parmi les pays en proie à la crise économique, ceux qui ont investi dans l'éducation ont de meilleures chances de s'en sortir avec moins de dommages, et un potentiel de reprise supérieur.

Ces arguments sont aussi ceux de l'économiste argentin Bernardo Kliksberg. En Amérique latine, la pauvreté et les inégalités sont plus graves aujourd'hui qu'au début des années 80, fait-il remarquer, et la durée moyenne de scolarisation d'un individu ne dépasse pas 5,2 ans. Tout nouveau consensus doit prendre en considération non seulement le capital économique, mais deux autres types de «capitaux» – le capital humain (la santé, l'éducation et la nutrition de la nation), et le capital social (la culture, les valeurs partagées et une société civile vigoureuse). Le capital social a commencé à être considéré comme un élément clef de la croissance: en avril, la Banque mondiale a annoncé que le capital social serait intégré parmi les objectifs, quand elle mesurerait l'impact des projets. Contrairement aux postulats de l'ancien modèle économique, indique M. Kliksberg, il y a symétrie entre égalité et croissance.

«Nous savons maintenant que le manque d'équité ne peut produire qu'un manque d'équité²⁶.»

Cette interprétation devrait améliorer les chances d'élargir la révolution de l'éducation dans le monde entier. «L'éducation», comme le disait à juste titre feu Mahbub ul Haq, l'un des avocats les plus éloquents et les plus influents des droits de l'homme, «est l'essence même du développement humain. Sans l'éducation, le développement ne peut se faire sur une base large, ni durablement²⁷.»

Les preuves toujours plus abondantes qui appuient cette assertion ajoutent du poids à l'Initiative 20/20 préconisée par l'UNICEF et d'autres partenaires du système des Nations Unies. Selon cette Initiative, les programmes sociaux de base doivent se voir consacrer par les gouvernements des pays en développement 20% de leurs budgets nationaux, et par les pays industrialisés 20% de leur aide au développement. A l'heure actuelle, les ressources allouées à ces services représentent en moyenne environ 13% des budgets nationaux, et 10% de l'aide publique au développement (APD) fournie par les pays donateurs. Rien qu'en portant ces crédits jusqu'à la barre des 20%, on dégagerait des ressources suffisantes pour réaliser en moins d'une décennie l'éducation pour tous²⁸. Pour éduquer tous ses enfants, le monde devrait dépenser en moyenne sept milliards de dollars supplémentaires par an, pendant les dix prochaines années²⁹. C'est moins que ce que les Etats-Unis dépensent chaque année en produits cosmétiques ou l'Europe en crèmes glacées³⁰ (voir figure 14).

Pour une fois, la démographie est de notre côté. Dès le départ, les tentatives d'éducation universelle se

sont essouffées en vain à essayer de suivre la croissance démographique. Mais voici que le vent a tourné. Après 30 années d'efforts pour ralentir la natalité, la population du monde en développement a cessé de rajeunir – un résultat probablement dû à l'éducation. Si les cohortes d'enfants de chaque âge continuent à être chaque année plus nombreuses que l'année précédente, elles représentent toutefois un pourcentage plus faible de la population totale, et il faut donc proportionnellement moins d'argent qu'auparavant pour répondre à leurs besoins.

Il est clair que le lien entre les droits de l'homme et un développement humain durable, évoqué il y a 50 ans dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et qui se trouve traduit dans les principes de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, annonçait déjà le plaidoyer pour un développement économique équitable. A cet égard, l'éducation joue un rôle unique, absolument vital, du fait qu'elle accroît le potentiel de chaque individu et favorise son développement sur le plan individuel autant que sur le plan social; elle est essentielle pour la mise en œuvre d'autres droits de l'homme.

Sans doute a-t-il fallu un demi-siècle pour voir complètement accepté le droit universel à l'éducation, proclamé dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Mais ce droit ne saurait aujourd'hui être remis en question. Il incombe au monde d'y répondre sans aucun retard.

Nous pouvons aller rapidement de l'avant, sachant qu'assurer l'éducation pour tous – c'est-à-dire faire de la révolution de l'éducation une réalité mondiale – est l'investissement le plus sûr dans un avenir paisible et prospère, le meilleur que nous puissions faire pour nos enfants.

«L'éducation est l'essence même du développement humain. Sans l'éducation, le développement ne peut se faire sur une base large, ni durablement.»

– Mahbub ul Haq

Références

- Le droit à l'éducation
1. *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, UNESCO, Paris, 1998, tableau 2, p. 124; *Faits et chiffres 1998*, UNICEF, New York, 1998.
 2. *Faits et chiffres 1998*, UNICEF.
 3. *Ibid.*
 4. *Ibid.*
 5. Ces chiffres, fruit d'une analyse par régression des données de plus de 90 pays, représentent les effets marginaux de l'éducation après prise en compte de l'impact des niveaux de PNB et d'autres facteurs tels que le ratio habitants/médecin et le pourcentage de la population ayant accès à une eau de boisson saine. M. Anne Hill, and Elizabeth M. King, 'Women's Education and Economic Well-being', *Feminist Economics*, Vol. 1, No. 2, London: Routledge Journals, 1995.
 6. Lawrence H. Summers, *Educating All the Children*, Policy Research Working Papers Series, The World Bank, Washington, D.C., 1992, p. 6.
 7. *The Education of Girls and Women: Towards a global framework for action*, UNESCO, Paris, 1995, p. 10.
 8. Ce chiffre est basé sur le pourcentage d'enfants entrant en première année du cycle primaire de l'enseignement qui atteignent la cinquième année. Voir *La situation des enfants dans le monde 1998*, UNICEF, 1997, tableau 4.
 9. *Schooling Conditions in the Least-developed Countries: Synthesis of the UNESCO-UNICEF pilot survey*, UNESCO/UNICEF, pp. 6-7.
 10. David Hecht, 'Assane's story', *The New Internationalist*, No. 292, July 1997, p. 14.
 11. *A Human Rights Approach to UNICEF Programming for Children and Women*, Part I, C3.
 12. Thomas Hammarberg, *A School for Children with Rights: The significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child for modern education policy*, Innocenti Lectures, UNICEF, International Child Development Centre (ICDC), Florence, 1997, p. 8.
 13. *The Internationalist*, No. 1, Oct. 1970.
 14. Christopher Colclough, with Keith Lewin, *Educating All the Children: Strategies for primary schooling in the South*, Clarendon Press, Oxford, 1993, p. 18.
 15. *Ibid.*, p. 13.
 16. *Ibid.* p. 15.
 17. *La situation des enfants dans le monde 1989*, UNICEF, 1988, p. 15.
 18. Christopher Colclough, with Keith Lewin, *op. cit.*, p. 20.
 19. Christopher Colclough, 'Who should learn to pay? An assessment of neo-liberal approaches to education policy', *States or Markets? Neo-Liberalism and the Development Policy Debate*, Christopher Colclough and J. Manor, eds., Clarendon Press, Oxford, 1991, p. 206.
 20. *Le rôle de la coopération pour le développement à l'aube du XXI^e siècle*. Rapport adopté à la 34^e réunion à haut niveau du Comité d'aide au développement (OCDE), tenue les 6 et 7 mai 1996, p. 2.
 21. D'après le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux adopté le 9 mars 1990 par la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* (article 8).
 22. *Education pour Tous: Atteindre l'objectif*. Document de travail pour la Réunion à la mi-décennie du Forum International Consultatif sur l'Éducation pour Tous, 16-19 juin 1996.
 23. Mahbul ul Haq, and Khadija Haq, *Human Development in South Asia 1998*, The Human Development Centre, Karachi, April 1998, p. 6.
 24. Ernesto Schiefelbein, *School-related Economic Incentives in Latin America: Reducing drop-out and repetition and combating child labour*, Innocenti Occasional Papers, Child Rights Series No. 12, UNICEF, International Child Development Centre (ICDC), Florence, 1997, p. 2.
 25. Thomas Hammarberg, *op. cit.*, p. 20.
 26. *Ibid.*
 27. Edgar Sánchez, Ricardo Pinzón y Lilia Martínez, *Escuela Amiga de los Niños: Documento Base*, Santafé de Bogotá, Colombia, 1998.
 28. Jacques Delors *et al.*, *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, UNESCO/Odile Jacob, Paris, 1996.
- La révolution de l'éducation
1. Mary Joy Pigozzi, *Implications of the Convention on the Rights of the Child for Education Activities Supported by UNICEF*, UNICEF, New York, March 1997.
 2. Vincent Greaney, S. Khandker, and M. Alam, *Bangladesh: Assessing basic learning skills*, University Press Ltd. and The World Bank, Dhaka, 1998.
 3. Mary Joy Pigozzi, *op. cit.*, pp. 6-8.
 4. Vincent Greaney, and Thomas Kellaghan, *Monitoring the Learning Outcomes of Education Systems*, Directions in Development Series, The World Bank, Washington, D.C., 1996, pp. 5-6.
 5. Vinayagum Chinapah, *Handbook on Monitoring Learning Achievement: Towards capacity building*. UNESCO, Paris, 1997.
 6. Informations fournies aux participants au séminaire "Learning Achievement", organisé à l'UNICEF, New York, 18-19 septembre 1997.
 7. *Reaching the Unreached: Non-formal approaches and universal primary education*, UNICEF, September 1993.
 8. *Situación educativa de América Latina y el Caribe (1980-1989)*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1992.
 9. Marlaïne Lockheed, and Adriaan M. Verspoor, *Improving Primary Education in Developing Countries*, Oxford University Press and The World Bank, Washington, D.C., 1991, p. 183. Cited in *Education News*, No. 12, UNICEF, April 1995, p. 6.
 10. Rosa María Torres, 'Repetition: A major obstacle to Education for All', *Education News*, No. 12, UNICEF, April 1995, p. 7.
 11. Information fournie par le bureau de l'UNICEF à Rangoon, 17 mars 1998.
 12. Ernesto Pollitt, *Malnutrition and infection in the classroom*, UNESCO, Paris, 1990.
 13. Professeur Hussein Kamel Bahaa El-Din, «Le lien à établir entre la santé et l'éducation», *EFA 2000*, n° 30, janvier-mars 1998, UNESCO, Paris, p. 3.
 14. *Ibid.*, p. 3.
 15. «La santé à l'école: diagnostic», *EFA 2000*, n° 30, janvier-mars 1998, UNESCO, Paris, p. 4.
 16. Hugh Hawes, ed., *Health Promotion in Our Schools*, The Child-to-Child Trust in association with UNICEF, 1997, p. 14.
 17. Bruce Dick, 'School health revisited', *Education News*, No. 16, UNICEF, April 1996, p. 23.
 18. *Ibid.*, p. 24.
 19. John C. Caldwell, 'Routes to Low Mortality in Poor Countries', *Population and Development Review*, 12 February 1986, cited in Santosh Mehrotra, and Richard Jolly, *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997, p. 64.
 20. *Schooling conditions in the least-developed countries, Synthesis of the UNESCO-UNICEF Pilot Study*, UNESCO/UNICEF.
 21. Santosh Mehrotra, and E. Delamonica, 'Household costs and public expenditure on primary education in five low-income countries: A comparative analysis', *International Journal of Educational Development*, Vol. 18, No. 1, 1998, pp. 41-61.
 22. Marlaïne Lockheed, and Adriaan M. Verspoor, *op. cit.*
 23. Séance d'information de Natalie Hahn, UNICEF, New York, 23 janvier 1998.
 24. *Strengthening Primary Education in Poor Areas*, information fournie par le bureau de l'UNICEF en Chine, 27 mars 1998.
 25. Marlaïne Lockheed, and Adriaan M. Verspoor, *op. cit.*, p. 146.
 26. *Qui que vous soyez, où que vous viviez ne devraient pas compter – Réduire les inégalités dans le domaine de l'éducation*, Dossier d'information, Conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous, 1990.
 27. 'Escuela Nueva: une autre façon d'apprendre', *La situation des enfants dans le monde 1997*, UNICEF, 1996, pp. 58-59.
 28. Ernesto Schiefelbein, *In search of the school of the XXI century: Is the Colombia Escuela Nueva the right pathfinder?* UNESCO/UNICEF, Santiago, 1991.
 29. Information fournie par le bureau de l'UNICEF à Manille, mars 1998.
 30. *School in a backpack: The mobile teaching project*, UNICEF Manila.
 31. Anthony Bloome, 'Bringing the Classroom Across the World – Distance Education in Africa', *Africa Communications*, Nov./Dec. 1995, p. 33.
 32. Andra Bosch, Interactive Radio Instruction: Twenty-three years of improving educational quality, *Education and Technology Notes*, The World Bank, Vol. 1, No. 1, 1997, p. 2.
 33. Information fournie par le bureau de l'UNICEF à Katmandou, 27 avril 1998.
 34. 'Educating Girls in Bangladesh: Exploding the myth', in *Reaching the Unreached: Non-formal approaches and universal primary education*, UNICEF, September 1993.
 35. Information fournie par le bureau de l'UNICEF à Dhaka, mai 1998.
 36. Catherine H. Lovell et Kaniz Fatema, «Le programme d'éducation primaire non formelle du BRAC au Bangladesh», *Les Carnets de l'enfance*, UNICEF, New York, 1990.
 37. *Primary Education for All: Learning from the BRAC experience*, Academy for Educational Development, Washington, D.C., 1993.
 38. *Reaching Ugandan Children Out of School*, Government of Uganda/UNICEF, 18 March 1998.
 39. Patrick Luganda, 'Giving older children a chance', *New Vision*, Vol. 12, No. 58, 8 March 1997, Kampala, Uganda.
 40. Cité dans *The Learning of Those Who Teach: Towards a new paradigm of teacher education*, UNICEF/UNESCO.
 41. *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, UNESCO, Paris, 1998, p. 38.
 42. Santosh Mehrotra, and Peter Buckland, *Managing Teacher Costs for Access and Quality*, UNICEF Staff Working Paper, EPP-EVL-98-004, 1998.
 43. A. Adedeji, R. Green, and A. Janha, *Pay, Productivity and Public Service: Priorities for recovery in sub-Saharan Africa*, UNICEF, 1995.
 44. *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, *op. cit.*, p. 45.
 45. *What Matters Most: Teaching for America's future*, Report of the National Commission on Teaching and America's Future, Summary Report, New York, 1996, p. 9.
 46. Rosa María Torres, *Teacher Education: From rhetoric to action*, paper to the International Conference on 'Partnerships in Teacher Development for a New Asia', UNESCO-UNICEF, Bangkok, 6-8 December 1995, p. 11.
 47. Marlaïne Lockheed, and Adriaan M. Verspoor, *op. cit.*, p. 95.
 48. Rosa María Torres, *Teacher Education: From rhetoric to action*, *op. cit.*, p. 32.
 49. 'The Zimbabwe Integrated Teacher Education Course (ZINTEC)', *The Learning of Those Who Teach: Towards a new paradigm in teacher education*, UNICEF/UNESCO.
 50. Jude Henriques, *Teacher Empowerment in Madhya Pradesh: A cost-effective strategy for universalization of primary education*, UNICEF India, New Delhi, 1995.
 51. *Education for All? The MONEE Project*. CEE/CIS/Baltics Regional Monitoring Report No. 5, 1998, UNICEF, International Child Development Centre (ICDC), Florence, 1998, p. 32.
 52. *Towards Quality Primary Education: IDEAL project*, brochure produced by the Directorate of Primary Education, Government of the People's Republic of Bangladesh/UNICEF, Dhaka.
 53. 'Network for Teaching Upgrading Centres (NTUC)', *The Learning of Those Who Teach: Towards a new paradigm of teacher education*, UNICEF/UNESCO.
 54. 'The Talleres de Educación Democrática – TED, Democratic Education Workshops', *The Learning of Those Who Teach: Towards a new paradigm of teacher education*, UNICEF/UNESCO.
 55. Lucia D'Emilio, *Voces y procesos desde la pluralidad*, Centre international pour le développement de l'enfant, UNICEF, Florence, 1997 (projet).

56. Elaine Furniss, *Primary Education: The development of bilingual literacy materials for ethnic minorities in Viet Nam*, Innocenti Seminar on Ethnic Minorities, Immigrants and Indigenous Peoples, 7-15 October 1996, pp. 1, 4, 7, 10.
57. *Faits et chiffres 1998*, UNICEF.
58. Bureau de statistique, Organisation internationale du Travail, Genève, 1996.
59. *La situation des enfants dans le monde 1997*, UNICEF, 1996, p. 70.
60. UNICEF and Egyptian Ministry of Education paper, 1995, quoted in Shirley J. Miske, *Developing a Girl-friendly Learning Environment*, consultancy report for UNICEF, 1997.
61. *Faits et chiffres 1998*, UNICEF.
62. *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, article 3, point 3.
63. Santosh Mehrotra, and Richard Jolly, eds., *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997.
64. Anna Obura, Donor Progress report, Norway/UNICEF Africa: Girls education programme, October 1996-August 1997, UNICEF East and Southern Africa Regional Office.
65. Information fournie par le bureau de l'UNICEF à Bamako, mars 1998.
66. 'Programme for the Advancement of Girls' Education (PAGE)', *Yearly Technical Report on the AGEI Programme in Zambia*, draft, 9 January 1998.
67. *Women Making a Difference: Dynamic African headmistresses*, FAWE, 1995.
68. Pauline Rose, Yoseph Getachew, Berihun Asmaru, and Nuresu Tegegn, *Gender and Primary Schooling in Ethiopia*, Institute of Development Studies, Sussex, England, March 1997, p. 155.
69. Le FAWE/IDS définit l'enseignement pour tous comme l'existence d'un système scolaire admettant tous les enfants réunissant les conditions requises dans des écoles d'une qualité au moins acceptable, ce qui impliquerait un taux net de scolarisation d'environ 95%. Tiré de Christopher B. Colclough, with Keith Lewin, *op. cit.*, p. 41.
70. Shirley J. Miske, *Developing a Girl-friendly Learning Environment*, rapport d'une consultation pour l'UNICEF, 1997.
71. Communication de Sandra Mason, Présidente du Comité des droits de l'enfant, à M^{me} Myra Moeka'a, Ministre des Affaires Extérieures, Iles Cook, 6 octobre 1997.
72. Information fournie par le bureau de l'UNICEF à Gaborone, 6 mars 1998.
73. Information fournie par le bureau de l'UNICEF au Nigéria, juin 1998.
74. *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, *op. cit.*, p. 160.
75. Information fournie par le bureau de l'UNICEF au Brésil, 9 avril 1998.
76. *Social and Political Mobilization of Education for All: The Brazilian experience*, Brazilian Ministry of Education and Sport, 1997.
77. *Popular participation, Mobilization and Decentralization for EFA*, background paper for panel discussion at the Education for All Summit in New Delhi, 12-16 December 1993, UNICEF, p. 12.
78. 'Inspiring Experiences: National School Enrolment Day in the Philippines', *Education News*, No. 16, UNICEF, April 1996, p. 22.
79. Information fournie par le bureau de l'UNICEF à Manille, 1996.
80. *Free Primary Education: The Malawi experience 1994-1998*, A policy analysis study conducted by the Ministry of Education with UNICEF, Blantyre (Malawi), 1998, p. 1.
81. *Social and Political Mobilization of Education for All: The Brazilian experience*, *op. cit.*, p. 22.
82. Santosh Mehrotra, and Jan Vandemoortele, *Cost and Financing of Primary Education: Options for reform in sub-Saharan Africa*, UNICEF Staff Working Paper, EVL-97-006, 1997, p. 33.
83. Mark Bray, *Counting the Full Cost: Parental and community financing of education in East Asia*, The World Bank and UNICEF, 1996, p. 33, Fig. 1.
84. Santosh Mehrotra, and E. Delamonica, *op. cit.*
85. Cité dans *Towards Quality Primary Education*, *op. cit.*
86. Information fournie par le bureau de l'UNICEF à Dhaka, 16 mars 1998.
87. Marlane Lockheed, and Adriaan M. Verspoor, *op. cit.*, p. 118.
88. 'Interview with Ana Luiza Machado Pinheiro', *Education News*, No. 17-18, UNICEF, February 1997, p. 33.
89. *School-based Management Takes Root in Brazil*, UNICEF paper based on 'Interview with Ana Luiza Pinheiro', *op. cit.*
90. Information fournie par le bureau de l'UNICEF à Rangoon, 17 mars 1998.
91. Martin Carnoy, 'National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education?', *Comparative Education Review*, Vol. 42, No. 3, August 1998, pp. 309-337.
92. *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, article 5.
93. J. Dobbins, and J. Sands, 'The qualitative growth and development of the human brain', *Archives of Diseases of Children*, 48 (1973), pp. 757-767. Cité dans Cassie Landers, 'A Theoretical Basis for Investing in Early Child Development', *Innocenti Global Seminar on Early Child Development*, UNICEF, International Child Development Centre (ICDC), Florence, 1989, p. 4.
94. *Applying Educational Research for Better Learning*, Discussion Notes #11 for the EFA Mid-decade Review, The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 1996.
95. Reynaldo Martorell, 'Undernutrition during Pregnancy and Early Childhood: Consequences for cognitive and behavioral development', in Mary Eming Young, ed., *Early Child Development: Investing in our children's future*, The World Bank, Elsevier 1997, p. 39.
96. *Early Childhood Development: The challenge and the opportunity*, UNICEF, 1993.
97. Cigdem Kagitcibasi, *Family and Human Development Across Cultures: A view from the other side*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J., 1996.
98. John Bennett, 'Early Childhood Care and Education Today - Worldwide Trends'. In Lilian Katz, ed., *International Encyclopedia of Education*, 2d ed., New York, Pergamon, 1993. Cité dans Mary Eming Young, ed., *Early Child Development: Investing in the future*, The World Bank, Washington, D.C., 1996, p. 3.
99. Cynthia Guttman, *On the Right Track*, EFA Innovations Series No. 5, UNESCO 1994, pp. 16-18.
100. *Children's Resources International, Inc.* and the *Step by Step Programme*. Information supplied by CRI, 2 September 1998.
101. *Education for All? The MONEE Project*. CEE/CIS/Baltics Regional Monitoring Report No. 5, *op. cit.*, p. 71.
102. Janet C. Holdsworth, and Phannaly Theppa Vongsa, 'Experiences in Provision for Children with Disabilities using the Kindergarten Sector' in *First Steps: Stories on inclusion in early childhood education*, UNESCO, 1997, p. 68.
103. Cigdem Kagitcibasi, 'Parent Education and Child Development', in Mary Eming Young, ed., *Early Child Development: Investing in our children's future*, The World Bank, Elsevier, 1997, p. 251.
104. *Pratham-Mumbai Education Initiative Newsletter*, February 1998.
105. *The Early Child Care and Development Initiatives: Pioneering efforts in Nigeria*, report by UNICEF Nigeria, 1998.
- Investir dans les droits de l'homme
1. Professeur Masa-aki Fukuda, Faculté de droit de l'université Hitotsubashi, Tokyo, dans une communication intitulée *The UN Convention on the Rights of the Child and the Situation of Children in Japan*, 1996, cité dans Thomas Hammarberg, *op. cit.*, p. 6.
 2. Jürgen Christensen, *Omvärlden*, No. 8/96, SIDA, traduit et cité dans Thomas Hammarberg, *ibid.*, p. 14.
 3. Nancy Scheper-Hughes, *Death Without Weeping: The violence of everyday life in Brazil*, University of California, Berkeley and Los Angeles, 1992, p. 156.
 4. Mahbub ul Haq, and Khadija Haq, *op. cit.*, pp. 44, 51.
 5. Mahbub ul Haq, *Reflections on Human Development*, Oxford University Press, Oxford, 1995.
6. Il s'agit des pays suivants: Barbade, Botswana, Costa Rica, Cuba, Etat du Kerala (Inde), Malaisie, Maurice, République de Corée, Sri Lanka et Zimbabwe. Voir Santosh Mehrotra, and Richard Jolly, eds., *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997. Voir aussi Santosh Mehrotra, 'Education for All: Policy lessons from high-achieving countries,' in *International Review of Education*, Vol. 44, No. 5/6, 1998, pp. 1-24.
7. Santosh Mehrotra, *ibid.*
8. Paul Bennell, with Dominic Furlong, *Has Jomtien Made Any Difference? Trends in Donor Funding for Education and Basic Education Since the Late 1980s*, IDS Working Paper 51, Institute of Development Studies, Sussex University, United Kingdom, p. 26.
9. Paul Bennell, with Dominic Furlong, *ibid.*, p. 6.
10. Paul Bennell, with Dominic Furlong, *ibid.*, table 10, p. 22.
11. Communication from Ms. Maris O'Rourke, Director, Human Development Network, Education Sector, The World Bank, 25 March 1998.
12. Paul Bennell, with Dominic Furlong, *op. cit.*, pp. 11-12.
13. Communication de Maris O'Rourke, *op. cit.*
14. Christopher B. Colclough, with Keith Lewin, *op. cit.*, p. 27.
15. M. E. Lockheed, D. Jamison, and L. Lau, 'Farmer Education and Farm Efficiency: A survey', *Economic Development and Cultural Change*, 29 (1), Oct. 1980, pp. 37-76. Cité dans Christopher B. Colclough, with Keith Lewin, *op. cit.*, p. 30.
16. *Rapport sur le développement dans le monde 1991*, Banque mondiale, Paris, 1991, Fig. 3.3, p. 68.
17. Lawrence H. Summers, *Investing in All the People*, Quad-i-Azam Lecture at the Eighth Annual General Meeting of the Pakistan Society of Development Economists, Islamabad, January 1992, The World Bank, Washington, D.C., p. 6.
18. *Ibid.*, p. 11.
19. Amartya Sen, 'Agency and Well-Being: The development agenda', in N. Heyzer, with S. Kapoor and J. Sandler, *A Commitment to the World's Women: Perspectives on development for Beijing and beyond*, UNIFEM, New York, 1995. Cité dans Santosh Mehrotra, and Richard Jolly, *op. cit.*
20. Le Groupe des Sept est composé des sept pays les plus industrialisés du monde: Allemagne, Canada, Etats-Unis d'Amérique, France, Italie, Japon et Royaume-Uni.
21. Howard W. French, 'Africans Resentful as Asia Rakes in Aid', *The New York Times*, 8 March 1998.
22. *Rapport sur le développement dans le monde 1997*, Banque mondiale, Paris, 1997, p. 246.
23. Kevin Watkins, Oxfam International, *Financial Times*, 23 January 1998.
24. Cité dans Howard W. French, *op. cit.*
25. Joseph E. Stiglitz, *More Instruments and Broader Goals: Moving toward the post-Washington consensus. WIDER Annual Lectures 2. World Institute for Development Economics Research*. The United Nations University, Helsinki, 1998.
26. Estrella Gutiérrez, 'New Consensus Emerges from Social Debris', *International Press Service*, Caracas, 15 June 1998.
27. Mahbub ul Haq, and Khadija Haq, *op. cit.*
28. *Donner effet à l'Initiative 20/20: assurer un accès universel aux services sociaux de base*, une publication conjointe Banque mondiale, FNUAP, OMS, PNUD, UNESCO et UNICEF, New York, septembre 1998.
29. E. Delamonica, S. Mehrotra, and J. Vandemoortele, *Universalising Primary Education: How much will it cost?*, UNICEF Staff Working Paper (à paraître).
30. *Rapport mondial sur le développement humain 1998*, PNUD, Paris, 1998, tableau 1.12.