



RÉSUMÉ DU RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2016

L'éducation pour les peuples et la planète :

CRÉER DES AVENIRS DURABLES POUR TOUS



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



Objectifs de
développement
durable



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

RÉSUMÉ DU RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION



L'éducation pour les peuples et la planète :

CRÉER DES AVENIRS DURABLES POUR TOUS

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

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

L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation est responsable du choix et de la présentation des faits figurant dans cette publication ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation

Directeur : Aaron Benavot

Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Marcos Delprato, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Emily Subden, Rosa Vidarte et Asma Zubairi.

La responsabilité des vues et opinions exprimées dans le Rapport incombe à son directeur.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est une publication annuelle indépendante. Financé par des gouvernements, des agences multilatérales et des fondations privées, le Rapport GEM bénéficie de l'aide et du soutien de l'UNESCO.

Pour plus d'informations sur le Rapport, veuillez contacter :

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP,
France
Courriel : gemreport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Toutes erreurs ou omissions constatées après impression seront rectifiées dans la version en ligne à l'adresse :
www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2016
Tous droits réservés
Deuxième édition
Publié en 2016 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

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

Illustrations: Toby Morris
Composition : UNESCO
Création graphique : FHI 360
Mise en page : FHI 360
Photo de couverture et quatrième de couverture : Fadil Aziz/Alcibbum Photography

ED-2016/WS/33

Nouvelle série des Rapports Mondiaux de suivi sur l'éducation

2016 L'éducation pour les peuples et la planète :
Créer des avenir durables pour tous

Série des Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT

2015 Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux
2013/2014 Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous
2012 Jeunes et compétences : l'éducation au travail
2011 La crise cachée – Les conflits armés et l'éducation
2010 Atteindre les marginalisés
2009 Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance
2008 Éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?
2007 Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance
2006 L'alphabétisation, un enjeu vital
2005 Éducation pour tous : l'exigence de qualité
2003/2014 Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité
2002 Le monde est-il sur la bonne voie ?

Les photos en couverture montrent des écoliers de Palau Papan, dans les îles Togian, archipel de Sulawesi (Indonésie). Les enfants de la tribu des Bajau vivent dans des maisons sur pilotis et traversent chaque jour un pont de 1,8 kilomètre pour se rendre à l'école sur l'île voisine de Malenge.

Avant-propos

En mai 2015, le Forum mondial sur l'éducation d'Incheon (République de Corée) réunissait 1 600 participants de 160 pays qui n'avaient qu'un seul objectif en tête : assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous à l'horizon 2030.

La Déclaration d'Incheon – Éducation 2030 a joué un rôle déterminant dans la définition de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation, qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Elle confie à l'UNESCO la direction, la coordination et le suivi de l'Agenda Éducation 2030 et au Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) le soin d'assurer le suivi et de rendre compte en toute indépendance de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation (ODD 4), ainsi que du volet éducatif des autres ODD, pendant les quinze prochaines années.

Ce programme a pour but ultime de ne laisser personne de côté, ce qui nécessite des données solides et un suivi rigoureux. L'édition 2016 du Rapport GEM fournit aux gouvernements et aux décideurs de précieuses informations pour suivre et accélérer les progrès de l'ODD 4, à l'aide des indicateurs et cibles à leur disposition, avec l'équité et l'inclusion comme pierres de touche du succès d'ensemble.

Ce rapport délivre trois messages très clairs.

Tout d'abord, il est urgent d'adopter des approches nouvelles. Au rythme actuel, seuls 70 % des enfants des pays à faible revenu auront achevé l'école primaire d'ici à 2030, un objectif qui aurait dû être atteint en 2015. Il faut une volonté politique, des stratégies, de l'innovation et des ressources pour infléchir cette tendance.

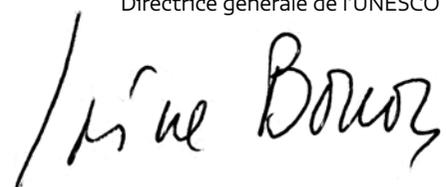
Ensuite, si nous voulons réellement concrétiser l'ODD 4, nous devons agir avec une conscience plus aiguë de l'urgence des mesures à prendre et nous engager sur la durée. En cas d'échec, ce n'est pas seulement l'éducation qui en pâtira, mais les progrès de chacun des objectifs de développement : la réduction de la pauvreté, l'élimination de la faim, l'amélioration de la santé, l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes, la production et la consommation durables, la résilience des villes, et des sociétés plus égalitaires et inclusives.

Enfin, nous devons fondamentalement changer notre façon de concevoir l'éducation et son rôle dans le bien-être de l'humanité et le développement mondial. Aujourd'hui, plus que jamais, il incombe à l'éducation de favoriser les compétences, les attitudes et les comportements les plus favorables à une croissance durable et inclusive.

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 nous invite à concevoir des réponses globales et intégrées aux nombreux défis sociaux, économiques et environnementaux auxquels nous sommes confrontés. En d'autres termes, il nous faut dépasser les clivages traditionnels et nouer des partenariats intersectoriels efficaces.

La dignité humaine, l'inclusion sociale et la protection de l'environnement sont les clés d'un avenir durable pour tous, un avenir où la croissance économique ne creuse pas les inégalités mais au contraire bâtit la prospérité au bénéfice de tous ; où les zones urbaines et le marché de l'emploi sont conçus pour autonomiser chaque individu ; et où les communautés et les entreprises mènent leurs activités économiques en tenant compte de l'environnement. Le développement durable repose sur le postulat qu'une planète saine est une condition *sine qua non* du développement humain. La mise en œuvre des nouveaux ODD exige que nous réfléchissions tous à l'objectif fondamental de l'apprentissage tout au long de la vie. Car, si elle est réussie, l'éducation a plus que toute autre chose le pouvoir de favoriser le développement de citoyens autonomes, capables de réflexion, investis et compétents, aptes à baliser le chemin vers une planète plus sûre, plus verte et plus juste pour tous. Ce nouveau rapport fournit des données utiles pour alimenter ces débats et élaborer les stratégies nécessaires pour réaliser ces objectifs au profit de tous.

Irina Bokova
Directrice générale de l'UNESCO



Avant-propos

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016* (Rapport GEM) est tout à la fois magistral et inquiétant. C'est un rapport touffu, exhaustif, approfondi et pénétrant, autant que perturbant. Il affirme que l'éducation est au cœur du développement durable et des ODD (Objectifs de développement durable), tout en démontrant clairement combien nous sommes loin d'atteindre ces objectifs. Il devrait déclencher des signaux d'alarme à travers le monde et conduire à l'adoption de mesures pragmatiques, dont la principale serait à mon avis la création d'un Fonds mondial pour l'éducation.

Le Rapport GEM démontre avec autorité que l'éducation est l'élément le plus indispensable au développement durable dans toutes ses dimensions. Améliorer l'éducation apporte un surcroît de prospérité, une agriculture plus productive, une meilleure santé, un recul de la violence, plus d'égalité entre les hommes et les femmes, une hausse du capital social et un environnement naturel plus sain. L'éducation est essentielle pour aider les gens partout dans le monde à comprendre pourquoi le développement durable est un concept si important pour notre avenir commun. L'éducation nous procure les outils – économiques, sociaux, technologiques, et même éthiques – indispensables pour faire nôtres les ODD et les réaliser. Ces vérités sont énoncées et exposées avec une abondance de détails admirable et exceptionnelle dans le rapport, qui nous offre une mine d'informations dans ses tableaux, ses graphiques et ses parties textuelles.

Cependant le rapport fait également apparaître l'écart phénoménal qui sépare le point où en est actuellement le monde dans le domaine de l'éducation et ce qu'il s'est engagé à accomplir d'ici à 2030. L'écart qui sépare les riches des pauvres et qui existe à l'intérieur des pays et entre les pays est tout simplement sidérant. Dans beaucoup de pays pauvres, les enfants défavorisés doivent faire face à des obstacles presque insurmontables dans la situation présente. Ils n'ont pas de livres à la maison ; ils n'ont pas accès à l'école maternelle ; leurs écoles ne sont pas équipées de l'électricité, de l'eau, de sanitaires et ne possèdent pas d'enseignants qualifiés, de manuels scolaires, ni aucun des autres éléments nécessaires à une éducation de base, à plus forte raison une éducation de qualité. Les conséquences sont atterrantes. Alors que l'ODD 4 appelle à l'achèvement d'un cycle complet d'enseignement secondaire d'ici à 2030, le taux actuel d'achèvement de ce cycle dans les pays à faible revenu ne dépasse pas 14 % (Tableau 10.3 du rapport complet).

Le Rapport GEM se livre à un exercice important qui consiste à estimer combien de pays parviendront à atteindre la cible de 2030 selon leur trajectoire actuelle, voire selon le rythme du pays qui connaît les progrès les plus rapides dans la région. Ses conclusions laissent songeurs, car pour avoir une chance d'atteindre l'ODD 4 nous devons engager sans tarder des efforts sans précédent.

Les cyniques diront peut-être : « on vous avait prévenus, l'ODD 4 est tout simplement irréalisable » et ils en concluront que nous devons accepter cette prétendue réalité. Pourtant, comme le martèle le rapport de bien des manières, une telle suffisance est dangereuse et immorale. Si nous laissons la génération montante privée d'une éducation adéquate, nous les condamnons et nous condamnons le monde à la pauvreté, aux désastres environnementaux, voire à la violence sociale et à l'instabilité pour les décennies à venir. Cette suffisance est inexcusable. Le message que nous délivre ce rapport est que nous devons agir ensemble pour accélérer les progrès de l'éducation comme jamais auparavant.

L'un des principaux instruments de cette accélération est le financement. Là encore, la lecture du rapport s'avère peu encourageante. L'aide au développement consacrée à l'éducation est plus faible

aujourd'hui qu'elle ne l'était en 2009 (Figure 20.7 du rapport complet). C'est le signe d'un manque de clairvoyance sidérant de la part des pays riches. Ces pays donateurs croient-ils vraiment qu'ils font des économies en réduisant leurs investissements dans l'aide à l'éducation pour les pays à faible revenu ? Après avoir lu ce rapport, les dirigeants et les citoyens des pays à revenu élevé seront-ils plus conscients qu'investir dans l'éducation est indispensable pour le bien-être de la planète, et que le niveau actuel de l'aide – qui s'élève à environ 5 milliards de dollars des États-Unis par an pour l'enseignement primaire – soit tout juste 5 dollars par personne et par an dans les pays riches – est un investissement ridiculement insuffisant pour garantir le développement durable et la paix future dans le monde.

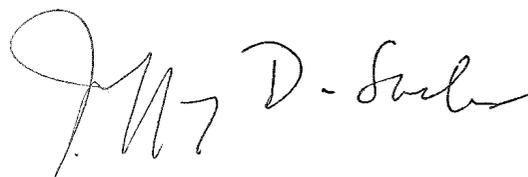
Le Rapport GEM 2016 abonde d'idées, de recommandations et de normes pour aller de l'avant. Il offre des conseils inestimables sur la façon de suivre et de mesurer les progrès accomplis dans la réalisation de l'ODD 4. Il démontre, exemples à l'appui, qu'il est faisable de se doter d'instruments de mesure beaucoup plus fins des ressources, de la qualité et des résultats de l'éducation que les outils souvent grossiers que sont le taux de scolarisation et d'achèvement dont nous nous servons aujourd'hui. En utilisant des données plus abondantes, des instruments d'enquête plus performants, des outils de suivi des installations et des technologies de l'information, nous pouvons parvenir à des mesures nettement plus nuancées du processus et des résultats de l'éducation à tous les niveaux.

Il y a quinze ans, le monde a enfin pris conscience de l'ampleur de l'épidémie de SIDA et d'autres urgences sanitaires et a adopté des mesures concrètes pour intensifier les interventions de santé publique dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le développement. C'est ainsi que sont nés des programmes d'importance majeure comme le Fonds mondial de lutte contre le SIDA, la tuberculose et le paludisme, l'Alliance mondiale pour les vaccins et l'immunisation (aujourd'hui dénommée Gavi, l'Alliance mondiale pour les vaccins) et bien d'autres. Cette intensification des efforts a contribué à une hausse spectaculaire des interventions et des investissements dans le domaine de la santé publique. Si elle n'a pas permis de réaliser tout ce qu'il était possible de faire (principalement parce que la crise financière de 2008 a mis un terme à l'augmentation des financements dans la santé publique), elle a permis de nombreuses avancées dont les effets continuent de se faire sentir aujourd'hui.

Le Rapport GEM 2016 doit être abordé comme un appel similaire à agir en faveur de l'éducation en tant qu'élément central des ODD. Mon avis, que j'ai souvent répété au cours des deux dernières années, est qu'il est urgent de créer un Fonds mondial pour l'éducation qui s'inspirerait des enseignements positifs tirés du Fonds mondial de lutte contre le SIDA, la tuberculose et le paludisme. La question du financement est au cœur même du problème de l'éducation, et ce rapport nous le donne à voir clairement à travers chaque élément de données transnationales et fondées sur les ménages.

Ce document percutant nous incite à répondre à l'opportunité et l'urgence de l'objectif mondial proclamé dans l'ODD 4 : une éducation universelle de qualité pour tous. J'encourage les gens, partout dans le monde, à le lire attentivement et à prendre à cœur ses messages essentiels. Mais surtout à agir ensemble, à tous les niveaux, de la communauté locale à la communauté mondiale.

Jeffrey D. Sachs
Conseiller spécial du Secrétaire général de l'ONU
sur les objectifs de développement durable



Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016

Résumé

INTRODUCTION

En septembre 2015, à la 70^e session de l'Assemblée générale des Nations Unies, les États membres ont adopté un nouvel agenda mondial pour le développement sous le titre : Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Il repose sur 17 Objectifs de développement durable (ODD), parmi lesquels l'ODD 4 consacré à l'éducation. Les ODD fixent des priorités pour le développement jusqu'en 2030, et font suite à la fois aux Objectifs du Millénaire pour le développement et aux objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), dont les délais sont arrivés à expiration en 2015.

“
L'éducation ne déploiera toute sa capacité à projeter le monde vers l'avenir que si la scolarisation fait un grand bond en avant, l'apprentissage devient une quête se poursuivant la vie entière et les systèmes éducatifs se convertissent pleinement au développement durable.”

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (Rapport GEM), qui s'appuie sur l'expérience accumulée par la précédente série du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous, a reçu pour mandat d'évaluer les progrès de l'éducation dans le cadre du Programme 2030. Premier d'une nouvelle série de rapports qui jalonnent les quinze années à venir, le Rapport GEM 2016 examine les relations complexes entre l'éducation et d'autres facettes du développement durable, et les implications de l'ODD 4 en termes de suivi. Il montre que l'éducation ne déploiera toute sa capacité à projeter le monde vers l'avenir que si la scolarisation fait un grand bond en avant, l'apprentissage devient une quête se poursuivant la vie entière et les systèmes éducatifs se convertissent pleinement au développement durable.

La partie thématique de ce rapport dégage les éléments factuels, les pratiques et les politiques soulignant le rôle de catalyseur potentiel de l'éducation dans la réalisation du programme global de développement durable. Elle énonce des arguments convaincants en faveur des types d'éducation qui permettront d'atteindre les autres objectifs visant à lutter contre la pauvreté, éliminer la faim, améliorer la santé, réaliser l'égalité entre les sexes et autonomiser les filles et les femmes, et construire une agriculture durable, des villes résilientes et des sociétés plus équitables, plus inclusives et plus justes.

La partie consacrée au suivi s'attaque aux nombreux défis posés par l'évaluation des progrès dans la réalisation de l'ODD 4, offrant des recommandations concrètes sur les politiques à adopter.

Le rapport examine tour à tour chacune des sept cibles éducatives et des trois modalités de mise en œuvre de l'ODD 4. Il analyse le financement de l'éducation et l'état des systèmes éducatifs, se demandant dans quelle mesure assurer le suivi de l'éducation au sein des autres objectifs de développement durable. Il identifie les éléments et les synergies potentielles qui permettront, aux niveaux national, régional et international, d'améliorer l'efficacité et l'efficacité du programme de suivi global de l'éducation au cours des quinze prochaines années.

TABLEAU 1 :

L'éducation est spécifiquement liée aux autres Objectifs de développement durable

Objectif 1	Pour sortir de la pauvreté, l'éducation est décisive.	Objectif 10	Lorsqu'elle est accessible dans des conditions d'égalité, l'éducation constitue un moyen avéré de réduire les inégalités sociales et économiques.
Objectif 2	L'éducation contribue de manière déterminante à l'adoption progressive de méthodes agricoles plus durables et à une meilleure compréhension de la nutrition.	Objectif 11	L'éducation fournit à chacun les compétences nécessaires pour participer à l'organisation et à l'entretien de villes plus durables et faire preuve de résilience dans les situations de catastrophe.
Objectif 3	L'éducation peut faire une réelle différence dans de multiples domaines liés à la santé – mortalité précoce, santé reproductive, propagation des maladies, modes de vie sains et bien-être.	Objectif 12	L'éducation peut réellement changer la donne en ce qui concerne les modes de production (notamment en ce qui concerne l'économie circulaire) et aider les consommateurs à comprendre ce que sont les biens produits selon des modes de production plus durables et la prévention des déchets.
Objectif 5	L'éducation des femmes et des filles est déterminante si nous voulons réaliser l'alphabétisation de base, renforcer les compétences et les aptitudes participatives et améliorer les chances de la vie.	Objectif 13	L'éducation est indispensable pour aider le plus grand nombre à comprendre l'impact du changement climatique. Elle favorise l'adaptation et l'atténuation, en particulier au niveau local.
Objectif 6	L'éducation et la formation renforcent les compétences et les capacités nécessaires à une utilisation plus durable des ressources naturelles, elles peuvent promouvoir l'hygiène.	Objectif 14	L'éducation est essentielle pour favoriser une prise de conscience de l'environnement marin et susciter un consensus proactif sur ce que constitue une exploitation sage et raisonnable.
Objectif 7	Les programmes d'enseignement, non formels et informels notamment, peuvent encourager la conservation de l'énergie et stimuler l'adoption de sources d'énergie renouvelables.	Objectif 15	L'éducation et la formation renforcent les compétences et les capacités requises pour soutenir des moyens de subsistance durables et préserver les ressources naturelles et la biodiversité, en particulier dans les milieux menacés.
Objectif 8	Il y a un lien direct entre des domaines tels que la vitalité économique, l'entrepreneuriat, les compétences adaptées au marché du travail et le niveau d'instruction.	Objectif 16	L'apprentissage social est déterminant pour favoriser durablement l'avènement de sociétés participatives, inclusives et justes ainsi que la cohérence sociale.
Objectif 9	L'éducation est nécessaire afin de développer les compétences requises pour bâtir des infrastructures plus résilientes et favoriser une industrialisation plus durable.	Objectif 17	L'apprentissage tout au long de la vie renforce les capacités nécessaires à la compréhension et à la promotion des politiques et des pratiques de développement durable.

Source : CIUS et CISS (2015).



Des enfants prennent appui sur le tableau noir, à l'école Dan Saa, Niger.

Tagaza Djibo/UNESCO

LA PLANÈTE

POUR CE QUI EST DE LA PLANÈTE, NOUS DEVONS PRENDRE DE LA HAUTEUR. L'ÉDUCATION DOIT ENSEIGNER AUX GENS À PENSER COLLECTIVEMENT ET NON INDIVIDUELLEMENT. NOUS DEVONS TRAVAILLER ENSEMBLE.



L'ÉDUCATION DOIT DONC ÊTRE VIGILANTE : SI NOUS NOUS CONTENTONS D'APPRENDRE À FAIRE PROGRESSER NOTRE PETITE CARRIÈRE ET AUGMENTER NOS REVENUS, LES EFFETS SUR L'ENVIRONNEMENT RISQUENT D'ÊTRE DÉSASTREUX.



NOUS DEVONS ACQUÉRIR DE NOUVELLES COMPÉTENCES VERTES ET APPRENDRE DES COMPORTEMENTS RESPONSABLES POUR POUVOIR ENRAYER LE CHANGEMENT CLIMATIQUE.



RÉGARDONS AUTOUR DE NOUS ! NOUS NE SOMMES PAS LES PREMIERS À RÉFLÉCHIR À CES QUESTIONS. NOUS POUVONS APPRENDRE DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES QUI ONT LEUR PROPRE FAÇON DE VIVRE AVEC LA TERRE.



NOS ÉCOLES PEUVENT FAIRE TOUTES SORTES DE CHOSSES POUR RÉPONDRE AUX PROBLÈMES DE L'ENVIRONNEMENT. ET PAS SEULEMENT NOUS : NOS ENSEIGNANTS AUSSI DEVRAIENT EN APPRENDRE D'AVANTAGE SUR LE CHANGEMENT CLIMATIQUE !



MAIS L'APPRENTISSAGE NE S'ARRÊTE PAS À L'ÉCOLE : LES COMMUNAUTÉS ET LES ENTREPRISES DEVRAIENT EN PERMANENCE RÉFLÉCHIR À DE NOUVELLES FAÇONS DE PROTÉGER LA PLANÈTE.



Éducation et développement durable : des liens étroits et essentiels

La planète : vers la durabilité environnementale

L'action individuelle et collective de l'homme a mis la planète et les formes de vie qu'elle contient à très rude épreuve. C'est aussi par son action que l'humanité, qui a clairement contribué à la dégradation de l'environnement, à la perte rapide de biodiversité et au changement climatique, devra trouver des solutions à ces problèmes.

L'éducation, de concert avec les initiatives des gouvernements, de la société civile et du secteur privé, peut jouer un rôle majeur dans la nécessaire transformation vers des sociétés environnementalement plus durables. L'éducation forge les valeurs et les points de vue. Elle contribue aussi au développement de compétences, de concepts et d'outils pouvant servir à réfréner ou abolir des pratiques non durables.

Si l'éducation favorise la durabilité de multiples façons, celles-ci ne sont pas toujours positives. L'éducation peut en effet encourager des pratiques non durables comme la surconsommation des ressources, ou exacerber la perte de savoirs et de modes de vie autochtones relativement durables. Il pourra s'avérer nécessaire de la redéfinir et de la transformer pour qu'elle ait un impact positif.

LES COMPORTEMENTS HUMAINS ONT PROVOQUÉ UNE CRISE ENVIRONNEMENTALE

Trois des raisons les plus couramment invoquées pour expliquer comment les comportements humains ont entraîné une dégradation de l'environnement sont la démographie, les modes de vie modernes et le comportement des individus. Par démographie, on entend tout simplement que nous sommes trop nombreux sur la planète : la population mondiale a triplé entre 1950 et 2015, et elle devrait croître d'un milliard supplémentaire pour atteindre 8,5 milliards à l'horizon 2030. L'imputation aux modes de vie modernes part de la constatation que les zones urbaines et les pays avancés ont une plus forte consommation de ressources par habitant. Les pays où les conditions de vie se sont rapidement améliorées ont vu quasiment doubler leur empreinte écologique au cours des deux dernières décennies : en 2012, la plupart des pays à haut revenu avaient une empreinte écologique non durable. L'explication fondée sur les comportements individuels considère que les individus sont à la fois la source des problèmes environnementaux et leur solution potentielle, via l'adoption, par exemple, de politiques encourageant le recyclage, l'utilisation du vélo et les véhicules économes en carburant.

L'APPRENTISSAGE EST UNE CLÉ POUR RÉSOUDRE CES PROBLÈMES

L'éducation a un rôle fondamental à jouer pour répondre aux défis environnementaux. L'éducation, en particulier celle des filles et des femmes, est le moyen le plus sûr de ralentir la croissance démographique et d'accroître la capacité des femmes à maîtriser leur propre fécondité et à décider à quel moment elles veulent avoir un enfant. L'éducation est capable d'améliorer les moyens de subsistance en augmentant les revenus, et les individus qualifiés sont indispensables à la transformation des économies et des systèmes alimentaires. L'éducation peut peser sur les comportements individuels et collectifs vis-à-vis de l'environnement, grâce à une approche contemporaine, traditionnelle ou tout au long de la vie de l'apprentissage.

“ L'analyse de 78 curricula nationaux montre que 55 % d'entre eux emploient le terme d'« écologie », et 47 % celui d'« éducation environnementale ».

”

formels. L'analyse de 78 curricula nationaux montre que 55 % d'entre eux emploient le terme d'« écologie », et 47 % celui d'« éducation environnementale ».

L'APPROCHE CONTEMPORAINE : L'APPRENTISSAGE PAR L'ÉCOLE

L'école aide les élèves à appréhender un problème environnemental donné, ses conséquences et le type de mesures requises pour y remédier. Les connaissances environnementales occupent une place grandissante dans les programmes scolaires

FIGURE 1 :

Les niveaux élevés de développement humain ont eu un coût écologique considérable

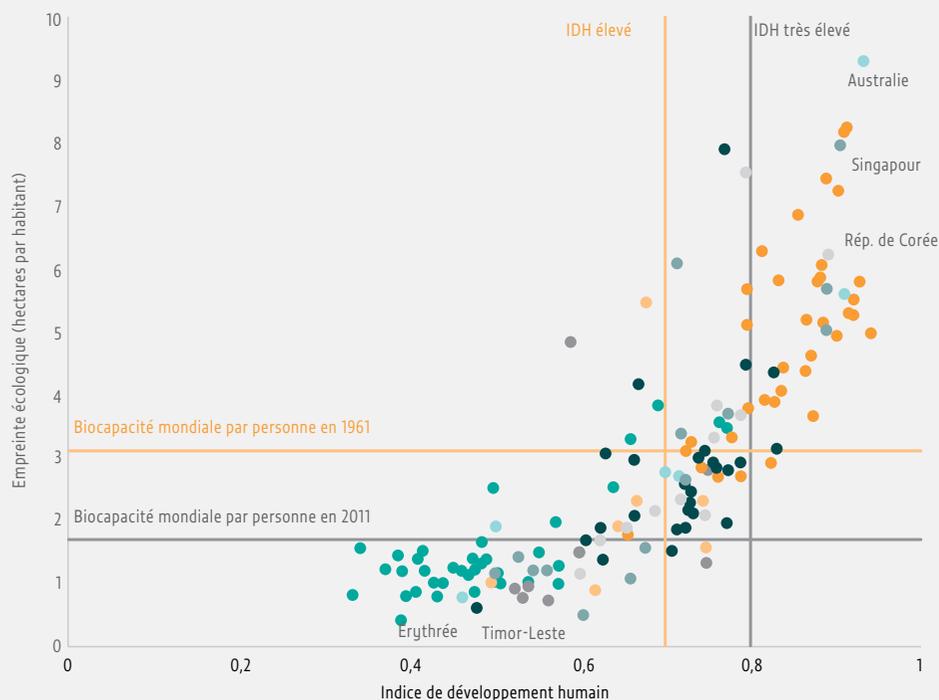
Empreinte écologique et indice de développement humain, par pays, 2012

Une **empreinte écologique** inférieure à 1,7 hectare global par personne, compte tenu de la population actuelle et de la surface disponible de terres et de mers productives (biocapacité), est durable ; la Terre peut alors reconstituer les ressources exploitées par un pays.

L'**Indice de développement humain** (IDH, créé par le Programme des Nations Unies pour le développement), mesure les réalisations moyennes d'un pays dans les domaines de la santé, de la connaissance et du niveau de vie. Un IDH égal ou supérieur à 0,8 dénote un niveau de développement humain très élevé.

L'IDH élevé de Singapour (0,91) est associé à une lourde empreinte écologique par habitant (7,97). Ainsi, la population de Singapour vit bien mais exerce une forte demande sur les ressources.

- Caucase et Asie centrale
- Asie de l'Est et du Sud-Est
- Europe et Amérique du Nord
- Amérique latine et Caraïbes
- Afrique du Nord et Asie de l'Ouest
- Pacifique
- Asie du Sud
- Afrique subsaharienne



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir des données du Global Footprint Network (2016).

En Inde, par exemple, à la suite d'un arrêt de la Cour suprême, les agences gouvernementales ont décidé en 2003 d'élaborer un programme complet d'éducation à l'environnement, dispensé depuis, à des degrés divers, à plus de 300 millions d'élèves dans 1,3 million d'écoles.

L'éducation environnementale encourage les modes de vie durables, la réduction des déchets, une meilleure utilisation de l'énergie, un usage plus fréquent des transports en commun, le soutien aux politiques en faveur de l'environnement et l'activisme environnemental. En Estonie et en Suède, où le développement durable est inscrit au programme des écoles, les élèves interrogés dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves en 2006 avaient plus de probabilité que leurs camarades des pays n'offrant pas un tel contenu de répondre correctement aux questions de sciences de l'environnement. Certains établissements ont adopté une « approche globale » de l'école en matière d'éducation à l'environnement. Les recherches effectuées en Angleterre (Royaume-Uni) sur ce type d'écoles montrent une amélioration de leur état d'esprit et de la santé et de l'apprentissage des élèves, ainsi qu'une réduction de l'empreinte écologique des établissements.

L'APPROCHE TRADITIONNELLE : L'APPRENTISSAGE COMMUNAUTAIRE

Les savoirs traditionnels – en particulier autochtones – dans des domaines comme l'agriculture ou la production et la conservation alimentaires ont joué un rôle important dans la durabilité environnementale pendant des siècles. De nombreuses pratiques traditionnelles de gestion des terres par les communautés autochtones sont de plus en plus reconnues au niveau mondial comme d'excellentes approches de la conservation de la biodiversité et de la préservation des processus écosystémiques. En Colombie, le Conseil des établissements durables des Amériques met en pratique le concept du *buen vivir* (bien vivre), qui reconnaît la contribution des communautés autochtones, par exemple dans les projets d'écoquartiers urbains, les villages traditionnels durables et les centres d'éducation à la durabilité.

Les savoirs locaux et autochtones ont contribué au bon fonctionnement des écosystèmes, à la création de systèmes d'alerte précoce aux catastrophes naturelles, et à l'adaptation et à la résilience des populations face au changement climatique. Aux États-Unis, l'Alaska Rural Systemic Initiative, qui met les élèves en relation avec les anciens des communautés autochtones, est un exemple d'apprentissage des savoirs traditionnels en milieu scolaire. L'enseignement dans les langues locales contribue aussi au partage des connaissances entre générations.

L'APPROCHE TOUT AU LONG DE LA VIE : L'APPRENTISSAGE DANS LE TRAVAIL ET LA VIE QUOTIDIENNE

Par-delà l'éducation formelle, les organismes gouvernementaux, les organisations religieuses, les associations à but non lucratif et communautaires, les organisations syndicales et le secteur privé peuvent tous favoriser un changement de comportement individuel et collectif.

Des campagnes soutenues par les gouvernements peuvent sensibiliser sur un problème environnemental, en désigner les causes et informer les populations sur de possibles solutions. Le Gouvernement éthiopien et ses partenaires ont ainsi lancé en 2015 une campagne publique de sensibilisation aux avantages de l'éclairage solaire.

Les dirigeants religieux, culturels et sociaux peuvent aider à diffuser des valeurs et des comportements écologiquement sains. Les plaidoyers environnementaux du Pape François, du Dalai-Lama et de la Muslim Association for Climate Change Action en sont de bons exemples. Les dirigeants religieux, culturels et sociaux peuvent aider à diffuser des valeurs et des comportements écologiquement sains.

Le lieu de travail est un centre essentiel d'apprentissage de l'écologie. Les entreprises ont pris diverses initiatives pour réduire leur empreinte écologique et former leurs personnels et le grand public à la préservation de l'environnement. Selon une enquête de 2008 de l'Economist Intelligence Unit, plus de 40 % des cadres internationaux estimaient important que leurs entreprises placent leur activité sur la voie du développement durable. Les organisations syndicales ont également encouragé l'adoption de pratiques plus durables sur le lieu de travail.

Par leurs campagnes d'information des populations, leurs projets, leurs partenariats et leurs alliances « vertes », les organisations non gouvernementales (ONG) jouent un rôle crucial en mobilisant le soutien du public aux projets de sauvegarde. Des organisations de cybermilitantisme comme Avaaz, forte de 44 millions de membres répartis dans 194 pays, contribuent à sensibiliser à la protection de l'environnement grâce à des initiatives comme sa campagne de deux ans pour l'interdiction des pesticides qui ravagent les populations d'abeilles.

L'ADAPTATION AU CHANGEMENT CLIMATIQUE PASSE PAR UNE APPROCHE INTÉGRÉE DE L'APPRENTISSAGE

“ En cas de stagnation des progrès de l'éducation, les décès dus aux catastrophes augmenteraient de 20 % par décennie. ”

L'éducation renforce la résilience des populations face aux risques climatiques. Elle encourage aussi leur soutien et leur participation aux mesures d'atténuation. Pour lutter contre les effets du changement climatique, il est plus efficace d'élargir l'accès à l'éducation que d'investir dans des infrastructures comme les digues ou les systèmes d'irrigation. L'éducation des filles et des femmes réduit le nombre des victimes des catastrophes. Les projections montrent qu'en cas de stagnation des progrès de l'éducation, les décès dus aux catastrophes augmenteraient de 20 % par décennie. Les communautés les plus exposées aux événements climatiques se trouvent généralement dans des pays où les niveaux d'études sont faibles et inégaux.

” L'éducation peut aider les communautés à se préparer et à s'adapter aux catastrophes climatiques. Une étude réalisée à Cuba, en Haïti et en République dominicaine a révélé que l'absence de scolarité et les faibles taux d'alphabétisme avaient empêché les populations de comprendre les messages d'alerte aux catastrophes. Aux Philippines, les communautés locales ont travaillé de concert avec les responsables de l'éducation et d'autres partenaires pour enseigner aux jeunes des moyens de s'adapter au changement climatique, contribuant à renforcer la résilience communautaire.

LA PROSPÉRITÉ

NOTRE MONDE ÉVOLUE RAPIDEMENT, AU PLAN ENVIRONNEMENTAL, MAIS AUSSI SOCIAL ET ÉCONOMIQUE.



ON NE PEUT PAS CONSOMMER ET PRODUIRE TOUJOURS PLUS EN TOUTE INSOUCIANCE. NOTRE MONDE DOIT ADOPTER UN MODE DE DÉVELOPPEMENT QUI N'EXCLUE PERSONNE ET PRÉSERVE LA PLANÈTE POUR LA PROCHAÎNE GÉNÉRATION.



POUR CELA, IL FAUT ACQUÉRIR DE NOUVELLES COMPÉTENCES ET CONTINUER D'APPRENDRE TOUT AU LONG DE NOTRE VIE.



PAR EXEMPLE, LES AGRICULTEURS PEUVENT APPRENDRE À AUGMENTER LEUR RÉCOLTE SANS NUIRE À L'ENVIRONNEMENT.



FAIRE DE L'ÉDUCATION UNE PRIORITÉ PEUT AIDER LES GENS, ET PAR LÀ NOUS ENTENDONS LES CITOYENS DU MONDE ENTIER ! MIEUX INSTRUITS, ILS SERONT PAYÉS PLUS ET POURRONT SORTIR DE LA PAUVRETÉ.



MAIS L'ÉDUCATION DOIT ELLE AUSSI ÉVOLUER : LES ORDINATEURS REMPLISSENT DÉSDORMAIS TELLEMENT D'EMPLOIS QUE LES ÉLÈVES DOIVENT ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES PLUS ÉLEVÉES ET UTILES POUR UN MONDE DU TRAVAIL EN PLEINE ÉVOLUTION.



La prospérité : des économies durables et inclusives

Pour réaliser le Programme 2030, il faut que l'économie mondiale devienne environnementalement durable et inclusive. L'éducation a un rôle clé à jouer dans cette transformation.

L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie sont nécessaires pour parvenir à une production et une consommation durables, donner les qualifications qui permettront de créer des industries vertes et axer l'enseignement supérieur et la recherche sur l'innovation verte. Mais ils ont aussi un rôle à jouer dans la transformation de certains secteurs économiques clés, comme l'agriculture, dont dépendent les pays et les ménages aussi bien riches que pauvres.

De même que l'économie doit devenir plus durable, elle doit aussi se faire plus inclusive et moins inégalitaire. Une éducation de bonne qualité peut contribuer à la réalisation de ces objectifs. Une main-d'œuvre plus instruite est indispensable à une croissance économique inclusive, axée sur le bien-être de l'humanité. L'éducation réduit la pauvreté en augmentant les chances d'obtenir un emploi décent et des revenus suffisants, et elle aide à combler les écarts de salaires dus au genre, au statut socioéconomique et à d'autres sources de discrimination.

LA DEMANDE DE PERSONNELS QUALIFIÉS AUGMENTERA AVEC LE VERDISSEMENT DE L'ÉCONOMIE

Le développement durable et la croissance verte reposent sur la création d'industries vertes et sur le « verdissement » des industries existantes. Les industries vertes emploient déjà un grand nombre de personnes, et sont promises à une forte croissance dans les pays à faible revenu. Les énergies renouvelables, par exemple, pourraient représenter près de la moitié de l'augmentation totale de la production mondiale d'électricité entre 2015 et 2040, cette croissance intervenant notamment en Afrique, en Amérique latine, en Chine et en Inde.

Les industries vertes ont besoin de travailleurs ayant un haut niveau de qualifications, obtenu dans des filières d'enseignement et de formation supérieures spécifiques ; le verdissement des industries existantes exige de prévoir une formation continue, généralement dispensée sur le lieu de travail, pour les travailleurs peu ou moyennement qualifiés. Responsables politiques et éducateurs sont confrontés à la difficulté de déterminer quelles compétences enseigner, dans des économies en rapide mutation.

Le développement durable et la croissance verte ont besoin d'une augmentation substantielle des investissements en matière de recherche et de développement. Pour permettre aux systèmes d'enseignement supérieur de produire suffisamment de spécialistes dotés des connaissances et compétences voulues dans un large éventail de domaines, des cursus variés et spécifiques sont nécessaires, ainsi que des programmes de coopération transdisciplinaires. L'Agence internationale de l'énergie estime que les gouvernements devront chaque année multiplier par cinq leurs efforts de recherche et de développement dans le domaine de l'énergie pour pouvoir évoluer rapidement vers une faible intensité de carbone.

L'ÉDUCATION PEUT AIDER À TRANSFORMER L'AGRICULTURE

Entre 2015 et 2030, l'agriculture mondiale sera confrontée à un défi sans précédent. C'est l'un des secteurs économiques les plus directement touchés par la dégradation de l'environnement, et il représente le tiers des émissions de gaz à effet de serre. Or, dans le même temps, la croissance démographique exige un accroissement conséquent de la production alimentaire, dans le respect du développement durable, et une répartition plus équitable des approvisionnements en denrées.

“

L'alphabétisation et les programmes de vulgarisation agricole peuvent aider les agriculteurs à améliorer leur productivité.

”

L'éducation est cruciale pour une production alimentaire durable. L'éducation primaire et secondaire dote les futurs agriculteurs non seulement des compétences de base indispensables, mais aussi de connaissances cruciales sur les défis de la durabilité agricole. Les politiques en matière de formation et de qualifications professionnelles comblent le fossé entre les agriculteurs et les nouvelles technologies. L'alphabétisation et les programmes de vulgarisation agricole peuvent aider les agriculteurs à améliorer leur productivité. La recherche agricole alliée à l'enseignement tertiaire aide à produire de l'innovation en vue d'améliorer la durabilité. Or, nombreux sont les pays et les donateurs

qui ont interrompu ou réduit leurs investissements dans ce type de recherche. La part de l'Afrique subsaharienne dans les dépenses mondiales en matière de recherche agricole publique a notamment baissé, passant de 10 % en 1960 à 6 % en 2009.

L'ÉDUCATION ET L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE FAVORISENT LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE À LONG TERME

Les progrès de l'instruction primaire et secondaire contribuent à la croissance économique à long terme. Le niveau d'instruction initial explique environ la moitié de l'écart de croissance entre l'Asie de l'Est et l'Afrique subsaharienne entre 1965 et 2010. Une éducation de qualité et des travailleurs hautement qualifiés stimulent les gains de productivité et le changement technologique. Les différences de qualité entre systèmes éducatifs expliquent en partie le « miracle » de la croissance économique est-asiatique et les « décennies perdues » de l'Amérique latine. Pour parvenir à la prospérité, les pays doivent impérativement investir dans une éducation secondaire et tertiaire de qualité. Ceci est particulièrement vrai en Afrique subsaharienne, où le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur ne dépassait pas 8 % en 2014.

“
D'ici à 2020, le monde pourrait souffrir d'un déficit de travailleurs ayant une formation tertiaire correspondant à la demande de 40 millions.

Pour continuer de stimuler la croissance, l'éducation doit rester en phase avec un monde du travail en constante mutation. La technologie n'a pas seulement stimulé la demande de travailleurs hautement qualifiés, elle a aussi diminué la demande de personnels moyennement qualifiés, comme les employés, les vendeurs et les opérateurs sur machine, dont les tâches peuvent être aisément automatisées. Ceci pourrait impacter des millions d'individus à l'avenir : en 2015, un peu moins des deux tiers de la main-d'œuvre totale occupait un emploi de qualification moyenne.

Les données suggèrent que, dans leur grande majorité, les systèmes éducatifs ne répondent pas aux besoins du marché. D'ici à 2020, le monde pourrait souffrir d'un déficit de travailleurs ayant une formation tertiaire correspondant à la demande de 40 millions, et d'un excédent de travailleurs de niveau d'études inférieur pouvant atteindre 95 millions.

” Il est très prévisible que les qualifications et les compétences obtenues dans le cadre d'un enseignement général complet – pensée critique, résolution de problèmes, travail en équipe et au projet, ainsi qu'un solide socle de compétences en alphabétisation, communication et présentation – continueront d'être appréciées sur le marché du travail. L'acquisition d'un éventail de compétences transférables et fondamentales est donc essentielle pour l'emploi futur. La difficulté pour les systèmes éducatifs consiste à trouver les moyens les plus efficaces de les transmettre aux élèves.

L'ÉDUCATION PEUT FAVORISER L'INCLUSION SOCIALE

L'éducation est essentielle pour une croissance économique qui soit durable et ne laisse personne de côté. L'éducation stimule la croissance, améliore les revenus des plus pauvres et, lorsqu'elle est équitablement répartie, réduit les inégalités. Si 10 membres récents de l'Union européenne (UE) atteignaient les cibles de 2020 consistant à réduire les abandons scolaires précoces et à accroître la participation à l'éducation tertiaire, cela pourrait diminuer de 3,7 millions le nombre des personnes guettées par la pauvreté.

Cependant, l'amélioration du niveau de formation et de compétences ne s'est pas toujours et de façon uniforme traduit par une réduction des inégalités sociales. Parallèlement à leurs efforts en faveur d'un élargissement équitable de l'éducation, les gouvernements devraient aussi mettre l'accent sur l'adoption de politiques sociales de redistribution s'ils veulent renverser la tendance à l'aggravation des inégalités de revenus au sein des pays.

L'ÉDUCATION AMÉLIORE LES PERFORMANCES DU MARCHÉ DU TRAVAIL

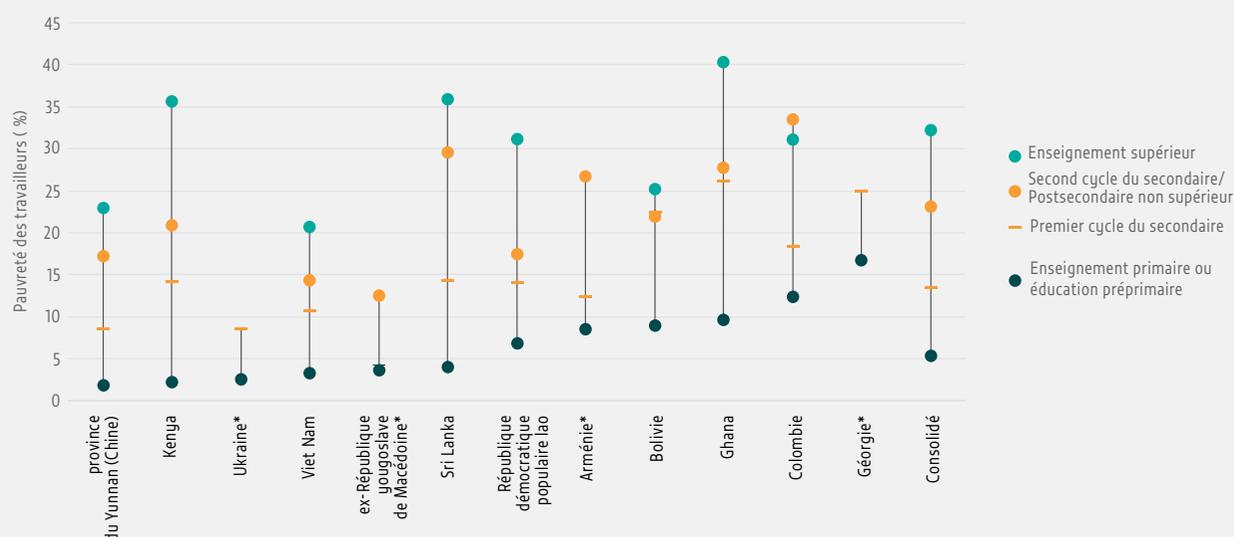
Les taux de chômage sont plus faibles chez les plus instruits, notamment dans les pays riches. Au sein de l'OCDE, seuls 55 % des adultes âgés de 25 à 64 ans ayant un niveau d'instruction inférieur au second cycle de l'enseignement secondaire avaient un emploi en 2013, contre 73 % de ceux du niveau du second cycle du secondaire ou de l'enseignement non tertiaire et 83 % des diplômés du tertiaire. Dans les pays plus pauvres, la corrélation est souvent moins évidente chez les jeunes, ce qui suggère que la demande de main-d'œuvre qualifiée y est limitée et que les systèmes éducatifs ne dotent pas les élèves des compétences nécessaires.

La réduction des disparités éducatives peut améliorer l'accès des groupes défavorisés à un emploi décent. L'analyse effectuée pour le Rapport GEM 2016 suggère que si les travailleurs de milieux favorisés et moins favorisés avaient le même niveau d'éducation, l'écart en termes de pauvreté laborieuse pourrait baisser de 39 %.

L'éducation est clairement corrélée aux revenus : dans 139 pays, le rendement sur investissement pour chaque année de scolarité supplémentaire atteint 9,7 %. Le rendement est le plus élevé dans les pays plus pauvres qui manquent de travailleurs qualifiés. Néanmoins, pour que les élèves tirent un maximum de bénéfices d'une meilleure réussite scolaire, il faut que les investissements dans l'éducation s'accompagnent de politiques économiques qui stimulent la demande de main-d'œuvre qualifiée.

FIGURE 2 :**Une hausse des niveaux d'instruction est associée à une baisse de la pauvreté des travailleurs**

Pauvreté des travailleurs (moins de 50 % du revenu hebdomadaire médian) par niveau d'enseignement dans 12 pays à revenu faible et intermédiaire



*Des niveaux d'éducation ont été écartés en raison du faible nombre de données observées.

Note : Pour les zones urbaines d'Arménie, de l'État plurinational de Bolivie, de Colombie, de Géorgie, du Ghana, du Kenya, de la République démocratique populaire lao, de Sri Lanka, de l'ancienne République yougoslave de Macédoine, d'Ukraine, du Viet Nam et de la Chine (Province du Yunnan). L'échantillon ne concerne que les travailleurs à temps plein (au moins 30 heures hebdomadaires) âgés de 15 à 64 ans et sous-employés en zone urbaine. Les niveaux d'instruction ont été supprimés dans le cas des pays marqués d'un astérisque en raison du faible nombre d'observations.

Source : Données de travail du STEP.

Si la croissance verte offre de nombreuses possibilités en matière de création d'emplois, les pertes accompagnant la fermeture des industries écologiquement non durables sont inévitables. Les politiques d'apprentissage tout au long de la vie devront donc être développées afin de promouvoir des programmes d'éducation et de formation permettant la réinsertion des travailleurs déplacés.



Un homme se tient dans un champ de manioc cultivé selon une technique avancée à Boukoko, République centrafricaine.

Riccardo Gangale/FAO

L'HUMANITÉ

PAR CERTAINS CÔTÉS, NOUS SOMMES TOUS TRÈS DIFFÉRENTS, MAIS PAR D'AUTRES NOUS NOUS RESSEMBLONS : NOUS VOULONS TOUS ÊTRE TRAITÉS AVEC DIGNITÉ, ÊTRE EN BONNE SANTÉ ET NOUS SENTIR EN SÉCURITÉ.



SI NOUS VOULONS ENSEIGNER AUX ENFANTS, ILS DOIVENT ÊTRE EN BONNE SANTÉ. ET SI VOUS VOULEZ ÊTRE EN BONNE SANTÉ, VOUS DEVEZ SAVOIR COMMENT PRENDRE SOIN DE VOUS.



MALHEUREUSEMENT, CEUX QUI ONT LE PLUS BESOIN DE CETTE ÉDUCATION N'Y ONT PAS TOUJOURS ACCÈS.



ET N'ONT PAS NON PLUS ACCÈS À D'AUTRES DROITS FONDAMENTAUX.

L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES RESTE AUSSI UN GROS PROBLÈME. IL N'Y A QU'À VOIR, COMBIEN LES FEMMES SONT RARES AUX POSTES DE DÉCISION DANS LES ENTREPRISES ET DANS LE MONDE POLITIQUE ! CHAQUE JOUR, LES FEMMES SONT VICTIMES DE VIOLENCES JUSQUE DANS LEUR PROPRE FOYER.



LEUR DONNER UNE ÉDUCATION CONTRIBUE À LUTTER CONTRE LES IDÉES FAUSSES À PROPOS DE CE QUE LES FEMMES PEUVENT ET DOIVENT FAIRE ET LEUR OFFRE PLUS DE CHANCES DE PARTICIPER À LA VIE POLITIQUE ET DE TROUVER UN EMPLOI GRATIFIANT.



ÉDUIQUER LES FEMMES AMÉLIORE AUSSI LEUR SANTÉ ET CELLE DE LEUR FAMILLE.

IL EST TEMPS D'AGIR ENSEMBLE POUR METTRE FIN AUX DISCRIMINATIONS.



L'humanité : un développement social inclusif

Le développement social amène des améliorations en termes de bien-être et d'égalité et il est compatible avec la démocratie et la justice. L'éducation est un puissant moteur de développement social, et l'un de ses aspects clés. Elle est essentielle pour assurer aux individus une existence saine et de meilleures conditions de vie à leurs enfants. Elle peut faire progresser l'égalité des sexes en autonomisant les populations vulnérables, dont les filles et les femmes forment la majorité.

L'éducation est étroitement liée à d'autres secteurs, tout comme la santé, l'alimentation, l'eau et l'énergie sont essentielles à l'éducation. La santé des enfants détermine leur capacité à apprendre, les infrastructures sanitaires peuvent être utilisées pour dispenser l'éducation, et des enseignants en bonne santé sont indispensables au fonctionnement du secteur de l'éducation.

En définitive, une approche holistique du développement humain est nécessaire pour pouvoir s'attaquer aux multiples dimensions de la pauvreté.

UN DÉVELOPPEMENT SOCIAL INCLUSIF EST CRUCIAL POUR ASSURER DES AVENIRS DURABLES POUR TOUS

Un développement social inclusif exige la fourniture universelle de services cruciaux comme l'éducation, la santé, l'eau, l'assainissement, l'énergie, le logement et le transport, ce qui est loin d'être le cas actuellement. En dépit des progrès, l'égalité matérielle entre les hommes et les femmes reste difficile à atteindre dans une majorité de pays : ainsi, les femmes effectuent au moins deux fois plus de travaux non rémunérés que les hommes, et sont souvent employées dans le secteur informel.

“
Les femmes effectuent au moins deux fois plus de travaux non rémunérés que les hommes.”

Un développement social inclusif exige que l'on s'attaque à la marginalisation et à la discrimination tenaces subies par les femmes, les personnes handicapées, les populations autochtones, les minorités ethniques et linguistiques, les réfugiés et déplacés et d'autres groupes vulnérables. Pour changer les normes discriminatoires et autonomiser les femmes et les hommes, il faut réformer l'éducation et le contenu qu'elle transmet afin de peser sur les valeurs et les attitudes.

Bien des groupes sont marginalisés sur le plan de l'accès à l'éducation et de la qualité de celle-ci, comme les minorités raciales, ethniques et linguistiques, les personnes handicapées, les populations pastorales, les habitants des bidonvilles, les enfants porteurs du VIH, les enfants non-inscrits à l'état civil ou les orphelins. Les différences en matière de revenu, de lieu de résidence, d'appartenance ethnique et de genre sont à l'origine de diverses formes de marginalisation éducative au sein des pays. La pauvreté est de loin le plus grand obstacle à l'éducation. Chez les jeunes de 20 à 24 ans de 101 pays à revenu faible et intermédiaire, les plus pauvres ont en moyenne 5 ans de scolarité de moins que les plus riches ; l'écart est de 2,6 ans entre les habitants des villes et ceux des campagnes et de 1,1 an entre les femmes et les hommes.

Souvent, ces facteurs se recoupent. Ainsi, les filles de familles pauvres et ethniquement ou spatialement marginalisées ont souvent des résultats scolaires nettement inférieurs à ceux de leurs camarades masculins. Dans une majorité de pays, moins de la moitié des femmes rurales pauvres sont alphabétisées. Dans des pays comme l'Afghanistan, le Bénin, l'Éthiopie, la Guinée, le Pakistan, le Soudan du Sud et le Tchad, où les disparités sont extrêmes, les jeunes femmes les plus pauvres n'ont pas même achevé une seule année de scolarité.

L'ÉDUCATION AMÉLIORE LES RÉSULTATS DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL

L'éducation peut améliorer les résultats du développement social dans une série de domaines, en particulier la santé, et la condition des femmes. Elle permet d'acquérir des compétences et des connaissances précises en matière sanitaire et nutritionnelle qui modifient les comportements, conduisant à un meilleur état de santé. En Inde, en Indonésie, au Paraguay et en République-Unie de Tanzanie, les patients pauvres et moins instruits ont accès à des médecins moins compétents.

Les interventions scolaires, comme la distribution de repas ou les campagnes sanitaires, peuvent avoir un effet immédiat sur la santé. Inversement, les repas distribués à l'école peuvent accroître la participation scolaire. Dans le nord rural du Burkina Faso, la distribution quotidienne d'un déjeuner et d'une ration alimentaire à emporter à la maison a provoqué, en un an, une hausse de cinq à six points de pourcentage de la scolarisation des filles.

“

On estime qu'au Nigéria, quatre années de scolarité supplémentaires réduisent les taux de fécondité d'une naissance par fille.

”

Les interventions scolaires peuvent donner des informations en matière sanitaire et induire un changement de comportement. Bien des interventions scolaires relatives à l'eau, l'assainissement et l'hygiène améliorent la santé et l'équité économique et entre les sexes. En Finlande, les repas scolaires sont considérés comme un investissement dans l'apprentissage et un moyen d'enseigner de solides habitudes alimentaires et de promouvoir une prise de conscience des choix nutritionnels.

Les individus comme les sociétés gagnent à ce que les filles et les femmes bénéficient d'une éducation de meilleure qualité. L'éducation élargit les perspectives d'emploi des femmes. Les compétences de lecture et d'écriture les aident à accéder aux informations concernant leurs droits sociaux et juridiques et les services sociaux disponibles.

L'éducation peut améliorer la participation des femmes à la vie politique en les dotant de compétences leur permettant de prendre part aux processus démocratiques. Le manque d'instruction est un important facteur de risque d'être exposée à la violence exercée par un partenaire intime.

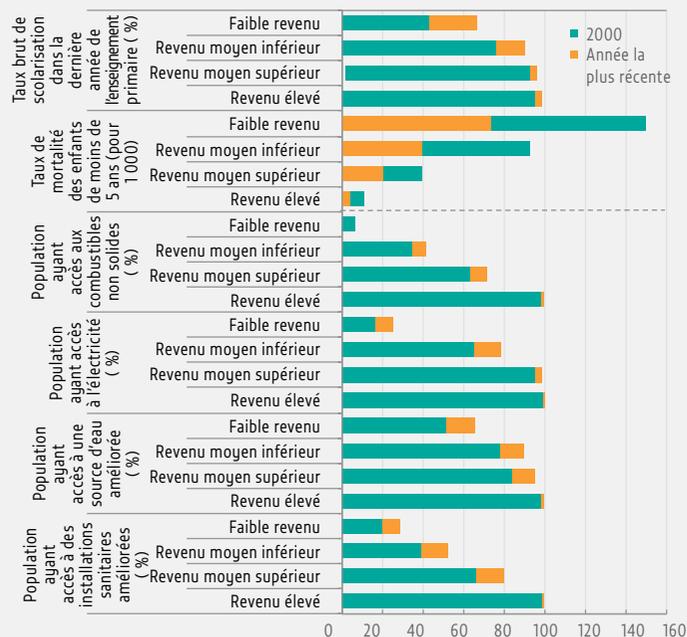
Des mères plus instruites sont mieux à même de bien nourrir leurs enfants et de les maintenir en bonne santé. L'éducation des mères a aussi de puissants effets intergénérationnels, en modifiant les préférences familiales et les normes sociales. On

estime qu'au Nigéria, quatre années de scolarité supplémentaires réduisent les taux de fécondité d'une naissance par fille. Une courte période de formation apportée aux mères de jeunes enfants peut avoir un impact significatif en matière de santé et de nutrition. Une éducation non formelle ciblée peut s'avérer utile pour aider les femmes à planifier les naissances.

L'éducation peut réduire la mortalité maternelle. Faire passer la durée de l'éducation des femmes de zéro à un an pourrait prévenir 174 décès maternels pour 100 000 naissances.

FIGURE 3 :

Des progrès ont été enregistrés en ce qui concerne l'amélioration de l'éducation de base et des conditions de santé ainsi que la fourniture de services de base essentiels, mais d'importants défis demeurent
Accès aux services de base et amélioration des conditions de santé et d'éducation, en 2000 et pour l'année la plus récente



Notes : l'« année la plus récente » correspond à 2012 pour l'accès aux combustibles non solides et à l'électricité, à 2014 pour le taux brut de scolarisation dans la dernière année de l'enseignement primaire, et à 2015 pour l'accès à l'eau et à l'assainissement et le taux de mortalité des enfants âgés de moins de 5 ans.
Sources : Base de données de l'ISU et Banque mondiale (2016).

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL REJAILLIT SUR L'ÉDUCATION

Tout comme l'éducation a des effets positifs sur le développement social, le développement social exerce une influence à la fois positive et – lorsqu'il n'est pas inclusif – négative sur l'éducation. La santé et la nutrition forment un socle indispensable pour les systèmes éducatifs : elles conditionnent la capacité de l'enfant à fréquenter l'école et à y apprendre, et la capacité de sa famille à le soutenir dans cette tâche. Au Kenya, les filles ayant bénéficié d'un traitement vermifuge avaient 25 % plus de chances de passer brillamment l'examen national sanctionnant la fin des études primaires. Les conditions de vie au cours de la petite enfance préparent le terrain pour l'apprentissage futur. L'accès à des soins de santé de qualité peut réduire l'absentéisme et l'attrition des enseignants.

L'accès à l'eau, à l'assainissement, à l'hygiène et à l'énergie exerce une influence positive sur l'éducation. Au Ghana, la réduction de moitié du temps nécessaire pour effectuer la corvée d'eau a amélioré la fréquentation scolaire des filles, notamment dans les zones rurales. Dans les campagnes du Pérou, grâce à l'accroissement du nombre de ménages dotés de l'électricité, qui a bondi de 7,7 % en 1993 à 70 % en 2013, le temps passé par les enfants à étudier a augmenté de 93 minutes par jour.

IL FAUT DES INTERVENTIONS SOCIALES ET ÉDUCATIVES INTÉGRÉES

Les progrès en matière de parité des sexes dans l'éducation ne se sont pas systématiquement traduits par davantage d'égalité entre les sexes. Ainsi, dans des pays asiatiques comme le Japon ou la République de Corée, où la scolarisation des femmes a progressé, elles restent peu présentes sur le marché de l'emploi en dépit d'une demande de personnels qualifiés due au vieillissement de la main-d'œuvre. De même, les interventions éducatives ne peuvent à elles seules provoquer un changement durable des comportements sanitaires.

Ces faits récurrents soulignent la nécessité d'opter pour des interventions et des politiques plus globales, intégrant l'éducation à des mesures comme les réformes législatives ou les politiques de la main-d'œuvre. Les programmes de protection sociale visant à réduire les risques et la vulnérabilité – tels que les pensions, les transferts en numéraire et le microfinancement – peuvent produire des résultats dans de multiples domaines, de la réduction de la pauvreté à l'amélioration de l'accès à l'éducation. Les politiques en faveur de la famille et les formules de travail flexibles peuvent encourager la participation continue des femmes à la main-d'œuvre.

S'attaquer aux préjugés sexistes enracinés au moyen de programmes réunissant les hommes et les femmes peut s'avérer efficace. Au Brésil, le Programme H conjugue les sessions de formation en groupe, les campagnes de jeunes et un activisme visant à transformer les stéréotypes sexuels chez les jeunes hommes ; il a été adopté par une bonne vingtaine de pays.



Selina Akter, étudiante en deuxième année pour devenir sage-femme, campe le rôle d'une mère lors d'un exercice de soins postnataux, à l'institut de puériculture de Dinajpur (Bangladesh).

LA PAIX

LES CONFLITS ANÉANTISSENT L'ÉDUCATION. LES ÉCOLES, LES ÉLÈVES ET LES ENSEIGNANTS SONT PRIS POUR CIBLES ET DÉPLACÉS.



MAIS LES CONFLITS RENDENT L'ÉDUCATION ENCORE PLUS IMPORTANTE.



MAIS LES CONFLITS RENDENT L'ÉDUCATION ENCORE PLUS IMPORTANTE.



QUAND ON EST INSTRUIT, ON EST PLUS SUSCEPTIBLE DE VOTER ET DE PROTÉGER PACIFIQUEMENT PLUTÔT QUE PAR LES ARMES.



SI NOUS NE SAVONS PAS LIRE LES DOCUMENTS ET COMPRENDRE NOS DROITS GARANTIS PAR LA LOI, COMMENT SOMMES-NOUS CENSÉS NOUS Y RETROUVER DANS LE SYSTÈME JUDICIAIRE ?



UNE ÉDUCATION ADAPTÉE CONSTITUE UN PUISSANT INSTRUMENT DE PRÉVENTION, MÊME SI ON N'EN PARLE PAS DANS LES ACCORDS DE PAIX OFFICIELS.



La paix : participation politique, efforts de paix et accès à la justice

La violence persistante et les conflits armés sapent la sécurité et le bien-être des populations. Pour prévenir la violence et instaurer une paix durable, il faut des institutions démocratiques et représentatives, et une justice en état de marche. L'éducation est un élément clé de la participation politique, de l'inclusion, du plaidoyer et de la démocratie. Si elle peut encourager les conflits, elle sait aussi les atténuer et les résoudre. L'éducation peut prendre une part cruciale à la construction de la paix et aider à combattre les conséquences redoutables d'une négligence à cet égard. Les initiatives en matière éducative, notamment celles des organisations de la société civile, peuvent aider les populations marginalisées à accéder à la justice.

L'ÉDUCATION ET L'ALPHABÉTISATION RENDENT LA POLITIQUE PLUS PARTICIPATIVE

L'éducation permet d'être mieux au fait des principaux responsables politiques et du fonctionnement des systèmes politiques. Les individus ont besoin d'informations et de compétences pour pouvoir s'inscrire sur les listes électorales, saisir les enjeux des élections et s'intéresser à leurs résultats. Dans l'ouest du Kenya, un programme de bourses destiné aux filles des groupes ethniques politiquement marginalisés a amélioré leur participation à l'enseignement secondaire et renforcé leurs connaissances politiques. Au Pakistan, la campagne de sensibilisation des électeurs organisée avant les élections de 2008 a augmenté la probabilité pour les femmes de voter de 12 points de pourcentage. Au Nigéria, la campagne anti-violence qui a précédé les élections de 2007 a réduit la fréquence des intimidations et amélioré de 10 % la participation électorale.

“ La moitié des changements de régime en faveur de la démocratie intervenus entre 1870 et 2000 sont attribués aux progrès de l'alphabétisation.

Une éducation de meilleure qualité peut aussi aider la population à développer son sens critique et à faire preuve d'un plus fort engagement politique, et accroître la représentation des groupes marginalisés. Des élèves auxquels on apporte une éducation civique bien conçue et un environnement d'apprentissage ouvert, où ils aient la possibilité de débattre de sujets controversés et d'entendre et d'exprimer des opinions diverses, ont plus de chances de prendre part à la vie politique. Une étude réalisée dans 35 pays a montré que l'adoption d'un esprit d'ouverture dans les débats en classe suscitait une augmentation de l'intention de participer à la vie politique. En Israël et en Italie, on a prouvé que l'instauration dans la salle de classe d'un climat ouvert et participatif aidait les élèves à prendre une part plus active à la vie civique et politique.

” Une éducation de meilleure qualité est étroitement liée à la participation des femmes aux organes décisionnaires nationaux et locaux. Une plus forte représentation des femmes dans la vie politique et la fonction publique peut également réduire les disparités entre les sexes dans l'éducation en offrant aux femmes des modèles de rôle positifs et en augmentant leurs aspirations éducatives.

Dans 16 des principaux États de l'Inde, on estime qu'augmenter de 10 % le nombre de femmes participant à la vie politique des districts entraîne une hausse de près de 6 % de l'achèvement des études primaires, avec un plus fort impact sur l'éducation des filles.

L'éducation rend plus probable que les citoyens mécontents canalisent leurs doléances par le biais de mouvements civils non violents tels que les actions de protestation, les boycotts, les grèves, les rassemblements, les manifestations, la non-coopération sociale ou la résistance. Dans 106 pays observés depuis 55 ans, les groupes ethniques ayant amélioré leur niveau d'instruction ont été plus enclins à adopter des moyens d'action non violents.

Un accès large et équitable à une éducation de bonne qualité contribue au maintien des pratiques et des institutions démocratiques. La moitié des changements de régime en faveur de la démocratie intervenus entre 1870 et 2000 sont attribués aux progrès de l'alphabétisation.

L'ÉDUCATION ET LES CONFLITS : UNE RELATION COMPLEXE

La pauvreté, le chômage et le désespoir causés par l'absence d'une éducation de qualité peuvent servir d'agents recruteurs pour les milices armées. En Sierra Leone, les jeunes sans instruction risquaient neuf fois plus d'aller rejoindre des groupes rebelles que ceux qui avaient au moins un niveau d'instruction secondaire. Ceci est encore exacerbé par les inégalités éducatives. Les données recueillies dans 100 pays depuis 50 ans révèlent que ceux où les disparités éducatives sont les plus fortes risquent plus que les autres d'être en proie à un conflit. Davantage d'éducation n'est cependant pas la panacée : lorsque les niveaux d'instruction s'élèvent, mais que les marchés du travail restent stagnants, le mécontentement peut exploser.

“

Les données recueillies dans 100 pays depuis 50 ans révèlent que ceux où les disparités éducatives sont les plus fortes risquent plus que les autres d'être en proie à un conflit.

”

Les écoles où l'on inculque les préjugés, l'intolérance et les déformations historiques peuvent devenir un terreau pour la violence. Les chercheurs ont montré que, dans de nombreux pays, les programmes scolaires et les matériels d'apprentissage renforcent les stéréotypes et exacerbent les ressentiments politiques et sociaux. Au Rwanda, l'examen des politiques et des programmes éducatifs mis en œuvre entre 1962 et 1994 a révélé que leur contenu avait contribué à stigmatiser les Hutu et les Tutsi et à les ranger en catégories mutuellement exclusives. La langue d'enseignement peut aussi provoquer un plus large sentiment d'injustice.

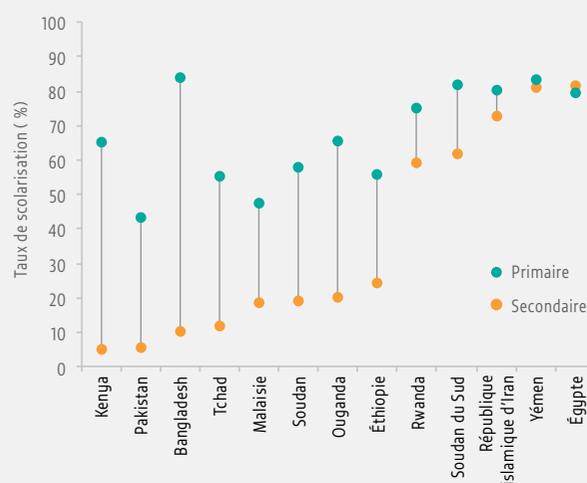
Les conflits armés sont l'un des principaux obstacles aux progrès de l'éducation. Dans les pays touchés par un conflit, 21,5 millions d'enfants d'âge scolaire primaire (35 % du total) et près de 15 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire (25 %) ne sont pas scolarisés. En République arabe syrienne, plus d'un demi-million d'enfants n'avaient pas accès au primaire en 2013. Les écoles sont souvent utilisées à des fins militaires.

Les enseignants sont menacés : en Colombie, 140 enseignants sont tombés sous les balles entre 2009 et 2013. Les enfants continuent de subir massivement les enrôlements forcés dans les groupes armés.

FIGURE 4 :

Enfants réfugiés : des conditions d'accès à l'éducation très variables

Taux de scolarisation dans le primaire et le secondaire, sites de réfugiés sélectionnés, pays sélectionnés, 2014



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données de l'UNHCR de 2014.

Les réfugiés représentent un énorme défi pour les systèmes éducatifs. Les enfants et adolescents réfugiés risquent cinq fois plus que les autres de ne pas avoir accès à l'éducation. Dans certains camps de réfugiés, le ratio élèves/enseignant peut monter jusqu'à 70 et une bonne part des enseignants qui y exercent sont sans qualification.

L'éducation peut aider à aplanir les différences entre groupes ethniques et religieux. Mais lorsque les écoles maintiennent le statu quo par une ségrégation des programmes scolaires ou des établissements, elles peuvent au contraire enraciner les attitudes discriminatoires. En Bosnie-Herzégovine, les écoles sont séparées sur des bases ethniques et linguistiques depuis la fin de la guerre en 1996. Le contenu des programmes d'enseignement peut encourager les relations intercommunautaires à l'issue d'un conflit, ou leur nuire. La réussite de toute réforme des programmes scolaires dépend de la disponibilité d'enseignants motivés, investis et formés.

Une éducation à la paix formelle ou non formelle bien conçue peut réduire la fréquence des agressions et du harcèlement entre élèves et leur participation aux conflits violents. Mais alors qu'il faudrait intégrer l'éducation dans les programmes internationaux de consolidation de la paix, la priorité va surtout aux questions sécuritaires. Sur les 37 accords de paix complets publiquement accessibles signés entre 1989 et 2005, 11 ne font absolument aucune mention de l'éducation.

L'ÉDUCATION PEUT ÊTRE CRUCIALE POUR LA CONSTRUCTION D'UNE JUSTICE PERFORMANTE

Un système judiciaire performant est essentiel au maintien de sociétés pacifiques. Or, les citoyens manquent souvent des compétences nécessaires pour accéder à des systèmes judiciaires complexes. Une enquête réalisée en 2011 auprès des usagers des tribunaux de l'ex-République yougoslave de Macédoine a révélé que seuls 32 % de ceux qui avaient un niveau d'instruction primaire étaient bien ou partiellement informés sur le système judiciaire et ses réformes, contre 77 % des diplômés de l'enseignement supérieur. Les programmes d'éducation à base communautaire peuvent aider les citoyens, en particulier ceux qui sont marginalisés, à acquérir une meilleure connaissance de leur droits.

Renforcer les capacités des personnels de justice et des fonctionnaires chargés de faire appliquer la loi est crucial. Le manque de formation et de renforcement des capacités peut entraver la justice et retarder son action, conduire à recueillir des preuves erronées ou insuffisantes, et provoquer un défaut d'application, ou une violation. En Haïti, grâce à un programme de formation des recrues de sept mois dispensé par les Nations Unies, la police nationale a cessé en cinq ans d'être l'institution publique la moins fiable pour devenir celle qui inspire le plus confiance.



Deux enfants regardent à travers la fenêtre en ruine d'une salle de classe, à l'école primaire Yerwa, Maiduguri (État de Borno), détruite par Boko Haram pendant les attaques de 2010 et 2013. Cette école fondée en 1915 avait été la première école primaire du nord-est du Nigéria.

LE LIEU

LES VILLES GROSSISSENT ET SE TRANSFORMENT À TOUTE VITESSE, SURTOUT DANS LES PAYS LES PLUS PAUVRES.



BEAUCOUP DE GENS PARTENT S'INSTALLER À LA VILLE POUR Y TROUVER DE MEILLEURES OPPORTUNITÉS, MAIS LA CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE PEUT EXERCER UNE PRESSION FORTE SUR LES SERVICES.



L'ÉDUCATION LES AIDE À TROUVER UN EMPLOI ET FAIT DES VILLES DES PÔLES D'ATTRACTION.



NOUS POUVONS AUSSI APPRENDRE AUX VILLES À DEVENIR PLUS ÉCOLOGIQUES !



ENCORE MIEUX : UNE ÉDUCATION ADAPTEE PEUT RÉDUIRE LES DISCRIMINATIONS, FAIRE RECULER LA CRIMINALITÉ ET CONTRIBUER À CIMITER LES COMMUNAUTÉS.



SURTOUT LORSQUE LES MAIRES ET LES URBANISTES SONT À L'ÉCOUTE DE CE QUE NOUS VOULONS.



Le lieu : villes et établissements humains

L'urbanisation est l'une des tendances démographiques marquantes de notre temps : plus de la moitié de la population mondiale vit aujourd'hui en ville ou en zone urbaine, et on prévoit que la plus grande part de la croissance démographique urbaine d'ici à 2050 se produira dans des villes à faible revenu. Le Rapport GEM examine l'influence des villes et de l'urbanisation sur l'éducation, et le poids de l'éducation dans les questions urbaines.

L'échelle et la rapidité des transformations urbaines exigent une bonne gouvernance, de la flexibilité et de l'innovation. Pour que les besoins et les droits éducatifs de tous soient satisfaits et respectés face à l'évolution des populations urbaines, l'éducation doit devenir une partie intégrante des politiques d'urbanisme. Or malgré son importance, le secteur de l'éducation reste largement absent des principales discussions concernant le développement urbain. Les parties prenantes de l'éducation et les responsables urbains doivent renforcer leur plaidoyer et leur leadership pour que l'éducation trouve sa place dans les débats sur l'avenir de la ville.

L'URBANISATION PÈSE SUR LA PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION

La moitié environ de la croissance urbaine au niveau mondial est due à l'accroissement naturel de la population, et l'autre moitié à l'exode rural. Cette croissance augmente la demande d'éducation de base, d'apprentissage tout au long de la vie, de développement des compétences et de personnels enseignants, et accroît la nécessité de promouvoir par des moyens éducatifs la cohésion sociale et la tolérance à l'égard de la diversité culturelle, y compris envers les habitants des bidonvilles, les migrants et les réfugiés.

“
Dès la fin de 2014,
6 réfugiés sur 10
vivaient en zone
urbaine. Plus de la
moitié des réfugiés
mondiaux ont moins
de 18 ans.

Plus du tiers des résidents urbains des pays à faible revenu vivent dans des bidonvilles ou des habitats informels au centre des villes ou dans leur périphérie. Les conditions de vie dans ces quartiers sont très variables, mais beaucoup se caractérisent par un accès insuffisant aux services de base, dont l'éducation. Les données recueillies dans 130 établissements informels de 12 agglomérations ougandaises indiquent bien que la plupart aient des écoles, les répondants soulignaient la nécessité d'augmenter le nombre d'écoles publiques accessibles.

Les personnes qui migrent en ville à la recherche d'un emploi se heurtent à des difficultés comme la discrimination, la barrière de la langue, le chômage ou l'exploitation au sein de l'économie informelle. Pour relever ces défis, il faut axer les efforts sur le développement des compétences.

”
Les systèmes éducatifs urbains accueillant des enfants et des jeunes victimes de déplacements forcés doivent s'adapter pour assurer leur intégration à long terme, notamment face à l'aggravation de la crise mondiale des réfugiés. Dès la fin de 2014, 6 réfugiés sur 10 vivaient en zone urbaine. Plus de la moitié des réfugiés mondiaux ont moins de 18 ans. En Turquie, 85 % des enfants syriens réfugiés dans des camps sont scolarisés, contre 30 % de ceux qui se trouvent en zone urbaine.

La prépondérance des établissements privés, notamment dans les grandes villes et les zones péri-urbaines, est souvent sous-estimée ou oubliée dans les débats sur l'enseignement public. Leur croissance essentiellement informelle dans les zones péri-urbaines échappe souvent aux statistiques officielles, si bien qu'elle est gravement négligée. Le recensement de 2010-2011 des écoles privées de l'État de Lagos, au Nigéria, a révélé que plus de 85 % des élèves du préprimaire et 60 % des élèves du primaire étaient scolarisés dans le privé.

L'ÉDUCATION A DES EFFETS ÉCONOMIQUES, SOCIAUX ET ENVIRONNEMENTAUX SUR LES VILLES...

Un enseignement primaire et secondaire de qualité et une forte participation à l'enseignement tertiaire sont fondamentaux pour encourager l'innovation et accroître la productivité au sein des économies du savoir. Les villes attirent le capital humain et les investissements étrangers directs en se positionnant comme des pôles mondiaux d'enseignement supérieur et de production de compétences, de talents, de connaissance et d'innovation. En Chine, la mégapole de Shanghai attire les talents les plus divers, a accès à plus de 100 000 diplômés et a doublé en dix ans la part de sa main-d'oeuvre issue de l'enseignement supérieur. L'Université Stanford aurait eu quant à elle un impact économique considérable au niveau mondial : 18 000 entreprises créées par ses étudiants ont leur siège en zone urbaine en Californie.

Le secteur informel est une source majeure d'emplois et de revenus dans les pays pauvres, notamment dans les villes, et une source importante de travail temporaire dans les économies plus prospères en proie aux crises économiques. Pour favoriser la prospérité et l'inclusion sociale dans les villes, il est important de reconnaître et d'inclure l'emploi informel dans les économies urbaines.

L'éducation a aussi un impact social positif, notamment en réduisant la criminalité. En Angleterre et au pays de Galles (Royaume-Uni), l'allongement de la scolarité obligatoire a entraîné une nette réduction de la criminalité et de la violence. Aux États-Unis, les investissements dans l'éducation de la petite enfance ont eu des effets durables sur la baisse de la criminalité chez les adultes.

L'éducation peut améliorer la prise de conscience des défis et des responsabilités des citoyens en matière environnementale. Les outils éducatifs ont joué un rôle majeur dans l'adoption massive du transport rapide par bus et de la bicyclette. À Lagos, au Nigéria, un vaste programme de communication sur un nouveau réseau de transport rapide par bus a aidé à réduire ses délais de mise en œuvre. Dans les pays comptant des villes cyclables, comme l'Allemagne, le Danemark ou les Pays-Bas, l'éducation s'inscrit dans une approche intégrée prévoyant une formation approfondie des enfants dès le plus jeune âge.

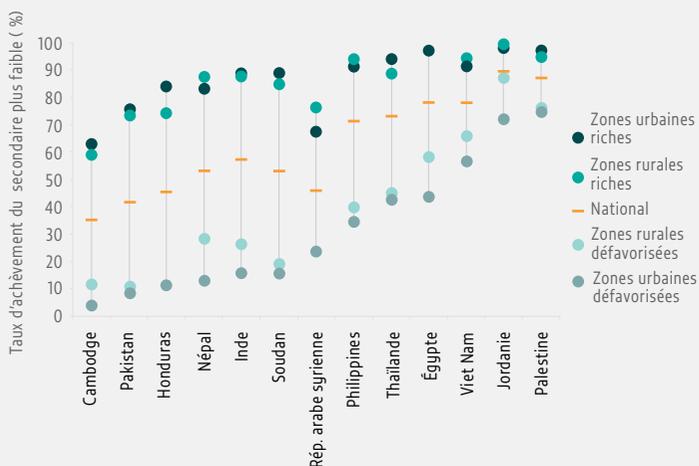
...MAIS ELLE PEUT AUSSI ENCOURAGER LES INÉGALITÉS URBAINES

Pour empêcher que l'éducation n'exacerbe la stratification sociale, les gouvernements doivent compenser les activités éducatives destinées à améliorer la compétitivité des villes par des activités favorisant l'inclusion sociale.

On observe autant, sinon davantage, d'inégalités substantielles dans l'éducation au sein des zones urbaines qu'entre les zones urbaines et les zones rurales. Les avantages potentiels de la vie en zone urbaine peuvent être compromis par l'absence de politiques de lutte contre les inégalités. Les politiques et les pratiques discriminatoires, telles qu'une répartition inéquitable des bons enseignants, peuvent aussi exacerber les inégalités. La zone métropolitaine de Concepción, au Chili, s'est révélée très inégalitaire dans sa répartition des écoles de bonne qualité.

FIGURE 5 :

Les pays en développement affichent des disparités entre zones rurales et zones urbaines mais aussi des disparités intra-urbaines
Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire : disparités fondées sur le lieu de résidence (rural-urbain) et la richesse (quintiles inférieur et supérieur)



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir d'enquêtes démographiques et sanitaires, d'enquêtes par grappes à indicateurs multiples et de données provenant d'enquêtes nationales sur les ménages.

Les établissements privés, qui résultent souvent d'une défaillance de l'enseignement public, peuvent aussi bien aplanir qu'exacerber les inégalités. Le choix de l'établissement scolaire – autrement dit, la possibilité pour les parents d'opter pour une école publique, une école privée, une *charter school* ou tout autre établissement non public – est souvent à la fois une cause et une conséquence de la stratification démographique.

Les attitudes négatives peuvent perpétuer les inégalités de l'éducation. Il arrive fréquemment que les enseignants adoptent vis-à-vis des enfants de migrants ou de minorités une attitude discriminatoire pouvant contribuer à leur marginalisation sociale. À Shanghai, les enseignants de première année se montraient plus enclins à signaler qu'un élève migrant n'avait pas le niveau requis en langue, même en tenant compte des caractéristiques socioéconomiques. L'éducation peut aussi perpétuer l'exclusion sociale si les écoles accueillant des défavorisés ont un climat violent.

La ségrégation sur la base de l'appartenance ethnique, de la classe sociale ou de la race est un trait dominant de l'éducation dans les villes des

États-Unis, dans une bonne part de l'Europe et dans les pays ayant un passé de relations interraciales tourmentées, comme l'Afrique du Sud. La ségrégation éducative est plus marquée dans les zones métropolitaines de haute technicité fondées sur le savoir. Dans 90 % des 30 plus grandes agglomérations américaines, la ségrégation entre ménages à faible et haut revenu s'est

accentuée. Selon les recherches menées dans 13 grandes villes européennes, la ségrégation socioéconomique et spatiale augmente à mesure que les populations plus instruites stimulent la croissance des industries à forte intensité de savoir.

L'ÉDUCATION ET L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE PEUVENT INFLUENCER L'URBANISME ET FAVORISER LA TRANSFORMATION DES VILLES

L'éducation a le pouvoir d'influencer l'urbanisme, si elle s'inscrit dans le cadre d'un effort intégré. À Berlin, des projets de gestion de quartier ont été lancés en vue de créer une « ville socialement intégrante » grâce à des activités, des services éducatifs et des possibilités d'emploi.

Pour réaliser ce potentiel, il faut offrir aux citoyens une meilleure formation multidisciplinaire, qui leur permette de travailler efficacement dans des disciplines et des secteurs variés en vue de promouvoir des environnements de vie plus durables. Dans la plupart des pays, les écoles et les programmes spécialisés dans l'urbanisme sont en nombre limité. L'Inde compte environ 1 planificateur pour 100 000 citoyens, contre 1 pour 5 000 au Canada et aux États-Unis.

Les approches participatives à base éducative, axées sur les besoins des défavorisés, améliorent la planification et la prise de décision urbaines. Le réseau Shack/Slum Dwellers International aide les habitants des quartiers à documenter les inégalités et à exiger des services des gouvernements locaux. En partenariat avec l'Association of African Planning Schools, il a entamé des efforts pour améliorer la pertinence de la planification urbaine, notamment en ce qui concerne les zones d'habitat informel.

“
L'Inde compte environ
1 planificateur pour
100 000 citoyens, contre
1 pour 5 000 au Canada
et aux États-Unis.
”

Des responsables urbains informés peuvent utiliser l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie de façon productive pour transformer les villes. À Medellín (Colombie), le maire a aidé à faire de sa ville, hier l'une des plus violentes du monde, une des cités les plus innovantes grâce à une stratégie de transformation sociale fondée sur l'éducation. Les villes gagnant en importance, il est crucial de renforcer l'autonomie locale et de privilégier les stratégies éducatives pour en faire des espaces durables et inclusifs.

Les favelas de Rio de Janeiro se sont formées lors de l'exode rural qui a amené beaucoup de gens de la campagne brésilienne vers les villes.

Anna Spysz/GEM Report

LES PARTENARIATS

TOUT CELA EST BIEN BEAU, MAIS L'ÉDUCATION A UN COÛT. OÙ TROUVER L'ARGENT POUR FINANCER TOUT ÇA ?



TOUT D'ABORD, LES GOUVERNEMENTS DOIVENT MOBILISER PLUS DE FONDS AU NIVEAU NATIONAL, PAR L'IMPÔT PAR EXEMPLE. L'ÉDUCATION PEUT D'AILLEURS JOUER UN RÔLE À CET ÉGARD, EN AIDANT LES GENS À COMPRENDRE LE SYSTÈME FISCAL !



MÊME APRÈS ÇA, IL RESTE UN ÉCART IMMENSE ENTRE NOS BESOINS ET LES RESSOURCES DONT NOUS DISPOSONS : 34 MILLIARDS DE DOLLARS AU BAS MOT.



L'AIDE INTERNATIONALE DOIT AUGMENTER. ELLE EST GLOBALEMENT EN BAISSE, DE 1,2 MILLIARD PAR RAPPORT À SON NIVEAU RECORD DE 2010.



NOUS DEVONS DÉPENSER MIEUX. IL FAUT DONNER LA PRIORITÉ AUX PAYS EN SITUATION DE CONFLIT ET À CEUX QUI COMPTENT LE PLUS D'ENFANTS NON SCOLARISÉS.



LES DONATEURS ET LES POLITIQUES DOIVENT AGIR PLUS INTELLIGEMMENT – ET TRAVAILLER ENSEMBLE ! – POUR NE PAS DUPLIQUER LES COÛTS.



VOILÀ LA SOLUTION : LES PARTENARIATS. NOUS DEVONS TOUS TRAVAILLER MAIN DANS LA MAIN SI NOUS VOULONS ATTEINDRE NOS OBJECTIFS.



Les partenariats : se doter des moyens nécessaires pour réaliser l'ODD 4 et les autres Objectifs de développement durable

Le Programme 2030 considère les défis sociaux, économiques et environnementaux d'aujourd'hui comme un tout indissociable, exigeant des réponses intégrées. L'ODD 17 précise les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les autres ODD, et invite à cet effet à un partenariat mondial revitalisé. Les cibles qui l'accompagnent soulignent la nécessité de coopérer pour, notamment, assurer des ressources financières suffisantes, renforcer la cohérence des politiques et construire des partenariats multipartites prenantes.

FINANCEMENT

Selon les estimations de l'équipe du Rapport GEM, le coût total annuel de la réalisation d'un enseignement universel de qualité du niveau préprimaire au second cycle du secondaire dans les pays à revenu faible et moyen inférieur devrait passer, d'ici à 2030, de 149 milliards à 340 milliards de dollars des États-Unis. La Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives mondiales, annoncée en juillet 2015 au Sommet d'Oslo sur l'éducation pour le développement, lance un appel en faveur d'un nouveau Pacte sur l'éducation, y compris des mesures spécifiques qui permettraient de mobiliser des fonds au niveau national et de combler le déficit financier.

Le Cadre d'action Éducation 2030 a fixé deux critères pour le financement de l'éducation au niveau national : 4 % à 6 % du PIB et 15 % à 20 % des dépenses publiques doivent aller à l'éducation. Il est en effet crucial de mobiliser davantage de ressources nationales. Dans la moitié environ des pays à faible revenu, les taux d'imposition restent inférieurs à 15 % du PIB, alors qu'ils atteignent 18 % dans les économies émergentes et 26 % dans les économies avancées. La revalorisation des taux d'imposition dans les pays pauvres exigera des efforts aux niveaux national et mondial. L'éducation a la capacité d'améliorer

“

Les pays à faible revenu perdraient chaque année près de 100 milliards de dollars des États-Unis du fait de l'évitement fiscal des sociétés multinationales.

”

le comportement et le civisme des contribuables. Dans 123 pays disposant de données entre 1996 et 2010, un faible niveau d'alphabétisation allait de pair avec des recettes fiscales réduites. Ce sont souvent les élites très instruites qui s'affranchissent des obligations fiscales, mais l'éducation reste associée aux attitudes positives à l'égard de l'impôt. En Amérique latine, neuf pays ont inscrit l'éducation fiscale dans les programmes scolaires, grâce à des efforts conjoints entre les ministères de l'éducation et l'administration fiscale.

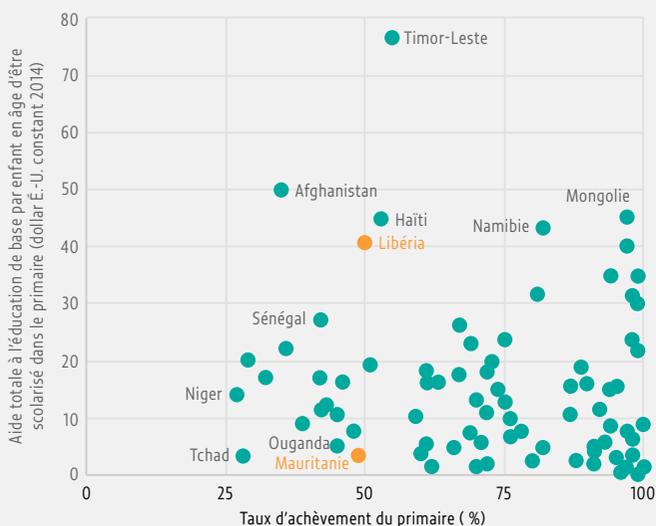
La lutte contre les évasions et les évitements fiscaux est aussi une responsabilité mondiale. Selon des estimations récentes, les pays à faible revenu perdraient chaque année près de 100 milliards de dollars des États-Unis du fait de l'évitement fiscal des sociétés multinationales via leurs placements offshore. Une action coordonnée aux niveaux national et international portant sur les avantages fiscaux, les traités et les décisions nocives des entreprises est nécessaire pour permettre aux pays à faible revenu de recouvrer les recettes fiscales perdues.

De nombreux pays pourraient réaffecter leurs dépenses au profit de l'éducation. Deux manières de donner la priorité à l'éducation dans les dépenses consistent à supprimer les subventions aux carburants fossiles et à affecter des fonds à l'éducation. En Indonésie, les dépenses publiques d'éducation ont progressé de plus de 60 % entre 2005 et 2009, en grande partie grâce aux réformes du subventionnement des carburants.

Cela dit, même en supposant une mobilisation accrue de ressources internes, il reste un déficit annuel de financement de 39 milliards de dollars des États-Unis. L'aide internationale demeurera donc une nécessité pour de nombreux pays à faible revenu. Or, le volume de l'aide à l'éducation a chuté d'environ 600 millions de dollars des États-Unis entre 2013 et 2014. Dans ces conditions, trois options s'avèrent prometteuses : réserver davantage de fonds à l'éducation grâce à des mécanismes multilatéraux ; employer une plus large part de l'aide à renforcer la capacité des autorités nationales à accroître les ressources internes ; et mieux cibler l'aide sur les pays et les niveaux d'éducation présentant les plus grands besoins. Il reste encore une importante marge d'amélioration : en dépit des importants avantages que procure un investissement précoce dans

FIGURE 6 :

L'aide à l'éducation de base n'est pas en rapport avec les besoins
Aide totale à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire (2014) et taux d'achèvement du primaire (2008-2014)



Sources : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (2016) ; Base de données mondiales sur les inégalités dans l'éducation.

l'éducation, les soins et l'éducation de la petite enfance n'ont reçu que 106 millions d'aide directe en 2014, soit moins de 3 % du montant alloué à l'enseignement postsecondaire.

COHÉRENCE POLITIQUE

Les approches sectorielles ne suffisent pas pour relever les défis interdépendants du développement durable. Seules des approches multisectorielles permettront de réaliser tout l'éventail des ODD. En éducation, les interventions transsectorielles englobent les initiatives intégrées en matière d'alimentation et de santé scolaires, le développement du jeune enfant et la formation aux compétences et aux activités génératrices de revenus.

Au niveau national, le succès des efforts pour améliorer la planification multisectorielle témoigne de l'importance de la volonté politique, du soutien institutionnel et de l'accès aux capacités nécessaires et à des données suffisantes. Au Nigéria, les fonds d'allégement de la dette ont été employés à appuyer l'offre locale de services en matière d'éducation, de santé et d'eau et d'assainissement, en soutien aux Objectifs du Millénaire pour le développement. Le plan national de développement de la Colombie place l'éducation, la paix et l'équité parmi les priorités présidentielles ; il vise à faire de ce pays le plus instruit de l'Amérique latine d'ici à 2025.

Les organismes gouvernementaux ont trop souvent tendance à se focaliser sur la formulation et la mise en œuvre des politiques dans leurs secteurs respectifs, au détriment de la coordination et de la collaboration. Des plans nationaux bien conçus, reliés à de bons programmes de financement de l'éducation et à des systèmes de planification et de financement décentralisés, et aboutissant à une intégration transsectorielle satisfaisante, constituent plus souvent l'exception que la règle dans la plupart des pays pauvres.

Les agences d'aide sont confrontées à deux défis pour fournir des programmes qui correspondent aux besoins de planification intégrée des ODD : il leur manque parfois une vision cohérente de leur approche du développement, et elles ont des difficultés à coordonner les programmes multisectoriels. L'aide n'est pas affectée comme l'exigeraient les besoins des pays. Au Libéria comme en Mauritanie, environ la moitié des enfants achèvent une scolarité primaire, mais le Libéria reçoit 10 fois le montant de l'aide à l'éducation de base allouée par enfant en âge d'être scolarisé.

PARTENARIATS

Les autorités gouvernementales locales et nationales, la société civile, les milieux universitaires, la communauté scientifique, le secteur privé et les organisations multipartites prenantes mondiales figurent parmi les partenaires pouvant contribuer à la réalisation de programmes d'envergure planétaire comme celui des ODD. La société civile, le secteur privé et les partenariats multipartites prenantes auront un rôle important à jouer pour financer et mettre en œuvre le nouvel agenda (même si celui-ci sera piloté par les gouvernements nationaux) et faire respecter le principe de responsabilité mutuelle.

“
Le rôle des organes de coordination et de financement sera crucial.

Une des plus grandes réussites de l'EPT a été d'encourager l'implication de la société civile. Mais il sera difficile d'imaginer des partenariats plus productifs dans ce domaine. Comment permettre à des organisations si fortement dépendantes du soutien financier des donateurs de conserver un point de vue indépendant ? Un autre défi réside dans l'extraordinaire variété, sinon l'hétérogénéité, des différents acteurs regroupés au sein de la société civile.

”
Le dynamisme et les moyens financiers pouvant être apportés à la réalisation des ODD par le secteur privé sont un motif d'optimisme. Mais si certains se félicitent de l'engagement grandissant des entreprises, source de financements, de flexibilité, d'innovation et d'amélioration des résultats d'apprentissage, les sceptiques y voient quant à eux un risque de creusement des inégalités et d'influence indue des marchés sur l'école.

Le rôle des organes de coordination et de financement sera crucial. Le mécanisme mondial de coordination de l'éducation réunit le Comité directeur ODD-Éducation 2030, les Réunions mondiales sur l'éducation, les conférences régionales et la Consultation collective des ONG sur l'Éducation pour tous. Le Comité directeur devrait être le principal mécanisme chargé d'appuyer les pays, de suivre les progrès et d'encourager les partenaires à bien coordonner leurs activités. Le Partenariat mondial pour l'éducation – principal partenariat multipartites prenantes du secteur éducatif – pourra s'inspirer des collaborations existantes dans le secteur de la santé, comme le Fond mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme ou Gavi, qui mobilisent d'importants financements. Le nouveau fonds Education Cannot Wait (« L'éducation n'attend pas ») vise à collecter des ressources pour une éducation ciblant les victimes des conflits, des catastrophes naturelles et des épidémies.

Les projections : quel impact aura l'élargissement de l'accès à l'éducation sur les résultats du développement durable ?

PRÉDIRE LE NIVEAU D'ÉDUCATION ATTEINT AU NIVEAU MONDIAL EN 2030 ET AU-DELÀ

Le Rapport GEM 2016 évalue les chances de parvenir à l'achèvement universel de l'enseignement secondaire d'ici à 2030, en s'appuyant sur une série de données représentatives au plan mondial et sur une méthodologie perfectionnée. Le message est sans appel : le monde réalisera ses engagements en matière d'éducation au niveau mondial avec 50 ans de retard. Au rythme actuel, l'achèvement universel ne se réalisera pas avant 2042 pour l'enseignement primaire, pas avant 2059 pour le premier cycle de l'enseignement secondaire, et pas avant 2084 pour le second cycle de l'enseignement secondaire. Les pays les plus pauvres parviendront à l'enseignement primaire universel plus de cent ans après les pays les plus riches. La conclusion principale est que, dans les pays à faible revenu comme dans ceux à revenu intermédiaire, la réalisation de l'ODD 4 exige une rupture sans précédent avec les tendances passées, si l'on veut parvenir à l'achèvement des études contenue dans la cible 4.1.

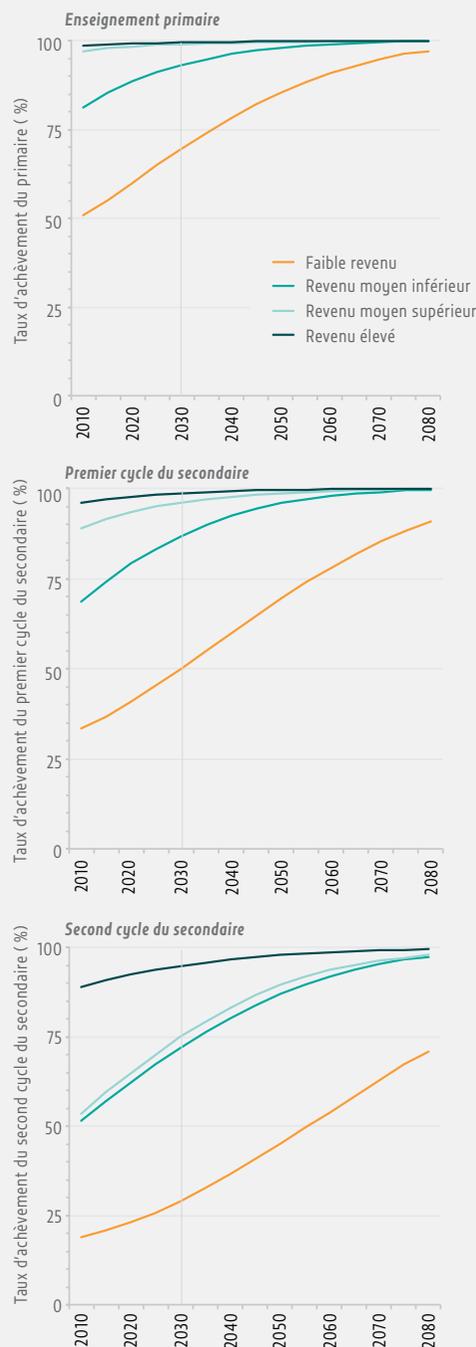
PRONOSTIQUER SES EFFETS SUR LES RÉSULTATS DU DÉVELOPPEMENT

Si l'exercice de projection suggère que la cible d'éducation de l'ODD ne sera sans doute pas atteinte, des progrès même modestes peuvent apporter des améliorations considérables pour la prochaine génération. Pour comprendre la contribution potentielle de l'expansion de l'éducation à la réalisation des ODD, le Rapport GEM examine la capacité de l'éducation à sauver des vies (en réduisant la mortalité infantile et juvénile

FIGURE 7 :

Les pays à revenu faible et à revenu moyen ne parviendront même pas à l'achèvement universel de l'enseignement primaire d'ici à 2030, d'après les tendances observées par le passé

Projection des taux d'achèvement pour les élèves âgés de 15 à 19 ans par niveau d'éducation et groupe de revenu national, 2010-2080



Source : Barakat (2016).

et en augmentant l'espérance de vie des adultes), tirer les populations et les pays de la pauvreté (en stimulant la croissance économique nationale globale et en réduisant l'extrême pauvreté) et réduire la vulnérabilité aux catastrophes.

Si toutes les femmes en âge de procréer avaient accès à la scolarité secondaire d'ici à 2030, cela réduirait le taux de mortalité des moins de 5 ans en Afrique subsaharienne de 68 à 54 décès pour 1 000 naissances vivantes d'ici à 2030 et de 51 à 38 décès pour 1 000 naissances vivantes d'ici à 2050. Dans la mesure où la santé des enfants peut bénéficier d'effets s'exerçant au niveau communautaire et de la diffusion de pratiques et de comportements sains, la mortalité infantile pourrait même reculer davantage que ne le suggèrent ces estimations.

L'éducation peut accroître le revenu par habitant en améliorant la productivité de la main-d'œuvre et en accélérant le développement et l'adoption des technologies. Dans les pays à faible revenu, universaliser l'achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire augmenterait le revenu par habitant de 75 % d'ici à 2050. Même si la réalisation de la cible 4.1 de l'ODD ne suffira pas pour éradiquer l'extrême pauvreté d'ici à 2030, cela pourrait nous rapprocher de 10 ans de l'élimination de la pauvreté.

L'éducation peut aider à réduire le nombre des décès liés aux catastrophes, dans la mesure où des individus instruits tendent à présenter une meilleure sensibilisation aux risques, un plus haut niveau de préparation et de réponse adaptée, et des pertes moyennes moindres lorsque survient une catastrophe. Si l'on parvenait d'ici à 2030 à universaliser l'enseignement secondaire, il y aurait 10 000 à 20 000 décès liés aux catastrophes en moins par décennie d'ici à 2040-2050, contre 250 000 décès relevés entre 2000 et 2010, à fréquence constante de ces événements. L'enseignement secondaire universel aurait un impact particulièrement marqué sur les décès liés aux catastrophes en Asie, continent abritant les plus fortes populations, dont beaucoup des plus vulnérables résident dans les zones côtières.

Éducation et développement durable : ce que l'on sait et ce que l'on doit faire

La précédente section a illustré les nombreux liens unissant l'éducation et le développement durable. Ils suggèrent que l'achèvement de l'enseignement primaire et secondaire peut procurer des bénéfices substantiels, non seulement pour les individus mais aussi pour leurs familles, les communautés au sein desquelles ils vivent et leurs lieux de travail. Des hommes et des femmes au niveau d'instruction plus élevé tendent à être plus sensibilisés à l'environnement, plus résilients face à l'impact

“

Pour permettre à l'éducation de déployer ses capacités de transformation en soutien au nouveau programme de développement durable, on ne pourra se contenter du statu quo éducatif.

”

du changement climatique, plus productifs et plus capables de générer du revenu, et ils ont plus de probabilité de vivre sainement, de participer à la vie politique et de maîtriser leur existence. Les bénéfices de l'éducation des filles et des femmes sont nombreux et intergénérationnels.

Il est à craindre toutefois que l'évolution des conditions mondiales ne modifie ces effets de l'éducation. L'économie mondiale a ainsi considérablement enrichi certains, tout en laissant pour compte beaucoup d'autres, dont l'existence et les moyens de subsistance sont vulnérables aux délocalisations économiques et/ou à la pauvreté persistante. Les cycles économiques baissiers exacerbent l'insécurité politique et les conflits, contraignant des millions de personnes à l'exode. Les bouleversements causés par les catastrophes naturelles et le changement climatique sapent les efforts engagés par les pays pour faire en sorte que tous les jeunes achèvent au moins 12 années de scolarité et fournir des possibilités suffisantes d'apprentissage tout au long de la vie.

Pour permettre à l'éducation de déployer ses capacités de transformation en soutien au nouveau programme de développement durable, on ne pourra se contenter du statu quo éducatif. L'apprentissage devrait favoriser une réflexion relationnelle, intégratrice, empathique, anticipatrice et systémique. Les écoles devraient devenir des espaces exemplaires respirant la durabilité – des lieux inclusifs, démocratiques, sains, neutres en carbone, qui posent les fondations nécessaires à la réalisation des ODD.

Les recommandations stratégiques figurant ci-dessous suggèrent comment les systèmes éducatifs peuvent contribuer plus efficacement au développement durable.

- *Soutenir les collaborations et les synergies entre l'ensemble des secteurs et des partenaires.* Dans la mesure où la résolution des problèmes systémiques exige une multiplicité d'acteurs et de perspectives, des efforts plus importants sont nécessaires pour impliquer tous les partenaires – ministères, experts de l'éducation, société civile – aux niveaux local et national, et dans tous les secteurs.
- *Les gouvernements doivent considérer l'éducation et la formation formelles et non formelles comme un élément clé de leurs efforts pour résoudre les problèmes transsectoriels.* L'éducation peut être un outil important de renforcement des capacités dans tous les secteurs. De nombreuses cibles des ODD exigent des compétences et une expertise spécialisées que confèrent les systèmes éducatifs.
- *L'éducation peut aider à réduire les inégalités de revenu, mais elle ne peut le faire à elle seule.* Élargir l'accès des groupes marginalisés à une éducation primaire et secondaire de qualité aidera à assurer des revenus décents et à réduire les disparités. Les changements dans les réglementations du marché de la main-d'œuvre et les technologies ne devraient pas pénaliser les travailleurs occupant des emplois plus précaires, notamment dans le secteur informel.
- *Les systèmes éducatifs ont besoin d'un financement accru et prévisible pour (a) universaliser l'achèvement de l'enseignement primaire et secondaire, (b) augmenter le nombre des enseignants qualifiés, compétents et motivés, (c) apporter une éducation de bonne qualité aux populations marginalisées, et (d) préparer à l'impact du changement climatique et à l'éventualité d'un conflit prolongé.*

AMÉLIORER L'ÉQUITÉ

- *L'enseignement primaire et secondaire universel, notamment pour les filles, est un élément clé de promotion de l'autonomie et du pouvoir de décision des femmes.* Atteindre cette cible freinerait la croissance démographique, transformerait les normes et les pratiques sociales à travers les générations, et réduirait le fardeau qui pèse sur la planète.
- *Les politiques éducatives ciblant les minorités, les réfugiés et les déplacés internes devraient prioriser des langues d'instruction appropriées et garantir l'utilisation de programmes et de matériels d'apprentissage exempts de préjugés.* La création d'un vivier d'enseignants qualifiés maîtrisant les langues appropriées est importante dans les pays comptant une forte proportion de minorités ethniques et de populations migrantes.
- *La planification urbaine doit inclure la planification éducative, et ne pas laisser de côté les zones rurales. Il est crucial de planifier l'accès des habitants des bidonvilles à l'éducation, comme aux autres services de base. Il faut distribuer équitablement les équipements publics et les enseignants de qualité, et faire des écoles des espaces sûrs et exempts de violence. Les zones rurales aux populations en déclin et la consolidation des écoles rurales exigent l'attention des planificateurs et l'implication des communautés.*

RÉORIENTER L'ÉDUCATION

- *En élaborant les politiques en matière de compétences, les systèmes éducatifs devraient prendre en compte à la fois les besoins à moyen et à long terme et les implications de la croissance durable.* Il faut enseigner des compétences vertes aux élèves et donner aux travailleurs des possibilités de se recycler et d'améliorer leurs compétences, et aussi réformer les programmes de l'enseignement secondaire et tertiaire. Une meilleure coopération avec les entreprises et les industries améliorerait la pertinence et la qualité de l'enseignement.
- *Les programmes d'éducation civique, d'éducation à la paix et d'éducation au développement durable peuvent être d'importants leviers pour le progrès des ODD.* Efficacement mis en œuvre, ils peuvent promouvoir un système judiciaire plus équitable, renforcer les capacités en matière judiciaire et d'application de la loi, favoriser des sociétés moins violentes et plus constructives, améliorer la compréhension des liens entre culture, économie et environnement, et privilégier les actions améliorant le sort des générations futures.

Les défis du suivi de l'éducation dans les Objectifs de développement durable

Avec ses dix cibles, l'ODD 4 trace pour les quinze prochaines années un programme plus ambitieux qu'aucun des accords mondiaux passés sur l'éducation. Le Rapport GEM expose les défis que pose le suivi des progrès de l'éducation dans le Programme 2030. Il analyse l'ensemble des cibles de l'ODD 4 – dont certaines ont encore une formulation imparfaite – et examine les défis techniques du suivi des indicateurs respectifs. Il évalue aussi les efforts nécessaires pour élaborer des outils de mesure pertinents, fiables et comparables.

Le Rapport GEM s'interroge sur les priorités du suivi mondial de l'éducation et les domaines où les pays et organisations vont devoir concentrer les ressources. Il examine le contexte institutionnel, politique et technique dans le cadre duquel les indicateurs seront mesurés.

RÔLE DU RAPPORT GEM

“

Le Rapport GEM a pour mission d'aider la communauté internationale à comprendre si le monde progresse en matière d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie et de quelle manière.

”

Le Rapport GEM a pour mission d'aider la communauté internationale à comprendre si le monde progresse en matière d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie et de quelle manière. Bien que l'on considère que le Rapport mondial de suivi sur l'EPT a bien rempli son mandat, le paysage évolue rapidement et la portée élargie du Programme 2030 pose de nouveaux défis.

Un ensemble d'indicateurs de suivi a été défini (**encadré 1**), même si la méthodologie nécessaire pour mesurer une bonne partie d'entre eux est encore en cours d'élaboration. Beaucoup ne couvrent que partiellement les concepts présents dans chaque cible. D'autres modes de mesure et de suivi des cibles aux niveaux national et régional devraient également être explorés.

Au cours des prochaines années, le Rapport GEM procédera à l'examen détaillé des progrès mondiaux de l'éducation à l'aide des indicateurs disponibles, en s'interrogeant sur leur utilité, en réfléchissant à la qualité des sources, en présentant de nouvelles façons d'examiner les données et en plaidant pour leur amélioration.

ENCADRÉ 1

Cibles et cadre d'indicateurs mondiaux/thématiques proposés pour l'ODD 4 sur l'éducation

OBJECTIF 4. Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie

Cible 4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile

1. Pourcentage d'enfants et de jeunes ayant acquis (a) en 2^e/3^e année, (b) à la fin du cycle primaire, et (c) à la fin du premier cycle du secondaire, au moins le niveau de compétence minimal (i) en lecture et (ii) en mathématiques, par sexe **[Indicateur global 4.1.1]**
2. Existence d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national (i) durant le cycle primaire, (ii) à la fin du cycle primaire, et (iii) à la fin du premier cycle du secondaire
3. Taux brut d'admission en dernière année d'enseignement (cycle primaire, premier cycle du secondaire)
4. Taux d'achèvement (cycle primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)
5. Taux d'enfants non scolarisés (cycle primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)
6. Pourcentage d'enfants ayant dépassé l'âge normal d'un niveau d'enseignement (cycle primaire, premier cycle du secondaire)
7. Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti dans les cadres juridiques

Cible 4.2 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

8. Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe **[Indicateur global 4.2.1]**
9. Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans vivant dans un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant
10. Taux de participation à des activités d'éducation et de protection de la petite enfance à une période donnée avant l'entrée à l'école primaire, par sexe **[Indicateur global 4.2.2]**
11. Taux brut de scolarisation préprimaire
12. Nombre d'années d'enseignement préprimaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti dans les cadres juridiques

Cible 4.3 D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

13. Taux brut d'inscription dans l'enseignement supérieur
14. Taux de participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel (15-24 ans)
15. Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant participé à un programme d'éducation et de formation, formel et non formel, au cours des 12 derniers mois, par sexe **[Indicateur global 4.3.1]**

Cible 4.4 D'ici à 2030, augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

- 16.1 Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant acquis au moins le niveau de compétence minimal en culture numérique
- 16.2 Pourcentage de jeunes et d'adultes qui ont des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétence **[Indicateur global 4.4.1]**
17. Taux de réussite scolaire des jeunes/adultes, par tranche d'âge, activité économique, niveau d'enseignement et orientation du programme

Cible 4.5 D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable

Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse, et autres paramètres tels que le handicap, l'appartenance à une population autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs de l'éducation de la liste pouvant être ventilés **[Indicateur global 4.5.1]**

18. Pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'enseignement
19. Mesure dans laquelle des politiques explicites basées sur formule réaffectent les ressources de l'éducation en faveur des populations défavorisées
20. Dépenses consacrées à l'éducation par élève, par niveau d'enseignement et par source de financement
21. Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays à faible revenu

ENCADRÉ 1

Cible 4.6 *D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter*

22. Pourcentage de la population ayant acquis au moins un niveau de compétence fonctionnelle déterminé (a) en écriture et en lecture et (b) en calcul, par groupe d'âge et par sexe [Indicateur global 4.6.1]
23. Taux d'alphabétisme des jeunes/adultes
24. Taux de participation des jeunes/adultes aux programmes d'alphabétisation

Cible 4.7 *D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable*

25. Degré d'intégration à tous les niveaux (i) de l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) de l'éducation pour le développement durable, y compris à l'égalité des sexes et aux droits de l'homme dans (a) les politiques d'éducation nationale, (b) les programmes scolaires, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves [Indicateur global 4.7.1]
26. Pourcentage d'élèves d'un groupe d'âge (ou d'un niveau d'enseignement) donné manifestant une bonne compréhension des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable
27. Pourcentage d'élèves âgés de 15 ans maîtrisant des connaissances en sciences environnementales et en géoscience
28. Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences nécessaires dans la vie courante
29. Degré de mise en œuvre du cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme à l'échelon national (conformément à la Résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies)

Cible 4(a) *Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous*

- 30-32. Pourcentage d'écoles ayant accès à (a) l'électricité, (b) l'internet à des fins pédagogiques, (c) des ordinateurs à des fins pédagogiques, (d) des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés, (e) l'eau potable, (f) des installations sanitaires adéquates comportant des toilettes séparées pour filles et garçons, et (g) des équipements de base pour le lavage des mains (conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative Eau, assainissement et hygiène (WASH) [Indicateur global 4(a)1]
33. Pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, de châtiments corporels, de harcèlement, de violence et de discrimination et d'abus sexuels
34. Nombre d'attaques contre les élèves, le personnel et les établissements

Cible 4(b) *D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans les pays développés et autres pays en développement*

35. Nombre de bourses d'études de l'enseignement supérieur accordées, par pays bénéficiaire
36. Volume de l'aide publique au développement consacré aux bourses d'études, par secteur et par type de formation [Indicateur global 4(b)1]

Cible 4(c) *D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement*

37. Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'enseignement et par type d'établissement
38. Ratio élèves/enseignants qualifiés, par niveau d'enseignement
39. Pourcentage d'enseignants dans (a) le préprimaire, (b) le cycle primaire, (c) le premier cycle du secondaire et (d) le second cycle du secondaire, ayant reçu au moins (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) les formations minimales organisées et reconnues (c.-à-d. pédagogiques) requises pour enseigner à un niveau pertinent dans un pays donné [Indicateur global 4(c)1]
40. Ratio élèves/enseignants formés, par niveau d'enseignement
41. Salaire moyen des enseignants par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable
42. Taux de départs volontaires des enseignants, par niveau d'enseignement
43. Pourcentage d'enseignants ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation

Source : Annexe, UNESCO (2016). Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action : vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Paris, UNESCO (version mise à jour).



CIBLE 4.1

Enseignement primaire et secondaire

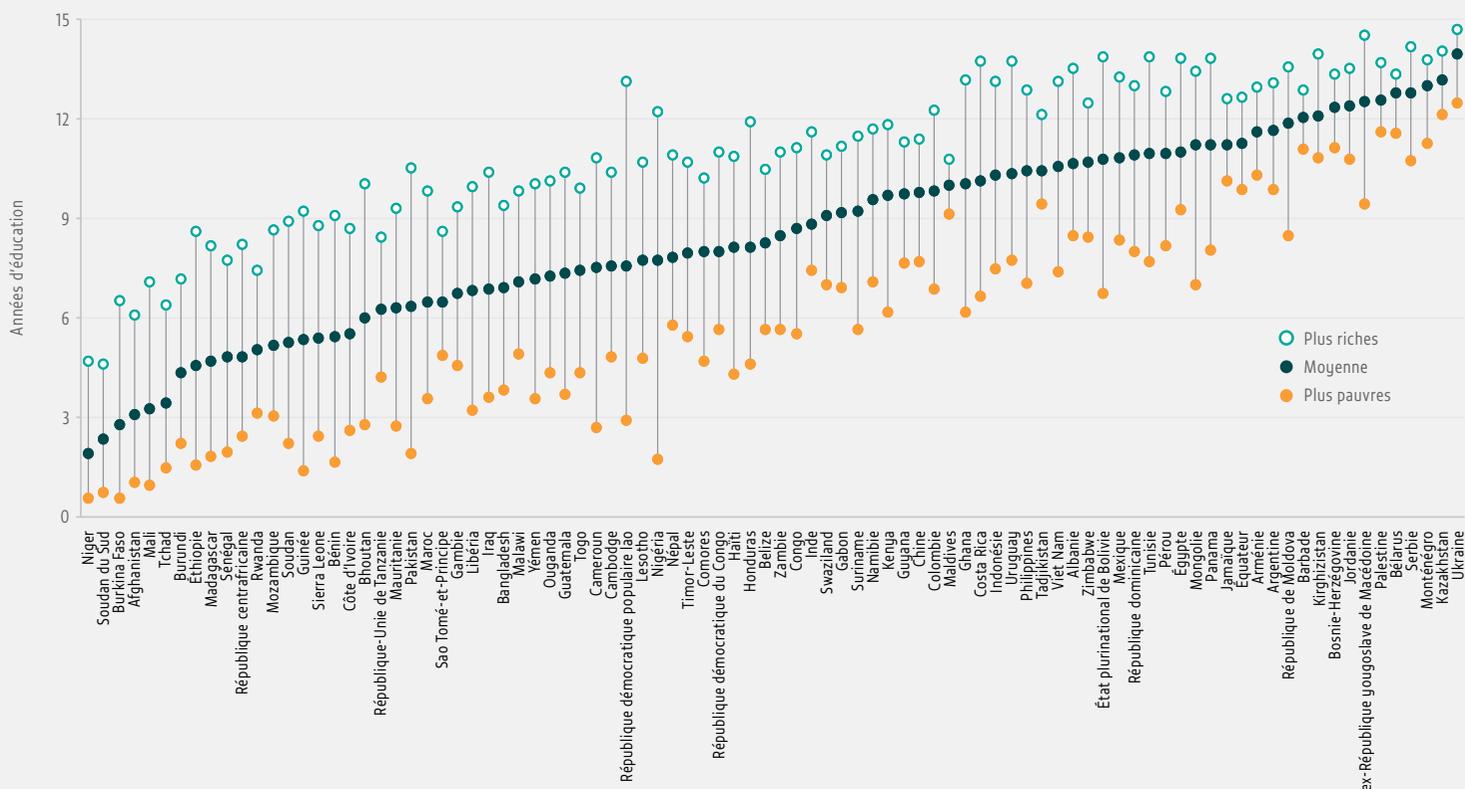
Dans la cible 4.1, l'achèvement universel de l'enseignement primaire et secondaire constitue une voie vers un « apprentissage véritablement utile ». Les progrès accomplis dans ce but seront considérés comme une mesure clé de l'engagement des gouvernements et de la communauté internationale en faveur des ODD. Pour certains, critiques à l'égard de cette cible, l'intensification des efforts axés sur l'achèvement universel du second cycle de l'enseignement secondaire détourne l'attention d'une autre priorité, celle qui consiste à assurer à tous un minimum de neuf années d'éducation de base.

ACCÈS, PARTICIPATION ET ACHÈVEMENT

La question de l'accès doit faire l'objet d'un suivi attentif dans le cadre du nouveau programme. Alors que l'objectif fixé est de permettre à la cohorte actuelle de suivre 12 années d'enseignement d'ici à 2030, il ne faudrait pas oublier que 25 millions d'enfants ne franchissent même pas le seuil de l'école primaire. Dans les pays à faible revenu, près de 30 % des enfants issus des foyers les plus pauvres n'ont jamais été scolarisés.

FIGURE 8 :

Seuls 2 pays à faible revenu ou à revenu moyen sur 90 ont vu leurs jeunes les plus pauvres atteindre au moins 12 années d'éducation
 Nombre d'années d'éducation atteint par les jeunes âgés de 20 à 24 ans, par niveau de richesse, pays sélectionnés, 2008 et 2014



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir d'enquêtes sur les ménages.

La cible 4.1 traite de la participation dans l'enseignement primaire, dans le premier cycle du secondaire et, pour la première fois, dans le second cycle du secondaire. En 2014, 91 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 84 % des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et 63 % des jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire étaient scolarisés. Ce qui fixe à un total de 264 millions le nombre d'enfants non scolarisés : 61 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 60 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et 142 millions de jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire.

La priorité donnée dans ce nouveau programme à l'achèvement plutôt qu'à la participation marque une avancée importante. Entre 2008 et 2014, le taux d'achèvement du primaire s'élevait à 92 % dans les pays à revenu moyen supérieur, à 84 % dans les pays à revenu moyen inférieur et à 51 % dans les pays à faible revenu ; dans ce dernier groupe, le taux d'achèvement du primaire était de 25 % parmi les filles les plus pauvres. Le taux d'achèvement du second cycle du secondaire était de 84 % dans les pays à revenu élevé, de 43 % dans les pays à revenu moyen supérieur, de 38 % dans les pays à revenu moyen inférieur et de 14 % dans les pays à faible revenu. Dans les pays à revenu élevé, qui affichent un taux d'achèvement de 93 %, les plus riches eux-mêmes n'atteignent l'achèvement universel. Dans les pays à faible revenu, 1 % à peine des filles les plus pauvres achèvent le second cycle du secondaire.

L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET GRATUIT

“
 Sur les 190 pays
 disposant de données
 sur l'enseignement
 obligatoire, 44 (23 %)
 prévoient une scolarité
 obligatoire d'une durée
 inférieure à neuf années.”

Parmi les indicateurs thématiques figure le nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti dans les cadres juridiques. Sur les 190 pays disposant de données sur l'enseignement obligatoire, 44 (23 %) prévoient une scolarité obligatoire d'une durée inférieure à neuf années.

La durée médiane de la scolarité obligatoire est de neuf ans, celle de la scolarité gratuite, de 11 ans. Cependant, le concept d'enseignement gratuit ne facilite pas la mesure des progrès accomplis pour atteindre cette cible : même lorsque les frais de scolarité sont supprimés, de nombreuses dépenses afférentes à l'éducation peuvent constituer une lourde charge pour les familles. La part des dépenses totales d'éducation par niveau d'enseignement qui sont à la charge des familles est un meilleur indicateur du degré de gratuité de l'enseignement.

QUALITÉ

La qualité ne bénéficie pas d'une attention privilégiée dans le cadre de suivi proposé, sauf dans les indicateurs relatifs aux résultats de l'apprentissage et à l'équité.

Deux aspects ont été sélectionnés à l'aide du cadre indicatif servant de guide aux discussions sur la qualité : les intrants et les processus relatifs à la salle de classe. La disponibilité et l'utilisation des manuels scolaires constituent des indicateurs clés de la qualité cependant, les visites d'écoles et l'observation des classes révèlent que les données officielles en la matière ne sont pas très fiables. Au Tchad, en lecture et en mathématiques, près de 90 % des élèves de 2^e et de 6^e année devaient partager leur manuel avec deux autres élèves au moins.

Il n'est pas facile de préconiser le recours à l'observation des classes pour établir des comparaisons entre les différents systèmes éducatifs. Pourtant, des outils de suivi globalement cohérents permettent de porter à l'attention des décideurs des questions essentielles en matière de pratique d'enseignement et de pédagogie. Il ressort ainsi d'une enquête menée dans 15.000 classes au Brésil, en Colombie, au Honduras, dans la Jamaïque et au Pérou que les enseignants consacrent près de 60–65 % de leur temps à l'instruction scolaire, bien moins donc que le pourcentage recommandé, soit 85 %. Il est indispensable de continuer à travailler sur des outils qui soient adaptables mais fiables, valides, rentables et faciles d'utilisation à grande échelle.

RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE

Afin d'améliorer les résultats de l'apprentissage, il est primordial de disposer d'une base de comparaison qui fasse ressortir les progrès éventuels. L'« apprentissage véritablement utile » soulève toutefois quelques questions : de quoi s'agit-il ? comment le mesurer ? comment exploiter les observations ?

Pour mesurer l'indicateur mondial proposé – les compétences en lecture et en mathématiques – il doit y avoir consensus sur le contenu des acquis à évaluer, sur les évaluations des normes de qualité et sur les normes à employer en matière d'établissement de rapports et de définition.

MESURES DES RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE : DÉFINIR LE CONTENU

Pour définir un niveau de compétences minimal dans des disciplines telles que la lecture et les mathématiques, les évaluations doivent être régies par des paramètres de base. Comment procéder pour trouver des points de concordance entre différents programmes scolaires ? Quelle est la progression attendue de l'apprentissage selon les programmes ? Quelles sont les questions qui permettent de démontrer qu'un apprenant a atteint un certain niveau de compétence ? Comment définir les niveaux de compétence ?

Deux points controversés sont révélateurs des tensions. En premier lieu, l'évaluation des compétences en lecture et en mathématiques dès les premières années est problématique pour des raisons d'ordre politique et technique. Elle permet cependant de mettre en évidence les principales difficultés sur le terrain. Au Malawi, en 2012, 90 % des élèves de 2^e année étaient incapables de lire un seul mot en chichewa ; et près de 40 % n'y parvenaient toujours pas en 4^e année.

En second lieu, l'indicateur mondial sur le niveau de compétence en lecture et en mathématiques ne tient pas compte des enfants non scolarisés. Dans les régions rurales du Pakistan, 89 % des élèves de 10^e année étaient capables de lire une histoire en ourdou, en sindhi ou en pashtou correspondant à un niveau de 2^e année mais sur l'ensemble des enfants de 14 ans, seuls 64 % y parvenaient.

OUTILS DE MESURE DES RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE : GARANTIR LA QUALITÉ DES ÉVALUATIONS

Le fait qu'un pays ait procédé à une évaluation de l'apprentissage qui soit représentative au plan national au cours du primaire, à la fin du primaire et à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire compte parmi les indicateurs thématiques. Il sera nécessaire d'établir des normes claires applicables aux évaluations, ainsi qu'un mécanisme efficace pour vérifier que les évaluations sont bien conformes à ces normes.

La qualité de l'évaluation comporte deux dimensions pertinentes : (a) un contexte institutionnel propice, garant de la durabilité et de la solidité des liens avec le système éducatif ; (b) des évaluations représentatives au plan national qui soient valides et fiables et fournissent aux responsables politiques et au grand public des informations pertinentes. Les évaluations représentatives au plan national doivent être en adéquation avec les buts de l'éducation et les objectifs d'apprentissage des étudiants ainsi qu'avec les possibilités de formation professionnelle des enseignants.

Pour vérifier qu'une évaluation est suffisamment bien conçue pour mesurer l'apprentissage, deux points doivent être pris en considération. Tout d'abord, des exigences techniques trop strictes risquent de placer les capacités nécessaires hors de portée de nombreux pays ; la plupart des évaluations seraient alors réalisées par un petit nombre de prestataires, ce qui ne manquerait pas de nuire à la pertinence des évaluations et limiterait l'usage que pourraient en faire les pays. En second lieu, les ressources destinées à renforcer les capacités nationales et permettre ainsi aux pays de conduire des évaluations de qualité devraient être allouées de manière plus efficace.

MESURES DES ACQUIS DE L'APPRENTISSAGE : RENDRE COMPTE DES RÉSULTATS PROVENANT DE DIVERSES ÉVALUATIONS

Mesurer les acquis de l'apprentissage au niveau mondial nécessite que l'on s'accorde sur les normes en matière d'établissement des rapports et de définition par niveau (ou âge) et par matière. Cela implique d'élaborer un ensemble d'items provenant de diverses évaluations et pouvant être mis en correspondance au moyen d'une analyse de leur niveau de difficulté relatif. Cette opération n'est pas uniquement d'ordre technique, elle dépend également du but visé par l'opérateur.

Les indicateurs des acquis de l'apprentissage comparables à l'échelle internationale doivent répondre aux objectifs du suivi mondial mais aussi aux besoins de chacun des pays. Les efforts déployés pour y parvenir pourront s'appuyer sur l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, qui vient d'être créée.



CIBLE 4.2

Petite enfance

La cible 4.2 réaffirme l'engagement pris par la communauté internationale pour assurer à tous les enfants des fondements solides grâce à l'éducation et à la prise en charge de la petite enfance. Le suivi des concepts utilisés dans cette cible pose trois difficultés : (a) on ne dispose pas d'informations suffisantes sur le nombre d'enfants qui bénéficient de l'enseignement préprimaire pendant une année au moins ; (b) les indicateurs proposés ne rendent pas compte du concept de qualité de l'offre ; (c) certes, la cible dépasse les concepts de protection et d'éducation de la petite enfance au profit de celui de développement, mais il n'est pas certain qu'il soit possible d'élaborer un mécanisme de suivi du développement.

ACCÈS ET PARTICIPATION

Il est plus difficile de comparer, à l'échelle internationale, les taux de participation dans le préprimaire que les taux de participation dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans l'enseignement préprimaire, les groupes d'âge et l'âge de début de scolarité sont moins normalisés que dans les autres niveaux. Le nombre de pays proposant un enseignement préprimaire gratuit et/ou obligatoire est

“ L'enseignement préprimaire est obligatoire dans 50 pays et gratuit et obligatoire pendant une année au moins dans 38 pays. ”

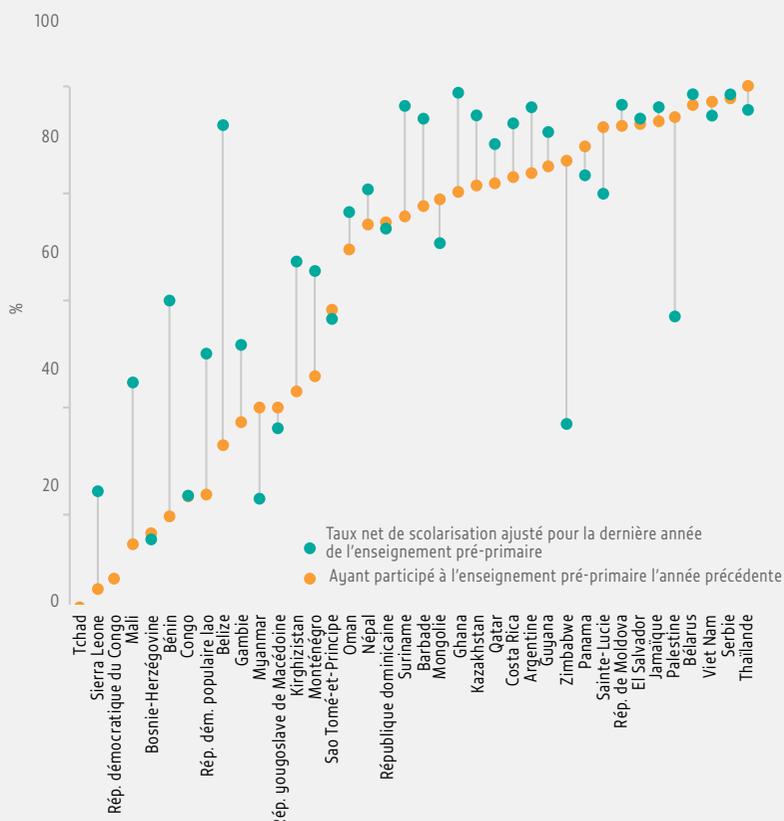
relativement peu élevé. L'enseignement préprimaire est obligatoire dans 50 pays et gratuit et obligatoire pendant une année au moins dans 38 pays.

À l'échelle mondiale, 67 % des enfants ayant un an de moins que l'âge de la scolarisation dans le primaire sont inscrits dans l'enseignement préprimaire ou primaire. Bien qu'elle s'en rapproche, cette estimation ne coïncide pas toujours avec les résultats provenant des enquêtes sur les ménages portant sur l'expérience des élèves de 1^{re} année dans l'enseignement préprimaire. Ces enquêtes permettent également de suivre les taux de participation en fonction du niveau de richesse des familles. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les enfants âgés de 3 à 4 ans issus des familles les plus riches ont près de six fois plus de chance de participer à l'éducation préprimaire que les enfants les plus pauvres.

FIGURE 9 :

Les ménages et les écoles donnent des estimations divergentes de la participation aux programmes d'éducation et de protection de la petite enfance

Taux net de scolarisation pré-primaire ajusté de la dernière année de l'enseignement pré-primaire, 2014, et pourcentage d'élèves de première année du primaire ayant participé à l'enseignement pré-primaire l'année précédente, pays sélectionnés, 2010-2015



Sources : Base de données de l'ISU pour le taux de scolarisation net et ajusté ; résultats finaux et principales conclusions présentés dans les rapports MICS pour le pourcentage d'élèves de première année du primaire ayant participé à l'enseignement pré-primaire l'année précédente.

QUALITÉ

La cible met l'accent sur une éducation de qualité. La qualité peut s'entendre comme le degré de soutien qu'apportent l'école, la classe (y compris les infrastructures et les processus d'enseignement) et les systèmes au développement global des enfants, et plus particulièrement au développement des enfants les plus menacés d'exclusion sociale. S'il appartient aux pays de fixer eux-mêmes leurs objectifs et leurs normes de qualité, il existe des outils qui, bien que suscitant des controverses politiques, permettent de réaliser un suivi comparatif de la qualité de l'éducation de la petite enfance. Il ressort d'une analyse menée par la Banque mondiale sur les politiques de la petite enfance que 13 pays à revenu faible et intermédiaire sur 21 ont défini des normes de base relatives aux taux d'encadrement mais que seuls huit d'entre eux les appliquent.

RÉSULTATS DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

La cible 4.2 vise à garantir que les enfants entament leur parcours scolaire formel avec un bon niveau de développement et qu'ils se « préparent à suivre un enseignement primaire ». Cette vision globale marque un tournant par rapport aux évaluations du développement de l'enfant réalisées à partir des seuls indicateurs relatifs à la santé. Déterminer le meilleur moyen de mesurer le développement d'un enfant est éminemment complexe. Il est nécessaire de réaliser le suivi du développement normatif dans l'ensemble des cultures et d'élaborer des méthodes de mesure à partir des résultats obtenus.

La mesure qui bénéficie actuellement de la plus large couverture est l'Indice du développement de la petite enfance mis au point par l'UNICEF (indice DPE). Au cours de la période 2010–2015, il a permis de faire ressortir que dans 56 pays dont la plupart affichaient des revenus faibles et intermédiaires près de 70 % des enfants âgés de trois ans et 80 % des enfants âgés de quatre ans étaient en bonne voie sur le plan du développement. Or, cet indice est fortement déterminé par l'une de ses quatre composantes, l'alphabétisme et le calcul. On pourra reprocher à un tel indice de rendre davantage compte des normes des premières années de la scolarité que de la capacité cognitive.

L'un des principaux facteurs qui aident les enfants à exploiter pleinement leur potentiel est un contexte familial riche en matériels d'apprentissage et propice aux interactions. En Ukraine, presque tous les enfants âgés de 3 à 4 ans sont incités par les membres de leur famille d'âge adulte à participer à quatre activités au moins, contre seulement 40 % des enfants du même âge au Ghana. Sur la période 2010-2015, dans 54 pays dont la plupart affichaient des revenus faibles ou moyens inférieurs, 19 % des foyers possédaient au moins trois livres pour enfants et 7,5 % d'entre eux en possédaient au moins dix. Moins de 1 % des 20 % familles les plus pauvres possédaient au moins dix livres.



CIBLE 4.3

Enseignement technique, professionnel et tertiaire et éducation des adultes

L'enseignement technique, professionnel et tertiaire était considéré comme faisant partie de l'Éducation pour tous, mais seulement en appui à d'autres objectifs. Avec la cible 4.3, il fait son entrée dans le programme de développement mondial.

L'indicateur mondial correspondant à la cible — le pourcentage de jeunes et d'adultes ayant participé à des programmes formels ou non formels d'éducation ou de formation au cours des 12 derniers mois — concerne également l'éducation des adultes. Le Rapport GEM traite de l'enseignement technique et professionnel, de l'enseignement supérieur et de l'éducation des adultes du point de vue des trois concepts utilisés dans la cible 4.3 : accès, coût abordable et qualité.

L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS

L'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) sont dispensés dans des établissements, sur le lieu de travail ou selon une formule mixte. Compte tenu de la diversité des cadres politiques, des structures institutionnelles et des méthodes d'organisation, il est possible que les systèmes nationaux de statistique ne donnent qu'une image incomplète de l'EFTP, ce qui ne facilite guère les comparaisons au plan international.

À l'heure actuelle, les mécanismes de suivi portent essentiellement sur les inscriptions dans les établissements et, plus particulièrement, dans les établissements supervisés par les ministères de l'éducation, ce qui réduit considérablement la portée du suivi de la réalisation de la cible. Pour que l'éducation et la formation sur le lieu de travail soient prises en considération, il faudrait pouvoir s'appuyer sur les données tirées des enquêtes sur la population active, les entreprises et les ménages, d'où la nécessité d'une coordination accrue dans la formulation des définitions et des questionnaires utilisés. Les analyses réalisées pour le Rapport GEM dans 12 pays montrent que près de 20 % des jeunes ont participé à des programmes de formation sur leur lieu de travail.

“
De nouvelles analyses réalisées dans 12 pays montrent que près de 20% des jeunes ont participé à des programmes de formation sur leur lieu de travail.

”

S'agissant de l'accessibilité financière, on s'interrogera sur la manière dont les politiques publiques contribuent à remédier aux inégalités d'accès à l'EFTP. Étant donné l'extrême diversité des prestataires, des structures de coûts, des politiques publiques et des contextes nationaux, il est fort improbable qu'un seul indicateur suffise à rendre compte de ce critère. L'une des solutions pourrait consister à évaluer le montant des revenus des établissements à la charge des étudiants et de le comparer avec le montant des aides financières versées aux étudiants par les pouvoirs publics.

L'une des méthodes utilisées pour évaluer la qualité de l'EFTP consiste à déterminer si des normes fiables sont codifiées dans un cadre national des qualifications. Au moins 140 pays disposent d'un tel cadre. Bien que leur efficacité soit variable, ces cadres peuvent aider les salariés, les prestataires et les employeurs à privilégier les résultats plutôt que la façon d'acquérir les qualifications.

ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

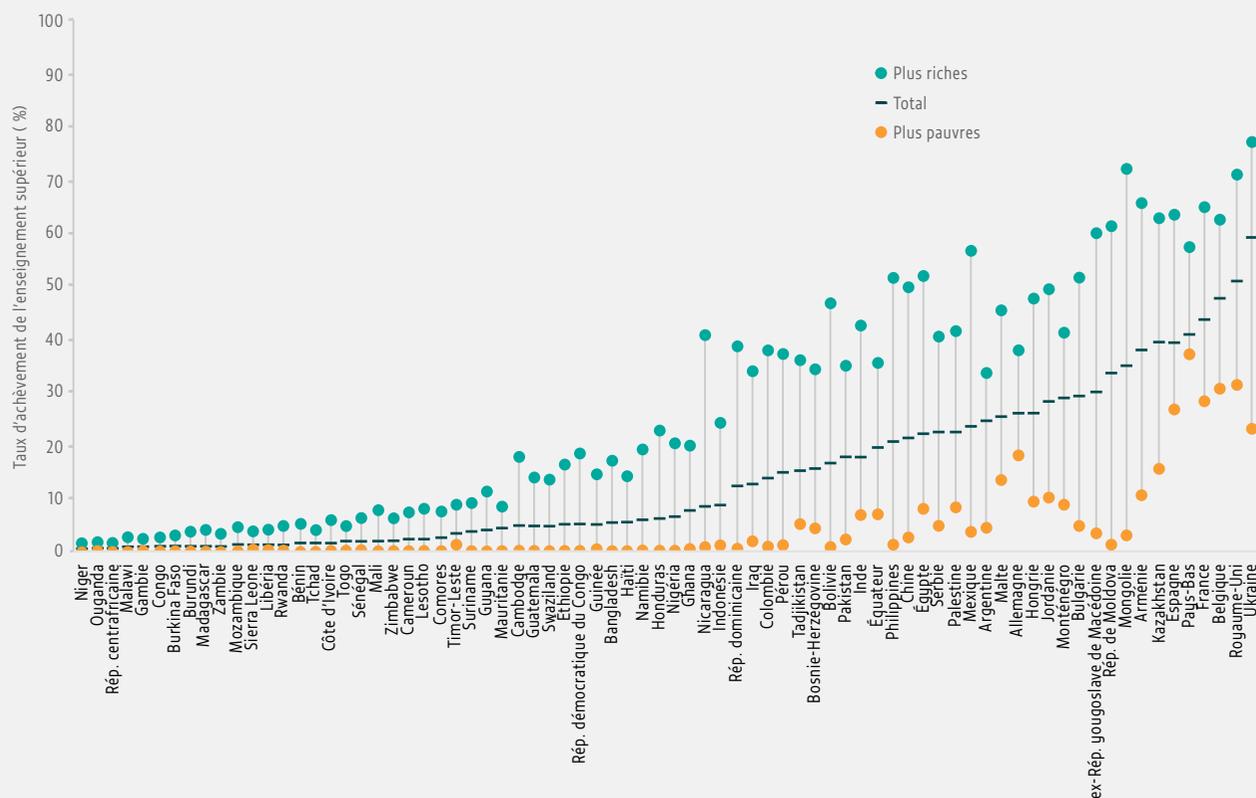
L'enseignement tertiaire comprend des formations courtes aussi bien que des programmes de licence (bachelor), de maîtrise (master) ou de doctorat. Les établissements varient considérablement par la taille, le coût, les cours, les procédures et la qualité. La question de l'équité doit tenir compte des obstacles qui surgissent aux différentes étapes, de l'accès à l'obtention du diplôme. À l'échelle mondiale, les inscriptions dans l'enseignement supérieur ont été multipliées par deux, passant de 100 millions en 2000 à 207 millions en 2014 mais, que ce soit au niveau international ou national, les disparités sont considérables. Aux Philippines, en 2013, 52 % des 25-29 ans les plus riches avaient achevé au moins quatre années d'enseignement tertiaire, contre 1 % des personnes les plus pauvres appartenant à la même tranche d'âge.

Dans l'enseignement supérieur, l'accessibilité financière dépend du rapport entre les coûts et les revenus. Il est possible de comparer les coûts totaux aux niveaux moyens de revenu des ménages établis à partir des enquêtes sur les ménages. Bien qu'il soit utile, cet indicateur ne permet pas de déterminer le nombre de jeunes qui ont les moyens de poursuivre des études supérieures. On pourra établir une méthode de mesure en comparant les dépenses qui sont à la charge des familles et l'aide financière publique allouée aux familles. Il est par ailleurs nécessaire de s'assurer que les bénéficiaires ciblés sont bien ceux qui ont le plus besoin d'aide.

La disparité des structures politiques et des ressources nationales, ainsi que la diversité des missions poursuivies par les universités, constituent un obstacle majeur à l'élaboration d'une mesure mondiale et pertinente de la qualité dans l'enseignement supérieur. Les classements des universités attirent l'attention parce qu'ils sont faciles à comprendre mais ils sont établis à partir d'éléments de recherche et non en fonction de la qualité de l'enseignement ou des acquis des étudiants.

FIGURE 10 :

Selon qu'on soit riche ou pauvre, la participation à l'enseignement supérieur présente des disparités considérables
 Pourcentage d'étudiants âgés de 25 à 29 ans ayant suivi au moins quatre années d'enseignement supérieur, par richesse, pays sélectionnés, 2008-2014



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir des données d'enquêtes sur les ménages.

ÉDUCATION DES ADULTES

L'apprentissage, l'éducation et la formation des adultes constituent une stratégie pour réaliser la cible 4.3, selon le Cadre d'action Éducation 2030. L'éducation des adultes peut être formelle (institutionnalisée), non formelle ou informelle.

Du fait de la grande diversité de l'offre, il est particulièrement difficile de procéder au suivi de la participation. S'il existe bien des données sur les apprenants d'âge adulte dans l'éducation formelle, elles ne reflètent qu'une toute petite partie de la situation. En 2011, dans les 28 États membres de l'Union européenne, près de 6 % des adultes ont participé à l'éducation formelle et 37 % à l'éducation non formelle, selon une enquête dont il serait souhaitable de s'inspirer pour élaborer des outils de mesure de la participation des adultes à l'éducation dans le monde.

L'évaluation de l'accessibilité financière butte non seulement sur le rôle majeur du financement privé mais aussi sur le manque de données, y compris en ce qui concerne les financements publics. Moins d'un pays sur six alloue plus de 0,3 % du PIB à l'éducation des adultes. De façon générale, il est nécessaire de disposer de davantage d'informations sur les dépenses publiques afin de mieux comprendre la façon dont les aides ciblent les groupes qui en ont le plus besoin.

Il est difficile d'assurer le suivi de l'éducation des adultes, y compris des aspects relatifs à la qualité. Selon les conclusions du troisième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, il existe des problèmes liés aux données dans toutes les régions du monde, ce qui limite les informations disponibles concernant l'impact de l'éducation des adultes. Le Rapport invite les pays à mettre au point des systèmes qui permettent de lever les obstacles entravant la collecte des données nécessaires au suivi et à l'évaluation.



CIBLE 4.4

Compétences nécessaires à l'emploi

La cible 4.4 soulève des questions fondamentales : quelles compétences « nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat » sont particulièrement pertinentes pour le suivi mondial dans des contextes différents ? Ces compétences s'acquièrent-elles essentiellement grâce à l'éducation et à la formation ou par d'autres moyens ? Les mesures disponibles sont-elles valides et applicables à un coût raisonnable ?

L'incertitude qui entoure ces questions se retrouve dans les indicateurs proposés, par exemple le taux de réussite scolaire de la population adulte, qui ne permettent pas de mesurer les compétences. L'autre indicateur, qui concerne le niveau de compétences dans les technologies de l'information et de la communication (TIC) et la culture numérique, s'il risque de réduire la portée du programme, constitue malgré tout une tentative pour privilégier les compétences concrètes et mesurables.

COMPÉTENCES COGNITIVES



Dans l'Union européenne, en 2014, 44 % des adultes savaient utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur.



Les compétences cognitives de base comprennent la lecture, l'écriture et le calcul. Il apparaît, d'après les nouvelles analyses réalisées pour le Rapport GEM, que des compétences élevées en alphabétisme multiplient quasiment par deux la chance d'exercer un emploi décent.

Les TIC occupent désormais une place essentielle dans la vie quotidienne et le monde du travail. Dans l'Union européenne, en 2014, 44 % des adultes savaient utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur, la fourchette des résultats allant de 16 % en Roumanie à 63 % en Finlande.

Le niveau de compétences en culture numérique constitue un meilleur indicateur car il peut être directement évalué. En 2013, en République tchèque, 85 % des élèves de 8^e année possédaient des connaissances informatiques fonctionnelles, contre 13 % en Thaïlande et 9 % en Turquie. Il conviendra

d'élaborer un outil mondial afin de tenir compte de la rapidité des évolutions technologiques ainsi que des préjugés culturels inhérents aux questions utilisées actuellement.

COMPÉTENCES NON COGNITIVES...

Les compétences censées requérir un processus cognitif moindre suscitent un intérêt croissant. Dans la pratique cependant, une grande partie des compétences professionnelles les plus valorisées – telles que la créativité, la réflexion critique et la collaboration qui, bien que fondamentales, restent assez vagues – sont bien difficiles à classifier.

On ne dispose pas d'éléments factuels suffisants pour montrer à partir de quel seuil les compétences non cognitives, telles que la persévérance, la maîtrise de soi ou encore les aptitudes sociales et affectives, anticipent des résultats positifs sur le marché du travail. Il est probable que le niveau optimal dépende de la situation de l'emploi.

Il est très difficile d'élaborer des mesures qui permettent de comparer les compétences non cognitives à l'échelle internationale. Le Rapport GEM recommande d'éviter les évaluations de grande envergure à des fins de suivi sur le plan international et préconise d'accorder une attention particulière à la recherche portant sur la mesure de l'acquisition de ces compétences et de leur impact sur le lieu de travail.

... ET L'ASSOCIATION DE CES DEUX TYPES DE COMPÉTENCES DANS LE MONDE DU TRAVAIL

Les compétences liées à la finance et à l'entrepreneuriat constituent deux exemples illustrant l'association, fondamentale dans le monde du travail, des compétences cognitives et non cognitives. Les tentatives visant à élaborer une mesure empirique des compétences dans le domaine de la finance ont beaucoup progressé au cours des dernières années. Selon une définition, 33 % des adultes dans le monde ont un bon niveau de compétence dans le domaine de la finance, la fourchette allant de 13 % au Yémen à 71 % en Norvège. L'évaluation des compétences entrepreneuriales, qui pour l'essentiel en est encore au stade de la recherche, implique de s'interroger sur les sujets à intégrer aux programmes scolaires.



CIBLE 4.5

Équité

L'engagement à « ne laisser personne de côté », omniprésent dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030, devrait stimuler le désir de procéder au suivi mondial de l'inégalité et de rendre compte de cette question. Le Rapport GEM considère trois grands enjeux : comment mesurer l'inégalité et ses évolutions de manière appropriée, comment collecter des données qui permettent d'identifier les individus comme appartenant à des groupes vulnérables et, de façon plus générale, quels sont les aspects de l'équité dans l'éducation qui, outre la parité, peuvent être mesurés.

MESURES DE L'INÉGALITÉ

Trois grands facteurs rendent plus ardue la mesure de l'inégalité dans l'éducation. Premièrement, l'examen des inégalités peut faire intervenir un large éventail d'indicateurs qui concernent, par exemple, l'accès ou l'apprentissage. Deuxièmement, chacune des mesures de l'inégalité utilisées pour déterminer la distribution de tel ou tel indicateur dans la population présente à la fois des avantages et des inconvénients. Des mesures différentes peuvent aboutir à des conclusions différentes sur l'importance des inégalités et leur évolution dans le temps. Troisièmement, les décideurs doivent savoir comment un indicateur varie en fonction des caractéristiques individuelles, le niveau de richesse par exemple, mais il s'avère souvent difficile de comparer ces caractéristiques à l'échelle internationale.

“

Dans les pays à faible revenu, pour 100 jeunes parmi les plus riches qui ont achevé l'école primaire, ainsi que le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ils ne sont que 36, 19 et 7 à être parvenus au même niveau, respectivement, parmi les jeunes les plus pauvres.

”

Le Groupe interinstitutions et d'experts sur les indicateurs relatifs aux ODD a proposé que l'indice de parité serve de mesure mondiale de l'inégalité dans l'éducation. Cette mesure, qui est la plus facile à expliquer à un large public, a été efficacement utilisée depuis deux décennies pour rendre compte des disparités entre les sexes. Elle peut être appliquée à divers indicateurs, et ce jusqu'aux écarts de richesse. Dans les pays à revenu moyen supérieur, l'indice de parité selon la richesse des taux d'achèvement est de 0,90 dans l'enseignement primaire, de 0,71 dans le premier cycle du secondaire et de 0,44 dans le second cycle du secondaire. Dans les pays à faible revenu, l'indice de parité selon la richesse est de 0,36 dans l'enseignement primaire, de 0,19 dans le premier cycle du secondaire et de 0,07 dans le second cycle du secondaire.

La création du Groupe interinstitutions sur les indicateurs d'inégalité dans l'éducation (IAG-EII) est un pas dans la bonne direction car elle ouvre la voie à une analyse cohérente des données provenant d'enquêtes diverses et au partage des sources de données encore inexploitées. Il est indispensable que les progrès de la coordination réalisés au niveau mondial se répercutent au niveau national.

PARITÉ ENTRE LES SEXES

Bien que la parité ait été atteinte au niveau mondial en 2014 dans le primaire, le premier cycle du secondaire et le second cycle du secondaire, seuls 63 %, 46 % et 23 % des pays sont parvenus à la parité à ces trois niveaux d'enseignement. Il faut en outre signaler que les moyennes nationales masquent des disparités au niveau national ainsi qu'à l'intérieur de certains groupes de population. L'Afrique subsaharienne atteint la parité entre les sexes des taux d'achèvement du primaire dans le quintile le plus riche ; dans le quintile le plus pauvre, en revanche, à peine 83 filles pour 100 garçons vont jusqu'au terme de l'enseignement primaire. Les disparités s'accroissent dans le premier cycle du secondaire (73 filles pour 100 garçons) et dans le second cycle du secondaire (40 filles pour 100 garçons).

TABLEAU 2 :

Indice de parité entre les sexes, par région et par groupe de revenu national, 2014

	Enseignement primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)
Monde	0,99	63	0,99	46	0,98	23
Faible revenu	0,93	31	0,86	9	0,74	5
Revenu moyen inférieur	1,02	52	1,02	33	0,93	17
Revenu moyen supérieur	0,97	71	1,00	60	1,06	22
Revenu élevé	1,00	81	0,99	59	1,01	37
Caucase et Asie centrale	0,99	100	0,99	83	0,98	29
Asie de l'Est et du Sud-Est	0,99	86	1,01	57	1,01	37
Europe et Amérique du Nord	1,00	93	0,99	67	1,01	31
Amérique latine et Caraïbes	0,98	48	1,03	39	1,13	19
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	0,95	56	0,93	46	0,96	33
Pacifique	0,97	64	0,95	44	0,94	0
Asie du Sud	1,06	29	1,04	25	0,94	38
Afrique subsaharienne	0,93	38	0,88	19	0,82	6

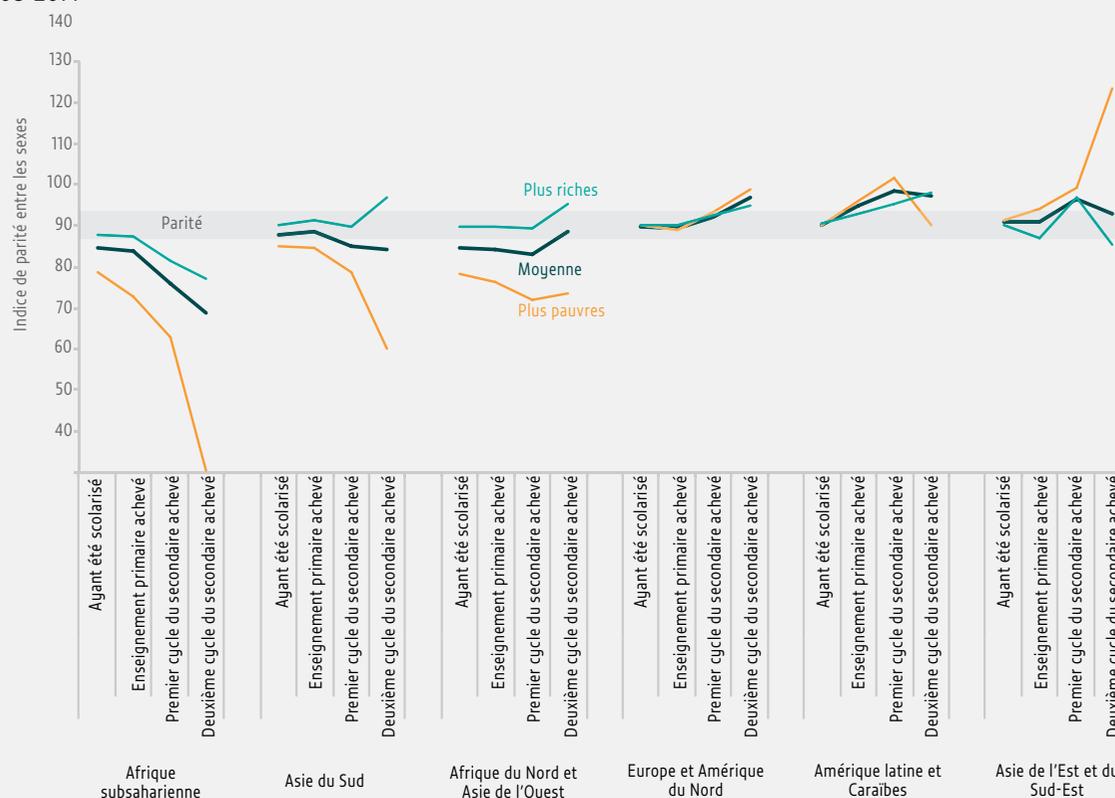
Note : Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 11 :

Les disparités entre les sexes sont plus marquées chez les plus pauvres

Indice de parité entre les sexes pour un ensemble d'indicateurs de l'éducation sélectionnés, association avec la richesse, par région, 2008-2014



Note : Les valeurs notées pour l'Asie de l'Est et du Sud-Est, l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest se rapportent uniquement aux pays à revenu faible et intermédiaire.

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données d'enquêtes sur les ménages.

Le recours à l'indice de parité pour suivre la réalisation des composantes de la cible 4.5 relatives à l'égalité des sexes permet d'en élargir l'application. Outre les taux de scolarisation, l'indice pourra ainsi être appliqué à l'ensemble des indicateurs de l'éducation, y compris aux résultats de l'apprentissage. S'il s'agit-là d'une avancée positive, l'indice ne rend compte que de certains aspects de l'égalité des sexes dans l'éducation. Afin d'améliorer le suivi de l'égalité des sexes dans l'éducation, il faudra faire en sorte d'obtenir des données plus complètes sur les aspects des programmes scolaires, des manuels, des évaluations et de la formation des enseignants qui concernent l'égalité des sexes ; il convient également de favoriser un rapprochement entre les personnes qui travaillent sur les indicateurs de l'égalité des sexes dans l'éducation et celles qui s'intéressent à cette question de façon plus large.

HANDICAP

Afin de quantifier les progrès réalisés en matière d'égalité d'accès à l'éducation pour les personnes handicapées, il est nécessaire de disposer de mesures du handicap internationalement comparables. Or, les formes de handicap présentent une extrême diversité. Selon une étude menée en 2010 dans 30 systèmes éducatifs d'Europe, 3,7 % des élèves inscrits dans l'éducation obligatoire étaient identifiés comme ayant un besoin éducatif particulier. L'UNICEF et le Groupe de Washington sur les statistiques des incapacités sont à la pointe des efforts qui ont été engagés pour définir une mesure opérationnelle du handicap. Il convient également d'examiner si les éducateurs sont suffisamment bien préparés et si les infrastructures scolaires sont adaptées aux besoins des personnes handicapées.

LANGUE

L'enseignement multilingue dispensé dans la langue maternelle de l'élève reste dédaigné, ce qui est l'une des causes des fortes disparités que l'on observe dans les résultats scolaires. Il convient d'intensifier les efforts afin d'examiner les politiques de la langue dans l'éducation. Il ressort d'une étude que près de 40 % des habitants de la planète n'ont pas accès à une éducation dispensée dans une langue qu'ils parlent ou qu'ils comprennent. L'analyse des documents de politique nationale ne peut permettre de déterminer si les élèves ont accès à des matériels d'enseignement et d'apprentissage rédigés dans la langue qu'ils parlent chez eux, si les enseignants sont suffisamment bien préparés et si les politiques officielles sont correctement appliquées sur le terrain. Dans la région du Mopti au Mali, nonobstant la politique nationale, seules 1 % des écoles primaires proposent un enseignement bilingue dispensé dans une langue appropriée par un enseignant qualifié.

MIGRATION ET DÉPLACEMENTS FORCÉS

En dépit des problèmes que pose l'accueil des migrants provenant des zones rurales, qui s'installent souvent dans des bidonvilles ou des zones péri-urbaines où l'accès à l'école publique est limité, en général, la migration vers les zones urbaines facilite l'accès aux services publics. En ce qui concerne les migrants internationaux, la difficulté pour les responsables politiques tient au fait que ces élèves ont tendance à se concentrer dans les établissements situés dans des quartiers défavorisés.

“

Dans le monde, 50 % des réfugiés en âge de fréquenter l'école primaire et 75 % en âge d'être inscrits dans l'enseignement secondaire ne sont pas scolarisés.

”

Mais ce sont les personnes déplacées de force qui posent le plus grand défi. Les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays demeurent relativement invisibles. Au Nigéria, dans 42 des 19 camps de déplacés situés dans six États du pays, en juin 2015, les enfants n'avaient accès ni à l'éducation formelle ni à l'éducation non formelle. Les réfugiés forment le groupe le plus vulnérable : à l'échelle mondiale, 50 % des réfugiés en âge de fréquenter le primaire et 75 % des réfugiés en âge de fréquenter le secondaire ne sont pas scolarisés. Il n'est pas aisé d'examiner la situation scolaire des migrants et des personnes déplacées de force. Il est indispensable d'intensifier et de coordonner les efforts si nous voulons comprendre les raisons pour lesquelles ces personnes n'ont pas accès à l'éducation dans des conditions d'égalité.



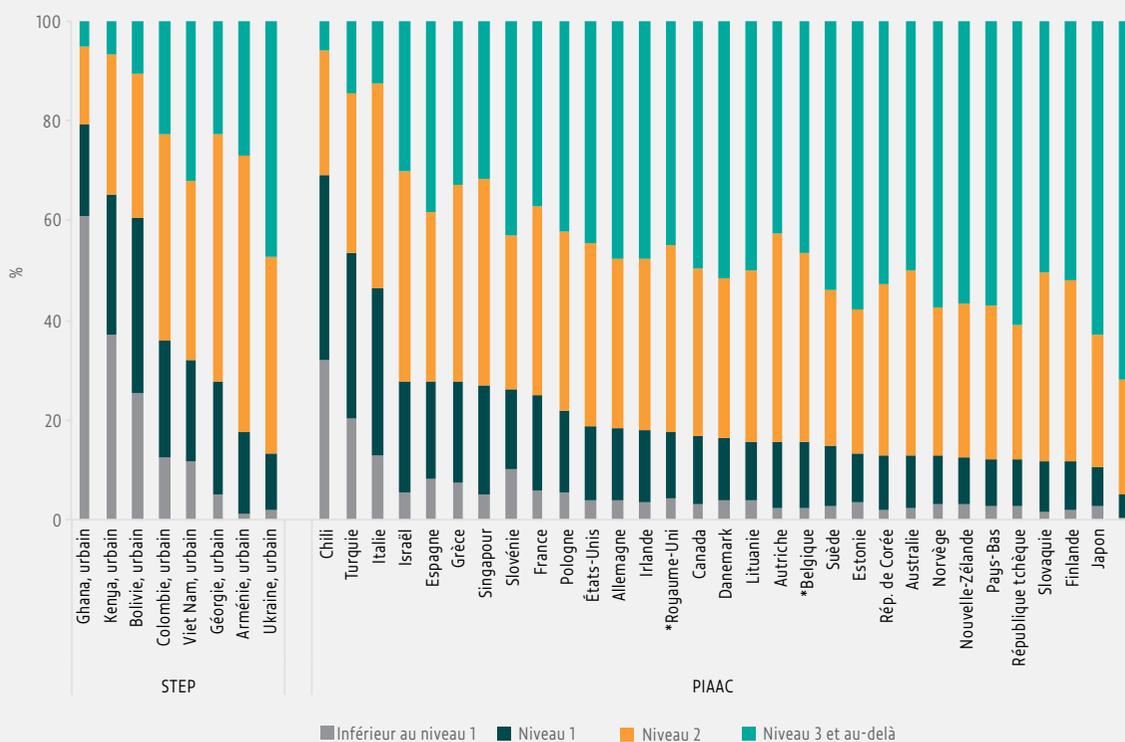
CIBLE 4.6

Lire, écrire et compter

Dans la continuité de l'objectif 4 de l'EPT, la cible 4.6 accorde une grande attention à l'alphabétisme des adultes dans le monde, tout en introduisant deux nouveaux éléments d'une importance fondamentale. En premier lieu, l'indicateur mondial sur la lecture, l'écriture et le calcul est explicitement formulé en termes de niveau de compétence, ce qui rejoint l'opinion selon laquelle l'alphabétisme n'est pas seulement un ensemble de compétences cognitives élémentaires mais aussi l'aptitude à utiliser ces compétences afin de contribuer à la société, à l'économie et au changement personnel. En second lieu, parce que le calcul est mentionné explicitement, il convient d'accorder une attention particulière aux éléments qui le caractérisent.

FIGURE 12 :

La mesure de l'alphabétisme sur une échelle continue donne une idée plus exacte des compétences des adultes
Population adulte par niveau de compétences en alphabétisme, 2011-2014



Note : Dans le cas des pays marqués d'un astérisque (*), les données du PIAAC ne concernent que certaines régions : l'Angleterre et l'Irlande du Nord pour le Royaume-Uni et les Flandres pour la Belgique.

Sources : OCDE (2013 ; 2016) et analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir des données du STEP de la Banque mondiale.

PARTICIPATION AUX PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION DES ADULTES

Il s'est avéré étonnamment difficile de mesurer la participation des adultes aux programmes d'alphabétisation formels et non formels. Il est indispensable que le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes mette au point un modèle normalisé d'établissement des rapports afin de rendre compte, au minimum, de la participation des adultes aux programmes d'alphabétisation dispensés ou financés par le secteur public.

Les nouvelles analyses réalisées pour le Rapport GEM ont réintroduit une question qui, autrefois, figurait régulièrement dans les enquêtes démographiques et sanitaires ; cette question fait ressortir qu'entre 2004 et 2011, dans 29 pays à revenu faible et intermédiaire, seuls 6 % des adultes âgés de 15 à 49 ans ont participé à un programme d'alphabétisation. Bien que la population adulte analphabète se compose en majorité de femmes et de pauvres, les participants aux programmes comptaient davantage d'hommes et de personnes disposant d'un niveau de revenu plus élevé.

TAUX D'ALPHABÉTISME

Bien que le Programme de développement durable s'oriente à juste titre vers l'évaluation des niveaux de compétences en lecture et en écriture, les outils de mesure nécessaires ne sont pas largement accessibles, de sorte que l'on continue à se référer aux taux d'alphabétisme traditionnels pour rendre compte des compétences des jeunes et des adultes en lecture et en écriture. Sur la période 2005-2013, environ 760 millions d'adultes, soit 15 % de la population adulte mondiale, dont 63 % de femmes, ne possédaient pas de compétences fonctionnelles en alphabétisme.

NIVEAU DE COMPÉTENCE EN LECTURE, EN ÉCRITURE ET EN CALCUL

Beaucoup de pays à revenu élevé disposent d'informations sur les niveaux de compétence des adultes en lecture, en écriture et en calcul, qui font l'objet d'évaluations directes. Parmi les participants au Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE, 15 % n'ont pas réussi à atteindre le premier niveau de compétence en alphabétisme. Le test consistait notamment à faire des inférences simples à partir de textes ; la fourchette des résultats va de moins de 5 % au Japon à près de 28 % en Italie.

Afin de réaliser des évaluations comparatives des compétences en lecture, en écriture et en calcul, la collaboration internationale est indispensable. Pour que nous disposions de données de suivi utiles à l'horizon 2030, la méthode choisie devra concilier la capacité des pays à mener leurs propres évaluations et la nécessité de conduire des évaluations conformes aux normes internationales.



CIBLE 4.7

Développement durable et citoyenneté mondiale

La cible 4.7 concerne, plus que toute autre, les buts sociaux, humanistes et moraux de l'éducation. Elle établit un lien direct entre l'éducation et les autres ODD et reflète les aspirations du nouveau programme de développement, qui sont de transformer le monde.

Le Rapport GEM privilégie l'indicateur mondial proposé et examine le degré d'intégration de la citoyenneté mondiale et du développement durable dans les interventions systémiques, les matériels curriculaires tels que cadres curriculaires nationaux et manuels scolaires, et les programmes de formation des enseignants.

La définition d'indicateurs qui permettent le suivi des connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires au développement durable est une entreprise ardue. Le rapport examine les initiatives qui pourraient servir à évaluer l'acquisition des compétences et des connaissances nécessaires, ainsi que les attitudes des jeunes et des adultes.

La cible 4.7 est conforme en tous points au cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle ne donne aucune précision sur les niveaux d'enseignement ou les groupes d'âge auxquels s'appliquent ses composantes. Les indicateurs mondiaux et thématiques proposés concernent principalement les enfants et les adolescents participant à l'éducation formelle. Aucun des indicateurs thématiques proposés ne se réfère explicitement aux apprenants adultes dans les contextes éducatifs informels et non formels.

PROGRAMMES SCOLAIRES

Les programmes scolaires sont les principaux vecteurs de diffusion des connaissances et des compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable et la citoyenneté mondiale. L'un des indicateurs thématiques propose de mesurer le degré de mise en œuvre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme au niveau national. Cet indicateur tient bien compte des éléments de la cible qui se rapportent aux droits de l'homme, aux libertés fondamentales et à la tolérance.

L'autre indicateur thématique proposé pour la cible 4.7 – le pourcentage d'écoles dispensant une éducation au VIH/SIDA et à la sexualité fondée sur les compétences nécessaires dans la vie courante – concerne cinq éléments de la cible : droits de l'homme, égalité des sexes, culture de paix, non-violence et connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement et les modes de vie durables. Cet indicateur a été intégré à titre expérimental aux systèmes d'information sur la gestion de l'éducation et aux enquêtes en milieu scolaire dans plusieurs pays, ce qui contribuera à l'avenir à l'amélioration du suivi.

“ Sur 78 pays, sur la période 2005-2015, les trois quarts avaient intégré à leurs programmes scolaires divers aspects du développement durable. ”

La poursuite des recherches sur les programmes scolaires permettrait de suivre avec davantage de précision les progrès accomplis pour atteindre la cible 4.7. Il convient de dresser une liste systématique des cadres curriculaires nationaux et des matériels qu'ils utilisent. Les analyses menées dans le cadre du Rapport GEM sur plus de 110 documents relatifs aux cadres curriculaires nationaux de l'enseignement primaire et secondaire dans 78 pays montre qu'entre 2005 et 2015, les trois quarts de ces pays accordaient une certaine importance à divers aspects du développement durable ; ils étaient beaucoup moins nombreux à employer des termes relatifs à la citoyenneté mondiale ; l'égalité des sexes occupait également une place plus réduite : moins de 15 % des pays utilisaient des expressions clés telles qu'autonomisation des femmes, parité des sexes ou sensibilité aux différences entre les sexes, la moitié d'entre eux mentionnant l'égalité des sexes.

MANUELS SCOLAIRES

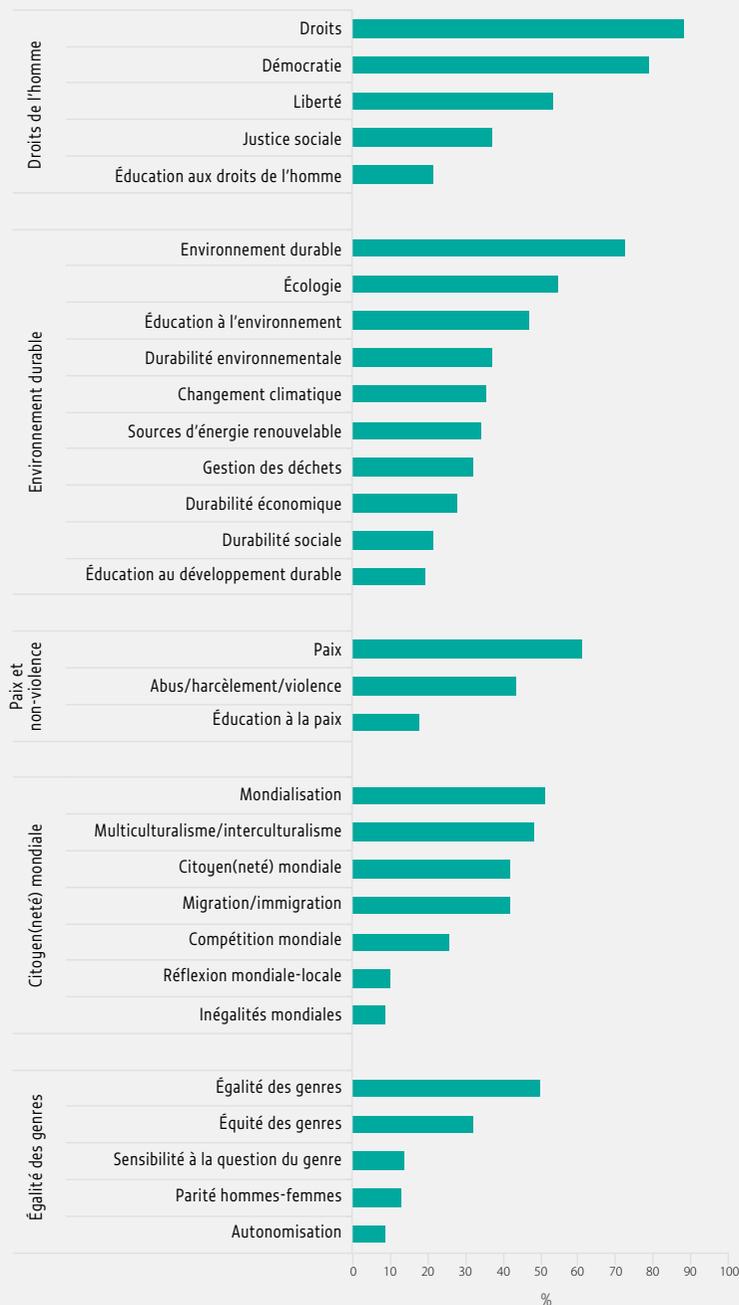
Les récentes analyses du contenu des manuels scolaires ont abouti à des résultats prometteurs pour l'évaluation du contenu des programmes. Trois ensembles de données sur les manuels de l'enseignement secondaire en histoire, en instruction civique, en études sociales et en géographie ont été compilés pour le Rapport GEM. Il ressort de cette analyse que près de la moitié des manuels abordaient la question des droits de l'homme entre 2000 et 2013, contre environ 5 % entre 1890 et 1913. En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, au cours des dix dernières années, à peine plus de 10 % des manuels mentionnaient les droits des femmes. Ces analyses montrent qu'il est possible d'élaborer des mesures valides et fiables à partir des manuels scolaires. Il serait souhaitable de mettre en place un mécanisme de suivi régulier afin de fournir des données internationalement comparables sur le contenu des manuels.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les enseignants devraient suivre une préparation afin de pouvoir enseigner dans des domaines touchant au développement durable et à la citoyenneté mondiale. En 2013, seuls 8 % des 66 pays analysés avaient intégré le développement durable à la formation des enseignants, ce qui dénote une progression par rapport à 2005 (2 %). Il est rare que le contenu des programmes de formation des enseignants soit d'un accès aisé, mais certaines informations ont tout de même pu être collectées, essentiellement au niveau régional. Il est indispensable d'intensifier les efforts de toute urgence afin d'évaluer les concepts énoncés dans la cible 4.7 dans l'optique de la préparation et de la formation des enseignants. Il serait possible, en appliquant un protocole de codage normalisé aux programmes des établissements de formation des enseignants, de déterminer si la formation professionnelle prépare efficacement les enseignants à répondre aux besoins des diverses communautés d'étudiants.

FIGURE 13 :**Le concept le plus abondamment cité dans les programmes scolaires nationaux est celui des droits de l'homme**

Pourcentage de pays dont le cadre curriculaire national mentionne chacun des termes clés, 2005-2015



Note : Analyse fondée sur un échantillon de 78 pays.
Source : BIE (2016).

ACTIVITÉS EXTRA-SCOLAIRES

Les élèves s'initient au développement durable et à la citoyenneté mondiale à l'école, certes, mais aussi dans le cadre des clubs scolaires, des associations d'étudiants, des activités sportives, des clubs de débat, des troupes de théâtre, des groupes de musique, du bénévolat, etc. Selon une analyse réalisée pour le Rapport GEM, les activités bien conçues, inclusives et accessibles à tous permettent d'améliorer la résolution des conflits et la cohésion sociale, elles contribuent à faire connaître les cadres juridiques et les concepts relatifs aux droits de l'homme et renforcent le sentiment de citoyenneté mondiale. Les outils de collecte de données n'accordent que trop peu d'attention à la qualité de l'expérience et aux processus de développement à l'œuvre dans ces activités. Le fait qu'il n'existe pas de normes communes d'établissement des rapports limite la possibilité d'obtenir des données fiables et comparables à l'échelle internationale.

RÉSULTATS

Procéder au suivi des grandes aspirations de la cible 4.7 – acquisition des connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir la citoyenneté mondiale et le développement durable – n'est pas une tâche facile. La compréhension interdépendante et fondamentale de l'histoire du monde, de la géographie, des institutions internationales et des processus mondiaux pourrait servir de point de départ mais les évaluations cognitives sont rares dans ce domaine. Dans beaucoup de pays, seuls les deux tiers des étudiants connaissent la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Les tensions entre les valeurs locales et l'intensification des engagements internationaux posent un défi de taille. De récentes initiatives cherchent à améliorer les mécanismes de suivi de la cible 4.7 en ce qui concerne les adolescents, principalement dans l'enseignement secondaire. En 2016, l'UNESCO et l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire ont décidé de travailler ensemble afin de mesurer les connaissances en matière de citoyenneté mondiale et de développement durable. Le Southeast Asia Primary Learning Metrics, qui s'intéresse à la citoyenneté mondiale en 5^e année, a pour but d'élaborer des évaluations comparatives mieux adaptées aux contextes locaux.



CIBLE 4(a)

Établissements scolaires et environnements d'apprentissage

La reconnaît que l'approche centrée sur l'apprenant, la participation démocratique et l'inclusion constituent les principes d'une école adaptée aux besoins de l'enfant. Ces principes se prêtent difficilement à un suivi de portée mondiale mais trois de leurs aspects pourront, eux, faire l'objet d'un tel suivi : les infrastructures scolaires, l'utilisation des TIC et les violences et les attaques commises dans les établissements scolaires.

“

En 2013, dans les pays les moins avancés, seulement 52 % des écoles primaires disposaient d'un approvisionnement en eau adapté.

”

INFRASTRUCTURES SCOLAIRES

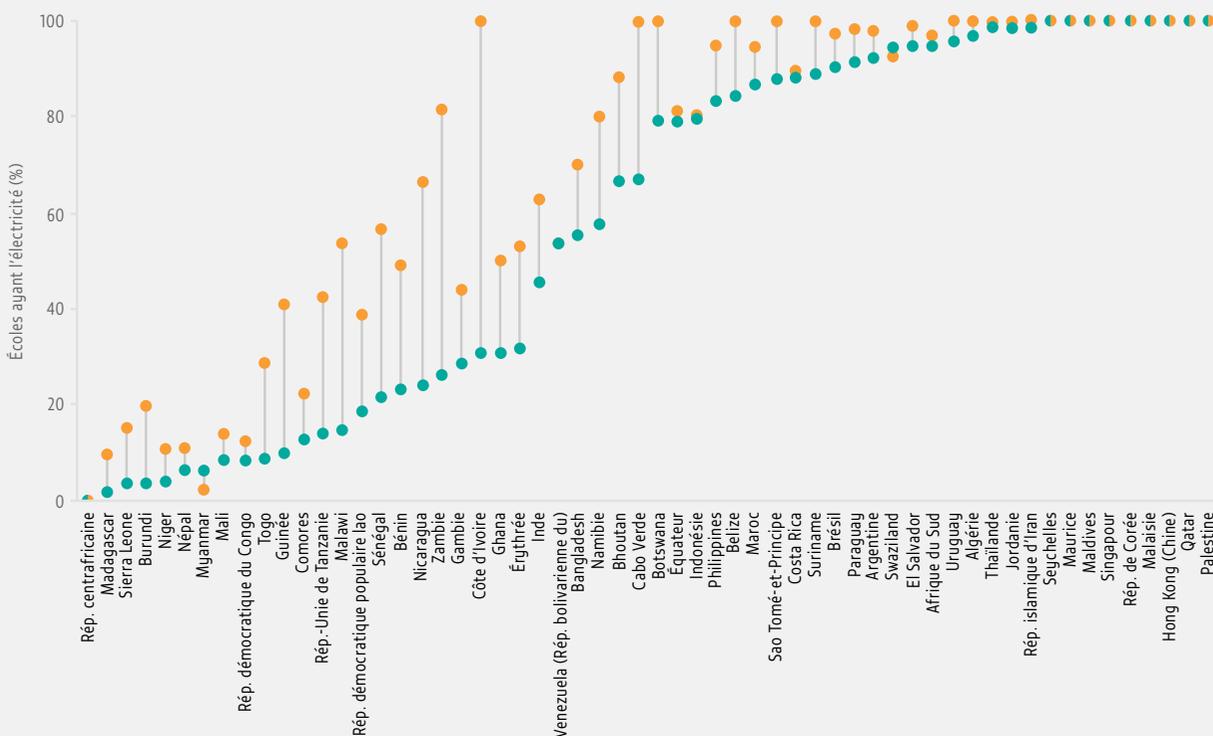
L'amélioration des installations d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène dans les établissements éducatifs peut entraîner des effets positifs considérables pour la santé et l'éducation. Or, en 2013, seuls 71 % des écoles primaires disposaient d'une installation adéquate d'approvisionnement en eau et, dans les 49 pays les moins développés, ce pourcentage tombait à 52 %.

Lorsque les écoles ne sont pas sûres, l'impact des catastrophes naturelles est démultiplié. Si certains pays font inspecter en détail les dispositifs de sécurité des écoles, tous n'en

FIGURE 14 :

Dans certains pays parmi les plus pauvres, la plupart des écoles primaires n'ont pas l'électricité

Pourcentage d'écoles primaires et secondaires ayant l'électricité, 2009-2014



Source : Base de données de l'ISU.

n'ont pas les moyens. Des outils participatifs ont été élaborés afin d'aider les élèves et la communauté à fournir des informations sur les conditions de sécurité à l'école.

Pour accéder à l'école, les personnes handicapées doivent franchir une multitude d'obstacles physiques et sociaux. Il est difficile de savoir si un établissement est adapté aux enfants handicapés étant donné qu'il n'existe pas de définition de ce qu'est une école accessible et que les capacités d'inspection sont souvent très limitées.

LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION À L'ÉCOLE

Le suivi des TIC dans l'éducation se base sur le Plan d'action de Genève du Sommet mondial sur la société de l'information adopté en 2003, et dont deux des cibles ont trait à l'éducation.

L'utilisation des TIC à l'école nécessite un approvisionnement régulier en électricité. Dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne, l'utilisation des TIC est limitée faute d'alimentation électrique. En République centrafricaine, presque aucune école primaire ou secondaire n'est raccordée au réseau électrique. En Guinée et à Madagascar, on compte plus de 500 apprenants par ordinateur.

VIOLENCE ET ATTAQUES EN MILIEU SCOLAIRE

Les actes de violence et les menaces qui surviennent dans le contexte scolaire se produisent dans les établissements mais aussi pendant le trajet du domicile à l'école, à la maison ou dans le cyberspace. Si l'attention se focalise généralement sur les événements d'une violence extrême, les fusillades par exemple, ce sont les formes de violence plus communes qui sont le plus préjudiciables à l'expérience éducative des enfants et des adolescents. Transgressant souvent des interdits, elles sont dans l'ensemble insuffisamment signalées.

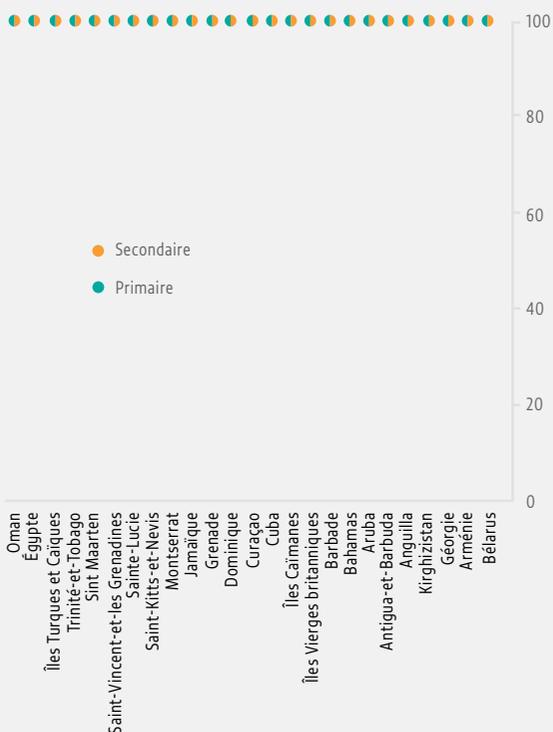
Les brigades constituent la forme de violence en milieu scolaire la plus amplement documentée. Selon l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques de 2011, près de 41 % des élèves de 8^e année rapportent avoir fait

“
Entre 2009 et 2012, dans 37 pays, près de 40 % des élèves âgés de 13 à 15 ans ont déclaré avoir été impliqués dans des bagarres.

l'objet de brimades au moins une fois au cours du mois précédent. Les violences physiques sont très fréquentes. Entre 2009 et 2012, dans 37 pays, près de 40 % des élèves âgés de 13 à 15 ans ont déclaré avoir été impliqués dans des bagarres. Les violences sexuelles

commises en milieu scolaire constituent une forme de violence aux conséquences extrêmement destructrices. Dans bien des cas, on en dissimule la portée et la gravité. De façon générale, il est indispensable que les études internationales formulent leurs questions de manière plus coordonnée afin que les tendances de la violence en milieu scolaire dans le monde soient mesurées de façon cohérente.

Il est essentiel de suivre les attaques liées au milieu scolaire afin d'y apporter une réponse efficace et de contraindre les auteurs de ces actes à rendre des comptes. De 2005 à 2015, les écoles ont été utilisées à des fins militaires dans 26 pays. Entre 2009 et 2012, six pays ont recensé chacun au moins 1 000 attaques perpétrées en milieu scolaire.





CIBLE 4(b)

Bourses d'études

Axée sur certains pays particuliers, la cible 4(b) ne cadre pas avec un programme universel. Comme toutes les autres cibles, elle vise à réduire les inégalités entre les pays mais, en réalité, elle risque d'exacerber les inégalités au niveau national. En effet, les élèves qui bénéficient d'une bourse sont généralement issus de milieux plus favorisés. En outre, nombre de bénéficiaires ne retournent pas vivre dans leur pays d'origine. Ce qui donne à penser que les bourses tendent à bénéficier avant tout aux établissements d'enseignement supérieur des pays riches, et non à ceux des pays pauvres.

La formulation de la cible 4(b) présente des lacunes à plusieurs égards. Il est recommandé que seules soient retenues les bourses destinées à subventionner des études dans des établissements d'enseignement supérieur situés ailleurs que le pays d'origine de l'étudiant ; ces bourses devront en outre être financées en partie au moins par des aides publiques.

Le taux de mobilité internationale vers l'étranger, c'est-à-dire le nombre d'étudiants d'un pays donné qui poursuivent leurs études dans un autre pays, exprimé en pourcentage du taux d'inscription dans l'enseignement supérieur de ce pays, est de 1,8 % dans les pays en développement. Dans certains pays cependant, en particulier dans les petits États insulaires en développement, il est beaucoup plus élevé. À Sainte-Lucie, par exemple, pour dix étudiants du supérieur restant dans le pays, cinq partent à l'étranger.

“ Les données collectées pour le Rapport GEM à partir de 54 programmes publics de bourses révèlent qu'environ 22 500 bourses ont été accordées en 2015. ”

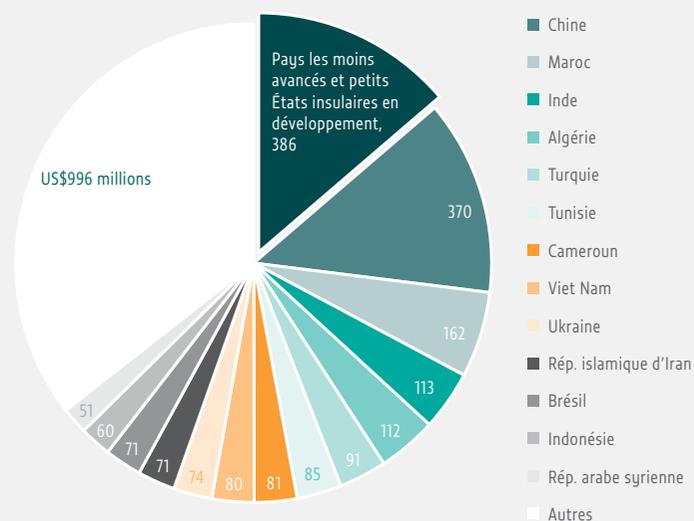
On peut s'étonner qu'il n'existe pas de données mondiales consolidées sur le nombre de bourses accordées, et encore moins sur la nationalité des bénéficiaires ou leur domaine d'étude. Les données collectées pour le Rapport GEM à partir de 54 programmes publics de bourses révèlent que 22 500 bourses ont été accordées en 2015. Ce chiffre correspond à 1 % du nombre d'étudiants mobiles provenant de pays à revenu faible ou moyen inférieur.

Il est nécessaire d'élaborer un mécanisme mondial afin de procéder au suivi d'indicateurs tels que le nombre de bourses d'études octroyées, le nombre d'années d'études couvertes par les bourses, le nombre de bénéficiaires qui achèvent leurs études et le nombre de bénéficiaires qui retournent dans leur pays d'origine.

Les données relatives à l'aide fournissent certaines indications sur les programmes de bourse. En 2014, 2,8 milliards de dollars des États-Unis ont été distribués sous forme de bourses et de coûts imputés aux étudiants. Sur ce montant, 386 dollars des États-Unis ont été alloués aux pays les moins avancés et aux petits États insulaires en développement.

FIGURE 15 :

La moitié de l'aide allouée au titre des bourses d'étude et des coûts imputés aux étudiants se concentre dans 13 pays à revenu intermédiaire
Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données du CAD de l'OCDE.



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données du CAD de l'OCDE.



CIBLE 4(c)

Les enseignants

Le fait que les ODD considèrent les enseignants comme des « moyens de mise en œuvre » a provoqué un certain mécontentement. Le risque est que la contribution fondamentale du corps enseignant à une éducation de qualité et à un environnement propice à l'apprentissage soit dévalorisée. Formulée de manière vague, la cible véhicule une conception par trop limitée des grandes questions relatives aux enseignants.

Le Rapport GEM se penche sur les implications qu'entraîne, en termes de suivi, l'engagement plus général énoncé dans le Cadre d'action d'Éducation 2030 afin de faire en sorte que « les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, qu'ils soient recrutés de manière adéquate, qu'ils reçoivent une formation et des qualifications professionnelles satisfaisantes, et qu'ils soient motivés et soutenus ».

DES ENSEIGNANTS QUALIFIÉS EN NOMBRE SUFFISANT

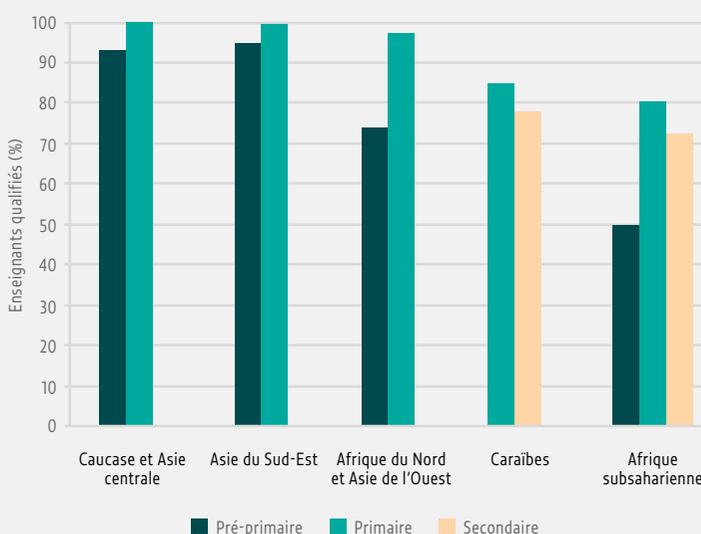
Les classes surpeuplées restent monnaie courante dans bien des pays pauvres, preuve que l'offre d'enseignants est insuffisante. Les tentatives visant à définir la pénurie d'enseignants buttent sur deux obstacles majeurs : les statistiques sur l'offre moyenne d'enseignants dissimulent d'importantes inégalités à l'échelle nationale ; la quantité ne peut être dissociée de la qualité. Souvent, face à une scolarisation en hausse et à l'augmentation de la taille des classes, les responsables politiques se contentent d'abaisser les critères de recrutement.

On ne dispose que de données insuffisantes sur les enseignants « qualifiés », pour reprendre la formulation employée dans la cible, qui tend à ne désigner que les qualifications universitaires. En 2014, le pourcentage moyen d'enseignants possédant les qualifications minimales requises pour enseigner s'élevait à 82 % dans l'enseignement préprimaire, à 93 % dans l'enseignement primaire et à 91 % dans l'enseignement secondaire.

L'indicateur mondial correspondant à la cible 4(c) – le pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation minimale – bénéficie d'une couverture plus large mais ne fixe pas de repère auquel les normes nationales pourraient être comparées. Quoiqu'il en soit, il a été clairement établi que beaucoup d'enseignants n'ont pas reçu de formation minimale. Dans les Caraïbes, 85 % des enseignants du primaire ont suivi une formation. En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, c'est le cas pour 73 % des enseignants du pré-primaire. En Afrique subsaharienne, moins de la moitié des enseignants du pré-primaire et 75 % de ceux du second cycle du secondaire ont suivi une formation.

FIGURE 16 :

En Afrique subsaharienne, moins de la moitié des enseignants du pré-primaire et du second cycle du secondaire ont suivi une formation
Pourcentage d'enseignants qualifiés, par niveau d'enseignement et par région, 2014



Source : Base de données de l'ISU.

Entre 2002 et 2014, l'aide à la formation des enseignants a été multipliée par trois pour atteindre 251 millions de dollars des États-Unis, ce qui correspond à 2 % de l'aide directe totale à l'éducation. Les pays les moins avancés ont reçu 41 % du total de l'aide à la formation des enseignants et les petits États insulaires en développement, 7 %.

MOTIVATION ET SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS

Comment motiver les enseignants et les soutenir, tel est l'un des enjeux stratégiques majeurs du Cadre d'action Éducation 2030. Il est extrêmement difficile de collecter directement des informations auprès des enseignants sur des facteurs tels que la motivation et la satisfaction professionnelle.

Le rapport s'est intéressé aux facteurs externes, qui dépendent avant tout des politiques publiques : intégration et tutorat, formation continue, conditions de travail et rémunération. Selon l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage de 2013, près de 25 % des enseignants du premier cycle du secondaire ayant moins de cinq années d'expérience ont déclaré avoir un tuteur, ce pourcentage tombant à 6 % au Chili et à 9 % en Italie.

Une rémunération concurrentielle est un élément crucial du recrutement et de la rétention des meilleurs enseignants. En République dominicaine, la rémunération des membres du corps enseignant équivalait en moyenne à 70 % de celle d'autres professions, alors qu'en Uruguay les enseignants disposaient d'un léger avantage.

De façon générale, il reste un long chemin à parcourir avant que nous disposions de données fiables sur les salaires, les conditions de travail et le taux de départs volontaires des enseignants.



CIBLE 4.5

Financement

Bien que trois des cibles du Programme 2030 aient trait aux moyens de mise en œuvre, aucune d'entre elles ne concerne le financement de l'éducation. Or, si le monde n'a pas réussi à atteindre les objectifs de l'EPT en 2015, c'est avant tout à cause du manque de financements équitables et appropriés.

Abstraction faite de l'absence d'une cible spécifique consacrée au financement, il est primordial de disposer de données complètes et régulières sur le financement de l'éducation. Il s'agit en effet d'une condition indispensable de la planification efficace du secteur de l'éducation et du suivi de l'engagement pris par tous les partenaires en faveur de l'agenda mondial de l'éducation.

COMPTES NATIONAUX DE L'ÉDUCATION

Les discussions sur le financement de l'éducation ne portent généralement pas sur la manière dont les sources de dépenses consacrées à l'éducation – dépenses publiques, aide extérieure, dépenses des ménages – se cumulent et s'influencent mutuellement. Placé devant un défi comparable, le secteur de la santé a établi les comptes nationaux de santé, afin de collecter et d'analyser les données relatives aux dépenses de santé.

Un projet récemment mis en œuvre vise à introduire la méthode des comptes nationaux de l'éducation dans huit pays. Ainsi, le Gouvernement du Népal consacre à l'éducation 3,5 % du PIB, soit 2,6 points de pourcentage de moins que le Viet Nam. Toutefois, si l'on tient compte des ménages et d'autres sources de financement, l'ordre est inversé : le Népal alloue à l'éducation 1,5 point de pourcentage de plus que le Viet Nam.

AMÉLIORER LES DONNÉES FINANCIÈRES

Afin d'établir des comptes nationaux de l'éducation qui soient solides, il est impératif d'améliorer les données sur les flux de dépenses des gouvernements, des partenaires de l'aide et des ménages.

DÉPENSES PUBLIQUES

Le Cadre d'action Éducation 2030 propose deux « points de référence cruciaux » : consacrer au moins 4 à 6 % du PIB à l'éducation et/ou consacrer au moins 15 à 20 % des dépenses publiques à l'éducation. Au niveau mondial, les pays consacrent 4,6 % du PIB à l'éducation et 14,2 % des dépenses publiques à l'éducation ; au moins 35 pays consacrent moins de 4 % du PIB et moins de 15 % des dépenses publiques à l'éducation.

Comme le révèle l'analyse des principaux indicateurs du financement de l'éducation, la communication des informations est très irrégulière. Seuls 60 % des pays disposent de données sur la part des dépenses totales d'éducation dans le PIB pour toutes les années à compter de 2000. Seule une bonne gestion des dépenses publiques au niveau national nous permettra d'obtenir des données de qualité sur les dépenses d'éducation.

L'examen des dépenses publiques doit faire ressortir l'importance accordée à l'équité et indiquer dans quelle mesure le désavantage dans l'éducation est compensé. Bien que possibles, les comparaisons internationales nécessitent que des efforts considérables soient déployés afin d'élaborer un processus, de s'entendre sur un cadre et de réaliser l'évaluation proprement dite. Pour inciter les pays à s'engager, l'accent devrait être mis sur la création d'un mécanisme d'examen par les pairs favorisant l'apprentissage mutuel.

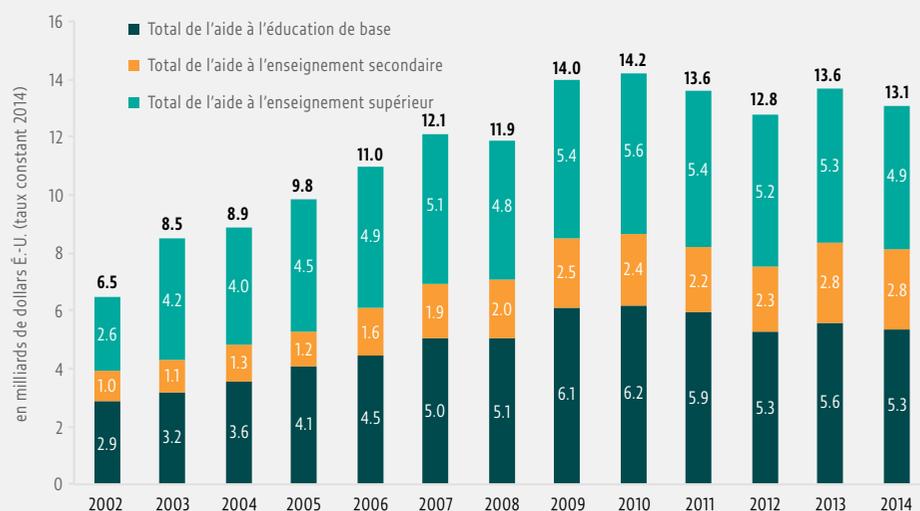
TABLEAU 3 :

Dépenses publiques d'éducation, par région et par groupe de revenu national, 2014

	Dépenses publiques d'éducation en % du PIB	Nombre de pays ayant alloué <4%	Dépenses publiques d'éducation en % des dépenses publiques	Nombre de pays ayant alloué <15% des dépenses publiques	Nombre de pays ayant alloué <4% du PIB et <15% des dépenses publiques
Monde	4,6	51	14,2	70	35
Faible revenu	3,9	13	16,7	9	9
Revenu moyen inférieur	4,1	13	15,6	13	10
Revenu moyen supérieur	4,6	9	15,7	11	7
Revenu élevé	4,9	16	11,9	37	9
Caucase et Asie centrale	2,8	4	12,9	3	3
Asie de l'Est et du Sud-Est	3,9	7	15,4	6	4
Europe et Amérique du Nord	5,0	7	12,1	31	5
Amérique latine et Caraïbes	4,9	7	16,1	6	3
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest		3		5	3
Pacifique		2		2	1
Asie du Sud	3,8	5	15,3	4	4
Afrique subsaharienne	4,3	16	16,6	13	12

Note : Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 17 :**L'aide à l'éducation n'a toujours pas retrouvé ses niveaux d'avant 2010***Total des montants décaissés au titre de l'aide à l'éducation, 2002-2014*

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir d'information provenant de la base de données du SNPC de l'OCDE.

DÉPENSES CONSACRÉES À L'AIDE

Afin de combler le déficit de financement annuel, qui s'élève à 39 milliards de dollars des États-Unis, il faudrait que l'aide soit multipliée par six au minimum. Or, en 2014, le montant de l'aide était inférieur de 8 % au niveau record atteint en 2010. Pour combler le déficit, il suffirait que les bailleurs de fonds consacrent 0,7 % de leur PIB à l'aide et que 10 % de cette aide soit allouée à l'enseignement primaire et secondaire ; depuis 2005, le montant total des flux d'aide fluctue autour de 0,3 % du revenu national des pays donateurs.

L'aide doit en priorité cibler les pays pauvres. Or, bien que comptabilisant 43 % des enfants qui n'achèvent pas l'enseignement primaire, les pays à faible revenu ne reçoivent que 28 % de l'aide totale allouée à l'éducation de base.

Il convient également de procéder à l'analyse de l'aide humanitaire. En 2015, l'éducation a reçu un total de 198 millions de dollars des États-Unis, ce qui représente moins de 1,9 % de l'aide humanitaire totale.

DÉPENSES DES MÉNAGES

La part des ménages dans les dépenses totales d'éducation tend à être beaucoup plus importante dans les pays pauvres que dans les pays riches. Afin d'atteindre les nouvelles cibles de l'éducation relatives à l'équité, il est primordial de réduire la part des dépenses d'éducation à la charge des familles. La plupart des pays disposent d'informations sur les dépenses des ménages. Les analyses réalisées pour le Rapport GEM montrent qu'au moins 99 des pays à revenu faible et intermédiaire ont formulé des questions pertinentes dans les enquêtes nationales sur les dépenses conduites entre 2008 et 2014 ; 67 questionnaires comportaient une question sur les dépenses individuelles. Cependant, ces données sont rarement exploitées, soit que les responsables politiques en ignorent l'existence ou n'en saisissent pas l'importance, soit qu'ils n'aient pas les capacités requises pour les analyser et en tirer les conclusions qui s'imposent.

Systemes éducatifs

Afin d'étayer le suivi du programme Éducation 2030, il est nécessaire d'élaborer un large éventail d'indicateurs sur les systèmes éducatifs et les politiques de l'éducation. Ces indicateurs devront être validés et, pour l'essentiel, qualitatifs. Un cadre mondial est certes souhaitable mais, dans la pratique, il est plus réaliste d'envisager une approche régionale ou sous-régionale.

“ Bien qu'un cadre mondial d'examen des systèmes et des politiques de l'éducation soit souhaitable, dans la pratique il est plus réaliste d'envisager une approche régionale ou sous-régionale.

”

OUTILS MONDIAUX APPLICABLES AU SUIVI DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

En 1996, le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO a lancé la série des Données mondiales de l'éducation. Bien que les Données aient constitué une source d'informations précieuses sur les systèmes éducatifs du monde entier, la poursuite de cette entreprise a été entravée par des restrictions budgétaires ; la dernière édition des Données remonte à 2011 et il n'est pas prévu de les actualiser.

L'UNESCO dispose par ailleurs d'autres bases de données mondiales sur les systèmes éducatifs concernant l'éducation obligatoire et gratuite et les systèmes d'EFTP.

L'Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation (SABER), créée par la Banque mondiale en 2011, procède à une analyse plus approfondie des politiques. Cette approche examine 13 caractéristiques des systèmes éducatifs nationaux. Pour qu'elle puisse servir d'outil de suivi mondial, deux conditions doivent être remplies : s'accorder sur la portée, la couverture et la régularité des évaluations ; renforcer l'appropriation par les pays.

OUTILS RÉGIONAUX DE SUIVI DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Le suivi sera selon toute probabilité plus efficace au niveau régional qu'au niveau mondial. Les pays membres d'une même entité régionale sont vraisemblablement plus enclins à échanger des informations sur leurs systèmes éducatifs respectifs. Trois initiatives méritent d'être citées en exemple. Eurydice, réseau européen d'information sur les systèmes et les politiques de l'éducation créé en 1980, s'est développé au point de former aujourd'hui un réseau constitué de 40 unités nationales réparties dans 36 pays. Le programme de l'OCDE sur les indicateurs des systèmes nationaux d'enseignement (INES) a vu le jour en 1992. En 2009, l'un de ses trois réseaux est devenu le Réseau de l'INES sur les indicateurs systémiques (NESLI). L'Organisation des États ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture a défini une stratégie de l'éducation et dispose d'un organe spécialisé chargé du suivi des indicateurs, y compris des indicateurs de portée systémique.

Le Rapport GEM insiste fortement sur la nécessité de procéder au suivi des indicateurs du système éducatif afin de favoriser le dialogue et d'encourager l'apprentissage mutuel entre les gouvernements au niveau régional.

L'éducation dans les autres Objectifs de développement durable

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 reconnaît non seulement qu'il est essentiel qu'un objectif, l'ODD 4, soit consacré à l'éducation mais aussi que d'autres objectifs seront atteints grâce à l'éducation. Dans les autres ODD, certains indicateurs font référence à l'éducation de manière directe ou indirecte.



L'éducation est directement mentionnée dans les indicateurs mondiaux de cinq Objectifs de développement durable, en dehors de l'ODD 4.



RÉFÉRENCES DIRECTES À L'ÉDUCATION

Outre l'ODD 4, l'éducation est directement mentionnée dans cinq indicateurs de portée mondiale relatifs aux thèmes suivants :

- les dépenses publiques consacrées à l'éducation, à la santé et à la protection sociale ;
- l'éducation comme moyen de parvenir à l'égalité des sexes ;
- les jeunes qui ne participent ni à l'éducation, ni à l'emploi ni à la formation ;
- l'éducation en vue du développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale.

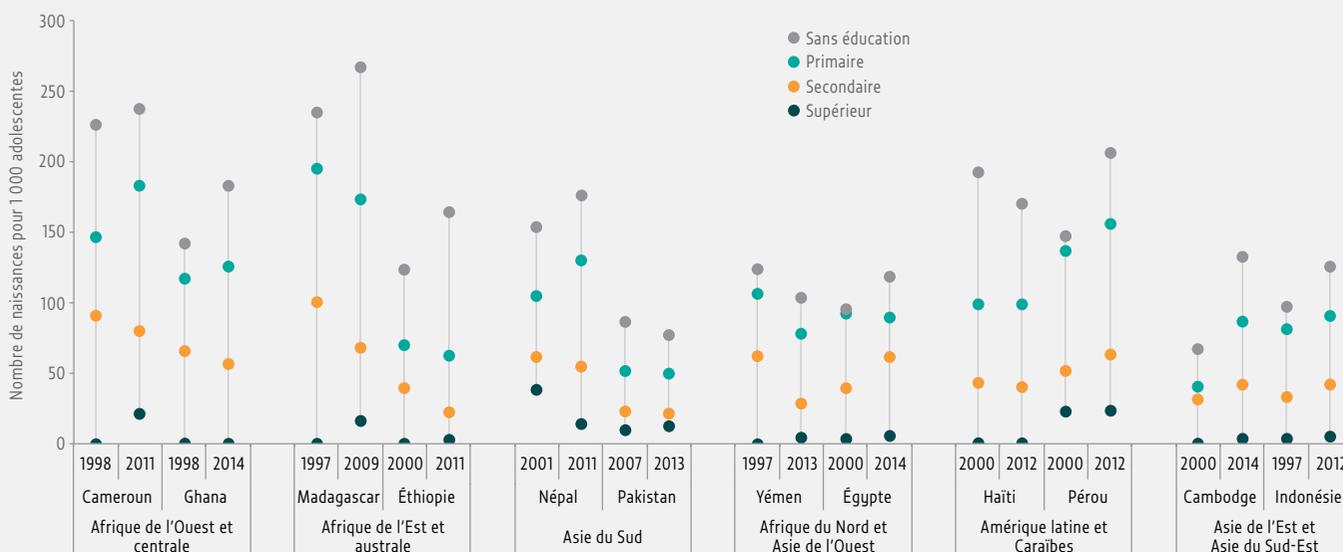
RÉFÉRENCES INDIRECTES À L'ÉDUCATION

Outre les indicateurs de suivi qui mentionnent explicitement l'éducation, à l'avenir, les rapports GEM s'intéresseront également aux références indirectes à l'éducation contenues dans les autres ODD. Trois exemples sont mis en relief : l'éducation, facteur associé à d'autres résultats du développement ; les indicateurs faisant référence aux capacités en ressources humaines, elles-mêmes liées à l'enseignement professionnel et supérieur ; et le rôle potentiel de l'éducation des adultes.

FIGURE 18 :

L'éducation est positivement associée aux résultats souhaitables du développement

Taux de natalité chez les adolescentes (nombre de naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans), 1997-2014



Source : Enquêtes démographiques et sanitaires STATcompiler (2016).

La ventilation des indicateurs mondiaux pertinents en fonction des niveaux d'enseignement permettrait de faire ressortir les inégalités sous-jacentes qui entravent la réalisation des cibles des ODD. Les indicateurs mondiaux susceptibles de se prêter à cette méthode de suivi concernent notamment la pauvreté, la malnutrition, le mariage des enfants, l'accès à de meilleures installations sanitaires, l'accès à l'électricité, l'emploi, la population des taudis, le recyclage, les décès dus à des catastrophes naturelles, la violence et l'enregistrement des naissances. Ainsi, dans 54 pays à revenu faible et intermédiaire disposant de données pour la période 2008-2015, le nombre moyen de naissances pour 1 000 femmes s'élevait à 176 chez les femmes n'ayant pas été scolarisées, à 142 chez les femmes ayant un niveau d'instruction primaire, à 61 chez les femmes ayant suivi des études secondaires et à 13 chez celles qui ont suivi des études supérieures.

Priorités du suivi de l'éducation dans les Objectifs de développement durable

L'analyse des défis que pose le suivi de chacune des cibles associées à l'ODD 4 permet de dégager des priorités d'action aux niveaux national, régional et mondial. Il s'agit de faire en sorte de disposer de suffisamment de données comparables pour favoriser un dialogue mondial sur les progrès accomplis dans la réalisation de l'ODD 4. Cette approche ne nuira en rien au suivi des progrès de l'éducation que mènera chaque pays en fonction de ses besoins et du contexte qui lui est propre.

Le cadre de suivi proposé constitue une plate-forme qui permettra aux organismes internationaux et nationaux d'échanger des informations sur les progrès accomplis et les difficultés que pose la mesure de ces progrès. Fort d'une représentation nationale importante, le Groupe consultatif technique qui a été récemment créé poursuivra l'élaboration de ce cadre et contribuera à sa mise en œuvre, favorisant ainsi le dialogue international sur le suivi de l'éducation.

AU NIVEAU NATIONAL, RENFORCER LES CAPACITÉS DANS SIX DOMAINES CLÉS

Afin d'aider les pays à renforcer de façon tangible le suivi de l'éducation au niveau national au cours des 3-5 prochaines années tout en contribuant au suivi mondial de l'éducation, des actions leurs sont proposées dans six domaines clés.

Équité. Une coopération entre les ministères de l'éducation et les services nationaux de statistique est nécessaire pour mettre en évidence les disparités majeures et utiliser une plus grande diversité de sources de données.

Acquis de l'apprentissage. Les pays doivent s'assurer qu'ils disposent d'une solide évaluation nationale des apprentissages par sondage. Ce système doit pouvoir être utilisé pour suivre les progrès de l'apprentissage sur la durée.

Qualité. Les pays devront examiner attentivement les programmes scolaires, les manuels et les programmes de formation des enseignants pour s'assurer qu'ils traduisent bien leur engagement en faveur des buts fixés par la cible 4.7.

Apprentissage tout au long de la vie. Il est impératif que les pays évaluent les besoins, les possibilités et les résultats en matière d'éducation de la population adulte, appelée à prendre des décisions cruciales sur le développement durable.

Systèmes. Les organisations régionales constituent pour les pays des plates-formes appropriées d'apprentissage mutuel et d'échange d'informations sur les caractéristiques de leurs systèmes éducatifs respectifs.

Financement. Les pays sont incités à adopter l'approche fondée sur les comptes nationaux d'éducation afin de mieux comprendre la façon dont les dépenses d'éducation sont réparties entre les pouvoirs publics, les bailleurs de fonds et les ménages.

AU NIVEAU RÉGIONAL, SOUTENIR L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS

En faisant des réseaux régionaux des mécanismes d'apprentissage par les pairs, les pays pourront échanger des informations, par exemple sur leurs politiques de lutte contre le désavantage dans l'éducation, mais aussi sur les moyens qu'ils mettent en œuvre pour dispenser l'éducation en vue du développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale.

AU NIVEAU MONDIAL, PROMOUVOIR LE CONSENSUS ET LA COORDINATION

Trois mesures sont proposées pour que les outils d'évaluation et la recherche sur les grands enjeux mondiaux soient mieux coordonnés. Il convient d'élaborer un programme international d'enquête sur l'éducation auprès des ménages afin de combler plusieurs grandes lacunes. Il est également indispensable de définir une approche cohérente du suivi des acquis de l'apprentissage, qui inclura un code de conduite des bailleurs de fonds destiné à éviter les doublons. Par ailleurs, la mise en place d'un pôle de recherche consacré aux problèmes que pose la mesure de l'éducation au niveau international est fortement recommandée. On s'attachera plus particulièrement à dégager un consensus sur les résultats clés de l'éducation.

La révolution des données dans le domaine de l'éducation supposera de s'entendre sur les concepts fondamentaux, de consentir des investissements dans des systèmes solides et de parvenir à un degré de coordination suffisant pour assurer l'accessibilité, l'ouverture et la responsabilisation en matière de données.



Des étagères à chaussures dans une école de Chittagong, Bangladesh, indiquent le nombre d'enfants qui sont en classe ce jour-là.

Ripon Barua/UNESCO

L'éducation pour les peuples et la planète

CRÉER DES AVENIRS DURABLES POUR TOUS

L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous examine les liens complexes entre l'éducation et le nouveau Programme de développement durable à l'horizon 2030, qui porte sur six domaines fondamentaux : planète, prospérité, humanité, paix, lieux et partenariats. Ce rapport montre que l'éducation ne réalisera pleinement son potentiel qu'à condition que les taux de participation augmentent de manière spectaculaire et que la réforme du système éducatif soit axée sur le développement durable. Par ailleurs, le rapport met en garde contre les effets destructeurs pour l'éducation du changement climatique, des conflits, de la consommation non durable et du fossé grandissant entre riches et pauvres. Si nous voulons créer des avenir durables pour tous, il nous faut absolument engager une transformation en profondeur.

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM), dont nous présentons ici une version résumée, est le premier d'une série qui s'attachera à examiner les progrès de l'éducation dans le cadre des nouveaux Objectifs de développement durable (ODD). À partir d'éléments factuels, le Rapport GEM formule des recommandations sur les politiques, les stratégies et les programmes qu'il sera nécessaire de mettre en œuvre afin que l'ambitieuse vision d'Éducation 2030 devienne réalité. Le rapport examine les difficultés que pose l'évaluation des progrès accomplis pour réaliser les nouveaux objectifs mondiaux de l'éducation et des cibles qui leur sont associées afin de garantir des avancées dans les domaines de l'accès, de la participation, de l'achèvement, de l'apprentissage et de la réduction des inégalités. Cette source d'information qui fait autorité offre aux lecteurs des arguments pour défendre, à tous les niveaux de prise de décision, la valeur et l'importance de l'éducation.

Éditorialement indépendant et fondé sur des données d'observation, le Rapport GEM est un outil indispensable pour favoriser un dialogue éclairé ainsi qu'une meilleure connaissance des progrès et des enjeux de l'éducation. Cette série de rapports examine les progrès de l'éducation dans quelque 200 pays et territoires depuis 2002. Fort de cette expérience et désormais chargé du suivi des progrès de l'éducation dans le cadre des ODD, le Rapport GEM sera, au cours des 15 prochaines années, une ressource phare du processus de suivi et d'examen au niveau mondial.

