



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

Éducation
2030 

**Réunion de consultation régionale sur
l'ODD 4-Éducation 2030
États d'Europe et d'Amérique du Nord**

Paris, 24-25 octobre 2016

Table des matières

Contexte	4
Objectifs.....	4
Résultats attendus.....	5
Format et participation	5
Programme provisoire.....	6
Présentation générale du suivi et de l'examen aux niveaux mondial et régional, du Rapport sur les ODD et de la coordination de l'ODD4-Education 2030.....	11
Suivi et examen des ODD, Rapport mondial	11
Coordination mondiale de l'ODD4-Education 2030.....	12
Financement.....	13
L'éducation lors de la 70 ^e Assemblée générale des Nations Unies.....	14
Introduction à la discussion thématique : Qualité de l'éducation et des résultats d'apprentissage pour tous	15
Introduction.....	15
Quelles sont les composantes d'une éducation de qualité et comment s'effectue leur suivi ?.....	15
Figure 1. Cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation.....	17
Statut actuel des pays d'Europe et d'Amérique du Nord.....	18
Introduction à la discussion thématique sur : Équité, inclusion et égalité entre les sexes.....	20
Contexte	20
Questions clés.....	20
Conséquences pour les politiques et programmes nationaux pour l'éducation	22
Introduction à la discussion thématique : Compétences et aptitudes pour la vie et le travail, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.....	23
Introduction.....	23
Développement des compétences des jeunes et transition vers le monde du travail	23
Perfectionnement professionnel et reconversion des adultes pour des marchés du travail en mutation rapide.....	24
Composantes clés de l'EFTP et stratégies de développement des compétences.....	25
Introduction à la discussion thématique : Alphabétisation des adultes, compétences et apprentissage tout au long de la vie.....	27
Introduction.....	27
Alphabétisation des jeunes et des adultes et compétences fondamentales en Europe et en Amérique du Nord et le Programme de développement durable.....	28
Alphabétisation et compétences fondamentales des jeunes et des adultes en Europe et en Amérique du Nord.....	28
Stratégies pour rehausser le niveau des compétences en alphabétisation et fondamentales des jeunes et des adultes au niveau régional	30
Introduction à la discussion thématique sur : L'Éducation des réfugiés et des migrants.....	33

Introduction.....	33
L'éducation des réfugiés et des migrants et l'ODD4-Education 2030.....	33
Les défis.....	34
Problèmes à prendre en compte dans l'éducation des réfugiés et des migrants.....	34
Exemples de mesures.....	35
Introduction à la discussion thématique sur : L'éducation à la citoyenneté mondiale	37
Introduction.....	37
Éducation à la citoyenneté mondiale et prévention de l'extrémisme violent par l'éducation.....	37
Que doivent faire les pays ?	38
Défis actuels en Europe et en Amérique du Nord.....	39
Mesurer les progrès dans la mise en œuvre de la Cible 4.7.....	39
Introduction à la discussion thématique sur : Implications du nouvel agenda de l'éducation du point de vue de l'aide	41
L'aide à l'éducation a chuté en 2014.....	41
L'aide à l'éducation de base a encore chuté	43
L'aide à l'éducation de base ne cible pas suffisamment les pays qui en ont le plus besoin	44
Certains donateurs réorientent l'aide vers l'enseignement secondaire	46
L'aide humanitaire, double désavantage pour l'éducation.....	47
Conclusion	48
Introduction à la discussion thématique sur :.....	49
Indicateurs mondiaux et thématiques, mécanismes de suivi de l'ODD4-Education 2030.....	49
Introduction.....	49
1 - Indicateurs mondiaux, thématiques et régionaux pour l'ODD4	49
Développements régionaux en rapport avec les indicateurs thématiques	50
Défis relatifs aux indicateurs de l'éducation	50
Équité et données désagrégées.....	51
Données et faits sur le financement.....	51
Coordination.....	51
2 - Mécanismes de suivi pour l'ODD4-Education 2030	52
Introduction à la discussion thématique sur : La gouvernance, coordination et partenariats – stratégies et mécanismes régionaux et programme mondial pour l'éducation.....	54
Gouvernance, responsabilité et partenariats.....	54
Une coordination efficace	54
L'Union européenne : ses priorités clés en matière d'éducation.....	55
Conseil de l'Europe : ses priorités clés en matière d'éducation.....	56
Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).....	57
Priorités exprimées dans les rapports nationaux pour l'Europe occidentale et l'Amérique du Nord pour 2015-2030.....	58
Priorités exprimées dans les rapports nationaux pour l'Europe centrale et orientale pour 2015-2030	59

Contexte

Lors du Forum mondial sur l'Éducation 2015 (WEF, mai 2015)¹, 120 ministres et délégations gouvernementales de 160 pays ainsi que la communauté éducative ont adopté la [Déclaration d'Incheon](#) et se sont engagés en faveur d'un programme unique et renouvelé pour l'éducation, holistique et ambitieux, ne laissant personne de côté. Ce nouveau programme Éducation 2030 correspond entièrement à l'Objectif de développement durable (ODD4) qui est de « **Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous** »

Après l'adoption du [programme de développement durable à l'horizon 2030](#) et de ses 17 ODD, en particulier de l'ODD 4 sur l'éducation, par le Sommet des Nations Unies sur le développement durable qui s'est tenu à New York en septembre 2015, le [Cadre d'action ODD4 – Éducation 2030](#) a été adopté lors d'une réunion de haut niveau, en parallèle à la 38ème session de la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 2015. Il s'agit d'un cadre général guidant la mise en œuvre de l'ODD4-Education 2030, décrivant dans les grandes lignes les moyens de traduire en pratique l'engagement pris à Incheon, aux niveaux mondial, régional et national.

À partir de ces engagements, les États membres ont entamé la mise en œuvre du programme pour le développement durable 2030, y compris en ce qui concerne l'ODD4. Des réunions de consultation régionale sur la mise en œuvre de l'ODD4-Education 2030 ont été tenues dans la région Asie Pacifique, dans la région des États arabes, dans la région Afrique de l'Ouest et Centrale et des réunions sont prévues en Amérique latine et en Afrique de l'Est et australe fin 2016. 22 États membres, dont neuf pays des Groupes I et II, ont présenté l'examen volontaire national de leurs activités en matière de mise en œuvre des ODD au Forum politique de haut niveau organisé à New York les 11 - 20 juillet 2016.

Dans le cadre de consultations élargies sur les ODD, une réunion de consultation régionale portant sur l'ODD4-Education 2030 aura lieu entre les États membres d'Europe et d'Amérique du Nord (pays du Groupe I et du Groupe II) à Paris le 24 et 25 octobre 2016, afin de proposer une plateforme de discussion sur la situation des pays un an après l'adoption du programme 2030 et pour faciliter la suite des préparatifs pour la mise en œuvre de l'ODD4-Education 2030 dans les États membres de la région Europe et Amérique du Nord.

La réunion s'inspirera des conclusions de la réunion du HLPF, du rapport 2016 sur l'état d'avancement des ODD et des résultats de la Conférence ministérielle régionale sur l'Éducation après 2015 des États d'Europe et d'Amérique du Nord qui s'est tenue en février 2015 à Paris ainsi qu'expliqué clairement dans la [Déclaration de Paris](#).

Objectifs

- Partager et discuter des priorités politiques nationales en matière d'éducation, à la lumière de l'ODD4-Education 2030 et des stratégies nationales planifiées pour leur mise en œuvre ;
- Discuter des conséquences de la mise en œuvre de l'ODD4-Education 2030 du point de vue des thèmes communs d'intérêt particulier pour la région tels que : qualité de l'éducation et des résultats d'apprentissage ; équité et inclusion ; aptitudes et compétences pour la vie et le travail et l'alphabétisation et l'éducation des adultes; éducation des réfugiés et des migrants ;

¹ Le Forum mondial sur l'Éducation a été organisé par l'UNESCO conjointement avec les organes suivants : UNICEF, Banque Mondiale, FNUAP, PNUD, ONU-Femmes et UNHCR, à Incheon en République de Corée (19-22 mai 2015).

éducation à la citoyenneté mondiale, en termes de législation, de politiques, de finances, de la gouvernance, de la formation des enseignants, de l'élaboration des programmes d'enseignement, etc. ;

- Réflexion sur les implications de l'ODD4-Education 2030 pour la coopération et l'aide internationales ;
- Débattre des indicateurs mondiaux et thématiques proposés pour l'ODD 4 ainsi que des besoins correspondants en données et envisager des indicateurs supplémentaires permettant une analyse plus complète et désagrégée de l'équité et de la qualité, sous l'angle de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- Étudier la collaboration, la coordination, les partenariats, le pilotage et le suivi appropriés pour l'ODD-Éducation 2030 à l'échelon régional, en tirant parti des mécanismes, cadres, processus et stratégies régionaux existants pour appuyer la mise en œuvre d'Éducation 2030 au niveau des pays.

Résultats attendus

- Les priorités des politiques et stratégies éducatives nationales pour la mise en œuvre sont documentées, y compris les points de référence possibles et les jalons identifiés
- Les implications pour la mise en œuvre es domaines et thèmes communs d'intérêt particulier à la région sont identifiés et des recommandations sont formulées en vue d'activités régionales communes
- Une proposition et des recommandations sont élaborées pour la collaboration, la coordination et les partenariats au niveau régional ;
- Une proposition et des recommandations sont élaborées pour des mécanismes régionaux d'examen, de reporting et de suivi de l'ODD4-Education 2030 ;
- Le canevas d'un document final régional pour la mise en œuvre de l'ODD4-Education 2030 est élaboré.

Format et participation

Cette réunion rassemblera environ 250 participants, à savoir des représentants de haut niveau des ministères de l'éducation et du développement, ainsi que des affaires étrangères, et des agences de développement bilatérales appuyant le développement de l'éducation dans le monde, des États membres de l'UNESCO appartenant au Groupe I et au Groupe II ; les agences organisatrices ; l'OCDE ; le PME ; les organisations régionales ; la profession enseignante ; les organisations de la société civile (OSC) ; les jeunes ; le secteur privé ; les instituts de recherche ; les fondations et les experts.

Les langues de travail sont l'anglais, le français et le russe.

Programme provisoire

Lundi 24 octobre 2016 Lieu : UNESCO, Paris, Bâtiment Fontenoy, Salle XI	
Horaire	Activité
08h30-09h00	Inscription
09h00-09h15	Accueil et allocution d'ouverture Introduction aux débats et présentation du programme <i>M. Qian Tang, Sous-Directeur général pour l'éducation, UNESCO</i>
Séance I : Examen des progrès dans la préparation de la mise en œuvre de l'ODD4-Education 2030	
09h15- 09h45	Compte rendu des développements à l'échelle mondiale et régionale <i>M. Jordan Naidoo, Directeur, Division pour l'appui et la coordination Education 2030, UNESCO</i> Point sur le Comité directeur ODD-Education 2030 <i>M. Dankert Vedeler, Directeur général adjoint, Ministère de l'Éducation et de la Recherche, Norvège, Co-Président du Comité directeur ODD-Education 2030</i>
09h45 – 10h00	Présentation des dernières tendances en matière d'éducation dans les pays de l'OCDE <i>Mme Gabriela Ramos, Directrice de Cabinet du Secrétaire général de l'OCDE, Sherpa G20 pour l'Organisation et Conseillère spéciale auprès du Secrétaire général</i>
10h00– 10h30 Pause café	
10h30-11h30	Présentations sur la préparation de la mise en œuvre à l'échelle nationale dans quelques États membres (pays du Groupe I) Modérateur : <i>M. Jordan Naidoo, Directeur, Division pour l'appui et la coordination Education 2030, UNESCO</i> Allemagne, Belgique, Canada, États-Unis d'Amérique, France, Norvège et Suède
11h30-12h30	Présentations sur la préparation de la mise en œuvre à l'échelle nationale dans quelques États membres (pays du Groupe II) Modérateur : <i>M. Sobhi Tawil, Responsable, Section Partenariats, Coopération et Recherche, UNESCO</i> Arménie, Estonie, Fédération de Russie, Lettonie, République Tchèque, Slovaquie, Slovénie et Ukraine
12h30 – 14h00 Pause déjeuner	

Séance II : Domaines d'intérêt commun pour les pays de la région et implications de la mise en œuvre de l'ODD4-Education 2030 à l'échelle nationale

Tables rondes

<p>14h00– 14h40</p>	<p>Qualité de l'éducation et des résultats d'apprentissage pour tous Modérateur : <i>M. Sobhi Tawil</i>, Responsable, Section Partenariats, Coopération et Recherche, UNESCO</p> <p><u>Enseignants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mme Cassandra Hallett DaSilva</i>, Secrétaire générale, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Education International (EI) <p><u>Programme d'enseignement, approches pédagogiques et environnement d'apprentissage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>M. Aaron Benavot</i>, Directeur, Rapport mondial de suivi sur l'éducation, UNESCO <p><u>Pertinence et efficacité des résultats d'apprentissage et leur évaluation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mme Yuri Belfali</i>, Directrice de la Division Petite enfance et établissements scolaires, OCDE • <i>Mme Silvia Montoya</i>, Directrice, Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) <p><u>Équité, inclusion et égalité des genres dans l'éducation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mme Deepa Grover</i>, Conseillère principale, Développement de la petite enfance, UNICEF
<p>14h40 – 15h20</p>	<p>Aptitudes et compétences pour la vie et le travail dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie Modérateur : <i>M. Borhene Chakroun</i>, Responsable, Section Jeunes, Alphabétisation et développement des compétences, UNESCO</p> <p><u>Compétences pour le travail et enseignement et formation techniques et professionnels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>M. Paul Comyn</i>, Spécialiste des compétences et de l'employabilité, OIT • <i>Mme Chiara Riondino</i>, Expert, Unité « Stratégies des compétences et qualifications », Commission européenne <p><u>Education des adultes et alphabétisation des jeunes et des adultes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mme Gina Ebner</i>, Secrétaire générale, Association pour l'éducation des adultes (EAEA) • <i>M. Hassan Keynan</i>, Spécialiste des programmes, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)
<p>15h20– 15h50</p>	<p>Education pour les réfugiés et les migrants Modérateur : <i>M. Svein Osttveit</i>, Directeur, Bureau exécutif du Secteur de l'éducation, UNESCO</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mme Moa Ageberg</i>, Responsable de secteur, Secrétariat pour l'analyse des politiques et les affaires internationales, Ministère de l'Education et de la Recherche, Suède • <i>Mme Vera Dilari</i>, Responsable principale, Direction des Affaires européennes et internationales, Ministère de l'Education, de la Recherche et des Affaires

	<p>religieuses, Grèce</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mme Marije Van Kempen</i>, Agent chargé de solutions durables, Etat de droit, HCR • <i>M. Matthew Johnson</i>, Directeur, Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation, Conseil de l'Europe
15h50-16h15	<p>Education à la citoyenneté mondiale : apprendre à vivre ensemble, respect de la diversité culturelle, dialogue interculturel et lutte contre l'extrémisme violent</p> <p>Modérateur : <i>M. Alexander Leicht</i>, Responsable, Section de l'Education en vue du développement durable et de la citoyenneté mondiale, UNESCO</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>M. Youri Devuyst</i>, Expert principal, Europe 2020, Unité Plan d'investissement, Education et formation 2020, Commission européenne • <i>M. Ferit Hoxha</i>, Directeur général des affaires politiques et stratégiques, Ministère des Affaires étrangères, Albanie • <i>Mme Yuri Belfali</i>, Responsable de la Division Petite enfance et établissements scolaires, OCDE
16h15 – 16h30	Pause café
16h30-18h00	<p>Séance spéciale parallèle sur les implications des domaines thématiques de l'ODD4-Education 2030 sur les politiques et plans nationaux</p>
	<p>Qualité de l'éducation et résultats d'apprentissage pour tous (Salle IX)</p> <p>Modérateur : <i>M. Sobhi Tawil</i>, Responsable, Section Partenariats, Coopération et Recherche, UNESCO</p>
	<p>Aptitudes et compétences pour la vie et le travail dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Salle XI)</p> <p>Modérateur : <i>M. Borhene Chakroun</i>, Responsable, Section Jeunes, alphabétisation et développement des compétences, UNESCO</p>
	<p>Education pour les réfugiés et les migrants (Salle VIII)</p> <p>Modérateur : <i>M. Svein Osttveit</i>, Directeur, Bureau exécutif du Secteur de l'éducation, UNESCO</p>
	<p>Education à la citoyenneté mondiale (ECM) (Salle VI)</p> <p>Modérateur : <i>M. Alexander Leicht</i>, Responsable, Section de l'Education en vue du développement durable et de la citoyenneté mondiale, UNESCO</p>
18h30–20H30	Réception (Lieu : Cafétéria, 7^e étage)

Mardi 25 octobre 2016
Lieu : UNESCO, Paris, Bâtiment Fontenoy, Salle XI

Horaire	Activité
Séance III : Modalités de mise en œuvre : implications pour l'aide ; suivi et établissement de rapports ; collaboration et partenariats mondiaux et régionaux	
	Thèmes
09h30 – 10h10	<p>Implications du nouvel agenda de l'éducation du point de vue de l'aide Modérateur : M. Keith Lewin, Professeur d'éducation internationale, Université du Sussex</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mme Alice Albright</i>, Directrice générale, Partenariat mondial pour l'éducation (PME) • <i>Mme Cecilia Piemonte</i>, Analyste, Direction de la coopération au développement, OCDE • <i>Mme Frances Godfrey</i>, Responsable des politiques éducatives, Département pour le Développement International du Royaume-Uni (DFID) • <i>M. Hugh McLean</i>, Directeur, Partenariats, Open Society Foundation (OSF)
10h10 – 10h35	<p>Indicateurs mondiaux et thématiques pour l'ODD4-Education 2030 et mécanismes de suivi Modérateur : M. Jordan Naidoo, Directeur, Division pour l'appui et la coordination Education 2030, UNESCO</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mme Silvia Montoya</i>, Directrice, Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) • <i>M. Manos Antoninis</i>, Analyste principal des politiques, Rapport mondial de suivi sur l'éducation, UNESCO
10h35 – 11h00	<p>Gouvernance, coordination et partenariats – Les stratégies et mécanismes régionaux et l'agenda mondial de l'éducation Modérateur : M. David Atchoarena, Directeur, Division des Politiques et des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie, UNESCO</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>M. Youri Devuyst</i>, Expert principal, Europe 2020, Unité Plan d'investissement, Education et formation 2020, Commission européenne • <i>M. Matthew Johnson</i>, Directeur, Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation, Conseil de l'Europe
11h00 – 11h30 Pause café	
Séances spéciales parallèles sur les modalités de mise en œuvre : implications en matière d'aide ; suivi et établissement de rapports ; collaboration et partenariats mondiaux et régionaux	
11h30 – 12h30	<p>Implications du nouvel agenda de l'éducation du point de vue de l'aide (Salle XI) Modérateur : M. Keith Lewin, Profession d'éducation internationale, Université du Sussex</p> <p>Indicateurs mondiaux et thématiques pour l'ODD4-Education 2030 et mécanismes de suivi (Salle IX) Modérateur : M. Jordan Naidoo, Directeur, Division pour l'appui et la coordination Education 2030, UNESCO</p>

	<p>Gouvernance, coordination et partenariats – Les stratégies et mécanismes régionaux et l’agenda mondial de l’éducation (Salle VIII)</p> <p>Modérateur : <i>M. David Atchoarena</i>, Directeur, Division des politiques et des systèmes d’apprentissage tout au long de la vie, UNESCO</p>
12h30 – 14h00	Pause déjeuner
	<p>Séance IV : Recommandations des séances spéciales parallèles ; Discussion et adoption du document final de la réunion</p>
14h00–14h30	<p>Présentation de 2-3 recommandations clés de chaque séance spéciale parallèle (24 et 25 octobre)</p> <p>Rapporteurs des séances spéciales parallèles</p>
14h30–15h00	Discussion sur les contributions clés au document final
15h00 – 16h00	Coffee break
16h00–17h00	<p>Modérateur : <i>M. Qian Tang</i>, Sous-Directeur général pour l’Education, UNESCO</p> <p>Présentation, discussion et adoption du projet de document final</p>
17h00	Clôture

Présentation générale du suivi et de l'examen aux niveaux mondial et régional, du Rapport sur les ODD et de la coordination de l'ODD4-Education 2030

Suivi et examen des ODD, Rapport mondial

Le rapport du Secrétaire général des Nations Unies [Jalons essentiels sur la voie d'un suivi et d'un examen cohérents, efficaces et inclusifs au niveau mondial](#) du Programme de développement durable à l'horizon 2030 (Janvier 2016)² a émis plusieurs propositions sur les moyens permettant le suivi et l'examen du nouveau programme.

L'examen et le suivi des ODD devraient reposer sur des **examens réguliers et inclusifs, dirigés et contrôlés par le pays, des progrès** accomplis au niveau national servant de base aux examens aux niveaux régional et mondial. **Des examens régionaux** seront menés et apporteront un éclairage crucial sur les progrès et les principales questions relatives aux politiques dans chaque région. Un rôle important reviendra aux forums régionaux sur le développement durable, qui pourraient aider à rapprocher les mécanismes d'examen en place. Les résultats de ces examens régionaux seraient discutés lors du Forum politique de haut niveau (HLPF). Au niveau mondial, le **HLPF** est la plate-forme centrale chargée du suivi et de l'examen du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Il supervisera un réseau de processus de suivi et d'examen. Le HLPF se réunirait (i) **tous les quatre ans au niveau des Chefs d'État et de gouvernement**, sous les auspices de l'Assemblée générale des Nations Unies, et (ii) **tous les ans sous les auspices du Conseil économique et social (ECOSOC)** afin de recenser les progrès accomplis, de fournir des orientations politiques et des conseils et avis stratégiques sur la mise en œuvre des objectifs. **Il y aura des examens thématiques** : Un thème transversal sera choisi pour chaque HLPF, qui examinera, en outre, les contributions d'autres organes et forums intergouvernementaux, entités pertinentes des Nations Unies, processus régionaux, grands groupes et autres parties prenantes. C'est ainsi que les forums intergouvernementaux pourront contribuer aux travaux du HLPF, quel qu'en soit le thème, et l'alerter à des problèmes ou déficits émergents. **Rapport mondial sur la mise en œuvre des ODD** : Pour ce rapport, similaire à celui des OMD, le processus produirait deux types de rapports : (i) un rapport du Secrétaire général des Nations Unies à l'Assemblée générale, ainsi que spécifié dans le Programme 2030 et (ii) un rapport plus « luxueux » destiné à la communication et au plaidoyer. En plus des rapports d'étape sur l'avancement des Objectifs de développement durable, le **Rapport mondial sur le développement durable (RMDD)** aura pour rôle d'éclairer le Forum politique de haut niveau et de renforcer l'interface entre la politique et la science. Il s'appuiera sur un groupe indépendant de scientifiques ainsi que sur un Groupe de travail des Nations Unies.

Les États membres ont adopté une **résolution sur le « suivi et l'examen de la mise en œuvre du Programme de développement durable à l'horizon 2030 au niveau mondial »** (A/70/L.60).³ Elle prévoit que, pour que le HLPF puisse procéder à des revues thématiques de la mise en œuvre du Programme à l'horizon 2030, la séquence des thèmes de chaque cycle quadriennal du Forum

² Disponible dans les six langues des Nations Unies.

³ La résolution finale reste encore à publier.

reflète la nature intégrée, indivisible et interconnectée des Objectifs de développement durable et les trois dimensions du développement durable, y compris les problématiques transversales et les problèmes nouveaux et émergents, et que le Forum sera le cadre dans lequel les 17 Objectifs seront examinés. **Pour le Forum organisé sous les auspices du Conseil économique et social, les thèmes seront les suivants : (a) En 2017 : « Éliminer la pauvreté et promouvoir la prospérité dans un monde en évolution » ; (b) En 2018 : « Transformation vers des sociétés durables et résilientes » ; (c) En 2019 : « Autonomiser les populations et assurer l'inclusion et l'égalité ».** Le Forum politique de haut niveau organisé sous les auspices du Conseil économique et social, sans toutefois préjuger de la nature intégrée, indivisible et interconnectée des Objectifs de développement durable, débattera à chaque session d'un ensemble d'objectifs et de leurs liens réciproques, y compris le cas échéant avec d'autres objectifs, relatifs aux trois dimensions du développement durable, afin de permettre un examen approfondi sur un cycle quadriennal de la mise en œuvre de tous les Objectifs ; quant aux moyens de mise en œuvre, y compris en ce qui concerne l'Objectif 17, ils feront l'objet d'un examen annuel. **Les ensembles d'objectifs à examiner sont les suivants : (a) En 2017 : Objectifs 1, 2, 3, 5, 9 et 14 ; (b) En 2018 : Objectifs 6, 7, 11, 12 et 15 ; (c) En 2019 : Objectifs 4, 8, 10, 13 et 16.** Dans un souci de cohérence, l'ECOSOC alignera ses principaux thèmes annuels avec ceux du Forum.

Le **Forum politique de haut niveau 2016** s'est intéressé au thème « Veiller à ne laisser personne pour compte » et 22 États ont pris part aux examens nationaux.⁴ La Déclaration ministérielle du segment de haut niveau de la session 2016 du Conseil économique et social et du Forum politique de haut niveau sur le développement durable met en avant l'engagement pris en faveur « d'un monde où chacun sait lire, écrire et compter et dispose d'un accès équitable et universel à une éducation de qualité à tous les niveaux (§6) et énonce que « les femmes et les filles doivent avoir un accès égal à une éducation de qualité à tous les niveaux » (§10). Plusieurs événements parallèles sur l'éducation ont été organisés pendant le HLPF, en particulier un petit déjeuner de haut niveau intitulé *ODD 4 – Education 2030 : Quelles politiques et quelles données pour s'assurer que personne ne soit laissé pour compte ?* qui s'est tenu en présence de la Directrice générale de l'UNESCO, du Premier ministre de Norvège, du président de l'ECOSOC, du Directeur général de l'OIT, du Président-directeur général du PME, du Ministre de l'Éducation de Bolivie, du PR de Tanzanie, de l'ISU et de l'UNICE. L'Institut de statistique de l'UNESCO et le Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO & le Groupe de travail BE2 sur l'éducation dans les situations d'urgence et de crise ont organisé un événement parallèle : « Déscolarisés et invisibles : comment toucher des millions d'enfants et de jeunes privés de possibilités éducatives, y compris dans les situations d'urgence et de crise. »

Coordination mondiale de l'ODD4-Education 2030

Le mécanisme de coordination mondiale de l'ODD4-Education 2030, qui fait partie de la structure plus large du Programme de développement durable à l'horizon 2030, comprend l'ensemble des structures et des processus pertinents, en particulier le Comité directeur ODD-Education, les réunions mondiales sur l'éducation, les réunions de haut niveau, les réunions régionales et la consultation collective des ONG sur l'éducation pour tous (CCNGO-EPT).

⁴ Pour connaître la liste complète des pays, rendez-vous sur : <https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf/2016>

Le Comité directeur ODD-Education 2030, organisé par l'UNESCO, constitue le principal mécanisme de coordination multipartite mondial du nouveau programme mondial pour l'éducation. Le principal objectif du Comité directeur est d'appuyer les États membres et les partenaires en vue de la réalisation de l'ODD4 et des cibles liées à l'éducation dans les autres objectifs du Programme pour le développement durable à l'horizon 2030.

Ainsi que cela a été décrit dans le Cadre d'action ODD4-Education 2030, le Comité directeur se compose de 34 membres représentant une majorité d'États membres, ainsi que d'organisations co-organisatrices, de l'OCDE et du PME, d'organisations régionales, d'organisations d'enseignants et de réseaux de la société civile. En principe, les personnes participent au Comité directeur ODD-Education 2030 en qualité de représentants de leurs groupes régionaux. Tous les membres sont désignés par leurs circonscriptions électorales respectives, ils les représentent et leur sont redevables.

Lors de sa première réunion, le Comité directeur (Paris, 25-26 mai 2016) s'est mis d'accord sur son mandat et il a adopté ses termes de référence, confirmant la large représentation multipartite et l'élection des co-présidents et vice-présidents. Après les discussions initiales sur les actions prioritaires pour une mise en œuvre efficace de l'ODD4, le Secrétariat prépare actuellement une feuille de route qui sera encore affinée en vue de son adoption lors de la prochaine réunion du Comité directeur qui aura lieu d'ici la fin de 2016.

En outre, le Groupe de coordination pour la CCNGO s'est réuni les 23 et 24 mai 2016 pour revoir le rôle de la CCNGO à la lumière du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Financement

Le processus de financement du développement : Le Programme d'action d'Addis-Abeba adopté lors de la Troisième Conférence internationale sur le financement du développement (Addis-Abeba, 13-16 juillet 2015) propose un nouveau cadre mondial pour le financement du développement durable. Il encourage les pays à envisager des cibles de dépenses appropriées à l'échelon national pour des investissements de qualité dans les services publics essentiels à tous, y compris dans l'éducation (§12). Les pays ont convenu d'élargir leurs investissements et la coopération internationale pour permettre à tous les enfants de suivre un cycle complet d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire gratuit, équitable, inclusif et de qualité (§78). De même, il a été convenu de généraliser les investissements dans l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM), et d'améliorer l'enseignement et la formation techniques, professionnels et tertiaires, d'assurer un accès égal pour les femmes et les filles et d'améliorer la coopération afin de renforcer les systèmes d'éducation tertiaire et de viser à accroître l'accès à l'éducation en ligne (§119). Le suivi du processus de financement du développement est assuré par l'intermédiaire de forums réguliers de l'ECOSOC sur le financement du développement. Un groupe de travail interinstitutionnel des Nations Unies sur le financement du développement a également été créé.

La Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives mondiales est une initiative mondiale majeure qui engage les dirigeants mondiaux, les décideurs politiques et les chercheurs dans l'élaboration d'une stratégie d'investissement et de nouveaux modes de financement pour réaliser l'égalité des chances dans l'éducation pour les enfants et les jeunes. La

Commission réunit ce qu'il y a de mieux en matière de recherche et d'analyse politique des actions essentielles pour renforcer l'investissement dans des résultats d'apprentissage concrets et pertinents ayant un impact positif sur le développement social et économique. Bien que le système éducatif soit envisagé dans sa globalité dès l'enfance, la Commission accordera une attention particulière à l'éducation de base et au rôle qu'elle joue dans l'amélioration des chances pour la vie et dans la mise en place d'une égalité des chances permettant aux jeunes de poursuivre leurs études, d'entrer dans la vie professionnelle et de devenir des citoyens actifs. La Commission œuvre en faveur de l'accroissement et du renforcement de l'efficacité des investissements et, à cette fin, elle contribue à la mobilisation de nouveaux partenariats, en particulier dans les pays à revenu intermédiaire et faible. La Commission a publié son rapport [The Learning Generation: Investir dans l'éducation pour un monde en mutation](#) et l'a soumis au Secrétaire général des Nations Unies le 18 septembre 2016.

Dans ce rapport, la Commission formule des recommandations en vue de l'amélioration des performances des systèmes éducatifs, à propos de l'innovation, de l'inclusion et de l'accroissement et de la diversification des financements, en particulier de l'accroissement des financements par le biais des bailleurs multilatéraux.

Fonds « L'éducation ne peut pas attendre » : Le Sommet d'Oslo 2015 sur l'éducation pour le développement a appelé à la création d'un effort mondial conjoint pour mobiliser une action collective et un financement significatif pour l'éducation dans les situations d'urgence. A l'approche du tout premier Sommet humanitaire mondial, de multiples appels ont été lancés afin que l'éducation et l'apprentissage soient mis au cœur de l'action humanitaire et que des garanties soient données pour que le droit à l'éducation de chaque enfant ne soit ni perturbé ni interrompu pour les conflits ou les catastrophes. Le fonds « L'éducation ne peut pas attendre » lancé à l'occasion du Sommet humanitaire mondial a été conçu en réponse à ces appels, afin de mieux répondre aux besoins éducatifs de 75 millions d'enfants et de jeunes les plus touchés par les crises et les conflits partout dans le monde. Il s'agit du premier fonds mondial qui place l'éducation au rang des priorités de l'action humanitaire. En rassemblant des partenaires publics et privés, « L'éducation ne peut pas attendre » exploitera des financements supplémentaires et fera office de catalyseur de nouvelles approches pour le financement et l'innovation afin que l'éducation soit assurée dans les situations d'urgence et les crises prolongées.

L'éducation lors de la 70^e Assemblée générale des Nations Unies

Plusieurs événements parallèles ont été consacrés à l'éducation en marge de la 70^e Assemblée générale des Nations Unies, en particulier le lancement du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 intitulé « L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous » et le rapport de la Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives mondiales. Pendant l'Assemblée Générale a également eu lieu la première réunion du Groupe de direction du Fonds « L'éducation ne peut pas attendre » qui a convenu d'un investissement initial de 42 millions de dollars à partir du fonds. De nouveaux engagements ont été pris, pour un total de 116,2 millions de dollars E.-U. Lors de l'Assemblée générale l'éducation dans les situations d'urgence et l'éducation des réfugiés ont figuré en bonne place. Le Président Barack Obama a présidé un Sommet des Chefs d'État consacré à la crise mondiale des réfugiés.

Introduction à la discussion thématique :

Qualité de l'éducation et des résultats d'apprentissage pour tous

Introduction

Avec l'adoption du programme ODD4-Education 2030, un engagement universel a été pris pour assurer à tous une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie. Trois cibles en particulier stipulent que tous les enfants, les jeunes et les adultes doivent avoir accès à une éducation de qualité : développement de la petite enfance, protection et éducation préscolaire (Cible 4.2) ; enseignement primaire et secondaire (Cible 4.1) ; enseignement technique et professionnel et éducation tertiaire, y compris à l'université (Cible 4.3).

D'autres cibles traitent explicitement d'aspects spécifiques de la qualité, notamment en matière de : contenu de l'éducation (Cible 4.7) ; environnements d'apprentissage (Cible 4.a) ; enseignants (Cible 4.c). L'importance accordée à l'équité (Cible 4.5) constitue également un aspect essentiel d'une éducation de qualité.

En dernier lieu, l'accent est clairement mis sur l'acquisition de connaissances, de compétences pertinentes et d'autres résultats d'apprentissage tant dans les cibles que dans les indicateurs mondiaux proposés pour : l'enseignement primaire et secondaire (Cible 4.1), la préparation à l'école (Cible 4.2) ; les compétences pour l'emploi, le travail décent et l'entrepreneuriat (Cible 4.4), l'alphabétisation et l'aptitude au calcul des jeunes et des adultes (Cible 4.6) ; les compétences en vue du développement durable et à la citoyenneté mondiale (Cible 4.7).⁵

Quelles sont les composantes d'une éducation de qualité et comment s'effectue leur suivi ?

Inspirée du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*, la **Figure 1** fournit un **cadre** général pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation, qui peut s'appliquer à tous les niveaux de l'éducation : les *apprenants* doivent être prêts à apprendre ; les *systèmes* doivent leur apporter un appui ; les conditions *du contexte scolaire et de la salle de classe* doivent d'être appropriées (par exemple, en termes d'enseignants bien préparés et motivés, de processus d'apprentissage et d'enseignement et d'intrants matériels disponibles). Ces composantes devraient conduire à des *résultats* améliorés tant pour les individus que pour la société dans son ensemble. Il est important que la qualité ne soit pas assimilée uniquement aux acquis de l'apprentissage.

En outre, ces relations doivent être interprétées à la lumière du *contexte* économique, politique et social général.⁶ Le contexte est également important car les opinions diffèrent quant aux principaux déterminants d'une éducation de qualité et aux leviers politiques les plus efficaces. On

⁵ Consulter le [Cadre d'action ODD4-Education 2030](#) pour retrouver la liste complète des cibles et indicateurs associés.

⁶ UNESCO (2016) Rapport mondial de suivi sur l'éducation : l'éducation pour les peuples et la planète : créer des futurs durables pour tous. Paris, UNESCO.

voit toutefois se dessiner un consensus, comme l'indiquent les exemples sélectionnés à différents niveaux de l'éducation.

Dans le cas de **l'enseignement primaire et secondaire**, les études de l'impact des bonnes pratiques pédagogiques sur les résultats d'apprentissage dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord indiquent que les enseignants qui ont eu un effet positif sur l'apprentissage « ont bâti un rapport avec leurs élèves ... ont aidé les élèves à adopter des stratégies ou des processus différents et améliorés pour apprendre la matière ... et ont fait preuve d'une volonté d'expliquer la matière et d'aider des étudiants dans leur travail ». ⁷ Les enseignants qui ont des attentes élevées pour leurs élèves, ne font pas de discrimination entre eux, leur demandent d'apprendre les uns des autres et de réagir sont associés à un meilleur apprentissage.

Pour ce qui est de **l'éducation de la petite enfance**, le réseau non gouvernemental International Step by Step Association (ISSA), regroupant des professionnels actifs principalement en Europe et en Asie Centrale, a identifié les principes qui sous-tendent des pratiques pédagogiques de qualité. Ceux-ci couvrent sept domaines : interactions ; famille et communauté ; inclusion, diversité et valeurs de la démocratie ; évaluation et planification ; stratégies enseignantes ; environnement d'apprentissage ; développement professionnel. ⁸ L'élément peut-être le plus crucial pour la qualité des processus est l'interaction entre les enseignants et les enfants, sa nature et sa profondeur et la mesure dans laquelle les interactions permettent aux enfants d'être autonomes et stimulés.

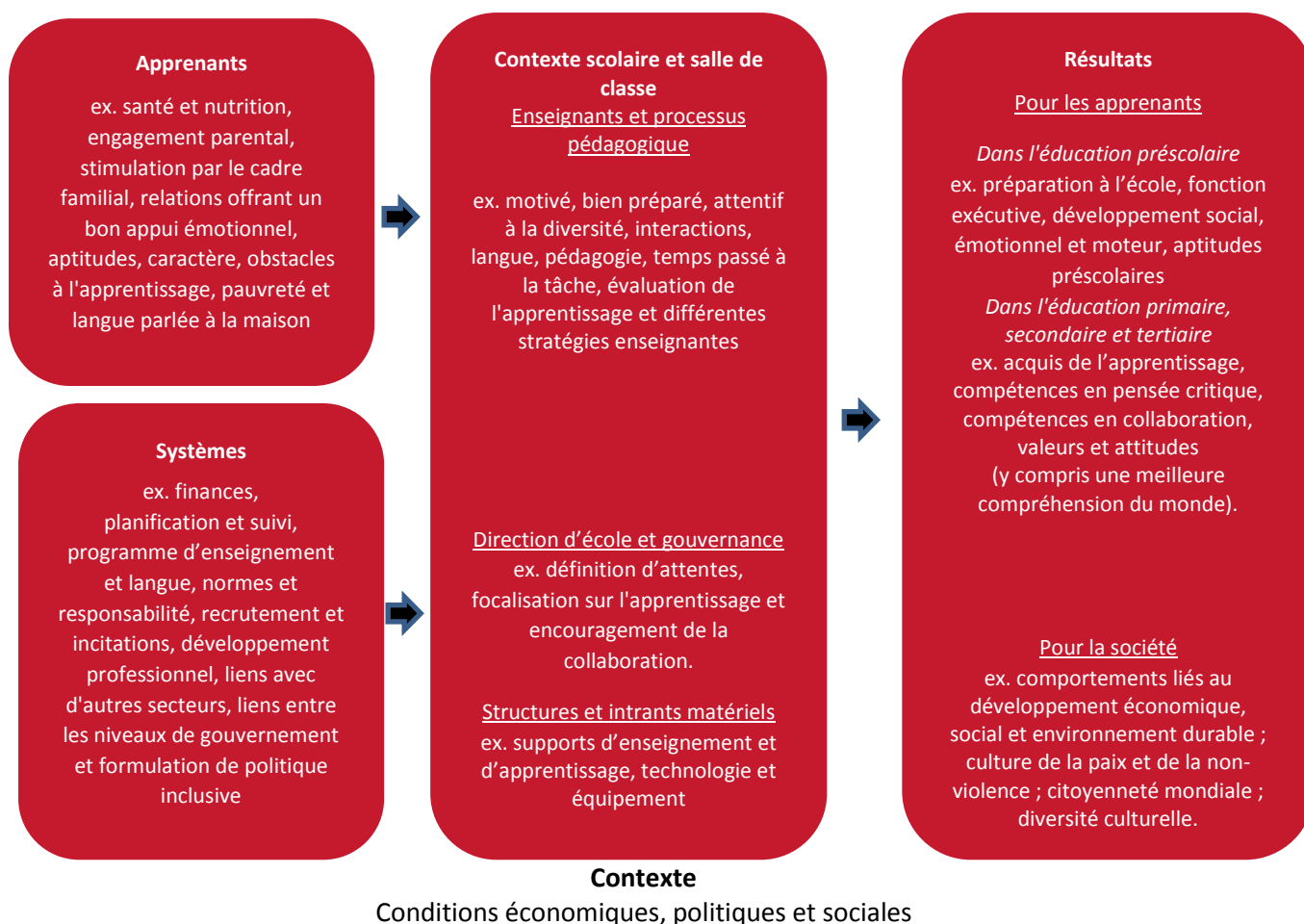
Dans le cas de **la formation des adultes**, des organisations internationales ont proposé plusieurs cadres de qualité. ⁹ Ils portent sur des aspects tels que : dans quelle mesure des conseils et une orientation sont fournis ; les considérations d'équité ; la souplesse de la fourniture des services ; la reconnaissance, la validation et l'accréditation de l'apprentissage ; les cadres d'assurance qualité et de qualification ; le suivi et l'évaluation ; les éducateurs d'adultes ; les dispositifs financiers ; la coordination entre les différentes agences et prestataires.

⁷ Hattie, J. (2009) Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Abingdon, Royaume-Uni, Routledge

⁸ ISSA. 2010. Competent Educators of the 21st Century: Principles of Quality Pedagogy. Riga, International Step by Step Association.

⁹ Borkowsky, A. (2013) Monitoring Adult Learning Policies: A Theoretical Framework and Indicators, OECD Education Working Paper 88; World Bank (2013) What matters for workforce development: a framework and tool for analysis, SABER Working Paper 6; European Commission / ICF (2015) An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe.

Figure 1. Cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation



À tous les niveaux de l'éducation, la cible relative aux **enseignants** qualifiés attire l'attention sur les conclusions de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE qui montre qu'un apprentissage et un développement professionnel continu et efficace, les réseaux de pairs et l'autonomie se combinent pour permettre l'apprentissage des élèves.¹⁰ Les enseignants manquent cependant souvent de l'appui nécessaire pour y parvenir de manière équilibrée.

Bien que la qualité de l'éducation renvoie à tant de facettes, **les cadres de suivi** ont tendance à se concentrer sur des résultats choisis, à cause de la prolifération d'évaluations de l'apprentissage qui sont souvent comparables d'un pays à l'autre. Des efforts sont entrepris pour élargir la gamme des acquis éducatifs qui sont contrôlés, y compris les pratiques qui favorisent la durabilité aux niveaux local, national et mondial ; les compétences permettant de naviguer aisément dans un monde à forte composante technologique ; l'engagement politique et civique et le dialogue interculturel. Le cadre actuellement proposé pour le suivi de l'ODD 4 introduit des indicateurs pour certains de ces résultats d'apprentissage les plus vastes et qui n'ont jamais fait l'objet d'un suivi auparavant, à l'échelle mondiale. De plus, il inclut un nombre relativement limité d'indicateurs relevant d'autres aspects de la qualité, tels que l'équité, les infrastructures et les enseignants.

¹⁰ OCDE (2013) Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques

Le rapport *Regards sur l'éducation 2016* de l'OCDE confirme que l'ODD 4 est un objectif universel qui a une résonance dans tous les pays, pauvres comme riches. C'est pourquoi un consensus est nécessaire sur les moyens de mesurer les progrès, tout en veillant à ce qu'il existe des cadres de suivi régionaux, plus pertinents pour les besoins des pays concernés.¹¹

Statut actuel des pays d'Europe et d'Amérique du Nord

Les États membres de la région Europe et Amérique du Nord sont généralement connus pour offrir des niveaux élevés d'une éducation de qualité, si l'on se place du point de vue de facteurs tels que les dépenses d'éducation, le nombre d'enseignants qualifiés, la disponibilité des manuels et des supports d'enseignement-apprentissage, ou des infrastructures physiques, etc. Dans le même temps, il ressort des tendances actuelles et émergentes que la demande d'enseignants qualifiés risque de s'accroître en Europe et en Amérique du Nord, en raison du vieillissement du corps enseignant¹² et des taux de déperdition élevés, si l'on en croit les nombres importants d'enseignants qui, dans certains de ces pays, quittent la profession dans les cinq premières années. De surcroît, dans la mesure où la qualité se focalise sur les acquis éducatifs, la qualité de l'éducation demeure une question critique dans presque tous les pays à revenu élevé. Par exemple, les résultats TIMSS (2011) et PISA (OCDE 2013) indiquent qu'il existe une marge d'amélioration considérable, surtout parmi les élèves issus de ménages à revenu faible ou de groupes minoritaires.¹³

Effectivement, la nécessité d'améliorer la qualité de l'éducation a été exprimée par les États membres d'Europe et d'Amérique du Nord, lors de la Revue régionale pour l'Europe et l'Amérique du Nord 2015 de l'Education pour tous¹⁴, qui a également identifié des priorités nationales pour 2030. La revue montre que l'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation obligatoire est la première priorité pour tous les pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord, ainsi que pour l'Europe centrale et orientale. Par ailleurs, la *Déclaration de Paris*, qui est le document de conclusion de la Conférence ministérielle régionale sur l'éducation post-2015 pour les États d'Europe et d'Amérique du Nord de février 2015, met en avant, comme priorités pour la région, la qualité de l'éducation et l'amélioration des résultats d'apprentissage.¹⁵

Gardant ces éléments à l'esprit, quels sont des domaines politiques prioritaires pour améliorer la qualité de l'éducation et de l'apprentissage dans les pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord ? Les réponses à cette question devraient prendre en compte ceci :

- le nouveau programme est fondé sur le concept de l'apprentissage tout au long de la vie, ce qui correspond au programme existant dans une grande partie de la région ;

¹¹ Les détails par cible et par pays sont fournis dans le rapport *Regards sur l'éducation*. L'ISU a réalisé un exercice du même type pour les autres régions du monde, dont les résultats sont présentés dans son rapport *Poser les bases de la mesure de l'ODD4*

¹² Les données de l'OCDE (*Regards sur l'éducation 2016*) montrent que 31 % des enseignants du primaire avaient au minimum 50 ans en 2014, 34 % dans le premier cycle du secondaire et 38 % dans le deuxième cycle du secondaire.

¹³ OCDE (2010), « Résultats du PISA 2009 », Paris : Éditions de l'OCDE, pp 48-49. Disponibles sur : <http://www.oecd.org/pisa/46660259.pdf>;

IEA (2011) TIMSS&PIRLS, TIMSS 2011 International Results in Mathematics. International Study Center, Lynch Schools of Education, Boston College. Disponible en anglais: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_M_Chapter2.pdf

¹⁴ https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2015_UNESCO_EFA_2015_Regional_Review_Europe_and_North_America.pdf

¹⁵ See: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/Paris-Statement.pdf

- les migrations internationales, la crise des réfugiés et la mondialisation, continuent d'accumuler d'importants défis dans les systèmes éducatifs ;
- la poursuite de la pression pour une responsabilité dans l'éducation, de même que la résistance contre celle-ci, modifie les attentes pour toutes les parties prenantes

Questions pour la discussion :

- Comment les informations sur les acquis de l'apprentissage, ressortant des différentes évaluations nationales et internationales sont-elles utilisées pour améliorer la qualité de l'éducation ?
- Quelles sont les perspectives d'évaluation de domaines d'apprentissage critiques comme la communication, la résolution de problèmes, le travail d'équipe, la créativité, l'entreprenariat, la pensée critique, l'apprentissage du vivre ensemble et le respect de la diversité culturelle ?
- Étant donné nos connaissances étendues, fruit des recherches sur ce qui fonctionne, les programmes d'éducation et de développement professionnel existant en Europe et en Amérique du Nord munissent-ils les enseignants des compétences nécessaires pour répondre aux besoins divers des apprenants, en particulier ceux des migrants, des réfugiés et des élèves en situation de handicap et ayant des besoins spécifiques ? Quelles mesures les gouvernements d'Europe et d'Amérique du Nord peuvent-ils prendre pour mieux appuyer et autonomiser les enseignants afin d'améliorer leur pratique professionnelle, leur motivation et les retenir dans la profession ?
- Dans quelle mesure les programmes d'enseignement, les manuels, la formation des enseignants et les politiques d'évaluation sont-ils bien positionnés – et bien alignés – face aux défis posés par le programme de développement durable ? Comment les pays peuvent-ils apprendre les uns des autres sur ce qui fonctionne effectivement ?

Introduction à la discussion thématique sur : Équité, inclusion et égalité entre les sexes

Contexte

La nouvelle vision du programme mondial pour l'éducation que présente le Programme de développement durable à l'horizon 2030 accorde une importance majeure à l'équité, à l'inclusion et à l'égalité entre les sexes. Le Cadre d'action Education 2030, sur lequel la communauté internationale s'est engagée en novembre 2015 pour accompagner le Programme à l'horizon 2030, reconnaît que l'équité, l'inclusion et l'égalité entre les sexes sont inextricablement liées au droit à l'éducation pour tous et il appelle tous les gouvernements et les partenaires de développement à s'attaquer à toutes les formes d'inégalité et de disparité, d'exclusion et de marginalisation ainsi qu'aux défis interconnectés et multidimensionnels auxquels sont confrontés les individus, tous ceux qui « sans distinction de sexe, d'âge, de race, de couleur, d'ethnicité, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre, de l'origine nationale ou sociale, de propriété ou de naissance, ainsi que les personnes en situation de handicap, les migrants, les peuples autochtones, et les enfants et les jeunes, en particulier ceux en situation de vulnérabilité ou autre » devraient avoir accès à une éducation de qualité, inclusive et équitable et des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. (Article 5, Cadre d'action Éducation 2030).

C'est ainsi que la discussion de ces problèmes en vue de la réalisation du nouveau programme pour l'éducation s'est manifestée comme étant un problème transversal touchant à toutes les cibles de l'ODD4, ainsi qu'un domaine de politique précis, spécifié par la cible 4.5 qui vise à éliminer les disparités entre les sexes et à assurer un accès plus équitable à tous les niveaux d'éducation et de formation professionnelle pour les populations vulnérables. Il ne s'agit pas seulement d'assurer l'égalité d'accès et l'achèvement des cycles d'éducation ou « d'assurer une répartition égale des ressources éducatives entre tous les élèves et étudiants »¹⁶, mais aussi de veiller à ce que le contenu et la pédagogie dans les processus d'apprentissage soient adaptés aux besoins des apprenants¹⁷, en leur offrant la possibilité de réaliser leur potentiel de développement et d'apprentissage par le biais d'une approche humaniste tenant aussi compte la nécessité du respect de la diversité culturelle, de la solidarité internationale et du partage des responsabilités en vue d'un avenir durable.¹⁸

Questions clés

Pendant la période 2000-2015, bien que toutes les tendances indiquent des taux élevés de participation dans l'enseignement préscolaire, dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement supérieur en Europe et en Amérique du Nord, comparé à d'autres régions du monde, les inégalités et l'exclusion demeurent des défis clés pour les pays de cette région. Ce sont des problèmes liés, mais ils sont aussi le fruit de tendances et de caractéristiques du développement spécifique de cette région.

¹⁶ Opheim, V. (2004) L'équité dans l'éducation, Rapport analytique par pays, Norvège, Oslo : NIFU STEP pp.13-14

¹⁷ Ainsi que stipulé dans les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation de l'UNESCO, « L'inclusion est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même l'éducation. (UNESCO 2009)

¹⁸ UNESCO (2015). Repenser l'éducation – Vers un bien commun mondial ?, p.14

Accroissement des inégalités, avec une concentration accrue des revenus et de la richesse entre les mains des plus riches. En Europe et en Amérique du Nord, les inégalités peuvent être aussi fortes au 21^e siècle qu'au début du 20^e siècle, peu de temps avant la Première Guerre mondiale¹⁹. L'accroissement des inégalités de revenu réduit la capacité des étudiants de familles vulnérables à participer et à étudier dans l'enseignement primaire et secondaire ainsi que la capacité de leurs familles à les aider. Elles touchent aussi l'enseignement supérieur où de nombreux étudiants et leurs familles sont en passe de ne plus avoir les moyens de payer leurs études comme cela est illustré par la crise de prêts étudiants aux États-Unis et par les controverses sur le système de prêts étudiants introduit au Royaume-Uni.

Des acquis d'apprentissage inégaux et stagnants. La disponibilité accrue de données sur les résultats de l'apprentissage et sur les compétences des jeunes et des adultes a mis en lumière un certain nombre de lacunes principalement liées à l'insuffisance des acquis en Europe et en Amérique du Nord. Plusieurs pays ont observé que les acquis d'apprentissage devenaient de plus en plus inégaux et stagnants, voire entamaient un déclin (ce qui est illustré, par exemple, par les scores PISA de 2012 en mathématiques). Les jeunes hommes forment une majorité de jeunes quittant précocement l'école avec de faibles compétences et/ou sans qualification, tandis que les jeunes femmes continuent d'être confrontées aux obstacles liés au genre lorsqu'elles cherchent à convertir leurs acquis d'apprentissage en réussite professionnelle. L'accès à la formation des adultes demeure généralement limitée, et très inégalement répartie à la fois dans et entre les pays, laissant de côté les plus défavorisés.²⁰ En outre, d'autres évaluations suggèrent qu'il existe en Europe et en Amérique du Nord des écarts de résultats plus importants, liés au statut socio-économique et à l'origine ethnique, que dans les pays en développement.²¹

Exclusion et marginalisation associées à l'évolution des contextes sociétaux. Les élèves quittant précocement l'école sans qualification ou peu qualifiés et la proportion élevée d'adultes ayant de faibles compétences en alphabétisation et en calcul sont les principales raisons pour lesquelles ces groupes sont exclus de la société et du marché du travail. La hausse du chômage, la pauvreté et l'immigration engendrées par la crise financière, économique et sociale qui a débuté en 2008 ont amplifié ces défis. Du fait de l'immigration, de nombreux enfants et jeunes risquent d'être exclus parce que la langue qu'ils parlent à la maison est différente du support d'instruction dans les pays d'accueil. De plus, leurs besoins d'apprentissage, leur rapport avec les enseignants et leurs perspectives d'apprentissage et d'emploi futur dans le nouvel environnement sont souvent différents de ce que leur offre le pays d'accueil, ce qui les rend vulnérables. La conception de politiques éducatives a connu par ailleurs des restrictions dans de nombreux pays, imposées par l'austérité budgétaire. L'impact du milieu familial sur la réussite scolaire reste fort et celui de la réussite scolaire sur le résultat en termes d'emploi tendent à augmenter, dans un contexte marqué par la montée des inégalités de revenu, couplée au déclin de la demande d'ouvriers peu qualifiés. Les écoles, en tant qu'institutions qui façonnent les destins²², sont ainsi soumis à des pressions et elles encouragent aussi le respect de la diversité, de l'empathie, du vivre ensemble et du traitement inclusif, pour tous sans distinction. La capacité des institutions publiques à dispenser une éducation et une formation de qualité à tous les citoyens pendant la décennie à venir peut être mise en jeu.

¹⁹ Thomas Piketty, *Le Capital au XXI^e siècle*, Paris : Seuil, 2013.

²⁰ UNESCO (2015). *Europe et Amérique du Nord – Revue régionale Éducation pour tous 2015*

²¹ Ma X (2008), cité dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*, Paris : UNESCO, p.113

²² François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérolet, *Les Sociétés et leur École : emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris : Seuil, 2010.

Conséquences pour les politiques et programmes nationaux pour l'éducation

Le nouveau programme mondial pour l'éducation (ODD 4 – Éducation 2030) inclut un accent renouvelé sur l'inclusion, l'équité et l'égalité entre les sexes, ce qui a un certain nombre de conséquences pour les politiques et programmes nationaux pour l'éducation :

Inclusion dans le dialogue et la formulation des politiques : l'accent mis sur l'équité implique un dialogue politique inclusif permettant aux différents intérêts de s'exprimer dans les processus décisionnels et assurant la légitimité des choix nationaux en matière de politique de l'éducation.

Stratégies ciblées : l'assurance de l'équité, de l'inclusion et de l'égalité entre les sexes exigera des stratégies bien conçues ciblant les groupes les plus mal desservis, vulnérables et défavorisés, en termes d'accès et de participation à des possibilités d'apprentissage de qualité.

Suivi : le suivi des progrès vers la réalisation des engagements de l'ODD4-Education 2030 du point de vue de l'équité exigera l'accès à des données plus fiables, récentes et désagrégées. Il exigera aussi une capacité renforcée à analyser les données sur la participation et les acquis de l'apprentissage à tous les niveaux.

Questions pour guider la discussion :

- Quels sont les défis spécifiques posés à la région par le nouveau programme mondial pour l'éducation, en termes d'équité, d'inclusion et d'égalité entre les sexes ?
- Quels sont les domaines prioritaires que les politiques doivent traiter à cet égard ?
- Comment peut-on suivre et évaluer les progrès accomplis dans l'amélioration de l'équité, de l'inclusion et de l'égalité entre les sexes ?

Introduction à la discussion thématique :

Compétences et aptitudes pour la vie et le travail, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie

Introduction

Un grand nombre de défis auxquelles doit faire face la communauté internationale – les forts taux de chômage des jeunes, le passage à des économies et des sociétés vertes et numériques, l'apparition de nouveaux métiers et de nouvelles compétences, ainsi que la transformation rapide de l'existant, l'explosion des connaissances et des technologies, l'introduction de nouveaux modes d'organisation du lieu de travail – exigent des changements appropriés des systèmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP).

Dans un tel contexte, on attend de l'EFTP qu'elle prenne en compte de multiples demandes de nature économique, sociale et environnementale en aidant les jeunes et les adultes à acquérir les compétences nécessaires pour l'emploi, le travail décent et l'entrepreneuriat, par la promotion d'une croissance économique équitable, inclusive et durable, et par un soutien à la transition vers des sociétés durables et résilientes face au changement climatique.

L'ODD4-Education 2030 consacre en conséquence une attention considérable au développement des compétences techniques et professionnelles, en particulier en ce qui concerne l'égalité d'accès à une EFTP de qualité et à un coût abordable, l'acquisition des compétences techniques et professionnelles pour l'emploi, le travail décent et l'entrepreneuriat, l'élimination des inégalités entre les sexes et l'assurance de l'accès pour les populations vulnérables, ainsi que cela est formulé dans les cibles 4.3, 4.4 et 4.6²³.

Développement des compétences des jeunes et transition vers le monde du travail

Dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord, la situation des jeunes sur le marché du travail a été particulièrement marquée par l'impact des changements et des mutations exposés ci-dessus. Les taux de chômage des jeunes continuent d'être élevés (aux alentours de 19 % en moyenne dans l'Union européenne), les demandeurs d'emploi et les salariés connaissent des périodes prolongées d'insécurité et les niveaux des salaires se dégradent sur le marché du travail des jeunes. Dans l'Union européenne et aux États-Unis, 14 % en moyenne des personnes de 15 à 29 ans ne sont ni étudiants, ni employés, ni stagiaires (NEET). Les jeunes qui sont sur un marché du travail aussi fragile peuvent probablement s'attendre à des effets négatifs sur leur future carrière qui, à terme, peuvent exacerber les problèmes d'intégration et de cohésion sociale.

Le taux global de chômage dans l'UE-28 a atteint 9,4 % en 2015, en baisse de 0,8 points de pourcentage par rapport à 2014. Aux États-Unis, le taux de chômage a baissé pour la cinquième

²³ 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.

Cible 4.4 : D'ici à 2030, augmenter considérablement 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

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, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

année consécutive, passant de 6,2 % en 2014 à 5,3 % en 2015²⁴. Malgré un taux de chômage élevé et de faibles perspectives de croissance économique dans certains pays, des pénuries s'observent d'ores et déjà sur le marché du travail pour certains métiers. Dans de nombreux pays, le chômage, et en particulier celui des jeunes, coexiste avec des postes non pourvus (ex. selon le Bureau américain des statistiques du travail, il y avait environ 5,9 millions de créations d'emplois aux États-Unis en juillet 2016 alors que les recrutements n'étaient que de 5,2 millions)²⁵, laissant entendre que les entreprises peuvent éprouver des difficultés à trouver de la main d'œuvre qualifiée et indiquant des déséquilibres structurels entre l'offre et la demande de compétences.

Ces réalités imposent aux décideurs de revoir les systèmes d'éducation et de formation actuels. Il existe un besoin d'identification des options politiques capables d'élargir effectivement l'éventail des compétences pertinentes pour les jeunes, d'amélioration des voies d'apprentissage pour une transition réussie entre l'école et le travail, et de perfectionnement professionnel et de reconversion des adultes. Il est particulièrement important de réduire la dichotomie existante entre d'une part les qualifications et les certifications délivrées par les systèmes d'éducation et de formation, et d'autre part les compétences et aptitudes demandées aujourd'hui sur le marché du travail. En période d'austérité budgétaire, il n'est pas simple de trouver les moyens d'investir dans l'acquisition par les jeunes et les adultes des compétences requises. De nombreux pays européens et nord-américains ont toutefois décidé de placer une éducation pertinente pour le marché du travail au cœur de leur stratégie politique en vue de la reprise et la durabilité économiques. Les programmes d'EFTP, à tous les niveaux, sont devenus en particulier un aspect essentiel de la réponse de l'Europe à la crise économique et à celle du chômage des jeunes. La Commission européenne a adopté récemment, par exemple, un nouveau programme de compétences pour l'Europe pour développer les compétences nécessaires aux emplois d'aujourd'hui et de demain. Ce programme émet un certain nombre de recommandations d'actions concrètes, y compris « de faire en sorte que l'enseignement et la formation professionnels deviennent un choix privilégié, en offrant davantage de possibilités aux élèves de l'enseignement et de la formation professionnels afin qu'ils puissent avoir une expérience d'apprentissage fondée sur le travail et en favorisant une visibilité accrue sur les bons résultats de ce secteur sur le marché du travail »²⁶. Aux États-Unis, le président Obama a lancé en juillet dernier l'Initiative American Graduation pour investir dans les instituts communautaires. La loi sur la réconciliation pour la santé et l'éducation affecte 2 milliards de dollars, répartis sur quatre ans, aux instituts communautaires et à la formation professionnelle. Ces ressources permettront aux instituts, et à d'autres aussi, de développer, d'améliorer et de dispenser un enseignement et une formation adaptés aux travailleurs éligibles au programme d'assistance à l'ajustement des échanges. L'objectif de l'administration Obama est de bâtir une main-d'œuvre hautement qualifiée, essentielle au succès au 21ème siècle²⁷.

Perfectionnement professionnel et reconversion des adultes pour des marchés du travail en mutation rapide

Les politiques d'EFTP s'efforcent non seulement de résoudre les défis de l'employabilité et du chômage des jeunes, mais elles s'attaquent aussi aux conséquences du vieillissement de la

²⁴ Voir : http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics

²⁵ Voir : <http://www.bls.gov/news.release/pdf/jolts.pdf>

²⁶ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

²⁷ Voir : <https://www.whitehouse.gov/issues/education/higher-education/building-american-skills-through-community-colleges>

population active de la région et des besoins de compétences en mutation rapide. Bien conçus, les systèmes d'EFTP peuvent permettre aux travailleurs adultes de maintenir leurs compétences et d'améliorer leur productivité, et elles peuvent ainsi contribuer à des carrières d'emploi productif plus longues. Elles peuvent aussi constituer une facette importante de la stratégie plus large du développement d'une économie plus verte et plus durable. Dans ce contexte, le défi politique le plus pressant de la région est le soutien à apporter aux travailleurs, et surtout aux travailleurs peu qualifiés. Par exemple, dans l'UE-28, le niveau de chômage des personnes ayant peu de qualifications était de 17,4 % comparé à 5,6 % pour les personnes de 15 à 74 ans possédant un niveau d'éducation tertiaire, environ un adulte sur cinq avait de faibles compétences en alphabétisation et en calcul et près d'un sur trois avait des compétences très faibles, voire inexistantes en TIC²⁸. Dans les faits, les adultes qui ont le plus besoin d'éducation et de formation sont aussi ceux qui ont le moins de possibilités de bénéficier de l'apprentissage tout au long de la vie, et pour cette raison élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie constitue une priorité politique essentielle.

Composantes clés de l'EFTP et stratégies de développement des compétences

En résumé, pour les décideurs politiques de la région, le défi essentiel consiste à élaborer un cadre politique global d'apprentissage tout au long de la vie, qui améliore les liens entre d'une part l'éducation et la formation, et d'autre part l'emploi, et qui élargisse l'accès aux possibilités d'apprentissage. On estime que des interventions politiques plus efficaces dans cette région serviront mieux les besoins des citoyens, des entreprises et de la société, en facilitant l'accès au marché du travail et en permettant aux individus d'actualiser leurs compétences et leurs aptitudes. Le succès sera fonction à la fois de la volonté politique des États membres et de la capacité du secteur privé à créer des possibilités d'apprentissage pour les jeunes et les adultes.

Prendre en compte à la fois les considérations à court et à long terme est un moyen de renforcer l'agilité des systèmes d'EFTP et les réponses politiques pertinentes, face aux changements et aux évolutions futures parfois non anticipées. Le traitement des défis immédiats du chômage des jeunes va main dans la main avec la nécessité de proposer des voies d'éducation et de formation attrayantes et flexibles, reconnaissant et validant l'apprentissage non-formel et informel et offrant à tous des possibilités qui permettent de combiner différents types et niveaux d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Questions pour la discussion sur les aptitudes et les compétences pour la vie et le travail :

- Quelles sont les implications des cibles 4.3, 4.4 et 4.5 pour les pays européens et nord-américains ?
- Quelles actions concrètes peuvent être entreprises pour réaliser ces cibles ? Quel domaine politique est le plus important (ex. législation, politiques et plans, gouvernance, financement, qualifications et programme d'enseignement ; formation des enseignants ; reconnaissance des apprentissages antérieurs ; évaluation et assurance qualité ; cadres de suivi).
- Quelles mesures politiques peuvent être prises pour améliorer l'employabilité des jeunes ?

²⁸ Voir : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf

- Quelles mesures politiques peuvent être prises pour traiter les problèmes auxquels sont confrontés les groupes les plus défavorisés, tels que personnes en situation de handicap, NEET, adultes peu qualifiés, communautés rurales ou chômeurs de longue durée ?
- Quel type de programme existe pour les adultes n'ayant pas les compétences ou les qualifications voulues sur le marché du travail et par les exigences sociétales ? Que font les pays pour encourager les adultes à se retourner vers l'enseignement et la formation ?

Introduction à la discussion thématique :

Alphabétisation des adultes, compétences et apprentissage tout au long de la vie

Introduction

Les débats politiques portant sur les nouvelles compétences nécessaires pour fonctionner en société ont tendance à suivre les évolutions sociodémographiques et les transformations économiques. La mondialisation, l'évolution rapide des technologies, la forte mobilité des populations et, plus récemment, les crises financières et migratoires ont conduit les gouvernements à s'intéresser aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes, en termes de compétences fondamentales et plus complexes. Les faibles niveaux de compétences en alphabétisation des jeunes et des adultes sont un sujet de préoccupation de plus en plus reconnu.

En Europe, près de 70 millions d'Européens ne maîtrisent pas les compétences fondamentales de la lecture et de l'écriture. Ils sont encore plus nombreux à ne pas savoir manipuler les nombres ou les outils numériques dans leur vie quotidienne. Privés de telles compétences, ils sont en situation de risque accru de pauvreté, de chômage et d'exclusion sociale (Commission européenne, 2016)²⁹. Les compétences fondamentales sont en particulier la lecture, l'écriture et le calcul indispensables à un travail décent. Elles sont également nécessaires pour poursuivre des études ou se former, et pour participer à la vie des communautés et des sociétés. Les personnes qui ne savent pas lire, écrire ou faire des opérations mathématiques simples ont moins de possibilités en termes d'emploi rémunéré, d'activité entrepreneuriale ou de participation à la vie civique. La Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes définit par conséquent trois domaines clés pour l'apprentissage et les compétences, à savoir l'alphabétisation et les compétences fondamentales, la formation permanente et le développement professionnel et la citoyenneté active, que l'on désigne sous différents vocables, éducation communautaire, éducation populaire ou éducation libérale (UNESCO, 2016:7³⁰). Les compétences fondamentales obtenues au niveau du secondaire sont essentielles pour progresser dans une carrière, être un citoyen actif et faire les bons choix en matière de santé personnelle (UNESCO, 2015:112³¹). Cependant, en moyenne, près d'un quart des Européens dans la tranche d'âge des 25-64 ans n'a pas de qualification du second cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, cette proportion est supérieure à 40 % et elle peut atteindre 57 %. De plus, les acquis éducatifs ne sont pas répartis de façon égale entre les sous-groupes démographiques : les ressortissants de pays autres que ceux de l'Union européenne (« pays tiers ») résidant dans l'UE ont plus de probabilités que les citoyens de l'UE d'avoir de faibles niveaux de compétences fondamentales (Commission européenne, 2016³²).

²⁹ Commission européenne (2016), *Garantie de compétences* <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1224>

³⁰ UNESCO (2016) *Recommendation on Adult Learning and Education*, Paris: UNESCO

³¹ UNESCO (2015) *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*. Paris : UNESCO

³² Commission européenne (2016) *Recommandation du Conseil de l'UE concernant la mise en œuvre d'une "garantie de compétences"*. Strasbourg, COM (2016) 382/2

<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1224&newsId=2556&furtherNews=yes>

Alphabétisation des jeunes et des adultes et compétences fondamentales en Europe et en Amérique du Nord et le Programme de développement durable

L'Objectif de développement durable (ODD) 4 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 » d'ici à 2030. Le concept d'apprentissage tout au long de la vie adopté pour l'ODD 4-Education 2030 suggère une approche holistique et sectorielle à l'éducation, à l'alphabétisation et à l'apprentissage des jeunes et des adultes, qui relève explicitement des cibles 4.3, 4.4, 4.6 et 4.7 : a) la cible 4.3 inclut la nécessité d'offrir des possibilités d'apprentissage aux jeunes et aux adultes ; b) la cible 4.4 met en avant l'acquisition de compétences autres que celles liées au travail ; c) la cible 4.6 se concentre sur l'acquisition de niveaux adéquats de compétences en alphabétisation et en calcul chez les jeunes et les adultes et d) la cible 4.7 traite des compétences nécessaires dans différents domaines comme l'éducation au développement durable, les droits humains, l'égalité entre les sexes, la paix et la citoyenneté mondiale (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2016 :134).

Dans la mesure où l'alphabétisation et les compétences fondamentales vont jouer un rôle direct ou indirect dans la réalisation de nombreux Objectifs de développement durable (ODD), l'Alliance mondiale pour l'alphabétisation dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie (GAL) favorisera, sous la conduite de l'UNESCO, la cohérence des politiques et œuvrera à promouvoir la mobilisation des ressources, la disponibilité de données de haute qualité et récentes par une évaluation et un suivi améliorés, l'utilisation efficace des technologies de l'information et de la communication et la création de partenariats multipartites aux niveaux régional et national. Le but de l'Alliance est d'améliorer l'alphabétisation en vue du développement durable par une action concrète et des résultats tangibles.

Alphabétisation et compétences fondamentales des jeunes et des adultes en Europe et en Amérique du Nord

Les pays d'Europe et d'Amérique du Nord ont atteint depuis longtemps la scolarité universelle et les niveaux élevés d'alphabétisme appartiennent donc à un lointain passé. Les évaluations directes des niveaux d'alphabétisation indiquent que dans les pays à revenu élevé, il y a jusqu'à un adulte sur cinq, soit l'équivalent de 160 millions d'adultes environ, qui a de faibles compétences en alphabétisation. Cela signifie qu'ils ne sont pas capables d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul efficacement dans leur vie quotidienne.³³ Bien que les évaluations nationales de l'alphabétisation ne soient pas comparables entre les pays, elles confirment que de faibles compétences en alphabétisation constituent un problème plus vaste qu'on ne le reconnaît souvent. En Allemagne, par exemple, une évaluation de 2010 a constaté que 14,5 % des personnes de 18-64 ans, soit environ 7,5 millions de personnes, étaient fonctionnellement analphabètes³⁴. Des enquêtes similaires réalisées en France (2004-2005)³⁵ et en Ecosse (2009)³⁶ ont estimé que 9 % de la population française âgée de 18 à 65 ans et 8 % de la population écossaise âgée de 16 à 65 ans avaient les niveaux d'alphabétisation les plus faibles. La probabilité de rencontrer des niveaux

³³ UNESCO (2010), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous: atteindre les marginalisés*. Paris : UNESCO

³⁴ Grotlüschen, A. et Riekmann, W. (2011) Léo. – Level One Study: Literacy of Adults at the Lower Rungs of the Ladder. Hambourg, Allemagne. Université de Hambourg (Brochure pour la presse)

³⁵ ANLCI (2008) Illettrisme. Statistiques – Analyse de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, Enquête IVQ conduite en 2004-2005 par l'INSEE. Lyon, ANLCI

³⁶ St. Clair, R. et al (2010) Enquête écossaise sur l'alphabétisation des adultes 2009: Rapport des conclusions. Edimbourg, Royaume-Uni, Scottish Government Social Research

d'alphabétisation médiocres est supérieure dans les populations défavorisées. Les enquêtes réalisées au Canada et aux États-Unis montrent des niveaux de compétences en alphabétisation particulièrement faibles dans les populations autochtones, tandis qu'en Europe les populations roms sont les plus touchées par ces faibles niveaux d'alphabétisation.³⁷

Les enquêtes internationales sur les compétences en alphabétisation des adultes fournissent des données comparables entre les pays. En 2013, l'OCDE a publié les premiers résultats de l'Enquête sur les compétences des adultes (PIAAC) sur des données recueillies en 2011 et en 2012 auprès de 166 000 adultes âgés de 16 à 65 ans dans 24 pays, y compris 16 pays d'Europe et d'Amérique du Nord. L'enquête était principalement consacrée à la mesure de l'alphabétisation, de l'aptitude au calcul et des compétences en résolution de problèmes pertinentes pour le travail dans des « environnements à forte composante technologique ». Elle a constaté qu'un adulte sur six adultes avait de faibles compétences en alphabétisation et qu'un adulte sur cinq avait de faibles compétences en calcul.³⁸

Le rapport a démontré par ailleurs que les inégalités étaient beaucoup plus fortes dans les pays qu'entre eux. Il importe donc que les gouvernements ne se préoccupent pas uniquement du score moyen de leur pays, mais qu'ils veillent aussi à réduire les écarts de compétences. Les catégories où la probabilité de rencontrer de faibles niveaux de compétences est la plus significative incluent les adultes ayant un niveau d'achèvement éducatif inférieur au deuxième cycle du secondaire, les adultes dont les parents avaient un faible niveau d'achèvement éducatif, les travailleurs dans des métiers élémentaires, les immigrants parlant une langue étrangère, ainsi que des adultes plus âgés. Le déficit d'achèvement éducatif est extrême en France et aux États-Unis, où les adultes n'ayant pas atteint le deuxième cycle du secondaire obtiennent un score légèrement supérieur au Niveau 1 en moyenne, alors que ceux ayant eu une éducation tertiaire obtiennent un score situé en partie haute de la gamme du Niveau 3.

Les adultes ayant de faibles compétences sont confrontés à de multiples sources de désavantage. La probabilité est plus forte pour eux d'être exclus de la population active, ou sans emploi, tandis que ceux qui ont un emploi perçoivent des salaires inférieurs. Il leur est aussi plus difficile de participer à la vie de la société, par exemple ils ont plus de probabilité d'avoir des niveaux inférieurs de confiance dans les autres, de croire qu'ils ont peu d'impact sur le processus politique et ne pas participer aux activités associatives ou bénévoles. En dernier lieu, ils ont plus de risques d'avoir des problèmes de santé.

Le rapport PIAAC montre aussi l'existence d'un lien clair entre l'étendue de la participation aux activités organisées d'apprentissage des adultes et l'aptitude moyenne dans des compétences de traitement de l'information clés. Les adultes qui s'adonnent le plus souvent à des activités liées à l'alphabétisation et au calcul et qui utilisent plus souvent les TIC, ont un meilleur niveau de compétence en lecture, en écriture, en calcul et en résolution de problèmes. Les résultats de la deuxième série d'enquêtes PIAAC (2012 - 2016) portant sur 33 pays (dont 7 ne font pas partie de la région Europe et Amérique du Nord) font apparaître des tendances similaires : dans presque tous les pays, une proportion considérable d'adultes (18,5 % en moyenne) a de faibles compétences en lecture, en écriture et en calcul (22,7 % en moyenne) et environ un adulte sur quatre n'a aucune expérience, ou seulement une expérience limitée, des ordinateurs (OCDE, 2016)³⁹. Le 3ème Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes⁴⁰, récemment

³⁷ UNESCO (2012), Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. *Jeunes, compétences et travail*. Paris : UNESCO

³⁸ OCDE (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Paris : publication de l'OCDE.

³⁹ OCDE (2016) *Skills Matter. Further Results from the Survey of Adult Skills*. Publication de l'OCDE, Paris.

⁴⁰ Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2016) *Troisième rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : l'impact de l'apprentissage et l'éducation des adultes sur la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail et la vie sociale, civique et communautaire*. UIL, Hambourg

publié par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, qui suit les progrès dans les États membres, révèle qu'une majorité des répondants de la région Europe et Amérique du Nord (86 %) a indiqué que les compétences en alphabétisation et fondamentales étaient la principale priorité des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Le rapport montre en outre qu'en Amérique du Nord et en Europe, le taux de participation à l'apprentissage des adultes avait augmenté depuis 2009 dans 65 % des pays répondants, tandis qu'il n'avait pas changé dans 30 % de ces pays (total des réponses à cette question : 20).⁴¹ 58 % des (19) pays répondants de la région ont signalé des innovations significatives pour élargir l'accès et la participation aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2009. Les groupes de population les plus désavantagés et ayant les plus faibles niveaux de compétences sont particulièrement difficiles à atteindre par les programmes d'alphabétisation et de compétences. Il est donc important d'étudier de près les facteurs qui inhibent ou empêchent leur participation et de développer des stratégies fixant des cibles ainsi que des exemples de pratiques innovantes pour mettre en évidence les facteurs qui encouragent la participation, notamment celle des groupes de population vulnérables.

Stratégies pour rehausser le niveau des compétences en alphabétisation et fondamentales des jeunes et des adultes au niveau régional

En 2011, le Conseil de l'Union Européenne a adopté une résolution portant sur un programme européen renouvelé pour l'apprentissage des adultes, qui vise à rehausser leur niveau des compétences en alphabétisation et en calcul et à étendre la fourniture de ce programme aux Européens ayant de faibles compétences de base et fondamentales. A la lumière du rapport du Groupe d'experts de haut niveau de l'UE sur l'alphabétisation⁴² qui a mis en évidence que la majorité des 73 millions d'adultes (personnes âgées de 25 à 64 ans) ayant des problèmes en lecture et écriture avait reçu au moins une scolarité obligatoire mais avait quitté le système sans compétences suffisantes en lecture et en écriture, le Conseil a pris la décision d'élaborer des stratégies pour améliorer les programmes d'alphabétisation et il a pris des mesures pour que l'alphabétisation demeure au cœur des politiques publiques. En juin 2016, la Commission européenne a lancé un nouveau Programme de compétences pour l'Europe, notamment une « Garantie de compétences » pour aider les adultes à acquérir un niveau minimum d'alphabétisation, d'aptitudes au calcul et de compétences numériques et à progresser vers une qualification du deuxième cycle du secondaire⁴³. Tandis que la « Garantie de compétences » cible les individus de plus de 25 ans qui n'ont pas suivi le deuxième cycle du secondaire, la « Garantie Jeune » cible tous les jeunes gens de moins de 25 ans sans emploi, y compris ceux qui ont besoin de renforcer leurs compétences de base⁴⁴.

Des organisations de la société civile comme l'Association européenne pour l'éducation des adultes (EAEA) ont proposé de renforcer les investissements dans la formation des adultes, une stratégie qui permettrait de relever les défis auxquels l'Europe est confrontée, tels que le chômage, la hausse de la xénophobie, les migrations, l'afflux de réfugiés, le changement démographique, la numérisation croissante et les changements climatiques, entre autres. Dans son « Manifeste pour l'éducation des adultes au 21^{ème} siècle », l'EAEA milite pour que l'éducation des adultes soit vue comme un « outil clé » permettant de réaliser les engagements du Programme à l'horizon 2030 et pour la nécessité de réduire le nombre élevé de personnes ayant

⁴¹ 5 % ne savaient pas et dans aucun des 20 pays répondants la participation n'a diminué.

⁴² Commission européenne (2012), *ibid.*

⁴³ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1224>

⁴⁴ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079>

de faibles compétences de base (EAEA, 2015⁴⁵). La Plate-forme d'apprentissage tout au long de la vie a également produit un document d'orientation contenant des propositions sur la façon d'intégrer les réfugiés et les migrants par l'éducation (Plate-forme d'apprentissage tout au long de la vie, 2016⁴⁶). Le document fait la promotion d'une stratégie holistique d'inclusion incluant les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie.

Vers une perspective d'alphabétisation des adultes et d'apprentissage tout au long de la vie

Dans un monde en mutation rapide, l'apprentissage tout au long de la vie revêt de plus en plus d'importance comme principe d'organisation essentiel pour toutes les formes d'éducation et d'apprentissage. L'apprentissage est une nécessité absolue pour tous, mais il est particulièrement important pour les individus et les groupes défavorisés exclus de la scolarité formelle, ou qui n'y ont pas maîtrisé les compétences fondamentales dans le cadre d'une éducation formelle. Les espaces et les environnements d'apprentissage tels que les familles apprenantes, les centres d'apprentissage communautaire, les villes et les régions apprenantes, ainsi que des espaces publics comme les parcs, les musées, doivent être largement mis à disposition car ils constituent des cadres importants pour l'apprentissage des jeunes et des adultes, en leur offrant notamment des possibilités de développer leurs compétences en alphabétisation et en calcul.

La vision d'un apprentissage tout au long de la vie va dans le sens de l'idée de passerelles entre les différentes composantes, acteurs, institutions, processus, sphères de la vie et phases de la vie afin d'élaborer des systèmes d'apprentissage holistiques complets.

Un large consensus s'est fait sur la place de l'alphabétisation et du calcul en tant que composantes cruciales d'un ensemble de compétences et d'aptitudes essentielles, fondamentales ou générales pour le 21^{ème} siècle. L'alphabétisation et l'aptitude au calcul, ainsi que d'autres compétences de base ou fondamentales, sont au cœur de l'éducation de base. Un engagement a été pris au niveau mondial en faveur de l'universalisation d'une éducation de base de qualité pour tous (dans l'enseignement primaire et secondaire) ce qui, dans le contexte de l'Europe et de l'Amérique du Nord, implique d'offrir des possibilités d'apprentissage à des millions de jeunes et d'adultes qui n'ont pas encore atteint les niveaux de compétences attendus lorsqu'ils achèvent avec succès l'éducation de base formelle.

L'opérationnalisation du concept de l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas du ressort exclusif des ministères de l'Éducation. Il exige une approche intersectorielle, au croisement de l'éducation, de la science, de la technologie, de la famille, de l'emploi, du développement industriel et économique, de la migration et de l'intégration, de la citoyenneté, de la protection sociale et de la finance publique. De fait, ce sont tous les secteurs de la société qui peuvent faire des contributions importantes et qui devraient collaborer à la création de possibilités d'apprentissage, dans tous les contextes, pour des personnes de tous âges. Cela soutiendra la finalité qui est de bâtir des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie cohérents et des sociétés apprenantes.

⁴⁵ Association européenne pour l'éducation des adultes (2015) *Manifeste pour l'éducation des adultes au 21^{ème} siècle*. Bruxelles.

⁴⁶ Plate-forme d'apprentissage tout au long de la vie (2016) *Intégrer les réfugiés et les migrants par l'éducation. Jeter des ponts dans des sociétés divisées. Document d'orientation de LLLPlatform, Septembre 2016.*

Questions pour guider la discussion sur l’alphabétisation des jeunes et des adultes, les compétences fondamentales et l’apprentissage tout au long de la vie :

- Quels exemples avons-nous de mesures politiques efficaces, capables de répondre à la diversité des besoins d’apprentissage des jeunes et des adultes de la région ?
- Comment peut-on rendre les possibilités d’apprentissage plus accessibles, plus flexibles et pertinentes pour répondre à la diversité des besoins d’apprentissage des groupes les plus marginalisés de la région ?
- Quelles sont les mesures nécessaires pour garantir un financement à long terme de l’apprentissage fondamental des jeunes et des adultes ?
- Comment les systèmes de reconnaissance et de validation des acquis d’apprentissage peuvent-ils être renforcés pour assurer de multiples points d’entrée et des voies d’apprentissage flexibles, dans une perspective d’apprentissage tout au long de la vie ?
- Quels partenariats sont nécessaires pour bâtir et appuyer de tels systèmes ?
- Quels exemples d’outils abordables avons-nous pour mesurer les niveaux de maîtrise de l’alphabétisation fonctionnelle et des compétences en calcul des jeunes et des adultes ?

Introduction à la discussion thématique sur : L'Éducation des réfugiés et des migrants

Introduction

Du fait d'une mobilité de masse prolongée au niveau mondial, les migrations deviennent une problématique hautement prioritaire dans la région. Selon des données récentes des Nations Unies, le nombre de migrants internationaux a atteint 244 millions en 2015, un chiffre stupéfiant qui représente plus de 40 % de hausse par rapport à 2000. Sur ce nombre, 65 millions sont des personnes déplacées de force et plus de 20 millions sont des réfugiés, dont près de la moitié des enfants.

La crise syrienne, la poursuite de la violence en Afghanistan et en Irak, la violence et la pauvreté que connaissent des nations africaines comme l'Érythrée et le Soudan du Sud expliquent pour une bonne part l'accroissement des mouvements transfrontaliers de personnes. En Europe, la Grèce et l'Italie sont confrontées à un nombre disproportionné d'arrivants. En 2015, selon le HCR, plus de 800 000 réfugiés et migrants sont arrivés par la mer Égée de Turquie en Grèce (représentant 80 % des personnes entrant en Europe de façon irrégulière par la mer), tandis qu'environ 150 000 migrants sont arrivés en Italie⁴⁷. Ils ont ensuite poursuivi leur voyage par millions pour se rendre en Allemagne, en Suède et dans d'autres pays d'Europe du Nord, afin d'y demander l'asile.

L'éducation des réfugiés et des migrants et l'ODD4-Education 2030

La mobilité humaine recoupe et influence de nombreux secteurs des Objectifs de développement durable pour 2030 ; elle est aussi directement pertinente pour les cibles d'éducation 4.1, 4.3, 4.5, 4.6 et 4.7. Parmi les personnes déplacées de force, 50 % seulement des enfants sont scolarisés, 25 % des adolescents fréquentent le secondaire et un petit 1 % accède à l'enseignement supérieur⁴⁸.

Selon la Déclaration d'Incheon « Par ailleurs, nous constatons avec une vive préoccupation qu'aujourd'hui, une part importante de la population non scolarisée à travers le monde vit dans des zones touchées par des conflits, et que les crises, la violence et les attaques contre les institutions éducatives, ainsi que les catastrophes naturelles et les pandémies continuent de perturber l'éducation et le développement à l'échelle mondiale. Nous nous engageons à concevoir des systèmes éducatifs plus inclusifs, réactifs et résilients, afin de répondre aux besoins des enfants, des jeunes et des adultes qui sont confrontés à ces situations, notamment les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et les réfugiés. Nous soulignons la nécessité pour l'éducation d'être dispensée dans des environnements sains, accueillants et sûrs, exempts de toute violence. Nous recommandons de mener une action appropriée face aux crises, de l'intervention d'urgence jusqu'au relèvement et à la reconstruction, de mieux coordonner les réponses nationales, régionales et mondiales, ainsi que de développer les capacités en matière de réduction et d'atténuation globales des risques, afin que l'éducation continue d'être assurée

⁴⁷ UNHCR. 2016. Plus d'un million de personnes ont rejoint l'Europe par la mer en 2015. Disponible sur :

<http://www.unhcr.org/fr/news/stories/2015/12/568a7825c/dun-million-personnes-rejoint-leurope-mer-2015.html>

⁴⁸ GEMR. 2016. Plus d'excuses : il faut assurer l'éducation de toutes les personnes déplacées de force. Document de référence 26. UNESCO : Paris

pendant les situations de conflit, d'urgence et de post-conflit, et dans les premiers temps du relèvement » (Déclaration d'Incheon, WEF 2015, paragraphe 11).

De nombreux efforts doivent être consentis pour que l'éducation soit assurée dans les zones touchées par les conflits et pendant les situations de post-conflit. Il y a aussi beaucoup à faire pour les migrants et les réfugiés qui ont fui, ou qui ont émigré vers les régions d'Europe et d'Amérique du Nord.

Les défis

Le volume des flux migratoires internationaux et la diversité des migrants ont une incidence majeure sur les systèmes éducatifs et ce, à tous les niveaux. Les vagues de familles qui migrent avec leurs enfants peuvent soudainement modifier les caractéristiques sociodémographiques scolaires des pays hôtes, entraînant une forte augmentation de la demande de scolarisation en termes d'infrastructures, de capacité des salles de classe et d'enseignants qualifiés. Le contexte de l'apprentissage devient aussi plus hétérogène et même lorsque d'abondantes ressources sont disponibles et la politique d'intégration des enfants migrants reçoit un appui public, la vraie tâche d'intégration, d'enseignement et d'évaluation des élèves incombe aux enseignants qui peuvent se trouver face à des enfants peu familiarisés avec la langue d'instruction ou n'ayant que peu, voire pas du tout, d'expérience d'une éducation formelle. Par conséquent, bien que les effets positifs de la diversité en classe, par exemple l'amélioration du développement cognitif, soient constatés, cette diversité est la source d'une série de défis pour les programmes d'enseignement et la pédagogie.

La pénurie d'enseignants, qui représente un problème critique dans plusieurs états d'Europe et d'Amérique du Nord, constitue une autre préoccupation importante, car selon l'ISU, au vu des tendances actuelles, 33 pays n'auront pas un nombre suffisant d'enseignants pour offrir à chaque élève une éducation primaire à l'horizon 2030⁴⁹. Lorsque des afflux importants d'enfants réfugiés et migrants arrivent dans un pays, comme ce fut le cas pour les plus de 325 000 enfants d'âge scolaire en Allemagne en 2015, il devient encore plus urgent de résoudre le problème et de trouver les dizaines de milliers d'enseignants qualifiés nécessaires.

Les enfants et les jeunes migrants et réfugiés constituent un groupe extrêmement vulnérable face aux immenses défis qui vont de l'accès à l'éducation aux questions académiques. Leurs problèmes doivent être pris en compte dans les politiques et les pratiques conçues pour réaliser l'ODD 4 et ses cibles.

Problèmes à prendre en compte dans l'éducation des réfugiés et des migrants

Les réfugiés sont confrontés à de nombreux obstacles pour accéder aux systèmes éducatifs et s'y intégrer, par exemple lorsqu'ils ne disposent pas des documents requis pour faire reconnaître leurs acquis antérieurs. En 2017, tous les États membres de l'Union européenne ont signé la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne. Un point clé de la Convention stipule que « Tous les pays devront mettre en place des procédures permettant d'évaluer si les réfugiés et personnes déplacées satisfont aux critères requis pour l'accès à l'enseignement supérieur ou à un emploi – y compris dans les cas où

⁴⁹ ISU. 2016. La pénurie mondiale des enseignants menace l'Éducation 2030. Disponible sur : <http://www.uis.unesco.org/education/pages/world-teachers-day-2015FR.aspx>

les qualifications éventuelles du candidat ne peuvent être prouvées par des certificats. » Il n'en demeure pas moins que de nombreux signataires n'ont toujours pas mis en place de telles procédures⁵⁰.

Nombre de réfugiés, du fait d'interruptions prolongées de leur scolarité, ont des acquis lacunaires. L'étude réalisée en Grèce en 2016 par Save the Children a constaté par exemple que les enfants réfugiés dans le pays n'étaient plus scolarisés en moyenne depuis un an et demi⁵¹. Des systèmes d'évaluation efficaces sont donc nécessaires pour évaluer le niveau d'éducation des arrivants et créer des programmes accélérés accrédités s'adressant aux enfants et aux jeunes.

L'acquisition de la langue représente pour les réfugiés et les migrants un stade critique qui leur permet de communiquer et de s'insérer dans les communautés hôtes. Plus l'alphabétisation orale et écrite progresse, plus les possibilités d'éducation, d'emploi et les liens sociaux se trouvent améliorés. Étant donné que la majorité des arrivants ne parle pas la langue du pays d'accueil et la langue d'instruction à l'école, cela constitue un obstacle significatif à leur entrée dans le système éducatif local.

Il est nécessaire de recueillir dans les systèmes d'information de gestion de l'éducation du pays, des données désagrégées sur les enfants réfugiés et migrants afin de disposer d'informations sur leurs acquis pour fonder les prises de décision et la planification futures.

L'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) destinés aux jeunes et aux adultes peuvent leur permettre de développer différentes compétences. Bien que l'on ait observé une multiplication de ce type de programmes au cours de l'année passée, il est nécessaire de proposer aux nouveaux arrivants des possibilités d'EFTP supplémentaires. La nature même de l'EFTP soulève des interrogations telles que : la formation doit-elle être axée sur les besoins du marché du travail du pays d'accueil ou sur le choix professionnel des réfugiés et des migrants ?

Les technologies facilitant l'apprentissage d'une deuxième langue, les cours particuliers par matière, la participation à des MOOC et à d'autres types de formation en ligne offrent un potentiel intéressant, mais l'offre éducative en ligne pose d'autres problèmes ; par exemple, que peut-on faire afin que l'offre éducative s'appuyant sur la technologie n'aille pas à l'encontre de la socialisation nécessaire pour que les réfugiés et les migrants s'intègrent aux sociétés hôtes ?

Exemples de mesures

Le programme de suivi de l'éducation et de la formation de la Commission européenne, qui évalue les inégalités dans l'éducation, inclut des données / un suivi des élèves migrants. Les élèves migrants et réfugiés sont également devenus prioritaires dans les groupes de travail des États membres de l'UE. Pour lutter contre la radicalisation à l'école, la CE a produit un rapport conjoint en 2015, appelant à la promotion de l'inclusion sociale et au renforcement de la coopération dans l'éducation et la formation.

⁵⁰ Conseil de l'Europe. 2016. Relever ensemble les défis d'aujourd'hui. Données provenant de l'enquête présentée au Comité de la Convention de reconnaissance de Lisbonne le 29 février 2016. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/resources/FSRefugees_fr.pdf

⁵¹ Save the Children. 2016. Education Needs Assessment Greece. Disponible sur : <https://data.unhcr.org/mediterranean/download.php?id=1399>

En 2015, la Commission européenne a fait une enquête auprès des universités et des organisations en vue d'un partage d'informations sur les pratiques dans les États membres. En voici deux exemples :

- 1) Pour les réfugiés arrivant sans certificat, l'Agence norvégienne pour l'assurance qualité dans l'éducation a créé une procédure accélérée pour la reconnaissance des qualifications.
- 2) Le projet de l'Institut de technologie Blekinge offre aux nouveaux réfugiés déjà détenteurs d'un diplôme d'études la possibilité d'obtenir un diplôme universitaire suédois en suivant un ou deux cours dans des établissements d'enseignement supérieur suédois.

Questions pour la discussion:

- Quelles politiques et pratiques éducatives contribuent au succès de l'intégration des enfants réfugiés et migrants dans les écoles et sociétés dans les contextes européen / nord-américain ?
- Quelles mesures peuvent être prises pour pallier la pénurie d'enseignants ?
- Comment les systèmes d'éducation et de formation peuvent-ils être adaptés et développés de façon à maximiser les capacités et les qualifications des élèves migrants et réfugiés afin qu'ils puissent accéder à des moyens de subsistance (travail décent, emploi et entrepreneuriat) durables, par l'éducation formelle et non formelle ?
- Que faut-il faire pour inclure des données désagrégées sur les élèves réfugiés et migrants dans les SIGE ?
- On observe une hausse de la xénophobie pouvant se traduire dans les écoles par des violences verbales ou physiques à l'encontre des enfants réfugiés et migrants. Comment peut-on encourager les systèmes éducatifs, à tous les niveaux, à créer des environnements d'apprentissage sûrs et épanouissants ?

Introduction à la discussion thématique sur : L'éducation à la citoyenneté mondiale

Introduction

Face aux défis que rencontre actuellement l'humanité, il devient de plus en plus important de veiller à ce que des valeurs de solidarité soient transmises par l'éducation par-delà les frontières nationales - empathie, sentiment d'appartenance à une humanité commune, volonté de prendre soin de l'avenir de l'humanité et de la planète et connaissances et compétences pour apprendre à vivre ensemble et pour le développement durable. Ces objectifs sont au cœur de la Cible 4.7 qui appelle à une éducation en vue du développement durable (EDD) et une éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). La Cible 4.7 invite les pays à « 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 ».

L'EDD et l'ECM sont reconnues comme étant des approches qui se renforcent mutuellement, avec des points communs et des spécificités. Elles se concentrent toutes deux sur la pertinence du contenu de l'éducation, afin que celle-ci contribue à construire un monde pacifique et durable. Toutes deux, elles insistent également sur la nécessité d'encourager les connaissances, les compétences, les valeurs, les attitudes et les comportements qui permettent aux individus de prendre des décisions éclairées et d'assumer un rôle actif aux niveaux local, national et mondial.

Pour la présente réunion de consultation régionale pour l'Europe et l'Amérique du Nord sur l'ODD4, l'accent est mis sur l'ECM et en particulier sur l'apprentissage du vivre ensemble, sur la tolérance, le respect de la diversité culturelle, le dialogue interculturel et la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation.

Éducation à la citoyenneté mondiale et prévention de l'extrémisme violent par l'éducation

L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) a pour but d'autonomiser les apprenants, pour leur permettre d'assumer un rôle actif dans le traitement et la résolution des défis mondiaux et de devenir des contributeurs proactifs à un monde plus pacifique, tolérant, inclusif et sûr.

L'intégration de l'ECM dans les politiques et les systèmes éducatifs est importante pour équiper les générations futures des connaissances, des valeurs, des attitudes et des compétences qui reflètent et inculquent le respect des droits de l'homme, la justice sociale, la diversité, l'égalité entre les sexes, et qui autonomisent les apprenants pour qu'ils apprennent à vivre ensemble et à contribuer à l'avènement de sociétés pacifiques et tolérantes. Grâce à l'ECM, ils acquerront une panoplie de compétences essentielles pour penser et agir de manière responsable, conformément aux principes des droits de l'homme.

Une attention accrue a été portée récemment à la prévention de l'extrémisme violent, et non plus simplement aux problèmes de la sécurité ; des appels ont été lancés pour que des interventions soient entreprises dans le domaine de l'éducation pour prévenir l'extrémisme violent et la radicalisation.

L'éducation a le potentiel de faire connaître et comprendre les problèmes locaux, nationaux et mondiaux, l'interconnexion et l'interdépendance des différents pays et populations ; elle peut faire en sorte que les apprenants éprouvent un sentiment d'appartenance à une humanité commune, à des valeurs et des responsabilités partagées, fondées sur les droits de l'homme et qu'ils développent des attitudes d'empathie, de solidarité et de respect pour les différences et la diversité ; elle peut enfin veiller à l'apprentissage des compétences nécessaires pour agir efficacement et de manière responsable aux niveaux local, national et mondial, pour un monde plus pacifique et durable.

L'appel en faveur de l'éducation comme outil de prévention de l'extrémisme violent apparaît de façon visible dans les documents stratégiques suivants :

- **Décision du Conseil exécutif de l'UNESCO** de 2015, coparrainée par 86 États membres, dans laquelle les États membres ont exprimé leur engagement collectif en faveur de la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation et ont demandé à l'UNESCO de renforcer son action dans ce domaine (197 EX/Décision 46) ;
- **Plan d'action pour la prévention de l'extrémisme violent** présenté par le Secrétaire général des Nations Unies en décembre 2015 (A/70/674) ;
- **Résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies sur l'examen de la stratégie antiterroriste mondiale des Nations Unies** (A/RES/70/291, juillet 2016).
- **Cadre stratégique « Education et formation 2020 »** qui fixe les objectifs communs de l'UE dans le traitement des défis posés par les systèmes d'éducation et de formation et **Rapport conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation** (2015/C 417/04).
- **Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions** (COM2016 379).
- **Déclaration de Paris sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination**, Commission européenne (17 mars 2015).

Que doivent faire les pays ?

Un consensus international s'est formé autour de la nécessité d'un engagement renforcé du secteur de l'éducation, fondé sur les droits de l'homme, dans la prévention de l'extrémisme violent et de réponses concrètes et complètes du secteur de l'éducation aux menaces que pose l'extrémisme violent.

La Conférence internationale de l'UNESCO sur la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation : agissons, qui s'est tenue à New Delhi en septembre 2016, organisée par le siège de

l'UNESCO et par l'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable de l'UNESCO, a précisé que cinq approches clés étaient essentielles à une action d'envergure du secteur de l'éducation pour lutter contre l'extrémisme violent : (i) politique pour l'inclusion et la diversité ; (ii) pédagogie pour la résilience ; (iii) environnements scolaires sûrs et accueillants ; (iv) identification des élèves en situation de risque ; et (v) création de partenariats. Pour mener à bien ces approches, il est crucial de renforcer les capacités des décideurs politiques et des enseignants, ainsi que de mobiliser les jeunes.

Défis actuels en Europe et en Amérique du Nord

La Conférence ministérielle régionale sur l'éducation post-2015, États d'Europe et d'Amérique du Nord, qui s'est tenue les 19-20 février 2015 à Paris, a identifié l'éducation à la citoyenneté comme une préoccupation commune, faisant suite aux récents événements aux niveaux national, régional et international. Plusieurs États membres ont mentionné la nécessité de renforcer l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme.

Face à ces préoccupations, l'UNESCO entreprend plusieurs initiatives dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale.⁵² L'élan impulsé en faveur de l'apprentissage du vivre ensemble dans la région a également été démontré par le Sommet de la Maison Blanche sur la lutte contre l'extrémisme violent, du 17 au 19 février 2016, par la Conférence de Genève sur la prévention de l'extrémisme violent, la voie à suivre, les 7-8 avril 2016, par la 25^e session de la Conférence permanente du Conseil de l'Europe des ministres de l'éducation « L'éducation : une option sûre pour la démocratie », organisée par le Conseil de l'Europe à Bruxelles les 11-12 avril 2016 et par un événement sur la Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation organisé par l'Albanie, la Jordanie et le Saint-Siège en marge de la 71^{ème} Assemblée générale des Nations Unies.

L'accord s'est fait sur la nécessité de s'attaquer aux défis par la mise en place d'une éducation à la citoyenneté aux niveaux national, européen et mondial, et de promouvoir des campagnes de sensibilisation contre les discours de haine et la discrimination et de faire en sorte d'assurer l'inclusion sociale des enfants et des jeunes en situation de risque, par l'éducation, la formation et des programmes de déradicalisation.

Mesurer les progrès dans la mise en œuvre de la Cible 4.7

L'UNESCO œuvre pour le suivi des progrès de la Cible 4.7. La sixième consultation sur la mise en œuvre de la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales* a été conçue de façon à ce que les rapports nationaux fournissent des données servant à l'indicateur mondial créé pour mesurer les progrès de la Cible 4.7.

Adoptée en 1974, la Recommandation contient un grand nombre de principes de base qui sous-tendent la Cible 4.7. Ce mécanisme sera donc utilisé désormais pour recueillir les données des États membres sur leurs progrès dans ce sens.

L'UNESCO a commandé une analyse à la lumière de la Cible 4.7 des rapports des pays issus des cycles précédents de la Recommandation de 1974. Parmi les pays d'Europe et d'Amérique du Nord

⁵²https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2015_UNESCO_EFA_2015_Regional_Review_Europe_and_North_America.pdf

ayant fourni un rapport en 2012, 95 % ont inclus les droits de l'homme et les libertés fondamentales dans leur politique nationale de l'éducation (88 % de tous les pays ayant présenté un rapport), 100 % ont indiqué que ces thèmes étaient obligatoires dans le programme d'enseignement (contre 86 % au niveau mondial) et 57 % les ont rendus obligatoires dans la formation des enseignants (contre 54 % au niveau mondial).

D'autres conclusions majeures de cette analyse révèlent que les capacités des enseignants en matière d'ECM pourraient laisser à désirer. L'ECM et les thèmes associés figurent obligatoirement au programme d'enseignement dans 100 % des rapports des États membres d'Europe et d'Amérique du Nord (86 % pour l'ensemble des pays), mais selon les rapports, ils ne font partie de la formation des enseignants que dans 67 % des États membres (61 % au niveau mondial).

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 de l'UNESCO : l'éducation pour les peuples et la planète a réalisé une analyse de 108 cadres de programmes d'enseignement ou des plans sectoriels de l'éducation dans 78 pays. Les termes « droits de l'homme, droits et responsabilités », sont apparus dans 88 % des pays analysés. Parmi les différents concepts inclus dans la Cible 4.7, les droits de l'homme sont les plus répandus dans les programmes d'enseignement nationaux.

De plus, l'UNESCO a conclu un accord avec l'Association internationale pour l'évaluation de l'enseignement (IEA), dans le cadre du suivi des progrès accomplis sur la Cible 4.7. Dans ce contexte, l'IEA a lancé l'étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté 2019 (ICCS) qui élargira la portée nationale et thématique de cette étude et produira un rapport sur les indicateurs de connaissances et de compréhension, de compétences, de convictions, d'attitudes et de comportements en rapport avec l'EDD et l'ECM.

Questions proposées pour la discussion:

1. Quelles politiques et stratégies les pays devraient-ils mettre en place en vue de l'éducation à la citoyenneté mondiale et pour lutter contre l'extrémisme violent par l'éducation, pour la paix et l'éducation aux droits de l'homme et d'autres domaines, en encourageant les valeurs liées à l'apprentissage du vivre ensemble ?
2. Comment peut-on améliorer les programmes d'enseignement et la formation des enseignants pour assurer l'acquisition des compétences nécessaires pour une citoyenneté responsable et active dans un monde pluriel et de plus en plus connecté ?
3. Comment les cadres existants d'évaluation des élèves peuvent-ils être améliorés ou de nouveaux cadres élaborés afin de mieux capturer l'ensemble des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes constituant l'ambition de la Cible 4.7 ?

Introduction à la discussion thématique sur : Implications du nouvel agenda de l'éducation du point de vue de l'aide⁵³

La communauté mondiale s'est notamment fixé, comme nouvel objectif de développement, la mise en place d'une éducation préscolaire, primaire et secondaire universelle et de qualité à l'horizon 2030. Pour atteindre cet objectif, il faut que l'aide à l'éducation augmente considérablement. Les pays donateurs ont les moyens de combler ce fossé. Or, les données dont on dispose depuis 2014 montrent depuis plusieurs années, l'aide à l'éducation stagne à un niveau bien inférieur à ce qui est nécessaire.

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) pour 2015 a estimé qu'il faudra en moyenne 39 milliards de dollars EU par an au cours des 15 prochaines années pour atteindre les objectifs mondiaux d'éducation, soit plus que ce que les pays à revenus faible et moyen inférieur peuvent mobiliser. Les seuls pays à faible revenu ont besoin de 21 milliards de dollars par an. Or, lorsque ces estimations ont été faites, l'aide à l'éducation de base et secondaire dans les pays à faible revenu ne représentait que 3 milliards de dollars, soit un septième de ce dont ces pays ont besoin.

L'écart mondial de financement de l'éducation pourrait être entièrement comblé si les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE et certains pays donateurs non membres (Afrique du Sud, Arabie saoudite, Brésil, Chine, Émirats arabes unis, Fédération de Russie, Inde, Koweït et Qatar) consacraient 0,7 % de leur revenu national brut à cette aide – cible de longue date pour les niveaux d'aide internationale – et allouaient 10 % de leur aide à l'éducation de base et secondaire.

Cependant, même parmi les 15 États membres de l'Union européenne qui se sont engagés en 2005 à consacrer 0,7 % de leur revenu national brut à l'aide d'ici à 2015, seulement quatre le font : le Danemark, le Luxembourg, le Royaume-Uni et la Suède. Et la part de l'éducation dans l'aide totale continue de chuter.

Après avoir augmenté rapidement dans les années 2000, les niveaux d'aide ont stagné en 2010 à cause de la crise financière survenue dans les pays à revenu élevé et ils ont à peine bougé depuis. Le présent document, qui examine les données de 2014 sur l'aide à l'éducation, montre qu'il existe peu de signes d'un changement de situation. Partout dans le monde, en particulier dans les pays à faible revenu, des millions d'enfants et de jeunes paient le prix, en années de scolarité perdue ou de faible qualité.

L'aide à l'éducation a chuté en 2014

L'aide totale à l'éducation a plus que doublé en termes réels entre 2002 et 2010, quand elle a atteint 14,2 milliards de dollars EU. Depuis 2010, elle a stagné. En 2014, elle était de 8 % inférieure à son pic de 2010, soit 13,1 milliards (**Figure 1**).

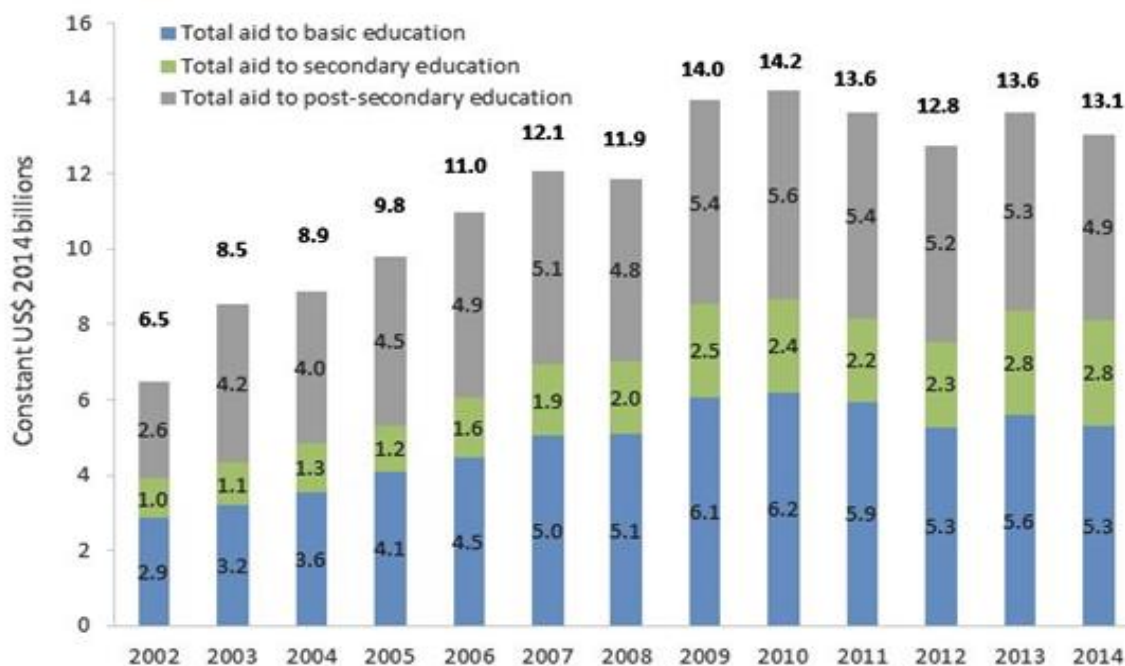
L'aide totale à l'éducation a diminué de près de 600 millions de dollars, soit 4 %, entre 2013 et 2014, même si les niveaux totaux ont augmenté de 10,1 milliards sur la même période. Cela montre que la plupart des donateurs accordent, dans leurs budgets d'aide, une moindre priorité à

⁵³ Adapté du Document d'orientation GEMR 25 (Avril 2016) « L'aide à l'éducation stagne, compromettant les objectifs mondiaux ».

l'éducation. La part de l'éducation dans l'aide totale (hors allégement de la dette) est passée de 10,2 % en 2010 à 9,5 % en 2013, puis à 8,2 % en 2014.

Figure 1 : L'aide à l'éducation a chuté de 4 % entre 2013 et 2014

Total des montants décaissés au titre de l'aide à l'éducation de 2002 à 2014



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (2016)

Tandis que l'aide des donateurs bilatéraux à l'éducation a suivi la tendance générale, celle des donateurs multilatéraux a augmenté. L'aide totale à l'éducation par les donateurs bilatéraux a chuté de 9 %, soit 945 millions de dollars EU entre 2013 et 2014. Trois donateurs représentent l'essentiel de cette baisse : le Japon, dont l'aide a diminué de 550 millions de dollars, soit 48 %, les Émirats arabes unis (avec une diminution de 529 millions de dollars, soit 74 %) et le Royaume-Uni (avec une diminution de 208 millions de dollars, soit 13 %). Ces réductions ont été partiellement contrebalancées par l'augmentation de l'aide de l'Australie (en hausse de 138 millions de dollars, soit 35 %) et des États-Unis (en hausse de 107 millions, soit 11 %).

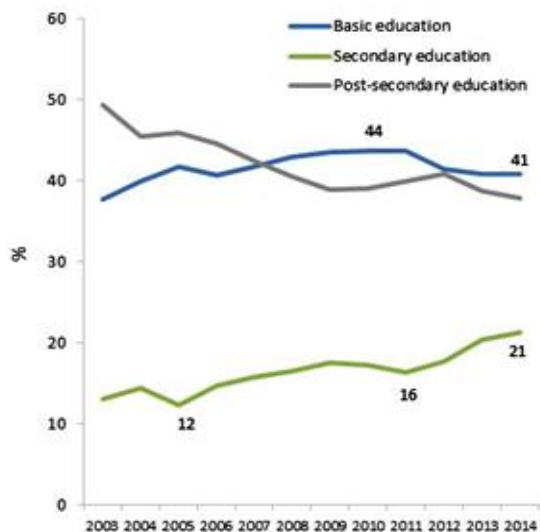
A l'inverse, les donateurs multilatéraux ont accru leur aide à l'éducation de 10 % et représentent désormais 29 % de l'aide totale, contre 25 % en 2013. La Banque mondiale a augmenté ses décaissements de 480 millions de dollars, soit 42 %.

La part de l'éducation de base (qui inclut le soutien à l'éducation préscolaire et primaire ainsi que les programmes d'éducation et d'alphabétisation des adultes) dans l'aide totale à l'éducation était, en 2014, de 3 points de pourcentage inférieure au pic atteint en 2010. En revanche, la part de l'enseignement secondaire est passée de 12 % en 2005 à 16 % en 2010, puis à 21 % en 2014. Cela donne à penser que les priorités de l'aide à l'éducation sont progressivement en train de changer (Figure 2).

Le Royaume-Uni et la Banque mondiale reflètent la tendance moyenne. Parmi les 10 autres principaux donateurs, cependant, on peut observer des trajectoires différentes. L'Union européenne et les Pays-Bas, par exemple, ont diminué leur aide à l'éducation de base au profit de l'enseignement post-secondaire. L'Australie, la Norvège et les États-Unis ont augmenté la part de

leur aide allant à l'éducation de base. La France, l'Allemagne et le Japon continuent d'allouer une proportion élevée de leur aide à l'enseignement post-secondaire.

Figure 2 : La part de l'éducation de base dans l'aide totale demeure inférieure à son pic
Répartition de l'aide totale à l'éducation par secteur, de 2003 à 2014



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (2016)

L'aide à l'éducation de base a encore chuté

L'aide totale à l'éducation de base a diminué de 255 millions de dollars EU entre 2013 et 2014. Comme pour l'aide totale à l'éducation, la chute a principalement été le fait des donateurs bilatéraux, qui ont réduit l'aide à l'éducation de base de 12 %. Quatre donateurs du CAD de l'OCDE – France, Japon, Pays-Bas et Espagne – ont chacun réduit leur aide à l'éducation de base de 40 % ou plus. Le Royaume-Uni a réduit son aide à l'éducation de base de 21 %, soit près de deux fois plus qu'il ne l'a fait pour l'aide totale à l'éducation et il n'est plus le principal donateur bilatéral. Sa place a été prise par les États-Unis, qui ont augmenté leur aide à l'éducation de base de 164 millions de dollars, soit 23 %. Les autres donateurs du CAD de l'OCDE qui ont rapidement accru leur aide à l'éducation de base en 2014 ont été l'Australie (39 %), la Finlande (49 %), l'Italie (40 %), le Luxembourg (81 %) et la Suède (42 %).

Comme l'aide peut fluctuer d'année en année pour des raisons liées au calendrier des décaissements plutôt qu'à des changements de politique, il faut, si l'on veut comprendre les tendances à long terme, examiner les moyennes sur plusieurs années.

Pendant la période 2002-2014, la tendance la plus frappante, parmi les dix principaux donateurs bilatéraux, qui représentent 86 % de l'aide bilatérale totale, est le fait que le Royaume-Uni et les États-Unis aient triplé leur aide à l'éducation de base entre 2002-2003 et 2013-2014, figurant parmi les quelques donateurs qui ont continué d'accroître cette aide après 2009-2010. Les seuls autres pays à l'avoir fait sont le Japon et, en particulier, l'Australie. Les six autres de ces dix principaux donateurs ont, collectivement, presque divisé par deux leur aide à l'éducation de base entre 2009-2010 et 2013-2014. La France, les Pays-Bas et l'Espagne, qui représentaient plus de 25 % de l'aide à l'éducation de base en 2002-2003, en représentaient moins de 7,5 % en 2013-2014.

En ce qui concerne les cinq principaux donateurs multilatéraux, qui représentent 87 % de l'aide multilatérale totale, il se dégage, pour la période 2002-2014, deux principales conclusions. L'aide

totale à l'éducation de base versée par la Banque mondiale, qui avait diminué de plus de la moitié en 2012, a rebondi en 2014 pour presque atteindre de nouveau les niveaux élevés historiques antérieurs. En revanche, celle versée par l'Union européenne demeure aux niveaux de 2005, qui sont proches de celui des aides versées par l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine.

L'aide à l'éducation de base ne cible pas suffisamment les pays qui en ont le plus besoin

Aide par région

L'aide à l'éducation de base en Afrique subsaharienne, qui abrite plus de la moitié des enfants non scolarisés du monde, est tombée en dessous de 1,5 milliard de dollars EU en 2014, revenant aux niveaux de 2002-2003. Pendant cette période, la part de l'Afrique subsaharienne dans l'aide totale à l'éducation de base est passée de 49 % à 28 % (**Figure 3a**). Cette baisse peut s'expliquer en partie par la forte augmentation de la part de l'aide qui n'est pas allouée par région ou par pays (et qui est passée de 2 % à 13 %) ; cela inclut les montants décaissés par le Partenariat mondial pour l'éducation. Même ainsi, il existe indubitablement une baisse de l'aide allouée à l'Afrique subsaharienne.

Les régions dont la part a augmenté pendant cette période sont notamment l'Afrique du Nord et l'Asie occidentale (leur part passant de 7 % à 17 %, notamment en Jordanie, au Liban et en Palestine) et l'Asie du Sud (dont la part est passée de 19 % à 23 %, notamment en Afghanistan, au Bangladesh et au Pakistan).

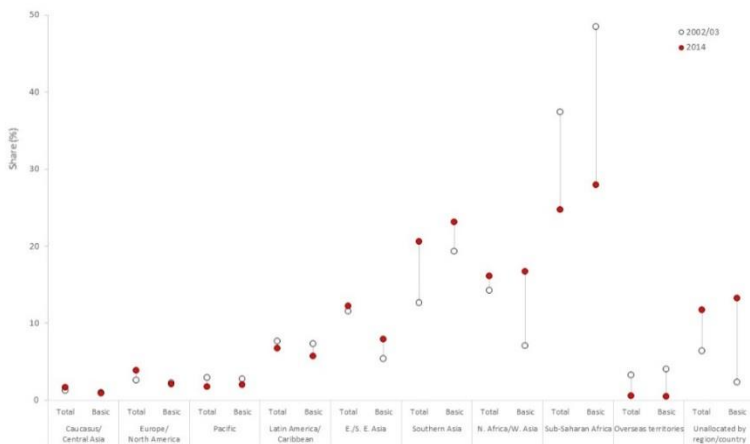
Aide par groupe de revenu national

Le pourcentage de l'aide à l'éducation qui est destiné aux pays à faible revenu est l'un des indicateurs thématiques proposés pour suivre la cible 4.5 des Objectifs de développement durable, à savoir : assurer l'égalité d'accès à l'éducation. En ce qui concerne l'aide totale à l'éducation, la part des pays à faible revenu a chuté, passant de 24 % en 2002-2003 à 22 % en 2014. En ce qui concerne l'aide totale à l'éducation de base, la part reçue par les pays à faible revenu a diminué encore davantage, passant de 34 % à 28 % (**Figure 3b**). Il faudrait, cependant, mener d'autres recherches pour déterminer la destination de l'aide qui n'est pas allouée par groupe de revenu ; pendant cette période, la part de cette aide a triplé, passant à 15 % en ce qui concerne l'éducation de base.

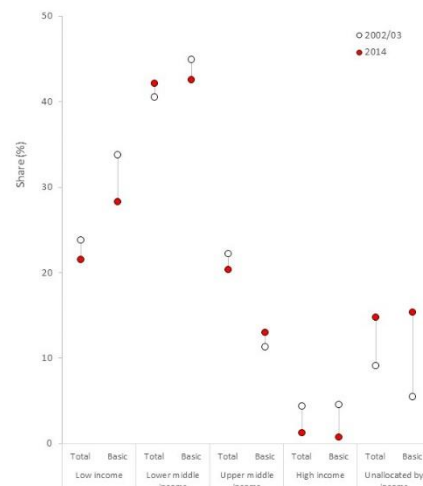
Figure 3 : La part des pays les plus pauvres dans l'aide à l'éducation de base a diminué, mais cela s'explique en partie par l'augmentation des aides non allouées

Aide totale à l'éducation et aide totale à l'éducation de base, 2002-2003 et 2014

a. Part par région



b. Part par groupe de revenu national



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (2016)

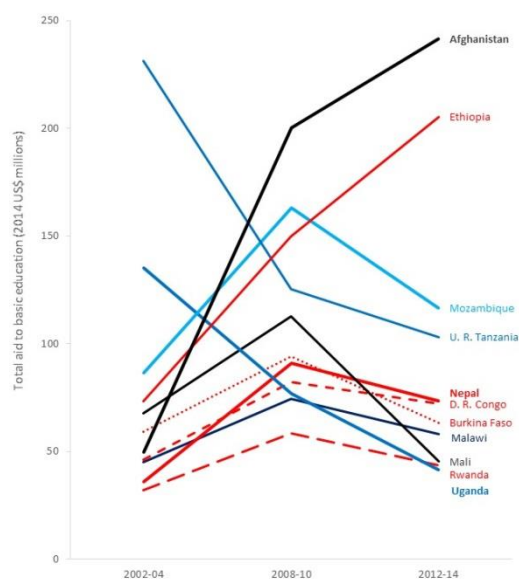
Parmi les pays à faible revenu, l'évolution a été contrastée. Deux pays ont bénéficié de fortes augmentations. L'Éthiopie a vu son aide à l'éducation de base passer de 47 millions de dollars EU en 2002 à 259 millions en 2014. L'Afghanistan, de son côté, a vu son aide augmenter de 15 fois pour atteindre 278 millions de dollars en 2014.

Parmi les onze pays à faible revenu qui ont reçu le plus d'aide à l'éducation de base, tous les autres pays ont connu, entre 2008-2010 et 2012-2014, une baisse allant de 12 % en République démocratique du Congo à 60 % au Mali (**Figure 4**). Les deux pays dont l'aide à l'éducation de base a diminué le plus depuis 2002-2004 sont la République-Unie de Tanzanie (baisse de 55 %) et l'Ouganda (69 %).

Ces changements de priorités ont un impact sur la répartition, entre les pays, du montant absolu d'aide alloué à chaque enfant. Un enfant moyen du primaire d'un pays à faible revenu a reçu, en 2014, 15 dollars EU, contre 7 dollars pour les enfants de pays à revenu moyen inférieur. Il existe cependant de profondes disparités, non seulement entre les pays, mais aussi au regard des besoins. En Mongolie, par exemple, un enfant moyen reçoit 45 dollars, alors même que le taux d'achèvement d'études primaires était de 97 % en 2010. En revanche, le Tchad, où ce taux était de 28 % en 2010, n'a reçu, en 2014, que 3 dollars par enfant du primaire (**Figure 5**). De même, alors qu'au Libéria et en Mauritanie, environ la moitié des enfants achèvent des études primaires, le Libéria reçoit 10 fois le montant de l'aide à l'éducation de base allouée par enfant d'âge scolaire. Il faut que les donateurs réduisent ces disparités de toute urgence s'ils veulent aider à atteindre des objectifs ambitieux et à assurer l'équité.

Figure 4 : Les pays à faible revenu ont vu leur aide à l'éducation de base chuter ces dernières années

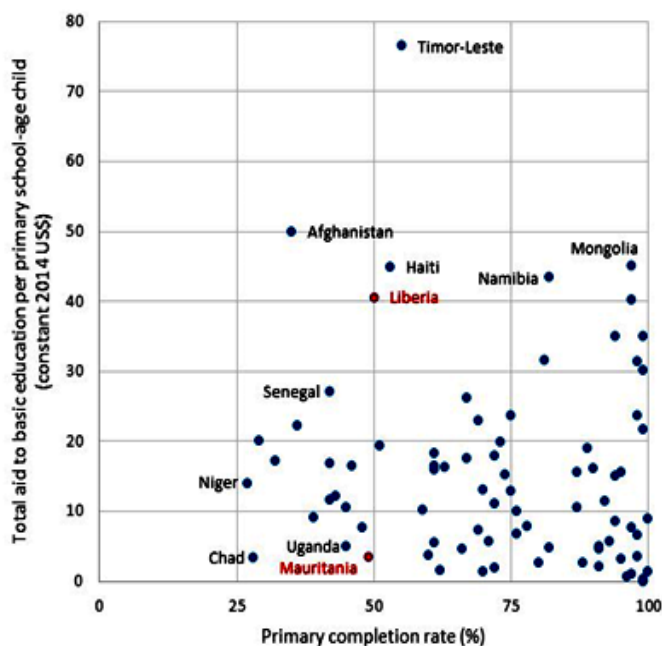
Aide totale à l'éducation de base, onze principaux pays bénéficiaires à faible revenu (2002-2014)



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (2016)

Figure 5 : L'aide est très faiblement liée aux besoins

Aide totale à l'éducation de base par enfant du primaire (2014) et taux d'achèvement d'études primaires (2008-2014)



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (2016) ; Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation

Certains donateurs réorientent l'aide vers l'enseignement secondaire

L'aide totale à l'enseignement secondaire n'a pas évolué entre 2013 et 2014. Comme ils l'ont fait avec l'aide totale, les donateurs bilatéraux ont réduit l'aide à l'enseignement secondaire, de 8 %. En 2014, les trois principaux bailleurs bilatéraux de fonds à l'enseignement secondaire ont été le Royaume-Uni (457 millions de dollars EU), la France (250 millions) et l'Allemagne (204 millions).

Les donateurs multilatéraux, en revanche, ont accru leur aide totale à l'enseignement secondaire de 18 %. Cela a été principalement dû à la Banque mondiale, qui a accru son volume de 41 %, le portant à 615 millions de dollars. Le deuxième – par importance – donateur multilatéral a été l'Union européenne, dont l'aide à l'enseignement secondaire est restée constante, à 204 millions de dollars.

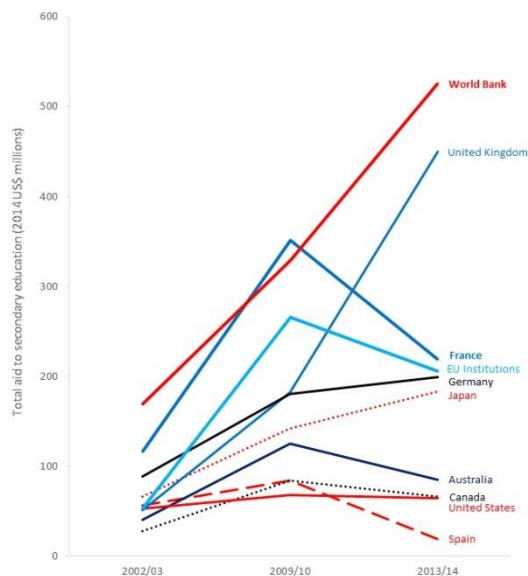
Lorsqu'on prend, sur la période 2002-2014, les dix principaux donateurs qui représentent 74 % de l'aide totale allouée à l'enseignement secondaire, la tendance la plus frappante tient aux décaissements en hausse constante opérés par le Royaume-Uni et la Banque mondiale, qui ont accru leur aide à l'enseignement secondaire de près de 400 millions de dollars par an entre 2002-2003 et 2013-2014. Dans le cas du Royaume-Uni, cela équivaut à un quasi-décuplement pendant la période considérée ; ce pays a représenté 16 % de l'aide totale à l'enseignement secondaire allouée en 2013-2014, contre 5 % en 2002-2003.

Cinq de ces dix principaux donateurs ont considérablement réduit leur aide à l'éducation secondaire entre 2009-2010 et 2013-2014 : le Canada (- 21 %), l'Union européenne (- 22 %), l'Australie (- 31 %), la France (- 38 %) et l'Espagne (- 77 %).

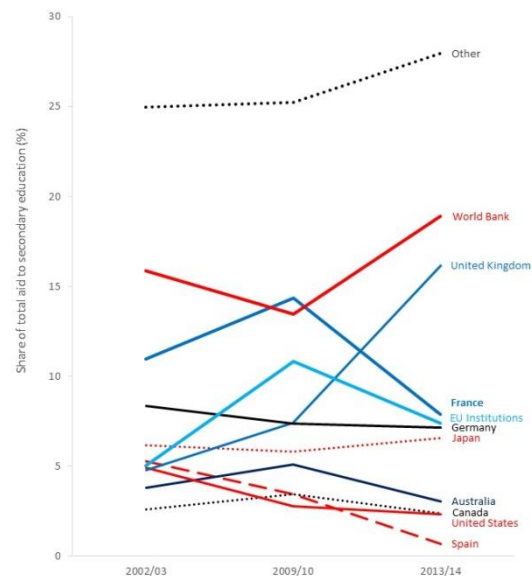
Figure 6 : Le Royaume-Uni et la Banque mondiale donnent près d'un milliard de dollars EU d'aide à l'enseignement secondaire

Aide totale à l'enseignement secondaire, dix principaux donateurs (2002-2014)

A. Volume



B. Part



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (2016)

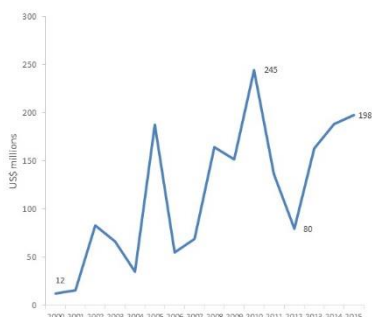
L'aide humanitaire, double désavantage pour l'éducation

L'aide humanitaire ne représente qu'une faible part du financement externe que les pays reçoivent pour l'éducation. En 2014, le secteur de l'éducation a reçu 188 millions de dollars EU d'aide humanitaire, soit moins de 1,5 % du montant d'aide au développement versé pour l'éducation.

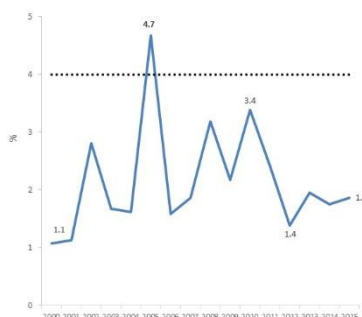
En 2015, sur un montant total de 10,6 milliards de dollars d'aide humanitaire, le secteur de l'éducation n'en a reçu que 198 millions (**Figure 6a**). Cela représente une augmentation de 5 %, mais moins de 1,9 % du financement total, malgré l'objectif d'au moins 4 % fixé par l'Initiative mondiale du Secrétaire général de l'ONU pour l'éducation avant tout (GEFI). (**Figure 6b**). L'éducation souffre d'un double désavantage, car elle reçoit non seulement la plus faible proportion de dons humanitaires, mais aussi, régulièrement, une part plus faible que la moyenne de ce qu'elle demande : en 2015, le secteur a reçu 31 % de ce qu'il avait demandé en termes d'aide humanitaire, contre une moyenne de 55 % pour l'ensemble des secteurs (**Figure 6c**).

Figure 6 : L'éducation reste un secteur de l'aide humanitaire sous-prioritaire et sous-financé
Sélection de statistiques sur les demandes d'appels consolidés et éclairés et sur le financement du secteur de l'éducation, 2000-2015

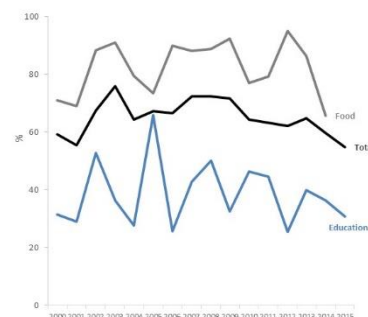
a. Aide humanitaire totale à l'éducation



b. Part de l'éducation dans l'aide humanitaire totale



c. Proportion de demandes d'aide humanitaire financées



Source : Bureau de la coordination des affaires humanitaires (2016)

Conclusion

Des réunions internationales tenues récemment pour appuyer l'adoption du Programme de développement durable à l'horizon 2030 ont fait naître l'espoir que la communauté internationale était prête à inverser cette tendance à la stagnation de l'aide à l'éducation. Cela est particulièrement important pour les pays les plus pauvres, vu l'énorme ambition du nouveau programme d'éducation. Les derniers chiffres, cependant, montrent peu de signes d'un engagement renouvelé : en 2014, l'aide à l'éducation demeurait de 8 % inférieure à son pic de 2010.

La création récente du Fonds « L'éducation ne peut pas attendre » lors du Sommet humanitaire pourrait améliorer l'articulation entre l'aide humanitaire et l'aide au développement. Il est également indispensable d'accorder à l'éducation une priorité accrue dans les budgets d'aide. L'impact de ces mesures essentielles ne se fera sentir que dans quelques années. Il n'y a pas de temps à perdre.

Questions proposées pour la discussion:

- Comment pourraient changer le rôle et le niveau de priorité donnés à l'aide à l'éducation afin d'assurer une mise en œuvre de l'agenda pour le développement durable ?
- Les changements imminents dans la définition de l'aide auront-ils un impact sur l'aide à l'éducation ?
- Quels sont les principaux défis dans la mise en œuvre des recommandations du rapport de la Commission internationale de haut niveau sur le financement des opportunités éducatives mondiales ?
- Quelles mesures peuvent prendre les donateurs pour mieux cibler l'aide aux pays et aux populations dans le besoin ?
- Quels sont les défis dans l'accroissement de l'aide humanitaire à l'éducation depuis l'instauration du fonds « L'Education ne peut pas attendre » ?
- Quel rôle peuvent jouer les fondations dans la mise en œuvre du programme ?

Introduction à la discussion thématique sur :

Indicateurs mondiaux et thématiques, mécanismes de suivi de l'ODD4-Education 2030

Introduction

Avec l'adoption du programme ODD4-Education 2030, un engagement universel a été pris pour assurer à tous une éducation de qualité, inclusive et équitable, et un apprentissage tout au long de la vie. Il est donc essentiel de procéder à un suivi de la progression vers l'accomplissement des cibles, afin de définir des orientations sur ce qui doit être fait, à quelle échéance et par qui ; cependant, du fait de la multiplicité des cibles, de l'ambiguïté de leur formulation et de la diversité des parties prenantes, le processus prévu pour déterminer les indicateurs et mécanismes de suivi de l'ODD est complexe. Les actions entreprises pour définir ce qu'il faut mesurer et le choix des indicateurs ont des conséquences importantes pour les données nationales de l'éducation et pour les systèmes informatiques, qui devront être prêts à emboîter le pas à un programme ambitieux où la priorité est accordée à la qualité de l'éducation et à l'équité. Les pays sont confrontés à des obstacles pour produire et utiliser les indicateurs spécifiques ; de nouvelles initiatives sont donc nécessaires au niveau national et international afin de faciliter le renforcement des capacités techniques et de mobiliser l'attention et les ressources sur la mesure à réaliser pour qu'il existe un lien solide entre les données recueillies et les plans nationaux et objectifs politiques qu'elles sont destinées à informer.

1 - Indicateurs mondiaux, thématiques et régionaux pour l'ODD4

Le Groupe d'experts interinstitutions sur les indicateurs des ODD (IAEG-SDG) a proposé un ensemble d'**indicateurs mondiaux** portant sur tous les ODD, proposition qui a été approuvée à la 47^e session de la Commission statistique des Nations Unies. Le Groupe a énuméré 11 indicateurs mondiaux pour les cibles relevant de l'ODD4, qui représentent l'ensemble minimum proposé aux pays pour le suivi au niveau mondial des cibles de l'ODD 4. Le processus d'approbation finale des indicateurs mondiaux est encore incertain ; l'adoption officielle est prévue pour mars 2017.

Sous la conduite de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), un ensemble plus large d'indicateurs **thématiques** comparables au niveau mondial a aussi été élaboré par le Groupe consultatif technique sur les indicateurs de l'éducation. Cet ensemble de **43 indicateurs thématiques** sert à cartographier la progression et à suivre les cibles de l'éducation de l'ODD4 plus généralement entre les pays, afin de réunir davantage d'informations sur les cibles qui ne sont pas suffisamment traitées par les indicateurs mondiaux. Le cadre d'indicateurs thématiques englobe en tant que sous-ensemble les indicateurs mondiaux. Le choix des indicateurs supplémentaires applicables à chaque contexte national dépendra des priorités politiques, des capacités techniques et de la disponibilité des données. Une fois achevé le travail du GCT, l'ISU a réuni le **Groupe de coopération technique sur les indicateurs pour l'ODD4 - Éducation 2030** (TCG SDG4-ED2030), composé de représentants des États membres, d'agences multilatérales partenaires pour l'ODD4, de la société civile et de l'UNESCO. L'objectif du TCG est d'identifier les besoins, d'émettre des recommandations pour l'élaboration des indicateurs thématiques et de conduire l'application du cadre des indicateurs thématiques pour le suivi des cibles mondiales de l'éducation.

Des indicateurs régionaux supplémentaires peuvent être élaborés en fonction de contextes régionaux spécifiques et des priorités politiques pouvant justifier la création de cadres de suivi

régionaux. Au niveau national, les pays devraient aussi utiliser des indicateurs supplémentaires reflétant les spécificités de leur contexte national et correspondant à leur système éducatif, agenda politique, stratégies et plans.

Développements régionaux en rapport avec les indicateurs thématiques

Les 43 indicateurs thématiques ont été présentés et discutés en détail par l'ISU et par l'OCDE à l'occasion de la 16^{ème} réunion du Groupe de travail INES de l'OCDE en octobre 2015. Les délégués ont confirmé leur appui au programme de l'ODD4 et encouragé l'ISU, l'OCDE, Eurostat et d'autres entités à collaborer en vue de l'élaboration de nouveaux indicateurs, avec leurs cibles et indicateurs associés. Sur le sujet de la disponibilité des données pour le suivi de l'ODD4, les délégués ont noté que 34 des 43 indicateurs thématiques étaient déjà traités ou abordés dans le cadre des enquêtes et instruments existants de l'OCDE. Ils ont par ailleurs soulevé des questions à propos des défis liés à l'intériorisation de tous les indicateurs et cibles de l'ODD4 qui sont déjà inclus dans les instruments politiques et systèmes de collecte de données de l'OCDE et ils se sont donc mis d'accord pour accorder une priorité élevée aux 11 indicateurs mondiaux, ainsi qu'aux indicateurs thématiques restants les plus pertinents pour les pays de l'OCDE.

L'ODD4 a également été à l'ordre du jour de la 18^e réunion du Groupe de travail INES de l'OCDE en octobre 2016. Les délégués ont noté les limites à l'établissement de seuils pour les indicateurs de l'ODD4 et souligné l'importance de montrer la progression des pays vers l'objectif, en plus de la valeur des indicateurs portant sur un moment donné. Ils ont indiqué en outre qu'il régnait actuellement dans plusieurs pays une confusion importante quant au processus mondial d'élaboration des indicateurs des ODD et ils se sont donc exprimés d'une part en faveur d'un éclaircissement de la part du système des Nations Unies à propos de la gouvernance mondiale de l'élaboration des indicateurs ODD et d'autre part en faveur d'un éclaircissement de la part des gouvernements nationaux à propos des responsabilités des différents ministères nationaux quant aux rapports sur les ODD.

Défis relatifs aux indicateurs de l'éducation

Le secteur de l'éducation est confronté à de nombreux problèmes en rapport avec les données, dont certains ont été notés dans le rapport du Groupe consultatif d'experts indépendants sur la révolution des données pour le développement durable ; il s'agit notamment de la nécessité de disposer de normes documentées dans plusieurs domaines, de l'amélioration des capacités techniques et du renforcement de la coordination aux niveaux national et international. Les points ci-dessous mettent en lumière certains des défis à venir :

Disponibilité des données et défis méthodologiques

- L'émergence de preuves de plus en plus nombreuses sur l'importance du développement de la petite enfance a donné lieu à un certain nombre de mesures potentielles, notamment un indice collecté dans le cadre de l'enquête MICS de l'UNICEF, mais il n'existe aucun consensus testé sur le terrain, sur un indicateur pouvant être collecté à un coût abordable et comparé entre différents pays, surtout entre les pays à revenu faible et les pays à revenu élevé.
- Le programme met en avant la nécessité de mesurer les résultats de l'apprentissage à différents âges ou années. Malgré une participation croissante aux évaluations de l'apprentissage nationales et transnationales, les résultats de l'apprentissage ne font pas encore l'objet d'un suivi systématique au fil du temps et entre les pays. Des efforts sont en cours pour développer une approche mettant en adéquation et reliant les définitions

nationales des principaux acquis de l'apprentissage afin de permettre la comparaison des résultats d'évaluation entre les pays.

- Le cadre d'indicateurs proposés priorise la mesure de l'alphabétisation et de l'aptitude au calcul par niveau de compétence, ce qui est une approche nouvelle et délicate. Il sera essentiel d'exploiter les enseignements tirés d'autres études d'évaluation (ex. PIAAC, STEP, LAMP) afin de permettre l'évaluation de ces compétences dans le but de promouvoir des approches abordables utilisables par les pays dont les ressources sont limitées.
- Il convient de poursuivre les travaux sur l'amélioration de la couverture, de la précision et de l'actualité des données sur le financement. Il serait utile d'envisager de nouvelles approches (notamment les comptes nationaux de l'éducation) susceptibles de refléter plus précisément la part respective des gouvernements, des donateurs et des ménages dans le financement total de l'éducation.

Équité et données désagrégées

- L'assurance de l'équité dans l'éducation est une composante essentielle du nouveau programme et la mesure de sa progression nécessite des données désagrégées. Il faudra pour cela appliquer des méthodes différentes et souvent plus coûteuses pour la collecte de données sur les populations les plus difficiles à atteindre. Les sources de données administratives peuvent être désagrégées, par exemple par sexe, par âge, par situation géographique, mais le statut de handicap n'est souvent pas bien capturé par les sources de données. Des dimensions comme le revenu, l'ethnicité, le statut migratoire et bien d'autres encore, nécessiteront d'inclure des questions spécifiques dans les enquêtes auprès des ménages ou des individus ce qui, dans de nombreux pays, exigera une réflexion sur les moyens d'adapter les enquêtes existantes et d'élargir les informations de base rendues disponibles par les sources administratives.

Données et faits sur le financement

- Pour que les pays soient en mesure d'évaluer leur progression vers l'accomplissement des objectifs d'ici à 2030, il conviendra de mobiliser des ressources significatives, qui dépassent les capacités financières de nombreux systèmes statistiques nationaux.
- À l'échelle internationale, des ressources supplémentaires sont également nécessaires (en 2013, moins d'un quart d'un pour cent (0,24 %) de l'APD a été consacré à l'amélioration des statistiques) pour l'élaboration de nouvelles approches et méthodologies, pour la capture de données provenant d'un spectre beaucoup plus large de sources et de fournisseurs de données, et pour appuyer les pays dans le renforcement de leurs capacités nationales à produire et à analyser les données requises pour suivre et examiner leur progression tout au long des 15 prochaines années.

Coordination

- Le nouveau programme comporte beaucoup plus d'indicateurs que les OMD et bien plus d'acteurs – tant à l'échelle nationale que mondiale – et il nécessite le recours à un éventail bien plus large de sources de données. Pour éviter que la duplication des efforts qui doivent au contraire être bien ciblés et focalisés, une bonne coordination sera requise entre les organisations et au sein même des pays.
- Au niveau international, l'ISU demeure la source officielle de données sur l'éducation, comparables entre les pays, et il continuera à produire des indicateurs de suivi internationaux. Il contribue aussi à d'autres objectifs dans son domaine de responsabilité. L'IAEG-SDG

envisage de désigner des institutions responsables pour chacun des indicateurs mondiaux ; une coordination au niveau des objectifs est cependant aussi nécessaire que pour les grands thèmes transversaux.

- Au niveau national, une coordination s'impose entre les ministères et les instituts nationaux de statistique. Plus précisément, des ministères fonctionnels comme l'éducation, la santé et l'agriculture qui peuvent être responsables de la collecte de données, devront coopérer étroitement avec les instituts nationaux de statistique pour assurer la cohérence de la collecte et des rapports de données sur l'ensemble du programme des ODD.

Face à certains de ces défis, l'ISU a lancé les initiatives suivantes :

1. Ainsi qu'exposé ci-dessus, le TCG émettra des recommandations à l'ISU afin d'assurer la pertinence et la comparabilité des données de l'éducation nécessaires pour cartographier la progression et suivre l'ODD4.
2. La stratégie relative à l'amélioration de l'évaluation de l'apprentissage dans le cadre du nouveau programme exige des actions fortes en matière d'innovation méthodologique, de renforcement de l'assistance technique et des capacités, de mobilisation des financements et d'évaluation des normes de qualité et des pratiques dans toutes les initiatives. L'ISU a donc créé l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (GAML), une plate-forme institutionnelle chargée de superviser la coordination des efforts entrepris pour mesurer l'apprentissage et l'harmonisation des normes.
3. En réponse à l'accent plus appuyé mis sur l'équité, le Groupe interinstitutionnel sur les indicateurs désagrégés relatifs aux inégalités dans l'éducation (IAG-DEII) a été créé, l'ISU, l'UNICEF et la Banque mondiale étant les organisations chefs de file. L'objectif de l'IAG-DEII est de promouvoir l'utilisation des données d'enquête à des fins de suivi de l'éducation aux niveaux mondial, régional et national, assurant des normes d'indicateurs harmonisées et l'établissement de rapports venant compléter les éléments apportés par les données administratives.

2 - Mécanismes de suivi pour l'ODD4-Education 2030

Ainsi que l'a montré le chapitre sur la Présentation générale du suivi et de l'examen aux niveaux mondial et régional, du Rapport sur les ODD et de la coordination de l'ODD4-Education 2030, le dispositif de suivi et d'examen du Programme de développement durable à l'horizon 2030 inclut des examens thématiques. Dans le cas de l'éducation, le rapport du Secrétaire général « Jalons essentiels » a identifié que le Forum mondial sur l'éducation était le mécanisme intergouvernemental servant de base au processus mondial de suivi et d'examen. Le forum, dans sa Déclaration d'Incheon, a demandé que « *le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous soit maintenu sous la forme d'un Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) indépendant, hébergé et publié par l'UNESCO, en tant que moyen d'assurer le suivi et de rendre compte de l'ODD 4 proposé, ainsi que des aspects relatifs à l'éducation dans les autres ODD proposés, dans le cadre du mécanisme qui sera mis en place pour suivre et examiner la réalisation des ODD proposés.* »⁵⁴

La première édition du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 s'est concentrée sur deux thématiques. En premier lieu, elle explore la relation complexe existant entre l'éducation et les autres ODD. Elle montre ce que le monde perdra à ne pas réaliser l'objectif pour l'éducation, mais

⁵⁴ UNESCO (2015) Déclaration d'Incheon : Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous §18 <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>

aussi le besoin d'adaptation de l'éducation pour qu'elle contribue à accélérer l'accomplissement des autres ODD. En second lieu, elle traite des défis liés au suivi de la progression vers la réalisation du nouvel objectif mondial pour l'éducation, ainsi que ses cibles. Le rapport a également adapté son traitement des problèmes pour être plus pertinent pour les pays de la région Europe et Amérique du Nord.

Le suivi de l'éducation dans la région Europe et Amérique du Nord s'est effectué traditionnellement au niveau des organisations régionales. Le Cadre stratégique sur l'éducation et la formation ET 2020 de la Commission européenne en est un exemple. Ces cadres sont dotés de leurs propres mécanismes de suivi : la Commission européenne, par exemple, prépare un Suivi annuel de l'éducation et de la formation. Des stratégies, indicateurs et mécanismes de suivi différents sont proposés par d'autres organisations, comme l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE) ou le Conseil de l'Europe. La question est de savoir comment articuler ces stratégies régionales avec le programme des ODD. Le rapport Regards sur l'éducation 2016 de l'OCDE fournit une perspective régionale sur le suivi de l'ODD4 dans ses États membres, qui comprennent la majorité des pays de la région Europe et Amérique du Nord.

Questions pour la discussion :

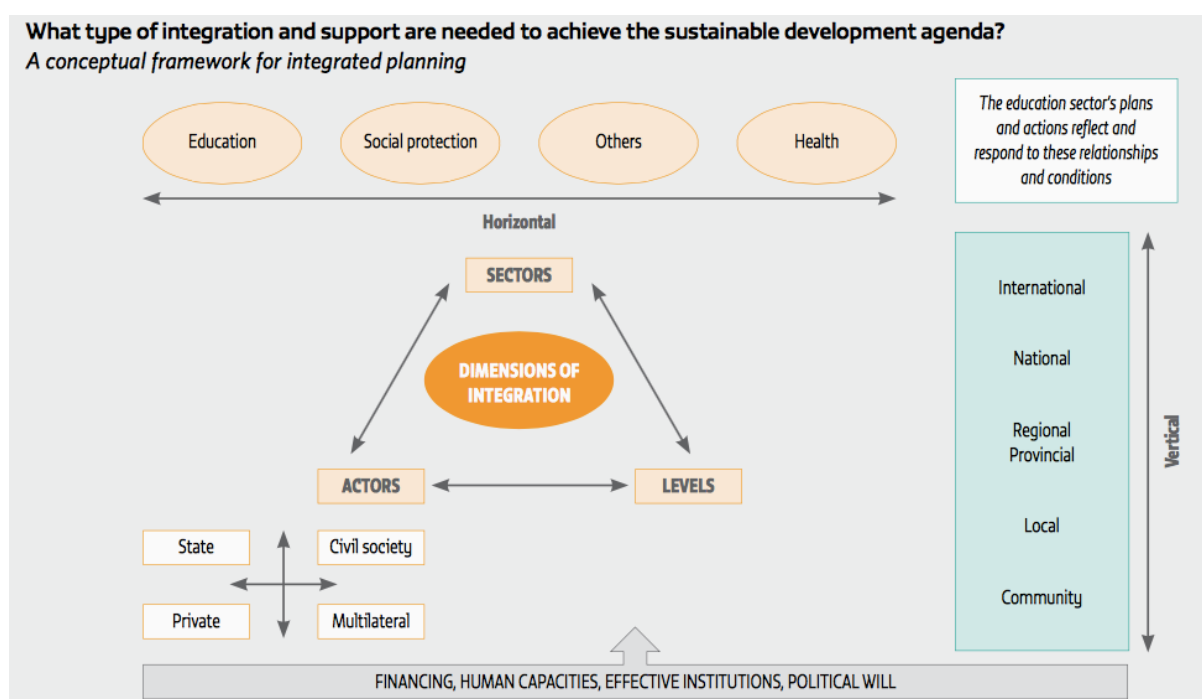
- Quels indicateurs thématiques devraient être priorités pour les pays d'Europe et d'Amérique du Nord ?
- Où sont les lacunes les plus importantes en termes de données, pour calculer les indicateurs mondiaux et thématiques ; quels efforts et quel appui seraient nécessaires pour y remédier ?
- Comment les mécanismes de suivi existants peuvent-ils servir à suivre l'ODD4 au niveau régional et quelles sont les grandes priorités et les défis ?
- Comment un processus de suivi régional peut-il s'articuler et aider à enrichir un processus de suivi mondial – et inversement ?

Introduction à la discussion thématique sur : La gouvernance, coordination et partenariats – stratégies et mécanismes régionaux et programme mondial pour l'éducation

La réalisation des aspirations de l'objectif et des cibles pour l'éducation du Programme de développement durable à l'horizon 2030 exige des efforts coordonnés entre tous les partenaires, à tous les niveaux.

Gouvernance, responsabilité et partenariats

De solides partenariats et une unité d'action au niveau régional sont essentiels pour une intégration réussie des engagements et des domaines d'intérêt de l'ODD4-Education 2030 aux efforts nationaux de développement de l'éducation en Europe et en Amérique du Nord. Avec un périmètre élargi et une portée trans-sectorielle, l'ambition de l'ODD4 – Éducation 2030 exige des partenariats multipartites améliorés entre les acteurs étatiques et non étatiques pour assurer une mise en œuvre, un suivi et une responsabilité transparents. La figure ci-dessous⁵⁵ montre les différents types d'intégration qu'il faudra renforcer au niveau régional : intégration verticale entre les différents plans institutionnels, intégration horizontale entre les différents secteurs et domaines politiques et participation de toutes les parties prenantes pertinentes⁵⁶.



Une coordination efficace

Élargi et plus holistique, le programme pour l'éducation nécessite une coordination régionale inclusive et efficace en Europe et en Amérique du Nord, qui devra se focaliser sur des aspects comme la formulation de politiques, le dialogue et la coopération avec tous les partenaires

⁵⁵ UNESCO. 2016. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016. L'éducation pour les peuples et la planète: Créer des futurs durables pour tous.

⁵⁶ Pisano, Lange, Berger et Hamenter. 2015. The Sustainable Development Goals (SDGs) and their impact on the European SD governance framework. ESDN Quarterly report N°35.

pertinents, des réunions formelles et des événements de haut niveau, des stratégies de communication régionales, un plaidoyer et la mobilisation de ressources, le renforcement des capacités, la mise en œuvre de projets communs, un apprentissage mutuel renforcé, ainsi que l'échange des bonnes pratiques telles que les activités d'apprentissage par les pairs entreprises par les Groupes de travail ET 2020, la collecte de données et le suivi de l'ODD4 ; il devra inclure de surcroît les processus de suivi d'Eurostat dans le mécanisme mondial de suivi et de rapport sur les ODD et l'ODD4⁵⁷, ainsi que la réalisation de revues par les pairs entre les pays.

L'Union européenne : ses priorités clés en matière d'éducation

Adoptée en 2010, Europe 2020 est une stratégie décennale de l'UE qui a pour objectif une croissance intelligente, durable et inclusive. Elle pourrait devenir l'un des moteurs les plus puissants pour la mise en œuvre des ODD en Europe et elle fait actuellement l'objet d'un examen. L'éducation est l'un des piliers de la stratégie Europe 2020, qui définit cinq grands objectifs pour l'emploi, la recherche et le développement, les émissions de gaz à effet de serre, l'éducation et la réduction de la pauvreté. Son principal objectif pour l'éducation vise à (a) faire baisser la proportion des jeunes qui quittent prématurément le système de 15 % actuellement à 10 % et (b) faire passer la proportion des personnes âgées de 30 à 34 ans diplômées de l'éducation tertiaire de 31 % à 40 % au minimum.⁵⁸

L'éducation, objectif principal d'Europe 2020, découle de deux des références européennes du Cadre stratégique « Education et formation 2020 » (ET 2020). Adopté par les États membres de l'UE en 2009, ET 2020 est un cadre de coopération politique en matière d'éducation et de formation.⁵⁹ Il s'appuie sur le principe de l'apprentissage tout au long de la vie, dans tous les contextes et à tous les niveaux. Ses quatre objectifs stratégiques sont de (1) concrétiser l'apprentissage tout au long de la vie et la mobilité ; (2) améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ; (3) promouvoir l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ; (4) renforcer la créativité et l'innovation, y compris l'entrepreneuriat. En novembre 2015, après un bilan complexe à mi-parcours, les États membres de l'UE et la Commission européenne se sont mis d'accord sur de nouveaux domaines prioritaires pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation jusqu'en 2020 (sans quitter le contexte des quatre objectifs stratégiques).⁶⁰ Il existe une forte compatibilité mutuelle entre les domaines prioritaires du nouveau ET 2020 et l'ODD4-Education 2030. Tandis que le volet employabilité de la coopération en matière d'éducation et de formation demeure important, les États membres et la Commission européenne ont décidé de réajuster l'axe de leur politique pour travailler en particulier sur le rôle de l'éducation dans la promotion de l'inclusion sociale et la transmission des valeurs européennes communes, des compétences interculturelles et de la citoyenneté active. Au début de 2016, six nouveaux Groupes de travail ET 2020 ont été créés pour assurer la coopération politique sur les nouveaux domaines prioritaires.

En lien avec ET 2020 et en ligne avec l'impératif d'apprentissage tout au long de la vie du programme mondial pour l'éducation, la Commission européenne a lancé en juin 2016 une

⁵⁷ Pour en savoir plus, voir le chapitre sur les « Mécanismes de suivi » de cette Brochure.

⁵⁸ Conseil européen. 2010. Conclusions, section I et annexe I, 17 juin.

⁵⁹ Conseil de l'Union européenne. 2009. Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020)

⁶⁰ Conseil de l'Union européenne et Commission européenne. 2015. Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020») — Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation. Journal officiel de l'Union européenne C 417, 15 décembre 2015, p. 25–35.

nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe, qui vise à promouvoir « l'investissement dans le capital humain tout au long de la vie », en associant les compétences pour le travail et les compétences pour la vie. Les actions de cette nouvelle stratégie portent principalement sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence de la formation des compétences, rendant celles-ci, ainsi que les qualifications, plus visibles et comparables, et améliorant la recherche et les informations sur les compétences afin de permettre de meilleurs choix de carrière. Reflétant la nature trans-sectorielle de l'ODD4-Education 2030, cette stratégie comporte une dimension emploi forte, mais elle met aussi en évidence les problèmes liés à l'éducation et à la formation, qu'elle assortit de propositions pour adapter les instruments de transparence existants dans le domaine de l'éducation et de la formation, tels que le Cadre européen des certifications et le cadre Europass, ainsi que d'une proposition sur une nouvelle « Garantie des compétences » pour améliorer les perspectives des adultes faiblement qualifiés. La nouvelle stratégie sur les compétences prévoit aussi un examen de la Recommandation 2006 de l'UE sur les compétences clés, afin d'aider davantage de personnes à acquérir un noyau de compétences et d'aptitudes de base nécessaires pour travailler et vivre au 21^{ème} siècle.⁶¹

Conseil de l'Europe : ses priorités clés en matière d'éducation

L'objectif général du Programme Éducation du Conseil de l'Europe est d'assurer à tous le droit à une éducation de qualité dans ses 47 États membres, non seulement pour la préparation à l'emploi, mais aussi pour une vie de citoyen actif dans des sociétés démocratiques, le développement personnel et la constitution et la maintenance d'une base de connaissances large et avancée. Ce faisant, le Conseil de l'Europe a pour but d'aider ses États membres à construire une culture de la démocratie par l'éducation, à renforcer la culture démocratique chez les nouvelles générations, comme préalable pour une démocratie durable.

Le programme du Conseil de l'Europe se répartit actuellement entre deux grands domaines thématiques : compétences et qualifications pour la vie en démocratie ; égalité des chances et éducation de qualité pour tous. Au travers de programmes portant sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, les compétences pour une culture démocratique, l'éducation à la citoyenneté numérique, l'éducation plurilingue, l'éthique, la transparence et l'intégrité dans l'éducation et l'intégration des réfugiés et des migrants dans les systèmes éducatifs, le programme fournit aux autorités compétentes des États membres des orientations politiques, des outils pertinents et un soutien de leurs efforts nationaux, en fonction de leurs besoins.

Lancé en 2016, un nouveau modèle conceptuel, le Cadre de compétences pour une culture de la démocratie, décrit l'ensemble des compétences nécessaires aux apprenants pour participer efficacement à la culture de la démocratie et cohabiter paisiblement avec autrui au sein de sociétés démocratiques culturellement diverses. Ce modèle servira à informer la prise de décision et la planification en matière d'éducation, aidant les systèmes éducatifs à faire en sorte que les apprenants soient préparés à la vie en tant que citoyens démocratiques efficaces. Le modèle prend appui, en les amplifiant, sur les activités existantes soutenant la mise en œuvre de la Charte

⁶¹ Parlement européen et Conseil de l'Union européenne. 2006. Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Journal officiel de l'Union européenne L 394, 30 décembre 2006, p. 10–18.

européenne sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe.

Souhaitant appuyer au niveau européen la formulation d'une stratégie à long terme qui vise une approche globale plus cohérente à l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, le Conseil de l'Europe a la volonté de jouer un rôle régional en identifiant et en partageant les bonnes pratiques entre ses États membres et en élevant les meilleures pratiques au niveau de normes convenues entre les États membres ; pour ce faire, un processus permet à ses 47 États membres de progresser dans l'accomplissement, et de mesurer cette progression, d'objectifs à long terme communs en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale, en ligne avec les efforts mondiaux de la Cible 4.7 de l'ODD 4, au sein du Programme à l'horizon 2030.⁶²

Le programme et sa mise en œuvre sont supervisés par le Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE) composé de représentants officiels des Ministères de l'éducation des 50 États parties à la Convention culturelle européenne ainsi que d'observateurs de la société civile, d'organisations partenaires internationales et d'états non européens (Canada, Japon, Mexique, États-Unis d'Amérique et Israël).

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

L'OCDE participe de longue date aux grands processus des Nations Unies sur le développement et le bien-être humains, le financement du développement, de la durabilité environnementale et de la lutte contre le changement climatique. À ce titre, l'Organisation a contribué à la création du Programme de développement durable à l'horizon 2030 et elle s'est engagée à mettre ses capacités et son expertise au service de l'avènement de cette vision.

De solides politiques publiques axées sur des constatations factuelles – et exécutées avec efficacité – seront cruciales pour accomplir le Programme à l'horizon 2030. L'OCDE œuvre déjà dans de nombreux domaines couverts par les ODD et surtout dans l'éducation, collaborant avec ses pays membres et ses partenaires pour générer des données, identifier les bonnes pratiques, développer des normes et aider à formuler et mettre en œuvre les politiques.

Dans le cadre de son soutien à l'accomplissement de l'ODD4-Education 2030, l'OCDE va :

- *Appuyer l'architecture de l'ODD4 relevant de l'UNESCO, qui a été mise en place et dont elle est membre, y compris le Comité directeur ODD-Education 2030, le Groupe de coordination technique sur les indicateurs de l'éducation, le Comité consultatif du GEM et les efforts conduits par l'ISU pour le suivi des indicateurs de l'ODD 4-Education 2030.*
- *Appuyer les pays, pour qu'ils identifient leur position actuelle par rapport à l'ODD4-Education 2030 et la position qu'ils doivent atteindre et pour proposer des voies durables fondées sur des constatations factuelles.* L'OCDE sera ainsi un contributeur majeur du « GPS » (système de positionnement mondial) important pour la réalisation de l'ODD4-Education 2030.
- *Réaffirmer son rôle de principale source d'expertise, de bonnes pratiques et de normes dans les domaines des politiques publiques pertinents pour l'accomplissement de l'ODD de l'éducation, y compris par ses importants instruments politiques et par ses évaluations internationales sur les résultats d'apprentissage tels que PISA, PIAAC, TALIS et Regards sur l'éducation.*

⁶² Conférence permanente du Conseil de l'Europe des Ministres de l'éducation. 2016. « L'Éducation : une option sûre pour la démocratie - Le développement d'un cadre de référence des compétences nécessaires à une culture de la démocratie. 25^e session. Avril 2016.

- Encourager une « course au sommet » pour les meilleures politiques pouvant contribuer à réaliser l'ODD sur l'éducation, par l'utilisation de ses approches phares (ex. revues et apprentissage par les pairs ; suivi et rapports de statistiques ; dialogue politique ; législation non contraignante).

L'ODD4-Education 2030 représente une part importante de la « toile de fond » contre laquelle intervient une bonne part du travail de l'OCDE dans le domaine de l'éducation. Cette évolution de l'environnement politique international se reflète dans l'évolution des programmes de travail des Comités de l'éducation de l'OCDE qui sont tous encouragés à poursuivre l'identification de possibilités de contribution à la mise en œuvre de l'ODD. Sont envisagés en particulier les moyens d'adapter davantage les outils de l'OCDE, tels que PISA, par rapport aux besoins d'un éventail plus large de pays, notamment des pays en développement ayant de faibles capacités. Le projet PISA pour le développement en est un parfait exemple.

L'OCDE a déjà recueilli de grandes quantités d'informations sur l'éducation – quantitatives et qualitatives – qui peuvent contribuer aux efforts de suivi mondial et régional de l'ODD4-Education 2030. Ces efforts doivent être entrepris pour évaluer le niveau de préparation des pays de l'OCDE vis-à-vis de l'ODD4-Education 2030, examiner dans quelle mesure les politiques intérieures des pays facilitent ou entravent l'accomplissement au niveau mondial de l'ODD4-Education 2030, et contribuer aux stratégies des pays de l'OCDE dans leur progression, en termes de résultats vis-à-vis de l'ODD4-Education 2030.

Priorités exprimées dans les rapports nationaux pour l'Europe occidentale et l'Amérique du Nord pour 2015-2030

Dans la Revue régionale pour l'Europe et l'Amérique du Nord⁶³ de l'Éducation pour tous 2015, les rapports nationaux soumis par les pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord font apparaître la même gamme de priorités pour l'avenir :

- Améliorer l'équité et la qualité de l'éducation (notamment la formation initiale et continue des enseignants ; l'égalité dans les résultats d'apprentissage et l'évaluation des résultats d'apprentissage et l'évaluation du système éducatif) ;
- Enrichir les possibilités d'apprentissage et de formation pour les jeunes et les adultes (notamment par la lutte contre l'abandon scolaire prématuré et l'amélioration des niveaux de compétences des jeunes et des adultes) ;
- Universaliser l'éducation préscolaire.

De plus, lors du Sommet des chefs d'État nord-américains de 2016, l'accent a également été mis sur la nécessité de former des partenariats innovants afin de mobiliser les ressources humaines, technologiques et financières permettant de faciliter la mise à disposition et l'utilisation des données pour suivre les progrès dans la réalisation des ODD, promouvoir une prise de décision fondée sur des constatations factuelles et piloter l'innovation afin de s'attaquer aux défis du développement durable en Amérique du Nord. Afin d'encourager les échanges entre les partenaires de la région, les chefs d'état ont annoncé la création du Centre nord-américain pour le développement en collaboration qui réalisera des recherches collectives sur le changement

63 UNESCO. 2015. Éducation pour tous 2015 : Revue régionale, Europe et Amérique du Nord.

climatique, l'énergie, la production manufacturière, l'intégration économique et les peuples autochtones. En outre, au niveau régional, l'accent a été mis sur le développement de la prochaine génération de leaders issus des populations autochtones. Les États-Unis ont pour ambition de rassembler les jeunes autochtones et de promouvoir la mise en relation des établissements d'enseignement supérieur nord-américains pour des projets offrant aux jeunes autochtones des possibilités d'affiner leurs compétences professionnelles⁶⁴.

Priorités exprimées dans les rapports nationaux pour l'Europe centrale et orientale pour 2015-2030

Pour l'Europe centrale et orientale, les priorités communes sont les suivantes :

- Rendre l'éducation obligatoire plus inclusive et accroître sa qualité (y compris eu égard aux élèves marginalisés ; renforcer la formation des enseignants et fournir des ressources supplémentaires aux écoles pour améliorer l'environnement d'apprentissage ; adapter l'enseignement aux besoins des élèves individuels ; améliorer la gestion des écoles, réformer le financement de l'éducation et de la collecte de données) ;
- Renforcer les liens entre l'éducation et le marché du travail ;
- Universaliser l'éducation préscolaire.

Questions pour la discussion:

Les questions pouvant être débattues lors du panel sont les suivantes :

- Comment le nouveau programme pour l'éducation pourrait-il être intégré/pris en compte dans les stratégies et plans d'action existants de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe jusqu'en 2020 ?
- Comment intégrer l'ODD4 dans les stratégies régionales futures, au-delà de 2020 ?
- Quel pourrait être le rôle de l'OCDE dans la mise en œuvre de l'ODD4 ?
- Comment les mécanismes existants de partenariat, de coordination et de suivi au niveau régional pourraient-ils être modifiés pour tenir compte de la portée accrue du nouveau programme pour l'éducation et du large éventail de parties prenantes ?

64 The White House. 2016. Fact Sheet: United States Key Deliverables for the 2016 North America Leaders' Summit, Office of the Press Secretary. 29 juin 2016.