



RÉSEAU SUR LES POLITIQUES ET LA COOPÉRATION
INTERNATIONALES EN ÉDUCATION
ET EN FORMATION

Octobre 2013

La Lettre du NORRAG 49

L'ÉDUCATION ET LE DÉVELOPPEMENT DANS LES SCÉNARIOS POST-2015

Éditeur : Kenneth King

La Lettre du NORRAG 49

L'éducation et le développement après 2015

Au cours des 18 derniers mois, les groupes de haut niveau et les consultations locales, régionales, nationales et internationales, ainsi que les articles, les rapports et les réunions, se sont succédé au sujet des objectifs mondiaux de développement pour l'après-2015. Le NORRAG s'est efforcé de suivre ces nombreuses activités d'analyse et de lobbying pendant cette période (voir les *Working Papers* n^{os} 1 et 4 à l'adresse www.norrag.org et la série de blogs sur l'après-2015 à l'adresse norrag.wordpress.com). Le 31 mai 2013, la publication du rapport du Groupe de personnalités de haut niveau (*High Level Panel, HLP*) a marqué un jalon important, mais plusieurs autres processus sont encore en cours. En particulier, le Secrétaire général des Nations Unies a produit son propre rapport sur l'après-2015, intitulé *Une vie de dignité pour tous*, avant que l'Assemblée générale annonce la tenue d'un événement spécial sur ce sujet le 25 septembre 2013.

Durant les deux prochains mois, soit octobre et novembre, Robert Palmer et Kenneth King feront le bilan des données et des études sur lesquelles reposent les nombreuses propositions qui ont été formulées sur l'après-2015. Nous sommes d'ailleurs très désireux de connaître l'avis des lecteurs des *Lettres du NORRAG* sur ces dernières. Dans la mesure du possible, nous invitons les lecteurs à examiner **l'ensemble des données** (*evidence base*) relatives aux propositions concernant l'après-2015 qu'ils étudieront :

- les réactions des pays BRICS aux préoccupations liées à l'après-2015;
- la place du développement des compétences ou de l'enseignement technique et de la formation professionnelle dans les propositions pour l'après-2015;
- les points de vue des organisations non gouvernementales ou des groupes de réflexion nationaux sur l'après-2015;
- les compromis entre la planification nationale de l'éducation et les propositions sur l'après-2015;
- les points de vue des organismes d'aide sur l'ensemble des données sur l'après-2015;
- les incidences du nouvel agenda post-2015 sur le futur financement du développement.

Dans le présent numéro, nous prêtons une attention toute particulière aux points de vue des commentateurs qui habitent le Sud. Autrement dit, nous avons le sentiment que nous allons découvrir que l'après-2015 présente de nombreux visages différents dans l'Est, l'Ouest, le Nord et le Sud.

Nous aimerions recueillir les opinions des lecteurs qui ont participé aux quelque 70 consultations nationales sur l'après-2015, dont un grand nombre étaient parrainées par le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD).

D'autres lecteurs ont peut-être été impliqués dans les débats post-OMD par le biais du Réseau des solutions pour le développement durable des Nations Unies (*United Nations Sustainable Development Solutions Network, SDSN*). Tout comme le Groupe de personnalités de haut niveau, il a produit un rapport général et s'est fixé un objectif global en juin. Encore une fois, nous avons hâte d'échanger avec les lecteurs qui se sont intéressés à la dimension thématique de l'éducation et des compétences du processus du Réseau des solutions pour le développement durable. Le rapport thématique sur l'éducation a été rendu public en septembre 2013.

Les objectifs pour le développement durable représentent évidemment un autre élément de l'après-2015. Ces objectifs sont poursuivis par le Groupe de travail ouvert (*Open Working Group*). Ce groupe

a tenu sa quatrième réunion à la mi-juin 2013, et une cinquième réunion est prévue pour fin novembre 2013.

Nous aimerions également écouter ce qu'ont à dire les lecteurs qui ont présenté les résultats des recherches qu'ils ont menées sur des aspects particuliers du processus d'élaboration de l'agenda post-2015 à l'occasion de la conférence biennale de l'UKFIET, qui s'est tenue à Oxford du 10 au 12 septembre 2013. Plusieurs d'entre vous ont assisté aux conférences du NORRAG sur le sous-thème de l'avenir de l'aide au développement ou ont même présenté des exposés.

M. Palmer et moi-même serions enchantés de recevoir des articles qui nous permettront d'orienter notre prochain *Working Paper* sur l'ensemble des données relatives à l'éducation et aux compétences pour l'après 2015. Bien entendu, nous vous remercierons officiellement de votre contribution.

Table des matières

| | |
|--|---------------|
| Avant-propos | 1 |
| Kenneth King NORRAG, Édimbourg | |
| Éditorial | 3 |
| Kenneth King NORRAG | |
| L'éducation et les compétences dans le casse-tête post-2015 : Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), objectifs de développement durable (ODD) et Éducation pour tous (EPT)..... | 7 |
| Robert Palmer NORRAG (Jordanie/Royaume-Uni) | |
| VUE D'ENSEMBLE : L'APRÈS-2015 ET LE CONTEXTE INTERNATIONAL..... | 15 |
| L'éducation et le Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 des Nations Unies Réflexions du représentant de David Cameron | 16 |
| Michael Anderson Ancien directeur général du ministère du Développement international et conseiller du Groupe de personnalités de haut niveau; président directeur général du Children's Investment Fund Foundation (Londres) | |
| États fragiles et touchés par des conflits : Regard sur l'après-2015 | 18 |
| Haleh Homaei Conseillère du ministre des Finances du Timor-Leste, membre du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'après-2015 | |
| Priorités japonaises liées au développement de l'Afrique et cinquième conférence internationale de Tokyo sur le développement de l'Afrique (TICAD V) : Tenir compte des points de vue du Japon et de l'Afrique dans l'agenda post-2015..... | 20 |
| Kei Yoshizawa Agence japonaise de coopération internationale (JICA), Tokyo | |
| Faire la quadrature du cercle : Pertinence du programme d'éducation pour tous (EPT) et de développement pour l'après-2015 au niveau national | 22 |
| Manzoor Ahmed Institut de développement de l'éducation, Université BRAC, Dhaka | |
| Agenda post-2015 pour l'éducation : Réflexions sur l'expérience de la coopération chinoise pour la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ... | 24 |
| Jun Li Université chinoise de Hong Kong | |

| | |
|--|-----------|
| Vers un apprentissage universel : Comblar le manque de données et renforcer les capacités de chaque pays dans le cadre de l’agenda post-2015 | 26 |
| Allison Anderson Brookings, Washington Dzingai Mutumbuka Comité de réflexion sur la métrique de l’apprentissage et Association for the Development of Education in Africa, Washington | |
| Élargir le débat sur la qualité de l’éducation dans le contexte de l’après-2015..... | 28 |
| Dierdre Williams Open Society Foundations, New York | |
| Un agenda radical pour l’après-2015..... | 31 |
| Steven J. Klees Université du Maryland | |
| L’aide à l’éducation et les « réorientations transformatrices » préconisées par l’agenda post-2015..... | 34 |
| Birger Fredriksen Consultant, Washington (anciennement à la Banque mondiale) | |
| Objectifs mondiaux de développement : La nécessité d’une « conférence de Monterrey 2.0 » | 37 |
| Heiner Janus et Stephan Klingebiel German Development Institute, Bonn | |
| VISION DU DÉVELOPPEMENT POST-2015 DANS LES ÉTATS DÉVELOPPEMENTISTES | 40 |
| Élaboration de l’agenda post-2015 de l’éducation: Conserver l’étiquette « EPT » | 41 |
| Abhimanyu Singh UNESCO, Beijing | |
| L’éducation et le développement après 2015 : La réforme de l’éducation portera-t-elle ses fruits au Myanmar? | 43 |
| Thein Lwin Réseau national de réforme de l’éducation, Rangoon | |
| Développement et langues minoritaires | 45 |
| Bob Adamson Institut d’éducation de Hong Kong | |
| Consultations nationales de la Chine sur l’après-2015 : De Kunming à Beijing..... | 47 |
| Niina Mäki Programme des Nations Unies pour le développement – Chine | |
| Y aura-t-il un débat national sur l’après-2015 en Corée du Sud? | 49 |
| Soyeun Kim Université de Leeds; Re-shaping Development Institute (ReDI), Corée du Sud | |

| | |
|---|-----------|
| L'UNESCO en Corée et la préparation de l'après-2015 | 51 |
| Bong Gun Chung Université nationale de Séoul | |
| Consultations sur l'éducation dans l'agenda post-2015 en Asie-Pacifique | 52 |
| Gwang-Chol Chang Unité de politiques et de réforme de l'éducation, UNESCO Bangkok | |
| Vision 2022 du Fonds de développement et de coopération internationale de Taiwan (ICDF) | 55 |
| Phil Barber TaiwanICDF, Taipei | |
| Taiwan et l'agenda de développement post-2015 des Nations Unies : Qui soutient la vision du développement durable? | 56 |
| I-Hsuan Cheng Département de l'éducation internationale et comparative, Université nationale de Chi Nan, Taiwan Sheng-Ju Chan Institut universitaire de l'éducation, Université nationale de Chung Cheng, Taiwan | |
| Sur la voie d'un agenda post-2015 : Le cas du Japon | 58 |
| Shoko Yamada Université de Nagoya | |
| La voie à suivre en éducation et en développement au-delà de 2015 – Perspectives d'Oman | 61 |
| Yahya Al Manthri State Council, Oman | |
| Le développement des compétences au-delà de 2015 | 63 |
| Hana M. Ameen Ministère de l'Enseignement supérieur, Sultanat d'Oman | |
| L'éducation et le développement au-delà de 2015 : Les problèmes de financement de l'éducation d'Oman | 64 |
| Alkhatab G. Alhinai State Council, Sultanat d'Oman | |
| LE POINT DE VUE DE L'ASIE DU SUD | 66 |
| Le développement des compétences en Inde : Beaucoup de bruit mais peu d'actions concrètes | 67 |
| Subhash Agrawal India Focus, New Delhi | |

LE POINT DE VUE DE L'AMÉRIQUE DU SUD..... 70

Amérique latine : agenda de l'éducation post-2015..... 71

José Joaquín Brunner

Professeur, Université de Diego Portales, Chili

Après 2015, l'Amérique latine atteindra l'objectif de l'accès, mais pas celui de la qualité 73

Ernesto Schiefelbein et Paulina Schiefelbein

Université autonome du Chili

PAS ENCORE UN AGENDA DE DÉVELOPPEMENT EXTERNE POUR L'AFRIQUE!75

Définir des OMD « à l'africaine » : La consultation et la transparence en action 76

Salim Akoojee

Université du Witwatersrand, Johannesburg

Défis liés aux infrastructures scolaires : Comment établir des liens avec les débats

sur 2015? 79

Ann Skelton

Présidente du programme de droit scolaire en Afrique de l'UNESCO, Université de Pretoria

Relever le défi de la qualité après 2015 : Leçon tirée de l'initiative sud-africaine d'amélioration des résultats en lecture, en écriture et en mathématiques dans un système peu performant..... 81

Brahm Fleisch

Université du Witwatersrand

Gérer la qualité de l'éducation par les nombres : Le cas de la Tanzanie 82

Sonia Languille

School of Oriental and African Studies, Londres

EXAMEN APPROFONDI DE LA PLACE DE L'ÉDUCATION ET DES COMPÉTENCES DANS LES PROPOSITIONS POST-2015 ACTUELLES..... 85

Lire Polanyi à Hong Kong : Pourquoi le Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 fait peu cas des pauvres de la région..... 86

Trey Menefee

Université de Hong Kong

Le développement de la petite enfance dans l'agenda de développement post-2015 88

Sheldon Shaeffer

Consultative Group on Early Childhood Care and Development (ancien directeur de l'UNESCO), Bangkok

La place des enseignants et de l'éducation de qualité dans le cadre de l'après-2015 :

L'approche fondée sur les droits est la seule voie à suivre 90

Antonia Wulff

L'UNESCO et l'agenda d'éducation post-2015 : Qu'avons-nous accompli jusqu'ici? 92

Qian Tang

Sous-Directeur général pour l'éducation, UNESCO

Les compétences, le travail et le développement dans la vision de l'après-2015 du Groupe de haut niveau 95

Simon McGrath

Université de Nottingham

L'éducation a franchi la ligne d'arrivée du HLP dans les jeux olympiques post-2015 malgré un parcours semé d'embûches 97

Kenneth King

NORRAG, Édimbourg

Alphabétisation des adultes : Tendances et perspectives pour l'après-2015 101

Clinton Robinson

Consultant, Paris

« Ne laisser personne de côté » : le point de vue des populations marginalisées 104

Barbara Trudell

SIL Africa, Nairobi

Recherche de nouveaux objectifs : Entre coordination et compromis 105

Jordan Naidoo

UNICEF, New York

L'enseignement supérieur et l'agenda de développement post-2015 : L'objectif implicite 108

Ad Boeren

Nuffic, La Haye

Objectifs des donateurs et perspectives des enfants : Antécédents et incongruités de l'aide internationale à l'éducation 110

Mike Douse

Consultant, Comté de Clare, Irlande

L'AVENIR DE L'AIDE AU DÉVELOPPEMENT 112

Politiques et priorités en matière d'éducation des donateurs au cours des 10 dernières années : Questions à se poser en vue de l'agenda-2015 113

Malcolm Mercer

Consultant/BAICE et Powys

L'avenir des financements innovants pour l'éducation dans les États fragiles 115

Christine Smith Ellison

Centre de l'UNESCO, Université d'Ulster

L'éducation peut-elle jouer un rôle plus déterminant dans l'atteinte des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), au-delà de ceux liés à l'éducation? 118

Helen M. Hill

Université de Victoria, Melbourne

Développement des compétences dans le cadre de l'Éducation pour tous (EPT) – expérience palestinienne et recommandations pour les objectifs post-2015 120

Randa Hilal

OPTIMUM for Consultancy and Training, Ramallah

L'aide à l'éducation dans les États fragiles : Un problème non résolu..... 123

Thomas Poirier

Iredu – Université de Bourgogne, Dijon

La nouvelle « révolution des données » recommandée par le Groupe de haut niveau ... 125

Roy Carr-Hill

Institut d'éducation de l'Université de Londres

Avant-propos

Kenneth King
NORRAG, Édimbourg

Kenneth.King@ed.ac.uk

La Lettre du NORRAG 49 donne le coup d'envoi à plusieurs initiatives. Tout d'abord, il s'agit de l'une des premières lettres à donner principalement la parole à des auteurs qui viennent des pays du Sud ou qui y résident. Notons qu'il est beaucoup plus facile de recruter des collaborateurs qui souhaitent s'exprimer sur les orientations politiques et stratégiques relatives à l'après-2015 dans les pays de l'hémisphère nord, car ce sujet suscite une vague d'intérêt dans la plupart des pays industrialisés d'Europe et d'Amérique du Nord (voir King et Palmer, 2013). Ensuite, pour la première fois de l'histoire de *La Lettre du NORRAG*, une version abrégée pourrait être traduite en chinois par Li Jun, professeur à l'Université chinoise de Hong Kong. Le présent numéro sera aussi traduit en espagnol et en français.

Outre qu'il traduira en mandarin les articles les plus pertinents de *La Lettre du NORRAG 49*, sinon de *La Lettre du NORRAG 50*), Li Jun écrira un éditorial à titre de rédacteur en chef de l'édition régionale. Il pourrait bien ajouter un ou plusieurs articles présentant un intérêt particulier pour les lecteurs chinois. Ce scénario pourrait être reproduit dans d'autres régions, comme le sud de l'Afrique. Nous envisageons aussi de nommer un rédacteur en chef régional qui adaptera l'édition espagnole actuelle de *La Lettre du NORRAG* de la même façon pour l'Amérique latine et l'Espagne. Il en irait de même pour la version française. Enfin, nous sommes en train de mesurer l'importance capitale d'une version arabe pour le Moyen-Orient, les États du golfe Persique et le nord de l'Afrique.

Nous étudions un scénario parallèle pour le blog du NORRAG (<http://norrags.wordpress.com/>). Depuis que Robert Palmer a lancé ce blog en juin 2012, plus de 100 billets, tous liés aux thèmes prioritaires du NORRAG, ont été publiés.

Par contre, *La Lettre du NORRAG 49* marque le début de la fin du financement du ministère britannique du Développement international (DFID), du moins pour la phase actuelle. Le DFID a commencé à financer la publication de *La Lettre du NORRAG* il y a près de 15 ans. À l'époque, Aklilu Habte, de la Banque mondiale, était président du NORRAG et Myra Harrison, qui travaille maintenant pour AusAID, dirigeait la branche de l'éducation du DFID. C'est à eux et à leurs successeurs que nous devons cette source de financement. Nous espérons pouvoir bénéficier de nouveau de l'aide financière du DFID une fois que nous aurons mis en place nos nouvelles initiatives.

Dans un autre ordre d'idées, le NORRAG connaît un nouveau départ grâce à la générosité de la Direction suisse du développement et de la coopération (DDC). Ces derniers mois, le NORRAG s'est développé en mettant sur pied des programmes de travail, lesquels s'ajoutent à ses produits de connaissance traditionnels tels que *La Lettre du NORRAG*. Dans un mois ou deux, nous dresserons un bilan détaillé de ces programmes. Jusqu'ici, le programme de travail sur l'agenda post-2015 est le projet le plus avancé. Après avoir publié deux *Working Papers* volumineux sur l'après-2015 (voir les n^{os} 1 et 4 à l'adresse www.norrags.org/en/publications/working-papers.html), le NORRAG enchaînera avec un troisième d'ici la fin de l'année. De plus, il a consacré le n^o 49 de *La Lettre du NORRAG* et toute une partie de l'édition 2013 de la conférence d'UKFIET, à Oxford, à ce sujet.

Qui plus est, le NORRAG étudie la possibilité de nouer de nouveaux partenariats avec le Sud. Il n'est pas sans savoir que les partenariats sont complexes (voir *La Lettre du NORRAG 41*, intitulée *Les*

politiques du partenariat : Périls ou promesses?), mais il rendra compte dans le détail de l'évolution des discussions dans le prochain numéro de *La Lettre du NORRAG*.

Traditionnellement, le NORRAG dirigeait d'autres publications volumineuses en collaboration avec l'ancienne DSE, établie à Bonn, et d'autres organismes tels que le CESO (La Haye). La bonne nouvelle, c'est que le NORRAG reprendra ce rôle et participera à un numéro spécial de la revue de l'Institut de hautes études internationales et du développement, intitulée *Revue internationale de politique de développement*, en 2014. Ce numéro spécial s'intitulera *International education and training policies: A development challenge* (Les politiques internationales d'éducation et de formation : Un défi en matière de développement).

Pour terminer, le NORRAG agrandit son équipe. Nous espérons que les membres du NORRAG présents à la conférence internationale sur l'éducation de l'UKFIET, qui s'est tenue à Oxford en septembre, ont eu l'occasion de rencontrer le reste de l'équipe. Comme je l'ai mentionné précédemment, le NORRAG a présenté l'un des sous-thèmes de la conférence, l'avenir de l'aide au développement, et animé huit séances sur ce sujet. Un grand nombre de personnes, dont des membres du NORRAG, ont assisté à ces séances.

Cette année, outre *La Lettre du NORRAG*, nous avons aussi diffusé 11 Newsletters. Ne les manquez pas!

Lecture complémentaire

KING, K., et R. PALMER. « Post-2015 agendas: Northern tsunami and Southern ripple? The case of education and skills », Working Paper n° 4, NORRAG, 2013. [www.norrag.org]

Kenneth King
Saltoun Hall, Pencaitland, Écosse, Royaume-Uni
8 octobre 2013

Éditorial

L'après-1990, l'après-2000 et l'après-2015 – L'éducation et les compétences – Nord et Sud

Kenneth King
NORRAG

E-mail : Kenneth.King@ed.ac.uk

Il y a 23 ans, en avril 1990, nous avons publié *La Lettre du NORRAG 7*, qui traitait de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) 1990 et de l'Année internationale de l'alphabétisation. En avril 2000, nous avons produit *La Lettre du NORRAG 26*, qui était entièrement consacrée à l'analyse du Forum mondial sur l'éducation de Dakar (www.norrag.org/en/publications/norrag-news/full-list-of-norrag-news.html [en anglais seulement]). Cinq mois plus tard, à la suite du Sommet du millénaire, nous n'avons **pas** consacré de numéro spécial ou de section spéciale de *La Lettre du NORRAG* aux objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Qu'y a-t-il de si différent en 2013?

Rapport 2013 du Groupe de personnalités de haut niveau par rapport à la consultation thématique sur l'éducation tenue à Dakar en 2013

La Lettre du NORRAG 49 s'intéresse beaucoup plus au rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement pour l'après-2015 qu'à la consultation thématique sur l'éducation qui a eu lieu à Dakar en mars 2013. Reste à savoir si la Conférence mondiale sur l'EPT, qui se déroulera en Corée du Sud en avril 2015, éveillera l'intérêt de la communauté internationale. Pour l'instant, il semble que le maintien des OMD, sous une forme ou une autre, connaît un retentissement beaucoup plus grand à l'échelle internationale que les débats sur la poursuite des six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) établis à Dakar en 2000. [Voir les lectures complémentaires à la fin de l'éditorial.]

L'après-2015 : Un *tsunami* dans les pays du Nord et le calme plat dans le Sud

Dans un article paru en septembre 2013 (voir *International Journal of Educational Development*, vol. 33, p. 409-425), Robert Palmer et moi avançons que l'après-2015 suscitait un engouement beaucoup plus fort dans certains pays industrialisés du Nord que dans le Sud, que ce soit dans les économies émergentes ou les pays à faible revenu. Cela est toujours le cas, apparemment. Par exemple, le débat public sur les OMD se fait discret en Inde et, dans plusieurs autres pays, comme la Corée du Sud, les discussions sur l'après-2015 sont pratiquement « inexistantes », sauf dans les hautes sphères. Cela semble aussi être le cas en Afrique du Sud, où un mini-*tsunami* déferle sur les cercles de décideurs. Serait-il provoqué par le fait que l'Afrique du Sud et l'Irlande avaient pour mandat de préparer le débat sur l'après-2015 qui s'est tenu à l'occasion de l'Assemblée générale des Nations Unies le 25 septembre?

La Chine est un autre exemple. Jusqu'à tout récemment, la plupart des activités liées à l'après-2015 étaient menées par divers organismes des Nations Unies, des organisations non gouvernementales (ONG) ou d'autres organismes de développement. Ce n'est qu'en août 2013 qu'un rapport intitulé *Vers un avenir équitable et durable : Le point de vue de la Chine sur l'agenda de développement pour l'après-2015* a été publié. L'absence apparente de débats publics sur les politiques ne signifie pas

qu'il n'y a pas de débat, puisque la tradition chinoise veut que les plans soient annoncés « juste avant » une réunion ou une conférence capitale. De fait, la Chine a rendu public un exposé de position sur l'agenda de développement post-2015 le 22 septembre 2013, soit trois jours avant l'Assemblée générale des Nations Unies.

Ramifications du débat sur l'après-2015

Les liens vraisemblablement cruciaux entre l'agenda définitif pour l'après-2015 et l'« industrie de l'aide » expliquent aussi le niveau d'intensité des activités relatives à l'après-2015 dans certains pays industrialisés. L'exclusion possible de l'éducation, du VIH/sida ou de la mortalité maternelle, par exemple, du prochain programme de développement aurait des conséquences immédiates sur les ONG, les agences de développement, les groupes de réflexion et les bureaux d'étude internationaux qui œuvrent dans ces domaines. Voilà pourquoi des pays tels que l'Inde, l'Afrique du Sud et la Chine, qui ne sont tributaires d'aucune aide, considèrent que le débat sur l'après-2015, date-butoir de la réalisation des OMD, n'est d'aucun intérêt pour eux, d'autant plus qu'ils n'ont pas encore d'ONG ou de sociétés de conseils de premier plan qui œuvrent sur la scène internationale.

Incidence des OMD : Beaucoup de bruit pour rien?

Les débats sur les objectifs, les cibles et les indicateurs pour l'après-2015 ont fait ressortir les répercussions très positives qu'avaient eues les OMD sur un grand nombre d'économies en développement et d'économies émergentes au cours des 13 dernières années. Et puis, en août 2013, Howard Friedman a publié un document de travail intitulé *Causal Inference and the Millennium Development Goals (MDGs): Assessing Whether There Was an Acceleration in MDG Development Indicators Following the MDG Declaration*. Je vous résume les conclusions de cet ouvrage qui a eu l'effet d'une bombe.

Résultats : Le bilan général est le suivant : les indicateurs associés aux OMD ne révèlent aucune tendance significative d'accélération après 2000. En effet, les résultats des quatre séries d'analyses démontrent tous que la moitié des indicateurs environ n'ont pas connu d'accélération ou de ralentissement entre 1992 et 2008, alors qu'approximativement le tiers des indicateurs avaient subi une accélération AVANT 2001. Par contre, presque tous les indicateurs de contrôle n'ont enregistré aucune fluctuation (accélération ou ralentissement) pendant cette période (Friedman, 2013, p. 4).

Nous nous alarmons notamment du fait que les indicateurs associés aux OMD ont fortement progressé **avant** l'an 2000 dans plusieurs pays importants, comme la Chine. Même si la politique de la Chine préconisant neuf ans d'enseignement obligatoire n'était pas entièrement mise en œuvre avant 2000 (voir l'article de Li Jun dans le présent numéro), certaines personnes ont conclu à un lien entre cette réussite nationale et le succès présumé des OMD.

Passer de l'accès à la qualité sans réductionnisme

On s'accorde généralement pour dire que les deux OMD liés à l'éducation mettent l'accent sur l'accès au détriment de la qualité, pourtant l'un des principaux éléments des six objectifs de l'EPT qui ont été fixés à Dakar en 2000. Toutefois, il y a qualité et qualité. Le Forum sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en 2000 illustre le danger d'utiliser la locution « aptitudes à la vie quotidienne » (*life skills*) dans son sens large, ce qui a compliqué le suivi du développement des compétences à l'échelle mondiale jusqu'en 2012. De la même façon, si la qualité est traduite par des « résultats d'apprentissage » minimalistes, la **quantification de la qualité** risquera de devenir le nouveau carcan de l'enseignement et de l'apprentissage. La capacité à lire et à comprendre un certain nombre de

mots par minute n'est qu'un des nombreux résultats cruciaux de l'éducation (voir les articles de Williams et de Languille plus loin). Autrement dit, il semble qu'une vision de la qualité axée sur les chiffres bruts pourrait limiter le programme d'EPT établi à Dakar en 2000, déjà balisé par les OMD.

Possibilité d'un processus double (EPT et OMD) pour l'après-2015

Heureusement, tant la consultation thématique qui a eu lieu à Dakar en 2013 que le rapport que le Groupe de personnalités de haut niveau a publié en mai 2013 soulignent que l'éducation ne se limite pas simplement à la capacité à lire et à écrire et aux notions de calcul de base. Par conséquent, la consultation et le rapport donnent l'impression de revenir au point de départ, c'est-à-dire les objectifs de l'EPT établis à Dakar en 2000 ou même la vision élargie de l'EPT mise en avant à Jomtien en 1990. Le fait que l'objectif proposé par le Groupe de personnalités de haut niveau de garantir une éducation de qualité et des programmes de formation tout au long de la vie englobe, par l'intermédiaire de ses cibles, les six objectifs initiaux de l'EPT, à l'exception de l'alphabétisation des adultes, affaiblit peut-être l'argument en faveur de la séparation des processus relatifs à l'EPT et aux OMD. Au cours des 18 prochains mois, l'EPT sera néanmoins examinée à travers une série d'analyses régionales et nationales, laquelle se conclura en avril 2015 par une conférence mondiale sur l'éducation en Corée du Sud (voir l'article de Tang plus loin). Emprunter une autoroute à deux voies (EPT et OMD) jusqu'en 2015 demandera énormément d'énergie à l'UNESCO, le principal hôte de l'événement sur l'EPT.

Assurer l'équité et l'inclusion

Outre la qualité de l'éducation, l'équité est pour l'instant la « grande gagnante » des débats sur l'après-2015. Toutefois, l'aspiration du Groupe de personnalités de haut niveau de « ne laisser personne de côté » est difficile à réaliser en cas de conflit, bien évidemment, mais aussi dans les régions où les groupes linguistiques minoritaires reçoivent une « éducation équitable et de qualité » dans une langue qu'ils ne parlent pas ou ne comprenaient pas à l'origine. L'exclusion revêt également une autre dimension : des centaines de millions d'indigents ne sont pas pris en considération dans les bases d'échantillonnage des enquêtes internationales auprès des ménages (voir l'article de Carr-Hill plus loin). La substitution de l'objectif du Groupe de personnalités de haut niveau d'éradiquer la pauvreté à l'OMD de réduire la pauvreté entraîne des répercussions énormes sur les systèmes scolaires. On prétend, par exemple, que les systèmes scolaires de l'Amérique latine reproduisent et renforcent les inégalités liées à la naissance au lieu de les compenser. En d'autres termes, l'éducation fait partie du problème plutôt que de la solution tant qu'elle n'est pas réformée du point de vue structurel. De même, il serait illogique que le prochain programme de développement cible uniquement les pays en développement qui sont traditionnellement considérés comme étant les plus pauvres si les quatre cinquièmes des pauvres de la planète vivent dans des pays à revenu intermédiaire.

Financement des programmes de développement

Une plus grande attention a été prêtée à la défense de cibles et d'objectifs précis qu'à leur financement. Il est donc important de rappeler, comme le soutient le Groupe de personnalités de haut niveau, que la majeure partie du financement du développement durable doit provenir de sources nationales. D'après le Groupe de personnalités de haut niveau, le capital privé, et non l'aide des pays industrialisés, constituera la majeure partie du financement à long terme dans les pays soi-disant en développement qui ont constamment besoin de financement externe. Au lieu de définir soigneusement toute une série d'objectifs volontaristes avant de réaliser l'importance de les financer, le programme pour l'après-2015 devrait sans doute tirer des enseignements du processus de la Conférence de Monterrey, sans toutefois attendre deux ans, et régler en principe la question

du financement du développement en 2015 au plus tard (voir l'article de Janus et de Klingebiel plus loin).

Les compétences reléguées aux oubliettes

Les compétences ont été laissées pour compte lors du Forum sur l'éducation de Dakar en 2000. Par conséquent, des efforts considérables ont été déployés pour que les compétences professionnelles et techniques occupent une place bien à elles dans le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau et lors de la consultation thématique sur l'éducation à Dakar en mars 2013. Malheureusement, le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau voit encore l'éducation à travers le prisme d'études obsolètes sur les taux de rendement, comme en témoigne l'extrait suivant : « Une étude portant sur 98 pays a démontré que chaque année de scolarité supplémentaire se traduisait par une augmentation moyenne de 10 % des revenus sur toute une vie [...] » (HLP, 2013, p. 40). Compte tenu de leurs lacunes, il est très étonnant ces vieilles études aient été utilisées, surtout qu'elles n'accordent aucune attention à la qualité de l'enseignement, l'aspect même que le Groupe de personnalités de haut niveau juge si important dans son objectif indicatif de « garantir une éducation de qualité ». Il est dommage que le Groupe de personnalités de haut niveau présente les mêmes taux de rendement obsolètes pour l'enseignement primaire, secondaire et supérieur (*ibid.*, p. 41), surtout lorsqu'il affirme que l'éducation ne se limite pas à savoir lire, écrire et compter. Heureusement, ces taux n'indiquent pas le rendement des compétences techniques et professionnelles. Étant donné que nous avons beaucoup appris à leur sujet, il est malheureux que le Groupe de personnalités de haut niveau ne mentionne les compétences que dans une phrase ou deux, et ce, en lien avec le marché du travail : « Les compétences acquises à l'école doivent aider les jeunes à obtenir un emploi ». (Voir les articles de McGrath, d'Ameen et de Douse plus loin.)

Rôle des données de recherche dans l'éducation et les compétences après 2015

Le Réseau des solutions pour le développement durable, qui fait aussi partie de l'architecture post-2015 des Nations Unies, a confié la tâche d'étudier différentes options relatives à l'après-2015 à une série de groupes thématiques. L'un de ces groupes s'est penché sur le développement de la petite enfance, l'éducation et la transition au travail. Il a produit un rapport de 89 pages juste avant la tenue de l'Assemblée générale des Nations Unies à la fin de septembre 2013. Le rapport *The Future of Our Children: Lifelong, Multi-Generational Learning for Sustainable Development* diffère de la majorité des documents qui traitent de l'après-2015 en ce sens qu'il repose entièrement sur des recherches. Il se distingue aussi du rapport du Groupe de personnalités de haut niveau, car il ne néglige pas l'importance cruciale de l'alphabétisation des adultes, de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie. Le NORRAG prêterait une attention toute particulière au rôle de la recherche dans les propositions relatives à l'après-2015 dans son *Working Paper* n° 6, dont la parution est prévue pour novembre 2013.

Lobby et perspectives

Dans le présent numéro, nous avons tenté de représenter plusieurs des groupes d'intérêt préoccupés par l'éducation et la formation après 2015. Nous traitons de la petite enfance, de l'alphabétisation des adultes, de l'apprentissage tout au long de la vie, du droit à l'éducation, des méthodes d'apprentissage non instrumentales, de l'éducation des personnes handicapées, du développement des compétences, de l'enseignement de qualité et de l'enseignement supérieur, entre autres. Nous avons toujours su que condenser la complexité intrinsèque de l'éducation en un objectif et une poignée de cibles pour la période s'étendant de 2015 à 2030 allait être un exercice incroyablement ambitieux. Il est maintenant presque certain que le prochain programme de

développement englobera l'éducation et la formation à part entière. Mais il ne faut pas oublier, à la lumière de l'histoire des six objectifs de l'EPT, qu'il est relativement facile de s'assurer que les nombreuses dimensions de l'éducation sont prises en considération. Le plus difficile consiste à capter l'attention des différents acteurs et à faire en sorte qu'ils s'engagent à contribuer à ces objectifs et à les mettre en œuvre.

Lectures complémentaires

Working Paper n° 1 du NORRAG : KING, Kenneth, et Robert PALMER. *Education and Skills in the Post-2015 Global Landscape: History, Context, Lobbies and Visions*, septembre 2012.

Working Paper n° 4 du NORRAG : KING, Kenneth, et Robert PALMER. *Post-2015 Agendas: Northern Tsunami, Southern Ripple? The Case of Education and Skills*, avril 2013. Aussi paru dans la revue *International Journal of Educational Development*, vol. 33, 2013, p. 409-425.

L'éducation et les compétences dans le casse-tête post-2015 : Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), objectifs de développement durable (ODD) et Éducation pour tous (EPT)

Robert Palmer
NORRAG (Jordanie/Royaume-Uni)

E-mail : rpalmer00@gmail.com

Mots clés : Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD); objectifs de développement durable (ODD); éducation pour tous (EPT)

Résumé : L'article vise à donner aux lecteurs un aperçu de l'état d'avancement du programme d'éducation et de développement des compétences pour l'après-2015 en passant en revue les processus liés aux OMD, aux ODD et à l'EPT.

En octobre 2013, la place de l'éducation et du développement des compétences dans le programme pour l'après-2015 est déterminée par trois processus :

- **le processus d'établissement des nouveaux OMD;**
- **le processus d'établissement des ODD;**
- **le processus d'établissement des nouveaux objectifs de l'EPT.**

Ces trois processus suivent leur propre trajectoire, mais ils aboutiront tous à une nouvelle entente en 2015. La manière dont ils s'enchaîneront n'a toutefois pas encore été déterminée. Nous examinerons brièvement l'état d'avancement de chacun des processus ci-après.

Processus d'établissement des nouveaux OMD

La première pointe du trident, le processus d'établissement des OMD pour l'après-2015, englobe le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau des Nations Unies, les consultations internationales menées par l'ONU, les rapports du Réseau des solutions pour le développement durable de l'ONU et le rapport du Secrétaire général des Nations Unies sur les OMD et l'après-2015.

Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau de l'ONU sur l'après-2015

Le Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement pour l'après-2015, qui a été formé par l'ONU au milieu de l'année 2012, a rendu public un rapport à la fin de mai 2013. Ce rapport vise à donner au Secrétaire général des Nations Unies des pistes de réflexion sur l'après-2015. En ce qui concerne l'éducation, il présente un objectif indicatif à part entière : « garantir une éducation de qualité et des programmes de formation tout au long de la vie ». Cet objectif est assorti de quatre cibles liées à l'enseignement pré-primaire, à l'enseignement primaire, à l'enseignement secondaire inférieur et aux compétences nécessaires au marché du travail, y compris les compétences techniques et professionnelles (Groupe de personnalités de haut niveau, 2013). Même si elles ont généralement reçu un accueil favorable dans le milieu de l'enseignement, les propositions du Groupe ont fait l'objet de critiques, car elles négligent le développement de la petite enfance (Shaeffer, 2013), les compétences (McGrath, 2013) et l'alphabétisation des adultes (Singh, 2013; Tang, 2013).

Consultations internationales menées par l'ONU

À la fin de mars 2013, un rapport de synthèse, intitulé « La conversation mondiale a commencé » (*The Global Conversation Begins*), a été publié au sujet de la série de consultations nationales et thématiques menées par l'ONU (Groupe des Nations Unies pour le développement, 2013). Il fait ressortir à quel point l'éducation et le développement des compétences ont été fréquemment évoqués lors des consultations nationales et thématiques. En fait, les 10 rapports portant sur les consultations thématiques (en sus de la consultation thématique consacrée à l'éducation, bien entendu) soulignent l'importance de l'éducation et du développement des compétences, ce qui montre que la nature transsectorielle de l'éducation et des compétences est largement reconnue dans les débats autour de l'agenda post-2015.

Publié en mai 2013, le rapport au sujet de la consultation thématique de l'ONU sur l'éducation dans l'agenda de développement post-2015 propose un objectif autonome en matière d'éducation : « un apprentissage tout au long de la vie équitable et de qualité et un apprentissage pour tous » (UNESCO-UNICEF, 2013a) (voir aussi Naidoo, 2013; Tang, 2013). Légèrement reformulée, cette proposition a été reprise dans le rapport de synthèse mis à jour en septembre 2013 (UNESCO-UNICEF, 2013b) : « Une éducation équitable et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » (p. 43).

Lorsque l'événement spécial de l'ONU sur les OMD a eu lieu, le 25 septembre 2013, My World, l'enquête mondiale de l'ONU sur l'après-2015 (<http://www.myworld2015.org/?lang=fr>), avait recueilli les votes de plus de 1,1 million de personnes[i]. « Une bonne éducation » se classe au premier rang des priorités dans tous les groupes de pays (pays à revenu élevé, pays à revenu intermédiaire, pays à faible revenu) et presque toutes les catégories de personnes (à l'exception des personnes de plus de 55 ans, qui ont classé l'éducation au troisième rang). Fait intéressant, l'éducation a toujours été la principale priorité dans cette enquête. Par exemple, en mars 2013, l'éducation occupait le premier rang alors que seulement 70 000 votes avaient été compilés.

Le rapport du Réseau des solutions pour le développement durable, intitulé *Un programme d'action pour le développement durable*, est paru au début du mois de juin 2013 (RSDD, 2013a). À l'instar du rapport du Groupe de personnalités de haut niveau, il propose des objectifs de développement durable. En ce qui concerne l'éducation, l'objectif est le suivant : « un apprentissage efficace pour tous les enfants et les jeunes pour la vie et les moyens de subsistance ». À cet objectif se greffent des cibles liées au développement de la petite enfance, à l'enseignement primaire, à l'enseignement secondaire et au chômage chez les jeunes.

Le Réseau des solutions pour le développement durable est composé de 12 groupes thématiques. L'un d'eux se penche sur le développement de la petite enfance, l'éducation et la transition au travail. Le rapport thématique de ce groupe, intitulé *The Future of Our Children: Lifelong, Multi-Generational Learning for Sustainable Development* (RSDD, 2013b), a été publié le 18 septembre 2013, soit une semaine avant l'Assemblée générale des Nations Unies. Il examine en profondeur les propositions formulées sur l'éducation et les données qui les étayent (voir l'éditorial de M. King).

Rapport du Secrétaire-général des Nations Unies sur les OMD et l'après-2015 : Une vie de dignité pour tous

À la fin de juillet 2013, le Secrétaire-général des Nations Unies a rendu public son propre rapport, intitulé *Une vie de dignité pour tous* (ONU, 2013a). Ce rapport repose sur les rapports du Groupe de personnalités de haut niveau et du Réseau des solutions pour le développement durable ainsi que les consultations internationales. Il devait être examiné lors de l'Assemblée générale des Nations Unies prévue en septembre 2013 et, en particulier, de l'événement spécial visant à effectuer le suivi des initiatives sur les OMD, organisé conjointement par l'Irlande et Afrique du Sud le 25 septembre 2013.

Le Secrétaire général a mis en évidence un certain nombre de mesures « applicable[s] à tous les pays », dont des mesures liées à l'éducation (ONU, 2013a, p. 16). La première mesure, une priorité à part entière en matière d'éducation, précisait que le programme pour l'après-2015 devait englober l'acquisition de nouvelles compétences, donc aller au-delà de l'enseignement primaire universel et de l'éducation formelle :

« Fournir un enseignement de qualité et un apprentissage tout au long de l'existence. Les jeunes devraient pouvoir bénéficier d'un enseignement et d'un apprentissage d'excellente qualité, de la petite enfance jusqu'après l'école primaire, englobant non seulement un enseignement structuré mais aussi les aptitudes utiles dans la vie quotidienne et la formation professionnelle. » (p. 17)

Le Secrétaire général a indiqué que l'éducation et le développement des compétences correspondaient au programme de croissance et d'emploi pour l'après-2015, comme en témoigne l'extrait suivant :

« Promouvoir une croissance inclusive et durable et un emploi décent. Cet objectif peut être atteint grâce à la diversification économique, à l'inclusion financière, à des infrastructures efficaces, à des gains de productivité, au commerce, à l'énergie durable, à l'éducation et à la formation professionnelle [...] » (p. 18) [Italiques ajoutées par l'auteur]

Processus d'établissement des ODD

Le groupe de travail ouvert et intergouvernemental qui se penche sur les ODD représente la deuxième pointe du trident.

Le Groupe de travail ouvert sur les ODD a été créé dans la foulée de la conférence « Rio+20 » qui a eu lieu en juin 2012. La première réunion du Groupe de travail ouvert sur les ODD s'est déroulée à la mi-mars 2013, six mois après sa création. Il s'est ensuite réuni du 17 au 19 avril 2013, du 22 au 24 mai 2013 et du 17 au 19 juin 2013. La cinquième réunion, qui se tiendra du 25 au 27 novembre 2013, portera sur la croissance économique soutenue et inclusive, la politique macroéconomique, le développement des infrastructures, l'industrialisation et l'énergie. À quelles conclusions les membres du groupe sont-ils parvenus au sujet de l'éducation et des compétences?

Étude thématique de l'équipe de soutien technique sur l'éducation et la culture

La réunion de la mi-juin 2013, où le Groupe de travail ouvert a examiné en profondeur l'éducation pour la première fois, est le premier point de référence. Pour l'occasion, l'équipe de soutien technique de l'ONU chargée de l'après-2015 avait préparé un document d'information sur l'éducation (et la culture) (Département des affaires économiques et sociales-Programme des Nations Unies pour le développement, 2013).

Cette étude thématique préconise « un cadre de travail global unique et harmonisé pour l'éducation » (p. 7) et sanctionne l'objectif à part entière découlant de la consultation thématique internationale sur l'éducation dans l'agenda de développement pour l'après-2015 : une « éducation équitable, de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous »[ii]. En outre, elle fixe les cibles prioritaires suivantes : l'accès universel à une éducation pré-primaire de qualité et l'achèvement du cycle pré-primaire sur une période convenue (au moins un an); l'accès, sur un pied d'égalité, à un cycle complet d'enseignement primaire de qualité qui insiste sur les résultats d'apprentissage; l'accès universel à un enseignement de premier cycle du secondaire et un enseignement secondaire de qualité qui met l'accent sur des résultats d'apprentissage; et l'accès universel à des possibilités d'apprentissage post-secondaire pour développer des connaissances et des compétences, notamment techniques et professionnelles, pertinentes pour le travail et la vie et nécessaires à la poursuite de l'apprentissage tout au long de la vie et à la citoyenneté mondiale.

Déclarations, présentations et sommaire de la réunion dressé par les coprésidents – Réunion de juin 2013 du Groupe de travail ouvert

Les discussions que le Groupe de travail ouvert a tenues lors de sa réunion de la mi-juin constituent le deuxième point de référence. En ce qui concerne l'éducation, le sommaire dressé par les coprésidents indique que les participants à la réunion ont mis en évidence la dimension des droits humains, l'égalité d'accès, la qualité et la pertinence (Groupe de travail ouvert sur les ODD, 2013a, p. 1). De plus, les participants ont convenu que l'enseignement primaire devrait être gratuit. Ils croyaient aussi qu'il était nécessaire de réaliser l'ODD n° 2 et d'universaliser l'enseignement primaire, mais aussi de se concentrer sur les résultats d'apprentissage, les exigences du marché de l'emploi, l'apprentissage tout au long de la vie, l'alphabétisation des adultes et l'éducation non formelle (*ibid.*). Bon nombre de participants ont exprimé leur position sur le programme d'éducation pour l'après-2015. Il convient de noter que l'adoption d'une approche qui englobe le secteur de l'éducation tout entier, des interventions en petite enfance à l'enseignement supérieur, en passant par la formation professionnelle, fait l'objet d'un consensus assez fort (Groupe africain, Union européenne, OREALC/UNESCO et Nigeria). D'autres participants, dont l'Organisation internationale du Travail, le Groupe des 77, la Chine, la Communauté des Caraïbes et le Ghana, au nom de la

Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest, ont aussi fait mention de la formation professionnelle (mais pas dans le contexte d'une approche sectorielle)[iii].

Rapport d'activité du Groupe de travail ouvert

Le rapport d'activité du Groupe de travail ouvert sur les ODD représente le troisième point de référence. Paru le 31 juillet 2013, il note que « l'éducation est absolument fondamentale dans tout agenda de développement durable » (Groupe de travail ouvert sur les ODD, 2013b, p. 11). Il précise qu'il faut universaliser l'enseignement primaire et rehausser la qualité de l'enseignement primaire. En outre, il indique qu'il faut privilégier davantage l'enseignement secondaire et supérieur pour « garantir des emplois productifs dans des économies de plus en plus fondées sur la connaissance » (p. 11), ainsi que le développement des « compétences qui répondent aux exigences du marché du travail » (p. 10) et l'apprentissage tout au long de la vie. Chose intéressante, le rapport ne mentionne pas l'enseignement pré-primaire ni la protection ou le développement de la petite enfance. Notons toutefois que le rapport d'activité a été rédigé par les coprésidents du Groupe de travail ouvert et qu'il n'a pas fait l'objet de négociations entre les États membres participants.

Processus d'établissement des nouveaux objectifs de l'EPT

La participation de l'UNESCO et de l'UNICEF aux consultations thématiques internationales sur l'éducation (voir ci-dessus) et le processus d'évaluation de l'EPT 2013-2015 constituent la troisième pointe du trident.

Il semble que l'UNESCO ait récemment pris position sur l'éducation après 2015, mais il lui reste manifestement encore un bon bout de chemin à parcourir. Bien qu'elle « croi[e] que [...] l'éducation devrait être un objectif explicite à part entière ainsi qu'un thème qui recoupe tous les éléments du programme général de développement » (Tang, 2013), elle n'a pas encore déterminé si une ou deux séries d'objectifs en matière d'éducation seront fixés pour l'après-2015 (nouveaux objectifs de l'EPT et nouveaux OMD). Cette question, de même que les secteurs d'intervention prioritaires, sera examinée de façon approfondie pendant le processus d'évaluation de l'EPT.

De nombreux lecteurs se souviendront que, en préparation du Forum mondial de Dakar en 2000, l'UNESCO avait organisé un exercice d'évaluation (à partir du milieu de 1998) pour faire le point sur le progrès de l'EPT depuis la conférence de Jomtien, en 1990[iv]. À compter de juin 2013, l'UNESCO s'engagera dans un processus similaire afin de mesurer, cette fois-ci, les progrès accomplis depuis 2000. La première phase du processus, qui se terminera en juin 2014, consiste en une évaluation approfondie de l'EPT dans tous les pays (UNESCO, 2013). De juin à septembre 2014, des conférences régionales seront organisées pour examiner les rapports nationaux sur l'EPT et établir des programmes régionaux d'EPT. Le Sous-directeur général pour l'éducation de l'UNESCO soutient que « cet exercice s'harmonisera avec le processus d'élaboration de l'agenda de développement post-2015 et le débat mondial à ce sujet » (Tang, 2013). En mai 2015, la République de Corée sera l'hôte d'une conférence mondiale sur l'éducation (Chung, 2013).

Convergence

Quand les trajectoires des trois principaux processus se croiseront-elles? Plusieurs étapes charnières pourraient servir de points de convergence.

Très récemment, les opinions ou, du moins, les processus, auraient pu converger pour la première fois lors de l'événement spécial sur les OMD organisé à l'occasion de l'Assemblée générale des Nations Unies, à New York, le 25 septembre 2013. Le document final de la réunion (ONU, 2013b)

souligne la nécessité de redoubler d'efforts pour réaliser les OMD, notamment les objectifs liés à l'éducation, en insistant davantage sur l'équité et l'apprentissage déjà d'ici 2015 :

« Nous avons l'intention de cibler particulièrement les objectifs que nous sommes loin d'avoir atteints et ceux qui sont au point mort, dont [...] l'accès universel à l'enseignement primaire » (p. 1). [traduction libre]

« Pour accélérer la réalisation des OMD, nous mettrons l'accent sur l'inclusion et l'accessibilité universelle » (p. 2), notamment en « améliorant les possibilités d'instruction et les résultats d'apprentissage pour les enfants les plus vulnérables » (p. 2). [traduction libre]

Le document final indique que l'agenda de développement pour l'après-2015 devrait être doté d'un seul cadre et d'une seule série d'objectifs qui soient universels et applicables à tous les pays et qui tiennent compte de la diversité des contextes nationaux (p. 3). De plus, il recommande de lancer un processus de négociations intergouvernementales dont l'issue sera l'adoption d'un agenda de développement post-2015 (p. 3). Il ne mentionne aucune question sectorielle en particulier (p. ex. l'éducation). Le document final approuvé devrait décrire le processus à suivre jusqu'à la fin de 2015.

Enfin, l'Assemblée générale des Nations Unies prévue en septembre 2014 marquera une étape charnière dans la convergence des processus. Comme il sera négocié et rédigé entre février et septembre 2014, le rapport définitif du Groupe de travail ouvert sera prêt au moment de la tenue de l'Assemblée générale[v]. D'ici septembre 2014, les évaluations nationales de l'EPT et les conférences régionales sur l'EPT seront terminées. Leurs conclusions pourront donc être prises en considération lors de l'Assemblée générale des Nations Unies. Néanmoins, le résultat définitif de l'exercice d'évaluation de l'EPT ne sera pas connu avant mai 2015.

En septembre 2015, les débats intergouvernementaux sur l'après-2015 se concluront par un sommet et l'adoption d'un programme pour l'après-2015.

Notes

[i] Comme plus de 170 000 Nigériens et Indiens ont voté, les résultats peuvent être quelque peu trompeurs.

[ii] La formulation de cet objectif a été légèrement modifiée comparativement au rapport sur la consultation thématique sur l'éducation qui est cité ci-dessus (voir aussi UNESCO-UNICEF, 2013), mais elle est identique à une formulation antérieure remontant à mars 2013.

[iii] Il est possible d'écouter les déclarations et les présentations faites lors de la quatrième réunion du Groupe de travail ouvert à l'adresse suivante : <http://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=12&nr=481&menu=1636&event=444>.

[iv] Rappelons que l'exercice mené en vue du forum de Dakar était considéré comme étant extrêmement axé sur l'éducation et n'a pas réussi à faire la synthèse d'autres données que celles des ministères de l'Éducation.

[v] Le programme de travail 2013-2014 du Groupe de travail ouvert peut être consulté à l'adresse suivante : <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1778Pow2805.pdf>.

Lectures complémentaires

KING, K., et R. PALMER. « Post-2015 Agendas: Northern Tsunami, Southern Ripple? the Case of Education and Skills », *International Journal of Education and Development*, vol. 33, n° 5, 2013, p. 409-425. Une version antérieure de l'article est parue sous le nom de *Working Paper* n° 4 du NORRAG (avril 2013). [www.norrag.org]

KING, K., et R. PALMER. *Education and Skills in the Post-2015 Global Landscape: History, Context, Lobbies and Visions*, 2012. Working Paper n° 1 du NORRAG (septembre 2012). [www.norrag.org]

Références

CHUNG, B. « L'UNESCO en Corée et la préparation de l'après-2015 », *La Lettre du NORRAG* 49, 2013.

DÉPARTEMENT DES AFFAIRES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES ET PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DÉVELOPPEMENT, *Technical Support Team Issues Brief: Education and Culture*, 2013. [<http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/18290406tstissuesedcult.pdf>]

GROUPE DE PERSONNALITÉS DE HAUT NIVEAU. *Pour un nouveau partenariat mondial : Vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable*, 2013. Rapport définitif du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015, 30 mai 2013.

MCGRATH, S., « Les compétences, le travail et le développement dans la vision de l'après-2015 du Groupe de haut niveau », *La Lettre du NORRAG* 49, 2013.

NAIDOO, J. « Recherche de nouveaux objectifs : Coordination et compromis », *La Lettre du NORRAG* 49, 2013.

GROUPE DE TRAVAIL OUVERT SUR LES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE (2013a). Sommaire de la quatrième réunion du Groupe de travail ouvert (17 au 19 juin 2013) dressé en quelques points par les coprésidents.

[<http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1871cochairsummary.pdf>]

GROUPE DE TRAVAIL OUVERT SUR LES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE (2013b). *Rapport d'activité*, 31 juillet 2013. [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/67/941&Lang=F]

RÉSEAU DES SOLUTIONS POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE (2013a). *Programme d'actions pour le développement durable. Rapport destiné au Secrétaire général des Nations Unies*.

[<http://unsdsn.org/files/2013/06/130619-SDSN-Programme-d%E2%80%99Actions-pour-le-D%C3%A9veloppement-Durable-A4.pdf>]

RÉSEAU DES SOLUTIONS POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE (2013b). *The Future of Our Children: Lifelong, Multi-Generational Learning for Sustainable Development*. Document de consultation préparé par le groupe thématique 4 (développement de la petite enfance, éducation et transition vers le travail) le 18 septembre 2013.

[<http://unsdsn.org/files/2013/09/130917SDSNDraftReportEducation.pdf>]

SHAEFFER, S. « Le développement de la petite enfance dans l'agenda de développement pour l'après-2015 », *La Lettre du NORRAG* 49, 2013.

SING, A. « Élaboration du programme d'éducation pour l'après-2015 : Conserver la marque de l'Éducation pour tous (EPT) », *La Lettre du NORRAG* 49, 2013.

TANG, Q. « L'UNESCO et le programme d'éducation pour l'après-2015 : Qu'avons-nous accompli jusqu'ici », *La Lettre du NORRAG* 49, 2013.

ONU (2013a). *Une vie de dignité pour tous : accélérer les progrès dans la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement et dans la définition de l'agenda de développement des Nations Unies pour l'après-2015*. Rapport du Secrétaire général du 26 juillet 2013, Nations Unies : New York.
[http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/68/202&referer=http://www.un.org/millenniumgoals/&Lang=F]

ONU (2013b). *Special Event 25th September: Outcome Document*, 25 septembre 2013.

GRUPE DES NATIONS UNIES POUR LE DÉVELOPPEMENT. *La conversation mondiale a commencé. De nouveaux points de vue pour un nouvel agenda du développement.*, Nations Unies : New York, 2013.

UNESCO. *Education for All National EFA 2015 Reviews*, ébauche, UNESCO : Paris, juin 2013.

UNICEF-UNESCO (2013a). *Définir la place de l'éducation dans l'agenda de développement de l'après-2015*. Consultation thématique sur l'éducation dans le cadre de l'agenda de développement de l'après-2015. Résumé – Avant-projet – Révisé en mai 2013.
[<http://www.worldwewant2015.org/education2015>]

UNESCO-UNICEF (2013b). *Faire de l'éducation une priorité dans l'agenda de développement de l'après-2015*. Rapport sur la Consultation thématique mondiale sur l'éducation dans le cadre de l'agenda de développement de l'après-2015.
[http://www.unicef.org/education/files/Education_Thematic_Report_FINAL_v5_FR.pdf]

VUE D'ENSEMBLE : L'APRÈS-2015 ET LE CONTEXTE INTERNATIONAL

L'éducation et le Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 des Nations Unies Réflexions du représentant de David Cameron

Michael Anderson

**Ancien directeur général du ministère du Développement international et conseiller du
Groupe de personnalités de haut niveau; président directeur général du Children's
Investment Fund Foundation (Londres)**

E-mail : manderson@ciff.org

Mots clés : Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD); éducation; après-2015; Groupe de personnalités de haut niveau

Résumé : Le Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 des Nations Unies a publié son rapport en mai à l'issue de plusieurs mois de discussion, de délibération et de consultation. Le Groupe s'est efforcé de tirer des leçons des objectifs du Millénaire pour le développement et de présenter une vision mobilisatrice et cohérente du cadre de l'après-2015. Dans l'article ci-dessous, Michael Anderson, le représentant de David Cameron, fait part de ses réflexions sur les travaux du Groupe (p. ex. ses discussions sur l'éducation) et le contexte dans lequel le cadre global de l'après-2015 s'inscrit, y compris la nécessité d'une révolution en matière de données et l'importance d'un cadre institutionnel efficace et d'une saine gouvernance.

Débordants d'espoir et d'optimisme, les membres du Groupe de personnalités de haut niveau se sont réunis l'année dernière. Ils ont entrepris de définir un nouveau cadre de développement qui allait permettre de réaliser les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), voire de les dépasser, et de prendre appui sur leurs forces, afin d'éradiquer l'extrême pauvreté par le développement durable. J'ai eu le privilège de participer à leurs travaux à titre d'envoyé spécial du premier ministre David Cameron, qui coprésidait le Groupe à titre personnel. Le rapport du Groupe a été publié en mai, et j'aimerais vous faire part de mes réflexions sur les travaux et les débats du Groupe, qui touchaient notamment l'éducation.

Le Groupe, qui cherchait à dresser les grandes lignes du cadre de l'après-2015, a tiré des leçons des OMD, une base de discussion précieuse. Les discussions du Groupe sur l'éducation, qui est au cœur des OMD, résumaient ce désir de prendre appui sur les OMD et de les dépasser. Dès sa première réunion, à Londres, le Groupe a reconnu qu'il était vital d'investir dans l'éducation pour construire l'avenir des jeunes et de mettre l'accent à la fois sur l'accès et sur l'enseignement de qualité. En outre, il estimait que des normes minimales d'écriture, de lecture et de calcul devaient être satisfaites pour que l'éducation réalise son potentiel transformateur.

Un grand nombre de membres du Groupe plaçaient les compétences au centre de leurs préoccupations. Certains insistaient sur les compétences fondamentales telles que la lecture et l'écriture, alors que d'autres privilégiaient les compétences transférables, comme le sens critique et l'esprit d'équipe. La majorité d'entre eux ont évoqué le développement des compétences qui répondent aux exigences du marché du travail. Au cours de ses vastes consultations, le Groupe a pris conscience que l'éducation figurait parmi les principales considérations des jeunes dans les pays en développement. Il était de plus en plus évident que les jeunes voulaient une éducation de base de bonne qualité, en sus d'une éducation formelle, ainsi que des habiletés fondamentales et de la

formation professionnelle pour les préparer au marché de l'emploi. L'objectif indicatif de garantir une éducation de qualité et des programmes de formation tout au long de la vie est l'un des résultats des délibérations du Groupe. Je vous invite à consulter le rapport pour connaître les conclusions du Groupe sur l'éducation afin de lui faire part de vos réactions et de vos réflexions.

Le Groupe tenait absolument à ce que le point de vue des personnes vivant dans la pauvreté soit pris en considération. Ainsi, pendant neuf mois, les membres du Groupe ont recueilli les opinions de centaines de milliers de personnes des quatre coins du monde, que ce soit lors de réunions individuelles ou d'entrevues avec les membres de différentes collectivités, ou par l'intermédiaire d'enquêtes et de sondages par téléphone mobile ou Internet. Ces échanges ont confirmé que toutes les personnes interrogées, pas seulement les jeunes et les pauvres, accordaient une importance primordiale à l'éducation. D'ailleurs, d'après les résultats les plus récents de l'enquête My World, « une bonne éducation » arrive en tête des priorités à l'échelle mondiale.

La nécessité de mettre à profit et de dépasser les OMD allait bien au-delà de l'éducation en soi. Le Groupe a bien retenu une leçon : l'importance accordée aux moyennes risque de créer un effet pervers. Conséquemment, il préconise une réorientation transformatrice afin de ne laisser personne de côté. Cette réorientation passe par une « révolution des données » (*data revolution*) et la ventilation des données relatives à tous les groupes économiques et sociaux concernés. De plus, les cibles ne devraient être considérées comme « atteintes » que si elles le sont pour tous les groupes. Cette nouvelle vision est particulièrement adaptée au secteur de l'éducation, où la capacité actuelle de suivi des résultats d'apprentissage est, au mieux, inégale à l'échelle mondiale. Des travaux sont en cours, par l'intermédiaire du [groupe de travail sur les indicateurs d'apprentissage](#) et d'initiatives connexes (PISA pour le développement), en vue de renforcer cette capacité en ayant recours à la ventilation des données. Cette méthode, qui est au cœur des recommandations du rapport, représenterait un changement radical dans la mesure des résultats d'apprentissage. Au cours des deux prochaines années de négociations, je suis convaincu que les membres du Groupe continueront à promouvoir la nécessité de ne laisser personne de côté et de fomentier une révolution des données au sein des Nations Unies.

À la lumière des consultations réalisées, le Groupe a étudié et présenté des suggestions pour élargir la portée des objectifs existants de façon à ce qu'ils tiennent compte des aspects cruciaux pour le développement, comme la paix, un cadre institutionnel efficace et la primauté du droit, car ils créent des conditions propices à l'éradication de la pauvreté en une génération. Ces aspects représentent autant des fins que des moyens en soi, et la communauté internationale devrait reconnaître qu'ils sont essentiels si elle souhaite s'attaquer aux causes et aux symptômes de la pauvreté et de la vulnérabilité. Ces conditions contribuent manifestement à l'atteinte des résultats en matière d'éducation. Si la paix et la stabilité sont garantes d'un climat où les jeunes ont la possibilité de fréquenter l'école et de terminer leurs études, une saine gouvernance, la transparence et l'absence de corruption sont des conditions préalables qui doivent être réunies pour qu'un système d'éducation soit équitable et efficace.

Une centaine de jours se sont maintenant écoulés depuis la publication du rapport du Groupe. Le moment est venu de prendre connaissance des travaux du Groupe et de rassembler nos forces avant d'entamer deux années d'âpres négociations. La communauté internationale tout entière a maintenant une occasion en or d'assumer ses responsabilités et de définir un nouveau cadre qui ne laisse personne de côté et qui prend appui sur les OMD pour éradiquer l'extrême pauvreté. Le milieu de l'éducation a beaucoup à apporter à ce débat, en communiquant les leçons qu'il a tirées des OMD et en guidant les nouveaux groupes d'intérêt dans les processus complexes de l'ONU. Le Groupe avait pour mandat d'apporter une contribution de premier plan à ces processus. À présent, il nous appartient à tous de concrétiser nos aspirations.

États fragiles et touchés par des conflits : Regard sur l'après-2015

Haleh Homaei

Conseillère du ministre des Finances du Timor-Leste, membre du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'après-2015

E-mail : halehhomaei@yahoo.com.au

Mots clés : États fragiles et touchés par des conflits; après-2015

Résumé : L'article examine l'agenda de développement pour l'après-2015 du point de vue des États fragiles et touchés par des conflits.

Il est de fait qu'un grand nombre d'États fragiles et touchés par des conflits ne réaliseront pas la plupart des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et que le bien-être de leur population dépend de l'atteinte de résultats qui ne correspondent pas tout à fait aux OMD, notamment dans les domaines du maintien de la paix et du renforcement de l'État.

Les parents n'enverront pas leurs enfants à l'école s'ils n'y sont pas en sécurité, et les enseignants ne se présenteront pas au travail s'ils craignent d'être assaillis. Voilà la réalité profonde des États fragiles et touchés par des conflits qui tentent de réaliser les objectifs de développement. N'importe quel ministère de l'Éducation doit posséder les ressources et les capacités nécessaires pour offrir une éducation de qualité aux enfants. Chaque État doit être en mesure de fournir des services publics, de gérer ses propres ressources, de renforcer ses institutions ou d'en fonder de nouvelles et, par conséquent, de gagner la confiance de ses habitants.

Certains États fragiles et touchés par des conflits peinent à tirer des revenus d'exploitation équitables et durables de leurs abondantes ressources naturelles, ce qui les aiderait à financer la prestation de services sociaux de base.

Le principal aspect à améliorer dans les relations de coopération internationale au développement consiste à utiliser les systèmes nationaux et à aider les États à renforcer leurs propres capacités. Le renforcement des capacités a fait l'objet de maintes discussions, mais, en réalité, peu de bons exemples montrent qu'il fonctionne en pratique. Même si les OMD ont doté la planète d'une série d'indicateurs, les États fragiles seront incapables d'atteindre les cibles établies s'ils ne disposent pas des outils nécessaires. Lorsque les donateurs tentent d'atteindre ces cibles à leur place, ils affaiblissent la capacité des États fragiles à établir des mécanismes de gouvernance durables qui leur permettraient d'y parvenir par eux-mêmes un jour.

L'amélioration des politiques et des pratiques de nombreux pays développés avec qui les États fragiles et touchés par des conflits entretiennent des relations, notamment dans le domaine du commerce, de la réglementation des activités des multinationales et de la gestion de l'aide, représente une autre problématique importante. Les partenariats de développement entre les États fragiles et touchés par des conflits et les pays développés doivent être fondés sur la confiance mutuelle plutôt que la conditionnalité. Écrasés par le fardeau d'une pléthore d'accords internationaux, d'engagements de principe et d'exigences connexes en matière de mise en œuvre et de rapport, un grand nombre d'États fragiles estiment qu'il est nécessaire de rationaliser et d'intégrer les nombreux processus parallèles qui permettent ensemble d'établir les priorités mondiales.

Grâce à ces mesures, ainsi qu'à des politiques et à des règlements souples, le commerce et l'investissement, et non l'aide, devraient de plus en plus jouer un rôle moteur dans le développement des États fragiles et touchés par des conflits.

Les 12 objectifs indicatifs que définit le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 visent à s'appuyer sur les OMD et poursuivre leur mission. En particulier, l'objectif n° 10, « Assurer une bonne gouvernance et un cadre institutionnel efficace », et l'objectif n° 11, « Garantir des sociétés stables et pacifiques », soulignent l'importance de la paix et la reconstruction des États dans le cadre d'un agenda de développement. Nous devons cependant reconnaître que ces objectifs, à eux seuls, n'assurent pas la paix ni le développement. Il est donc tout aussi important de fixer des objectifs complémentaires, comme l'autonomisation des femmes, une éducation de qualité, la création d'emplois et la gestion des ressources naturelles, pour favoriser le développement durable.

Au-delà de 2015, le statu quo n'est plus une option, car nous avons dévié de la trajectoire de développement que nous nous étions tracée au début du nouveau millénaire. Pour la prochaine phase du développement international, nous devons définir un cadre légitime et adéquat qui reflète véritablement les aspirations et les défis des individus du monde entier. Qui plus est, nous devons veiller à ce que ce nouveau cadre de développement ne laisse pas pour compte, encore une fois, les habitants des États fragiles et touchés par des conflits!

Références

Site Web du g7+ : www.g7plus.org

Consensus de Dili : <http://www.g7plus.org/storage/Dili%20ConsensusFINALFOR.pdf>

Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau : <http://www.post2015hlp.org/the-report/>

Priorités japonaises liées au développement de l'Afrique et cinquième conférence internationale de Tokyo sur le développement de l'Afrique (TICAD V) : Tenir compte des points de vue du Japon et de l'Afrique dans l'agenda post-2015

Kei Yoshizawa

Agence japonaise de coopération internationale (JICA), Tokyo

E-mail : Yoshizawa.Kei@jica.go.jp

Mots clés : Conférence internationale de Tokyo sur le développement de l'Afrique (TICAD); Déclaration de Yokohama 2013; position commune africaine sur l'après-2015; transformation des économies; croissance inclusive; sécurité humaine

Résumé : Grâce à la TICAD V, les points de vue du Japon et de l'Afrique sur le programme pour l'après-2015 sont parvenus aux oreilles de la communauté internationale. La Déclaration de Yokohama 2013 et la position commune africaine sur l'après-2015 érigent la transformation des économies et la croissance inclusive en priorités pour l'agenda post-2015. Le Japon a adopté la sécurité humaine comme principe directeur de l'après-2015, auquel un nombre croissant de partenaires de la TICAD adhère. Les hauts représentants du Japon, d'États africains, des Nations Unies et d'institutions internationales ont pris connaissance de ces priorités lors de la TICAD V.

Co-organisée par le Japon, la Commission de l'Union africaine, l'ONU, le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et la Banque mondiale, la TICAD V s'est déroulée du 1^{er} au 3 juin 2013 à Yokohama. Depuis ses débuts, en 1993, la TICAD propose un forum ouvert aux gouvernements africains, aux pays et aux organismes donateurs, aux sociétés civiles, au secteur privé, au monde universitaire, aux médias, etc., et agit comme catalyseur pour l'élaboration de programmes de développement international, dont les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD).

La TICAD V devait apporter une contribution significative à l'agenda post-2015 puisqu'elle avait lieu peu après la parution du rapport du Groupe de personnalités de haut niveau à l'intention du Secrétaire général des Nations Unies, le 31 mai 2013. D'ailleurs, ce dernier était à Yokohama, parmi les représentants des co-organisateurs de la conférence. Dans ce contexte, la Déclaration de Yokohama 2013[i], adoptée lors de la TICAD V, stipule que les partenaires de la TICAD doivent essentiellement faire entendre la voix de l'Afrique dans le nouvel agenda de développement international pour l'après-2015.

La Déclaration de Yokohama 2013 fixe les priorités actuellement liées au développement de l'Afrique : croissance induite par le secteur privé, infrastructure, agriculture, développement à l'épreuve des changements climatique, réalisation des OMD, paix et stabilité. Parallèlement au processus préparatoire de la TICAD V, l'Afrique déterminait sa position commune sur l'agenda de développement pour l'après-2015 dans le cadre de la consultation régionale sur l'après-2015 menée en Afrique par la Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique, la Commission de l'Union africaine, la Banque africaine de développement et le Programme des Nations Unies pour le développement. Le document final [ii] sur la consultation régionale énonce les quatre priorités de la position commune africaine : 1) la transformation structurelle des économies et la croissance

inclusive; 2) l'innovation et le transfert de technologie; 3) le développement humain; 4) le financement et le partenariat.

Comme la Déclaration de Yokohama 2013 affirme que la position commune africaine de même que les résultats de la TICAD V sont pertinents comme contributions pour les futures réflexions de travail sur le programme pour l'après-2015, le Japon suggère que les résultats de la TICAD V soient pris en considération dans l'agenda post-2015. De plus, les résultats de la TICAD V pourraient être l'élément moteur du programme de l'après-2015, car le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau conclut que l'agenda post-2015 doit reposer sur cinq grandes réorientations transformatrices, dont l'une d'elles est le thème principal de la TICAD V et de la position commune africaine : transformer les économies pour créer des emplois et favoriser un mode de croissance inclusif.

Dans un autre ordre d'idées, le Japon met en avant la sécurité humaine comme principe directeur de l'agenda de développement international et du processus de la TICAD depuis le début des années 2000. D'ailleurs, la Déclaration de Yokohama 2013 considère que la sécurité humaine est un principe fondamental qui doit être davantage appliqué dans tous les aspects des programmes de développement de la TICAD V. Comme le ministre des Affaires étrangères du Japon, Fumio Kishida, l'a indiqué dans l'allocation de clôture du symposium de haut niveau sur la sécurité humaine de la TICAD V [iii], le Japon continuera de promouvoir la sécurité humaine comme principe directeur du programme de l'après-2015. Les gouvernements africains et les co-organisateurs de la TICAD sont censés se prononcer en faveur de la sécurité humaine lors du processus d'élaboration de l'agenda post-2015. Le Japon devra déployer tout un arsenal pour mieux faire comprendre la sécurité humaine et gagner des appuis à l'échelle internationale.

Une TICAD a lieu tous les cinq ans depuis 1993. En 2018, la TICAD VI sera une occasion exceptionnelle, tant pour le Japon que pour la communauté internationale, de concrétiser l'agenda post-2015 en adoptant un plan d'action quinquennal pour le développement de l'Afrique.

Références

[i] http://www.mofa.go.jp/region/page3e_000053.html

[ii] *Outcome Document of the Regional Consultations on the Post-2015 Development Agenda* [<http://www.regionalcommissions.org/africa2015.pdf>]

[iii] http://www.mofa.go.jp/policy/page11e_000003.html

Faire la quadrature du cercle : Pertinence du programme d'éducation pour tous (EPT) et de développement pour l'après-2015 au niveau national

Manzoor Ahmed

Institut de développement de l'éducation, Université BRAC, Dhaka

E-mail : amahmed40@yahoo.com

Mots clés : Éducation; après-2015; Groupe de personnalités de haut niveau; objectifs mondiaux; contextes nationaux

Résumé : Se limitant à l'enseignement primaire et à la parité hommes-femmes, les objectifs de l'EPT et les objectifs du Millénaire pour le développement qui ont trait à l'éducation rétrécissent le champ d'action des pays en développement. Dans quelle mesure le nouveau programme corrigera-t-il les problèmes soulevés par cette vision restrictive? Et comment? Le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau propose que chaque pays adapte les cibles associées aux objectifs mondiaux. Les indicateurs connexes doivent être souples et rajustés en fonction des contextes nationaux. Est-il possible de faire la quadrature du cercle? Les différents gouvernements et leurs partenaires de développement doivent faire mieux cette fois.

En ce qui concerne l'éducation, il est clair que les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) rétrécissent le champ d'action des pays en développement en se concentrant sur l'éducation primaire universelle et la parité hommes-femmes en termes de cibles et d'indicateurs.

Il ne fait aucun doute que les OMD ayant trait à l'éducation sont importants, mais ils sont tellement modestes qu'ils n'englobent pas la totalité des progrès accomplis par le Bangladesh et d'autres pays en développement. De surcroît, ils ne rendent pas compte des nombreuses façons dont l'éducation contribue à la lutte contre la pauvreté et aux autres priorités nationales en matière de développement (y compris les autres OMD). Les six objectifs de l'EPT ont une vaste portée, mais ils se limitent aussi à l'éducation de base. Les OMD en matière d'éducation et les objectifs de l'EPT doivent être considérés comme des approximations et des conditions minimales de développement de l'éducation dans un pays donné.

Paradoxalement, comme ces objectifs minimaux ne seront même pas atteints d'ici 2015, il ne servirait à rien d'élargir les objectifs et les cibles. Plus important encore, dans le contexte du débat sur le programme d'éducation et de développement pour l'après-2015, quelle conclusion les résultats et les progrès nous permettent-ils de tirer concernant les objectifs et l'agenda de l'après-2015? (Ahmed, 2013a, 2013b)

En mars 2013, une consultation sur le programme d'éducation pour l'après-2015 a eu lieu à Dakar et a révélé qu'aucun progrès n'avait été réalisé depuis 2010. En raison de l'importance que les pays en développement accordent à l'amélioration de l'accès, sous l'angle étroit du deuxième OMD, 250 millions d'enfants au moins ne savent toujours pas lire ni écrire en quatrième année du primaire (document final sur la consultation de Dakar). Du point de vue de l'accès et des résultats d'apprentissage, l'équité dans la fréquentation scolaire a été délaissée par les stratégies et les programmes nationaux, et les partenaires externes des pays en développement n'y ont pas prêté toute l'attention qu'elle méritait. (Rapport mondial de suivi, 2013). Le résultat? Le fossé ne cesse de se creuser entre le niveau d'instruction et les compétences nécessaires à la vie courante et au travail de la majorité des enfants qui habitent dans un pays en développement.

Les discussions sur l'agenda post-2015 font ressortir que les OMD, jusqu'à un certain degré contraires à l'esprit et au principe fondamental de la Déclaration du Millénaire de l'ONU, ont adopté une approche économiste du développement. Elles mettent en évidence l'allègement de la pauvreté, en soulignant que la pauvreté, en termes de revenu, est le premier OMD et, sans doute, le plus important, et que tous les autres objectifs contribuent à son atteinte. Dans quelle mesure le nouveau programme corrigera-t-il les problèmes soulevés par cette vision restrictive? Et comment? Est-il suffisant d'ajouter la mention des limites mondiales du développement, que les participants de la conférence Rio+20 ont vigoureusement repoussées, à l'objectif de la réduction de la pauvreté (Ahmed, 2013a)?

Le bilan des OMD pose quelques autres dilemmes qui sont susceptibles de passer inaperçus dans un agenda mondial. Les objectifs, les cibles et les indicateurs mondiaux sont justifiés par le besoin de se donner un but commun, d'exprimer de la solidarité humaine et d'avoir les mêmes points de ralliement. Toutefois, les objectifs, les cibles et les indicateurs doivent être adaptés étant donné que le contexte et les besoins de chaque pays ou de chaque groupe de population diffèrent. Ils ne sont pas pertinents nécessairement partout; la diversité des situations appelle des dérogations précises.

Par ailleurs, les recommandations finales que le Groupe de personnalités de haut niveau a adressées au Secrétaire général à la fin de mai ne répondent pas tout à fait aux préoccupations soulevées par le bilan des OMD. En réalité, nous sommes en droit de nous poser la question suivante : la façon dont le Groupe de personnalités de haut niveau conceptualise et définit le nouvel agenda confond-elle la fin et les moyens? Le rapport s'intitule *Vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable*. Cela devrait être l'inverse, non? Le développement durable ou, plus exactement, le développement humain durable, ne devrait-il pas être la fin? Nous parviendrions à cette fin en éradiquant la pauvreté et en transformant les économies, c'est-à-dire en changeant les modes de production et de consommation non viables.

Les priorités et les orientations doivent varier d'un pays ou d'un groupe de population à l'autre. Les définitions internationales des objectifs, des cibles et des indicateurs pourraient-elles reconnaître la nécessité des modulations locales, les orienter et leur servir de base? Pourrait-on fixer des cibles mondiales minimales communes et des cibles supplémentaires pour chaque pays, région ou groupe de population?

Le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau propose que chaque pays adapte et redéfinisse les cibles associées aux objectifs mondiaux. Les indicateurs connexes doivent être souples et rajustés en fonction des contextes nationaux. Il faut encourager et suivre avec diligence cette méthodologie et ces principes afin d'orienter et de planifier la mise en œuvre du nouveau programme de développement. Ces questions méthodologiques méritent qu'on s'y attarde collectivement et expressément. Les différents gouvernements et leurs partenaires de développement doivent faire mieux.

Lecture complémentaire

L'article ci-dessus s'inspire d'une analyse plus approfondie préparée pour la conférence d'UKFIET 2013 : *Squaring the Circle: EFA in the Post-2015 Global Agenda*.

Références

UNESCO-UNICEF. *Outcomes of the Consultation Meetings Held under the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda*, Dakar (Sénégal), 18 mars 2013.

Rapport mondial de suivi sur l'EPT. *Proposed Post-2015 Education Goals: Emphasizing Equity, Measurability and Finance*, mars 2013.

AHMED, M. (2013a). *Comments on HLP Final Report*, NORRAG, 6 juin 2013.

AHMED, M. (2013b). *The Post-2015 MDG and EFA Agenda and the National Discourse about Goals and Targets –A Case Study of Bangladesh*, Working Paper n° 5 du NORRAG, Genève : Institut de hautes études internationales et du développement, août 2013.

Agenda post-2015 pour l'éducation : Réflexions sur l'expérience de la coopération chinoise pour la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)

Jun Li

Université chinoise de Hong Kong

E-mail : junli@cuhk.edu.hk

Mots clés : Agenda post-2015; Chine; coopération internationale; objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)

Résumé : Le secret de la réussite économique de la Chine réside essentiellement dans l'amélioration de l'éducation grâce à l'aide internationale. Le bilan de la Chine en matière de coopération internationale est précieux pour élaborer l'agenda de développement post-2015.

Cinq ans avant l'adoption de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) à Jomtien, en 1990, la Chine a instauré une politique portant l'enseignement obligatoire à neuf ans. En 1986, soit un an plus tard, une loi sur l'enseignement obligatoire a été promulguée. Une quinzaine d'années plus tard, la Chine, qui avait terminé de mettre en œuvre cette initiative nationale, a été le premier pays des neuf pays à forte population (qui comprennent l'Inde, l'Égypte et le Mexique), à atteindre les objectifs de l'EPT. Le taux net de scolarisation à l'école primaire et le taux brut de scolarisation à l'école secondaire de premier cycle sont respectivement passés de 96,3 et de 66,7 % en 1990 à 99,1 et à 88,6 % en 2000, puis à 99,9 et à 102,1 % en 2012. D'autres statistiques sur l'évolution récente de l'éducation et de l'économie en Chine donnent une vue d'ensemble de la situation. Les résultats record que les élèves de Shanghai ont obtenus dans tous les domaines de l'enquête 2009 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE ont étonné toute la planète. La Chine, qui comptait près de 33,3 millions d'étudiants universitaires en 2012, possède le système d'enseignement supérieur le plus vaste au monde depuis 2003. Grâce au progrès phénoménal qu'elle a réalisé dans le secteur de l'éducation, la Chine était la deuxième économie mondiale en 2010, et la Dotation Carnegie pour la paix internationale (*Carnegie Endowment for International Peace*) prévoit que l'économie de la Chine dépassera celle des États-Unis d'ici 2035. Dans une soi-disant économie du savoir marquée par la mondialisation, la Chine récolte le fruit des investissements qu'elle fait dans l'éducation depuis les années 1980.

Il est possible de tirer au moins trois enseignements du développement de l'éducation en Chine : l'application de la loi sur l'éducation, la mobilité des ressources et les stratégies de mise en œuvre décentralisées et réalistes, et l'auto-développement basé sur l'aide internationale et la coopération. Le dernier enseignement est crucial en Chine, surtout pour le développement international. Les résultats de la Chine démontrent que l'établissement d'un équilibre entre les agences de développement international et le pays bénéficiaire de l'aide est la clé de la réussite des OMD. Ces résultats sont tout à fait valables en ce qui concerne l'agenda de développement de l'éducation pour l'après-2015. La Chine est toujours parvenue à adapter l'aide internationale à ses propres modèles de développement. Qui plus est, elle ne s'y est jamais fiée exclusivement. Cette situation peut expliquer en partie le nombre relativement faible de Chinois ayant participé aux récentes discussions sur pour l'après-2015, comme le confirme l'enquête en ligne My World de l'ONU.

La croissance économique et les expériences internationales cumulées de la Chine la placent maintenant dans une nouvelle position, plus enviable, de bailleur de fonds. Manifestement, la Chine est en train de rééquilibrer et, en fait, de rénover le modèle traditionnel du bénéficiaire de l'aide internationale afin de jouer un rôle plus dynamique dans le développement international, comme l'a récemment révélé notre projet de recherche sur le nouveau mode de coopération internationale de la Chine, qui consiste à établir des partenariats entre les universités et les pays africains. L'expansion massive et rapide des instituts Confucius est perçue comme une nouvelle dimension de la coopération internationale et du développement en Afrique. Il reste maintenant à observer les résultats de cette stratégie...

Vers un apprentissage universel : Comblar le manque de données et renforcer les capacités de chaque pays dans le cadre de l'agenda post-2015

Allison Anderson
Brookings, Washington

Dzingai Mutumbuka
Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage et Association for the Development of Education in Africa, Washington

E-mails : AAnderson@brookings.edu; dmutumbuka@yahoo.com

Mots clés : Apprentissage; Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage; après-2015; métrique; capacités nationales

Résumé : L'article ci-dessous examine le passage d'un objectif du Millénaire pour le développement axé sur l'accès à l'éducation primaire à un objectif post-2015 axé sur l'accès plus l'apprentissage. De plus, il décrit les travaux du Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage, qui a défini l'apprentissage et établi des indicateurs pour assurer le suivi mondial de l'apprentissage de manière à orienter le débat sur l'après-2015 ainsi que les capacités et les ressources techniques et financières nécessaires pour améliorer la mesure et les résultats de l'apprentissage à l'échelle nationale.

Au cours des 15 dernières années, des millions d'enfants ont pu s'inscrire à l'école dans le monde entier, grâce, en grande partie, à l'objectif du Millénaire pour le développement qui consistait à assurer l'éducation primaire pour tous. Toutefois, ces progrès, quoique considérables, n'ont pas été accomplis uniformément sur la planète, et les niveaux d'apprentissage demeurent beaucoup trop faibles pour être acceptables. D'après le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2012, au moins 250 millions d'enfants en âge de scolarisation primaire dans le monde ne savent ni lire ni écrire ni calculer assez bien pour satisfaire aux normes d'apprentissage minimales applicables, au nombre desquels des jeunes filles et des jeunes garçons qui ont passé au moins quatre années à l'école.

À l'aide d'une nouvelle série d'objectifs mondiaux de développement à l'horizon 2015, la communauté éducative est en train d'initier une réorientation de l'attention et des investissements de l'accès universel à l'apprentissage à l'accès accompagné de meilleurs opportunités et résultats d'apprentissage. Le Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage a joué un rôle déterminant dans ce processus en proposant une vision commune pour la mesure des opportunités et des résultats d'apprentissage des enfants et des jeunes des quatre coins de la planète. La définition de l'apprentissage et les indicateurs relatifs au suivi mondial de l'apprentissage établis par le Comité de réflexion peuvent orienter les discussions sur l'après-2015, qui ont d'ailleurs commencé à porter sur les cibles et les indicateurs permettant de mesurer les opportunités et les résultats d'apprentissage. Tandis que le Comité de réflexion aidera les pays à diagnostiquer et à améliorer la qualité de leurs méthodes d'évolution, les leçons tirées de ses travaux auront une valeur inestimable pour les autorités gouvernementales au moment où elles s'attelleront à réorienter le paradigme pour passer du simple accès à l'accès plus l'apprentissage au sein de leurs propres systèmes.

Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage

Convoqué par l'UNESCO, par l'intermédiaire de l'Institut de statistique et du Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution, le Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage est constitué de représentants de gouvernements nationaux et régionaux, d'institutions partenaires de l'EPT, d'organismes politiques régionaux, d'organisations de la société civile et d'organismes donateurs. Il s'est engagé dans un processus consultatif afin de dégager des consensus sur trois questions essentielles :

- Quel type d'apprentissage est important à l'échelle planétaire?
- Comment l'apprentissage devrait-il être mesuré?
- En quoi la mesure de l'apprentissage peut-elle améliorer la qualité de l'éducation et les résultats d'apprentissage?

Après avoir réuni des personnalités de haut niveau, formé des groupes de travail techniques et mené un processus de consultation ouvert à l'échelle mondiale, le Comité de réflexion a trouvé des réponses à ces questions. Notons qu'il a mis à profit l'expertise de plus de 1 600 personnes provenant d'une centaine de pays et qu'environ 50 % des membres des groupes de travail et près de 75 % des participants aux consultations publiques faisaient partie d'organisations et d'agences du Sud.

Domaines d'apprentissage et domaines de mesure

Le Comité de réflexion a tout d'abord élaboré une définition large et holistique de l'apprentissage qui englobe les sept domaines d'apprentissage dans lesquels tous les enfants et les jeunes doivent développer des compétences :

1. le bien-être physique;
2. le social et l'émotionnel;
3. la culture et les arts;
4. l'alphabétisation et la communication;
5. l'apprentissage cognitif;
6. l'usage des nombres et les mathématiques;
7. la science et la technologie.

Même si les sept domaines d'apprentissage sont importants, le Comité de réflexion a reconnu la nécessité d'assurer le suivi d'un petit nombre d'indicateurs d'apprentissage partout dans le monde. Le Comité de réflexion a déterminé six domaines qu'il est possible et souhaitable de mesurer pour combler les lacunes statistiques mondiales sur l'apprentissage :

- l'accès à l'éducation et l'achèvement des études (taux de scolarisation et d'achèvement);
- l'éducation de la petite enfance visant à préparer les enfants à l'école primaire (indicateur de l'état de préparation à l'apprentissage);
- la capacité de lire et de comprendre des textes de diverses natures (une série d'indicateurs « apprendre à lire » au début de l'école primaire et une série d'indicateurs « lire pour apprendre » à la fin de l'école primaire et du premier cycle du secondaire);
- la capacité à utiliser des nombres et à appliquer ces connaissances à des situations réelles (indicateurs de l'usage des nombres aux niveaux primaire et secondaire);
- des compétences adaptables et souples qui répondent aux exigences du 21^e siècle (indicateur à déterminer – valeurs et aptitudes des citoyens du monde);
- les opportunités d'apprentissage offertes dans l'ensemble des sept domaines (indicateur à déterminer).

Le Comité de réflexion œuvre actuellement à améliorer les indicateurs et les instruments relatifs à ces domaines de mesure, notamment en créant un indicateur « EPT » qui combine l'accès, l'achèvement et l'apprentissage en une seule statistique.

Renforcer les capacités nationales et mettre en relation les ressources mondiales

Le Comité de réflexion œuvre également à rédiger des notes d'orientation pour aider les différents pays à évaluer leurs méthodes de mesure de l'éducation et à élaborer un mécanisme pour améliorer ces méthodes en mettant en relation les ressources techniques et financières nécessaires pour améliorer la mesure de l'apprentissage et les résultats.

Bien qu'ils soient importants, les travaux du Comité de réflexion ne sont qu'une pièce du casse-tête de la qualité. Le Comité de réflexion a pour mandat d'adresser des recommandations aux gouvernements, peu importe leurs capacités, pour leur permettre de surveiller leur progrès, mais aussi d'orienter leurs politiques de façon à ce qu'elles répondent à divers besoins et d'élaborer des stratégies pour améliorer l'apprentissage.

Renseignements supplémentaires

>>Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage

<http://www.brookings.edu/about/centers/universal-education/learning-metrics-task-force>

Élargir le débat sur la qualité de l'éducation dans le contexte de l'après-2015

Dierdre Williams

Open Society Foundations, New York

E-mail : dierdre.williams@opensocietyfoundations.org

Mots clés : Qualité de l'éducation; processus d'enseignement et d'apprentissage; intrants en éducation; résultats d'apprentissage

Résumé : À l'échelle mondiale, les processus de développement de l'éducation se concentrent de plus en plus sur la promotion d'une éducation de qualité. Toutefois, les discussions sur la qualité de l'éducation portent principalement sur les « résultats d'apprentissage » ou soulignent l'importance de promouvoir l'alphabétisation et la numératie. Pour garantir une éducation de qualité à tous les enfants de la planète, les processus doivent mettre l'accent sur les intrants, les processus et les extrants afin d'établir des objectifs mondiaux.

Les participants au processus d'établissement des objectifs mondiaux de développement demandent instamment un cadre holistique et viable pour orienter le développement international. Jusqu'ici, les rapports qui ont été présentés au Secrétaire général au sujet de l'après-2015 soulignent la nécessité de s'attaquer aux conflits, à la violence, à la marginalisation et aux catastrophes naturelles[i]. L'importance accordée à ces enjeux témoigne d'un vif désir de changement social, économique et politique sur la planète entière et, peut-être, d'un consensus croissant à cet égard. Il va sans dire que

ce changement permettrait à tout un chacun d'exercer pleinement ses droits. Malgré ce discours général, le rôle de moteur de changement que joue l'éducation à l'échelle locale, régionale, nationale et internationale n'a pas vraiment été examiné d'un œil critique.

Le passage d'une focalisation sur l'accès à l'éducation à une focalisation sur la qualité de l'éducation (UNESCO, 2004) permet d'explorer les moyens que le milieu de l'éducation peut employer pour produire des résultats transformateurs. Toutefois, les discussions sur la qualité de l'éducation portent principalement sur les « résultats d'apprentissage » ou mettent en relief l'importance de promouvoir l'alphabétisation et la numératie. L'objectif indicatif que propose le [rapport du Groupe de personnalités de haut niveau](#), paru le 30 mai 2013, contient une définition étroite de l'éducation de qualité (voir l'objectif 3 présenté à l'annexe II). Compte tenu du lent progrès accompli dans le domaine de l'alphabétisation et de la numératie depuis que nous avons réitéré notre engagement à l'égard de l'Éducation pour tous (EPT), en 2000, il semble rationnel de continuer à mettre l'accent sur ces questions. Cependant, les objectifs d'éducation découlant du processus d'établissement des objectifs mondiaux de développement et de l'EPT risquent d'être assortis de cibles à peine plus ambitieuses que l'alphabétisation et la numératie de base. Bien qu'elles soient primordiales, l'alphabétisation et la numératie ne suffisent pas pour développer les capacités nécessaires à l'obtention d'autres résultats cruciaux, y compris la créativité, la curiosité, le sens civique, la solidarité, la discipline personnelle, la confiance en soi, la compassion, l'empathie, le courage, la conscience de soi, la résilience, le leadership, l'humilité et la paix (voir l'[Internationale de l'Éducation](#), 2012).

Une vision élargie de l'éducation de qualité ne se limite pas aux résultats d'apprentissage. Pour réaliser des progrès, il faut prêter tout autant d'attention, sinon plus, aux processus d'enseignement et d'apprentissage à l'origine de ces résultats. Ces processus comprennent la « boîte noire » proverbiale qui se trouve entre les « intrants » en éducation (p. ex. manuels et infrastructures scolaires) et les « extrants » en éducation (p. ex. les résultats d'apprentissage des élèves). Par conséquent, il faut repenser radicalement le rôle et la nature de la préparation et du perfectionnement professionnel de l'enseignant. De plus, les politiques doivent faire une place à la formation et prévoir des mécanismes de soutien pour que les enseignants soient en mesure d'amener du changement dans leur classe ou leur école. Bref, il est impossible de rehausser la qualité de l'éducation sans s'attaquer à l'enseignement en classe. En prêtant une attention toute particulière aux processus d'enseignement et d'apprentissage, on va au-delà de la mémorisation et de l'évaluation des compétences de lecture, d'écriture et de calcul de base en encourageant le développement du sens critique et de la créativité et l'application des notions apprises aux situations réelles, et en améliorant le bien-être, le développement personnel et l'engagement social des élèves.

De surcroît, la recherche de la qualité en éducation ne peut pas ignorer la nécessité de se focaliser constamment sur des intrants de qualité. Leon Tikly et Angeline Barrett (2011) préconisent une vision de l'éducation de qualité qui englobe l'accès à des intrants de qualité pour faciliter le développement des capacités auxquelles les apprenants et leurs communautés accordent de l'importance. Dans bien des contextes, cette dimension met l'accent sur les infrastructures de base qui facilitent l'apprentissage. Dernièrement, j'ai visité deux établissements de formation pédagogique et une petite école semi-rurale élémentaire à Kitwe, une ville construite dans la ceinture cuprifère, à 350 km de Lusaka, la capitale de la Zambie. Lors d'un entretien avec la directrice et la directrice adjointe d'une petite école élémentaire située dans une ville voisine, j'ai demandé à la directrice de me parler des principales difficultés auxquelles elle faisait face. Ses principaux besoins étaient liés à l'infrastructure, comme en témoigne sa réponse : « Nous avons besoin de toilettes pour nos élèves et notre personnel. Nous avons une latrine à fosse pour le personnel et deux latrines distinctes pour les garçons et les filles. » Lorsqu'il pleut, les latrines

débordent et favorisent la création de conditions insalubres pour les élèves. Le plafond du bureau mal éclairé du directeur venait d'être réparé, mais les rénovations avaient été tellement mal faites que la pluie s'infiltrait par de larges fentes entre les bords latéraux du toit en pente. En visitant l'école, qui accueillait 500 élèves de la 1^{re} à la 9^e année selon un système de rotation, j'ai pu constater les obstacles réels et immédiats qui entravaient l'apprentissage, la raison d'être de l'éducation. L'accès à une infrastructure de qualité fait partie intégrante du droit à l'éducation que plusieurs organisations défendent, dont [Equal Education](#) en Afrique du Sud.

La communauté internationale fera un pas en arrière si, dans sa quête d'une éducation de qualité, elle oublie l'importance, pour les apprenants, d'accéder à des intrants de qualité ou omet de se concentrer sur les processus d'enseignement et d'apprentissage qui produisent des résultats dépassant l'alphabétisation et la numératie. En accélérant le processus post-2015, nous devons garder présente à l'esprit l'importance des intrants, des processus et des extrants pour garantir une éducation de qualité à l'ensemble, et non seulement à une partie, des enfants de la planète.

Note

[i] Les rapports comprennent: le [rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015](#), le [rapport du Réseau des solutions pour le développement durable](#), le [rapport du Pacte mondial des Nations Unies](#) et le [rapport du Groupe des Nations Unies pour le développement](#), intitulé [La conversation mondiale a commencé](#).

Références

INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION. *Education for All and the Global Development Agenda beyond 2015: Principles for a Post-2015 Education and Development Framework*, Bruxelles : Internationale de l'éducation, 2012.

TIKLY, L., et A. M. BARRETT. « Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries », *International Journal of Educational Development*, vol. 31, 2011, p. 3-14.

UNITED NATIONS EDUCATION SCIENCE AND CULTURE ORGANIZATION (UNESCO). *Éducation pour tous – L'exigence de qualité* (rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005), Paris : UNESCO, 2004.

Un agenda radical pour l'après-2015

Steven J. Klees
Université du Maryland

E-mail : sklees@umd.edu

Mots clés : Éducation pour tous (EPT) et objectifs du Millénaire pour le développement (OMD); architecture d'aide; régime de marché; Groupe de personnalités de haut niveau des Nations Unies

Résumé : Les progrès liés à l'EPT et aux OMD sont très limités, ce qui n'a rien d'étonnant puisque la pauvreté et l'injustice sont des signes de réussite et non des défaillances du système mondial. Pour contester ce système, les politiques relatives à l'après-2015 doivent établir un agenda radical favorable à la mise en place de nouveaux mécanismes d'aide et d'un fonds mondial pour l'éducation ainsi qu'à l'adoption d'une vision critique du système de marché et d'une nouvelle attitude à l'égard du gouvernement.

La plupart des observateurs semblent affirmer qu'un énorme progrès a été accompli en ce qui concerne les cibles de l'Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), plus particulièrement l'éducation primaire universelle (EPU). Je n'y comprends rien! La communauté internationale promet d'universaliser l'éducation primaire depuis les années 1960, bien avant les conférences de Jomtien et de Dakar, mais elle est tellement loin du but qu'elle devra réitérer sa promesse pour l'après-2015. Cette fois-ci, elle se donnera jusqu'en 2030 pour la remplir! Qui plus est, le progrès relatif à l'« accès » n'existe que sur le papier ou presque puisque 200 millions d'élèves du primaire, voire plus, n'apprennent strictement rien. D'aucuns prétendent qu'à l'heure actuelle un nombre beaucoup moins élevé d'enfants reçoivent une éducation primaire digne de ce nom qu'en 1990. En outre, lorsqu'elle a été promise pendant les années 1960, l'EPU devait favoriser l'emploi et la poursuite des études. En règle générale, l'incidence de l'EPU sur l'achèvement du cycle primaire est toujours minimale cinquante ans plus tard. Au bout de tant d'années, la promesse de l'EPU n'est plus qu'un vœu pieux. Par comparaison avec les enfants qui ne jouissaient pas d'un véritable accès à l'éducation pendant les années 1960, les enfants d'aujourd'hui sont encore plus marginalisés, car ils n'ont pas accès à l'école secondaire. Où est l'amélioration?

Et si l'amélioration ne faisait pas vraiment partie des plans? On pourrait, à raison, dire que l'EPT et les OMD sont ce que Hans Weiler appelle une « légitimation compensatoire ». Dans un monde où règne l'injustice économique et sociale, il est essentiel de légitimer un système inéquitable. Les objectifs sociaux tels l'EPT et les OMD visent à compenser une injustice omniprésente. Même si les intentions sont bonnes, la volonté de changement véritable peut faire défaut. Par exemple, le fait que nous n'avons pas affecté suffisamment de ressources à l'EPU, à d'autres cibles de l'EPT et aux OMD pendant plusieurs décennies démontre que nos efforts ne sont pas sincères. De plus, si nous étions sincères, nous regarderions la réalité en face : le manque d'accès à l'éducation et, de façon générale, la pauvreté et les inégalités ne sont pas des échecs faciles à réparer, mais la preuve que notre système mondial injuste fonctionne.

Si tel est le cas, nous n'amènerons aucun changement social profond d'ici 2030 ou même après en adoptant de nouveau cette stratégie simpliste afin d'établir une nouvelle série d'objectifs pour l'après-2015. Tant que les structures du système mondial demeureront inchangées, les inégalités

scolaires et sociales subsisteront. Pour montrer notre ferme volonté de changement scolaire et social, nous avons besoin d'un agenda post-2015 beaucoup plus radical.

Tout d'abord, nous avons besoin de nouveaux mécanismes d'aide. Les organismes bilatéraux qui servent leurs propres intérêts malgré la Déclaration de Paris et les organismes multilatéraux qui sont idéologiquement proches du néolibéralisme apportent, et continueront d'apporter, un soutien négligeable à l'agenda-2015. La majorité des politiques vont totalement à l'encontre des besoins.

Ensuite, nous avons besoin d'un fonds mondial pour l'éducation. Nous avons besoin de nouveaux moyens coopératifs de financement de l'éducation pour prendre la relève, en partie, de la Banque mondiale et des organismes bilatéraux et multilatéraux. La transformation de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) en Partenariat mondial pour l'éducation (PME) reflète partiellement ce dont nous avons besoin. Relativement peu de ressources ont été allouées à cette initiative technocratique menée par la Banque mondiale. À force de critiques et de difficultés, le PME a été mis sur pied. Même si son conseil d'administration compte plus de représentants d'organisations de la société civile et du Sud que celui de l'IMOA, cette organisation technocratique ne mobilise pas assez les acteurs les plus touchés et dispose d'un financement insuffisant. Un agenda éducatif progressiste doit être financé par un grand fonds mondial qui affecte des ressources aux systèmes d'éducation des pays en développement et qui encourage la participation active de ces pays et des organisations de la société civile concernées. Les subventions doivent dépendre de leur capacité à contribuer au droit à l'éducation et sont orientées par la participation en grand nombre des groupes directement touchés, et non sur les taux de rendement ou tout autre indicateur indirect.

De plus, nous devons adopter une attitude beaucoup plus critique envers le régime de marché. Parallèlement à la transformation profonde des organismes bilatéraux et multilatéraux qu'incarne le fonds mondial pour l'éducation, nous devons nous délivrer de l'obsession du néolibéralisme qui règne depuis plus de 30 ans. Par exemple, bien qu'il propose une vision intéressante et intégrale d'objectifs et de cibles possibles pour l'après-2015, le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau présente un contexte de développement très peu différent. Il reconnaît que la promesse d'éradiquer la pauvreté a été faite « maintes et maintes fois », mais il ne dégage pas les causes de ces échecs successifs, lesquelles sont intégrées dans la structure de notre régime économique, comme je l'ai mentionné précédemment.

À un endroit précis, le rapport reconnaît la nécessité de procéder à des « changements structurels de l'économie mondiale », mais, du début à la fin, il a une vision positive du régime de marché et une philosophie favorable à l'entreprise. Il se prononce pour la création d'un « environnement propice aux activités économiques ». Il avance que les entreprises « souhaitent avant tout être toutes sur un pied d'égalité » et sont disposées à payer des « impôts équitables » et à « promouvoir les droits des travailleurs ». Certainement pas! Les entreprises ne souhaitent pas toutes être sur un pied d'égalité. Pour maximiser leurs profits, les entreprises souhaitent naturellement retirer le plus d'avantages possible. Elles n'hésitent pas à échapper à l'impôt si elles peuvent le faire en toute impunité, et bon nombre réussissent. Et elles ne défendent manifestement pas les droits des travailleurs. Rappelons l'histoire du capitalisme : les entreprises ont été contraintes de faire des concessions à leurs travailleurs. Ce n'est là que l'état naturel d'un régime de marché. Le régime de marché a été longtemps couvert d'éloges et subventionné, surtout au cours des 30 dernières années. Pourtant, les inégalités, la pauvreté et le chômage demeurent endémiques. Pourquoi devrions-nous alors nous attendre à ce que ce régime donne de meilleurs résultats d'ici 2030?

De surcroît, nous avons besoin de revoir notre conception du gouvernement. Depuis 30 ans, tout le concept de gouvernement a été malmené. On ne fait nulle part mention de ce problème, pas même dans le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau. Toutefois, les attaques contre les

gouvernements se poursuivent, les affaiblissant, les paralysant, les empêchant pratiquement de fonctionner. Les initiatives relatives à l'après-2015 doivent préconiser un secteur public dynamique et de grande taille qui impose des limites au marché, qui favorise et crée des emplois décents, qui assure la production de biens publics, qui met en place un régime d'imposition adéquat et juste, qui redistribue la richesse, pas seulement les revenus, et qui est géré comme une démocratie participative. Si cet appel était entendu, nous réaliserions nos aspirations pour 2015 et l'après-2015 d'ici 2030.

Pour terminer, tout agenda d'éducation radical et progressiste doit lutter contre les inégalités structurelles qui perdurent dans le milieu de l'éducation et les sociétés dans le monde entier. Le programme décrit ci-dessus est ambitieux, mais, sans lui, l'agenda post-2015 sera un autre exemple de légitimation compensatoire d'un système mondial injuste. Il ne suffit pas de regarder la réalité en face. Il faut aller encore plus loin. On évoque souvent la possibilité de mettre en place un cadre qui défend les droits humains et l'égalité devant l'éducation, mais on le fait rarement. On parle souvent d'adopter une vision de l'éducation et du développement qui allie sens critique et participation, mais on le fait rarement. Ce qui constitue, à mon sens, une indifférence presque totale à l'égard des points de vue des bénéficiaires et des acteurs principaux sur l'après-2015 me consterne. Je n'ai pas d'idée précise du cadre dont nous avons besoin. Si nous faisons une croix sur le système actuel et que nous réfléchissons à ce que nous pourrions accomplir, d'innombrables voies s'ouvriront. Pour choisir une destination, il faut dialoguer; pour parvenir à cette destination, il faut se battre.

Références

GROUPE DE PERSONNALITÉS DE HAUT NIVEAU. *Pour un nouveau partenariat mondial : Vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable*, New York : Nations Unies, 2013. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015.

Sous la direction de KLEES, S., J. SAMOFF et N. STROMQUIST. *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives*, Rotterdam : Sense, 2013.

L'aide à l'éducation et les « réorientations transformatrices » préconisées par l'agenda post-2015

Birger Fredriksen
Consultant, Washington (anciennement à la Banque mondiale)

E-mail : birger.j.fredriksen@gmail.com

Mots clés : Répartition efficace de l'aide; renforcement du capital humain de base; biens publics mondiaux

Résumé : Le Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 préconise cinq réorientations transformatrices majeures, notamment une croissance inclusive et durable; la création d'institutions efficaces, transparentes et responsables; et l'établissement d'un nouveau partenariat mondial. L'usage de l'aide à l'éducation devra lui-même subir quelques transformations pour faciliter ces réorientations et aider des pays à renforcer leur capital humain de base; à fonder des institutions nationales responsables et innovatrices qui montrent la voie à suivre; à créer des institutions et des réseaux internationaux qui produisent des biens publics mondiaux dans le secteur de l'éducation.

Le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau parvient à la conclusion qu'il faut axer l'agenda de développement pour l'après-2015 sur cinq réorientations transformatrices majeures : i) ne laisser personne de côté; ii) placer le développement durable au cœur des débats; iii) transformer les économies pour créer des emplois et favoriser un mode de croissance inclusif; iv) construire la paix et créer des institutions efficaces, transparentes et responsables pour tous; v) créer un nouveau partenariat mondial. Ces réorientations seraient fort bienvenues.

Pour que l'aide à l'éducation facilite ces « réorientations » (ou changements), deux autres réorientations transformatrices, au moins, sont requises. Tout d'abord, les systèmes d'éducation doivent considérablement améliorer leur capacité à jouer un rôle indispensable de catalyseur en facilitant les transformations préconisées. Ensuite, pour favoriser la transformation des systèmes d'éducation, il faut transformer l'aide à l'éducation en un instrument stratégique et l'allouer ou l'utiliser dans les domaines où les données suggèrent qu'elle aura le plus d'impact. Ces réorientations passent par un appui aux interventions efficaces qui servent de catalyseur à la production de ressources nationales et externes supplémentaires. Compte tenu de la faible probabilité que l'aide à l'éducation augmente considérablement au cours des 10 prochaines années, la capacité de l'aide à jouer un rôle déterminant dépendra de plus en plus de son utilisation stratégique. À cet égard, il faut prêter une attention particulière aux trois grands volets interreliés décrits ci-dessous.

1. **Créer un capital humain de base.** Peu importe comment cette modalité est définie, il est essentiel d'atteindre les quatre sous-objectifs d'éducation proposés par le Groupe de haut niveau pour créer le capital humain de base nécessaire aux réorientations transformatrices préconisées. En réalité, ces quatre sous-objectifs redirigent l'attention de la planète vers l'atteinte des trois objectifs négligés de l'Éducation pour tous (EPT). « Assurer l'éducation de la petite enfance » (objectif n° 1), « répondre aux besoins en apprentissage des jeunes et des adultes » (objectif n° 3) et « améliorer les taux d'alphabétisation des adultes » (objectif n° 4) représentent une étape fondamentale du processus de développement qu'aucun pays ne peut sauter. Ces objectifs doivent même être

réalisés dans les pays qui peinent à développer les compétences professionnelles supérieures dont ils ont besoin pour faire face à la concurrence dans l'économie mondiale du savoir.

Malheureusement, il est nécessaire de rappeler cette notion, surtout pour l'Afrique subsaharienne, qui reste à la traîne en ce qui concerne les quatre sous-objectifs proposés par le Groupe de haut niveau, et les pays où les progrès profiteraient particulièrement au pourcentage écrasant d'individus qui ne travaillent pas dans un secteur moderne. Supposons que deux élèves sur trois terminent le cycle d'enseignement primaire (ce qui est le cas depuis les années 1970) et qu'aucun programme de la deuxième chance n'est offert aux personnes qui n'ont jamais fréquenté l'école primaire (plus de 40 % des femmes adultes étaient analphabètes en 2010). Dans ces conditions, même si tous les enfants entrent à l'école primaire, le tiers de la main-d'œuvre sera analphabète dans les années 2030 et 2040. Et plus d'un enfant sur trois pourrait avoir une mère analphabète (d'après les projections démographiques de l'ONU, l'Afrique subsaharienne sera le lieu de naissance de 38 % des enfants au monde en 2050.) Ces circonstances permettront difficilement de « ne laisser personne de côté » ou de « favoriser un mode de croissance inclusif ».

D'abondantes données démontrent les multiples avantages d'atteindre les premier, troisième et quatrième objectifs de l'EPT. Pourquoi avons-nous donc alloué si peu d'aide et de ressources nationales à la réalisation de ces objectifs au cours des 10 dernières années? Pour nous assurer que les groupes de population dont le poids politique est faible reçoivent leur juste part des ressources éducatives, nous devons transformer complètement les principes et les processus qui guident la répartition de l'aide ainsi que l'économie de l'affectation des ressources nationales.

2. Créer des institutions responsables et innovatrices qui montrent la voie à suivre. Paradoxalement, les systèmes d'éducation (à l'exception de celui de Singapour et de quelques autres pays) sont pratiquement incapables d'apprendre et d'innover, encore moins d'améliorer leurs méthodes de gestion et leurs mécanismes de reddition de comptes, de mener des projets pilotes et d'innover en vue d'élaborer des politiques et des programmes adaptés aux conditions locales, ou d'utiliser les nouvelles technologies pour favoriser l'apprentissage. Leur capacité à relever les défis de l'avenir dépendra plus que jamais de leur capacité à apprendre, à accepter le changement au lieu d'y résister, à favoriser l'inclusion, à ne pas se borner à une réflexion en vase clos et à faire des compromis en matière d'affectation des ressources sur la base de données probantes.

Depuis plusieurs dizaines d'années, l'aide est fortement axée sur le renforcement des capacités. Même s'il est difficile de réaliser des progrès, la piètre capacité des institutions à mobiliser, à utiliser et à conserver l'expertise existante, à surveiller leur rendement, et à tenir les administrateurs et les enseignants pour responsables des résultats, est la contrainte la plus lourde qui pèse sur la plupart des pays, et non le manque criant d'expertise technique dans le domaine de la planification et de la gestion (sauf dans quelques États fragiles). L'allocation d'aide doit tirer des enseignements des échecs du passé et contribuer aux processus nationaux qui visent à créer de telles institutions.

3. Renforcer la capacité globale des sociétés à fournir des biens publics mondiaux (BPM) de haute qualité. À mesure que les pays se développent et que la mondialisation s'accélère, la balance penche en faveur de l'aide technique plutôt que financière. Certains pays demandent de l'« aide technique » dans le but d'utiliser leurs propres ressources avec une efficacité accrue. L'aide technique comprend un large éventail de BPM, comme la création et la diffusion de connaissances, le soutien technique, le soutien à la coopération Sud-Sud et Sud-Sud-Nord, et est principalement acheminée par les institutions et les réseaux régionaux et internationaux. Même l'efficacité de l'aide financière d'un pays en particulier dépend généralement de la haute qualité du soutien technique et du soutien aux connaissances.

La transformation de la demande d'aide requiert des institutions efficaces, y compris des réseaux de production et de diffusion de connaissances, pour définir, résumer et communiquer les bonnes pratiques et offrir du soutien technique de qualité supérieure. Bien qu'ils soient fournis par diverses entreprises privées et universités, ces services sont très fragmentés et s'ajoutent au lieu de répondre au besoin de solidifier les institutions et les réseaux mondiaux grâce à un financement de base suffisant. Le sous-financement chronique et la faible capacité des organismes techniques mondiaux (en particulier l'UNESCO), combiné à la diminution de l'expertise technique des organismes de financement, empêchent les pays extrêmement pauvres de bénéficier de ces BPM.

Pour corriger ce problème, une transformation devra s'opérer : mettre fin à la négligence des États membres à l'égard de leurs institutions mondiales, notamment en réformant leur structure de gouvernance de façon à les tenir plus responsables de la production de BPM. Malgré tout, cette transformation, à elle seule, ne suffira pas. Les fonctions liées aux BPM souffrent d'un grave manque de financement, car les facteurs « classiques » qui limitent déjà le financement des biens publics nationaux sont encore plus marqués lorsqu'il s'agit de biens publics mondiaux.

En réussissant à stimuler la capacité des pays à collaborer efficacement, notamment dans le domaine de l'éducation, l'humanité pourrait donner le ton au XXI^e siècle.

Lectures complémentaires

(i) FREDRIKSEN, Birger. *Education Resource Mobilization and Use in Developing Countries: Scope for Efficiency Gains through more Effective use of Education Aid*, Results for Development Institute, Washington D.C., août 2011.

Site Web :

http://www.resultsfordevelopment.org/sites/resultsfordevelopment.org/files/R4D_Education%20Resource%20Mobilization_0.pdf

(ii) FREDRIKSEN, Birger, et Ruth KAGIA. *Africa 2050: Attaining the 2050 Vision for Africa: Breaking the Human Development Barrier*, Forum sur les marchés émergents, Washington D.C., juin 2013.

Site Web : <http://www.emergingmarketsforum.org/2013-africa-emerging-markets-forum/>

Objectifs mondiaux de développement : La nécessité d'une « conférence de Monterrey 2.0 »

Heiner Janus et Stephan Klingebiel
German Development Institute, Bonn

E-mails : Heiner.Janus@die-gdi.de; Stephan.Klingebiel@die-gdi.de

Mots clés : Financement du développement; conférence sur le financement; après-2015

Résumé : Quels que soient les objectifs mondiaux de développement pour l'après-2015, la mise en œuvre des politiques connexes à l'échelle nationale et internationale nécessitera de dégager des ressources financières. La préservation des assises financières des futurs objectifs de développement devrait être examinée lors d'une conférence internationale sur le financement du développement.

L'événement spécial qui aura lieu le 25 septembre 2013 à l'occasion de l'Assemblée générale des Nations Unies marquera une étape charnière dans l'élaboration du futur agenda de développement post-2015, lequel remplacera dès 2015 les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 qui a été mandaté par le Secrétaire général de l'ONU Ban Ki-moon donne un aperçu d'un futur agenda potentiel et compte parmi les nombreuses contributions au débat sur l'après-2015.

La communauté internationale a encore du chemin à faire avant d'adopter de nouveaux objectifs mondiaux de développement. Il lui reste encore un grand nombre de questions fondamentales à résoudre. Par exemple, un consensus sur l'universalité du nouveau programme et son applicabilité à tous les pays est en train de naître. Il s'agirait d'un pas en avant remarquable, comparativement aux OMD, qui s'appliquaient essentiellement aux pays en développement. Toutefois, un programme universel exigerait des ressources financières considérables et des engagements fermes, surtout pour faire face à des enjeux tels que les changements climatiques, les inégalités et l'insécurité.

Quels que soient les objectifs mondiaux de développement pour l'après-2015, la mise en œuvre des politiques connexes à l'échelle nationale et internationale nécessitera de dégager des ressources financières. Il serait imprudent d'établir des objectifs, malgré toutes les bonnes intentions du monde, sans songer aux moyens de les atteindre, y compris le financement. Toutes les mesures politiques doivent être examinées sous l'angle de la faisabilité pour pouvoir dépasser le stade de simples déclarations d'intention. Les OMD en sont un exemple typique.

Les OMD ont été définis en 2001, mais une conférence internationale a seulement été organisée en mars 2002, à Monterrey, au Mexique, pour discuter de leur financement. Dans le Consensus de Monterrey, les pays riches ont convenu, entre autres choses, de consacrer davantage de ressources financières à la coopération pour le développement. En contrepartie, les pays en développement se sont engagés à déployer de grands efforts pour s'assurer que les ressources fournies étaient utilisées à bon escient. Le succès de la conférence repose sur plusieurs facteurs externes, comme la présence du président des États-Unis de l'époque, George W. Bush. Peu avant la conférence, George W. Bush a déclaré que le Mexique, l'hôte de la conférence, était son principal partenaire étranger et a annoncé la création du Millennium Challenge Account, qui allait augmenter l'aide américaine à l'étranger de 5 milliards de dollars américains par année. D'après les commentateurs, il n'est pas certain que les OMD auraient fait autant d'adeptes à l'échelle internationale si la conférence de Monterrey n'avait pas connu un franc succès.

En ce qui concerne l'agenda post-2015, la sauvegarde des assises financières des futurs objectifs mondiaux de développement devrait être examinée au début du processus et non pas rétrospectivement, comme ce fut le cas avec les OMD. Les États devraient réclamer la convocation d'une « conférence de Monterrey 2.0 » sur le financement de l'agenda post-2015 avant que l'ONU tienne un sommet sur l'après-2015, possiblement en septembre 2015, où elle pourrait annoncer le nouveau programme de développement. D'ailleurs, le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau présente une demande qui va dans ce sens :

« Le Groupe pense que les principes et les accords établis à Monterrey restent valables pour l'agenda post-2015. Il recommande qu'une conférence internationale soit organisée afin d'étudier plus en détail la question du financement du développement durable. Elle pourrait avoir lieu sous l'égide de l'ONU au premier semestre 2015 afin de trouver des réponses pratiques au financement de l'agenda post-2015. »

L'importance de préparer une conférence sur le financement ne devrait pas être sous-estimée, car plusieurs conditions doivent être réunies. Notamment, il est primordial de fixer la date de la conférence longtemps à l'avance pour s'assurer que les dirigeants politiques les plus influents y participent et susciter le maximum d'intérêt public. C'est alors seulement que les chances qu'un plan ambitieux de financement soit approuvé pour l'agenda post-2015 augmenteront. En ce qui concerne le programme de la conférence de Monterrey 2.0, il convient de signaler deux éléments cruciaux.

Dès le début, il faut collecter des fonds suffisants à l'échelle nationale et internationale, sous forme d'aide au développement, par exemple. Toutefois, nous ne pouvons pas raisonnablement aborder le sujet sous l'angle étroit de l'aide au développement, car l'aide au développement est en train de perdre de son importance dans de nombreux pays en développement dont le pouvoir économique s'accroît visiblement. En outre, il est peu probable que les donateurs/bailleurs de fonds traditionnels augmentent leur aide au développement compte tenu de leurs problèmes budgétaires. Qui plus est, une idée intéressante mise en avant lors de la conférence de Monterrey est en train de monter en puissance : l'aide au développement n'est que l'un des nombreux moyens de financer le développement. En règle générale, les budgets nationaux, principalement financés par les impôts des contribuables, couvrent le plus gros des investissements publics et des dépenses courantes. En même temps, le débat sur le financement du développement ne cesse de s'élargir et examine d'autres sources de financement, comme les capitaux privés internationaux (les investissements directs étrangers et les transferts d'argent des migrants), les fondations privées (p. ex. la Fondation Bill-et-Melinda-Gates), les « nouveaux pays donateurs » (p. ex. le Brésil, l'Inde et la Chine) et les taxes mondiales (p. ex. la taxe sur les opérations financières).

Ensuite, les questions financières ne se limitent pas qu'aux besoins en financement. La forme que revêt ce financement a toujours des répercussions majeures sur les structures politiques et sociétales dans lesquelles les recettes sont générées et les dépenses sont affectées. En principe, les revenus des pays en développement peuvent avoir une influence positive sur la gouvernance (bien que ce ne soit pas toujours le cas, comme dans les pays riches en ressources). Le gouvernement d'un pays établit un budget et des structures nationales pour rendre compte des dépenses et les contrôler afin de répondre aux questions des contribuables sur la gestion de leurs deniers. Le renforcement des régimes politiques et des mécanismes de responsabilisation qui en découle peut avoir des effets importants sur les frontières nationales, par exemple lorsqu'une responsabilisation accrue améliore la coopération entre les pays en développement et les pays industrialisés et permet ainsi de prévenir la fraude fiscale et des mouvements illicites de capitaux. De plus, l'aide au développement peut ainsi utiliser les structures nationales à bon escient et, par conséquent, les consolider.

Le débat sur les objectifs post-2015 devrait commencer à aborder les questions financières de manière soigneusement planifiée. Il est important d'établir sans différer les points de référence et l'échéancier de ce débat. Pour ce faire, lors de l'événement spécial sur les OMD qui aura lieu en septembre 2013, on pourrait annoncer la convocation d'une conférence de Monterrey 2.0 au début de 2015.

Références

[Rapport européen sur le développement 2013](#), *Post-2015: Global Action for an Inclusive and Sustainable Future*, DIE, ECDPM, ODI, Bruxelles : Union européenne. Mark Furness/Heiner Janus

KLINGEBIEL, S. [Post-2015: The EU Can Contribute More than Aid \(Briefing Paper 14/2013\)](#), Bonn : German Development Institute/Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE), 2013.

VISION DU DÉVELOPPEMENT POST- 2015 DANS LES ÉTATS DÉVELOPPEMENTISTES

Élaboration de l'agenda post-2015 de l'éducation: Conserver l'étiquette « EPT »

Abhimanyu Singh
UNESCO, Beijing

E-mail : abh.singh@unesco.org

Mots clés : Institutions partenaires de l'EPT; alphabétisation des adultes; pacte de Dakar; étiquette « EPT »

Résumé : Fort de sa vaste expérience sur la scène internationale et dans trois des neuf pays à forte population (E9), l'auteur prône le développement des institutions partenaires de l'EPT, le maintien de l'alphabétisation comme objectif d'éducation, le renforcement du pacte de Dakar sur le financement de l'EPT, la conservation de l'étiquette « EPT » et une transition harmonieuse vers l'agenda pour l'éducation post-2015.

Devant l'adoption prochaine d'un programme mondial d'éducation pour l'après-2015, j'ai réfléchi au nouveau scénario qui se dessine à la lumière de mon expérience (j'ai mis en œuvre l'EPT en Inde pendant les années 1990 et je fais la promotion de l'EPT à l'échelle mondiale, au Nigeria et en Chine depuis l'an 2000). À l'issue de cette réflexion, je sou mets à la communauté internationale quelques propositions.

Institutions partenaires de l'EPT : Depuis la conférence de Jomtien, en 1990, le programme mondial d'EPT est dirigé par cinq institutions partenaires, à savoir l'UNESCO, l'UNICEF, le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), le Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP) et la Banque mondiale. Il ressort d'une analyse des rôles joués par ces institutions partenaires depuis l'adoption des six objectifs actuels de l'EPT, en 2000, que l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale sont les institutions les plus actives à l'échelle régionale, nationale et internationale. Étant donné que les « compétences nécessaires à la vie courante et au marché du travail » sont en train de passer au premier plan dans la sphère politique et le milieu de l'éducation, il semble qu'il y a de bonnes raisons de compter l'Organisation internationale du Travail parmi les institutions partenaires après 2015. Ainsi, l'arrivée de cette nouvelle venue permettrait de se concentrer davantage sur le « travail et l'éducation des enfants », un volet important du programme d'équité, et sur la situation, les conditions de travail et la rémunération des enseignants, tous des éléments cruciaux pour améliorer la qualité de l'éducation. Compte tenu de l'importance capitale d'établir des liens entre les programmes d'éducation et de développement durable pour l'après-2015, le Programme des Nations Unies pour l'environnement pourrait aussi être légitimement classé parmi les institutions partenaires.

Alphabétisation des adultes : Le fait que l'agenda de développement pour l'après-2015 du Groupe de personnalités de haut niveau exclut l'alphabétisation des adultes de l'objectif universel d'éducation constitue un cuisant revers pour l'UNESCO, les acteurs mondiaux en alphabétisation et les pays en développement de l'Afrique et de l'Asie méridionale et occidentale, où l'analphabétisme, chez les femmes en particulier, est encore un problème majeur. Compte tenu de la forte corrélation entre l'alphabétisation des adultes, l'universalisation de l'éducation primaire et l'allègement de la pauvreté, il serait logique que l'UNESCO prenne la tête d'un mouvement majeur de lobbying en faveur de l'inclusion de l'alphabétisation des adultes (voir l'article de Robinson dans le présent numéro).

Renforcement du pacte conclu à Dakar en 2000 : Le Cadre de Dakar a forgé un consensus sur la répartition des responsabilités et des rôles entre les pays en développement et les pays donateurs. À l'époque, ce consensus était considéré comme un bond en avant. En substance, l'accord prévoit que les pays donateurs assument la responsabilité et la direction des initiatives visant à atteindre les objectifs de l'EPT en formulant des plans d'éducation en consultation avec divers acteurs et partenaires, dont des organisations de la société civile, et en dégageant des ressources nationales pour les mettre en œuvre. Pour leur part, les pays donateurs et les institutions partenaires de l'EPT doivent coordonner et appuyer les efforts nationaux en donnant des conseils techniques, en renforçant les capacités, en exerçant une surveillance et, au besoin, en dégageant des ressources supplémentaires pour combler le manque de financement national. La genèse de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (maintenant appelée « Partenariat mondial pour l'éducation »), qui aide les pays en développement ayant un besoin pressant de financement et de soutien à atteindre les objectifs de l'EPT, nous procure une dernière assurance. Ces dernières années, la stagnation de l'aide à l'éducation de base depuis 2006 et le ralentissement économique ont affaibli sensiblement le pacte. La communauté internationale doit sans délai consolider le pacte de Dakar en incitant les pays membres de l'OCDE et du Comité d'aide au développement à dégager davantage des ressources pour les pays en développement qui sont à la traîne en raison d'un manque de ressources et de capacités. Du reste, nous pouvons maintenant explorer la possibilité de mettre plus systématiquement à contribution les nouveaux pays donateurs (p. ex. la Chine, l'Inde et la Corée du Sud) pour compléter les initiatives des donateurs traditionnels et accroître la coopération Nord-Sud-Sud et Sud-Sud pour l'éducation.

Valeur de l'étiquette « EPT » : Bien qu'il soit nécessaire de s'adapter aux nouvelles réalités et aux nouveaux défis tout en réalisant de nouveaux programmes de développement, la constance, la continuité et la prévisibilité ont aussi du mérite. En la circonstance, toute rupture brutale avec l'étiquette « EPT », qui jouit maintenant d'une reconnaissance, d'une visibilité et d'une adhésion mondiales, peut avoir des répercussions néfastes sur les pays en développement, en particulier ceux qui consacrent beaucoup de temps, d'énergie et d'argent à l'internalisation et à l'opérationnalisation du programme de l'EPT à l'échelle infranationale et nationale. Il serait sage de considérer les deux prochaines années et l'après-2015 comme étant un continuum dans lequel les pays feront une transition en douceur vers la prochaine phase, sans perturber leurs cycles de planification et de budgétisation. Nous pourrions concevoir un programme +25 pour l'EPT sur le modèle de Rio+20.

L'éducation et le développement après 2015 : La réforme de l'éducation portera-t-elle ses fruits au Myanmar?

Thein Lwin

Réseau national de réforme de l'éducation, Rangoon

E-mail : edubur@gmail.com

Mots clés : Autonomie en éducation; réforme démocratique de l'éducation; réforme constitutionnelle; élections de 2015; Daw Aung San Suu Kyi

Résumé : L'article présente les obstacles à la réforme démocratique de l'éducation au Myanmar, les principaux étant une constitution antidémocratique et le pouvoir centralisé du ministère de l'Éducation. Il propose d'amorcer une réforme constitutionnelle et d'affirmer la primauté du droit avant les élections de 2015.

Il est difficile de prévoir ce qui arrivera au Myanmar après 2015 compte tenu de la situation politique actuelle. Bien que le président U Thein Sein montre de l'intérêt pour une réforme politique, son cabinet est composé d'anciens militaires et pas moins de 25 % des sièges au Parlement sont occupés par des officiers. Du reste, la constitution de 2008 est fortement décriée pour sa nature antidémocratique. En la circonstance, le Myanmar ne s'intéresse pas particulièrement aux débats post-2015 à l'échelle mondiale. Il se préoccupe plutôt de l'évolution de sa propre situation politique avant les élections de 2015. L'après-2015 birman dépend du parti qui formera le gouvernement en 2015.

Réformer l'éducation de façon démocratique n'est pas chose facile! Au Myanmar, trois principaux groupes sont chargés de la réforme de l'éducation : le ministère de l'Éducation, le comité parlementaire de promotion de l'éducation et le réseau national pour la réforme de l'éducation (RNRE) (composé d'organisations de la société civile).

Avec l'aide de donateurs internationaux, le ministère de l'Éducation a entrepris un examen approfondi du secteur de l'éducation il y a trois ans. Toutefois, le pouvoir centralisé du ministère de l'Éducation brime la liberté universitaire de l'équipe d'examen. Les membres du comité parlementaire, qui sont d'anciens militaires, ont approuvé quatre vieilles lois sur l'éducation dont le libellé avait été à peine modifié avant que Daw Aung San Suu Kyi soit élue au Parlement. Daw Aung San Suu Kyi a rejeté la cinquième loi présentée par le comité, laquelle portait sur l'enseignement supérieur, et a suggéré au comité de retourner à sa planche à dessin.

Le RNRE tente de sonder l'opinion publique générale, mais il se heurte à des limites. Il a présenté l'ébauche d'une politique nationale sur l'éducation au président et au comité parlementaire. Par la suite, il a marqué des progrès dans deux domaines importants. Les représentants du RNRE ont eu l'occasion de participer au dialogue sur l'enseignement supérieur, qui s'est déroulé dans la capitale, Naypyidaw, les 29 et 30 juin 2013, avec l'équipe d'examen et le comité parlementaire. Ils ont aussi rencontré le président et les ministres de l'Éducation le 13 juillet 2013 pour leur transmettre de l'information sur la réforme de 13 secteurs de l'éducation. Néanmoins, le ministère de l'Éducation reste réfractaire au changement démocratique, exerce encore un pouvoir centralisé et estime que l'éducation est réservée à l'élite.

L'enseignement dispensé dans les écoles publiques est de très faible qualité, et aucune importance n'est accordée au perfectionnement professionnel des enseignants. Le système d'évaluation repose sur l'apprentissage par cœur et la sélection d'une université dépend des notes d'examen. La majorité des étudiants universitaires n'ont pas la liberté de choisir leurs cours, et le programme d'études ne leur permet même pas d'acquérir des compétences. Le gouvernement interdit aux minorités indigènes de mettre en œuvre des programmes d'éducation dans leur région et d'enseigner leur langue à l'école. Si ce système d'éducation demeure en place, des citoyens ordinaires, y compris les minorités indigènes, continueront de subir des injustices sociales et de rencontrer des obstacles à leur développement humain. Si tel est le cas, aucune réconciliation nationale ne sera possible. Du reste, le Myanmar ne sera pas prêt pour l'intégration économique lorsqu'il accédera à la présidence de l'Association des Nations de l'Asie du Sud-Est.

Certains croient qu'une réforme de l'éducation pourrait être lancée si la Ligue nationale pour la démocratie, dirigée par Daw Aung San Suu Kyi, remportait les élections en 2015. La situation n'est pas aussi simple. La constitution de 2008 ne permet pas à Daw Aung San Suu Kyi d'assumer la présidence du Myanmar. Et 25 % des sièges au Parlement seront encore occupés par des officiers de l'armée. Aucune autonomie ne sera accordée aux groupes minoritaires indigènes, et la paix n'est pas garantie. Qui plus est, il semblerait que certains éléments de l'ancien régime militaire luttent pour le pouvoir dans les coulisses.

Si le Myanmar souhaite faire partie de la communauté économique internationale et faciliter la réconciliation nationale et la paix, une réforme de la constitution et de l'éducation, ainsi que l'affirmation de la souveraineté du droit, est pressante. Les citoyens responsables doivent se battre pour la justice sociale, la dignité humaine, le développement humain et l'éducation au nom du développement durable.

Il va sans dire que les Birmans accordent bien plus d'importance à « leur » année 2015 qu'au mouvement post-2015 international.

Développement et langues minoritaires

Bob Adamson
Institut d'éducation de Hong Kong

E-mail : badamson@ied.edu.hk

Mots clés : Minorités ethniques; Chine; trilinguisme; enseignement des langues; politiques

Résumé : L'article présente les quatre modèles d'enseignement des langues que les écoles des minorités ethniques appliquent pour faire face aux pressions exercées sur les élèves pour qu'ils apprennent les langues nationale et internationale en sus de la langue locale dans le cadre du développement économique. Certains modèles favorisent la langue locale. D'autres, non. Ces modèles menacent donc la viabilité sociale et culturelle des groupes ethniques minoritaires.

Le développement économique durable est l'un des principaux thèmes des objectifs du Millénaire pour le développement et de l'après-2015 ainsi qu'une source de préoccupation majeure pour les 55 minorités ethniques officiellement reconnues en Chine. Ces minorités, qui représentent environ 106 millions de personnes, habitent dans 155 zones autonomes en grande partie sous-développées du point de vue économique mais riches en ressources, dont un grand nombre sont situées à proximité des frontières du pays (Commission nationale chinoise pour l'UNESCO, 2004). Plus précisément, elles sont concentrées dans cinq régions autonomes : Xinjiang, Guangxi, Tibet, Mongolie intérieure et Ningxia. La modernisation économique est à l'origine d'un déplacement massif des minorités hors des campagnes, au profit de la ville, où elles tendent à être dominées par la majorité chinoise Han. Ces changements, couplés aux répercussions de la mondialisation, ont un effet secondaire sur la viabilité sociale et culturelle des minorités ethniques, déjà marginalisées : la promotion vigoureuse du chinois comme langue nationale normalisée pour les affaires économiques, sociales, éducatives et politiques et l'émergence rapide de l'anglais comme langue dominante pour les échanges internationaux menacent les langues des minorités.

Les arguments en défaveur de la préservation des langues minoritaires abondent. Bien que l'égalité des groupes ethniques soit garantie par la loi et que leurs langues soient protégées par des institutions étatiques, la crainte que la diversité ethnique provoque la désintégration du pays et les tensions concomitantes ont donné naissance à des politiques coercitives d'assimilation et plusieurs vagues de répressions linguistiques depuis la constitution de la République populaire de Chine, en 1949. Même à une époque plus libérale et tolérante, l'enseignement des langues minoritaires peut être considéré comme un luxe inabordable lorsque le budget de l'éducation doit être affecté à des priorités plus pressantes. De plus, il reste à répondre à quelques questions délicates. Parmi les centaines de langues minoritaires et leurs variantes, lesquelles doivent avoir priorité? Lesquelles doivent être enseignées à l'école, utilisées dans les manuels et d'autres ressources et utilisées comme langue d'instruction, en particulier dans les régions habitées par divers groupes linguistiques? La solution la plus simple consiste à préconiser le putonghua (mandarin standard parlé) ainsi que les formes modernes et simplifiées du chinois écrit, parallèlement à l'anglais, dont la maîtrise est une condition préalable à l'enseignement supérieur et à un grand nombre de professions prestigieuses. Certains groupes minoritaires préfèrent d'ailleurs cette solution, conscients que la maîtrise des langues nationale et internationale procure du capital social et de la mobilité.

Par ailleurs, lorsqu'il appuie les langues minoritaires, l'État montre qu'il est à l'aise avec la diversité. On prétend que, si l'État leur permet de sauvegarder leur patrimoine culturel et leur identité ethnique, les groupes minoritaires pourront pleinement contribuer au développement national. Dans un autre ordre d'idées, certaines langues minoritaires présentent des avantages économiques, car elles facilitent les échanges transfrontaliers. Par exemple, les habitants de la Mongolie intérieure et les locuteurs du coréen qui vivent au Jilin, une province du nord-est de la Chine, peuvent respectivement faire affaire avec des Mongols et des Coréens du Nord et du Sud dans leur langue maternelle. Il y a aussi un argument pédagogique : les élèves obtiennent de meilleurs résultats scolaires lorsqu'ils étudient dans une langue qu'ils connaissent.

Les écoles des groupes minoritaires ont trouvé différentes solutions aux problèmes que posent les trois langues, c'est-à-dire la langue minoritaire, le chinois et l'anglais. Un projet de recherche national (voir Adamson, Feng, Liu et Li, 2013) a mis au jour les quatre principaux modèles qu'elles appliquent. Utilisé dans les régions où le groupe minoritaire jouit de conditions culturelles et économiques favorables, le premier modèle fait la promotion du trilinguisme et utilise la langue minoritaire comme principale langue d'instruction jusqu'à la troisième année du primaire. À ce moment, il fait la transition vers le chinois et traite la langue minoritaire comme une matière. Le deuxième modèle, qui prévaut dans les régions où vivent l'ethnie Han et des minorités, offre une stratégie équilibrée, à double voie, où la langue minoritaire et le chinois sont à la fois des matières et des langues d'instruction. Le troisième modèle, qui est le plus répandu et appliqué dans les régions où les langues minoritaires sont moins influentes, utilise le chinois comme langue d'instruction et traite la langue minoritaire comme une matière. Quant au quatrième modèle, il n'accorde aucune considération à la langue minoritaire. Dans tous ces modèles, l'anglais est enseigné, en règle générale, à partir de la troisième année du primaire.

Les deux derniers modèles démontrent la vulnérabilité des langues minoritaires par rapport à la langue régionale ou nationale (en l'occurrence, le chinois), et la présence relativement nouvelle de l'anglais dans les écoles primaires (depuis 2002) aggrave la situation. Le premier modèle, une sorte de trilinguisme à effet positif, est évidemment celui qui assure le mieux la viabilité culturelle et économique des minorités ethniques, mais il est très peu répandu. Voir aussi l'article de Barbara Trudell dans le présent numéro.

Références

ADAMSON, B., A. W. FENG, Q. LIU et Q. LI. « Ethnic Minorities and Trilingual Education Policies », *Chinese Social Policy in a Time of Transition*, sous la direction de D. J. Besharov et K. Baehler, p. 180-195, Oxford University Press, 2013.

COMMISSION CHINOISE POUR L'UNESCO. *Educational Development in China*, Beijing : Commission chinoise pour l'UNESCO, 2004.

Remerciements

Le présent article se fonde sur une recherche financée par le conseil des subventions à la recherche de Hong Kong (fonds général de recherche 840012).

Consultations nationales de la Chine sur l'après-2015 : De Kunming à Beijing

Niina Mäki

Programme des Nations Unies pour le développement – Chine

E-mail : niina.maki@undp.org

Mots clés : Chine; après-2015; consultations nationales des Nations Unies

Résumé : En Chine, les deux consultations nationales sur l'agenda de développement post-2015 ont réuni divers acteurs à Yunnan et à Beijing. Les principaux messages émanant des consultations sont les suivants : mettre à profit les leçons tirées des objectifs du Millénaire pour le développement, mieux intégrer les nouveaux enjeux tels que les changements climatiques et obtenir le soutien de tous les niveaux de gouvernement, mais aussi de la société civile et du secteur privé en ce qui concerne les futures initiatives de développement. Les deux consultations nationales sur l'après-2015 étaient les premières du genre à être organisées en Chine, et le débat se poursuit sans relâche.

La Chine est l'un des pays où les Nations Unies ont mené un processus de consultation nationale sur l'agenda de développement post-2015. Ce processus visait à réunir divers acteurs pour discuter de la suite à donner aux objectifs du Millénaire pour le développement. Les deux consultations nationales sur l'après-2015 étaient les premières du genre à être organisées en Chine.

Les Nations Unies ont mis sur pied ces consultations en partenariat avec l'Association chinoise pour les Nations Unies. Les deux consultations ont rallié des représentants du gouvernement, des organisations des Nations Unies, des universitaires, des groupes de réflexion, des organisations sociales et plusieurs représentants du secteur privé [i]. Quelque 170 personnes y ont pris part. L'écrasante majorité des participants faisaient partie de différents types d'organisations de la société civile, d'associations locales, comme l'association des brodeuses de Leishan Miao, à de grandes plateformes nationales comme la Fédération des femmes de Chine.

Il était important d'organiser un événement à l'extérieur de la capitale pour faire l'inventaire des différents obstacles au développement rencontrés par ce vaste pays. Le 5 décembre 2012, une consultation d'une journée a eu lieu à Kunming. Plus de 50 personnes, dont l'ambassadeur Wang Yinfang, le seul membre d'origine chinoise du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 des Nations Unies, ont participé à des discussions animées. La deuxième consultation sur l'après-2015 s'est déroulée à Beijing le 11 mars 2013. Plusieurs personnes ayant participé à la consultation provinciale ont également assisté à l'événement national, afin de porter le message des habitants du Yunnan.

La consultation nationale portait sur des sujets allant de l'éducation à l'environnement, en passant par l'égalité des sexes et la coopération pour le développement international. Les principaux messages émanant de la Chine sont clairs : il est important de continuer à se concentrer sur les volets fondamentaux des OMD : la réduction de la pauvreté, l'éducation et la santé. Les futurs objectifs mondiaux doivent tirer parti des leçons apprises et mieux intégrer les nouveaux défis tels que les inégalités, les changements climatiques et les questions liées à l'environnement. Les objectifs doivent être mondiaux, mais les responsabilités doivent être réparties selon les capacités de chaque pays. Il est manifeste que le programme pour l'après-2015 doit chercher à obtenir l'aide généreuse, non seulement des niveaux de gouvernement, mais aussi de la société civile et du secteur privé.

De quoi le parcours de la Chine sera-t-il ponctué d'ici 2015? Depuis la tenue de la consultation nationale, plusieurs événements ont été mis sur pied par maintes organisations, dont Save the Children, la Banque mondiale et la Fondation chinoise pour la recherche et le développement. En même temps, la société civile chinoise a mené son propre processus de consultation sous la direction de la section nationale de Global Call to Action Against Poverty. Amina Mohammed, conseillère spéciale pour la planification du développement après 2015 du Secrétaire général des Nations Unies, a prononcé une allocution à la fin de juillet lors d'un événement organisé par le Réseau national chinois pour la recherche et le développement à Beijing. Elle a lancé un appel en faveur de la poursuite d'un dialogue inclusif sur l'agenda.

Le rapport de la Fondation chinoise pour la recherche et le développement, intitulé *Towards an Equitable and Sustainable Future – A Chinese Perspective on Post-2015 Development Agenda*, est la contribution la plus récente à cette discussion [ii]. Il souligne l'importance d'axer le futur agenda mondial de développement sur les besoins et les droits fondamentaux, et s'articule autour de l'équité et de la durabilité. En outre, il attire l'attention sur les thèmes de la gouvernance mondiale, de l'investissement dans les enfants et les réseaux de sécurité sociale et de la lutte contre les inégalités. La Fondation chinoise pour la recherche et le développement aimerait que la Chine joue un rôle constructif dans les discussions post-2015 afin de participer plus activement à la gouvernance mondiale et propose que la Chine crée sa propre agence de développement international.

Notes

[i] Des précisions et des listes des participants aux deux consultations nationales sont publiées sur la page de la Chine du site World We Want, à l'adresse <http://www.worldwewant2015.org/china2015>.

[ii] Le rapport sera publié en anglais au cours de l'année.

Y aura-t-il un débat national sur l'après-2015 en Corée du Sud?

Soyeun Kim

Université de Leeds; Re-shaping Development Institute (ReDI), Corée du Sud

E-mail : S.S.Kim@leeds.ac.uk

Mots clés : Corée; après-2015; fragmentation de l'aide; mouvement Saemaul; pays en développement

Résumé : Malgré la participation d'un haut dirigeant coréen aux travaux du Groupe de personnalités de haut niveau des Nations Unies, le débat national sur l'agenda de développement pour l'après-2015 suscite peu d'intérêt en Corée. Ce manque d'intérêt peut se comprendre dans le contexte de l'économie politique de la Corée. Fréquemment signalés, les problèmes de la fragmentation de l'aide et de la promotion du modèle « Saemaul Undong » peuvent apporter un éclairage intéressant sur ce contexte.

Malgré la participation du ministre coréen des Affaires étrangères et du Commerce aux travaux du Groupe de personnalités de haut niveau des Nations Unies, les débats coréens sur l'agenda de développement post-2015 suscitent peu d'attention. En effet, en faisant une recherche rapide sur le Web, je n'ai trouvé que deux événements (c.-à-d. le Forum coréen sur l'après-2015 et le Forum coréen sur les politiques) et quelques articles ou études, dont un rapport de l'Agence coréenne de coopération internationale (KOICA), qui se rapportaient aux débats nationaux (Lim, 2012). Le forum coréen sur l'après-2015, qui a eu lieu le 25 août 2013, visait à élaborer et à instaurer un agenda de développement post-2015 et à nouer un partenariat national entre toutes les parties intéressées, dont les milieux d'affaires, les politiciens, le monde universitaire et la société civile. Quant au Forum coréen sur les politiques post-2015, il a été organisé à l'initiative d'organisations de la société civile le 3 juillet 2013. Ni les comptes rendus de ces événements ni l'article de la KOICA n'analysent en détail la teneur, l'orientation ou la nature des débats coréens sur l'agenda post-2015. Par ailleurs, j'ai constaté que les débats sur l'après-2015 étaient « pratiquement inexistantes » en Corée en m'entretenant avec les membres de certaines organisations de la société civile. Comment expliquer ce manque d'intérêt alors que la Corée s'est attribué le rôle de « pont » dans le processus qui conduira au Quatrième Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide (HLF4) et celui qui le suivra? À l'heure actuelle, il semble que les débats coréens sur le développement international soient principalement déterminés par l'économie politique intérieure.

Dans ce contexte, deux problèmes notables, en ce sens qu'ils sont révélateurs de l'économie politique intérieure, sont souvent pointés du doigt : la fragmentation du système d'aide de la Corée et la promotion du mouvement Saemaul.

D'abord, la fragmentation de l'aide est causée par une guerre de clochers dont l'enjeu est de savoir « quel ministère a la haute main sur quoi et dans quelle mesure ». Les rapports d'évaluation des pairs du Comité d'aide au développement (CAD) (2007, 2012) classent continuellement les champs de compétence des ministères parmi les principaux domaines de réforme. Certaines personnes bien informées continuent de faire état de l'augmentation de la tension et de la concurrence entre les organismes gouvernementaux malgré la coordination et la médiation qu'assure le Comité pour la coopération au développement international, placé sous la gouverne du cabinet du premier ministre, et l'assise juridique établie en 2010 (Loi-cadre sur la coopération pour le développement international et décret présidentiel).

Contrairement au budget des autres donateurs membres du CAD, le budget de l'aide publique au développement de la Corée a continuellement augmenté pour se fixer à 1,8 milliard de dollars américains. L'accroissement du budget attire évidemment d'autres acteurs (dont plus de 35 organisations officielles) et accélère la fragmentation de l'aide. Fait intéressant, le vice-président de l'Assemblée nationale a invité des représentants du monde universitaire, d'organismes gouvernementaux et d'organisations de la société civile à participer à une table ronde sur ce sujet le mois dernier. Il sera intéressant de voir comment cet intérêt politique pourra se traduire en des gestes politiques concrets et en une réforme profonde de l'aide.

La présidente de la Corée, Park Geun-hye, est la fille du défunt président Park Chung-Hee. La campagne que diverses organisations gouvernementales et non gouvernementales ont commencé à mener vigoureusement en faveur du modèle Saemaul Undong (ou « mouvement de nouvelles communautés ») est le rebondissement le plus intéressant dans le domaine du développement international depuis l'entrée en fonction de la présidente. Par exemple, la KOICA a récemment mis sur pied une section entièrement vouée au mouvement Saemaul. Même le Secrétaire général des Nations Unies, Ban Ki-moon, évoque fréquemment l'utilité du modèle Saemaul pour le développement de l'Afrique et les objectifs du Millénaire pour le développement en raison des valeurs « de diligence, d'autonomie et de coopération » qu'il véhicule. Rappelons que le modèle Saemaul compte parmi les principaux héritages du défunt président Park Chung-Hee. Ce programme de développement rural a pour but d'atténuer les inégalités entre zones urbaines et zones rurales en stimulant l'économie rurale.

En dépit de l'enthousiasme des adeptes du Saemaul et des administrations bénéficiaires, bon nombre de commentateurs doutent de l'applicabilité ou de la transférabilité de l'expérience antérieure de la Corée. En outre, certains craignent que l'incompréhension ou la mésinterprétation possible du modèle Saemaul (dans le contexte de l'économie politique des années 1970, au plus fort de la guerre froide), par le gouvernement coréen, fasse plus de mal que de bien, surtout qu'il n'a fait l'objet d'aucune étude approfondie et rigoureuse. Ces observations font écho aux critiques exprimées par les chercheurs progressistes qui analysent et réévaluent le développementisme en Corée. Ces derniers, plus particulièrement, préviennent les Coréens du danger de romancer l'État développementiste qu'était autrefois la Corée sans tenir compte des conséquences politiques, sociales et environnementales.

L'UNESCO en Corée et la préparation de l'après-2015

Bong Gun Chung
Université nationale de Séoul

E-mail : bchung1108@gmail.com

Mots clés : UNESCO; Corée; après-2015

Résumé : La Corée sera l'hôte de la Conférence mondiale sur l'éducation de l'UNESCO en mai 2015. Le gouvernement coréen et la Commission coréenne pour l'UNESCO se préparent pour l'événement, malgré l'inquiétude qui règne dans le pays.

La Corée du Sud a adhéré à l'UNESCO 10 jours seulement avant le déclenchement de la guerre de Corée (1950-1953). Pendant cette guerre dévastatrice, le Congrès a adopté une loi qui faisait de la Commission coréenne pour l'UNESCO une organisation distincte et indépendante du ministère de l'Éducation. Ce phénomène est plutôt rare! Dans les décennies qui ont suivi, l'UNESCO a marqué durablement les esprits en raison de sa contribution remarquable à la reconstruction des écoles dévastées par la guerre. En mai 2015, la Corée accueillera fièrement la Conférence mondiale sur l'éducation de l'UNESCO, dont l'édition précédente a eu lieu à Dakar en 2000.

On dirait une coïncidence ou un heureux hasard que la Corée soit l'hôte de manifestations internationales d'envergure comme le Sommet du G-20 2010, au plus fort de la crise économique mondiale; le Quatrième Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide en 2011, qui a marqué une étape charnière pour les politiques et les pratiques d'aide; et la Conférence mondiale sur l'éducation de l'UNESCO, au moment où sera lancé le programme mondial pour l'après-2015. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation de la Corée semble absorbé par le rôle de premier plan qu'il a revendiqué en tant que pays hôte, et il ne se contentera pas d'assurer la logistique de l'événement. Il a déjà chargé la Commission coréenne et l'Institut coréen du développement de l'éducation de réaliser une étude afin que le gouvernement puisse remplir son rôle d'hôte comme il se doit, en analysant les événements antérieurs et en proposant de nouvelles priorités.

Toutefois, si ces quelques organisations et le gouvernement sont agités et affairés à l'approche de la Conférence mondiale sur l'éducation, il semble que le milieu de l'éducation et le grand public ne débordent pas encore d'enthousiasme. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette indifférence, outre le fait qu'il est un peu tôt, deux ans à l'avance, pour faire la promotion de l'événement. Il est bien connu que le système d'éducation coréen se classe premier à l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), à la Troisième enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (TIMSS) et à d'autres concours internationaux, et ces résultats sont attribuables à la très forte concentration des acteurs sur la scène nationale. Par contre, la Corée ne suit pas de près les enjeux en matière d'éducation à l'échelle mondiale puisque l'éducation est encore, en grande partie, une question de politique intérieure et d'affaires socioculturelles.

La courte histoire de l'aide publique au développement en éducation en Corée (20 ans environ) montre que la contribution de la Corée à la coopération internationale et au développement international est axée sur les établissements de formation professionnelle et d'enseignement supérieur plutôt que sur l'éducation de base et l'enseignement secondaire. D'ailleurs, le gouvernement coréen n'a pratiquement pas participé au mouvement de l'Éducation pour tous (EPT). Par conséquent, le dialogue mondial sur l'après-2015, qui englobe un large éventail de sujets depuis

quelques années, dont l'EPT, les objectifs du Millénaire pour le développement, l'environnement, le chômage et le développement durable, désarçonne les décideurs coréens concentrés sur les affaires intérieures qui préparent la Conférence mondiale sur l'éducation.

Le ministère de l'Éducation se prépare actuellement pour la Conférence mondiale sur l'éducation, encouragé par le brillant succès des manifestations mondiales antérieures, c'est-à-dire le Sommet du G-20 (organisé par le ministère des Finances), et le Quatrième Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide (organisé par le ministère des Affaires étrangères à Busan), et l'importance de l'Assemblée générale 2015 des Nations Unies (dirigée par le Secrétaire général d'origine coréenne Ban Ki-moon). Alors qu'il n'était qu'un spectateur lors de la conférence de Jomtien et du forum de Dakar, le gouvernement coréen a maintenant l'occasion de jouer un rôle de chef de file mondial dans le domaine de l'éducation. D'ici à ce qu'elle accueille la Conférence mondiale sur l'éducation, dans moins de deux ans, la Corée doit mobiliser l'expertise des acteurs du secteur de l'éducation si elle souhaite saisir cette occasion. Les Coréens forment un peuple optimiste de nature et capable de performances remarquables lors du sprint final. Justement, la capacité des Coréens de triompher à une épreuve majeure est peut-être l'une des réussites de leur système d'éducation. J'espère que je ne suis pas trop optimiste!

Consultations sur l'éducation dans l'agenda post-2015 en Asie-Pacifique

Gwang-Chol Chang

Unité de politiques et de réforme de l'éducation, UNESCO Bangkok

E-mail : gc.chang@unesco.org

Mots clés : Éducation de qualité pour tous; apprentissage tout au long de la vie; développement complet des apprenants

Résumé : À l'issue des consultations régionales qu'il a menées au sujet de l'avenir de l'éducation, UNESCO Bangkok parvient à la conclusion que l'éducation de qualité pour tous pourrait être le thème unificateur général de la réforme des politiques nationales d'éducation et de l'agenda de développement post-2015. Il faudrait mettre l'accent sur l'efficacité de l'environnement d'apprentissage et la qualité de l'enseignement pour permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances pertinentes, notamment des compétences transversales.

Le Bureau régional pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique, UNESCO Bangkok, participe activement au débat sur l'éducation dans le cadre de l'élaboration de l'agenda post-2015. Sa stratégie consiste à examiner les changements qui se sont produits au cours des 10 dernières années dans les sphères socioculturelles, économiques et démographiques et à animer un débat sur l'incidence de ces changements sur l'éducation.

En 2012 se sont tenues deux réunions régionales sur l'éducation au-delà de 2015. Rassemblant des experts de haut niveau, elles avaient pour thème « Vers l'EPT 2015 et au-delà – Façonner une nouvelle vision de l'éducation » (mai) et « Quelle éducation pour l'avenir? Au-delà de 2015 –

Repenser l'apprentissage dans un monde en mutation » (novembre). Les résultats de ces réunions ont été utilisés lors la consultation thématique régionale sur l'éducation dans l'agenda de développement post-2015 en Asie-Pacifique, qui a été organisée par UNESCO Bangkok en coopération avec l'UNICEF et des organisations de la société civile, comme VSO, à Bangkok, à la fin de février 2013.

Divers acteurs ont pris part au processus, dont des représentants de différents gouvernements, d'organisations intergouvernementales et non gouvernementales locales, régionales, nationales et internationales, d'universités, de syndicats d'enseignants et d'organisations de jeunes. De multiples moyens ont été employés pour recueillir les opinions des acteurs sur l'avenir de l'éducation et l'agenda de développement post-2015, dont des rapports commandités, des recherches coopératives, des forums de discussion nationaux, des consultations nationales, des concours en ligne et des concours de slogans comportant six mots.

Les messages clés qui émanent de ces consultations régionales sont résumés ci-après.

- **Les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) n'ont pas été atteints.** Bien que des progrès visibles aient été réalisés depuis 2000, des problèmes importants subsistent en Asie-Pacifique. Par exemple, il existe des écarts énormes entre les pays, et même à l'intérieur de ceux-ci, en ce qui concerne l'accès à l'éducation ainsi que la qualité de l'éducation et de l'apprentissage. L'Asie-Pacifique compte encore un nombre assez considérable d'enfants non scolarisés et d'adultes analphabètes.
- **L'éducation constitue un catalyseur du développement.** Au cours de la dernière décennie, l'Asie-Pacifique s'est hissée au rang de puissance politique et économique grâce à une croissance économique rapide, à la promotion du développement social et à l'ouverture sur l'extérieur de la classe politique. Toutefois, les pays de cette région sont de plus en plus divisés en ce qui concerne la répartition des chances d'avoir une éducation « pertinente », un revenu décent et une qualité de vie. Les inégalités en matière d'éducation, en particulier, génèrent des injustices économiques et sociales.
- **Le futur agenda de l'éducation devrait tenir compte des nouvelles tendances du développement.** Devant l'évolution rapide de l'économie, de la société et de la technologie, il est crucial pour les systèmes éducatifs de s'adapter à une multitude de défis. Quelles mesures s'imposent pour faire face aux enjeux démographiques tels que le vieillissement de la population, l'explosion démographique des jeunes et la migration croissante? Comment les politiques éducatives pourraient-elles mieux aborder les changements climatiques, le développement durable et la formation de citoyens responsables? Compte tenu de la diffusion des technologies de l'information et de communication, quelle sera la signification de l'« alphabétisme » dans le futur? Comment les systèmes éducatifs peuvent-ils tirer parti de la technologie pour améliorer l'apprentissage? Ce ne sont que quelques exemples.
- **La réforme des politiques éducatives nationales et l'agenda de développement pour l'après-2015 peuvent être regroupés sous le grand thème unificateur de l'éducation de qualité pour tous.** La réussite de l'initiative de l'EPT ne dépend pas seulement de l'accès à l'éducation ou de l'augmentation du nombre d'années de scolarité. Elle se mesure plutôt en fonction des connaissances enseignées aux enfants. Il faudrait miser sur des environnements d'apprentissage propices, des enseignants professionnels et des processus d'enseignement efficaces pour que les apprenants obtiennent des résultats d'apprentissage significatifs et satisfaisants, acquièrent des compétences transversales, fassent preuve d'innovation, acceptent le changement et s'y adaptent, et continuent à apprendre. Pour ce faire, il faut

renouveler et élargir le concept de l'apprentissage du point de vue de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'apprentissage embrassant tous les aspects de la vie. L'apprentissage tout au long de la vie exige l'offre de nombreux parcours d'apprentissage et points d'entrée et de rentrée à tous les âges et à tous les niveaux d'instruction. Ces facteurs sont cruciaux pour la définition de tout programme d'éducation pour l'après-2015 et doivent être pris en considération dans l'agenda de développement post-2015.

UNESCO Bangkok continue de participer activement au débat sur l'avenir de l'éducation et au processus d'élaboration de l'agenda post-2015 en menant des consultations auprès de divers acteurs sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que les objectifs et les cibles d'éducation au-delà de 2015 et en s'engageant dans une coopération régionale et internationale, afin d'encourager le développement et la réforme de l'éducation dans la région Asie-Pacifique.

Ressources et références

UNESCO Bangkok. *Vers l'EPT 2015 et au-delà – Façonner une nouvelle vision de l'éducation*, [résumé des conclusions](#), mai 2012, Bangkok.

UNESCO Bangkok. *Quelle éducation pour l'avenir? Au-delà de 2015 – Repenser l'apprentissage dans un monde en mutation*, [document final](#), novembre 2012, Bangkok.

UNESCO Bangkok. Consultation thématique régionale sur l'éducation dans l'agenda de développement pour l'après-2015 en Asie-Pacifique, [résultats et recommandations](#), mars 2013, Bangkok.

Site Web sur l'éducation au-delà de 2015 d'UNESCO Bangkok (Bureau régional pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique) : <http://www.unescobkk.org/education/educationbeyond2015/>

Vision 2022 du Fonds de développement et de coopération internationale de Taiwan (ICDF)

Phil Barber
TaiwanICDF, Taipei

E-mail : phil.barber@icdf.org.tw

Mots clés : Chine; Taiwan; Fonds de développement et de coopération internationale (ICDF); développement durable

Résumé : L'article donne un aperçu de la vision pour 2022 du Fonds de développement et de coopération internationale de Taiwan (ICDF), laquelle définit la mission et les valeurs fondamentales de l'organisation. De plus, il expose la position de l'ICDF face à l'élaboration de l'agenda post-2015.

Pour 2022, le Fonds de développement et de coopération internationale de Taiwan¹ (ICDF) a pour vision d'« être un partenaire hors pair du développement durable d'ici 2022 ». L'ICDF a proposé cette vision dans le cadre d'une série de réformes en juin 2012 afin de définir sa mission et ses valeurs fondamentales et de préciser les résultats qu'il attend de ses projets d'aide à moyen et à long terme. L'ICDF, un organisme d'aide étrangère de Taiwan, cherche à atteindre ses objectifs sur la base de cette vision, qui oriente ses projets de réforme, et d'une méthode efficace de planification et de distribution des ressources.

La vision pour 2022 de l'ICDF se veut claire et facile à comprendre pour l'ensemble des acteurs avec lesquels il travaille et lui donne de meilleurs outils pour favoriser le développement durable lorsqu'il collabore avec d'autres pourvoyeurs d'aide ou des bénéficiaires d'aide.

Afin d'être un partenaire hors pair, l'ICDF prend les mesures suivantes : 1) mettre en place des systèmes de gestion de projet axés sur les résultats; 2) utiliser les technologies de l'information et des communications pour renforcer le processus décisionnel; 3) créer une communauté de savoir qui s'appuie sur la gestion des connaissances pour l'aider à remplir son mandat de fournisseur d'aide.

En ce qui concerne le développement durable, la vision pour 2022 se situe dans le prolongement de la politique d'aide étrangère du ministère des Affaires étrangères de Taïwan, intitulée *Partnerships for Progress and Sustainable Development*. Dans ce livre blanc, Taïwan s'engage à contribuer aux objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et à respecter la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Dans ce contexte, l'ICDF a élaboré un certain nombre de stratégies en s'inspirant des thèmes de la politique de développement durable définie dans le livre blanc et en gardant à l'esprit les avantages comparatifs de Taïwan.

Taïwan ne prend pas part aux réunions des Nations Unies qui orientent le débat sur l'élaboration de l'agenda post-2015. L'ICDF surveille l'évolution de ce débat et le consensus que la communauté du développement international dégagera (s'il y a lieu) et agira en conséquence en temps et en heure. Entre-temps, l'ICDF s'efforce de réaliser sa vision pour 2022, conformément aux politiques stipulées dans le livre blanc sur l'aide étrangère du ministère des Affaires étrangères.

¹ International Cooperation and Development Fund

Renseignements supplémentaires

Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'ICDF, veuillez aller à l'adresse www.icdf.org.tw. Le livre blanc sur la politique d'aide étrangère peut être consulté sur le site Web du ministère des Affaires étrangères à l'adresse www.mofa.gov.tw [en anglais seulement].

Taïwan et l'agenda de développement post-2015 des Nations Unies : Qui soutient la vision du développement durable?

I-Hsuan Cheng

Département de l'éducation internationale et comparative, Université nationale de Chi Nan, Taïwan

Sheng-Ju Chan

Institut universitaire de l'éducation, Université nationale de Chung Cheng, Taïwan

E-mails : ihcheng@ncnu.edu.tw, ju1207@ccu.edu.tw

Mots clés : Taïwan; développement durable; après-2015

Résumé : Taïwan ne semble pas s'intéresser aux débats sur les nouveaux cadres ou concepts relatifs à l'agenda de développement post-2015, sans toutefois les ignorer. Taïwan doit établir un processus général d'institutionnalisation pour nouer un dialogue efficace avec les acteurs des secteurs public et privé ainsi que les organisations non gouvernementales et forger un consensus avant de s'engager dans la discussion des Nations Unies sur le développement durable et le partenariat mondial.

Alors que des consultations nationales sur l'agenda de développement post-2015 se déroulent dans plus de 70 pays développés et pays en voie de développement, Taïwan ne semble pas s'intéresser aux débats sur les nouveaux cadres ou concepts pour l'après-2015, sans toutefois les ignorer. Avant la publication du rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015, le 30 mai 2013, le bureau de première ligne du gouvernement taïwanais qui assure la liaison avec les Nations Unies, le Bureau économique et culturel de Taipei, établi à New York, a organisé un séminaire sur la santé dans le cadre de l'agenda de développement post-2015 des Nations Unies le 24 mai 2013. En 2013 encore, le ministère des Affaires étrangères, dont le siège est à Taipei, a dirigé plusieurs séminaires et forums d'organisations non gouvernementales sur les enjeux liés au développement, dont les changements climatiques, le financement des entreprises privées et l'expérience que Taïwan a de l'aide étrangère, afin d'élaborer de nouvelles stratégies d'aide au titre de la politique sur la durabilité de la diplomatie de Taïwan.

En comparaison avec les huit objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) actuels, les 12 nouveaux objectifs proposés dans le rapport 2013 du Groupe de personnalités de haut niveau

soulignent l'importance du développement durable et d'un environnement institutionnel favorable. Le Fonds de développement et de coopération internationale de Taiwan (ICDF), un organisme bilatéral qui a obtenu environ 16,26 % de l'aide publique au développement de Taïwan, sous la supervision du ministère des Affaires étrangères, a amorcé un processus d'institutionnalisation et de professionnalisation en 2010. L'ICDF affirme qu'il s'est fixé pour objectif, au cours des 10 prochaines années, de promouvoir le développement durable en s'appuyant sur les OMD (ICDF, 2013). Pour quelles raisons ces initiatives ont-elles été entreprises? Qui adhère à la vision du développement durable à Taïwan? Les raisons résident dans la diplomatie et l'efficacité des programmes d'aide (ministère des Affaires étrangères, 2012), mais on peut aussi avancer que les problèmes institutionnels qui touchent les secteurs public et privé ainsi que les organisations non gouvernementales de Taïwan dissimulent la participation de Taïwan aux discussions sur le développement de l'agenda post-2015 des Nations Unies.

Bien que Taïwan fournisse de l'aide au développement depuis 1959, l'aide internationale et le développement ont été exclus du discours des principaux décideurs du secteur public jusqu'à ce que le ministère des Affaires étrangères publie un livre blanc sur la politique d'aide étrangère, intitulé *Partnerships for Progress and Sustainable Development*, en 2009. En dépit de leur vaste expérience du développement, les organisations non gouvernementales (ONG) et les organisations de la société civile de Taïwan travaillent de manière isolée au lieu de coopérer de façon horizontale ou verticale. Les petites et moyennes entreprises taïwanaises qui mènent des activités à l'échelle internationale sont réticentes à investir dans les pays qui reçoivent de l'aide de Taïwan et qui entretiennent des relations diplomatiques étroites avec Taïwan, comme certains pays d'Amérique latine, d'Afrique et de l'Asie-Pacifique. Les dialogues publics-privés devraient être utilisés pour convaincre les milieux d'affaires des mesures incitatives, des bénéfices réciproques, des valeurs et du sentiment de sécurité associés à ces investissements.

Compte tenu des difficultés diplomatiques de Taïwan et du montant relativement faible et décroissant de son aide publique au développement, il est important, du point de vue stratégique, que Taïwan participe aux travaux de la communauté internationale, que ce soit par l'intermédiaire d'ONG ou d'organisations de la société civile, ou d'autres plateformes privées. Par conséquent, Taïwan doit établir un processus général d'institutionnalisation pour nouer un dialogue efficace avec les acteurs des secteurs public et privé ainsi que les ONG et forger un consensus avant de s'engager dans la discussion des Nations Unies sur le développement durable et un partenariat mondial.

Références

FONDS DE DÉVELOPPEMENT ET DE COOPÉRATION INTERNATIONALE DE TAIWAN (ICDF). *Rapport annuel 2012*, Taipei, 2013.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES DE TAIWAN, Rapport sur le développement et la coopération internationale 2010, Taipei, 2012.

Sur la voie d'un agenda post-2015 : Le cas du Japon

Shoko Yamada
Université de Nagoya

Email: shoma_y@hotmail.com

Mots clés : Politiques d'aide publique au développement du Japon; éducation de base; développement des compétences; enseignement supérieur

Résumé : Depuis les années 1990, le Japon s'efforce de diversifier ses activités dans le domaine de l'éducation de base conformément aux objectifs de l'Éducation pour tous et aux objectifs du Millénaire pour le développement. Après une vingtaine d'années consacrées en priorité à l'éducation de base, la politique actuelle de coopération en éducation, formulée par le ministère des Affaires étrangères en 2011, porte sur de vastes domaines comme l'enseignement technique, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. Se fondant sur un survol de l'évolution historique des politiques du Japon, l'article examine les problèmes et les possibilités du Japon en ce qui concerne la définition de l'agenda post-2015.

L'une des difficultés liées à l'élaboration de l'agenda post-2015 réside dans le fait que les priorités sont beaucoup plus diffuses qu'elles ne l'étaient lorsque les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et les objectifs du Millénaire pour le développement encadraient les discussions et les pratiques relatives au développement international de l'éducation. Ces dernières années, un grand nombre de donateurs ont révisé leurs stratégies d'aide au secteur de l'éducation, y compris la Banque mondiale (2011), l'Agence internationale pour le développement des États-Unis (2011), le ministère britannique du Développement international (2010) et le gouvernement du Japon. Leurs stratégies ont un point commun : elles mettent l'accent sur divers aspects de l'éducation de base ou d'autres sous-secteurs, comme l'enseignement secondaire, postsecondaire, technique ou professionnel, au lieu de se limiter exclusivement à l'éducation de base universelle.

Dans le cas du Japon, l'Agence japonaise de coopération internationale² (JICA) a produit une brochure, en 2010, pour présenter le cadre de la coopération japonaise dans le domaine de l'éducation jusqu'en 2015. Par la suite, le ministère des Affaires étrangères a rendu public la politique de coopération en éducation du Japon pour 2011-2015. Lors de l'élaboration de ces documents, divers acteurs de la JICA, du gouvernement, du monde universitaire et de quelques organisations de la société civile ont examiné les forces et les priorités des initiatives japonaises dans ce domaine. Il s'agissait là des premiers documents de politique officiels à porter spécifiquement sur la coopération en éducation au Japon depuis que l'initiative sur l'éducation de base pour la croissance (BEGIN) avait été annoncée en 2002. Axée sur l'éducation de base, l'initiative BEGIN visait à démontrer l'apport du Japon à l'EPT et ses points forts, comme la formation continue des enseignants aux fins de la reconstruction d'une nation sortant d'un conflit, par rapport à ses philosophies d'aide, afin d'appuyer les efforts d'auto-assistance des pays bénéficiaires d'aide et de partager l'expérience du Japon en matière de développement. Dans le cadre de l'initiative BEGIN, la majeure partie des efforts visait à montrer que le Japon respectait l'agenda mondial. Quant aux documents mis au point au début des années 2010, ils portaient principalement sur les activités menées dans l'ensemble du secteur de l'éducation. Tant la brochure de la JICA (2010) que la politique du ministère des Affaires étrangères (2011) traitent tout d'abord de la contribution du

² Japan International Cooperation Agency

Japon à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base en présentant des projets liés à la gestion communautaire des écoles et à l'éducation inclusive. Elles abordent ensuite les deuxième (c.-à-d. les centres de formation professionnelle et les réseaux d'établissements d'enseignement supérieur) et troisième priorités (c.-à-d. l'éducation pour la paix et la sécurité) en matière d'aide.

Les documents de politique produits en 2010 et 2011 serviront de cadre opérationnel pour la période de transition entre les objectifs actuels et les nouveaux objectifs de l'EPT. Sous peu, la JICA enclenchera un processus consultatif afin de définir le cadre stratégique de l'après-2015. Quelques facteurs pourraient influencer l'orientation du travail qu'accomplit le Japon pour établir un programme pour l'après-2015. Le changement d'attitude du Japon à l'égard de l'aide au développement est au nombre de ces facteurs. A la suite d'une longue récession, le gouvernement subit des pressions grandissantes, tant de l'intérieur que de l'extérieur, pour qu'il démontre qu'il utilise efficacement les ressources dont il dispose. L'aide au développement, de par sa nature, a été durement touchée, car elle ne profite pas visiblement, ni directement, aux contribuables japonais. Le montant total d'aide au développement et la proportion attribuée au secteur de l'éducation n'ont pas changé considérablement au cours des dernières années (les montants nets déboursés en 2010 et en 2012 s'élevaient respectivement à 11,021 et à 10,494 millions de dollars américains). Quoi qu'il en soit, le ministère des Affaires étrangères a proposé d'évaluer les projets d'aide au développement pour mieux servir les intérêts nationaux du Japon. Les Japonais s'entendent généralement pour dire que les résultats des investissements en éducation ne sont pas immédiats, et le développement des ressources humaines a toujours été au cœur de la philosophie japonaise de développement et d'aide au développement. Malgré tout, la prochaine politique japonaise d'aide à l'éducation devra probablement prendre davantage en considération et faire des liens avec les préoccupations scolaires et sociales nationales.

Les contrastes entre les contextes historiques et, par extension, les modes de planification et de fonctionnement des programmes d'éducation de base, d'enseignement technique, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur sont le deuxième facteur. Depuis les années 1960, l'enseignement supérieur est l'une des forces du Japon, et le Japon a financé divers programmes de formation, de bourses d'études et de construction d'infrastructures afin de mettre en valeur la main-d'œuvre moyennement à hautement spécialisée dans divers secteurs de l'industrie, des technologies et des services sociaux. Par contre, le Japon, contraint de se mettre en phase avec le programme mondial d'EPT, a commencé à financer l'éducation de base pendant les années 1990. L'importance de l'aide à l'éducation de base n'a cessé de croître pendant les années 1990 et 2000. Le lancement de l'initiative BEGIN, qui est spécifiquement axée sur l'éducation de base, démontre que l'éducation de base a rapidement monté dans l'ordre de priorité du gouvernement japonais pendant cette période.

Depuis peu, l'importance de la collaboration transfrontalière entre les universités crée des conditions propices à l'augmentation de l'aide à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, l'aide aux établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle persiste. Le renouvellement de l'intérêt et de l'engagement du Japon à l'égard de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur est lié au débat mondial sur l'après-2015. En revanche, les personnes qui participent au dialogue sur les politiques à l'échelle internationale et à l'échelle nationale des pays bénéficiaires d'aide ont tendance à travailler dans le domaine de l'éducation de base. Les spécialistes d'autres domaines de l'éducation, en particulier l'enseignement supérieur sont bien entendu exposés à ce dialogue mondial, mais pas du point de vue de l'aide au développement ni de l'EPT. L'aide à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base continuera à être l'un des principaux domaines de coopération en éducation du Japon. On craint toutefois que, lorsque le débat principal se centrera sur le domaine général du développement des compétences et de l'apprentissage tout au long de la vie, le Japon doive

réinventer la manière dont il fait la promotion de ses réalisations et de son expertise, sans se restreindre à l'éducation de base, en coordination avec d'autres sous-secteurs de l'éducation, afin de présenter stratégiquement un portrait complet de la coopération en éducation.

L'aide au développement international qu'offre le Japon ne paraît pas aussi dynamique que celle de pays voisins, comme la Corée et la Chine, qui ont rapidement renforcé leur présence en tant que donateurs. Il n'en demeure pas moins que le montant total d'aide au développement international du Japon dépasse largement celui de ces nouveaux acteurs. D'ailleurs, le Japon se classe encore parmi les 10 principaux pays donateurs bilatéraux. Le resserrement de l'exigence de démontrer des résultats sur la plan national obligera les spécialistes de l'aide à faire preuve de plus de rigueur. Ce resserrement sera difficile, mais il aidera à améliorer la qualité du travail réalisé. Bénéficiant d'atouts tels qu'un large bassin d'experts et une vaste expérience, le Japon devrait présenter les leçons qu'il a apprises et les innovations qu'il a introduites comme une banque de connaissances dans laquelle les nouveaux donateurs pourraient puiser.

Références

AGENCE JAPONAISE DE COOPÉRATION INTERNATIONALE. *JICA's Operation in Education Sector: Present and Future*, 2010.

[http://www.jica.go.jp/english/our_work/thematic_issues/education/pdf/position_papaer.pdf]

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES DU JAPON. *Japan's Education Cooperation Policy 2011–2015*, 2011. [http://www.mofa.go.jp/policy/oda/mdg/pdfs/edu_pol_ful_en.pdf]

La voie à suivre en éducation et en développement au-delà de 2015 – Perspectives d'Oman

Yahya Al Manthri
State Council, Oman

E-mail : ymanthri@omantel.net.om

Mots clés : Éducation pour tous; éducation de la petite enfance; éducation des personnes handicapées

Résumé : Le Sultanat d'Oman a considérablement développé ses services d'éducation afin d'offrir à tous les enfants un accès gratuit à l'éducation primaire et secondaire. Les taux de participation du Sultanat d'Oman sont égaux ou supérieurs à ceux d'autres pays du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord. Malgré tout, le gouvernement omanais doit améliorer l'accès à l'éducation dans un certain nombre de secteurs, dont l'éducation de la petite enfance et des personnes handicapées. En outre, il doit améliorer la qualité de l'éducation dans tous les secteurs.

En l'an 2000, 189 pays ont promis de sortir leurs habitants de l'extrême pauvreté. Cet engagement s'est traduit par huit objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Le Sultanat d'Oman faisait partie des pays qui se sont engagés à atteindre ces huit OMD. Il a approuvé un grand nombre de projets et de programmes nationaux mettant l'accent sur ces objectifs dans le cadre de ses sixième, septième et huitième plans de développement quinquennaux et les a ensuite mis en oeuvre pendant la première décennie du XXI^e siècle.

Conformément aux deuxième et troisième OMD, lesquels visent à garantir une éducation primaire universelle et à promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, le gouvernement d'Oman s'est engagé à assurer l'égalité des chances en éducation en donnant à tous les enfants un accès gratuit à l'éducation. En 2011, le taux net de scolarisation était de 98,1 % contre 85,4 % en 1990. Le taux de progression de la première à la sixième année était de 98,5 % en 2011, comparativement à 81,6 % en 1990. L'écart entre les sexes s'est rétréci à différents niveaux d'instruction. Au cycle primaire, l'indice de parité entre les sexes était de 97 % en 2011, comparativement à 89 % en 1990. Au cycle secondaire, il s'élevait à 96 %, contre 95 % en 1990. Au cycle supérieur, il atteignait 107 % en 2001, par comparaison à 83 % en 1990. Le taux d'alphabétisation de la cohorte d'âge 15-24 ans était de 98,9 % en 2011, contre 92 % en 1990, une hausse qui démontre que le Sultanat d'Oman est en voie d'éradiquer l'analphabétisme chez les jeunes, et ce, bien avant le délai fixé. D'après le rapport 2012 sur l'éducation au Sultanat d'Oman de la Banque mondiale, les taux de participation du Sultanat d'Oman sont égaux ou supérieurs à ceux d'autres pays du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord. Plus particulièrement, le rapport indique que le taux d'achèvement du cycle d'enseignement supérieur chez les jeunes femmes omanaises se rapproche des taux élevés qu'enregistrent les pays les plus performants, comme Singapour et la Corée du Sud.

Les indicateurs montrent que le Sultanat d'Oman a réalisé des progrès remarquables en ce qui concerne l'Éducation pour tous (EPT), mais il doit élargir l'accès à l'éducation dans un certain nombre de secteurs précis afin d'atteindre les objectifs de l'EPT et de contribuer à l'amélioration de la qualité en éducation, comme nous le verrons ci-dessous.

Éducation de la petite enfance

De plus en plus conscient de l'importance de l'éducation de la petite enfance, le gouvernement d'Oman cherche des moyens d'ouvrir l'accès aux programmes d'éducation de la petite enfance et d'en accroître la qualité. Pourtant, le taux d'inscription aux programmes d'éducation de la petite enfance demeure bas. En 2009, seulement 39 % des enfants de quatre ou cinq ans fréquentaient des centres préscolaires. Le rapport 2012 sur l'éducation au Sultanat d'Oman de la Banque mondiale recommande au gouvernement d'élaborer une stratégie en matière d'éducation de la petite enfance qui établit des liens entre cette dernière et une vision globale de l'éducation.

Éducation des personnes handicapées

Le secteur complexe de l'éducation des personnes handicapées requiert des enseignants spécialisés, de l'équipement personnalisé, des classes et des écoles adaptées, des engagements financiers concrets et des capacités techniques. Le ministère de l'Éducation d'Oman s'efforce d'améliorer l'éducation pour les personnes handicapées, mais le pourcentage d'élèves handicapés inscrits aux programmes d'éducation de base qu'il offre est encore très faible. Il doit faire face à de nombreux problèmes, dont l'absence de mécanismes adéquats pour diagnostiquer et évaluer les enfants handicapés et une pénurie d'enseignants spécialisés.

Même s'il a admirablement réussi à élargir son éventail de services d'éducation, le gouvernement d'Oman doit maintenant accorder la priorité à la qualité et à l'efficacité de son système d'éducation afin de développer l'éducation de la petite enfance et des personnes handicapées dans le cadre de l'agenda post-2015.

Références

NATIONAL CENTRE FOR STATISTICS AND INFORMATION. *Millennium Development Goals, 3rd National Report*, Sultanat d'Oman, 2013.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Education in Oman: The Drive for Quality*, Sultanat d'Oman, 2012. Rapport préparé conjointement par le ministère de l'Éducation et la Banque mondiale.

Le développement des compétences au-delà de 2015

Hana M. Ameen

Ministère de l'Enseignement supérieur, Sultanat d'Oman

E-mail : hmameeny@yahoo.com

Mots clés : Système d'éducation; compétences du XXI^e siècle

Résumé : D'après l'OCDE, les compétences sont devenues la monnaie mondiale du XXI^e siècle. Les étudiants doivent acquérir une nouvelle combinaison de compétences et d'aptitudes. Le Sultanat d'Oman doit donc réformer son système d'éducation pour qu'il réponde aux impératifs de la nouvelle économie mondiale, extrêmement compétitive et moins prévisible qu'au XX^e siècle.

Le système d'enseignement supérieur du Sultanat d'Oman a enregistré l'une des plus fortes croissances au monde au cours des 30 dernières années. Diversifié et reconnu pour sa qualité, le système d'enseignement supérieur d'Oman contribue grandement au développement national et à l'amélioration de la qualité de vie des citoyens. Ce système a pu être érigé, car la population omanaise est au cœur de toutes les activités de développement économique et social. La stratégie en matière d'éducation et d'économie d'Oman consiste à instruire et à former adéquatement la main-d'œuvre locale pour qu'elle puisse non seulement remplacer les travailleurs expatriés, mais aussi contribuer à la prospérité du pays dans un marché international compétitif. Selon le Rapport sur le développement humain 2010 du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD, 2010), le Sultanat d'Oman figure au haut de la liste des pays qui ont le mieux réussi à stimuler le développement humain de leurs habitants.

Il n'en reste pas moins que le système d'enseignement supérieur d'Oman doit répondre aux besoins de la nouvelle économie mondiale, beaucoup plus compétitive et beaucoup moins prévisible que par le passé. La qualité du système d'enseignement supérieur repose sur la capacité de ce dernier à atteindre les objectifs poursuivis. À l'heure actuelle, on ne peut pas dire que les diplômés omanais répondent parfaitement aux exigences du marché du travail. L'enquête auprès des dirigeants d'entreprises 2012 du Forum économique mondial classait la main-d'œuvre mal formée au deuxième rang des facteurs qui nuisaient le plus aux relations d'affaires avec le Sultanat d'Oman. En outre, une enquête réalisée auprès des diplômés des établissements privés d'enseignement supérieur en 2010 (ministère de l'Enseignement supérieur, 2010) a révélé un manque de compétences génériques : l'aptitude à résoudre un problème s'élevait à 38 %, la créativité à 37 %, l'esprit critique à 34 % et les habiletés de communication à 31 %.

Par conséquent, le système d'enseignement supérieur d'Oman doit cesser de mettre l'accent sur le contenu au détriment de la faculté d'apprentissage et de réapprentissage. Il doit favoriser davantage l'esprit critique, la créativité et l'innovation. En même temps, il doit axer fortement ses résultats sur les compétences que les employeurs exigent et recherchent, dont les compétences du XXI^e siècle et les aptitudes liées à l'emploi, ainsi qu'une valorisation de la culture entrepreneuriale et la capacité de créer de la richesse par l'innovation et l'entrepreneuriat.

Les compétences sont la monnaie mondiale du XXI^e siècle (OCDE, 2012). Seul le système d'éducation est à même de produire la main-d'œuvre qualifiée nécessaire sur un marché du travail qui évolue rapidement. La stratégie nationale en matière d'éducation pour 2040 d'Oman s'attaque à la réforme

du système d'éducation pour qu'il puisse mieux répondre aux besoins des économies nationale et mondiale.

Références

OCDE. *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*, Éditions OCDE, 2012.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Survey of Higher Education Graduates*, Sultanat d'Oman, 2010.

PNUD. *Rapport sur le développement humain 2010*. PNUD, 2010.

L'éducation et le développement au-delà de 2015 : Les problèmes de financement de l'éducation d'Oman

Alkhattab G. Alhinai
State Council, Sultanat d'Oman

E-mail : khattabghalib@me.com

Mots clés : Financement de l'éducation; durabilité

Résumé : Le Sultanat d'Oman a réussi avec brio à élargir l'accès à l'éducation à tous les niveaux. La hausse du nombre d'écoles, de collèges, d'universités et de centres de formation témoigne fidèlement de la mesure dans laquelle l'accès à l'éducation s'est accru au cours des dernières décennies. Le secteur de l'éducation devrait continuer à se développer au cours des prochaines décennies grâce à la création de nouvelles universités et écoles et de centres de recherche. La tâche la plus colossale du système d'éducation d'Oman consiste à assurer la durabilité de l'expansion attendue tout en maintenant la qualité de l'éducation.

Examen du budget de l'éducation

Le gouvernement d'Oman alloue une large part du budget de ses ministères civils à l'éducation. En 2009, l'éducation comptait pour 12,8 % des dépenses totales du gouvernement. Le budget consacré à l'éducation ayant constamment augmenté en 2010, 2011 et 2012, les dépenses relatives à l'éducation représentent maintenant 4,6 % du PIB et 13 % du budget de 2013.

Problèmes

La dépendance totale au gouvernement comme unique source de financement est l'un des problèmes les plus préoccupants dans le secteur de l'éducation d'Oman. En 2012, l'industrie

pétrolière et gazière a généré 81 % des recettes publiques totales. La capacité du gouvernement à financer les dépenses publiques, dont l'éducation, est fortement tributaire des recettes pétrolières, surtout que la contribution du secteur privé est limitée. D'après une étude de la Banque mondiale, la dépendance absolue aux deniers publics pour financer les niveaux d'enseignement pré-tertiaires, la priorité numéro un, pourrait placer le secteur de l'éducation dans une position vulnérable en cas de réduction de l'espace budgétaire ou de changement de priorités sectorielles. L'étude fait ressortir que les ressources financières du système d'éducation sont limitées, même s'il est gratuit pour ses utilisateurs, et que plusieurs autres secteurs d'activité importants se disputent les mêmes ressources.

Durabilité du financement

Il est donc nécessaire d'instaurer une méthode cohérente et rationnelle pour gérer le secteur de l'éducation dans son ensemble. Les arrangements traditionnels informels ne sont peut-être plus appropriés. Le gouvernement doit déterminer la mesure dans laquelle il aidera à établir un mécanisme de financement durable pour le secteur de l'éducation. La création d'un fonds d'investissement en éducation est l'un des mécanismes envisagés. Ce fonds aurait pour objectif principal d'assurer la durabilité financière du secteur de l'éducation et de le prémunir contre les incertitudes liées à la fluctuation des prix du pétrole. En outre, il serait intégré dans un cadre de gouvernance afin de contrer les effets perturbateurs de l'instabilité des prix du pétrole.

[Note de l'éditeur : Tout comme le Groupe de personnalités de haut niveau, l'article souligne l'importance cruciale d'un financement viable.]

Références

CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA PLANIFICATION. *Human Development Report - Oman*, Sultanat d'Oman, 2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Education in Oman: The Drive for Quality*, Sultanat d'Oman, 2012. Rapport préparé conjointement par le ministère de l'Éducation et la Banque mondiale.

LE POINT DE VUE DE L'ASIE DU SUD

Le développement des compétences en Inde : Beaucoup de bruit mais peu d'actions concrètes

Subhash Agrawal
India Focus, New Delhi

E-mail : indiafocus@yahoo.com

Mots clés : Inde; National Skill Development Corporation (NSDC); dividende démographique; valeurs sociales

Résumé : En dépit du grand nombre d'initiatives pilotées par les hautes instances indiennes, la tâche de former des millions de travailleurs pour soutenir la croissance économique demeure colossale. Outre que la plupart des stratégies sont peu rentables et planifiées d'une manière descendante (*top down*) purement bureaucratique, les valeurs sociales dissuadent les jeunes Indiens d'opter pour la formation professionnelle.

Jusqu'à il y a quelques années, et pendant près de deux décennies avant cela, « dividende démographique » était l'un des termes qui revenaient le plus fréquemment lorsque les médias, les économistes et les consultants de l'Inde discutaient des perspectives économiques de leur pays. Pour les Indiens, ce terme résumait une certitude : dans le futur, l'Inde allait bénéficier d'un énorme avantage sur le plan des coûts en raison d'une main-d'œuvre extrêmement jeune et d'un faible ratio de la population inactive à la population active, surtout en comparaison avec la population vieillissante de l'Europe, de la Chine et du Japon. À cette époque grisante, il était bien trop facile d'oublier que ce dividende était loin d'être un fait accompli, que les jeunes Indiens devaient être qualifiés pour représenter un véritable atout et que beaucoup de choses dépendaient du développement, de l'amélioration et de la modernisation des infrastructures d'enseignement et de formation du pays.

Alors qu'une série de crises qu'elle a elle-même créées ralentissent son économie, l'Inde est incapable de dissimuler une vérité gênante : sa main-d'œuvre abondante n'est pas spécialisée. De plus, elle prend de plus en plus conscience qu'elle fonce tout droit vers un « désastre démographique ». Un grand nombre de projets d'infrastructure et d'ingénierie sont bloqués par une pénurie de soudeurs et de grutiers; les hôpitaux se disputent le personnel infirmier et les techniciens de laboratoire; et la plupart des entreprises estiment que le diplômé moyen est « inapte au travail » selon un rapport récemment rendu public par une organisation industrielle de premier plan. Seulement 2 % des travailleurs indiens possèdent une formation officielle, contre 75 % en Europe et 25 % en Chine. Dans presque chaque secteur de l'économie indienne, les données disponibles indiquent que l'écart entre l'offre et la demande de travailleurs qualifiés et spécialisés est considérable.

À ce propos, le nouvel aéroport de New Delhi a été construit par un consortium indo-allemand employant des centaines de travailleurs chinois. Les réalisations notoires de l'Inde dans le domaine des technologies de l'information (TI) représentent un îlot de compétences, car l'industrie des TI emploie seulement 2 millions de personnes, alors que l'agriculture et la construction sont le gagne-pain de centaines de millions de personnes. De toute évidence, l'Inde manque cruellement de plombiers, de maçons, d'électriciens, de conducteurs de tracteurs, d'opérateurs de concasseurs et de techniciens de pompe à eau qualifiés.

Le développement industriel de l'Inde est retardé, et la population manque d'instruction suite à des années de négligence. Après que l'Inde a accédé à l'indépendance, les dirigeants politiques ont longtemps prôné une idéologie qui se trouvait être un curieux mélange de socialisme, de bureaucratie et d'une vénération incontestée du mode de vie simple et rural (par opposition à l'avancement scientifique des pays occidentaux). L'Inde n'a jamais pu investir dans les infrastructures scolaires que requiert une révolution industrielle digne de ce nom puisqu'elle n'en a jamais connu. À l'opposé, un ensemble de lois rétrogrades encourageaient la « petitesse » dans le secteur de la production plutôt que les économies d'échelle et ne prévoyaient aucune mesure pour inciter les sociétés publiques ou privées à investir dans la formation. Ce n'est que tout récemment que les entreprises indiennes, notamment les constructeurs automobiles, ont commencé à mettre sur pied des centres de formation. Encore aujourd'hui, la croissance économique se concentre surtout dans le secteur tertiaire, dépassant presque toute l'industrie de l'agriculture et le secteur manufacturier, qui représente seulement 15 % du PIB de l'Inde. En outre, c'est en Inde que le secteur manufacturier enregistre le PIB le plus bas de toute l'Asie, alors qu'il constitue 60 % du PIB de la Chine.

Échaudés par le récent ralentissement économique et bloqués par la série de constats négatifs que des investisseurs étrangers ont formulés sur sa main-d'œuvre, les décideurs indiens semblent avoir enfin mesuré la gravité du problème du manque de compétences. Au cours des deux dernières années, l'Inde a lancé un grand nombre d'initiatives, notamment une nouvelle mission nationale de formation, dirigée directement par le premier ministre, et la National Skill Development Corporation (NSDC), un partenariat public-privé unique en son genre qui vise à offrir une formation professionnelle à 1 million de personnes par année. Le gouvernement vient d'ailleurs de voter un supplément au budget de près de 2 millions de dollars américains pour la NSDC et offrira une récompense de 200 dollars à chaque candidat qui réussira l'un des programmes de formation de la NSDC.

À ces deux initiatives s'ajoutent de nombreux projets de développement des compétences menés par différents ministères. Ces derniers sont en train de planifier et de mettre en place divers types de cours et d'ateliers dans des secteurs précis, en particulier le textile, le tourisme et l'agriculture. Toutes ces initiatives ont pour but de produire à peu près 500 millions de travailleurs qualifiés d'ici 2022. Le développement des compétences suscite un tel engouement en Inde que des centaines d'organisations non gouvernementales ont vu le jour ces dernières années et que des donateurs et des organismes de développement internationaux de premier plan, comme l'Organisation internationale du Travail et l'Union européenne, investissent de plus en plus dans ce secteur.

En dépit du montant faramineux des fonds publics déboursés, l'avenir du développement des compétences ne s'annonce pas prometteur, car la plupart des stratégies ont été annoncées à la hâte, sans avoir fait l'objet d'une réflexion approfondie et d'une coordination étroite, et souffrent conséquemment d'un malaise purement indien : objectifs démesurément ambitieux, chevauchements et guerres de territoire bureaucratiques. L'infrastructure actuelle permet à la NSDC de former tout au plus 300 000 personnes par année, ce qui est loin de l'objectif fixé, alors que 147 ministères centraux et des centaines d'organismes gouvernementaux locaux offrent eux-mêmes de la formation. À l'extérieur de l'appareil gouvernemental, plus de 100 comités d'experts et de groupes de travail ont déjà été formés pour donner des conseils de professionnels au gouvernement, occasionnant d'autres dépenses et retards.

Pour couronner le tout, une grande partie des compétences que le gouvernement tente de promouvoir semblent sortir tout droit d'un monde imaginaire. Par exemple, « coupeur de chiffons » et « adjoint à la vente d'œufs » figurent parmi les 1 500 cours saugrenus actuellement offerts par la

NSDC. En outre, les Indiens entretiennent des préjugés culturels à l'égard de la formation professionnelle. Le régime des castes encourage une attitude qui associe le travail manuel à l'échelon inférieur de l'échelle sociale et, à l'exception des indigents qui luttent pour leur survie, la majorité des Indiens préfèrent une éducation institutionnelle et considèrent la formation professionnelle comme un compromis, sinon un déshonneur. Les histoires anecdotiques abondent sur la difficulté de convaincre les jeunes Indiens que les compétences professionnelles monnayables peuvent être plus précieuses qu'un diplôme universitaire.

Tout bien considéré, le développement des compétences est très déroutant, désorganisé et décourageant. L'entreprise difficile du développement des compétences, à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), illustre la complexité sociale et administrative de l'Inde.

L'Inde est actuellement rongée par ses propres débats intérieurs sur la manière de promouvoir et de financer différents objectifs de développement, plus particulièrement une initiative récente sur la gratuité de l'éducation. Il ne fait aucun doute que les initiatives de l'Inde dans ce domaine ont été stimulées par l'adoption des OMD comme priorités mondiales. En Inde, le débat public est indifférent au scénario de l'après-2015, ce qui montre probablement que les Indiens n'ont pas le sentiment d'être partie prenante au processus d'établissement des OMD, pas qu'ils ne s'y intéressent pas. Bon nombre de militants de la société civile et du monde politique ont exprimé leur irritation devant l'absence de liens entre les OMD et le contexte local. Par exemple, même si l'Inde a accompli des progrès notables dans le domaine de l'enseignement primaire, des militants critiquent les indicateurs de référence faciles associés aux OMD qui permettent au gouvernement indien de se flatter d'une éducation universelle frôlant les 100 % et de se congratuler, alors que tant d'études démontrent que cette prétention est exagérée et que l'éducation primaire demeure inéquitable, au mieux, et inférieure à la norme, au pire.

LE POINT DE VUE DE L'AMÉRIQUE DU SUD

Amérique latine : agenda de l'éducation post-2015

José Joaquín Brunner
Professeur, Université de Diego Portales, Chili

E-mail : josejoaquin.brunner@gmail.com

Mots clés : Inégalités; qualité de l'éducation; priorités stratégiques; financement; compétences d'apprentissage

Résumé : Jusqu'ici, l'accès élargi à l'éducation n'a pas permis de compenser les inégalités socioéconomiques et culturelles en Amérique latine. Le nouvel agenda stratégique doit englober l'universalisation de la protection et de l'éducation de la petite enfance, un enseignement de la maternelle à la 12^e année qui permet à tous les enfants d'acquérir des compétences d'apprentissage de base conforme aux normes internationales pour les aider à bâtir leur avenir et un volet prédominant de formation postsecondaire qui tient compte de l'évolution des besoins du secteur de production.

Quels objectifs les pays d'Amérique latine devraient-ils poursuivre en matière d'éducation après 2015? Quels qu'ils soient, ils devraient aller au-delà des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), vers lesquels les pays d'Amérique latine, ainsi que leurs différents groupes de population (classe, ethnie, sexe et situation géographique), ne progressent pas à la même vitesse. En outre, des gains ont surtout été réalisés en ce qui concerne l'accès et le taux de participation à l'éducation pré-primaire, primaire, secondaire et supérieure ainsi que les services assurés à tous ces niveaux sur le plan quantitatif.

Aujourd'hui, le défi à relever est beaucoup plus ambitieux : transformer l'expérience scolaire des enfants et des jeunes, surtout ceux qui sont issus de secteurs qui disposent de peu de ressources, de façon à ce qu'elle compense les inégalités socioéconomiques et culturelles et les prépare à apprendre tout au long de leur vie pour qu'ils soient aptes à jouer leur rôle d'adultes dans un environnement économique et social en constante évolution où règne l'insécurité et s'exercent des pressions sur la main-d'œuvre.

Jusqu'ici, l'accès élargi à l'éducation n'a pas permis de compenser les inégalités socioéconomiques et culturelles en Amérique latine. Il est vrai que des millions d'enfants et de jeunes, autrefois écartés du système d'éducation, fréquentent maintenant l'école de la maternelle à la 12^e année. Néanmoins, en moyenne, la moitié d'entre eux décrochent, alors que les autres empruntent des parcours scolaires très différents du point de vue de la qualité de l'enseignement. La moitié des élèves qui terminent leurs études secondaires (une exigence de plus en plus importante pour éviter de vivre sous le seuil de la pauvreté en Amérique latine) n'atteignent pas les niveaux minimaux d'apprentissage définis par les tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) avant l'âge de 15 ans. Bref, le système d'éducation élargi reproduit les inégalités liées à la naissance au lieu de les compenser, limitant ainsi les futurs débouchés pour la majorité des jeunes Latino-Américains. Par conséquent, seule une faible proportion d'élèves peuvent poursuivre des études supérieures.

Pour cette raison, la majorité des jeunes ayant fait des études secondaires de piètre qualité ou possédant un niveau de scolarité inférieur ne sont pas prêts à continuer à apprendre tout au long de leur vie, à entrer sur le marché du travail, à assumer leurs responsabilités civiques et à affronter les

aléas de la modernité. De plus, le manque d'éducation frustre leurs espoirs de mobilité sociale, ne répond pas à leurs besoins matériels et culturels et freine leurs aspirations de participer à la société et de jouir des commodités modernes. Ces circonstances provoquent une irritation sourde qui, à l'instar des volcans des Andes, entre en éruption de temps à autre et déstabilise la classe politique et la société.

À compter de 2015, quel sera le meilleur moyen d'assurer une éducation plus équitable pour les enfants et les jeunes d'Amérique latine?

D'abord et avant tout, il faudrait élargir l'accès à l'éducation préscolaire et universaliser cette dernière, ainsi que les programmes de protection et d'éducation de la petite enfance. Tant que l'Amérique latine n'aura pas atteint cette norme, l'éducation ne pourra pas servir d'outil pour compenser les inégalités socioéconomiques et culturelles. Les politiques gouvernementales, les mesures étatiques, l'investissement public et la coopération privée devraient être des priorités absolues au cours des 15 prochaines années.

Ensuite, les enfants et les jeunes d'Amérique latine devraient recevoir une éducation (de la maternelle à la 12^e année) qui leur permet d'acquérir, au moins, des compétences d'apprentissage de base conformes aux normes PISA, indépendamment de leur classe sociale, de leur appartenance ethnique, de leur sexe ou de leur situation géographique, pour les aider à préparer leur avenir. Le défi consiste à transformer l'efficacité et la qualité de l'éducation en un outil qui égalise le plus possible les résultats d'apprentissage.

Pour réaliser les objectifs précités, les trois conditions suivantes doivent être réunies : i) le système d'enseignement supérieur doit fournir aux programmes d'éducation préscolaire et d'éducation de la maternelle à la 12^e année des enseignants et des administrateurs capables de transformer les écoles en situation d'échec ou médiocres pour qu'elles atteignent les normes éducatives proposées; ii) en collaboration avec la société civile, les administrations locales et nationales doivent apporter à ces écoles l'appui dont elles ont besoin pour être transformées; iii) le gouvernement doit utiliser le budget de l'éducation pour répondre aux priorités et respecter des normes élevées de reddition de comptes et de transparence. Comme cela est souvent le cas de nos jours, il faut éviter que les deux quintiles de revenu les plus élevés reçoivent la plus grande part du budget de l'État et qu'un effet régressif soit conséquemment créé.

Enfin, il est essentiel de revoir les politiques et les objectifs relatifs à l'enseignement supérieur, non seulement pour améliorer considérablement la formation des enseignants et des administrateurs à tous les niveaux du système d'éducation, mais aussi pour i) développer vigoureusement la formation professionnelle et technique en tenant compte de l'évolution des besoins du secteur de production et en incitant les enseignants et les administrateurs à collaborer et à participer activement, de façon à relâcher la pression exercée par la demande sur des études universitaires longues, complexes et très coûteuses; ii) transmettre aux jeunes le plus d'informations possible pour les orienter dans leur choix d'un établissement ou d'un programme d'enseignement supérieur, afin de réduire les taux élevés d'abandon et d'éviter les attentes frustrées, le gaspillage des ressources publiques et privées et le risque de fraude qui subsiste lorsqu'il y a peu ou pas d'informations fiables dans des marchés caractérisés par de fortes asymétries d'information; iii) encourager activement, avec les ressources étatiques, l'adoption de mesures incitatives adéquates et la coopération internationale, la recherche pédagogique sur les défaillances du système et sur l'innovation éducative aux niveaux préscolaire, primaire, secondaire et supérieur, afin que les politiques gouvernementales reposent sur des données probantes, que les enseignants approfondissent leurs connaissances pour s'améliorer et que les pays mettent en avant des données et des arguments qui permettent de discuter des meilleurs plans d'action pour la réforme de l'éducation et de diffuser de l'information à ce sujet.

Après 2015, l'Amérique latine atteindra l'objectif de l'accès, mais pas celui de la qualité

Ernesto Schiefelbein et Paulina Schiefelbein
Université autonome du Chili

E-mails : schiefelbeingrossi@gmail.com; pschiefe@gmail.com

Mots clés : Politique éducative; indicateurs liés à l'éducation; besoins en matière d'éducation; besoins fondamentaux; discrimination en matière d'éducation; accès à l'éducation, politique de développement, analphabétisme, alphabétisme

Résumé : Les taux nets de scolarisation et d'alphabétisation ne cessent de se rapprocher des objectifs du Millénaire pour le développement, mais des études internationales sur la maîtrise de la lecture suggèrent que l'éducation est de qualité médiocre. Les médias de masse diffusent abondamment des bonnes nouvelles à ce sujet, sans toutefois réellement commenter les mauvais résultats liés à l'alphabétisme fonctionnel. Par conséquent, les décideurs, qui inscrivent généralement leurs enfants dans des écoles privées prestigieuses, ont tendance à croire que l'école publique garantit un apprentissage valable. Il sera donc difficile de susciter un désir réel d'améliorer la qualité de l'éducation primaire en Amérique latine et dans les Caraïbes dans un proche avenir.

Les taux nets de scolarisation et d'alphabétisation de l'Amérique latine et des Caraïbes ne cessent de se rapprocher des cibles associées aux objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), mais des études réalisées par l'OCDE et l'UNESCO sur la maîtrise de la lecture suggèrent que l'éducation est de qualité médiocre. Toutefois, l'information publique sur ces deux sujets est quelque peu déformée. La presse locale cite abondamment des données positives et aisément disponibles sur les taux de « scolarisation » ou d'« alphabétisme » (qu'elle tire de rapports annuels sur l'éducation ou de statistiques sur le recensement de la population), mais commente peu les indicateurs de la qualité, comme les paramètres d'évaluation des capacités de lecture et d'écriture. En outre, les lecteurs instruits ont du mal à croire ou à accepter qu'environ « la moitié des diplômés du primaire soient incapables de comprendre de simples nouvelles rapportées dans les journaux ». Par conséquent, aucune pression interne n'est exercée en faveur du rehaussement de la qualité de l'éducation.

Les messages émanant de l'étranger prêtent aussi à confusion. Le Rapport sur les objectifs du Millénaire pour le développement 2010 se termine par une conclusion on ne peut plus optimiste au sujet des pays d'Amérique latine et des Caraïbes : le taux de scolarisation à l'école primaire a augmenté pendant toute la décennie 1999-2008 pour s'établir à 95 % (il se situe en dessous de la moyenne des pays développés d'un point de pourcentage seulement). D'après cette constatation, l'Amérique latine et les Caraïbes auraient déjà atteint l'OMD n° 2 étant donné qu'à peu près 10 % de la population souffre de troubles d'apprentissage qui empêchent pratiquement tout gouvernement, même dans les pays développés, de garantir une éducation universelle.

Les comparaisons internationales relatives au niveau d'alphabétisation des répondants à l'enquête nationale de recensement de la population lancent aussi un message trompeur : le taux d'alphabétisation des jeunes latino-américains a atteint 97 % et serait inférieur de 3 points de pourcentage seulement à celui des pays développés. Les statistiques du recensement fournissent une estimation biaisée et trop optimiste, car les répondants indiquent eux-mêmes leur niveau d'alphabétisme. Conséquemment, ces taux ne peuvent pas être utilisés pour comparer la « capacité

d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant du matériel imprimé et écrit associé à des contextes variables ». Il n'en demeure pas moins que l'auto-évaluation correspond assez bien aux taux de scolarisation (une personne ayant fréquenté au moins l'école primaire se considère généralement comme étant « alphabète ») et tend à renforcer, à tort, l'impression que l'Amérique latine et les Caraïbes offrent une éducation de bonne qualité.

Une analyse internationale objective et approfondie de l'alphabétisme fonctionnel dresse un tout autre portrait de la situation. Les pays de l'Amérique latine et des Caraïbes obtiennent des résultats très en deçà de ceux des pays de l'OCDE dans l'étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), l'enquête PISA et, surtout, l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (*International survey on adult literacy, IALS*). L'Enquête internationale sur la littératie des adultes a été menée pour la première fois auprès d'adultes de deux pays à revenu intermédiaire - tranche supérieure, à savoir le Chili et la Slovaquie, en 1998. D'après les résultats, seulement 20 % de la population adulte (16-65 ans) du Chili possédait les compétences minimales requises pour répondre aux « exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et avancée ». Comme le système scolaire du Chili se classe parmi les meilleurs d'Amérique latine et des Caraïbes, on peut conclure que l'amélioration de la qualité de l'éducation primaire sera une tâche ardue dans cette partie du monde.

Les données de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes correspondent aux résultats des tests linguistiques administrés par l'UNESCO dans une douzaine de pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Le bureau régional de l'UNESCO en Amérique latine et dans les Caraïbes a souligné que la moitié des élèves de troisième et de quatrième année ne comprennent pas le sens d'un mot simple dans un court texte.

En résumé, compte tenu des messages optimistes que véhiculent la presse et les rapports internationaux sur l'accès et les services assurés, les décideurs d'Amérique latine et des Caraïbes ont tendance à croire que la fréquentation de l'école primaire garantit un apprentissage valable, comme le définit leur programme d'études officiel. Il sera donc difficile de susciter un désir réel d'améliorer la qualité de l'éducation primaire en Amérique latine et dans les Caraïbes dans un proche avenir.

**PAS ENCORE UN AGENDA
DE DÉVELOPPEMENT
EXTERNE POUR L'AFRIQUE!**

Définir des OMD « à l'africaine » : La consultation et la transparence en action

Salim Akoojee
Université du Witwatersrand, Johannesburg

E-mail : SAkoojee@merseta.org.za

Mots clés : Afrique; objectifs du Millénaire pour le développement (OMD); consultations; agenda post-2015

Résumé : L'article examine brièvement la nature des débats sur les OMD pour l'après-2015. Il donne un exemple de la façon dont le débat est géré dans le Sud en vue d'un nouvel agenda mondial de développement durable et présente les différents facteurs à prendre en considération.

Introduction

L'agenda mondial de développement pour l'après-2015 a beau tenir compte du « mode de croissance inclusif », de la « transparence », de la « responsabilité » et de l'« engagement » (Nations Unies, 2013), le débat public brille par son absence. Il serait pourtant normal que des débats enflammés fassent rage à l'échelle gouvernementale et intergouvernementale en Afrique australe et en Afrique du Sud. L'absence de dialogue dans l'arène publique et avec la société civile sous-entend que cet agenda est élaboré dans une clandestinité totale malgré son importance capitale. Les enseignements tirés seront-ils mis à profit? La planète sera-t-elle soumise à une série d'objectifs établis dans le plus grand secret par et pour des acteurs pour qui ils n'ont aucune signification ou conséquence?

Le présent article cherche à comprendre le processus mis en œuvre pour positionner l'Afrique entière ou l'Afrique australe dans le débat qui se déroule actuellement sur les OMD de l'après-2015. Sauf dans la société civile, le débat est loin de passer inaperçu. À vrai dire, il a provoqué une montée de fièvre à l'échelle intergouvernementale et intragouvernementale.

Cette effervescence soudaine à l'échelle gouvernementale fait écho au rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de définir les paramètres de l'agenda post-2015 à l'échelle internationale (Nations Unies, 2013). L'évolution de la situation laisse croire que nous sommes en voie de mettre en œuvre (et d'approuver) un agenda de développement dès que l'occasion se présentera. Le dialogue au sein de l'Union africaine contraste fortement avec le manque de sensibilisation de la société civile et des grands journaux à l'égard du débat. D'après une source, il faut « prendre note qu'un grand nombre de choses ne peuvent pas paraître dans des publications *open source*... » Bien que j'apprécie la franchise, cette citation capte l'essence du débat à l'extrême sud. Il est donc évident que King et Palmer (2013), qui décrivent le processus d'élaboration de l'agenda post-2015 comme « un tsunami dans les pays nordiques et le calme plat dans le Sud », cernent bien le fossé qui sépare la société civile et le gouvernement. Apparemment, il y aurait toutefois un petit « tsunami » dans les hautes sphères gouvernementales (et intergouvernementales). La nature du dialogue à cet échelon suppose que l'agenda sera défini de manière à profiter au reste de la société civile. Il est bien possible qu'en bout de chaîne le gouvernement façonnera l'agenda de sorte qu'il lui procure des avantages et serve ses intérêts. Heureusement, ce dialogue ne laisse pas présager la façon dont le « développement devrait se faire » (c.-à-d. à l'extérieur de l'espace démocratique) au-delà de 2015.

Les gouvernements commencent à bien comprendre le développement en tant que mécanisme de légitimité. Les prochains paragraphes donnent un aperçu du « tsunami » d'activités provoqué par l'agenda de développement afin d'expliquer les consultations qui se déroulent actuellement et qui auront lieu dans un avenir proche dans la région.

Dialogue (sud-)africain

L'Assemblée générale des Nations Unies a chargé l'Afrique du Sud et l'Irlande des préparatifs de la réunion de haut niveau prévue le 25 septembre 2013. L'Afrique du Sud et l'Irlande sont censées évaluer le progrès accompli relativement aux objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et « accélérer l'atteinte des cibles associées aux OMD d'ici 2015. » La réunion du 25 septembre devrait « favoriser la convergence de la myriade d'initiatives liées à l'agenda de développement post-2015 qui sont en cours et [...] jeter les bases d'un processus intergouvernemental unique pour faire avancer l'agenda. » Au moment de la rédaction du présent article, le groupe de l'Afrique australe venait d'annoncer officiellement que le président Zuma était disponible pour siéger au Comité des chefs d'État et de gouvernement de l'Union africaine chargé de l'agenda de développement post-2015.

Dans un autre ordre d'idées, il semble que l'Afrique n'a pas encore adopté de position commune sur l'agenda de développement post-2015. Pendant sa session de mai 2013, l'Union africaine a créé un comité de haut niveau composé de chefs d'État et de gouvernement, sous la présidence de la présidente du Liberia, Ellen Sirleaf Johnson (Assembly/AU/Dec.475 (XXI), pour coordonner l'élaboration d'une position africaine. Conformément à la décision prise, chaque région géographique devait nommer deux chefs d'État et de gouvernement au comité de haut niveau. Au moment de la rédaction du présent article, la Commission de l'Union africaine faisait circuler l'ébauche de la position africaine commune pour que les membres de l'Union africaine l'examinent et y apportent leur pierre.

L'Afrique du Sud est en train de formuler des commentaires sur l'ébauche par l'intermédiaire du ministère et organisme coordonnateur responsable, le ministère des Relations et de la Coopération internationales (DIRCO). Le DIRCO tient des consultations interministérielles avec les ministères responsables concernés pour solliciter leur apport et assurer la « cohérence de la participation » de l'Afrique du Sud à la discussion sur le programme des Nations Unies pour l'après-2015.

Outre ces consultations sur la position africaine commune, le DIRCO a organisé quatre ateliers interministériels. Ces ateliers ont permis de coordonner l'évolution de la position du gouvernement sud-africain sur l'après-2015. La société civile sera appelée à participer lors « d'autres ateliers [...] pour veiller à ce que le processus soit inclusif et transparent. » À ce stade-ci, on ne sait pas au juste quand ni comment la société civile sera consultée. Jusqu'à maintenant, l'absence de dialogue laisse croire que la société civile ne sera consultée qu'une fois que la position aura été définie et que les résultats auront été présentés et prédéterminés.

On s'attend à ce que la position de l'Afrique du Sud sur l'agenda de développement pour l'après-2015 repose sur les priorités nationales et la sécurité nationale et que « [...] dans un contexte global, l'agenda de développement post-2015 des Nations Unies ne devrait pas nuire aux intérêts du Sud et, en particulier, aux priorités en matière de développement de l'Afrique » [texte officiel; traduction libre]. Le plan national de développement, intitulé *National Development Plan (NDP): Vision 2030* (The Presidency, 2012), servira de base à la position de l'Afrique du Sud. Selon ce plan, l'Afrique du Sud peut réaliser les OMD en « [...] mobilisant les énergies de ses habitants, en favorisant une économie inclusive, en renforçant ses capacités, en améliorant la capacité de l'État et en faisant la promotion du leadership et des partenariats dans toutes les sphères de la société. » Chose

intéressante, le plan national de développement, bien qu'il ait été entériné par le gouvernement, n'a pas été approuvé à l'unanimité par les membres de l'alliance du Congrès national africain. Ce plan vise à éradiquer la pauvreté et à réduire les inégalités d'ici 2030, et agit en synergie avec la philosophie du rapport du Groupe de personnalités de haut niveau, mais il est aussi probable qu'il reflète l'esprit général de l'agenda international actuel. Le fait qu'une personnalité sud-africaine éminente a ratifié le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau et le programme national de développement montre que les deux documents se situent dans la même ligne de pensée.

Conclusion

L'absence d'un dialogue élargi sur l'agenda post-2015 peut évidemment être vue sous différents angles. En premier lieu, il est probable que le processus suivi par le Groupe de personnalités de haut niveau des Nations Unies soit reproduit à l'échelle régionale et nationale. Des comités sud-africains ont été formés, et le processus se limite apparemment aux interactions entre les différents niveaux de gouvernement, à l'interne et à l'échelle régionale, en dépit de l'assurance qu'il sera « transparent », « inclusif » et « consultatif ». En deuxième lieu, le débat (s'il y en a réellement un) se fondera probablement sur l'opinion de la communauté internationale sur les agendas nationaux de développement qui sont en place, ce qui risque de diluer le pouvoir transformateur d'un agenda mondial. En troisième lieu, selon toute vraisemblance, la consultation promise avec la société civile sera superficielle et plus symbolique que réelle. En définissant l'agenda de développement, nous ne devrions pas oublier la position du Groupe de personnalités de haut niveau : « Seuls les États membres des Nations Unies peuvent définir l'agenda post-2015. Nous croyons cependant que la participation des représentants de la société civile aux processus de l'ONU permettra d'éclairer les discussions et sensibilisera l'opinion et l'intérêt du public. » (Nations Unies, 2013, p. 25)

Références

CHANG, H.-J. *23 Things they don't tell you about Capitalism*, Londres : Penguin, 2011.

THE PRESIDENCY. *National Development Plan 2030 : Our Future-Make it work*, Pretoria : National Planning Commission (NPC), 2012.

NATIONS UNIES. (2013). *Pour un nouveau partenariat mondial : Vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable*, New York : Nations Unies, 2013. Rapport définitif du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015.

ZUMA, J. *Visite aux Nations Unies, juin 2012*.

Défis liés aux infrastructures scolaires : Comment établir des liens avec les débats sur 2015?

Ann Skelton

Présidente du programme de droit scolaire en Afrique de l'UNESCO, Université de Pretoria

E-mail : Ann.Skelton@up.ac.za

Mots clés : Afrique du Sud; infrastructure; après-2015; responsabilité

Résumé : Des écoles en pisé seront reconstruites à la suite d'une affaire d'intérêt public qui s'est réglée hors cour, en 2011, le ministère de l'Éducation de l'Afrique du Sud s'engageant à affecter 8,2 milliards de rands aux infrastructures scolaires indispensables. Le budget est plus que suffisant, mais les dépenses s'avèrent problématiques. L'article explique les avantages d'adopter une stratégie axée sur le suivi du budget et des dépenses pour l'après-2015 afin de forcer le gouvernement à rendre des comptes.

Dans le décor bucolique du Cap-Oriental, en Afrique du Sud, des enfants se rendent à pied tous les jours dans des écoles faites de pisé. Enfin, presque tous les jours. Les jours de pluie, cela ne vaut pas la peine d'aller à l'école. En 2011, Zinathi, alors âgée de 12 ans, fréquentait l'école primaire Thembani. Rien ne les empêchait, elle et ses camarades, d'aller à l'école les jours de pluie, mais... « Après de fortes averses, à notre arrivée à l'école, nous devons évacuer l'eau de notre salle de classe avant de commencer à apprendre nos leçons, raconte-t-elle. Nous prenions les planches qui nous servaient de bureaux pour ériger un petit pont à l'entrée de notre classe. Notre école, construite en pisé, n'avait pas de fenêtres ni de portes, et la pluie ruisselait sur nos manuels. Nous avions de la difficulté à apprendre dans notre classe, même lorsqu'il ne pleuvait pas » (The Globe, 2013).

Zinathi a eu de la chance : l'école Thembani a été l'une des sept premières écoles du Cap-Oriental à être remplacées par une nouvelle école de briques moderne. Les sept écoles, représentées par un comité de crise, et le Centre for Child Law, étaient les parties requérantes dans une affaire portée devant le tribunal par le Centre des ressources juridiques de Grahamstown. L'affaire s'est réglée hors cour, et, en vertu d'un protocole d'entente signé le 4 février 2011, un énorme budget de 8,2 milliards de rands, répartis sur 3 ans, a été alloué aux infrastructures scolaires, notamment pour la reconstruction de 510 écoles en pisé.

L'agenda de développement post-2015 exige de ne laisser personne de côté. Devant cette exigence, l'inégalité entre les milieux d'apprentissage offerts par les écoles en pisé et les autres écoles publiques d'Afrique du Sud est inacceptable. La responsabilisation est un autre élément crucial de l'agenda de développement. L'exercice du droit axé sur l'intérêt public, comme l'affaire portée devant le tribunal par le Centre des ressources juridiques, est un moyen de forcer le gouvernement à rendre des comptes quant à son obligation de garantir une éducation de base pour tous les enfants.

On craint que les pays en développement reçoivent moins de financement après 2015, et l'affaire des écoles en pisé est un exemple utile dont les acteurs et les militants du domaine de l'éducation peuvent s'inspirer pour s'assurer qu'une part plus importante du budget soit consacrée à des biens et à des services pertinents à l'échelle nationale. Ironiquement, le budget de l'éducation ne pose pas vraiment de problème en Afrique du Sud. Les dépenses publiques liées aux établissements d'enseignement et à leur administration totalisaient 5,9 % du PIB de l'Afrique du Sud, ce qui est

légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE de 5,4 %. En outre, le montant initial de 8,2 milliards obtenu lors du règlement de l'affaire des écoles en pisé a été accru par le gouvernement. S'élevant maintenant à 13 milliards, il s'inscrit dans le cadre triennal de dépenses établi en 2012. À la demande du Centre for Child Law, la firme Cornerstone Economic Research a réalisé une étude sur les travaux de construction des infrastructures scolaires et les dépenses connexes (Abdoll et Barberton, 2013). Le rapport de Cornerstone parvient à la conclusion consternante que le ministère de l'Éducation de base n'a pas entièrement dépensé les crédits réservés aux infrastructures pendant deux années consécutives. Les dépenses représentaient un peu plus de 10 % pendant l'année financière 2011-2012, contre 23 % seulement à la fin du troisième trimestre de l'exercice 2012-2013. Le rapport de Cornerstone établit que le Ministère a sous-utilisé les fonds disponibles parce qu'il est incapable de planifier et de gérer un programme d'infrastructure de cette envergure.

L'agenda post-2015 est fondé sur le postulat d'une réduction de l'aide financière allouée aux pays en développement. S'ils souhaitent qu'aucun enfant ne soit laissé pour compte, les pays développés doivent trouver des moyens de donner une chance égale à tous les enfants d'apprendre dans un environnement décent. Les organes principaux, les acteurs et les militants du milieu de l'éducation doivent chercher de nouveaux partenaires et acquérir des aptitudes pour forcer les gouvernements à rendre des comptes et s'assurer qu'ils respectent leurs obligations à l'égard du droit à l'éducation. Ces nouveaux partenaires peuvent être des avocats, des économistes, des experts en approvisionnement, des planificateurs d'infrastructures et des spécialistes de la construction. Il sera peut-être nécessaire d'explorer la voie des partenariats publics-privés.

Dans le cadre de la redéfinition de l'agenda post-2015, il faudra encourager les organisations, les groupes de parents et même les apprenants à demander des comptes aux gouvernements. Cette responsabilisation exige d'exercer des pressions pour s'assurer que le trésor public affecte une somme plus importante à l'éducation et la dépense de manière judicieuse.

Références

ABDOLL, C., et C. BARBERTON. *School infrastructure spending and delivery*, Cornerstone Economics, 2013.

SKELTON, A. « How far will the courts go in ensuring the right to a basic education? », *Southern African Public Law*, vol. 27, 2012, p. 392-408.

SKELTON, A. « The role of the courts in ensuring the right to a basic education in a democratic South Africa: A critical evaluation of recent education case law », *De Jure*, vol. 1, 2013, p. 1-23.

SPAULL, N., « Poverty and privilege: Primary school inequality in South Africa », *International Journal for Educational Development*, vol. 33, p. 436-447.

The Globe, World's Children's Prize Magazine, 2012, 103. [www.worldschildrensprize.org]

Relever le défi de la qualité après 2015 : Leçon tirée de l'initiative sud-africaine d'amélioration des résultats en lecture, en écriture et en mathématiques dans un système peu performant

Brahm Fleisch
Université du Witwatersrand

E-mail : Brahm.Fleisch@wits.ac.za

Mots clés : Réforme à grande échelle; langues et mathématiques; école primaire; infrastructure pédagogique

Résumé : L'amélioration de la qualité de l'éducation primaire pour tous est l'un des principaux défis à relever au-delà de 2015 dans les économies à revenu intermédiaire et les économies émergentes. L'article décrit la façon dont la stratégie en matière de langue maternelle et de mathématiques du Gauteng, en Afrique du Sud, a utilisé des plans de cours normatifs, du matériel d'apprentissage de haute qualité et des formateurs pour entreprendre une réforme des méthodes pédagogiques à grande échelle.

Dans l'ensemble, les Sud-Africains s'entendent pour dire qu'après 2015 le principal défi en matière d'éducation primaire universelle consistera à améliorer la qualité de l'éducation au profit de tous, même si de 2 à 3 % des enfants ayant l'âge de la scolarité obligatoire (7 à 15 ans) ne fréquentent pas l'école et que certaines provinces ont encore du mal à offrir des ressources scolaires adéquates, dont des enseignants qualifiés, à tous les élèves. Plusieurs études transnationales sur la réussite scolaire, dont le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) et l'étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), les examens nationaux d'évaluation du gouvernement sud-africain et des études universitaires à petite échelle, révèlent qu'à peu près 70 % des élèves du primaire ne possèdent pas les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques requises par le programme d'études national. De plus, les données nationales agrégées masquent des disparités importantes. L'Afrique du Sud est dotée d'un système « deux en un ». Les individus de la classe moyenne, qui comprend maintenant autant de Noirs que de Blancs, envoient leurs enfants dans des écoles où ils étudient des matières de base qui favorisent un apprentissage tout au long de la vie. Par contre, les enfants pauvres ou issus de la classe ouvrière qui vivent dans des bidonvilles et des zones rurales sous-développées fréquentent des écoles qui ne leur permettent pas de maîtriser la lecture et l'écriture dans l'une des 11 langues officielles d'Afrique du Sud.

Heureusement, la stratégie en matière de langue maternelle et de mathématiques du Gauteng commence à apporter un éclairage nouveau sur la façon dont les gouvernements peuvent s'attaquer au problème de la « qualité ». En 2010, le ministère de l'Éducation de la province du Gauteng, autour de Johannesburg, a lancé une stratégie pour le moins étonnante en ce qui concerne l'apprentissage de la langue maternelle et des mathématiques, afin d'atteindre les cibles de lecture, d'écriture et de calcul fixées par le président. Puisant dans les « connaissances internationales sur le changement », la stratégie s'appuie sur quatre piliers : améliorer l'enseignement et l'apprentissage au moyen de données, aider les enseignants à perfectionner leurs méthodes pédagogiques, apporter un soutien direct aux apprenants et reformer les directeurs d'école et d'arrondissement scolaire.

L'« infrastructure pédagogique », qui est la pierre angulaire du programme, a été mise en place dans 1 000 écoles primaires peu performantes. Cette infrastructure comprend des plans de cours normatifs pour chaque jour, du matériel d'apprentissage de qualité qui s'adresse à toute la classe, dont des livres de lecture graduée dans toutes les langues nationales, et des formateurs.

Les formateurs, qui travaillent pour des organisations non gouvernementales plutôt que le Ministère, ont rapidement gagné la confiance des enseignants en les aidant à comprendre comment enseigner à l'aide des plans de cours et à utiliser du matériel d'apprentissage de meilleure qualité. Au cours de la première année, les enseignants se sont plaints de l'augmentation considérable du rythme et de l'intensité de leur travail, mais ils ont néanmoins convenu que les plans de cours leur donnaient des orientations claires et judicieuses. Pour la première fois depuis leur création, de nombreuses écoles ont eu accès à des livres de lecture appropriés qui ont permis aux élèves de renforcer leur confiance et leurs habiletés en tant que lecteurs débutants. En outre, les liens émotionnels entre les enseignants et les formateurs ont contribué à la création d'une culture de responsabilisation professionnelle. Même si la méthode d'évaluation normalisée nationale devait permettre aux écoles et aux enseignants de maintenir le cap sur leurs cibles, les lacunes du système ont empêché l'intégration de ce volet de la stratégie d'amélioration.

Au bout de trois ans, un corpus de recherches de plus en plus abondant révèle que les méthodes pédagogiques ont commencé à changer. Les enseignants consacrent une plus grande partie de leur temps à l'enseignement que par le passé. Ils enseignent des notions plus stimulantes. Ils élargissent leur répertoire pédagogique. Des données préliminaires notent une amélioration du rendement : le pourcentage d'apprenants qui atteignent ou dépassent les niveaux de compétence minimaux s'accroît et, plus important encore, l'écart rétrécit entre les écoles qui accueillent des enfants de classe moyenne et de classe ouvrière.

Gérer la qualité de l'éducation par les nombres : Le cas de la Tanzanie

Sonia Languille

School of Oriental and African Studies, Londres

E-mail : s_languille@soas.ac.uk

Mots clés : Éducation de qualité; quantification; Tanzanie

Résumé : En Tanzanie, la « crise de l'apprentissage » a mené des donateurs et Twaweza, une organisation non gouvernementale est-africaine, à aborder le « problème de la qualité » sous un angle quantitatif (indicateurs de résultats, points de référence, rémunération et financement des écoles en fonction du rendement et essais randomisés contrôlés). Cette gestion de la qualité par les nombres représente peut-être bien une nouvelle étape dans la diffusion de la nouvelle gestion publique au niveau des écoles, mais elle ne fait aucunement la promotion d'une éducation transformatrice.

Comme la scolarisation a augmenté à l'intérieur du cadre de l'Éducation pour tous et des objectifs du Millénaire pour le développement, le débat sur l'après-2015 est principalement alimenté par des

préoccupations quant à l'apprentissage. De toute évidence, l'agenda post-2015 comprendra un objectif d'apprentissage. L'OCDE a lancé l'initiative « PISA pour le développement » pour intégrer un nombre accru de pays en développement dans les exercices normalisés d'évaluation de l'apprentissage. La décision stratégique d'accorder un degré de priorité plus élevé à l'éducation de qualité et d'aller au-delà des politiques traditionnelles axées sur les intrants vient à point nommé. Comme l'agenda post-2015 est solidement ancré dans un cadre orienté vers les résultats, l'intégration de l'« éducation de qualité » dans une méthode de « gestion quantitative » pourrait bien avoir des effets indésirables sur les systèmes d'éducation publique des pays en développement (King et Rose, 2005).

En Tanzanie, l'accent a été mis sur l'accès pendant les années 2000, mais la « qualité » occupe désormais une place centrale dans le domaine de l'aide à l'éducation. De fait, la « crise de la qualité » qui secoue la Tanzanie depuis 2010 a été accentuée par résultats désastreux aux examens nationaux, un taux de réussite décroissant au niveau primaire et un faible niveau de compétence en écriture, en lecture et en calcul, comme l'indiquent les études d'Uwezo, qui évaluent les habiletés en écriture, en lecture et en calcul des enfants de l'Afrique de l'Est. L'aide au développement évolue de façon à répondre aux préoccupations grandissantes que suscitent les piètres résultats des élèves. Face à cette crise de la qualité, des indicateurs de la « qualité » (« taux de réussite du cycle primaire », « taux de réussite du cycle secondaire », « pourcentage d'arrondissements où le taux de réussite est inférieur à 40 % », « taux d'inscription à un établissement d'enseignement supérieur ») ont remplacé les indicateurs centrés sur l'accès et les intrants du principal mécanisme d'appui budgétaire général, à savoir le cadre d'évaluation du rendement. À l'échelle sectorielle, le dialogue entre les donateurs et le gouvernement est principalement orienté par un autre outil de quantification du rendement, le « cadre de cotation », qui accorde plus d'importance aux « résultats » qu'aux « processus » depuis 2011. Bien que l'on reconnaisse leur objectivité et leur aspect factuel, les processus de quantification du rendement sont empreints de négociations et d'imprécisions et sont régis par des relations de pouvoir asymétriques. En outre, ils dispensent les fonctionnaires de formuler des politiques : l'établissement de cibles et les discussions sur les chiffres prennent tellement de leur temps qu'il ne leur en reste plus pour examiner, en substance, le problème de la qualité et les politiques qui doivent être mises en œuvre pour le résoudre.

Des donateurs appuient les initiatives menées par l'organisation non gouvernementale Twaweza pour améliorer l'apprentissage, dont l'évaluation du rendement de l'apprentissage (études d'Uwezo) et un programme de rémunération et de financement des écoles en fonction du rendement (paiement à la livraison), jumelé à des analyses d'impact aléatoires (essais contrôlés randomisés). Les trois initiatives de Twaweza se situent dans la lignée de la méthode de quantification des donateurs, mais elles ne sont pas réalisées à la même échelle. Twaweza ramène la méthode de gestion publique à une échelle « locale », où les écoles, les enseignants et les parents sont les principaux points d'application. Le trio formé par les études d'Uwezo, le paiement à la livraison et les essais randomisés contrôlés confine les écoles publiques dans la logique du marché en véhiculant l'idée que leur sujétion à la concurrence (par des comparaisons continues) et à d'autres règles de gestion entrepreneuriale constitue la clé rationnelle d'une éducation de qualité. En outre, il repose sur un corpus de données très mince. Ce trio n'est pas fondé sur une analyse du processus éducatif et dénote une « ignorance fondamentale » de l'éducation de qualité (Hanushek, 1995). Par ailleurs, même les essais randomisés contrôlés valables à l'interne ne prouvent pas qu'une intervention efficace dans un milieu précis « s'avérera aussi efficace ailleurs » (Cartwright et Hardie, 2012). En fin de compte, le trio constitue un « instrument antipolitique » (Ferguson, 1994). Le rejet radical et profond de la logique des intrants renforce la croyance selon laquelle les écoles publiques sont nanties et que les enseignants sont grassement rémunérés, délégitime les demandes relatives à l'affectation de ressources supplémentaires aux écoles publiques et passe sous silence les luttes de pouvoir qui visent l'affectation des ressources nationales. Le trio donne aux décideurs

(gouvernement et donateurs) une solution prédéterminée et avérée, mais idéologique (rémunération et financement en fonction du rendement) pour « régler » la crise de la qualité. Le trio de Twaweza ne laisse aucune place au débat démocratique, même s'il s'appuie sur un modèle de démocratisation qui met l'accent sur les vertus des nombres et la transparence (ce modèle n'a d'ailleurs pas encore été validé).

Si nous reconnaissons, comme Samoff, que les critères d'une éducation de qualité sont le fruit d'une négociation régionale et propre à un contexte historique « plus politique (en ce sens que l'établissement d'objectifs sociétaux et de politiques publiques vise à concilier des intérêts et des exigences incompatibles) que technique » (Samoff, 2007), la « gestion quantitative » sera peu utile pour jeter les fondements de la transformation et de l'innovation nécessaires à l'amélioration de la qualité du système d'éducation publique de la Tanzanie.

Lectures complémentaires

LANGUILLE, S. *The expansion of secondary education in Tanzania 2004-2012: the traditional nexus access-equity-quality revisited through an exploration of elite's narratives*, Paper presented at the European Conference of African Studies, Lisbonne, juin 2013, p. 27-29.

LANGUILLE, S. « Mali : la politique de décentralisation à l'heure de l'« Agenda de Paris » pour l'efficacité de l'aide », *Politique Africaine*, n° 120, décembre 2010, p. 129-151.

Références

CARTWRIGHT, N., et J. HARDIE. *Evidence-Based Policy – A Practical Guide to Doing it Better*, Oxford University Press, 2012.

FERGUSON, J. *The Anti-Politics Machine: 'Development', Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*, Minneapolis : University of Minnesota Press, 1994.

HANUSHEK, E. A. « Interpreting Recent Research on Schooling in Developing-Countries », *World Bank Research Observer*, vol. 10, n° 2, 1995, p. 227-246.

KING, K., et P. ROSE. « Transparency or tyranny? Achieving international development targets in education and training », *International Journal of Educational Development*, vol. 25, 2005, p. 362-367.

SAMOFF, J. « Education Quality: The Disabilities of Aid », *International Review of Education*, vol. 53, n° 5/6, 2007, p. 485-507.

**EXAMEN APPROFONDI DE
LA PLACE DE L'ÉDUCATION
ET DES COMPÉTENCES
DANS LES PROPOSITIONS
POST-2015 ACTUELLES**

Lire Polanyi à Hong Kong : Pourquoi le Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 fait peu cas des pauvres de la région

Trey Menefee
Université de Hong Kong

E-mail : trey333@gmail.com

Mots clés : Agenda-2015; histoire économique; pauvreté; inégalités

Résumé : L'article pose la question suivante : pourquoi le Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 néglige-t-il la région de Hong Kong malgré la pauvreté endémique qui y sévit? Pour répondre à cette question, l'auteur soutient que le modèle de développement proposé privilégie la construction d'États-nations bureaucratiques plutôt que la réduction de la pauvreté et des inégalités.

D'après les données les plus récentes, plus de 350 millions de Chinois gagnent moins de 2 \$ par jour. De ce nombre, plus de 150 millions gagnent moins de 1,25 \$ par jour. Près de 20 % des Philippins, des Indonésiens et des Vietnamiens vivent sous ce seuil déjà bas. L'indice de pauvreté multidimensionnelle de l'*Oxford Poverty and Human Development Initiative* révèle que la pauvreté est généralement tout aussi grave dans cette région du monde qu'en Afrique subsaharienne, mais pas aussi répandue proportionnellement. Globalement, 80 % des pauvres de la planète habitent des pays à revenu intermédiaire, caractéristiques de la région entourant Hong Kong.

En Asie orientale et en Asie du Sud-Est, le manque d'intérêt et d'engagement pour l'agenda post-2015 est palpable, surtout en ce qui concerne les pauvres qui y vivent. Des 27 membres du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015, seulement 4 viennent de cette région. Au sein du Groupe de haut niveau, la Chine joue probablement un rôle de pays donateur émergent, comme le Japon et la Corée. Le gouvernement indonésien semble être le seul membre à témoigner des problèmes de pauvreté de la région.

Que pouvons-nous conclure de cette faible participation? Que le processus de développement aggrave autant la pauvreté qu'il la réduit? Qu'il y aurait moins de pauvreté si le processus de développement n'existait pas? Prenant le Royaume-Uni comme exemple, Polanyi (1944) a proposé un modèle de développement de base où les économies « humaines » de subsistance (Graeber, 2012) se transforment en « économies de marché », généralement contre le gré des sociétés transformées. Occupant une place centrale dans le processus, les États-nations bureaucratiques évoluent en parallèle pour gérer les aspects les plus destructeurs sur le plan social de la « grande transformation », laquelle permet en retour de poursuivre la transformation des marchés. Plus important encore, cette interprétation suggère que les divers degrés de succès de la transformation engendrent et soulagent à la fois la pauvreté, et que les États-nations bureaucratiques et les économies de marché sont des inventions de l'ère moderne.

Plus récemment, Ferguson (1990) a affirmé que le projet mondial de développement « n'était pas une machine pour éradiquer la pauvreté qui se trouve être liée par hasard à la bureaucratie étatique. » Il s'agit plutôt d'un « appareil qui renforce et étend le pouvoir d'un État bureaucratique, lequel utilise fortuitement la "pauvreté" comme point d'entrée et justification. » L'aide publique au

développement peut donc être considérée comme un catalyseur ou un substitut du pouvoir bureaucratique, tout comme le développement des capacités statistiques qui s’y greffe et les objectifs fondés sur un consensus international (p. ex. OMD). Grâce à ces statistiques, des processus sociaux complexes, ainsi que les citoyens qui y prennent part, sont « déchiffrables » et « influençables » pour l’État et les dirigeants internationaux (voir Scott, 1998).

Les gouvernements de notre région possèdent amplement le type de capacité, statistique ou autre, qui permet aux bureaucraties étatiques de gérer les enjeux les plus considérables pour les personnes déjà « piégées » par le marché. En ce qui concerne les autres régions du monde, j’ai observé dans mes recherches que la distinction essentielle entre le développement agricole au Kenya et aux Philippines, réside dans le fait que le gouvernement kenyan tente encore de convaincre les agriculteurs de produire pour le marché, alors que les Philippines se concentrent sur l’efficacité et la gestion. L’un de ces États-nations est décidément plus une « société de marché » que l’autre. Par contre, l’aide publique nette au développement par habitant des Philippines et de la Chine est négative, alors que le Kenya et la Tanzanie ont une aide publique au développement positive de 55 \$.

L’adaptation des objectifs mondiaux de développement à la région exige d’examiner en profondeur les problèmes qui demeurent non résolus depuis la transformation de l’économie, collectivement appelés « inégalités ». Ces types d’objectifs nécessitent que l’agenda post-2015 se penche sur les questions d’économie politique tenaces et litigieuses qui découlent de l’expansion d’un État-marché plutôt que les politiques moins controversées de l’aide publique au développement et du renforcement des capacités des États. Je crois que nous aurions dû donner l’occasion à des représentants politiques qui ne forment pas le gouvernement et à leurs organismes de développement partenaires (p. ex. des groupes internationaux de paysans comme La Via) de participer aux travaux du Groupe de haut niveau afin d’orienter l’agenda post-2015 vers les pauvres et les problèmes que ces derniers identifient et considèrent comme prioritaires.

Références

FERGUSON, J. *The Anti-Politics Machine: ‘Development’, Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*, archives de CUP.

GRAEBER, D. *Debt: The First 5000 Years*, Penguin: Royaume-Uni, 2012.

POLYANI, K. *The Great Transformation*, New York: Rinehart, 1944.

SCOTT, J. C. *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, Yale University Press, 1998.

Le développement de la petite enfance dans l'agenda de développement post-2015

Sheldon Shaeffer

Consultative Group on Early Childhood Care and Development (ancien directeur de l'UNESCO), Bangkok

E-mail : s_shaeffer@hotmail.com

Mots clés : Développement de la petite enfance, enseignement pré-primaire, agenda de développement post-2015

Résumé : Il sera seulement possible d'atteindre les objectifs mondiaux de développement pour l'après-2015 en prêtant une attention accrue et immédiate au développement des jeunes enfants dans son ensemble, en particulier les plus défavorisés. Il est donc essentiel d'inclure plusieurs cibles fermes liées à différents aspects du développement de la petite enfance dans ces objectifs ou d'établir un objectif à part entière pour réduire de moitié le nombre d'enfants de moins de cinq ans qui ne réalisent pas leur plein potentiel.

Depuis plus d'un an, un grand nombre d'acteurs multiplient les actions coordonnées pour s'assurer que le développement de la petite enfance reçoit l'attention qu'il mérite dans une ou plusieurs des versions des objectifs et des cibles qui pourraient être au cœur de l'agenda de développement post-2015 (p. ex. les objectifs du Millénaire pour le développement, les objectifs de développement durable et l'Éducation pour tous). Parmi ces actions figurent une série de conférences, d'articles et de discussions sur l'agenda post-2015 et la publication de deux documents intitulés [*A Transformative Solution: Reducing Poverty and Inequality through a Post-2015 Early Childhood Development Goal*](#) et [*The Importance of Early Childhood to Development to Education*](#). Ces deux documents soulignent l'importance du développement de la petite enfance, en général, pour la réduction de la pauvreté et des inégalités et, en particulier, pour l'éducation.

En outre, une réponse officielle au rapport *Pour un nouveau partenariat mondial : Vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le développement durable* du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 a été rédigée. Bien qu'il fasse souvent allusion à des questions liées au développement de la petite enfance (p. ex. augmenter de x % la proportion d'enfants qui bénéficient d'un accès à l'éducation pré-primaire et sont en mesure d'achever une scolarité pré-primaire), le rapport ne reconnaît pas directement l'importance du développement de la petite enfance ni la nécessité d'appuyer la prestation de services adaptés aux familles. Voilà pourquoi la réponse au rapport du Groupe de haut niveau commence comme suit :

« La communauté internationale de la petite enfance propose un objectif mondial et un appel à l'action afin de réduire de moitié le nombre d'enfants de moins de cinq ans qui ne réalisent pas leur plein potentiel. »

La réponse affirme qu'il sera seulement possible d'atteindre les objectifs mondiaux de développement en prêtant une attention accrue et immédiate au développement des jeunes enfants dans son ensemble. De plus, elle fait référence à un nombre croissant de recherches scientifiques qui démontrent que divers facteurs de risque (y compris la pauvreté, les problèmes de

santé, dont le VIH/sida et la malnutrition, un degré élevé de stress lié à la famille et à l'environnement, la violence, la maltraitance, la négligence, l'exploitation et un manque de soins et d'occasions d'apprentissage, en particulier pendant les cinq premières années de vie) ont des conséquences profondes sur le futur bien-être d'un enfant, surtout du point de vue de la santé, de l'éducation, des résultats scolaires et du potentiel de revenu. Ces risques sont aggravés par des situations d'urgence liées aux conflits, aux changements climatiques et aux changements démographiques internationaux causés par la migration et l'urbanisation.

Qui plus est, la réponse soutient que des études démontrent que l'incidence de ces facteurs de risque et de ces expériences pénibles peut être atténuée en améliorant l'environnement dans lequel les jeunes enfants grandissent et s'épanouissent. Les stratégies qui sont fondées sur des données probantes (p. ex. les interventions parentales; la détection précoce des retards de développement et des incapacités et la prise de mesures à leur égard; les programmes de protection, de soutien et d'apprentissage pour la petite enfance; les services de santé, de nutrition, d'hygiène et de protection sociale; l'éducation préscolaire de qualité) permettent en partie d'améliorer cet environnement. Malgré tous ces arguments factuels, **un grand nombre de gouvernements n'accordent pas encore une place suffisante à la petite enfance dans leurs plans nationaux de santé, d'éducation, de réduction de la pauvreté, etc., et bien des pays n'ont ni politiques, ni plans stratégiques, ni lois sur le développement de la petite enfance.**

Les acteurs du domaine de la petite enfance ont débattu longuement de l'objectif autonome énoncé ci-dessus. Les partisans de cet objectif affirment qu'un objectif mesurable et réalisable permettrait non seulement d'intensifier les activités visant la survie, la santé, le développement et le bien-être des jeunes enfants, mais aussi de réduire la transmission de la pauvreté et des inégalités d'une génération à l'autre. De plus, ils allèguent que cet objectif remplit les huit critères spécifiés dans le rapport du Groupe de haut niveau : avoir un impact fort, être basé sur un consensus, être largement applicable, reposer sur l'opinion de la population, résumer un message convaincant, être facile à comprendre et être mesurable.

D'aucuns croient qu'un objectif autonome pourrait difficilement recevoir l'assentiment de la communauté internationale, compte tenu du grand nombre de priorités concurrentielles, et affirment que l'on devrait plutôt proposer des cibles associées au développement de la petite enfance et les renforcer à l'intérieur des objectifs mondiaux de l'après-2015 qui seront établis. Par exemple, les cibles suivantes pourraient être intégrées aux objectifs proposés dans le rapport du Groupe de haut niveau.

| Objectifs et cibles de l'EPT supplémentaires ou proposés | |
|--|--|
| Objectif | Cibles |
| 1. Mettre fin à la pauvreté <i>Réduire de moitié le nombre d'enfants de moins de cinq ans touchés par la pauvreté</i> | 1d. Accroître la résilience <i>des familles en ce qui concerne l'amélioration de l'aide à l'enfance</i> et réduire de x % le nombre de décès causés par des catastrophes naturelles |
| 2. <Autonomiser les filles et les femmes> Parvenir à l'égalité des sexes | Ajouter : Accroître l'accès à des services aux <i>enfants de qualité et abordables, en particulier pour les familles de travailleurs pauvres</i> |
| 3. Garantir une éducation de qualité et des programmes de formation tout au long de la vie | 3a. Augmenter de x % la proportion d'enfants qui bénéficient d'un accès à des <i>programmes d'éducation de la petite enfance</i> <éducation pré-primaire> <i>de qualité</i> et sont en mesure de les achever |

| | |
|--|--|
| 4. Assurer les conditions d'une vie en bonne santé | <i>Augmenter de x % le nombre d'enfants qui grandissent et se développent de manière appropriée pour leur âge Augmenter de x % le nombre d'enfants qui vivent dans un environnement familial permanent, protecteur et aimant</i> |
| 11. Garantir des sociétés stables et pacifiques | 11a. Réduire les morts violentes de x pour 100 000 et éliminer toutes les formes de violences envers les enfants <i>et d'exploitation des enfants</i> |

Le débat sur l'approche à adopter pour promouvoir le développement de la petite enfance dans le cadre de l'agenda post-2015 se poursuivra sans aucun doute. Quel que soit le texte définitif, un seul résultat compte : prêter une plus grande attention à la protection, au développement et à l'éducation des jeunes enfants.

La place des enseignants et de l'éducation de qualité dans le cadre de l'après-2015 : L'approche fondée sur les droits est la seule voie à suivre

Antonia Wulff
Internationale de l'Éducation, Bruxelles

E-mail : Antonia.Wulff@ei-ie.org

Mots clés : Approche fondée sur les droits; éducation de qualité; enseignants

Résumé : Malgré les divergences d'opinions sur l'agenda d'éducation post-2015, les enseignants préconisent une approche fondée sur les droits pour garantir une éducation de qualité. L'Internationale de l'Éducation met en garde la communauté internationale contre une approche étriquée et instrumentale qui ferait fi de la raison d'être et du rôle de l'éducation et accentuerait les disparités entre les pays et à l'intérieur de ceux-ci.

De l'extérieur, la communauté internationale semble partager un but commun, d'où la quasi-certitude qu'un objectif d'éducation fera partie du cadre de développement pour l'après-2015. Des débats internes agitent toutefois le secteur de l'éducation. Tous les acteurs s'accordent facilement sur l'importance générale de l'éducation, comme en témoigne par exemple le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau mais le processus visant à préciser la teneur de l'objectif d'éducation et à établir des cibles et des indicateurs connexes met en lumière les différences qui opposent un certain nombre d'approches privilégiées dans le secteur de l'éducation.

Grosso modo, on cherche à influencer et à définir le programme d'éducation sous trois angles différents : l'angle de l'« apprentissage » (qui met l'accent sur l'évaluation et les résultats d'apprentissage mesurables), l'angle des « aptitudes à l'emploi » (qui est centré sur les aptitudes,

l'employabilité et le rendement économique) et l'angle du « droit à l'éducation ». Les cibles et les indicateurs proposés font ressortir les différences entre ces approches, bien que leurs tenants souscrivent à l'objectif mondial de « garantir une éducation de qualité et des programmes de formation tout au long de la vie ». Dans le cas des deux premiers points de vue, les cibles et les indicateurs privilégiés reflètent une compréhension instrumentale de l'éducation où la qualité se traduit par des résultats d'apprentissage mesurables (sur le plan de la lecture, de l'écriture et du calcul) ou l'employabilité.

Lors de sa campagne sur l'agenda post-2015, l'Internationale de l'Éducation a préconisé une éducation universelle de qualité, continue et gratuite, de la petite enfance au deuxième cycle du secondaire, un accès équitable aux études supérieures et l'apprentissage tout au long de la vie. Les recommandations de l'Internationale de l'Éducation reposent sur le droit inaliénable à l'éducation et une vision élargie où l'éducation de qualité renforce la confiance des apprenants en leurs facultés intellectuelles et l'estime de soi, leur permet d'utiliser les notions acquises pour résoudre des problèmes de façon créative, combat les préjugés et favorise l'inclusion sociale.

Des cibles et des indicateurs précis permettront, en fin de compte, d'orienter la mise en œuvre des nouveaux objectifs d'éducation. Les compétences en lecture, en écriture et en calcul sont loin d'être suffisantes, même si elles sont indispensables et font partie du large éventail de compétences qu'offre une éducation de qualité. Un objectif étriqué amène les systèmes d'éducation à perpétuer les inégalités par des normes laxistes, tout en donnant à l'élite l'occasion de développer son esprit critique et d'autres aptitudes de niveau supérieur. De plus, ce type d'objectif paralyse les enseignants, car il ne laisse aucune place aux processus de l'enseignement et de l'apprentissage au-delà des notions de base et limite les possibilités de garantir une éducation de qualité.

L'Internationale de l'Éducation prône une série d'indicateurs fondés sur les droits qui attirent l'attention sur le système d'éducation en tant qu'unité d'analyse, les inégalités que reproduit le système (en termes d'intrants, de processus et de résultats) et une vision multidimensionnelle de la qualité et qui considèrent les enseignants comme des spécialistes de la qualité de l'éducation de par leur expérience pratique. Voici un exemple d'indicateur possible : « Pourcentage d'enseignants qui disposent des ressources adéquates (p. ex. matériel, installations) et du soutien nécessaire pour offrir une éducation de qualité ».

Les différences entre les approches dissimulent des questions fondamentales sur le rôle de l'État par rapport à celui du secteur privé et des donateurs. Les dissensions au sein du secteur de l'éducation sont liées à l'enseignement et au financement de l'éducation, mais aussi à la question de savoir qui établit les priorités et les politiques. Au fond, il s'agit de déterminer si les droits humains devraient être systématiquement intégrés ou non dans les objectifs, les cibles et les indicateurs. Selon l'Internationale de l'Éducation, il est de la responsabilité de l'État de financer un bien public et un droit fondamental comme l'éducation. Les coûts de scolarité et les frais indirects liés à l'éducation constituent le principal obstacle à l'accès équitable à l'éducation. Pourtant, les politiques qui défendent une « éducation abordable » continuent d'être privilégiées au détriment des politiques qui garantissent une « éducation gratuite pour tous ».

Se faisant la porte-parole des enseignants, l'Internationale de l'Éducation préconise une approche fondée sur les droits humains garantis par des traités internationaux et défend les droits des enseignants et des professionnels de l'éducation, dont celui d'avoir un droit de regard sur la définition d'un nouvel agenda d'éducation et de développement. La simplicité et la clarté des objectifs facilement mesurables, comme les compétences en lecture, en écriture et en calcul, peuvent être attirantes. Outre qu'elles font fi de la raison d'être et du rôle de l'éducation exposés

dans le cadre des droits humains et de vastes pans du programme, ces approches sont dépourvues d'ambition et accentuent les disparités écrasantes entre les pays et à l'intérieur de ceux-ci.

Remarque de K. King : L'Internationale de l'Éducation est une fédération qui représente 30 millions d'enseignants et d'autres membres du personnel scolaire, de la petite enfance à l'enseignement supérieur.

L'UNESCO et l'agenda d'éducation post-2015 : Qu'avons-nous accompli jusqu'ici?

Qian Tang

Sous-Directeur général pour l'éducation, UNESCO

E-mail : q.tang@unesco.org

Mots clés : Agenda d'éducation post-2015; équité et qualité; apprentissage tout au long de la vie pour tous

Résumé : À l'issue d'une consultation mondiale codirigée par l'UNESCO et l'UNICEF, une « éducation équitable et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » a été proposée comme objectif global d'éducation pour l'agenda de développement post-2015. Cet objectif correspond à l'objectif universel d'éducation proposé dans le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 qui a été publié subséquemment. Dans le cadre d'une vaste consultation à l'échelle régionale, nationale et internationale, l'UNESCO a l'intention d'aider ses États membres à définir un objectif universel d'éducation et des priorités ou des cibles mondiales (comme le proposent le Groupe de haut niveau, l'UNESCO et l'UNICEF), ainsi qu'un cadre de mise en œuvre, pour faciliter le processus d'établissement de cibles et d'élaboration d'indicateurs à l'échelle nationale.

L'agenda d'éducation post-2015 devrait considérer avec attention la façon dont les systèmes d'éducation font face aux défis contemporains; les aptitudes, les compétences, les valeurs et les attitudes de l'avenir; la manière dont les processus d'enseignement et d'apprentissage favorisent l'acquisition des aptitudes et des compétences susmentionnées; et les politiques éducatives requises pour réaliser un tel changement. Il faudrait adopter une approche d'apprentissage tout au long de la vie pour tous pour assurer le futur développement de l'éducation, conformément à l'objectif proposé par l'UNESCO et l'UNICEF.

D'ici l'échéance fixée pour la réalisation des objectifs d'éducation du Cadre d'action de Dakar et des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), l'UNESCO, en tant qu'organisme mondial de coordination du mouvement de l'Éducation pour tous (EPT), copilote le processus de consultation thématique sur l'éducation dans l'agenda post-2015 avec l'UNICEF, tant à l'échelle régionale qu'internationale, dans le cadre d'une « conversation mondiale ». En outre, les activités menées pour définir l'après-2015 comprennent un volet complémentaire qui concerne de possibles objectifs

de développement durable. À ce propos, l'UNESCO a présenté une proposition concernant un programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable.

Coorganisée par l'UNESCO et l'UNICEF à Dakar en mars 2013, la consultation thématique internationale sur l'éducation dans l'agenda de développement posts-2015 a proposé une « éducation équitable et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » comme objectif global d'éducation. Sur la base de cet objectif, l'UNESCO et l'UNICEF ont recommandé de définir des objectifs, des indicateurs et des cibles pour les quatre priorités suivantes : un accès équitable à l'éducation pré-primaire, primaire, secondaire du premier cycle ou secondaire; l'achèvement des cycles primaire et secondaire; des résultats d'apprentissage reconnus; un accès assuré à l'éducation postsecondaire, dont la formation technique et professionnelle, pour les jeunes et les adultes.

Le rapport recommande de centrer le futur agenda d'éducation sur ce qui suit : a) un accès élargi à un apprentissage de qualité doit être garanti pour tous et à tous les niveaux d'éducation et des possibilités d'apprentissage et d'alphabétisation doivent être offertes aux adultes, en particulier les femmes; b) l'attention doit être concentrée sur la qualité de l'éducation, notamment son contenu et sa pertinence, ainsi que sur les résultats d'apprentissage; c) une plus grande attention doit être portée à l'équité, en particulier pour les groupes défavorisés; d) l'égalité des sexes demeure une priorité bien établie.

Étapes charnières des consultations sur les OMD pour l'après-2015

Le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015, qui propose de « garantir une éducation de qualité et des programmes de formation tout au long de la vie » comme objectif d'éducation et principal pilier de l'établissement de sociétés inclusives, durables et prospères, est la première étape charnière des consultations sur les OMD pour l'après-2015. Ce rapport donne, à titre indicatif, des exemples de cibles prioritaires en matière d'éducation, lesquelles reflètent le résultat des consultations mondiales sur l'agenda post-2015.

Nous sommes heureux de constater que l'objectif proposé s'accorde avec les principes de l'UNESCO, en faisant ressortir l'approche holistique de l'apprentissage tout au long de la vie. En revanche, même s'il reconnaît qu'une éducation de qualité et l'apprentissage tout au long de la vie doivent figurer parmi les principales priorités de tout agenda de développement post-2015, le rapport ébranle les arguments en faveur d'un nouvel agenda d'éducation en omettant d'inclure des aspects essentiels comme l'éducation et l'alphabétisation des adultes, en particulier les femmes. Il porte principalement sur l'éducation de base (c.-à-d. de la protection et de l'éducation de la petite enfance au premier cycle du secondaire) et le développement des compétences, en rejetant toutefois la recommandation d'universaliser l'éducation à tous les niveaux. Cependant, cela est tout à fait normal puisque le rapport n'est que la première étape du processus de consultation et vise à susciter d'autres débats sur les objectifs de développement pour l'après-2015.

À quoi l'UNESCO accordera-t-elle de l'importance à l'avenir?

Selon l'UNESCO, quelle que soit la structure définitive de l'agenda de développement post-2015, l'éducation devrait être un objectif explicite et autonome ainsi qu'un thème transversal à tous les éléments de l'agenda de développement général, étant donné qu'elle joue un rôle fondamental dans la réalisation d'objectifs de développement beaucoup plus généraux et qu'elle contribue à

l'épanouissement humain, à l'éradication de la pauvreté, au développement durable, à la paix, à la démocratie, et qu'elle est un instrument au service de la citoyenneté mondiale.

Deux voies s'ouvrent actuellement à nous.

1. Établir une nouvelle série d'objectifs de l'Éducation pour tous qui sera approuvée à l'échelle mondiale et s'harmonisera avec l'objectif universel d'éducation.
2. Établir un objectif universel d'éducation et des secteurs ou cibles prioritaires mondiaux (comme le proposent le Groupe de haut niveau, l'UNESCO et l'UNICEF), ainsi qu'un « cadre de mise en œuvre » pour aider les pays à se fixer des cibles et à définir des indicateurs à l'échelle nationale.

L'UNESCO est tentée de choisir la deuxième voie. L'agenda d'éducation post-2015 devrait reposer sur le principe essentiel que l'éducation est un droit humain fondamental et un bien public qui devrait être mis à la disposition de tous. Le défi consistera à établir un juste équilibre en adoptant un objectif mesurable et comparable à l'échelle internationale et en permettant aux différents pays de s'approprier certaines cibles et de les adapter.

Le futur agenda de développement de l'éducation (objectif, cibles et « cadre de mise en œuvre ») doit tenir compte des progrès accomplis et du chemin qu'il reste à faire à la lumière d'un examen et d'une analyse critique du bilan de l'EPT et des OMD. Il doit prendre en considération les nouvelles tendances, le développement socioéconomique et les problèmes qui touchent tant les pays développés que les pays en développement et qui ont de graves conséquences sur l'éducation en cette époque de mondialisation et d'interdépendance. L'agenda d'éducation post-2015 devrait considérer avec attention la façon dont les systèmes d'éducation font face aux défis contemporains; les aptitudes, les compétences, les valeurs et les attitudes de l'avenir; la manière dont les processus d'enseignement et d'apprentissage favorisent l'acquisition des aptitudes et des compétences susmentionnées; et les politiques éducatives requises pour réaliser un tel changement. Il faudrait adopter une approche d'apprentissage tout au long de la vie pour tous pour assurer le futur développement de l'éducation, conformément à l'objectif proposé par l'UNESCO et l'UNICEF.

À l'avenir, l'UNESCO contribuera à dresser le bilan de l'EPT et continuera à diriger la discussion sur l'agenda d'éducation post-2015 en étroite collaboration avec d'autres organismes partenaires, en particulier l'UNICEF, la Banque mondiale, l'OCDE, l'Internationale de l'Éducation, la société civile et les États membres. Il est primordial de veiller à ce que ce processus soit ascendant, consultatif et inclusif et reflète les besoins en développement de l'éducation de différents pays. À cette fin, des consultations régionales, nationales et intergouvernementales se tiendront au cours des 18 prochains mois. Cet exercice s'harmonisera avec le processus d'élaboration de l'agenda de développement post-2015 et le débat mondial mené par les Nations Unies à ce sujet. L'UNESCO continuera d'utiliser le mécanisme de coordination de l'EPT pour consulter les gouvernements et d'autres acteurs du domaine de l'éducation. L'agenda définitif sera établi selon les résultats des prochains débats et consultations. Au printemps 2015, le processus se conclura par une conférence mondiale sur l'éducation en Corée.

Les compétences, le travail et le développement dans la vision de l'après-2015 du Groupe de haut niveau

Simon McGrath
Université de Nottingham

E-mail : Simon.Mcgrath@nottingham.ac.uk

Mots clés : Enseignement et formation professionnels; après-2015, développement; travail; compétences

Résumé : Le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau met en avant une vision transformatrice, mais sa conception de l'éducation, des compétences et du travail s'inscrit largement dans de vieux paradigmes du développement.

J'ai publié ma réponse initiale au rapport du Groupe de personnalités de haut niveau sur le blog du NORRAG peu après sa publication. Dans cette brève contribution, j'aimerais revoir mes premières réflexions sur les forces et les faiblesses du rapport du Groupe de haut niveau relativement au traitement de l'éducation et du travail en vertu des objectifs n^{os} 3 et 8. De plus, je remettrai en question les besoins et les désirs des jeunes quant au travail et aux compétences, tels qu'ils sont définis dans les objectifs et le chapitre I, « Vision et cadre ». Mon premier argument est clairement plus critique que ma réponse initiale : en ce qui a trait aux compétences et au travail, la vision du Groupe de haut niveau est étiquée et dépourvue d'ambition, et la rhétorique transformationnelle, dans son ensemble, n'est pas développée de façon convaincante.

Je réserve un bon accueil aux objectifs qui visent à « garantir une éducation de qualité et des programmes de formation tout au long de la vie » (n^o 3) et à « créer des emplois, des moyens de subsistance durables et une croissance équitable » (n^o 8). Toutefois, les sous-objectifs, les textes explicatifs à l'appui des objectifs (annexe II) et la position des compétences et du travail dans « la vision et le cadre » posent de graves problèmes.

Commençons par les sous-objectifs. Le sous-objectif 3d est ainsi rédigé : « Augmenter de x % le nombre de jeunes et d'adultes, femmes et hommes, qui possèdent les compétences, y compris techniques et professionnelles, nécessaires pour travailler. » Même si tout (sous-)objectif lié aux compétences, et pas seulement aux aptitudes à la vie quotidienne, devrait être bien accueilli, on ne sait pas bien ce qui sera comptabilisé. Qui plus est, nous savons qu'aucun des mécanismes actuellement établis ne peut compiler les statistiques relatives aux compétences, car elles ne sont pas adaptées à l'usage que l'on prévoit d'en faire dans la grande majorité des pays. Nous savons en outre qu'une simple augmentation des compétences disponibles (sur le marché) présente des dangers réels du point de vue de l'offre. Le rapport relève l'importance d'accroître la demande de compétences et d'encourager l'entrepreneuriat, mais n'indique pas vraiment si ces mesures vont au-delà des platitudes néolibérales que l'on nous répète depuis longtemps et qui échouent depuis tout aussi longtemps.

Les problèmes que posent les objectifs d'éducation transparaissent dans le texte d'accompagnement, à l'annexe II. Le texte en entier trahit une conception extrêmement instrumentale de la relation entre l'éducation et le développement. Cela n'a rien d'étonnant, compte tenu de l'optique instrumentale de l'approche dans son ensemble. La justification donnée pour l'éducation et la vision de la raison d'être de cette dernière sont appauvries par leur

instrumentalisme. Après avoir brièvement nuancé la relation entre l'éducation et le développement, l'analyse de l'objectif n° 3, toujours à l'annexe II, examine des affirmations discutables sur l'éducation en tant que capital humain, étayées par l'argument de l'éducation comme moyen de contraception.

Le sous-objectif 8b, « Réduire de x % le nombre de jeunes non scolarisés, au chômage ou n'étant pas en formation », est loin d'apaiser mes préoccupations à l'égard du caractère instrumentaliste de l'approche. Cette récupération du concept britannique « ni aux études, ni en emploi, ni en formation » (*Not in education, employment or training, NEET*) n'indique nullement que les solutions du point de vue de l'offre sont problématiques. En Afrique du Sud, cette notion a déjà été adoptée pour justifier l'expansion massive de l'éducation et de la formation postsecondaires à défaut de réformes structurelles de l'économie qui pourraient créer des emplois décents pour tous.

Le sous-objectif 8a, « Augmenter le nombre d'emplois décents et de qualité et améliorer les moyens de subsistance de x % », dénote une interprétation influencée par la littérature des pays en développement ou les arguments sur l'économie politique des compétences et du développement. Cependant, l'esprit néolibéral continue d'imprégner en grande partie le texte d'accompagnement. Le rapport reflète peu les débats récents sur la nécessité de voir les emplois et le travail de façon plus nuancée. Il utilise plutôt les deux termes comme s'ils étaient synonymes. De plus, on trouve un changement qui pourrait se révéler problématique à la p. 51, où le Groupe de haut niveau met en avant la notion d'« emplois de qualité », qui dilue le concept bien établi de « travail décent » de l'Organisation internationale du Travail.

Du début à la fin du rapport, la vision du Groupe de travail est extrêmement étriquée et productiviste (voir McGrath, 2012). Bien qu'elle aille au-delà des OMD en ce qui concerne le développement durable, l'expression « modèles de consommation et de production durables » n'est pas assez étoffée. Elle ne témoigne pas vraiment d'un désir sincère de s'attaquer aux modes de consommation non durables, ce qui serait une manœuvre politique très périlleuse. Un « mode de croissance rapide, durable et sans exclusion » est-il réaliste? N'est-ce pas plutôt une rhétorique dangereuse?

Quant au chapitre sur la vision, il fait le point sur les témoignages de jeunes qu'a entendus le Groupe de haut niveau : « Les jeunes ont demandé à être scolarisés au-delà de l'école primaire, pas uniquement pour recevoir une éducation formelle, mais également pour acquérir les outils de la vie quotidienne et une formation professionnelle qui les préparent à trouver un emploi. Dans les pays où ils ont reçu une éducation et des compétences de bonne qualité, ils veulent avoir accès à des emplois décents. »

Ces aspirations sont logiques en soi, et nous devrions peut-être féliciter l'équipe de recherche d'avoir pris le temps d'écouter les jeunes. Toutefois, il est dangereux de voir dans la rhétorique sur la capacité d'écoute qui parsème le rapport autre chose qu'une tentative de légitimer le point de vue des puissants. Le rapport, ainsi que la position sur les compétences et le travail qu'il reflète, n'est pas du tout attentif aux jeunes. Au lieu de répéter comme des perroquets les messages simplistes du productivisme, les jeunes ont de nombreuses raisons complexes d'entreprendre des études et d'acquérir des compétences et tout un bouquet d'aspirations pour leur vie.

Pourtant, le rapport n'y voit que du feu! Il ne tient pas sérieusement compte des récents bilans de développement humain qui cherchent à promouvoir l'*agency* et à définir des objectifs sur la base des débats publics menés par des individus, des collectivités et des pays au sujet de buts contestés et souvent incompatibles. Le rapport du Groupe de haut niveau remanie le compromis des OMD

entre le néolibéralisme et les droits humains en mettant l'accent sur le développement durable. Il ne peut pas entraîner une transformation des compétences, du travail ou du développement.

Références

MCGRATH, S. « Vocational Education and Training for Development: a Policy in Need of a Theory? », *International Journal of Educational Development* vol. 32, n° 5, 2012, p. 623-631.

L'éducation a franchi la ligne d'arrivée du HLP dans les jeux olympiques post-2015 malgré un parcours semé d'embûches

Kenneth King
NORRAG, Édimbourg

E-mail : Kenneth.King@ed.ac.uk

Mots clés : Cibles; alphabétisation des adultes; Jomtien; Dakar; Éducation pour tous (EPT); compétences

Résumé : Une série d'anomalies et de controverses se trouvent au cœur de l'excellente nouvelle que représente l'objectif indicatif proposé par le Groupe de personnalités de haut niveau pour l'éducation. L'alphabétisation des adultes est l'omission la plus manifeste.

Les organisations non gouvernementales, les groupes de réflexion, les agences de développement et les décideurs internationaux qui craignaient que l'éducation ne franchisse pas la ligne d'arrivée du rapport du Groupe de personnalités de haut niveau peuvent maintenant pousser un soupir de soulagement! L'éducation s'est classée troisième, après l'éradication de la pauvreté et l'autonomisation des filles et des femmes, au palmarès des 12 objectifs indicatifs et de leurs cibles. Le rapport de 73 pages mentionne la santé et l'éducation à plus de 80 reprises. Seuls les mots *pauvreté* et *durable* sont cités plus fréquemment (131 et 185 fois respectivement).

A vrai dire, la plupart des organismes qui font campagne en faveur de l'éducation depuis au moins un an tenaient déjà pour acquis que l'éducation terminerait la course, mais ils ne savaient pas dans quel état. Le rapport contiendrait-il seulement l'objectif de l'éducation de base? L'éducation serait-elle associée aux compétences? L'éducation de la petite enfance serait-elle mentionnée? Qu'en serait-il de l'alphabétisation des adultes?

Encore une fois, la plupart des organismes qui militaient pour l'intégration de certaines dimensions de l'éducation et du développement des compétences dans un objectif définitif peuvent se relaxer. Le Groupe de haut niveau rappelle et confirme l'importance de la majeure partie des aspects les plus cruciaux de l'éducation de base, de la petite enfance au premier et deuxième cycles du secondaire, en passant par le développement des compétences. Voici l'objectif indicatif et les cibles nationales qui lui sont associées.

Garantir une éducation de qualité et des programmes de formation tout au long de la vie

3a. Augmenter de x % la proportion d'enfants qui bénéficient d'un accès à l'éducation pré-primaire et sont en mesure d'achever une scolarité pré-primaire.

3b. S'assurer que tout enfant, indépendamment des circonstances, achève une scolarité primaire et sache lire, écrire et compter conformément aux normes minimales d'apprentissage.

3c. Garantir que tout enfant, indépendamment des circonstances, ait accès à l'enseignement secondaire du premier degré et augmenter de x % la proportion d'adolescents qui obtiennent des résultats d'apprentissage reconnus et mesurables.

3d. Augmenter de x % le nombre de jeunes et d'adultes, femmes et hommes, qui possèdent les compétences, y compris techniques et professionnelles, nécessaires pour travailler.

Débats et controverses, gagnants et perdants, points positifs et négatifs

Je passerai en revue quelques-uns des débats que peut susciter la position de l'objectif de l'éducation et de ses quatre cibles dans l'annexe II du rapport du Groupe de haut niveau.

Le sort de l'analphabétisme chez les adultes ou de la nouvelle série d'objectifs de l'EPT

En comparaison avec les six cibles et objectifs proposés à Jomtien (1990) et les six objectifs de l'EPT établis à Dakar (2000), le rapport du Groupe de haut niveau ne touche pas moins de quatre dimensions essentielles de l'éducation.

Toutefois, les groupes d'intérêt alarmés par les quelque 775 millions d'adultes analphabètes recensés sur la planète en 2010 (Rapport mondial de suivi, 2012, p. 5) seront profondément déçus qu'un document qui vise à « éradiquer la pauvreté » et à « autonomiser les filles et les femmes » ne cherche pas aussi à « enrayer l'analphabétisme », surtout que la majorité des personnes analphabètes sont des femmes. L'absence d'une cible relative à l'alphabétisation des adultes les irritera au plus haut point alors que le premier chapitre du rapport déclare d'entrée de jeu ce qui suit :

« Le Groupe est convaincu qu'il faut saisir l'opportunité qui se présente à nous aujourd'hui de faire ce qui n'a jamais été fait à ce jour : éradiquer, une fois pour toutes, l'extrême pauvreté et **éliminer** la faim, l'**analphabétisme** et les morts évitables. » [gras ajouté par l'auteur.]

Les acteurs du domaine de l'alphabétisation des adultes des quatre coins de la planète seront assurément étonnés que l'opportunité d'« éliminer l'analphabétisme » ne soit pas logiquement transposée dans une cible appropriée, mais ne seront pas les seuls perdants.

Les partisans d'une nouvelle série d'objectifs pour l'EPT trouveront peut-être que le Groupe de haut niveau leur coupe l'herbe sous le pied. En effet, le rapport du Groupe de haut niveau couvre la plupart des dimensions des six objectifs de Dakar, même ceux que les OMD ne prenaient pas en considération, c'est-à-dire la qualité et les résultats d'apprentissage. Les partisans d'une nouvelle série d'objectifs pour l'EPT pourraient perdre au jeu, à moins qu'ils réorientent leurs efforts sur les besoins des adultes analphabètes et jettent un éclairage très différent sur les quatre cibles

d'éducation du rapport du Groupe de haut niveau.

Compromis relatifs à l'accès, à l'achèvement des études et aux résultats d'apprentissage

Rappelons que nous avons appris, au cours des 13 dernières années, qu'il est absolument essentiel de tenir compte des préoccupations qui ont été soulevées à Jomtien et à Dakar concernant l'apprentissage et la qualité dans les OMD. Qu'en est-il de l'accès, de l'achèvement des études et de l'apprentissage dans les cibles du Groupe de haut niveau? Des compromis intrigants ont été faits!

La cible 3a encourage l'élargissement de l'accès et l'achèvement de la scolarité, mais ne mentionne aucunement l'apprentissage ou les normes mesurables.

La cible 3b, qui englobe l'achèvement de la scolarité et les normes minimales d'apprentissage, suppose un accès universel.

La cible 3c comprend l'accès universel, mais le pourcentage d'élèves qui atteignent les normes mesurables d'apprentissage doit être déterminé à l'échelle locale ou nationale. Cela va sans dire que cet aspect affaiblit la cible. Pourquoi l'éducation primaire a-t-elle une norme d'apprentissage minimale pour tous, indépendamment de la région ou du pays, alors que l'enseignement secondaire du premier degré n'a pas de norme universelle d'apprentissage?

La cible 3d, comme l'éducation pré-primaire, parle d'un accès accru, mais la norme d'apprentissage se résume aux « compétences nécessaires pour travailler ». Le résumé analytique du rapport précise pourtant ceci : « Nous devrions nous assurer que **chacun** dispose des éléments nécessaires au développement et à la prospérité, y compris l'accès à une éducation et à des compétences de qualité [...] ». [gras ajouté par l'auteur.] Autrement dit, à l'exemple de l'engagement d'éliminer l'analphabétisme chez les adultes, le corps du texte promet un accès aux compétences de qualité, mais la cible finale évoque seulement une « augmentation » du nombre de jeunes et d'adultes, femmes et hommes, qui développent leurs compétences. Aucun résultat d'apprentissage n'est mentionné, sinon que les compétences devraient être « nécessaires pour travailler ». De toute évidence, les compétences nécessaires pour travailler dans les grands secteurs non structurés de nombreux pays ou occuper un emploi informel dans les soi-disant secteurs structurés diffèrent grandement des compétences nécessaires pour décrocher un emploi décent.

Affaiblissement considérable des cibles par les pourcentages nationaux

Comme les 6 cibles proposées par le cadre d'action de Jomtien, la très grande majorité des 54 cibles du Groupe de haut niveau sont formulées en termes de pourcentages et déterminées à l'échelle nationale ou locale. Au fond, ce mécanisme très compréhensible produit une **série de cibles à deux niveaux**. La moitié des cibles, comme « mettre fin au mariage des enfants » et « mettre fin aux décès évitables chez les nourrissons et les enfants de moins de cinq ans », ont une portée universelle et n'indiquent aucun pourcentage national. Pour l'autre moitié, les pourcentages sont laissés à l'entière discrétion de chaque pays.

Seule l'une des quatre cibles de l'objectif relatif à l'éducation est de nature universelle (éducation primaire). Les trois autres cibles doivent être fixées à l'échelle nationale.

Cette approche à deux niveaux présente également une anomalie surprenante du point de vue des compétences nécessaires pour travailler. Dans l'énoncé de la cible, il revient à chaque pays de déterminer le pourcentage d'augmentation du nombre de jeunes et d'adultes. Par contre, dans la partie « Exemples de l'impact potentiel », on va jusqu'à affirmer qu'en 2030 le monde comptera « 200 millions supplémentaires de jeunes ayant un travail et les compétences nécessaires pour

obtenir un bon emploi » (rapport du Groupe de haut niveau, p. 23). Cette donnée quantitative cadre mal avec l'objectif indicatif et les cibles connexes établis à l'annexe II.

Défi de présenter l'éducation et les compétences comme un objectif transsectoriel en lien avec la création d'emplois, de moyens de subsistance durables et de croissance équitable

L'objectif de la création d'emplois, de moyens de subsistance et de croissance équitable, comme celui de l'éducation, est assorti de trois cibles dont les pourcentages doivent être déterminés par chaque pays et d'une cible universelle (accès universel aux services financiers et aux infrastructures). L'une des cibles nationales relatives à cet objectif est ainsi formulée : « 8a. Augmenter le nombre d'emplois décents et de qualité et améliorer les moyens de subsistance de x ». À l'inverse, la partie « Exemples de l'impact potentiel » fournit une statistique précise : « 470 millions de travailleurs supplémentaires ayant un emploi et des moyens de subsistance de qualité ». Le Groupe de haut niveau n'a pas résisté à la tentation d'inclure le nombre possible d'emplois décents, de travailleurs possédant les compétences nécessaires, de personnes en moins souffrant de la faim (1,2 milliard) ou de personnes supplémentaires approvisionnées en électricité (1,2 milliard), mais il met en évidence une contradiction entre le désir de confier le pouvoir de décision à chaque pays et la possibilité d'établir d'une cible mondiale numérique.

Succès de la « mission d'écoute » menée par le Groupe de haut niveau

La façon dont le Groupe de haut niveau traite l'éducation et les compétences confirme assurément qu'il a écouté les différents groupes d'intérêt qui lui ont suggéré des objectifs et des cibles. Par exemple, le libellé même de l'objectif indicatif de l'éducation s'inspire directement de l'objectif général établi lors de la consultation mondiale sur l'éducation de Dakar en mars 2013. L'analyse des compétences est suffisamment nuancée pour qu'une distinction soit établie entre les compétences de base, les compétences non cognitives et les compétences techniques et professionnelles. Le Groupe de haut niveau a manifestement prêté une oreille attentive aux aspirations des jeunes en ce qui concerne l'éducation et les compétences au-delà de l'école primaire, comme en témoigne l'extrait suivant du rapport : « Les jeunes ont demandé à [...] recevoir une éducation formelle, mais également [...] acquérir les outils de la vie quotidienne et une formation professionnelle qui les préparent à trouver un emploi » (Groupe de haut niveau, p. 2). Il est absolument important que le Groupe de haut niveau présente ces compétences comme étant « nécessaires au développement des capacités et du professionnalisme des pouvoirs publics et des entreprises, en particulier dans les États fragiles », pas comme des alternatives (Groupe de haut niveau, p. 41).

Emplois, moyens de subsistance, travail, croissance et environnements favorables

Précédemment, nous avons cité la cible associée à l'objectif n° 8, qui consiste à augmenter le nombre d'emplois décents et de qualité et à améliorer les moyens de subsistance d'un pourcentage convenu à l'échelle nationale. L'objectif n° 8 propose aussi la cible de réduire le nombre de jeunes ni en emploi, ni aux études, ni en formation (NEET) d'un pourcentage national. Toutefois, le phénomène NEET s'observe surtout dans les pays développés, surtout les pays membres de l'OCDE, où les jeunes qui n'arrivent pas à décrocher un emploi touchent des prestations d'assurance-chômage. Ce concept est dépourvu de sens dans la majorité des pays en développement. Il est normal que, face à la crise du chômage chez les jeunes dans les pays de l'OCDE, le Groupe de haut niveau vise les jeunes NEET, mais, ce faisant, il néglige les besoins de la vaste majorité des jeunes sur la planète qui ne sont ni en emploi, ni aux études, ni en formation, mais qui contribuent aux importantes économies informelles d'un grand nombre de pays. Le Groupe de haut niveau reconnaît pourtant les « emplois informels » et, de la même manière, est conscient du rôle crucial d'environnements nationaux et mondiaux favorables. Il est regrettable que le Groupe de haut niveau

n'établit pas des liens plus étroits entre les compétences nécessaires pour travailler, les jeunes NEET, les emplois décents et de qualité et les environnements macroéconomiques, politiques et sociaux favorables.

Conclusion

La course à l'après-2015 fait plus de gagnants que de perdants et a plus de points positifs que négatifs. Cependant, une meilleure cohésion entre la logique du corps du texte et les énoncés des objectifs indicatifs et de leurs cibles aurait renforcé le pouvoir de persuasion du rapport.

Alphabétisation des adultes : Tendances et perspectives pour l'après-2015

Clinton Robinson
Consultant, Paris

E-mail : cdwrobinson@gmail.com

Mots clés : Alphabétisation; objectifs de développement post-2015; apprentissage des adultes; Éducation pour tous (EPT)

Résumé : Même si l'alphabétisation fait l'objet de cibles explicites dans les objectifs de l'Éducation pour tous, les initiatives ne sont pas proportionnelles à l'ampleur du problème et les cibles proposées pour l'après-2015, bien qu'elles englobent l'apprentissage tout au long de la vie, ne mettent pas l'accent sur l'apprentissage et l'alphabétisation des adultes. Une vision élargie du développement en tant que processus d'apprentissage et une compréhension de la place qu'occupe la communication écrite dans ce processus représentent des conditions nécessaires, mais difficiles à réunir, pour réaliser des progrès en matière d'alphabétisation.

A première vue, nous avons accompli des progrès en matière d'alphabétisation des adultes. Les espoirs que l'objectif quantifié de l'Éducation pour tous (EPT) a suscités en 2000 se sont traduits par une hausse du taux mondial d'alphabétisation, qui est passé de 79 % (UNESCO, 2002) à 84 % en 2010 (UNESCO, 2012), alors que celui des pays en développement a atteint 80 %, une hausse de 7 % par rapport à 2000. Néanmoins, ces données montrent que le quatrième objectif de l'EPT, à savoir « améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes », ne sera probablement pas atteint d'ici 2015. Notons que l'objectif a été réinterprété et signifie, dans la pratique, une réduction de 50 % du taux d'analphabétisme. Le nombre absolu estimatif d'« illettrés » (pour utiliser ce terme fortement contesté) ne porte guère à l'optimisme : le nombre d'analphabètes a diminué d'à peine 6 millions en Asie méridionale et occidentale (passant de 412 à 406 millions) et il a augmenté de 34 millions en Afrique subsaharienne.

Où avons-nous fait fausse route?

Les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) se concentraient exclusivement sur l'apprentissage scolaire des enfants et ne faisaient pas allusion à l'alphabétisation des adultes. En raison de cette omission, il a été extrêmement difficile d'inclure l'alphabétisation et l'apprentissage

des adultes dans l'agenda de développement au cours des 10 dernières années. En outre, la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) n'a pas mobilisé la communauté internationale comme on l'espérait, et son incidence, quoique positive (surtout par l'intermédiaire de ses conférences régionales et de l'examen de mi-parcours, (Richmond et coll., 2009)) a été passablement limitée. En acceptant de relever le défi de l'EPT, un grand nombre de gouvernements ont suivi la tendance internationale en donnant un degré de priorité élevé à la scolarisation dans le cadre du programme d'éducation de base. Des ressources ont été fournies pour améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de celle-ci, par exemple, par l'intermédiaire du Partenariat mondial pour l'éducation. Par contre, le financement se faisait rare pour le défi ambitieux que représentait l'alphabétisation des adultes et, lorsqu'il était disponible, il était modeste. L'alphabétisation et l'apprentissage des adultes ont glissé dans l'ordre des priorités pendant toute une décennie, comme ce fut le cas à la suite de la déclaration de Jomtien de 1990. Bien entendu, l'amélioration de l'éducation de base des enfants est cruciale, car elle fait radicalement chuter le nombre d'adultes analphabètes au fil du temps. Par contre, dans certaines régions, comme l'Afrique subsaharienne, l'éducation ne réduit manifestement pas le nombre d'adultes analphabètes, car elle ne parvient pas à produire des résultats de qualité ni à soutenir le rythme de la croissance démographique.

Un autre défi de taille consiste à promouvoir une vision de l'éducation qui englobe plus que l'offre éducative. Lorsqu'une vision globale de la société de l'apprentissage se répandra, l'importance de donner une chance à chacun de participer aux processus de la communication écrite (qui prend de plus en plus une forme numérique) insufflera la motivation nécessaire pour favoriser l'alphabétisation et l'apprentissage des adultes dans l'ensemble. Cette vision reposera sur la reconnaissance qu'aucun changement social ne peut s'opérer et qu'aucun développement n'est possible tant que l'apprentissage (dans son sens large et pour tous) ne sera pas au cœur du processus. Par conséquent, deux principaux changements d'approche sont requis : il faut conceptualiser le changement social comme un processus d'apprentissage individuel et collectif et souligner l'importance des sociétés de l'apprentissage, pas seulement de l'éducation de base offerte par les écoles.

L'étude théorique de l'alphabétisation a permis de faire des découvertes importantes sur les raisons pour lesquelles les compétences en lecture et en écriture revêtent de l'importance pour chaque personne, les utilisations qui en sont faites et les liens qu'elles entretiennent avec les notions plus larges de communication personnelle et sociétale et de participation. Ces découvertes ne sont pas intégrées de façon adéquate dans la conception des programmes d'alphabétisation, car la plupart des gouvernements mènent des campagnes d'alphabétisation axées sur l'offre éducative sans prêter une attention véritable à l'utilisation qui est faite des compétences en lecture et en écriture. Bon nombre d'organisations non gouvernementales ont opté pour de nouvelles approches, mais leurs activités ne sont pas suffisantes pour que le nombre d'analphabètes diminue significativement.

Dans ces circonstances, quelles sont les perspectives pour l'agenda post-2015?

Le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 (ONU, 2013) inclut la formation tout au long de la vie dans l'objectif de l'éducation (n° 3). Toutefois, il ne précise pas la nature de la formation tout au long de la vie et ne propose aucune cible; en réalité, la description de l'objectif met l'accent sur la scolarisation des enfants et des adolescents. Les besoins des adultes qui ne possèdent pas de compétences en lecture et en écriture sont encore une fois occultés.

L'agenda post-2015 laisse-t-il entendre que les concepts fondamentaux du développement favoriseront l'alphabétisation des adultes? Le Groupe de haut niveau reconnaît que le développement doit atteindre « toutes les personnes les plus démunies et les plus vulnérables » (mis

en italique dans le texte original, p. 16) et que « l'éducation et les changements de comportement » (p. 21) seront l'un des principaux moteurs du développement durable. L'importance de fonder le développement sur les expériences vécues des hommes et des femmes au niveau local est un principe de base (p. 1) qui nourrit l'espoir que les interventions tiendront compte, notamment, des moyens de communication locaux. Comme le rapport ne précise aucune cible ou mesure pour améliorer les compétences en lecture et en écriture des adultes, les lueurs d'espoir que l'on entrevoit dans ces énoncés généraux sur le développement ne sont probablement que des illusions. Toute conceptualisation de l'éducation comme un élément clé du développement humain, un droit et un moyen d'autonomisation ne saurait inclure une forme quelconque d'alphabétisation ou d'apprentissage des adultes.

Un nouveau « partenariat mondial » en matière de développement offrira-t-il aux analphabètes de nouvelles possibilités de faire partie intégrante des circuits de communication écrite? Malheureusement, l'expérience passée et l'argumentation actuelle anéantissent pratiquement tout espoir à cet égard. L'alphabétisation des adultes ne requiert pas tant un nouveau partenariat mondial qu'une compréhension profonde des modes de vie et de communication locaux et de la place qu'y occupent les compétences en lecture et en écriture.

Références

RICHMOND, M., C. ROBINSON et M. SACHS-ISRAEL. *The Global Literacy Challenge: a profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003-2012*, UNESCO : Paris, 2009.

NATIONS UNIES. *Pour un nouveau partenariat mondial : Vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable*, New York : Nations Unies, 2013. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015.

UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT – Jeunes et compétences : L'éducation au travail*, Paris : UNESCO, 2012.

UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT – Éducation pour tous : Le monde est-il sur la bonne voie?*, Paris : UNESCO, 2002.

« Ne laisser personne de côté » : le point de vue des populations marginalisées

Barbara Trudell
SIL Africa, Nairobi

E-mail : barbara_trudell@sil.org

Mots clés : Qualité de l'apprentissage; langue et développement; populations marginalisées

Résumé : La résolution que le Groupe de haut niveau a prise de « ne laisser personne de côté » pour l'après-2015 est louable. Toutefois, les individus ne peuvent apprendre et se développer que dans une langue qu'ils comprennent. Si l'on tient compte de ce fait et que l'on crée un espace pour l'utilisation des langues d'instruction locales, les populations marginalisées du monde entier auront une chance réelle d'inclusion avant et après 2015.

Le Groupe de personnalités de haut niveau a parlé : l'agenda mondial de développement pour l'après-2015 doit s'articuler autour de la résolution de « ne laisser personne de côté » alors que la planète s'engage ensemble sur la voie d'un avenir vraisemblablement brillant. Mis à part quelques doutes logiques quant aux liens qui unissent véritablement la croissance économique nationale et l'amélioration de la qualité de vie des pauvres, sans compter l'écart socioculturel qui se creuse entre les riches et les pauvres de la planète, il faut se féliciter que cette résolution occupe une place de choix dans le rapport du Groupe de haut niveau.

Cette recommandation est d'autant plus encourageante que le Groupe de haut niveau réunit l'élite mondiale. Comme ils sont aux premières loges pour assister au débat mondial sur l'éducation, les membres du Groupe de haut niveau auraient pu oublier ceux qui sont installés sur les dernières banquettes, tenus à l'écart de l'action et seulement capables de regarder, et non d'influencer, la partie mondiale de l'éducation qui se joue au loin.

Que signifient ces bonnes intentions? Autrement dit, qu'entend-on par « ne laisser personne de côté »? L'opérationnalisation de l'objectif de « combattre les causes de la pauvreté, de l'exclusion et des inégalités » placera inévitablement les responsables de la mise en œuvre de l'agenda devant la question de la langue. De nos jours, les communautés linguistiques en situation minoritaire figurent aussi parmi les populations les plus marginalisées de la planète (une coïncidence?). Ces communautés « restent sur le carreau » sur presque tous les plans, que ce soit économique, éducatif, politique ou socioculturel. Elles se trouvent donc en ligne de mire des objectifs du Groupe de haut niveau, lesquels se déclinent en un agenda de développement favorable à l'inclusion et à l'égalité.

Que représente le développement inclusif pour ces communautés? Entre autres, le développement inclusif passe par un accès véritable à l'éducation formelle et informelle afin de donner à ces communautés les chances dont bénéficient généralement les locuteurs en situation majoritaire dans le monde entier. Pour les enfants, il suppose une éducation formelle de qualité qui met à profit la maîtrise de la langue et les connaissances au lieu de les ignorer complètement, comme la pratique courante le voulait avant 2015.

Dans l'enthousiasme que suscite l'amélioration de la qualité de l'éducation des enfants, on oublie qu'un nombre écrasant d'adultes ne sont pas productifs ou capables d'améliorer leurs conditions de

vie du fait qu'ils n'ont pas pu avoir accès à des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base dans la langue qu'ils parlent. Se désintéresser des apprenants adultes, comme certains pédagogues et bailleurs de fonds ont tendance à le faire, est une grave erreur, surtout lorsque les « adultes » ont 15 ans à peine.

Le développement repose sur l'apprentissage, qui dépend largement, à son tour, de la compréhension et de l'assimilation de nouvelles connaissances. Manifestement, le développement ne peut s'opérer que dans une langue que la population comprend. Si l'on tient compte de ce fait évident, les populations minorisées du monde entier auront une chance réelle d'être incluses. Par contre, si l'on continue à l'ignorer, il y aura plus de laissés pour compte que jamais.

Recherche de nouveaux objectifs : Entre coordination et compromis

Jordan Naidoo
UNICEF, New York

E-mail : jnaidoo@unicef.org

Mots clés : Consensus; accès élargi; qualité et compétences

Résumé : En dépit de divergences nuancées, on s'entend généralement sur la nécessité d'un objectif d'éducation explicite axé sur l'équité, l'accès et l'apprentissage de qualité dans l'agenda de développement post-2015. En conséquence, la consultation sur l'éducation propose l'objectif général « Une éducation équitable et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » afin de souligner l'importance de l'acquisition de connaissances, de compétences et d'aptitudes dans un monde qui évolue rapidement.

La Consultation thématique mondiale sur l'éducation dans le cadre de l'agenda de développement post-2015 visait à examiner l'état d'avancement des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ayant trait à l'éducation et des objectifs généraux de l'Éducation pour tous (EPT) ainsi que les obstacles à leur atteinte, afin d'avoir une vision holistique semble de la meilleure solution pour intégrer l'éducation, la formation et l'apprentissage dans l'agenda post-2015. Ce but a fait l'unanimité, ou presque. Il s'est toutefois révélé beaucoup plus difficile de dégager un consensus sur la question d'établir un objectif unique ou une série d'objectifs pour l'agenda post-2015, l'envergure et la portée du processus de consultation, l'identité des participants, les modalités relatives à la participation, l'influence des opinions, les positions organisationnelles concurrentes, etc., et des débats se sont ensuivis.

Dès le départ, il était entendu que les États membres définiraient le nouveau cadre pour l'après-2015 en prenant appui sur des normes et des principes convenus, alors que le système de l'ONU aiderait les États membres à accomplir leur mission grâce à une analyse factuelle et à son expérience sur le terrain. D'autre part, l'[Équipe spéciale du système des Nations Unies](#) a donné l'instruction claire que toutes les consultations soient inclusives et reflètent une diversité de points de vue. Les

coresponsables[i] de la consultation sur l'éducation se sont assurés que le processus était inclusif et que diverses opinions étaient entendues.

Les coresponsables ont mis en place une plateforme pour faciliter quatre discussions en ligne sur l'éducation et ils ont organisé des réunions régionales sur l'EPT, des séances d'information à l'intention des États membres et des consultations avec des organisations non gouvernementales et des représentants du secteur privé et d'organismes donateurs pour préparer la réunion de consultation prévue à Dakar, en mars 2013, entre des représentants des États membres, des partenaires de développement multilatéraux et bilatéraux, des groupes de jeunes, des syndicats d'enseignants et des organismes du secteur privé, de la société civile et de l'ONU. Un sommaire des débats sur le cadre de l'après-2015 a été dressé en mettant l'accent sur l'éducation et des ouvrages choisis portant sur le programme d'éducation et de développement pour l'après-2015 ont fait l'objet d'une revue sommaire[ii].

Dans l'ensemble, les consultations n'ont créé aucune surprise majeure, car la plupart des participants s'accordaient pour maintenir les priorités actuelles tout en déplaçant considérablement le centre des préoccupations. En règle générale, beaucoup ont critiqué l'approche focalisée sur l'accès à l'éducation primaire au détriment d'autres priorités, en particulier la qualité et la pertinence de l'éducation. De plus, les participants s'entendaient généralement pour dire que l'attention portée à l'égalité et à l'éducation dans des situations d'urgence ou de conflit était insuffisante.

Par conséquent, les participants étaient d'accord sur un point : indépendamment de la structure définitive de l'agenda post-2015, l'éducation méritait un objectif explicite axé sur l'équité, l'accès et un apprentissage de qualité. C'est ainsi que l'objectif général « Une éducation équitable et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » a été proposé. On a souligné que l'agenda d'éducation post-2015, pour être pertinent, devait donner un degré de priorité élevé à l'acquisition de connaissances, de compétences et d'aptitudes liées aux moyens de subsistance du XXI^e siècle et devait aussi contribuer à l'adoption d'attitudes et de comportements, par les apprenants, encourageant l'inclusion et la cohésion sociales ainsi que la durabilité.

De multiples organisations et groupes ont cependant suggéré d'autres d'objectifs d'éducation. Les suggestions allaient de l'abandon complet à la restructuration profonde du cadre mondial de développement actuellement en place. Toutes les approches ont soulevé un débat sur l'établissement d'un juste équilibre entre les objectifs mondiaux et nationaux. Certains ont recommandé que les cibles et les indicateurs associés aux objectifs mondiaux continuent d'être universels, mais que chaque pays fixe ses propres cibles.

On pourrait faire valoir que l'objectif proposé est un compromis qui tente de concilier tous les points de vue et, par conséquent, qu'il ne sert guère nos intérêts. Néanmoins, une analyse des différents courants de pensée révèle qu'il témoigne d'un consensus sur la voie à suivre. Il n'en demeure pas moins que des questions stratégiques cruciales doivent être réglées. Outre l'objectif général proposé, il faut notamment convenir de cibles et d'objectifs précis. Qui plus est, le problème majeur de l'interrelation entre les objectifs de l'EPT, les OMD ayant trait à l'éducation ou les nouveaux objectifs pour l'après-2015 demeure irrésolu. Des solutions aux questions et aux problèmes précités sont nécessaires pour éliminer le chevauchement et la marginalisation de certains objectifs et adopter une vision rationnelle et cohérente de l'éducation et du développement pour l'après-2015.

Même s'il était perçu comme étant trop général et quelque peu conciliant, l'objectif proposé a réussi à recueillir un large appui. Les résultats des consultations ont été pris en considération dans le [rapport](#) du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-

2015 et le [Groupe de travail ouvert sur les objectifs de développement durable](#). Le rapport du Groupe de haut niveau souligne que « [n]ous devrions nous assurer que chacun dispose des éléments nécessaires au développement et à la prospérité, y compris l'accès à une éducation et à des compétences de qualité » et que « le programme pour l'après-2015 doit aller bien au-delà de la priorité à l'éducation primaire fixée par les OMD », ce qui cadre avec l'objectif proposé lors de la consultation sur l'éducation. De façon similaire, le Groupe de travail ouvert a reconnu ceci dans son rapport d'activité : « L'éducation est absolument fondamentale dans tout programme de développement durable. Il s'agit non seulement d'un investissement essentiel, mais aussi d'un fondement important de l'épanouissement humain par l'apprentissage tout au long de la vie. » [traduction libre]

Notes

[i] La Consultation thématique mondiale sur l'éducation dans le cadre de l'agenda de développement post-2015 est codirigée par l'UNESCO et l'UNICEF, avec l'aide des gouvernements du Sénégal, du Canada et de l'Allemagne et de la Hewlett Foundation.

[ii] Plus d'une centaine d'ouvrages ont été choisis pour la revue documentaire, laquelle s'est déroulée de décembre 2012 à janvier 2013. Ces ouvrages comprenaient des publications universitaires, des rapports techniques et des documents de travail.

Références

UNICEF. *Education in the Post-2015 Development Agenda – Background Paper of the Global Thematic Consultation on Education*, mars 2013.

UNICEF/UNESCO. *Résumé – Définir la place de l'éducation dans l'agenda de développement de l'après-2015*, juillet 2013. Consultation thématique mondiale sur l'éducation dans le cadre de l'agenda de développement de l'après-2015.

GROUPE DE PERSONNALITÉS DE HAUT NIVEAU. *Pour un nouveau partenariat mondial : Vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable*, Nations Unies, 2013. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015.

Rapport d'activité du [Groupe de travail ouvert sur les objectifs de développement durable](#) (ODD) [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/67/941&Lang=F]

L'enseignement supérieur et l'agenda de développement post-2015 : L'objectif implicite

**Ad Boeren
Nuffic, La Haye**

E-mail : aboeren@nuffic.nl

Mots-clés: Enseignement supérieur; objectifs de développement; développement des capacités; programmes des donateurs

Résumé : Il est évident que l'enseignement supérieur est important pour l'atteinte des anciens et des nouveaux objectifs de développement. Par conséquent, l'enseignement supérieur devrait faire partie des agendas de développement.

Le [rapport](#) du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 propose 12 principaux objectifs de développement divisés en 54 sous-objectifs. Un grand nombre de ces objectifs correspondent aux huit objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) actuels. Parmi les nouveaux éléments figurent l'accès à l'eau et à des installations sanitaires, l'énergie durable, la création d'emplois et d'un environnement mondial favorable, la saine gouvernance, la paix et la stabilité.

Objectif 3 – Éducation

L'objectif n° 3 vise l'éducation, en mettant l'accent sur une éducation de qualité et l'apprentissage tout au long de la vie. Les sous-objectifs ont trait à l'éducation pré-primaire, à la qualité de l'éducation primaire, à l'accès à l'enseignement secondaire du premier degré, aux résultats d'apprentissage des adolescents et aux compétences des jeunes et des adultes, femmes et hommes.

L'enseignement supérieur ne fait pas partie de l'agenda. D'ailleurs, il n'est mentionné qu'une seule fois dans le rapport (à l'annexe II). D'aucuns pourraient avancer que l'enseignement supérieur n'a aucune incidence directe sur la réduction de la pauvreté ou encore l'amélioration de la santé ou de la sécurité alimentaire, de la productivité et ainsi de suite. Alors pourquoi l'inclure dans l'agenda de développement post-2015?

Importance de l'enseignement supérieur

Au début du millénaire, des rapports influents de l'UNESCO et de la Banque mondiale ([Périls et promesses](#), 2000; [Construire les sociétés du savoir](#), 2002) ont attiré l'attention sur le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement social et économique des pays en développement. Il est dorénavant communément admis que l'enseignement supérieur permet de renforcer le capital humain et de donner une impulsion à l'innovation, à la recherche et au développement économique, et que la qualité du système d'éducation tout entier dépend des intrants des échelons supérieurs (p. ex. la formation des enseignants, l'élaboration des programmes d'études et la recherche). En reconnaissant l'importance de cette interrelation, l'[Association internationale des universités](#) (AIU) a mis sur pied un projet international intitulé [Enseignement supérieur pour l'Éducation pour tous](#) (HEEFA).

Il est évident que l'atteinte des 12 objectifs de développement proposés dépend de la contribution du système d'enseignement supérieur, lequel développe les capacités humaines, scientifiques et institutionnelles. Il ne suffit pas de disposer de fonds et d'installations pour atteindre les nouveaux objectifs; la planification, la mise en œuvre et la surveillance des programmes requièrent de l'expertise. Cette expertise devrait être fournie par des ressources locales qui connaissent le contexte et s'engagent à répondre aux ambitions et aux besoins locaux.

Programmes de soutien des donateurs

Heureusement, un grand nombre de donateurs financent des programmes qui visent à développer les capacités des personnes et des organisations qui se consacrent à l'enseignement supérieur et à la recherche dans les pays en développement, car ils croient en l'importance de bonnes infrastructures d'éducation et de recherche pour le développement de ces pays. En outre, ils y voient une occasion de mettre à profit la bonne volonté d'anciens étudiants (programmes de bourses) et les partenariats entre établissements (programmes universitaires communs, mobilité du personnel et des étudiants, recherche collaborative) pour les pays en développement et les pays développés.

Les programmes de bourses et de collaboration (collaboration avec les universités et dans le domaine de la recherche) des donateurs constituent de précieux instruments pour atteindre les OMD actuels et réaliser le futur agenda de développement post-2015.

Objectif explicite ou implicite

L'importance de l'enseignement supérieur et de la recherche pour la réussite de l'agenda de développement post-2015 mérite-t-elle une simple mention ou une place de premier plan dans la version définitive du programme? Il est évident que l'enseignement supérieur est important pour l'atteinte des anciens et des nouveaux objectifs de développement. Il n'est pas nécessaire d'en faire un (sous-)objectif en particulier, mais il est essentiel d'intégrer l'enseignement supérieur et la recherche dans les programmes qui visent à atteindre les 12 objectifs de développement, et de mentionner leur contribution.

En outre, il est vital que les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche ciblés par les programmes de développement des capacités des donateurs coïncident avec les OMD et le nouvel agenda post-2015. Il en va de la cohérence des politiques et des programmes. Pour illustrer mon propos, je cite en exemple les programmes de développement des capacités [NFP](#) et [NICHE](#) des Pays-Bas de même que le programme NORHED de la Norvège. Ces programmes mettent non seulement l'accent sur le renforcement des capacités postsecondaires et les capacités de formation et de recherche à l'échelle locale, mais aussi sur plusieurs des 12 nouveaux objectifs de développement, notamment la santé, la sécurité alimentaire, l'eau, la création d'emplois, la croissance économique, la justice et la sécurité, le sexe et la saine gouvernance. Par conséquent, ils cadrent bien avec le nouveau programme de développement.

L'article a été publié sous une forme légèrement différente sur le [blog de Nuffic](#) le 7 juin 2013.

Objectifs des donateurs et perspectives des enfants : Antécédents et incongruïtés de l'aide internationale à éducation

Mike Douse
Consultant, Comté de Clare, Irlande

E-mail : mjdouse@googlemail.com

Mots clés : Éducation; après-2015; expiration des OMD; élèves; goût d'apprendre

Résumé : On considère généralement que l'éducation devrait jouer un rôle actif dans la réduction de la pauvreté et la croissance économique. Les élèves du monde entier rejettent cette vision, car ils préfèrent un programme d'enseignement divertissant et stimulant qui développe leur goût d'apprendre.

Bon nombre de contributions au débat sur l'après-2015 véhiculent la notion bien intentionnée, mais pourtant erronée que l'éducation a seulement (ou principalement) pour objet de réduire la pauvreté et de favoriser le progrès matériel. De nombreux participants au débat considèrent cette position mal avisée comme un fait, et non une hypothèse contestable. Ils croient que l'éducation joue un rôle actif dans la croissance économique et mesurent son efficacité en fonction de l'acquisition de compétences commercialisables, de la création d'emplois et des gains de productivité.

Les élèves du monde entier rejettent cet objectif. En réalité, il est extrêmement difficile de trouver une étude empirique valable qui démontre que les jeunes exigent un programme scolaire comprenant une formation explicite de main d'œuvre ou une préparation à la carrière.

Des élèves du secondaire du Bangladesh, de l'Australie, des îles Fidji, de Trinidad et Tobago et du Soudan ont répondu à une version modifiée du questionnaire My World, l'enquête mondiale des Nations Unies pour un monde meilleur. Ils devaient sélectionner les 6 thèmes les « plus importants pour eux et leurs familles » dans une liste de 26 thèmes (14 des 15 thèmes initiaux de My World et le thème « une bonne éducation » divisé en 12 sous-thèmes). Au total, 40 % des répondants ont coché les sous-thèmes liés à « une bonne éducation ». Les thèmes les plus importants sont présentés en ordre décroissant ci-dessous :

- un programme d'enseignement intéressant et stimulant (32 % des 259 élèves ont coché ce sous-thème);
- des activités musicales, cinématographiques, littéraires, artistiques et culturelles (30,1 %);
- le développement du goût de l'apprentissage (28,6 %);
- des occasions intéressantes d'apprentissage tout au long de la vie (28,2 %);
- un environnement scolaire agréable, sûr et adapté aux besoins des élèves (24,3 %);
- des installations sportives et des programmes d'entraînement (21,2 %).

« Acquérir des compétences précises liées à mon futur emploi » (13,6 %) et « Acquérir des compétences formelles (diplômes et certificats) (10,8 %) figuraient beaucoup plus bas sur la liste des priorités en matière d'éducation.

Il est évident que les résultats de l'enquête valident l'hypothèse selon laquelle les élèves n'ont pas tendance à considérer l'éducation comme une préparation au travail. Manifestement, les élèves semblent accorder plus d'importance à un programme d'enseignement divertissant et stimulant et au développement du goût d'apprendre qu'à l'obtention de diplômes et à l'acquisition de compétences liées au travail. Les interventions financées par les donateurs répondent rarement à ces besoins. Au fond, les programmes pédagogiques des organisations externes ne cadrent pas du tout avec les attentes en matière d'éducation de leurs participants potentiels. Cette divergence profonde laisse entendre que les principales hypothèses sur lesquelles se fonde le débat sur l'éducation pour l'après-2015 sont en désaccord complet avec les perceptions et les priorités des enfants concernant l'objet, la nature et le contenu d'une formation scolaire.

L'AVENIR DE L'AIDE AU DÉVELOPPEMENT

Politiques et priorités en matière d'éducation des donateurs au cours des 10 dernières années : Questions à se poser en vue de l'agenda-2015

Malcolm Mercer
Consultant/BAICE et Powys

E-mail : MercerMM@aol.com

Mots clés : Éducation; égalité; qualité; communauté

Résumé : La comparaison des politiques adoptées par les donateurs en matière d'éducation au cours des 10 dernières années et des réflexions actuelles sur l'agenda post-2015 soulève un certain nombre de questions sur des concepts tels que les droits humains, l'égalité, la qualité et la participation des communautés.

Le document présenté lors de la conférence d'UKFIET 2013 fait suite aux conclusions d'une étude sur les politiques, les pratiques et les priorités en matière d'investissement qu'ont adoptées les agences bilatérales et multilatérales soutenant l'éducation depuis 2002. En général, les politiques de coopération au développement de 22 pays membres de l'OCDE et du Comité d'aide au développement et de 3 banques de développement ont accordé une importance cruciale à la réduction de la pauvreté ainsi qu'au développement économique et social durable au cours des 10 dernières années. Les thèmes de la paix, de la sécurité humaine, de la démocratie, de la primauté du droit, les droits humains et de la saine gouvernance occupent également une place importante.

Les cinq réorientations transformatrices proposées dans le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 (ONU, 2013) reprennent d'ailleurs ces thèmes. Entre autres, le Groupe de haut niveau a l'intention d'éliminer l'extrême pauvreté, de s'assurer que les droits humains universels ne sont pas brimés, d'arriver à une plus grande inclusion sociale, de favoriser l'égalité des chances pour tous, de classer la paix et la bonne gouvernance parmi les éléments essentiels du bien-être, de reconnaître la liberté de parole et de forger un partenariat mondial basé sur le principe de notre humanité commune et du respect mutuel.

À la lumière des conflits qui font rage en Syrie et ailleurs dans le monde, quelles tactiques pouvons-nous employer pour amener les orientations stratégiques et les réorientations transformatrices proposées? L'humanité commune existe-t-elle? Le respect mutuel peut-il aller de pair avec les différences de comportement et les traditions de chaque société, qu'elles soient ancrées dans la religion ou d'autres préceptes? Peut-il y avoir un semblant d'égalité ou de respect mutuel dans les sociétés qui traitent les femmes comme des citoyennes de seconde classe ou, encore pire, les privent de leurs droits?

En outre, le rapport du Groupe de haut niveau exprime l'intention de garantir à tous l'accès à une éducation et à des compétences de qualité. Le rapport de la Conférence de haut niveau de l'Union européenne (UE) sur l'éducation et le développement (Commission européenne, 2013) signale aussi cette intention. Il parvient aux deux principales conclusions suivantes : i) pour assurer à tous les enfants un accès équitable, il est essentiel d'inclure des moyens de stimuler la demande scolaire, d'inscrire les enfants à l'école au bon âge et de réduire les multiples obstacles à l'accès pour les communautés marginalisées; ii) l'amélioration de la qualité est maintenant une priorité absolue.

Certes, la première conclusion se préoccupe davantage de la réduction de la pauvreté, de la sécurité humaine, de l'inclusion sociale et de la saine gouvernance que de l'éducation à proprement parler. Comme on pouvait s'y attendre, les quelque 20 politiques et stratégies d'éducation étudiées prêtaient peu d'attention aux façons de s'attaquer aux inégalités persistantes qui sont fondées sur la pauvreté, l'appartenance ethnique et l'emplacement géographique. Concernant l'égalité des sexes, des similitudes ont été relevées entre les différentes politiques des donateurs. En premier lieu, les donateurs ont tendance à mettre l'accent sur la parité filles-garçons en matière d'éducation et la persévérance scolaire plutôt que sur les questions d'égalité des sexes plus générales et moins facilement mesurables. En deuxième lieu, peu de donateurs remplissent réellement leurs engagements à l'égard de la parité des sexes. Il n'est nullement question des inégalités introduites par les parents et les aînés avant le début de l'école, comme la mutilation des organes génitaux féminins, ou de la manière dont l'éducation pourrait compenser les inégalités et leurs effets durables.

Il semble que ce que l'on appelle une « approche globale » (*comprehensive approach*) ait maintenant le vent en poupe. Au fond, cette approche reconnaît ce qui suit : i) l'éducation n'est pas un phénomène isolé de tout contexte économique, social ou environnemental; ii) tous les niveaux d'instruction sont nécessairement reliés les uns aux autres; iii) il faut coordonner différentes composantes du système d'éducation pour en rationaliser la gestion et le financement; iv) l'aide à l'enseignement technique et à la formation professionnelle est souvent gaspillée si elle n'est pas étroitement liée au marché du travail existant ou potentiel.

La piètre qualité de l'éducation dans les pays en développement suscite un sentiment d'urgence, car tous les donateurs soulignent la nécessité d'améliorer la qualité et d'accorder une attention particulière à cet enjeu. En même temps, ils sont conscients de la complexité de ces questions et de l'importance d'une plus grande participation des communautés (un mot avec lequel ils sont très à l'aise). La conférence de l'UE est parvenue à une troisième conclusion : les communautés doivent jouer un rôle central dans l'élaboration de solutions à l'inégalité d'accès et d'apprentissage. Les gouvernements doivent inviter les collectivités à participer pour renforcer leur sentiment de responsabilité à l'égard de leurs écoles (c.-à-d. les financer?). Nous n'assistons toutefois pas à un retour aux années 1970 et 1980, époque où la rhétorique de l'auto-assistance était généralement dirigée vers les communautés rurales pauvres qui n'étaient pas aussi susceptibles d'actes collectifs de dissidence politique que les populations urbaines. Dans quelle mesure les collectivités locales sont-elles responsables de leurs écoles dans les pays développés, en particulier dans les zones urbaines?

Pour terminer, l'étude laisse entendre que les programmes de suivi et d'évaluation sont plus pertinents lorsque les objectifs sont clairs et que l'efficacité des activités est mesurée. En outre, les évaluations sont plus utiles pour orienter les futures décisions stratégiques et les programmes lorsqu'un mécanisme polyvalent de suivi est intégré aux programmes dès le départ. Le rapport du Groupe de haut niveau corrobore cette conclusion en recommandant que « tout nouvel objectif soit accompagné d'un système de suivi indépendant et rigoureux et offre des occasions régulières de rapporter les progrès et les défaillances au niveau des plus hautes instances politiques. » Et après? On revient à la saine gouvernance, à la démocratie et ainsi de suite.

Références

COMMISSION EUROPÉENNE. *EU High Level Conference on Education and Development: From Challenges to Opportunities*, Bruxelles, 23 mai 2013. Compte rendu de conférence. [<http://ec.europa.eu/europeaid/documents/educ-conf-final-report.pdf>]

NATIONS UNIES. *Pour un nouveau partenariat mondial : Vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable*, New York, 2013. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015. [<http://www.post2015hlp.org/wp-content/uploads/2013/05/UN-Report.pdf>]

L'avenir des financements innovants pour l'éducation dans les États fragiles

Christine Smith Ellison
Centre de l'UNESCO, Université d'Ulster

E-mail : c.smithellison@ulster.ac.uk

Mots clés : Financements innovants; États fragiles; après-2015

Résumé : L'auteure pose trois questions auxquelles il faut répondre concernant l'avenir des financements innovants pour l'éducation dans les États fragiles. Elle fait valoir que, au lieu d'essayer de trouver de nouvelles sources de financement pour combler le déficit de financement de l'éducation universelle, des fonds devraient être affectés à des sous-secteurs plus rentables pour que l'aide publique au développement et les ressources nationales puissent être dirigées vers des secteurs où il n'est pas nécessairement facile de démontrer des résultats.

Le traumatisme que subit l'économie mondiale depuis cinq ans et les compressions budgétaires imposées par les acteurs gouvernementaux et internationaux font ressortir plus que jamais la nécessité de financer le développement de façon novatrice et durable dans le domaine de l'éducation. Un petit échantillon d'initiatives et de rapports récents montre comment cette constatation ressort actuellement des discussions sur l'élaboration de l'agenda post-2015. Par exemple, la cinquième cible proposée par le rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) vise à « maximiser » la multitude d'acteurs et de sources, dont les « recettes publiques, l'aide et les fonds provenant du secteur privé », qui font partie du paysage du financement de l'éducation (rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013a, p. 3). Le rapport sur l'apprentissage et l'équité dans l'éducation après 2015 de Save the Children (2013) accorde une grande attention aux écoles privées subventionnées par l'État, un concept novateur. Le rapport récemment publié par le Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015 propose la cible « Encourager les investissements privés étrangers stables et de longue durée » et réaffirme la nécessité, pour les pays développés, de consacrer 0,7 % de leur produit national brut à l'aide publique au développement (ONU, 2013, p. 35). De plus, il précise que « les promoteurs de projets durables cherchent des capitaux; malgré tout, de nouveaux canaux et des instruments financiers innovants sont nécessaires pour les connecter » (2013, p. 14). Les travaux menés par le programme d'éducation et de lutte contre la fragilité pour démontrer que le secteur est gravement sous-financé progressent considérablement (Save the Children, 2007; Brannelly et Ndaruhutse, 2008). Bien que 42 % des enfants non scolarisés d'âge primaire de la planète (28 millions d'enfants au total) vivent dans des régions déchirées par la guerre, l'éducation représente seulement 1,4 % de l'aide humanitaire offerte à ces États (rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013b). Quelle incidence les

mécanismes proposés ont-ils sur l'éducation des enfants qui habitent des États fragiles et touchés par des conflits?

En ce qui a trait à l'obtention de sommes importantes, la proposition de Daniel Bond, qui consiste à mettre à profit les 6 billions de dollars que détiennent les investisseurs institutionnels dans les pays en développement, est très alléchante (2013), d'autant plus que ce montant augmente de 15 % environ par année en raison du jeune âge des habitants de ces pays. M. Bond propose d'utiliser ces fonds sous forme d'obligations de conversion de dettes pour le développement. Les gouvernements pourraient aussi vendre des obligations libellées en monnaie nationale aux investisseurs institutionnels pour récolter des fonds de développement pour leur système d'éducation. Le principal problème consiste à prouver que les investissements en éducation généreront un rendement pour justifier l'émission d'obligations. En pratique, il faut généralement faire valoir que l'éducation créera des emplois et, par conséquent, fera augmenter les recettes fiscales.

Dans le cas des États fragiles, cette affirmation n'est pas toujours vraie. Tout d'abord, les exemples de liens ténus entre le secteur de l'éducation et le marché du travail abondent. Par conséquent, les investissements ont une faible incidence sur la création d'emplois et peuvent même être critiqués lorsque leur rendement n'est pas à la hauteur des attentes. Dans ce contexte, l'émission d'obligations pour financer l'éducation peut même exacerber de telles plaintes si elle engendre de futures dettes. Et un régime fiscal bien établi est-il capable de prendre en charge le taux de recouvrement lorsque les marchés sont bien intégrés? Des critères rigoureux en matière de reddition de comptes et des mécanismes de *reporting* transparents seraient nécessaires pour accroître la confiance et donner au public le sentiment qu'il est partie prenante de ces initiatives.

Les 50 milliards de dollars disponibles dans le domaine de l'investissement axé sur l'impact constituent un autre levier financier important. Compte tenu des critiques essuyées par le secteur financier à la suite de la crise financière et de la nature non durable et de la brièveté de la philanthropie, le domaine de l'investissement axé sur l'impact devrait croître au cours de la prochaine décennie et atteindre, selon les estimations, 500 milliards de dollars. Comme l'indique le rapport du Groupe de haut niveau, « [l]es investisseurs sociaux montrent qu'il peut exister une "troisième voie" au développement durable : un mélange entre d'une part un secteur privé à but entièrement lucratif, et d'autre part des programmes dépendant totalement de subventions ou d'aides » (2013, p. 13). Lorsqu'un gouvernement s'effondre complètement, il peut être logique qu'un investisseur privé comble les lacunes des services éducatifs, du moins du point de vue de la prestation. Lorsqu'un système d'éducation public fonctionne, il est judicieux du point de vue financier d'investir dans l'enseignement supérieur, car il génère rapidement un rendement. Ainsi, le gouvernement peut se concentrer sur l'éducation de base. Jusqu'ici, les investisseurs de ce domaine se trouvent aux deux extrémités du spectre (Dalberg, 2012), mais les investisseurs centrés sur l'impact ont la possibilité de catalyser les modèles et les approches qui visent simultanément un rendement élevé et la viabilité financière. Toutefois, il faut réfléchir longuement avant d'établir des relations compte tenu des obstacles à l'égalité et de l'évolution du contrat social.

Dans le contexte spécifié ci-dessus, j'estime qu'il faut se poser deux questions cruciales sur l'avenir des financements innovants en éducation et les États fragiles.

Concentrons-nous nos efforts sur les mauvais pays?

Au cours des débats sur l'innovation en matière de financement, de nombreuses tentatives ont été faites pour trouver des mécanismes et des occasions de tendre la main aux populations les plus pauvres et les plus marginalisées. Attendu l'importance de l'égalité et le contrat social de cette couche de la société, surtout dans les États fragiles ou touchés par des conflits, les financement

innovants conviennent sans doute mieux aux pays à revenu intermédiaire. De cette manière, l'aide financière pourrait être concentrée dans les pays où les besoins sont les plus criants.

Concentrons-nous nos efforts sur le mauvais secteur?

L'éducation de base revêt une importance capitale, mais les financements innovants sont assurément mieux adaptés au secteur de l'enseignement supérieur. Néanmoins, les entreprises peuvent jouer un rôle déterminant dans la consolidation du lien entre l'enseignement supérieur et les perspectives d'emploi. L'enseignement supérieur offre aussi un rendement rapide et prouvé. Encore une fois, l'aide pourrait être redirigée vers l'éducation de base.

En outre, en accordant la priorité à l'éducation de base, on a omis de chercher des occasions d'améliorer l'éducation en investissant dans des secteurs autres que l'éducation. Ce type de financement pourrait être utilisé plus efficacement, par exemple, pour ériger des infrastructures qui aideront à envoyer des enseignants dans les milieux ruraux isolés et à réduire les inégalités entre les milieux urbains et ruraux à long terme.

Dans le droit-fil de l'article de blog que Nick Burnett a récemment publié sur ce sujet (2013), je crois que l'avenir des financements innovants doit comprendre des initiatives qui ne se limitent pas seulement à récolter des fonds supplémentaires. Une meilleure option consiste à affecter ces fonds à des sous-secteurs plus rentables pour que l'aide publique au développement et les ressources nationales puissent être dirigées vers les secteurs où il n'est pas nécessairement facile de démontrer des résultats. Il sera donc crucial de répondre à chacune de ces questions pour mettre en place un modèle novateur de financement de l'éducation qui satisfait les besoins du gouvernement comme des acteurs et des organismes internationaux et, surtout, des enfants et des jeunes qui vivent dans des États fragiles et touchés par des conflits.

Références

BOND, D. « The Future of Education Financing – Mobilizing Domestic Savings? », blog NEWsBite du NORRAG, 8 avril 2013. [www.norrag.wordpress.com]

BRANNELLY, L., et S. NDARUHUTSE. *INEE Framing Paper: Education Finance in States Affected by Fragility*, Cfbt, 2008.

BURNETT, N. « Innovative Financing in Education: Is it Over Before it Began? No, We just need to Pivot our thinking », blog NEWsBite du NORRAG, 8 août 2013. [www.norrag.wordpress.com]

ÉQUIPE DU RAPPORT MONDIAL DE SUIVI. (2013a) « Proposed post-2015 education goals: Emphasizing equity, measurability and finance », World Education Blog. <http://efareport.wordpress.com/2013/05/31/high-level-panel-post-2015-roadmap-close-but-still-some-way-to-go/>

EFA-GMR (2013b) *Les enfants continuent de batailler pour aller à l'école*, document d'orientation 10. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002216/221668F.pdf>]

SAVE THE CHILDREN. *Ending the Hidden Exclusion – Learning and equity in education post 2015*, Save the Children International : Londres, 2013.

SAVE THE CHILDREN. *Last in Line, Last in School: How donors are failing children in conflict-affected fragile states*, Londres, 2007.

NATIONS UNIES. *Pour un nouveau partenariat mondial : Vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable*, publications des Nations Unies : New York, 2013. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé de l'agenda de développement post-2015.

Lectures complémentaires

DURSTON, S. « Innovative Financing: the Need for More than Finance », blog NEWSBite du NORRAG, 13 août 2013. [www.norrag.wordpress.com]

LEADING GROUP ON INNOVATIVE FINANCING FOR DEVELOPMENT. 2+3=8. *Innovating Financing for Education, 2013. Report of the Writing Committee to the Task Force on Innovative Finance for Education*. [http://www.leadinggroup.org/IMG/pdf_Innovating_in_Financing_Education_BAT.pdf]

UNESCO. *Mobiliser des ressources pour la coopération internationale au développement en éducation : quels mécanismes et partenariats innovants?*, 2010. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192179F.pdf>]

L'éducation peut-elle jouer un rôle plus déterminant dans l'atteinte des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), au-delà de ceux liés à l'éducation?

Helen M. Hill
Université de Victoria, Melbourne

E-mail : Helen.Hill@vu.edu.au

Mots clés : Scolarité; santé; agriculture; assainissement

Résumé : L'article soutient qu'il faut prêter une plus grande attention au contenu de l'éducation et au contexte de l'enseignement et de l'apprentissage pour maximiser l'incidence de l'éducation sur les autres objectifs de développement.

Bien que tous conviennent que l'éducation est une condition préalable essentielle pour combattre la pauvreté, la maladie et la malnutrition, la communauté internationale n'a jamais eu autant de mal à déterminer le contenu de l'éducation et les liens organisationnels à établir entre les écoles et les collectivités environnantes pour que l'apprentissage soit le plus efficace possible. En fait, le terme *éducation*, de même que le terme *formation*, représente peut-être un obstacle à l'analyse des connaissances, des attitudes et des compétences nécessaires dans différents contextes.

Les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) n° 1c (éliminer la faim), n° 4 (réduire la mortalité infantile), n° 5 (améliorer la santé maternelle) et n° 7 (élargir l'accès à des services d'assainissement) sont des exemples de domaines où la communauté internationale pourrait faire

visiblement une différence en mettant ses connaissances et ses compétences (et parfois son savoir traditionnel) au service de toutes les collectivités. En général, il s'agit de connaissances qui pourraient être transmises dans le cadre de l'éducation de base.

L'idée d'utiliser les écoles pour promouvoir l'apprentissage de notions liées à la santé dans les communautés ne date pas d'hier. En 1979, David Morley a lancé l'initiative de soins médicaux Child to Child à l'occasion de l'Année internationale de l'enfant après avoir constaté qu'un grand nombre d'enfants devaient s'occuper de leurs frères et sœurs cadets. Axée sur un programme de base en santé préventive, elle s'adressait aux écoliers et soulignait l'immédiateté de la mise en pratique des connaissances acquises dans leur vie quotidienne. Les écoliers ne considéraient pas ces connaissances emmagasinées comme quelque chose qui ne leur servirait que dans leur vie professionnelle, bien après la fin de leurs études (Werner et Bower, 1999).

La stratégie du Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage 2012 de l'Institut de statistique de l'UNESCO et du Brookings Institute consiste à décrire le curriculum universel qui sera enseigné à tous les enfants. Toutefois, elle ne comprend pas les nombreux processus scientifiques et techniques qui forment la base des connaissances liées à la santé, à l'agriculture et à la mécanique, comme la production et la préparation d'aliments nutritifs et la compréhension de la théorie des germes et des fonctions corporelles.

Les Maisons familiales rurales (MFR), une organisation française qui se penche sur la question des « notions à enseigner » de façon très systématique, voit d'une tout autre façon le « curriculum universel »[i]. L'apprentissage s'effectue en classe, à la ferme, à l'atelier et en entreprise, alors que le contenu du programme est déterminé par un groupe constitué par l'administration centrale et un comité local d'enseignants et de parents. Par exemple, la biologie du poisson, l'économie, la technologie, etc., auraient un degré de priorité plus élevé dans une région côtière de la Nouvelle-Calédonie que dans les hautes terres. Le curriculum serait étroitement lié à la situation et à l'économie locales, mais enseignerait tout de même des habiletés de base en sciences et en communication. Le concept de projet est aussi important pour les MFR : pendant la dernière année du curriculum, les filles comme les garçons élaborent un plan financier, cultivent certaines cultures, vendent leurs récoltes et commencent à réfléchir à des moyens d'acheter une terre, une maison et d'autres produits de première nécessité pour démarrer leur propre entreprise (Hill, 2001).

Si les nouveaux objectifs essayaient d'examiner l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage au lieu de mesurer simplement l'éducation en fonction du nombre d'années de scolarité et des résultats obtenus aux examens, la communauté internationale pourrait avoir l'occasion d'adopter certaines des idées présentées ci-dessus et de promouvoir des pratiques exemplaires relatives aux connaissances, aux attitudes et aux compétences ainsi qu'à leur mise en application.

Note en bas de page

[i] Les MFR de Nouvelle-Calédonie font partie d'une organisation internationale qui a son siège en France.

[<http://www.mfr.asso.fr/mfr-dans-le-monde/Documents/presentation-des-MFR-en-anglais.pdf>]

Références

CHAMBERS, Robert. « Going to Scale with Community-led Total Sanitation : Reflections on Experience, Issues and Ways Forward », Institute for Development Studies, Brighton, Sussex, 2009. [<http://www.communityledtotalsanitation.org/resource/going-scale-community-led-total-sanitation-reflections-experience-issues-and-ways-forward>]

HILL, Helen. « Non-Formal Education as an Important Strategy for Youth Empowerment », *Development Studies Bulletin*, Development Studies Network, ANU : Canberra, 2001.

COMITÉ DE RÉFLEXION SUR LA MÉTRIQUE DE L'APPRENTISSAGE. *Towards Universal Learning, What Every Child Should Learn*, Institut de statistique de l'UNESCO (Montréal) et Centre for Universal Education de Brookings, 2013.

[<http://www.brookings.edu/~media/Research/Files/Reports/2013/02/learning%20metrics/LMTFRpt1TowardUnivrsLlearning.pdf>]

WERNER, David, et Bill BOWER. *Helping Health Workers Learn: a book of methods, aids, and ideas for instructors at the village level*, Hesperian Foundation, Palo Alto, 1999. [http://hesperian.org/wp-content/uploads/pdf/en_hhwl_2012/en_hhwl_2012_26.pdf]

Développement des compétences dans le cadre de l'Éducation pour tous (EPT) – expérience palestinienne et recommandations pour les objectifs post-2015

Randa Hilal

OPTIMUM for Consultancy and Training, Ramallah

E-mail : rhilal@optimum.ps

Mots clés : Enseignement technique et formation professionnelle; territoires palestiniens occupés; coopération au développement, aide internationale, Éducation pour tous (EPT); objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)

Résumé : Non seulement la Palestine est sous occupation et manque de souveraineté, mais en plus elle dépend de l'aide au développement. Si des progrès ont été accomplis dans le secteur de l'éducation, le secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle n'est pas en aussi bonne position. L'article met en lumière les problèmes rencontrés et formule des recommandations sur l'aide au développement et l'agenda d'éducation post-2015.

Des organismes d'aide au développement, par l'intermédiaire de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA), de l'Autorité palestinienne (AP) et d'organisations non gouvernementales (ONG), versent des milliards de dollars américains aux Palestiniens depuis 1948.

Il est frappant de constater que, même sous occupation, le secteur de l'éducation des territoires palestiniens occupés a pu s'améliorer grâce à l'aide de la communauté internationale et à la détermination des Palestiniens. L'AP, l'UNRWA et les ONG ont réussi à planifier, à offrir et à octroyer

l'aide requise, guidés par les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) ainsi que leurs propres plans stratégiques (UNESCO, 2013).

Toutefois, toutes ces réalisations dépendent des donateurs. En effet l'AP est tributaire des donateurs et son économie basée sur l'aide. En la circonstance, le développement de l'éducation ne peut pas être durable sans l'appui constant de la communauté internationale ou la fin de l'occupation israélienne. D'après le droit international et la quatrième Convention de Genève, l'occupant, c'est-à-dire Israël, est tenu de fournir des services sociaux, dont des services d'éducation et de santé. À moins que l'occupation prenne fin et que les Palestiniens recouvrent leurs droits, toutes les réalisations ne tiendront qu'à un fil et les initiatives de consolidation de l'État seront vouées à l'échec.

L'aide internationale accordée aux territoires palestiniens suscite diverses critiques. Dans un ouvrage paru récemment, *Globalized Palestine*, Nakhleh fait observer que l'aide sous occupation est de nature politique et vise à s'assurer que le bénéficiaire de l'aide se soumet au programme politique qui lui est imposé. Cette aide n'a rien à voir avec le développement durable et maintient la population dans un état d'asservissement (Nakhleh, 2011). En menant des recherches et des consultations avec des organisations de la société civile de diverses parties des territoires palestiniens occupés, une ONG internationale a constaté que l'aide au développement violait plusieurs droits à l'aide et a recommandé certaines mesures pour améliorer l'aide. Develtere (2012) affirme que la définition de l'aide au développement repose sur les actions des donateurs, et non pas l'utilité de l'« aide » pour le bénéficiaire, et parvient à la conclusion que la coopération au développement est en voie de devenir un marché.

Comme les organismes donateurs considèrent les territoires palestiniens occupés comme étant un marché, de mauvaises pratiques sont observées en plusieurs endroits, bien que le ministère de la Planification s'efforce de coordonner et de diriger les initiatives. La concurrence entre les donateurs, la planification axée sur les donateurs, la redistribution de l'aide aux donateurs par l'intermédiaire des salaires des membres de leur personnel, de même que les montants d'argent et les biens remis aux consultants ne sont que quelques-unes des mauvaises pratiques relevées. En général, les donateurs ne communiquent pas volontiers les renseignements disponibles ou les résultats des activités de suivi et d'évaluation qu'ils mènent. Plus important encore, leurs plans n'ont pas de responsable national dans certains cas. Nakhleh (2011) soutient qu'une coalition tripartite non officielle, composée de l'élite politique capitaliste de la Palestine, d'ONG palestiniennes et d'organismes d'aide transnationaux, entrave ce qu'il appelle le développement libérationniste axé sur le peuple.

Le secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle fournit depuis longtemps des services aux Palestiniens. Depuis la *Nakba*³, en 1948, il enseigne aux réfugiés les compétences dont ils ont besoin pour gagner leur pain et subvenir à leurs besoins ainsi qu'à ceux de leur famille. Dans les territoires palestiniens occupés, le domaine de l'enseignement technique et de la formation professionnelle est toutefois fragmenté, chaque système ayant des origines historiques différentes. Dans une démarche proactive, le secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle a été le premier à élaborer un plan stratégique et des plans d'action de façon participative. Le plan d'enseignement technique et de formation professionnelle 2000 prônait un système unique et une structure de gouvernance capable d'en diriger la mise en œuvre. Presque 14 ans plus tard, le secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle est toujours fragmenté, la structure de gouvernance n'a pas été mise en place, et l'aide des donateurs est destinée à des systèmes que l'AP adopte rarement après leur mise à l'essai ou à des structures inutiles.

³ Des centaines de milliers de Palestiniens ont été expulsés de leurs terres et sont devenus des réfugiés.

Malgré l'appui des donateurs, la structure de gouvernance n'a pas porté ses fruits. Les donateurs ont plutôt privilégié des structures communautaires pour planifier, mettre en œuvre et soutenir l'enseignement technique et la formation professionnelle. Toutefois, l'absence d'un organe et d'un mécanisme de coordination uniques a conduit certains donateurs à prendre la direction du secteur à l'échelle nationale. Lorsque les donateurs sont en désaccord avec la stratégie à adopter, un manque de coordination mène à la reproduction et à la mise en place de méthodologies contradictoires, lesquelles vont à l'encontre de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide.

Il est possible de formuler deux recommandations à la lumière des arguments exposés ci-dessus au sujet de l'EPT et du développement des compétences en Palestine au-delà de 2015.

Premièrement, à l'échelle nationale, l'AP doit revoir ses priorités et ses politiques relativement à l'enseignement technique et à la formation professionnelle et élaborer un plan immédiat pour réunir les divers acteurs de ce secteur.

Deuxièmement, à l'échelle internationale, il faut formuler clairement un objectif de développement des compétences en lien avec l'employabilité et le développement humain (assorti d'indicateurs clairs) pour l'après-2015 afin d'orienter l'attention des décideurs de l'AP vers l'enseignement technique et la formation professionnelle.

Références

NAKHLEH, K. *Globalized Palestine*. The Red Sea Press, 2011.

PATRICK, D. *How Do We Help? The Free Market in Development Aid*, Leuven University Press, Leuven, 2012.

UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences : L'éducation au travail*, UNESCO : Paris, 2013.

L'aide à l'éducation dans les États fragiles : Un problème non résolu

Thomas Poirier

Iredu – Université de Bourgogne, Dijon

E-mail : thomas.poirier@u-bourgogne.fr

Mots clés : Aide publique au développement; États fragiles; éducation

Résumé : Une analyse de la situation de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation dans les États fragiles au cours des 10 dernières années révèle un paradoxe entre le caractère inclusif des objectifs de l'Éducation pour tous et l'effet d'exclusion du paradigme de l'efficacité de l'aide. Aujourd'hui, les instruments financiers qui soutiennent le développement de l'éducation ne sont apparemment pas adaptés aux situations de fragilité.

À l'heure actuelle, plus du tiers des enfants non scolarisés habitent des pays considérés comme étant fragiles ou touchés par un conflit armé. Ces pays, situés pour la plupart en Afrique subsaharienne, n'atteindront pas les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) d'ici 2015. Dans ces pays en particulier, les ressources internes sont limitées (Bourdon, 2006). Dans la mesure où l'investissement en éducation est perçu comme nécessaire, sinon suffisant, pour vaincre la pauvreté, la communauté internationale doit saisir l'occasion de stimuler et d'accélérer le développement de l'éducation.

L'accès à l'éducation de base peut être considéré comme étant un « bien public » (au même titre que la santé, la nourriture et le logement). Cette démarche, axée sur l'humanisme et la justice (Sen, 1999), donne une légitimité aux interventions des pays riches (Naudet, 2006). Cette légitimité est toutefois déterminée par l'efficacité de l'aide. En effet, les réformes de l'aide menées par de nombreux donateurs s'inspirent des principes de sélectivité et de répartition optimale de l'aide découlant des analyses de Burnside et Dollar (1997). Toutefois, la méthode de la répartition de l'aide selon le rendement économique et institutionnel peut priver un grand nombre de pays qui ne répondent pas aux exigences relatives à une « saine gouvernance » d'une aide publique au développement. Les principes de sélectivité mettent en lumière la situation des « orphelins de l'aide », qui représentent généralement les États les plus fragiles. En ce sens, l'efficacité de l'aide, une préoccupation grandissante, prend le risque d'exclure les pays qui ont le plus besoin d'aide (Cartier-Bresson, 2011). L'étude réalisée par Dollar et Levin (2004) révèle que, dans l'ensemble, les États fragiles ont reçu 43 % moins d'aide que ce que leurs caractéristiques prédisaient (population, pauvreté, rendement stratégique et institutionnel). Les travaux de Jones et coll. (2004) indiquent que l'application rigoureuse du principe de sélectivité exclut les pays les moins performants du processus de répartition de l'aide. Déjà pris dans le piège de la pauvreté, les pays fragiles n'échappent pas non plus au « piège de l'aide ».

Une analyse des données sur l'aide publique au développement montre que l'aide à l'éducation primaire est affectée en priorité : i) aux pays qui accusent le « moins » de retard par rapport aux objectifs de l'EPT; ii) aux pays où la qualité institutionnelle est censée améliorer les résultats de l'aide allouée. Depuis l'adoption des objectifs de développement individualisés (objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)) en 2000, il est pratiquement impossible, pour la communauté internationale, de réfléchir à une répartition de l'aide désirable sans prendre en considération les critères de l'efficacité (Cogneau et Naudet, 2004). Néanmoins, la question des États fragiles fait ressortir le paradoxe entre le caractère inclusif des objectifs de l'EPT et l'effet

d'exclusion du paradigme de l'efficacité de l'aide. L'incapacité de ces pays de garantir une éducation primaire universelle d'ici 2015 et, en général, d'atteindre les OMD soulève des questions quant à l'utilisation d'une stratégie trop conséquentialiste dont les instruments financiers ne conviennent manifestement pas aux situations de fragilité. Des points de jonction entre l'éducation, la pauvreté et la fragilité n'ont pas encore été trouvés et soulèvent des questions sur les modes d'intervention adaptés. Le défi de la communauté internationale consisterait alors à concilier deux objectifs généralement disjoints en ce qui concerne la répartition de l'aide : l'efficacité économique et la justice sociale.

Références

CARTIER-BRESSON, J. « Official development assistance in fragile states », *Crime, law and social change*, 2011. En ligne : DOI : 10.1007/s10611-011-9358-6, 13 p. (consulté le 21 août 2012).

COGNEAU, D., et J.-D. Naudet. *Qui mérite l'aide? Égalité des chances versus sélectivité*, notes et document n° 7, Agence française de développement, 2004, 72 p.

BOURDON, J. Coût et financement de l'éducation en Afrique subsaharienne. Dans : Pilon, M. (éd.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu*, Les Collections du Ceped, série Rencontres, Paris, 2006, p. 123-145.

BURNSIDE, C., et D. DOLLAR. *Aid, policies and growth*, Policy Research Working Paper n° 1777, Banque mondiale, Washington, D.C., 1997, 54 p.

DOLLAR, C., et V. LEVIN. *The increasing selectivity of foreign aid, 1984-2002*, Policy Research Working Paper n° 3299, Banque mondiale, Washington, D.C., 2004, 33 p.

JONES, S., R. Riddell, et K. Kotoglou. *Aid allocation criteria: managing for development results and difficult partnerships*, Oxford Policy Management, Oxford, 2004, 59 p. Résumé préparé pour le processus d'apprentissage et de consultation sur les partenariats difficiles du CAD.

NAUDET, J.-D. *Les OMD et l'aide de cinquième génération. Analyse de l'évolution des fondements éthiques de l'aide au développement*, *Afrique Contemporaine*, n° 218, 2006/2, p. 141-174.

SEN, A.K. *Development as freedom*, Oxford University Press, Oxford, 1999, 384 p.

La nouvelle « révolution des données » recommandée par le Groupe de haut niveau

Roy Carr-Hill
Institut d'éducation de l'Université de Londres

E-mail : roycarrhill@yahoo.com

Mots clés : Révolution des données; populations « absentes » ; biais dans les enquêtes démographiques et sanitaires (DHS), les études sur la mesure des niveaux de vie (LSMS) et les enquêtes à indicateurs multiples (MICS)

Résumé : La nouvelle révolution des données préconisée par le Groupe de personnalités de haut niveau passe complètement à côté de l'essentiel. Le problème statistique de la « progression » vers les objectifs du Millénaire pour le développement, c'est qu'entre 300 et 500 millions de pauvres ne font pas partie des bases d'échantillonnage des enquêtes internationales auprès des ménages.

Le Groupe de haut niveau recommande d'accomplir une révolution en matière de données pour combattre les inégalités et l'extrême pauvreté. Toutefois, cette recommandation passe presque complètement à côté de l'essentiel. Une révolution en matière de données est certes primordiale, mais elle doit mettre l'accent sur la représentation des plus pauvres. D'après une estimation que j'ai produite récemment (Carr-Hill, 2013), entre 300 et 500 millions de pauvres (de 17 à 35 % du quintile inférieur) ne font pas partie des bases d'échantillonnage des enquêtes internationales auprès des ménages, que le Groupe de haut niveau propose comme principal instrument de la nouvelle révolution en matière de données. Le Groupe de haut niveau recommande de « ne laisser personne de côté » (il s'agit du titre de sa première réorientation transformatrice), mais les plus démunis continueront d'être tenus à l'écart.

Dans les pays en développement, l'évaluation de la progression vers les objectifs de développement repose de plus en plus sur les enquêtes auprès des ménages. Ces outils ne sont pas adéquats pour obtenir de l'information sur les pauvres. En général, les enquêtes omettent délibérément les sans-abri ou les enfants de la rue, les personnes en institution (patients hospitalisés, militaires, prisonniers, réfugiés, etc.) et les populations mobiles, nomades ou pastorales. En pratique, elles sous-représentent généralement les membres des ménages fragiles et disjointes ainsi que les habitants des bidonvilles et des quartiers dangereux. Ces six sous-groupes composent une vaste proportion des « plus pauvres parmi les pauvres ».

L'étude publiée par l'Overseas Development Institute en juin 2013 ne reconnaît que très partiellement le problème. Elle indique que la portée des enquêtes devrait être élargie de façon à sonder les personnes qui font partie d'un ménage non traditionnel (p. ex. les établissements de soins pour bénéficiaires internes et les orphelinats). L'Overseas Development Institute a raison, mais a) la majorité des pauvres oubliés vivent dans des lotissements informels ou des bidonvilles urbains, ou sont des exploitants agricoles nomades et b) il est souvent très difficile d'obtenir des données fiables auprès des établissements de soins, car un enquêté-substitut prend la place des répondants incapables de répondre (HSER, 2013).

Pour des raisons assez évidentes, plusieurs de mes estimations sont vagues. Les principaux sous-groupes « manquants » habitent des lotissements informels comme les bidonvilles ruraux ou sont des populations nomades vivant de l'élevage (le problème des établissements de soins pour

bénéficiaires internes concerne essentiellement les pays développés; je dirais que 10 à 20 % du nombre estimatif des habitants des bidonvilles et 20 % environ des éleveurs ou des agro-éleveurs ne sont pas pris en considération).

Il est possible de cerner l'ampleur du problème avec plus d'exactitude de trois façons différentes : effectuer un recensement très bien financé dans une région diversifiée, par exemple, de l'Afrique subsaharienne (le recensement serait toutefois très coûteux, et les données seraient difficiles à généraliser); déployer des manœuvres statistiques documentaires (Carr-Hill, 2013) (les estimations des fourchettes seraient plutôt générales); et charger des chercheurs nationaux (probablement des sociologues et des démographes) d'analyser en détail mes estimations dans les 10 à 20 pays en développement les plus grands. Je crois que la dernière option est la plus prometteuse, mais, quelle que soit la voie empruntée, il s'agit du problème le plus urgent lorsque l'on évoque la disponibilité des données ou la nouvelle révolution des données dans les pays en développement.

Références

CARR-HILL, R. A. « Missing Millions and Measuring Development », *World Development*, vol. 46, 2013, p. 30-44

NATIONAL CENTRE FOR SOCIAL RESEARCH (NCSR). *Health Survey for England*, Londres : NCSR, 2003.

OVERSEAS DEVELOPMENT INSTITUTE. *Old age, disability and mental health: data issues for a post-2015 framework*, 2013. [<http://www.odi.org.uk/publications/7394-old-age-disability-mental-health-post-2015#downloads>]