

Ier Forum International

Regards nouveaux sur le développement durable : Programme des Nations Unies 2015-2030

Musée de l'Amérique, Madrid (Espagne), le 30 septembre 2014

La Conférence des Nations Unies sur le Développement Durable (le Río + 20) qui s'est terminée le 22 juin 2012 a été considérée comme l'une des plus grandes conférences de l'histoire des Nations Unies. À cette occasion, les gouvernements ont renouvelé leur engagement politique ferme pour le Développement Durable, ce qui exige de promouvoir l'intégration et la cohérence des politiques pour l'implémentation d'actions dans les domaines environnemental, biologique, culturel, politique et économique.

Le Premier forum International a bénéficié de la coopération de citoyens, d'associations, d'entreprises, d'institutions culturelles et éducatives, ainsi que d'organismes gouvernementaux et internationaux, d'alliés stratégiques qui ont uni leurs efforts avec le propos de sensibiliser, de débattre et de réfléchir aux sujets clés pour un développement effectivement durable, en situant l'éducation tout au long de la vie au centre de leurs propos ; en identifiant les aspects éminents dans lesquels les pays latino-américains peuvent et doivent avancer, ainsi qu'en partageant des expériences inspiratrices comme celle qui ouvre ce forum. Il s'agit maintenant de passer des mots et des intentions nobles à l'action pour concrétiser l'accomplissement du Programme des Nations Unies postérieures à 2015 : ***l'avenir que nous voulons***.

C'est dans ce cadre qu'Alphonse E. Lizarzaburu, Consultant international en Éducation de l'UNESCO, Professeur Honoraire de l'Université Ricardo Palma (Pérou), membre du Comité exécutif du Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la Vie (France) et conseiller de la Présidence du Club UNESCO Valence (Espagne) a participé en qualité de conférencier, avec des personnalités remarquables dans des domaines les plus divers. Le sujet abordé était : ***Éducation et développement durable. Une exigence de principes, de valeurs et un point de vue systémique clairement explicité et, une volonté effective de transformation.***

Pour une information plus complète sur le *Premier Forum International "Regards nouveaux sur le Développement Durable"* et pour pouvoir visualiser et écouter les conférences et les interviews réalisées dans le forum, cliquez sur les liens indiqués ci-dessous.

Présentation, conférenciers et programme:

<http://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/Presentacion-foro-ds-2014-09-16-3.pdf>

YouTube : objectifs du programme des Nations Unies après 2015 : (4:43')

<https://www.youtube.com/watch?v=MBGUqj6xqYM>

YouTube : conférence d'Alfonso E. Lizarzaburu (24:42')

<https://www.youtube.com/watch?v=MBGUqj6xqYM>

YouTube: Interview d'Alfonso E. Lizarzaburu (2:17')

<https://www.youtube.com/watch?v=5tts9bVTzQE>

Éducation et développement durable.

Une exigence de principes, de valeurs et un point de vue systémique clairement explicité et une volonté effective de transformation

Ier Forum International

***Regards nouveaux sur le développement durable :
Programme des Nations Unies 2015-2030***

Musée de l'Amérique, Madrid, le 30 septembre 2014

Alfonso E. Lizarzaburu

Consultant international en éducation de l'UNESCO

Texte traduit de l'espagnol par P. Landry

" La folie, c'est de faire toujours la même chose et de s'attendre à un résultat différent. "

Albert Einstein

Quand j'ai reçu l'invitation à participer à ce forum, je terminais de relire pour la énième fois *Phèdre*, le célèbre dialogue de Platon. Je citerai un bref échange entre Socrate et Phèdre, très pertinent pour mon exposé, certainement par nécessité et non par pédanterie :

SOCRATE. *Alors, la question que justement nous proposons à l'examen tout à l'heure, de savoir quels sont les caractères d'un bon discours comme d'un bon écrit et quels sont les caractères de ceux qui ne le sont pas, voilà ce qu'il faut examiner.*

PHEDRE. *C'est clair!*

SOCRATE. *Eh bien ! Est-ce que ce ne doit pas être une qualité de ce qu'on voudra dire, au moins bien de la belle façon, qu'il y ait, dans la pensée de celui qui parle, une connaissance de ce qui est la vérité du sujet sur lequel il aura à parler ?*

PHEDRE. *Voici, cher Socrate, ce que j'ai ouï-dire là-dessus : c'est qu'il n'est point nécessaire, pour celui qui se destine à être orateur, d'avoir appris ce qui en est de la réalité de la justice, mais plutôt ce que peut bien en penser la multitude, celle précisément qui doit décider ; pas d'avantage ce qui est bon ou beau, mais ce qu'elle en pensera. Voilà quel est en effet, dit-on, le principe de la persuasion, mais non pas de la vérité.¹*

Étant donné que je suis fonctionnaire du Ministère d'Hygiène Conceptuelle, dont le ministre en exercice est le philosophe, épistémologue, un argentin - canadien humaniste et physicien Mario Augusto Bunge, je crois qu'il est important de préciser la nature et la portée de ma participation dans le Premier Forum International "*Les nouveaux regards sur le développement durable : le Programme des Nations Unies : 2015-2030*".

Selon ma perspective, la problématique du développement durable va de pair avec celle de l'équité, et l'éducation est l'un des vecteurs clefs pour que la résultante dans ce

¹ Platon, *Phèdre*, Paris : Les belles lettres, 1933, pp. 259-260. Texte traduit par Léon Robin.

"parallélogramme de forces" conduite à respecter les principes et les valeurs qui fondent ou doivent fonder la cohabitation entre les aspirations des êtres humains, tels qu'exprimé dans **la Déclaration universelle des droits de l'homme** approuvée par l'Assemblée Générale des Nations Unies constituée par ses États membres (qui constitue, je ne dis pas qui gouverne) le 10 décembre 1948.

Dans son Préambule, la Déclaration universelle des droits de l'homme dit textuellement :

Considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde.

Considérant que la méconnaissance et le mépris des droits de l'homme ont conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité et que l'avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de croire, libérés de la terreur et de la misère, a été proclamé comme la plus haute aspiration de l'homme.

Considérant qu'il est essentiel que les droits de l'homme soient protégés par un régime de droit pour que l'homme ne soit pas contraint, en suprême recours, à la révolte contre la tyrannie et l'oppression ; [...]²

Mais celui qui parle des "droits universels" parle aussi des "devoirs universels". Il n'y a pas de droits sans des devoirs et des devoirs sans des droits. Par cela dans la Déclaration universelle des droits de l'homme il est énoncé dans l'Article. 1 :

« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité. »³

C'est en prenant en compte ces principes et valeurs que je présenterai les problèmes de point de vue, conceptuels et terminologiques, qui rendent difficile une connaissance adéquate de la réalité, condition nécessaire - bien que non suffisante - pour soutenir, pour définir, pour exécuter, pour suivre, pour évaluer et pour reformuler les politiques et les stratégies pour faire face aux problèmes dont la solution ne peut pas être retardée, tant au plan national, régional comme international et qui demandent que nous nous donnions les moyens de nos ambitions, parce que "la meilleure manière de dire est de faire" (José Martí).

Avant de le faire, je considère qu'il est nécessaire de dessiner - bien que ce soit superficiellement- le contexte international dans lequel nous nous trouvons pour avoir une idée de la grandeur et de la nature des problèmes auxquels toute l'humanité fait face et, par conséquent, qui concerne nous tous. Je me servirai comme point d'appui d'une œuvre de Mario Bunge, publiée en 1997, mais qui semble être publiée hier :

Nous vivons des transformations sociales extraordinairement rapides, souvent catastrophiques et à l'échelle mondiale : une globalisation de l'économie, un déplacement massif de la richesse de quelques régions à d'autres, une formation de

² Nations Unies, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, New York : Nations Unies, 1998. Cf. : <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>

³ *Ibidem*.

nouveaux blocs de nations et une désintégration d'autres, une polarisation du pouvoir politique, un épuisement des ressources minérales, un endettement fabuleux des États et des entreprises, des banqueroutes d'empires industriels, commerciaux et financiers, une pollution de l'environnement, un écroulement du "socialisme" d'État et dictatorial, un agrandissement de l'écart entre les personnes et, les pays riches et pauvres, une informatisation massive, un désœuvrement chronique, un rétrécissement du prolétariat industriel et une décadence résultante du mouvement socialiste, une résurrection du fascisme et du nationalisme, un échec des théories et des politiques économiques d'inspiration individualiste, ainsi que celles d'inspiration totalitaire, et un commencement d'une nouvelle vague irrationaliste, en particulier antiscientifique, qui contribue efficacement à voiler la réalité et à affaiblir la volonté de la changer.

Je porte l'espérance de ce que le point de vue systémique explicite se saisisse et se répande à temps pour nous aider à comprendre ces transmutations sociales et à nous aider à nous guider pour assurer la survie de notre espèce. Cette espérance s'appuie sur le principe systémique selon lequel les problèmes sociaux ne viennent pas d'une seule, mais d'une combinaison de causes, et ne peuvent se comprendre et être résolus que comme système. La recette pour les aborder avec succès est : non pas un par un, mais tous ensemble. ⁴[Souligné par nous].

Une autre chose est ce qui ressort d'un document des Nations Unies publié peu de temps avant le RIO +20 :

D'importants progrès ont été réalisés depuis le Sommet de la Terre, mais le bilan de la mise en œuvre d'Action 21 et du développement durable est incontestablement mitigé. De bien des façons, la notion de durabilité a fini par être acceptée par de larges couches de la population. Toutefois, la durabilité ayant le plus souvent été associée à l'environnement, le développement économique ou social a été relégué au second plan.. ⁵[Souligné par nous]

Dans l'invitation - présentation de ce 1^{er} Forum International, il est explicité que :

*La Conférence des Nations Unies sur le Développement Durable (le RIO + 20), qui s'est terminée le 22 juin 2012, a été considérée comme l'une des plus grandes conférences de l'histoire des Nations Unies, dans laquelle les gouvernements ont renouvelé leur ferme engagement politique pour le Développement Durable et **ils devront promouvoir l'intégration et la cohérence des politiques pour la mise en œuvre d'actions dans les domaines sociaux, culturels, environnementaux et politiques.*** [Souligné par nous].

Compte tenu de ces bases, il est opportun et nécessaire de prendre en compte que le 20 janvier 2014 l'organisation OXFAM –une confédération internationale de 17 organisations qui travaillent en commun dans plus de 90 pays– a publié un rapport qui contient les données suivantes :

⁴ Bunge, Mario, *Sistemas sociales y filosofía*, 2^a edición, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, pp. 8-9. [Traduit par P. Landry]

⁵ Nations Unies, De Rio à Rio+20 : *Chemin parcouru et nouveaux défis depuis le Sommet de la Terre de 1992*, Fiche d'information publiée par le Département de l'information de l'ONU, juin 2012. Cf. : <http://www.un.org/fr/sustainablefuture/pdf/rio2rio.pdf>

- Près de la moitié de la richesse mondiale est aux mains de seulement 1 % de la population.
- La richesse de 1 % de la population la plus riche du monde se monte à 110 mille milliards de dollars, chiffre 65 fois plus grand que le total de la richesse que possède la moitié la plus pauvre de la population mondiale.
- La moitié la plus pauvre de la population mondiale possède la même richesse que les 85 personnes les plus riches du monde.
- Sept personnes sur dix vivent dans des pays où l'inégalité économique a augmenté au cours des 30 dernières années.
- 1 % de la population la plus riche a vu sa part de revenu augmenter, entre 1980 et 2012, dans 24 des 26 pays dont nous disposons des données.
- Aux États-Unis, 1 % de la population, la plus riche, a accumulé 95 % de la croissance totale postérieure à la crise de 2009, alors que 90 % de la population, la plus pauvre, a été encore plus appauvrie.⁶

Se référant au rapport du Forum Économique Mondial – tenu à Davos en novembre de 2013-, intitulé *Perspectives de l'Agenda Mondial 2014*, le texte d'OXFAM met l'accent sur une citation de ce rapport :

[L'inégalité] affecte la stabilité sociale au sein des pays et met en danger la sécurité mondiale "

Cette préoccupation d'OXFAM est partagée par d'autres instances internationales. Ce qui donne plus de substance à la configuration de notre problématique :

[...] Les 7 milliards d'habitants de la planète consomment chaque année 1,3 fois plus de ressources que ce que la Terre peut remplacer. On s'attend à ce que la population mondiale augmente de 7 milliards à presque 9 milliards d'habitants d'ici à 2040 et on estime que le nombre de consommateurs de la classe moyenne augmentera de 3 milliards au cours des 20 prochaines années. Par conséquent, la demande de ressources devrait augmenter de façon exponentielle. Au bas mot, d'ici à 2030, le monde aura besoin de 50 % plus de nourriture, de 45 % plus d'énergie et de 30 % plus d'eau. Pendant ce temps, plus d'un milliard de personnes vivent toujours dans la pauvreté. L'inégalité entre les riches et les pauvres à l'intérieur des pays et d'un pays à l'autre continue de s'amplifier. Nombreux sont ceux qui vivent tout juste au-dessus du seuil de la pauvreté. Les pauvres sont particulièrement vulnérables aux injustices politiques, aux iniquités sociales et aux ralentissements de l'économie. La persistance des inégalités entre les hommes et les femmes, le manque de possibilités d'emploi pour les jeunes et l'accès restreint à l'éducation ont également freiné le progrès.

*La récession économique a eu un impact important sur la quantité et la qualité des emplois dans le monde entier. Selon le plus récent rapport annuel de l'Organisation internationale du Travail sur les **Tendances mondiales de l'emploi**, 200 millions de personnes sont actuellement en chômage. Par conséquent plus de 600 millions d'emplois devront être créés au cours des 10 prochaines années. De plus, 80 % de la population mondiale vit dans des pays où l'écart de revenu continue de s'élargir. La situation n'est simplement pas viable.*

⁶ OXFAM, *En finir avec les inégalités extrêmes : considération politique et inégalités économiques*, rapport de l'OXFAM, n° 128, 20 juin 2014. Cf. : http://www.oxfamfrance.org/sites/default/files/file_attachments/rapport_oxfam_inegalites_extremes.pdf

Les changements climatiques et la surexploitation de ressources rares incitent à lancer des appels pressants pour un virage vers un développement plus durable et des économies plus vertes. La promotion des emplois verts est essentielle à cette transition. Selon le Programme des Nations Unies pour l'environnement, les « emplois verts » sont des emplois dans les secteurs de l'agriculture, de l'industrie, des services, de la gestion et dans de nombreux autres secteurs qui contribuent à la protection et à la restauration de l'environnement. Des emplois verts peuvent être créés dans tous les secteurs et dans tous les types d'entreprises, en milieu urbain et rural, ainsi que dans tous les pays, quel que soit leur niveau de développement économique.

La transition vers une économie verte requiert une écologisation de l'éducation, un renforcement des compétences et une formation en cours d'emploi. Pour rendre l'économie plus durable, il faudra également assurer une transition équitable pour les travailleurs qui occupent des emplois dans des secteurs d'activités polluantes et à grande intensité carbonique.⁷ [Souligné par nous]

Et ce n'est pas un hasard que dans le même document la *Fiche d'information* se termine avec la recommandation suivante :

*Parmi les autres propositions qui ont été formulées dans le cadre des négociations en vue de Rio+20, on peut citer une méthode de mesure du progrès qui ne serait pas exclusivement basé sur le produit national brut. Certaines propositions préconisent des indicateurs du développement durable **tenant compte à la fois du bien-être de la population et de l'utilisation des ressources naturelles**. D'autres propositions encore recommandent de demander aux gouvernements d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques visant à renforcer les filets de sécurité sociaux, en particulier pour les populations les plus vulnérables, et élargir les moyens d'action des femmes et des jeunes à tous les niveaux.*⁸[Souligné par nous]

Le Fond monétaire international (FMI), dont les orientations et les politiques sont bien connues - ainsi que leurs effets - considère aussi la problématique de l'inégalité comme une question très importante et urgente à laquelle il faut faire face. Dans un article publié le 28 juin 2012 sur le site du FMI intitulé : "Les décideurs politiques peuvent-ils mettre un terme à l'inégalité des revenus ?", David Coady et Sanjeev Gupta disent :

La question de la montée des inégalités de revenu est maintenant au premier rang du débat public. Il y a une préoccupation croissante, quant aux conséquences économiques et sociales, de l'augmentation constante et souvent aiguë de la part des revenus des groupes à revenu plus élevé.

Bien qu'une grande partie de la discussion se concentre sur les facteurs conduisant à la hausse des inégalités –incluant la mondialisation, les réformes du marché du travail et les changements technologiques qui favorisent des travailleurs plus qualifiés– ce qui peut être fait à ce sujet est une question plus urgente.

Dans notre étude récente nous constatons que les dépenses publiques et les politiques fiscales ont eu et continueront probablement à avoir un impact décisif sur les

⁷ Nations Unies, Rio+20 : Conférence des Nations unies sur le développement durable, *L'avenir que nous voulons : l'emploi et l'intégration sociale*, Fiche d'information publiée par le Département de l'information de l'ONU, juin 2012. Cf. :

<http://www.un.org/fr/sustainablefuture/pdf/jobs.pdf>

⁸ Nations Unies, Rio+20 : Conférence des Nations unies sur le développement durable, *L'avenir que nous voulons : l'emploi et l'intégration sociale*, Fiche d'information publiée par le Département de l'information de l'ONU, juin 2012. Cf. :

<http://www.un.org/fr/sustainablefuture/pdf/jobs.pdf>

inégalités de revenu tant dans les économies en voie de développement que développées.

[The issue of [rising income inequality](#) is now at the forefront of public debate. There is growing [concern](#) as to the economic and social consequences of the steady, and often sharp, increase in the share of income captured by higher income groups.

While much of the discussion focuses on the factors driving the rise in [inequality](#)—including globalization, labor market reforms, and technological changes that favor higher-skilled workers—a more pressing issue is what can be done about it.

In our recent [study](#) we find that public spending and taxation policies have had, and are likely to continue to have, a [crucial impact](#) on income inequality in both advanced and developing economies].⁹ (Traduit par nous).

Dans le document final du Río + 20, *Conférence des Nations Unies sur le Développement Durable* (Río de Janeiro, Brésil, 20 au 22 juin 2012), intitulé "l'avenir que nous voulons", dit dans sa première partie "Notre vision commune" :

1. Nous, chefs d'État et de gouvernement et représentants de haut niveau, réunis à Rio de Janeiro (Brésil) du 20 au 22 juin 2012, avec la participation pleine et entière de la société civile, renouvelons notre engagement en faveur du développement durable et de la promotion **d'un avenir durable sur les plans économique, social et environnemental, pour notre planète comme pour les générations présentes et futures.**¹⁰ [Souligné par nous]

Cependant, dans les 60 pages de ce document si important, le terme '**apprentissage tout au long de la vie**' n'apparaît qu'une seule la fois (cf. : p. 50, § 235). [Souligné par nous].

On pourrait dire que l'inégalité a toujours existé et que le monde continue de marcher. Mais la mondialisation lui donne un nouveau caractère, une nouvelle grandeur et une dynamique, ainsi que des incidences inédites sur la vie des êtres humains et sur la planète. L'expérience séculaire des processus d'industrialisation et de modernisation à l'échelle mondiale nous montre que les tendances prédominantes se traduisent par un écart chaque fois plus grand en termes de concentration des richesses et, par conséquent, des pouvoirs économique, politique et culturel. Et cette asymétrie croissante dans l'accès et dans l'utilisation de la richesse et du pouvoir génère des conditions de vie qui sont plutôt mortifères pour une grande partie de l'humanité et de *malvivre* pour l'autre partie non moins importante, et d'une destruction de la *mama pacha* (nom donné par les Quechua à la *mère Terre*).

C'est dans le même sens que se prononce le Rapport du PNUD de 2013 intitulé habilement : « **L'Humanité divisée : comment remédier aux inégalités dans les pays en développement** » :

L'existence d'inégalités dans la société n'est pas un phénomène nouveau. Mais cela peut avoir des conséquences terribles. Comme le montre le présent rapport, si rien n'est fait, les inégalités peuvent ébranler les fondations mêmes du développement et de la paix sociale et nationale.

Le monde est plus inégalitaire aujourd'hui qu'il ne l'a jamais été depuis la Seconde Guerre mondiale. Il est toutefois évident que cette situation ne pourra se poursuivre

⁹ Doady, David and Sanjeev Gupta, "Can Policymakers Stem Rising Income Inequality?", *IMFdirect*, June 28, 2012. Cf.: <http://blog-imfdirect.imf.org/2012/06/28/can-policymakers-stem-rising-income-inequality/>

¹⁰ Nations Unies, Assemblée générale, *Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 27 juillet 2012, 66/288, L'avenir que nous voulons*, New York : Nations unies, septembre 2012. Cf. :

bien longtemps. Depuis des années, les inégalités compromettent la croissance économique et la réduction de la pauvreté. Elles freinent la progression de l'éducation, de la santé et de la nutrition pour une large couche de la population, ce qui affaiblit les potentialités humaines qui sont justement nécessaires à une bonne qualité de vie. Elles limitent les perspectives et l'accès aux ressources économiques, sociales et politiques. Par ailleurs, les inégalités ont entraîné des conflits et déstabilisé la société.

Si les revenus et les perspectives n'augmentent que pour quelques personnes, et si les inégalités perdurent dans le temps, dans l'espace et entre les générations, alors les personnes marginalisées, qui restent systématiquement exclues des effets positifs du développement, vont un jour finir par contester ce soi-disant « progrès » qui les a laissées de côté. L'existence de privations de plus en plus importantes dans un monde d'abondance et de différences extrêmes entre les ménages risque tôt ou tard de détruire le ciment qui maintient la cohésion de la société. Cela est d'autant plus problématique si l'on considère que ce sont souvent les personnes marginalisées qui payent le plus lourd tribut aux troubles sociaux. Mais, sans doute plus grave encore, ces inégalités extrêmes contredisent les principes de justice sociale les plus fondamentaux, à commencer par l'idée inscrite dans la Déclaration universelle des droits de l'homme que « tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ».

[...]

Les facteurs provoquant des inégalités excessives sont bien connus. Certains aspects spécifiques de la mondialisation ont fortement contribué à la tendance à la hausse observée au cours des dernières décennies, notamment les processus insuffisamment réglementés d'intégration financière et de libéralisation des échanges commerciaux, dont les retombées positives ont été réparties de façon très inéquitable au sein des pays et entre les pays. Mais les choix de politiques intérieures ont également joué un rôle important, notamment les interventions qui ont affaibli les institutions du marché de l'emploi ou qui ont provoqué une réduction des investissements publics dans des secteurs clés comme la santé, l'éducation ou la protection sociale. Ces processus ont souvent été aggravés par divers obstacles économiques, sociaux et culturels qui entravent la participation politique de diverses couches de la population. En outre, les attitudes et les politiques discriminatoires qui marginalisent certaines personnes selon leur sexe ou d'autres facteurs culturels tels que l'appartenance ethnique ou religieuse sont à l'origine de nombreuses inégalités entre les groupes.

Les facteurs des inégalités sont complexes et revêtent un caractère pluridimensionnel ; ils exigent donc des mesures complexes et elles-mêmes multidimensionnelles . De fait, seule une approche vraiment globale peut influencer en profondeur sur les divers facteurs d'inégalités et créer les conditions propices à une société réellement inclusive. Une telle approche doit stimuler la croissance de façon à ce que les effets du marché n'excluent pas davantage les ménages, mais qu'ils apportent une prospérité partagée. Mais elle doit également agir sur la politique sociale et budgétaire de manière à permettre aux pouvoirs publics d'intervenir pour rééquilibrer les effets du marché par le biais d'une redistribution, le cas échéant, et de garantir un accès universel aux services essentiels. Elle doit renforcer les institutions démocratiques afin d'en faire des mécanismes permettant une large participation à la vie politique et publique. Enfin, elle doit mettre fin aux pratiques discriminatoires afin que plus personne ne soit exclu en tant que tel.¹¹.

¹¹ PNUD. L'humanité divisée : combattre les inégalités dans les pays en développement, New York, PNUD, décembre 2013. Cf. :

Le cœur de notre présentation porte sur le rôle que l'éducation est appelée à jouer pour contribuer à la création des conditions d'équité qui rendent un développement durable possible, c'est-à-dire un monde différent dans lequel la vie de chacune des personnes et la pleine floraison de ses potentialités sont la valeur pivot de tout le reste, avec la préservation de l'environnement. Ce qui est en jeu, c'est la cohésion sociale, la possibilité même de vivre ensemble librement, de manière créative et en paix. Mais la paix est fille de la justice.

C'est pourquoi je voudrais insister sur la nature et la portée de l'approche que j'ai choisie pour analyser la problématique des relations entre équité, développement durable et éducation : un point de vue systémique.

L'objet de l'analyse est le système social, qu'il faut comprendre comme la nature, la structure, la dynamique et les mécanismes des relations entre les sous-systèmes environnemental, biologique, économique, politique et culturel. Cela veut dire, dans notre perspective, que l'éducation (entendue dans le sens de 'système éducatif ') ne peut pas résoudre par elle-même les problèmes de fond (du système social) des pays et du monde.

Encore plus, elle ne peut pas non plus résoudre ses propres problèmes comme sous-système d'éducation. La problématique de l'éducation transcende le secteur de l'éducation. Elle ne peut être seulement abordée –tant en termes de connaissance comme d'action transformatrice efficace et efficiente– que dans le cadre d'une analyse et d'une action sur le système social qui, à son tour, forme une partie de systèmes sociaux plus vastes ou de super systèmes aux niveaux régional et international. Le développement est complet et intégré ou ne sera pas. Et dans ce contexte, les sous-systèmes les plus dynamiques de la culture, avec une forte incidence sur l'économie, la politique et l'écologie, sont la science (fondamentale et appliquée) et la technologie.¹²

Aujourd'hui on parle et on fait beaucoup de publicité pour un point de vue - pour lequel l'expression anglaise 'sector-wide approach to/in education' est utilisée qui pourrait se traduire en castillan par le terme 'un point de vue sectoriel de l'éducation' - qui s'emploie tant pour l'analyse que pour la planification, en essayant d'éviter le morcellement des réformes et des projets d'éducation tant au sein des institutions des pays qu'en relation avec la coopération internationale. L'accent est mis sur **l'éducation en tant qu'instrument** de réduction de la pauvreté et d'autonomisation ; la formulation des plans n'est plus conçue comme un exercice purement technique, mais aussi comme un processus de dialogue entre les acteurs sociaux qui demande une révision et des ajustements constants durant la mise en œuvre.¹³

Malgré les progrès apportés par ce point de vue, il est insuffisant en termes théoriques et pratiques, par ce qu'il faut franchir un pas fondamental et articuler la problématique de l'éducation dans le système social dont elle forme une part et, en même temps, tenir compte des super systèmes aux échelons régional et international, d'autant plus que à l'ère

http://www.undp.org/content/dam/undp/library/Poverty%20Reduction/Inclusive%20development/Humanity%20Divided/French_web_low.pdf

¹² Cf. Bunge, Mario, *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*, México, D.F., Siglo XXI, 1996, pp. 37-41; *Ciencia, técnica y desarrollo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1997, pp. 17-29. [Traduit par P. Landry]

¹³ Véase, a título de ejemplo, IIEP, *Education Sector Analysis and SWAp*, Winhoek (Namibia), 21 November 2002, p. 3. [Traduit par P. Landry]

dénommée mondialisation, où les pays et les personnes constituent une communauté de plus en plus interdépendante, nous avons besoin - comme condition de survie et de bien vivre - de penser et d'agir globalement et localement.

La démocratie n'est pas viable sans une participation citoyenne organisée et bien informée pour comprendre et pour affronter les problèmes de plus en plus complexes de nos sociétés. Éduquer le citoyen constitue un impératif, si ce que nous voulons réellement est une cohabitation pacifique fondée sur la justice, la liberté, la solidarité, l'intégrité, l'aptitude et la pleine participation politique à la prise de décisions qui nous concernent tous. Cette affirmation vaut tant au niveau des pays comme de la société internationale. Dans un monde mondialisé, la cohabitation pacifique suppose un sentiment d'appartenance à la communauté humaine et, par conséquent, une conscience claire d'une citoyenneté universelle.

L'économie se trouve gravement menacée par l'impossibilité d'assurer les bases de sa croissance, de son expansion et des conditions de compétitivité lorsqu'elle ne dispose pas des ressources humaines capables de s'approprier, de développer et d'appliquer les connaissances scientifiques et technologiques, ainsi que les compétences requises pour garantir sa durabilité et une distribution équitable des richesses générées. La nouvelle culture d'entreprise du monde postfordiste d'aujourd'hui exige des personnes initiative, autonomie, esprit critique, créativité, capacité de coopération, sens des responsabilités individuelle et collective, capacités à communiquer oralement et par écrit, à travailler en équipe, à utiliser les technologies de l'information et de la communication, à se poser et à résoudre des problèmes, d'être capables d'adaptation, et qu'elles possèdent des connaissances scientifiques et technologiques de bases solides, etc.. Et cela exige un investissement accru dans la Recherche, le Développement et l'Innovation (R+D+I).

En ce qui concerne la R+D+I, la situation dans beaucoup de pays du monde est similaire à celle décrite dans le rapport 'l'Innovation pour le développement l'Amérique latine. Une vision de la coopération internationale (mai 2012) : le poids de la R+D+I est inférieur à ce qu'il serait en fonction de sa population, de son poids économique et de son niveau de développement. La participation du secteur privé (30 %) est bien moindre que celle du secteur public, alors qu'en Amérique du Nord 60 % de ces activités sont financés par des capitaux privés et en Europe 50 %.

Il en résulte que le rapport insiste sur le fait que :

*[...] l'innovation et le savoir sont des instruments fondamentaux pour éradiquer la pauvreté, pour combattre la faim et pour améliorer la santé, ainsi que pour parvenir à un développement durable, intégré, inclusif et équitable. C'est pourquoi les politiques d'innovation devraient constituer un axe central des stratégies de développement et être conçues pour répondre aux principaux défis économiques et sociaux. **De là émerge le concept d' "innovation pour le développement"**.¹⁴ [Souligné par nous].*

La culture se trouve appauvrie et dévitalisée quand elle ne se recrée pas pour être l'expression de notre créativité partagée et diversifiée, à la fois comme manifestation d'une

¹⁴ Botella, Carlos e Ignacio Suárez, *Innovación para el desarrollo en América Latina. Una aproximación desde la cooperación internacional*, Madrid: Fundación Carolina CeALCI, mayo de 2012, p. 3 (Serie Avances de Investigación n.º 78).

Cf.: http://www.innovacion.cl/wp-content/uploads/2013/10/innovacion_america_alatina.pdf

identité qui prend ses racines dans la communauté d'appartenance immédiate, mais qui s'ouvre en même temps à d'autres influences, en particulier dans un monde rapetissé dans lequel les interactions les plus diverses se multiplient grâce à l'existence et à l'utilisation croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication, mais aussi du fait de phénomènes comme l'émigration croissante, le tourisme et la circulation des personnes et des services. Aujourd'hui, plus que jamais, nous sommes appelés à être non seulement des citoyens d'un pays, mais aussi des citoyens du monde. Nos destins comme personnes et comme peuples, pour le meilleur ou pour le pire, que cela nous plaise ou non, sont inextricablement liés. D'où aussi l'importance reconnue à la définition et à la mise en œuvre d'une authentique politique d'Éducation Interculturelle Bilingue qui garantit le plein développement des potentialités créatrices des diverses cultures et des langues qui constituent le patrimoine commun d'une humanité toujours en construction.

L'éducation –une dimension culturelle fondamentale– ne peut pas pleinement réaliser sa mission dans un monde de plus en plus caractérisé par la prépondérance du savoir comme source d'épanouissement personnel et social ainsi que de génération et une distribution plus équitable de la richesse. Les résultats des recherches menées dans le monde entier montrent que plus le niveau d'éducation ou de climat éducationnel du foyer des mineurs est faible, moins sont les possibilités d'accès, de permanence, de promotion et d'apprentissage effectif dans le système d'éducation et, par conséquent, dans la réussite d'une éducation de qualité [tout au long de la vie]. Le faible niveau éducationnel moyen de la population - mesuré non seulement en fonction du nombre d'années de scolarité, mais aussi des apprentissages effectivement assimilés et utilisés dans la vie quotidienne - détermine, à son tour, les bases sur lesquelles il est possible de construire ou non l'apprentissage de nouvelles connaissances, de compétences et d'attitudes. Plus le niveau de départ est bas, plus le processus d'apprentissage résultant de connaissances nouvelles, de compétences et d'attitudes nouvelles est difficile, comme l'exige le monde, en évolution rapide et plus complexe, dans lequel nous vivons et nous vivrons. En ce sens, l'éducation ne peut être conçue que comme un apprentissage tout en long et au large de la vie, et il faut éviter sa réduction à la seule 'scolarisation', **ce qui est une très grave confusion. Le système éducatif doit articuler avec créativité l'éducation formelle (le système éducatif traditionnel) et informelle pour répondre aux besoins de toutes les personnes, indépendamment de leur âge, sexe, religion, origine ethnique, langue, lieu de résidence, etc..** Il n'y a pas d'éducation sans apprentissage. Mais l'apprentissage est toujours individuel et social. De là, la nécessité de créer les environnements nécessaires pour que tous les acteurs de l'État et de la société civile puissent garantir le droit à l'éducation, en incluant un système éducatif qui intègre toutes les modalités d'éducation et d'apprentissage par la création de passerelles, grâce à la reconnaissance, la validation et la certification des compétences acquises de manières les plus diverses, dans des domaines les plus variés et indépendamment de l'âge et du sexe.

En résumé, l'existence et la persistance des problèmes signalés - sans ignorer ni sous-estimer les progrès réalisés dans différents aspects - ont un caractère historique et structurel. Les affronter lucidement et efficacement suppose de déterminer quelles sont leurs racines et effectuer les transformations nécessaires qui suppriment les structures assurant leurs reproductions et amplifications.

Un autre aspect qu'il est important aussi de souligner est le résultat du fonctionnement du système éducatif qui **ne garantit pas l'équité intergénérationnelle.**

Le peu d'efficience, d'efficacité, de qualité, d'équité et de pertinence du système éducatif contribue à perpétuer l'inégalité éducative, en distribuant injustement les opportunités éducationnelles et l'impact de l'éducation sur la qualité de vie dans l'ensemble des pays, ainsi que dans les divers groupes et secteurs sociaux qui les composent.

Le cas le plus flagrant est celui-là des populations autochtones. Quels que soient les indicateurs qui sont pris en considération pour déterminer la situation de ces populations en matière d'éducation - ainsi qu'avec d'autres aspects fondamentaux-, tous témoignent du retard pris en ce qui concerne les populations non autochtones : l'accès au système éducatif; les niveaux de scolarisation; les taux de redoublement, d'abandon et de promotion; le rendement scolaire (entendu en termes d'apprentissage effectif), l'apprentissage de la langue maternelle et de la deuxième langue, etc.. Cette situation se trouve aggravée parce que le système éducatif ne prend pas en compte la culture et la langue des populations autochtones, ce qui entraîne un vrai divorce entre le monde scolaire et le monde des apprenants indigènes. L'auto-perception, l'autoévaluation, la motivation et les résultats des enfants apprenants se trouvent fortement affectés, dans la mesure où le système éducatif non seulement ne reconnaît pas et n'intègre pas les propres éléments de la vie et des traditions culturelles des populations indigènes, mais les dévalorise, en générant ainsi de vrais problèmes d'identité et d'estime de soi parmi les enfants apprenants. À cet égard, l'école est en général un instrument de destruction de l'identité de la population autochtone.

La situation du système éducatif est en relation étroite avec la priorité qui est assignée à l'éducation en général et à l'éducation des jeunes et des adultes en particulier, priorité qui peut se mesurer de façon plus réaliste quand on examine l'allocation effective des ressources humaines, économiques, financières, matérielles et techniques par l'État et la société dans son ensemble. Une analyse des tendances historiques récentes montre que, pour beaucoup de pays du monde, il existe un grand écart entre le discours officiel et les décisions. Non seulement les ressources consacrées à l'éducation et à ses divers niveaux et modalités ont significativement diminué dans les trente dernières années, mais leur gestion inefficace et leur mauvaise utilisation ont contribué à aggraver encore plus le déficit d'éducation. Et cela est encore plus grave dans le cas de l'éducation des jeunes et des adultes.

Prenons l'Objectif 4 des six objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT). Selon le *Rapport de Suivi de l'EPT dans le monde 2013/14* :

Objective 4 : l'alphabétisation des adultes est à peine améliorée. En 2011 il y avait 774 millions d'adultes analphabètes ce qui a représenté une diminution de seulement 1 % depuis 2000. On prévoit que, d'ici à 2015, ce chiffre diminue seulement légèrement, jusqu'à 743 millions. Près des deux tiers des adultes analphabètes sont des femmes. **Dans les pays en développement, il est possible que l'on ne réussisse pas l'alphabétisation universelle des jeunes femmes les plus pauvres d'ici à 2072.** [Souligné par nous].

Le problème de l'analphabétisme (dénommé d'une manière questionnable "absolu" – parce que, en toute rigueur, celui-ci existerait seulement dans les sociétés sans écriture et non dans les sociétés lettrées– et "fonctionnel" –parce que, par définition, lire n'est pas simplement déchiffrer– demande une action convergente ou une stratégie en tenaille : d'une part, il faut donner une éducation de base de qualité à tous les enfants pour couper à la racine la reproduction de l'analphabétisme et, simultanément, il faut offrir une éducation de qualité

à tous les jeunes et adultes pour qu'ils satisfassent aux besoins d'apprentissage à fin de faire respecter leurs droits et assumer leurs responsabilités comme citoyens, travailleurs, membres de la communauté, parents de famille, créateurs et consommateurs de beauté, etc.. Il ne s'agit pas d'offrir simplement une éducation compensatoire, une deuxième opportunité ou une réhabilitation pour des citoyens de deuxième classe, mais d'une éducation de qualité (qui implique la pertinence) tout au long de la vie pour faire face aux nouvelles nécessités qui apparaissent dans un environnement changeant qui impose de plus en plus de nouvelles exigences pour la vie personnelle et en commun.

Les recherches renforcent ce que l'expérience suggérait déjà : des parents plus nombreux et mieux instruits contribuent à garantir aux enfants et aux jeunes un meilleur accès, un plus grand maintien, une meilleure promotion et un meilleur apprentissage dans le système éducatif. L'éducation des jeunes et des adultes est un vecteur qui renforce et consolide l'efficacité et l'efficience du système éducatif.

Cette vision de la synergie entre l'éducation des enfants et l'éducation des jeunes et des adultes constitue une critique directe des préjugés institutionnels et idéologiques de ceux qui considèrent –que ce soit dans le secteur public ou privé, ou au sein d'organisations internationales gouvernementales ou non gouvernementales, de coopération bilatérale ou multilatérale– que l'alphabétisation dans le cadre de l'éducation des jeunes et des adultes tout au long de la vie n'est pas une priorité, et qu'il faut concentrer les ressources dont on dispose dans l'éducation destinée aux enfants (primaire et premier cycle d'éducation secondaire).

Cette perception simpliste et économiciste de l'analphabétisme, très enracinée et répandue malgré la "vision élargie" défendue par la Conférence Mondiale pour une Éducation pour Tous (Jomtien, mars 1990) qui inclut les enfants, les jeunes et les adultes, a empêché que se consolide et qu'il y ait une avance dans le domaine de l'éducation des jeunes et des adultes. De plus, cela a provoqué un grave recul en ce qui concerne la perception adéquate de son importance et de sa priorité dans le programme d'éducation, tant par les organisations internationales que par les gouvernements nationaux. La coopération internationale n'a pas contribué à faire prendre conscience du rôle stratégique de l'éducation des jeunes et des adultes, et a même sapé toute tentative sérieuse d'alphabétisation dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.

Cette position vise à demander à l'alphabétisation, en particulier, et à l'éducation, en général, quelque chose qui est hors de sa portée : qu'ils génèrent des emplois ou des auto-emplois, quand, au mieux, l'éducation peut contribuer à améliorer l'employabilité. L'éducation ne génère pas par elle-même des postes de travail. Si les politiques environnementales, économiques, sociales et culturelles ne sont pas cohérentes pour faire face aux graves problèmes de pauvreté, de marginalisation et de segmentation de la société qui attise les tensions et les conflits sociaux, il est déraisonnable et absurde de demander à l'éducation ce qu'elle ne peut ni pourra donner.

Cette demande faite à l'éducation est la manifestation d'un fondamentalisme économiciste qui veut laisser intouchées les politiques économiques défendues par l'orthodoxie triomphante de certaines organisations internationales qui ont d'énormes ressources techniques et financières leur permettant d'exercer un rôle souvent déterminant dans la formulation et la mise en œuvre de politiques dans les pays qui ont des besoins en ressources financières, générant ainsi des effets pervers à moyen et long termes.

En bref, l'alphabétisation conçue dans toute sa richesse conceptuelle est un instrument pour l'acquisition et la création de connaissance, la contemplation et la création de beauté, la recherche et la conquête de la vérité en liberté, pour transcender le monde présent, pour communiquer et partager solidairement, pour vivre ensemble et coparticiper, pour créer un monde humanisé juste partagé. C'est un instrument de pouvoir, d'affirmation de soi et d'autonomie, mais qui peut être aussi de domination, de subordination et de soumission. De là l'importance de l'équité en ce qui concerne sa distribution comme bien social susceptible de favoriser l'accès à d'autres biens et services qui permettent de satisfaire de nouveaux besoins, en facilitant la réalisation d'une vie de plus en plus épanouie pour toutes les personnes.

En tenant en compte que l'alphabétisation est un processus continu, qu'elle est un début, mais non une fin, il est nécessaire d'assurer la consolidation et la progression du processus d'apprentissage au moyen de la définition et la mise en œuvre d'une politique renouée d'éducation des jeunes et des adultes qui réponde aux besoins d'apprentissage de cette partie de la population. Celle-ci doit avoir la priorité qui lui revient dans l'effort national de développement et recevoir les ressources nécessaires de la part de l'État et de la société civile pour répondre aux exigences de l'évolution des connaissances scientifiques et technologiques contemporaines, et pour contribuer à la construction de sociétés démocratiques capables d'affronter le défi de la mondialisation de la culture, de l'économie et de la politique au moyen de la promotion du potentiel créatif de tous ses citoyens dans tous les domaines de l'art, de la science, de la technologie et de la production, ainsi que de la préservation de l'environnement. Actuellement, malgré les discours et les promesses, elle est le parent pauvre de l'éducation.

Un problème central de notre époque est de savoir quel projet de société nous voulons construire pour savoir quel type d'éducation nous avons besoin. Le problème de l'éducation est, une fois de plus, un problème politique et non simplement technique. Elle suppose un choix parmi ceux qui vivent en commun. Et ces choix impliquent des principes et des valeurs partagés, un dialogue et des consensus minimaux qui rendent possible la vie en commun. Ceux qui veulent atteindre des objectifs doivent se donner les moyens de les atteindre.

Le monde contemporain pose de nouveaux défis et de nouveaux besoins que l'offre traditionnelle du système éducatif n'est pas en mesure de satisfaire. L'importance des nouvelles technologies de l'information et de la communication ne peut pas être sous-estimée, sans tomber non plus dans l'exagération de ceux qui la présentent comme la panacée pour tous les maux de l'éducation et la société. Il est nécessaire de se les approprier, de les expérimenter, de les adapter et de les développer pour qu'elles satisfassent les besoins réels de ses utilisateurs, mais en comprenant que sans des changements structurels profonds, les nouvelles technologies de l'information et de la communication contribueront à reproduire et à agrandir encore plus l'énorme fossé existant entre les privilégiés et les pauvres et les marginalisés de l'accès à l'éducation, à la science, à la culture, à la communication, à la santé, à l'emploi et au logement. D'où la nécessité de se poser sérieusement la question des réformes éducationnelles globales et intégrées dans le cadre de politiques nationales et internationales de développement équitable et durable pour répondre aux nouveaux défis et besoins. Cela signifie également que l'éducation doit se développer tout au long de la vie, puisque la

rapidité et la complexité des changements exigent des réponses appropriées. Par conséquent, assurer effectivement le droit à une éducation de qualité pour tous tout au long de la vie qui contribue au plein développement personnel et social constitue le grand défi que nos sociétés doivent relever.

En harmonie avec ce qui précède, l'expérience acquise au plan international a permis de prendre conscience que **l'éducation n'est pas par en soi le facteur clé ou la condition suffisante pour éliminer les inégalités et les fractures qui caractérisent nos sociétés et pour assurer le développement durable**. Mais aussi cela donne la possibilité de prendre conscience que **l'éducation est une condition nécessaire** pour surmonter la situation actuelle. En d'autres termes, cela requiert de formuler et d'appliquer des politiques publiques globales cohérentes pour affronter les problèmes du développement de manière équitable, efficace et efficiente, c'est-à-dire obtenir ce que nous voulons au moindre coût possible.

Dans la perspective d'un développement équitable et durable, l'État est et doit être le garant de l'équité tant en matière d'éducation que dans tous les autres domaines. Respecter et faire respecter le droit à l'éducation consacré par la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans la Constitution de nombreux pays relève de **la responsabilité dont l'État ne peut et ne doit pas abdiquer**. Ce qui est en jeu, c'est la cohésion sociale. Garantir la cohabitation pacifique c'est, avant tout, garantir l'équité pour que toutes les personnes vivent dignement. La paix est fille de la justice.

Par ailleurs, garantir le droit à l'éducation n'est pas une responsabilité exclusive de l'État. La nature et l'ampleur des nouveaux défis que pose l'éducation du XXI^e siècle exigent une participation responsable de tous les acteurs de l'État et la société civile. Ce que nous faisons ou cessons de faire en matière d'éducation et de développement équitable et durable touchera, plutôt tôt que tard, à l'ensemble de la société.

Le même principe est validé au plan international comme il est dit clairement dans la préface du *Rapport de Suivi de l'EPT dans le monde 2013/14* :

[...] En 2008, le Rapport mondial de suivi sur l'EPT a soulevé une interrogation « y arriverons-nous ? ». À moins de deux ans de l'échéance de 2015, ce Rapport montre clairement que nous n'y arriverons pas.

Cinquante-sept millions d'enfants ne sont toujours pas en mesure d'apprendre, simplement parce qu'ils ne sont pas scolarisés. L'accès n'est pas le seul problème – la mauvaise qualité est une entrave à l'apprentissage, même pour les enfants qui ont pu être scolarisés. Un tiers des enfants en âge d'être en primaire n'acquièrent pas les éléments fondamentaux, qu'ils soient scolarisés ou non.

Pour réaliser nos objectifs, ce Rapport appelle les gouvernements à redoubler leurs efforts pour permettre l'apprentissage de ceux qui sont pénalisés par la pauvreté, le genre, l'endroit où ils vivent ou d'autres facteurs.

Un système éducatif ne vaut que ce que valent ses enseignants. Valoriser leur potentiel est donc essentiel pour améliorer la qualité de l'apprentissage. Les données indiquent que la qualité de l'éducation s'améliore lorsque les enseignants sont soutenus – et se dégrade lorsqu'ils ne le sont pas, contribuant au niveau inacceptable d'analphabétisme des jeunes illustré dans ce Rapport.

[...]

Mais les enseignants ne peuvent être les seuls à endosser cette responsabilité. Le Rapport montre aussi que les enseignants ne peuvent briller que dans un contexte propice, avec des programmes bien conçus et des stratégies d'évaluation pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage¹⁵.

Ces réformes politiques représentent un coût. C'est la raison pour laquelle un changement important s'impose au niveau du financement. **L'enseignement de base souffre actuellement d'un déficit de financement : il manque chaque année 26 milliards de dollars EU, alors même que l'aide continue de diminuer. À ce stade, les gouvernements ne peuvent simplement pas se permettre de réduire l'investissement dans l'éducation – et les bailleurs de fonds ne doivent pas non plus revenir sur leurs promesses de financement. La situation appelle à rechercher de nouveaux moyens de financer les besoins urgents.**

Il n'est pas possible de conclure une thématique comme celle de l'éducation sans souligner le rôle fondamental des institutions d'enseignement supérieur, en particulier les universités, ainsi que des institutions de recherche.

Pendant les 15 dernières années, divers rapports internationaux (PISA-OCDE; Banque mondiale, PNUD, Banque Interaméricaine de Développement, Union Européenne, CEPALC, etc.) et nationaux ont abordé la question de l'accès, du maintien, de la promotion, de la qualité, du rendement et de l'équité des systèmes éducatifs dans le monde. Les résultats montrent un grand écart entre les objectifs proclamés et les résultats obtenus. Ces écarts ont été mesurés à partir d'instruments spécialement conçus pour à cette fin. La publication, la diffusion et l'analyse de ces rapports a donné lieu à des critiques plus ou moins fortes sur leurs fondements axiologiques, conceptuels, théoriques, méthodologiques, techniques, etc., et par conséquent, sur leur pertinence et leur fiabilité.

D'un côté, il s'agit de vérifier si les résultats des systèmes éducatifs sont à la hauteur des défis posés par les nouveaux contextes sociaux (local, régional, national et international) en matière d'apprentissage et s'ils justifient les investissements (financiers ou autres) faits par la société (familles, État, entreprises, etc.) pour répondre à ces besoins. De l'autre, il s'agit de savoir si les systèmes éducatifs contribuent effectivement à faire face à la compétition internationale dans "la société de la connaissance, de l'information et de la communication".

Ce débat autour de la pertinence, de la qualité, de l'utilité et de la fiabilité de ces rapports pose plutôt la question de savoir qui **peut et doit jouer un rôle clé dans leur élaboration, leur application et leur perfectionnement**. Je pense que la réponse est que ce sont les institutions d'enseignement supérieur –en particulier l'université–, les institutions de recherche et les entreprises.

► L'un des facteurs stratégiques pour améliorer le rendement des systèmes éducatifs souligné par tous les rapports est la qualité des éducateurs. Mais alors, qui forme les éducateurs ? Les institutions d'enseignement supérieur. Tant du point de vue des contenus que des stratégies pédagogiques.

► Si la relation entre éducateur et apprenant est au centre de ce que l'on nomme les "facteurs endogènes de succès d'une éducation", cela ne peut s'obtenir sans la connaissance

¹⁵ UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/14, Enseigner et Apprendre : atteindre la qualité pour tous*, Paris : UNESCO, 2014, p. i. Cf. : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>

des caractéristiques (environnementales, biologiques, économiques, politiques et culturelles) des apprenants. À qui revient la coresponsabilité de l'étude de cette problématique pour assurer la pertinence d'un enseignement ? Prioritairement aux institutions d'enseignement supérieur ainsi qu'aux institutions de recherche publiques et privées, sans exclure d'autres institutions, mais en priorité.

► Il n'y a pas de processus éducatif sans ressources pédagogiques appropriées aux différents types d'apprenants pris en charge par les systèmes éducatifs : un curriculum, des textes, un matériel didactique, un équipement, une infrastructure, etc. À qui revient-il prioritairement d'assumer leur conception, élaboration, utilisation, évaluation et perfectionnement ? Aux institutions d'enseignement supérieur et aux institutions de recherche, certainement sans exclusivité.

► Le processus éducatif exige aujourd'hui la connaissance, l'utilisation, l'expérimentation et le perfectionnement des dénommées 'nouvelles technologies de l'information et de la communication' (NTIC). Qui peut concevoir ou évaluer leur pertinence en termes d'efficacité et d'efficience, pour qu'elles deviennent des instruments réellement utiles et non "des dispositifs à la mode" ? Qui peut concevoir et produire -ou, en tout cas, aider à le faire- les logiciels pour les différents types d'apprenants et d'apprentissages ? Qui peut apprendre aux éducateurs à les utiliser ? Encore une fois, les institutions d'enseignement supérieur. Sans exclusivité, mais prioritairement.

► Étant donné le rythme, l'intensité et l'amplitude des changements environnementaux, économiques, politiques et culturels et leur impact sur le processus éducatif, qui peut assurer ou contribuer à faire le suivi de l'impact de ces changements sur l'action et les résultats des systèmes éducatifs en relation avec le projet de société auquel le système éducatif doit servir en principe ? Encore une fois, les institutions d'enseignement supérieur. Sans exclusivité, mais prioritairement.

La réalisation des objectifs de l'Éducation pour Tous dans le cadre des Objectifs du Millénaire (ODM) des Nations unies appelle à un effort de convergence et de synergie entre les acteurs sociaux, aux niveaux personnel et institutionnel. Les institutions d'enseignement supérieur, et en particulier les universités, ont un rôle majeur à jouer en étroite coopération avec les institutions publiques et la société civile. Comment définir les projets et les cadres institutionnels les plus adéquats pour assurer cette convergence et cette synergie et ainsi aboutir à la réalisation des objectifs de l'EPT ?

En guise de conclusion provisoire

Ce qui précède nous permet d'affirmer certaines conclusions, toujours sous réserve de révision et perfectionnement.

La description et l'analyse préalable des tendances historiques récentes dans la grande majorité des pays du monde nous montrent qu'il y a un grand écart entre le discours officiel et les décisions.

Le monde contemporain nous pose de nouveaux défis et besoins que les systèmes sociaux et les sous-systèmes d'éducation ne sont pas en mesure de satisfaire ni avec efficacité ni avec compétence. D'où la nécessité de définir et de réaliser sérieusement les réformes sociales systémiques et éducatives globales qui répondent aux nouveaux défis et besoins.

Le faire suppose des acteurs conscients, responsables, solidaires et créatifs d'un projet historique qui repose sur des principes et des valeurs qui orientent l'action commune, explicitée dans une vision et une mission partagées.

Principes et valeurs

Le premier principe est que le développement durable peut réussir seulement dans un système social qui garantit l'équité. Dans ce contexte, l'éducation est un droit qui doit être garanti par l'État et la société pour assurer le plein développement de toute la personne et de toutes les personnes. Cela suppose des systèmes sociaux caractérisés par une démocratie intégrale c'est-à-dire : environnementale, biologique, économique, politique et culturelle. Il s'agit certainement d'un horizon, d'un projet à construire. Mais, comme dit un proverbe chinois : "Le vent ne souffle qu'en faveur de qui sait où il veut aller", complété par cet autre : " Même pour parcourir trois mille kilomètres, il faut faire le premier pas". Et cela suppose des projets de systèmes sociaux fondés sur des valeurs comme la vérité, la justice, la liberté, la solidarité, la beauté, l'intégrité, la compétence et la paix.

Le deuxième principe, c'est que l'apprenant n'est pas une *tabula rasa*, un objet d'éducation, mais un sujet de son éducation. Par conséquent, les systèmes sociaux et leurs sous-systèmes éducatifs (particulièrement les relations entre les éducateurs et les apprenants) doivent être conçus et fonctionner sur le principe du respect de la personne, de ses racines culturelles et de la création de processus qui lui permettent de découvrir et de développer au maximum possible toutes ses potentialités et identités par un apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit d'un processus par lequel des sujets se relient. Par conséquent, l'éducation ne se résume pas à la "scolarisation" à ses divers niveaux et modalités. L'éducation se réalise dans tous les processus de la vie quotidienne de la personne, dans les contextes et les situations les plus divers, aux différentes étapes de la vie, à l'intérieur et hors l'école, formellement et informellement. Il s'agit donc d'une éducation « au long et au large » de la vie.

Le troisième principe est que toute décision et toute action éducative dans la perspective du développement durable n'ont pas pour déterminant fondamental des objectifs explicites, mais sont plutôt le produit des principes et valeurs de la personne, ainsi que des idéologies de la société. D'où la nécessité de leur reconnaissance, de leur explicitation, de leur soutien et de leur mise en question pour éviter les ambiguïtés (volontaires ou non) des processus éducatifs. Il est nécessaire de partir de ce fait et d'y revenir.

Le quatrième principe est qu'il faut être pleinement conscient que le problème central est de savoir quel projet de société nous voulons construire pour savoir de quel type d'éducation nous avons besoin. Le problème de l'éducation est, une fois de plus, un problème politique et non simplement technique. Cela suppose un choix parmi ceux qui vivent en commun. Et ces choix impliquent des principes et des valeurs partagées, du dialogue et des consensus minimaux qui rendent la vie possible en commun. Celui qui veut les fins doit se donner les moyens pertinents pour les obtenir. La nécessité urgente de transformer les sociétés et leurs sous-systèmes éducatifs pour obtenir un développement équitable et durable présuppose de promouvoir des changements fondamentaux dans la perception des relations et dans le comportement de l'État et de la société civile en recherchant un consensus sur des aspects essentiels, de façon à promouvoir et faciliter la vie en commun, à promouvoir la redéfinition de rôles et la prise de responsabilités. Cela suppose de créer des mécanismes et des instruments de divers ordres, au plan national et international, pour faciliter la

formulation d'un projet d'action convergente, viable, efficace et efficient auquel tous contribueront dans sa formulation, son exécution, son suivi, son évaluation et son perfectionnement constant, qui servirait de cadre de référence, puisqu'il s'agit d'un processus à long terme par sa nature, son envergure, sa complexité, ses exigences et l'ampleur des ressources à mobiliser.

De la concrétisation de ces principes et valeurs dépendent nos vies, le patrimoine que nous laisserons aux futures générations et, très probablement, l'existence même de la planète terre et de l'espèce humaine. Le développement durable est le plein développement de toute la personne et de toutes les personnes ou ne sera pas.

Un signe ... je veux un signe

León Felipe

***Je ne sais pas beaucoup de choses, il est vrai.
Je dis seulement ce que j'ai vu.
Et voilà ce que j'ai vu :
qu'ils bercent le berceau de l'homme avec des contes,
que les cris d'angoisse de l'homme se noient avec des contes,
que les pleurs de l'homme s'assèchent avec des contes,
que les os de l'homme s'enterrent avec des contes,
et que la peur de l'homme...
a inventé tous les contes.
Je sais très peu de choses, il est vrai,
mais ils m'ont endormi avec tous les contes...
et voilà que je sais tous les contes.***

UNESCO, *Rapport mondial de suivi de l'Éducation Pour Tous 2013/4 : Enseigner et Apprendre. Atteindre la qualité pour tous*. Résumé, Paris : UNESCO, 2014.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>

Extraits

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

Les fondations établies au cours des mille premiers jours de la vie, de la conception au deuxième anniversaire, sont d'une importance cruciale pour le bien-être futur de l'enfant. Il est donc capital que les familles aient accès à des soins de santé adéquats et à un soutien qui leur permette de faire les bons choix en faveur des mères et des nourrissons. Par ailleurs, l'accès à une alimentation de qualité est une condition majeure pour que l'enfant développe son système immunitaire ainsi que les aptitudes cognitives indispensables à l'apprentissage.

En dépit des améliorations constatées, le nombre d'enfants en mauvaise santé reste inacceptable : si le taux de mortalité des enfants de moins de cinq ans a baissé de 48 % entre 1990 et 2012, le nombre d'enfants mourant avant leur cinquième anniversaire s'élevait toujours à 6,6 millions en 2012.

Les progrès sont lents. Dans 43 pays, en 2000, plus d'un enfant sur dix mourait avant l'âge de cinq ans. Si le taux annuel de réduction de la mortalité infantile observé entre 2010 et 2011 se maintient dans ces 43 pays jusqu'en 2015, seuls huit pays auront une chance d'atteindre l'objectif consistant à réduire de deux tiers la mortalité infantile d'ici à 2015 par rapport au niveau de 1990. Plusieurs pays pauvres qui ont investi dans les interventions auprès des jeunes enfants, comme le Bangladesh et le Timor-Leste, ont réduit la mortalité infantile de deux tiers au moins, et ce, bien avant les délais fixés.

En matière d'alimentation des enfants, les progrès ont été considérables. En 2012, cependant, quelque 162 millions d'enfants de moins de cinq ans souffraient de malnutrition ; les trois quarts d'entre eux vivaient en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Bien que le pourcentage d'enfants de moins de cinq ans souffrant d'un retard de croissance (très bon indicateur de la malnutrition sur le long terme) s'élève à 25 %, contre 40 % en 1990, pour que les objectifs soient atteints d'ici à 2025 à l'échelle mondiale, il serait nécessaire que la réduction se poursuive à un rythme annuel presque deux fois plus rapide.

Les liens entre la protection des jeunes enfants et leur éducation sont solides et se renforcent mutuellement. Les services de protection et d'éducation de la petite enfance contribuent à renforcer les compétences au moment où le cerveau de l'enfant se développe, ce qui entraîne sur le long terme des effets très bénéfiques pour les enfants des milieux défavorisés. Ainsi, en Jamaïque, les nourrissons issus de milieux défavorisés, souffrant d'un retard de croissance et bénéficiant d'une stimulation psychosociale hebdomadaire gagnaient, après l'âge de 20 ans, 42 % de plus que leurs pairs.

Depuis 2000, l'enseignement primaire a connu un essor considérable. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire est passé, au niveau mondial, de 33 % en 1999 à 50 % en 2011. On signalera cependant qu'il n'était que de 18 % en Afrique subsaharienne. Sur cette période, le nombre d'enfants inscrits dans des établissements préprimaires a progressé de près de 60 millions.

Dans de nombreuses régions du monde toutefois, l'écart entre les plus riches et les plus pauvres en termes de scolarisation est considérable. L'une des raisons à cela tient au fait que

les gouvernements ne prennent pas suffisamment en charge l'éducation préprimaire : en 2011, 33 % des enfants inscrits fréquentaient des établissements préprimaires privés, ce pourcentage atteignant même 71 % dans les États arabes. Le coût de cette scolarisation privée est l'un des facteurs de l'inégalité d'accès à ce niveau d'enseignement.

À Dakar en 2000, les pays n'ont pas fixé d'objectif qui aurait permis d'évaluer les résultats positifs de l'éducation de la petite enfance. Pour mesurer les progrès, le présent Rapport a pris comme objectif indicatif à atteindre d'ici à 2015 un taux brut de scolarisation dans le préprimaire de 80 %. Sur les 141 pays disposant de données, 21 % avaient atteint cet objectif dès 1999, et 37 % en 2011. Selon les prévisions, en 2015, 48 % des pays devraient avoir atteint cet objectif.

Atteindre un taux de 80 % reste un objectif modeste et, même si nous y parvenons, beaucoup de jeunes enfants, souvent parmi les plus vulnérables, continueront à ne pas suivre d'enseignement préscolaire. Si un objectif est fixé pour l'après-2015, il devra être clairement défini pour garantir à tous les jeunes enfants l'accès à l'éducation préprimaire ; il conviendra en outre de prévoir une méthode de suivi des progrès dans les groupes défavorisés pour s'assurer que les enfants qui en sont issus ne soient pas privés de cette possibilité.

Objectif 2 : Enseignement primaire universel

Deux ans seulement nous séparent de l'échéance de 2015 or, en 2011, 57 millions d'enfants n'étaient toujours pas scolarisés ; selon toute probabilité l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU) n'est donc pas près d'être atteint.

À l'échelle mondiale, les filles représentent 54 % des effectifs non scolarisés

Les enfants ont plus de chances de compléter l'enseignement primaire s'ils sont scolarisés à l'âge requis. Cependant, de 81 % en 1999 à 86 % en 2011, le taux net d'admission en première année du primaire n'a que légèrement augmenté – et encore faut-il observer qu'au cours des quatre dernières années de la période considérée.

Le taux d'abandon scolaire avant la fin du cycle primaire reste quasi inchangé depuis 1999. En 2010, près de 75 % des élèves du primaire ont atteint la dernière année de ce niveau d'enseignement.

Pour déterminer si l'EPU a été réalisée, il ne faut pas uniquement tenir compte de la participation, mais mesurer aussi le taux d'achèvement de l'enseignement primaire. Or, sur les 90 pays disposant de données, il n'y en a guère que 13 dans lesquels 97 % des enfants au moins atteindront la dernière année du primaire d'ici à 2015, et encore faut-il souligner que dix d'entre eux sont membres de l'OCDE ou de l'UE.

Objectif 3 : Compétences des jeunes et des adultes

De tous les objectifs de l'EPT, le troisième est l'un des plus négligés, et ce, notamment parce qu'aucun objectif ou indicateur n'a été fixé pour en mesurer les progrès. Le Rapport de 2012 proposait un cadre envisageant plusieurs angles d'approche – dont les compétences fondamentales, les compétences transférables et les compétences techniques et professionnelles – dans le but d'améliorer les efforts de suivi. Néanmoins, la communauté internationale est encore loin de pouvoir mesurer l'acquisition des compétences de manière systématique.

Pour acquérir les compétences de base, les enfants doivent compléter le premier cycle de l'enseignement secondaire. Des analyses réalisées à partir d'enquêtes sur les ménages montrent que les taux d'achèvement dans les pays à faible revenu s'établissaient à 37 % seulement vers 2010. Les inégalités en la matière sont très marquées, le taux d'achèvement pouvant atteindre 61 % chez les familles les plus aisées et retomber à 14 % chez les plus pauvres.

Depuis 1999, le nombre d'adolescents non scolarisés, qui s'élève actuellement à 69 millions, a diminué de 31 %. Il stagne toutefois depuis 2007, de sorte que pour acquérir les compétences fondamentales, les programmes de la deuxième chance sont une nécessité pour beaucoup de jeunes.

Si l'on tenait compte des pays qui n'ont pas encore atteint la scolarisation primaire universelle, le pourcentage des pays susceptibles d'atteindre la scolarisation secondaire universelle d'ici à 2015 serait encore plus faible.

Objectif 4 : L'alphabétisme des adultes

L'universalisation de l'alphabétisme est un élément essentiel du progrès social et économique. C'est au cours de l'enfance, et grâce à une éducation de qualité, que l'on développe le mieux les compétences en alphabétisme. Rares sont les pays qui offrent aux adultes analphabètes une vraie deuxième chance. Par conséquent, les pays où l'accès à l'école est limité n'ont pas été en mesure d'éradiquer l'analphabétisme des adultes.

Le nombre d'adultes analphabètes, qui s'élève à 774 millions, ne montre aucun signe d'amélioration. S'il a reculé de 12 % depuis 1990, la baisse n'a été que de 1 % à peine depuis 2000. Selon les prévisions, en 2015, malgré une légère diminution, il devrait toujours s'élever à 743 millions. Les trois quarts environ de tous les adultes analphabètes du monde vivent dans dix pays. Les femmes représentent près des deux tiers du total d'adultes analphabètes et, depuis 1990, ce pourcentage ne fléchit pas.

En raison de la lenteur des progrès, le nombre de pays parvenant à l'alphabétisme universel des adultes n'augmente guère. Cet objectif avait été atteint en 2000 par 21 % des 87 pays considérés. Entre 2000 et 2011, le nombre de pays ayant atteint ce niveau est passé à 24. En revanche, 26 % des pays en étaient très éloignés en 2011. En 2015, 29 % des 87 pays de l'échantillon devraient atteindre l'alphabétisme universel des adultes, 37 % restant très éloignés de cet objectif.

Objectif 5 : Parité et égalité entre les sexes

La parité entre les sexes, soit un taux de scolarisation égal chez les filles et les garçons, est la première étape à franchir pour atteindre l'objectif 5 de l'EPT, à savoir, l'égalité des sexes, qui exige en outre un environnement scolaire approprié, des pratiques non discriminatoires et l'égalité des chances pour que les filles aussi bien que les garçons puissent donner toute leur mesure.

En la matière, les tendances varient selon les pays en fonction du niveau de revenu. Dans les pays à faible revenu, les disparités désavantagent généralement les filles : 20 % d'entre eux ont réalisé la parité dans l'enseignement primaire, 10 % dans le premier cycle du secondaire et 8 % dans le second cycle du secondaire. Parmi les pays à revenu moyen ou élevé, qui sont plus nombreux à avoir réalisé la parité entre les sexes, tous niveaux d'enseignement confondus, les disparités jouent de plus en plus au détriment des garçons lorsque l'on passe

au premier puis au second cycle de l'enseignement secondaire. Ainsi, les garçons sont désavantagés dans le primaire dans 2 % des pays à revenu moyen supérieur, dans le premier cycle du secondaire dans 23 % des pays concernés et dans le second cycle du secondaire dans 62 % des pays concernés.

La progression de la parité entre les sexes n'entraîne pas nécessairement une hausse du nombre d'enfants scolarisés.

Objectif 6 : Qualité de l'éducation

L'amélioration de la qualité et de l'apprentissage occupera probablement une place plus centrale dans le cadre mondial du développement de l'après-2015. Cette réorientation est vitale si nous voulons offrir des chances d'éducation aux quelque 250 millions d'enfants qui ne savent ni lire ni écrire et qui ne possèdent pas non plus les connaissances élémentaires en mathématiques alors même que 130 millions d'entre eux vont à l'école.

Le taux d'encadrement est l'un des indicateurs qui permettent d'évaluer les progrès accomplis vers l'objectif 6. À l'échelle mondiale, les taux d'encadrement moyens sont restés quasi inchangés aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire. ... Sur les 162 pays disposant de données en 2011, 26 affichaient un taux d'encadrement dans le primaire supérieur à 40 élèves par enseignant ; 23 de ces pays étaient situés en Afrique subsaharienne.

Beaucoup de pays ont certes accru le nombre d'enseignants en un temps très court, mais en recrutant des personnes sans formation. Si ces mesures permettent d'accroître les effectifs scolaires, elles sont préjudiciables à la qualité de l'éducation. Dans un tiers des pays disposant de données, moins de 75 % des enseignants ont suivi une formation conforme aux normes nationales.

Dans l'enseignement secondaire, dans 14 pays sur les 130 disposants de données, le taux d'encadrement est supérieur à 30 élèves par enseignant.

Dans la moitié des 60 pays disposant de données relatives au pourcentage d'enseignants formés dans le secondaire, moins de 75 % des enseignants ont suivi une formation conforme aux normes nationales, contre moins de 50 % dans onze pays.

Le pourcentage d'enseignants formés conformément aux normes nationales est particulièrement faible dans l'enseignement préprimaire. Bien qu'à ce niveau le nombre d'enseignants ait augmenté de 53 % depuis 2000, dans 40 pays sur les 75 disposant de données, moins de 75 % des enseignants sont formés conformément aux normes nationales.

Dans certains contextes, la présence d'enseignantes est essentielle pour inciter les filles à venir à l'école et améliorer leurs résultats d'apprentissage. Or, dans certains pays où le taux de scolarisation laisse apparaître de fortes disparités entre les filles et les garçons, comme à Djibouti et en Érythrée, trop peu de femmes sont enseignantes.

Alors que pour être efficaces les enseignants ont besoin de matériels d'apprentissage de qualité, nombre d'entre eux ne peuvent se procurer de manuels scolaires. ... Dans beaucoup de pays pauvres, le manque d'infrastructures nuit aux élèves, qui doivent souvent se serrer dans des classes surchargées, les enfants des premières années étant particulièrement désavantagés.

Étant donné que 250 millions d'enfants n'acquièrent pas les connaissances de base, il est crucial de fixer pour l'après-2015 un objectif qui permette de vérifier qu'à l'horizon 2030, tous les jeunes et les enfants, quelle que soit leur situation particulière, acquièrent les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques. Pour que cette exigence devienne réalité, les pays devront renforcer leur système national d'évaluation et veiller à ce que les politiques tiennent compte des évaluations. Nombre de systèmes nationaux d'évaluation montrent en effet des lacunes à cet égard. Les gouvernements considèrent fréquemment que leur système public d'examen équivaut à un système national

d'évaluation, même s'il sert essentiellement à faire progresser les élèves d'un niveau d'enseignement à l'autre. Les évaluations nationales devraient constituer des outils de diagnostic qui permettent de déterminer si les élèves ont acquis les normes d'apprentissage attendues pour un âge ou une classe donnés et qui montrent les évolutions qui se produisent sur la durée au sein des sous-groupes de population.

Les évaluations régionales et internationales sont indispensables si nous voulons procéder au suivi d'un objectif sur l'apprentissage dans le monde après 2015. De même que l'amélioration du suivi mondial sur l'accès a contribué à exercer des pressions sur les gouvernements pour qu'ils veillent à ce que chaque enfant achève l'enseignement primaire, un meilleur suivi de l'apprentissage au niveau mondial peut inciter les gouvernements à garantir à tous les enfants non seulement qu'ils soient scolarisés, mais aussi qu'ils acquièrent les connaissances fondamentales.

Pour que ces évaluations facilitent le suivi des objectifs d'apprentissage de l'après-2015 au niveau mondial, trois principes clés devront être pris en considération. Premièrement, l'interprétation des résultats devra tenir compte de tous les enfants et les jeunes, et ne pas se limiter à ceux qui sont scolarisés et ont participé à l'évaluation. Il est possible en effet que les enfants défavorisés soient déjà sortis du système scolaire et qu'ils n'aient donc que très peu de chances d'avoir atteint les normes d'apprentissage au moment de l'évaluation. Faute de les comptabiliser, l'ampleur du problème sera sous-évaluée. Deuxièmement, il est nécessaire de disposer d'informations plus précises sur le milieu d'où proviennent les élèves afin de cerner les groupes dans lesquels les élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage. Troisièmement, les évaluations devront comprendre des données sur la qualité des systèmes éducatifs.

Combien de temps faudra-t-il pour que nul ne soit laissé pour compte ?

Après 2015, les six objectifs de l'EPT auront pour signe distinctif de n'avoir pas été atteints alors même que de nouvelles priorités se feront jour. Lorsqu'on tente de déterminer combien de temps il faudra pour que tous les élèves achèvent l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, le résultat obtenu est des plus inquiétants.

Si l'objectif de l'enseignement primaire universel devrait être atteint par les garçons issus de familles riches d'ici à 2030 dans 56 des 74 pays à revenu faible ou moyen, les filles pauvres, elles, n'y parviendront que dans sept pays, dont l'un seulement est un pays à faible revenu. En 2060, cet objectif sera toujours hors de portée des filles pauvres dans 24 des 28 pays à faible revenu de l'échantillon. En Afrique subsaharienne, si les tendances actuelles se poursuivent, les garçons les plus riches atteindront l'objectif de l'enseignement primaire universel en 2021, mais pour les filles les plus pauvres, il faudra attendre 2086.

Ce n'est pas parce qu'un enfant passe du temps à l'école primaire qu'il sait lire et écrire. Dans les 68 pays disposant de données, selon toute probabilité, les jeunes femmes les plus pauvres ne seront toutes alphabétisées qu'en 2072.

La situation est plus grave encore pour ce qui concerne l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans 44 des 74 pays examinés, on observe à cet égard un écart de 50 années au moins entre les garçons les plus riches et les filles les plus pauvres. Si les tendances actuelles demeurent inchangées, en Afrique subsaharienne, les filles issues des familles les plus pauvres n'atteindront cet objectif qu'en 2111, soit 64 ans après les garçons issus des familles les plus riches.

Si ces projections sont extrêmement inquiétantes, elles s'appuient sur des tendances récentes qui peuvent être amenées à changer si les gouvernements, les donateurs et la communauté internationale de l'éducation prennent des mesures concertées pour rendre l'éducation accessible à tous, y compris aux plus marginalisés. Elles montrent également à quel point il sera capital de suivre les progrès accomplis vers les objectifs de l'éducation après 2015 dans

les groupes les plus défavorisés et de mettre en œuvre des politiques qui soutiennent durablement les progrès et les accélèrent en redressant les déséquilibres.

Le suivi des objectifs mondiaux de l'éducation après 2015

Depuis qu'ont été adoptés en 2000 les six objectifs de l'Éducation pour tous à Dakar, Sénégal, faute de cibles et d'indicateurs précis, un certain nombre de priorités en matière d'éducation n'ont pas bénéficié de toute l'attention voulue.

La définition des nouveaux objectifs après 2015 devra être guidée par plusieurs principes : affirmer que l'éducation est un droit, veiller à ce que dans le domaine de l'éducation tous les enfants bénéficient d'une égalité des chances et valoriser les différents stades de l'apprentissage à toutes les étapes de la vie d'un individu. Afin d'élaborer le cadre de l'Éducation pour tous de l'après-2015, il serait souhaitable de définir un ensemble fondamental d'objectifs conformes au programme mondial de développement et assortis de cibles plus précises. Chaque objectif devra être clair et mesurable afin que nul ne soit laissé pour compte. À cette fin, il conviendra de suivre les progrès en accordant une attention toute particulière aux groupes affichant les résultats les plus faibles, le but étant de réduire l'écart entre eux et les groupes plus favorisés.

Pour que les inégalités soient surmontées en 2030, les plans nationaux doivent comporter des cibles précises pour faciliter le suivi de la participation à l'éducation et de l'apprentissage au sein de groupes de population donnés. Ce n'est en effet que très rarement le cas à l'heure actuelle.

L'incapacité où nous sommes depuis dix ans à évaluer les progrès en direction des objectifs de l'éducation accomplis par les différents sous-groupes de population masque de vastes inégalités, qui passent d'autant plus inaperçues que les plans nationaux ne fixent pas suffisamment d'objectifs permettant d'évaluer les progrès de la réduction des disparités en matière d'accès ou d'apprentissage. Les objectifs de l'après-2015 devront faire figurer la promesse que les groupes les plus défavorisés atteindront les normes de référence établies pour évaluer les objectifs. Faute de quoi, l'évaluation des progrès continuera à dissimuler le fait que les progrès bénéficient avant tout à ceux qui sont déjà les plus favorisés.

Suivi des progrès du financement de l'Éducation pour tous

Le déficit de financement est l'un des obstacles majeurs à la réalisation de l'Éducation pour tous. Il manque actuellement pas moins de 26 milliards de dollars EU pour atteindre l'objectif d'une éducation de base de qualité pour tous d'ici à 2015 ; la scolarisation de tous les enfants est donc un objectif hors de portée. Malheureusement, il semble que dans les prochaines années les donateurs soient davantage enclins à réduire l'aide qu'à l'augmenter. À moins de prendre des mesures urgentes pour modifier le dispositif de l'aide, l'objectif visant à garantir que chaque enfant ait accès à l'école et à l'apprentissage d'ici à 2015 sera gravement compromis.

Beaucoup de pays éloignés des objectifs de l'EPT doivent accroître leurs dépenses d'éducation.

Le Cadre d'action de Dakar ne fixe pas le montant des ressources que les pays doivent consacrer à l'éducation. Le fait que les objectifs de l'EPT n'aient pas été assortis d'un objectif de financement commun est un échec auquel il conviendra de remédier après 2015 en définissant un objectif précis : les pays devront consacrer au moins 6 % du PNB à l'éducation. En 2011, sur les 150 pays disposant de données, seuls 41 ont alloué à l'éducation 6 % du PNB ou davantage, contre moins de 3 % dans 25 pays.

Il est largement admis que les pays doivent allouer au moins 20 % de leur budget à l'éducation. Or, en 2001, à l'échelle mondiale, la part du budget consacré à l'éducation n'était en moyenne que de 15 % et n'a pratiquement pas varié depuis 1999. Sur les 138 pays disposant de données, seuls 25 ont consacré plus de 20 % de leur budget à l'éducation en

2011 ; en revanche, entre 1999 et 2011, dans au moins six pays à revenu faible ou moyen, la part des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques totales a baissé de cinq points de pourcentage ou davantage.

Cette situation n'est pas appelée à évoluer au cours des prochaines années. Ainsi, 25 des 49 pays disposant de données en 2012 prévoient de diminuer le budget de l'éducation entre 2011 et 2012.

Selon le Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 67 pays à revenu faible ou moyen pourraient ainsi accroître les ressources de l'éducation de 72 % (163 milliards de dollars EU) d'ici à 2015 en engageant des réformes destinées à relever les ratios recettes fiscales/PIB et à augmenter les dépenses publiques d'éducation.

Dans nombre de pays parmi les plus pauvres au monde, la fraude fiscale permet aux élites d'accumuler des fortunes personnelles, alors qu'il faudrait favoriser la construction d'un système éducatif solide bénéficiant à l'ensemble de la population. Si les milliers de milliards de dollars qui, selon les estimations, sont dissimulés dans les paradis fiscaux étaient soumis à l'impôt sur les gains en capital et que 20 % des recettes ainsi obtenues étaient allouées à l'éducation, le secteur bénéficierait d'un supplément de financement compris en 38 et 56 milliards de dollars EU.

Les pratiques fiscales illégales coûteraient aux gouvernements africains près de 63 milliards de dollars EU chaque année. Si ces pratiques étaient abolies et que 20 % des recettes récupérées servaient à financer l'éducation, le secteur bénéficierait de 13 milliards de dollars EU supplémentaires par an.

S'il appartient aux gouvernements de prendre les devants pour réformer la fiscalité, les donateurs peuvent jouer un rôle complémentaire non négligeable. Avec un dollar EU d'aide destiné au renforcement du système fiscal, par exemple, l'État peut percevoir jusqu'à 350 dollars EU de recettes fiscales en plus. Or, entre 2002 et 2011, moins de 0,1 % du total de l'aide a été alloué aux programmes fiscaux. Les gouvernements des pays donateurs devraient en outre exiger une transparence totale de la part des sociétés immatriculées sur leur territoire.

Selon le Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 67 pays à revenu faible ou moyen pourraient ainsi accroître les ressources de l'éducation de 72 % (163 milliards de dollars EU) d'ici à 2015 en engageant des réformes destinées à relever les ratios recettes fiscales/PIB et à augmenter les dépenses publiques d'éducation.

Dans ces 67 pays, les dépenses par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire passeraient, en moyenne, de 209 à 466 dollars EU en 2015 – de 102 à 158 dollars EU dans le cas des pays à faible revenu.

Ainsi accrues, les ressources nationales permettraient de combler le déficit annuel moyen du financement de l'éducation de base, qui s'élève à 26 milliards de dollars EU, à hauteur de 56 % dans 46 pays à revenu faible ou moyen inférieur, ou encore de combler 54 % du déficit de l'éducation de base et du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Pour que l'Éducation pour tous devienne réalité, il est non seulement nécessaire d'augmenter les recettes publiques pour financer l'éducation, mais aussi de redistribuer ces ressources pour qu'une juste part aille à ceux qui en ont le plus besoin. En effet, le plus souvent, les ressources sont inégalement réparties au profit des plus privilégiés.

Pour que les mesures de redistribution fonctionnent bien, les gouvernements doivent s'assurer que les ressources suffisent à couvrir entièrement le coût d'une éducation de qualité pour les plus vulnérables et à mener des réformes de grande envergure afin de renforcer les capacités du système éducatif à mettre en œuvre de telles mesures.

Les tendances de l'aide à l'éducation

Alors que le nombre d'enfants non scolarisés qui reprennent le chemin de l'école stagne, un sursaut est nécessaire pour que tous les enfants soient scolarisés d'ici à 2015. Avant même le ralentissement économique, les donateurs étaient déjà mal engagés pour honorer leurs promesses de financement de l'éducation. La baisse de l'aide à l'éducation de base observée plus récemment complique d'autant cette tâche.

Si l'aide à l'éducation a progressé régulièrement depuis 2002, elle a atteint un pic en 2010 et est actuellement en recul : l'aide totale à tous les niveaux d'enseignement a diminué de 7 % entre 2010 et 2011. En 2011, pour la première fois depuis 2002, l'aide à l'éducation de base a baissé, passant de 6,2 à 5,8 milliards de dollars EU de 2010 à 2011, ce qui représente un recul de 6 %. L'aide à l'enseignement secondaire, qui partait déjà d'un niveau peu élevé, accuse un recul de 11 % entre 2010 et 2011. Une telle situation compromet les chances d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous et réduit l'espoir de fixer des objectifs plus ambitieux englobant l'universalisation du premier cycle de l'enseignement secondaire après 2015.

Les pays à faible revenu, qui ne reçoivent qu'un tiers environ de l'aide à l'éducation de base, ont davantage souffert que les pays à revenu moyen : l'aide, qui accuse un recul de 9 %, y est passée de 2,05 à 1,86 milliard de dollars EU entre 2010 et 2011. Conséquence de cette réduction, les ressources par élève s'élevaient à 16 dollars EU en 2011, contre 18 en 2010.

Entre-temps, il incombe aux donateurs de cibler les régions des pays à revenu moyen inférieur où la pauvreté est la plus concentrée, afin de ne pas priver du droit à l'éducation la nouvelle génération d'enfants.

L'aide directe à l'éducation a baissé dans des proportions légèrement plus fortes que l'aide totale aux autres secteurs entre 2010 et 2011, la part de l'aide à l'éducation ayant ainsi été ramenée de 12 à 11 %. Cette baisse est due à la nouvelle répartition de l'aide décidée par un grand nombre de donateurs. Le Canada, les États-Unis, la France et les Pays-Bas, en particulier, ont davantage réduit l'aide à l'éducation que l'aide globale. Entre 2010 et 2011, les donateurs bilatéraux et multilatéraux ont diminué les décaissements en faveur de l'éducation de base. En volume, les baisses les plus importantes ont été le fait du Canada, de l'Espagne, des États-Unis, de la France, du Japon, des Pays-Bas et de l'Union européenne qui, ensemble, sont responsables de 90 % de la réduction de l'aide à l'éducation de base.

Si l'Australie, le FMI et la Banque mondiale ont accru l'aide globale en faveur de l'éducation de base de 2010 à 2011, ils ont réduit les montants versés aux pays à faible revenu. L'aide globale de la Banque mondiale à l'éducation de base a progressé de 13 %, mais accuse un recul de 23 % dans les pays à faible revenu.

Rien n'indique que la baisse de l'aide globale puisse être enrayée avant l'échéance de 2015. De 2011 à 2012, l'aide totale a diminué de 4 %, 16 donateurs du CAD ayant réduit leurs décaissements : 13 de ces pays ont accordé un rang de priorité moins élevé à l'aide, qui a diminué en pourcentage de leur revenu national brut (RNB). Ce sont les pays les moins développés qui devraient pâtir le plus de ces mesures : l'aide bilatérale qui leur est destinée a baissé de 12,8 % de 2011 à 2012. En 2013, dans 31 pays à faible revenu sur 36 dont la plupart sont situés en Afrique subsaharienne, l'aide versée devrait diminuer.

En outre, seuls cinq pays membres de l'Union européenne sur les 15 qui avaient accepté d'accroître l'aide de 0,7 % de leur RNB d'ici à 2015 devraient honorer leur engagement. Si ces pays tiennent leurs promesses, ils augmenteront le financement de l'éducation de 9 milliards de dollars EU en 2015.

L'éducation dans les pays touchés par le conflit devrait être une priorité pour les bailleurs de fonds.

C'est là en effet que vivent la moitié des enfants non scolarisés du monde. À l'heure actuelle, l'éducation ne reçoit que 1,4 % à peine de l'aide humanitaire : ce pourcentage se situe très loin des 4 % préconisés par l'Initiative mondiale du Secrétaire général de l'ONU « L'Éducation

avant tout ». Selon les prévisions pour 2013, la part de l'éducation dans l'aide humanitaire globale ne devrait pas dépasser 2 %.

Le montant de l'aide n'est pas le seul élément à prendre en considération : il faut également déterminer si l'aide cible les plus défavorisés.

Sur les deux années 2010-2011, les bailleurs de fonds, au premier rang desquels l'Allemagne et le Japon, ont versé en moyenne 656 millions de dollars EU à la Chine au titre des bourses et des coûts imputés aux étudiants, somme 77 fois supérieure au montant de l'aide décaissée en faveur de l'éducation de base au Tchad sur la même période. En 2010-2011, le total de l'aide reçue chaque année par l'Algérie, la Chine, le Maroc, la Tunisie et la Turquie au titre des coûts imputés aux étudiants et des bourses était équivalent en moyenne au montant total de l'aide directe à l'éducation de base accordée aux 36 pays à faible revenu.

Par ailleurs, il arrive que l'aide soit versée à des conditions désavantageuses pour les pays pauvres : 15 % de l'aide est accordée sous forme de prêts concessionnels. Privés du financement des donateurs bilatéraux, les pays pauvres risquent de devenir tributaires de ce type de prêts et d'accumuler des dettes susceptibles de limiter leurs capacités de financement de l'éducation sur leurs propres ressources.

Si l'on ne tenait pas compte des coûts imputés aux étudiants, des bourses et des prêts, l'Allemagne perdrait sa place de plus gros pourvoyeur de l'aide directe à l'éducation et se retrouverait au 5e rang ; la Banque mondiale serait quant à elle reléguée de la 3e à la 14e place. En revanche, le Royaume-Uni et les États-Unis, actuellement à la 6e et à la 7e place respectivement, seraient propulsés aux 1re et 2e marches du podium.

Les données relatives au financement de l'éducation sous tous ses aspects – aide, ressources nationales et dépenses des ménages – sont souvent insuffisantes et fragmentaires, d'où les lacunes que présentent l'analyse et le diagnostic des montants nécessaires et des secteurs à financer. Il ressort d'une analyse récente réalisée dans sept pays que les familles prennent en charge 37 % des dépenses relatives à l'enseignement primaire et jusqu'à 58 % des dépenses relatives au secondaire, charge particulièrement lourde pour les ménages les plus pauvres.

Comme le signalent clairement ces résultats, il convient de mettre en place un système général de comptes d'éducation au niveau national, en prenant modèle sur ce qui se pratique dans le domaine de la santé.

Afin qu'une nouvelle génération d'enfants ne soit pas victimes de nos promesses non tenues en raison d'un déficit de financement après 2015, les gouvernements et les bailleurs de fonds doivent être comptables des engagements qu'ils prennent pour mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation des objectifs de l'éducation. À partir des analyses présentées dans les éditions successives du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, l'équipe du Rapport préconise à titre d'objectif que les gouvernements allouent à l'éducation 6 % au moins du PNB. Les gouvernements et les donateurs devront aussi s'engager à ce que les dépenses d'éducation représentent au moins 20 % de leur budget. C'est en fixant de tels objectifs et en nous assurant que les gouvernements et les donateurs les respectent que nous multiplierons à l'avenir les chances d'éducation des enfants et des jeunes.