

Transformer l'éducation vers l'ODD 4

Rapport d'enquête sur les mesures prises par
les pays pour transformer l'éducation



L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.



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

L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « **assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



Publié en 2025 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture,
7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2025

ISBN : 978-92-3-200352-2

DOI : <https://doi.org/10.54675/MJSZ5465>



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (<https://www.unesco.org/fr/open-access/cc-sa>).

Les images marquées d'un astérisque (*) ne sont pas couvertes par la licence [CC-BY-SA](#) et ne peuvent en aucune façon être reproduites sans l'autorisation expresse des détenteurs des droits de reproduction.

Titre original : *Transforming Education Towards SDG 4 – Report of a global survey on country actions to transform education*
Publié en 2024 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

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

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Crédits de la couverture : © UNESCO/Emily Pinna ; palidachan/Shutterstock.com* ; JOKE_PHATRAPONG/Shutterstock.com* ; George Rudy/ Shutterstock.com* ; branche : dessin original d'Aurélia Mazoyer

Graphisme de la couverture : Aurélia Mazoyer

Pictogrammes des pages intérieures : dessins originaux d'Anna Mortreux (page 11 : graphique avec étoile, points ; page 12 : deux personnages, loupe/papier) ; Denys Drozd/Shutterstock.com* ; buffaloboy/Shutterstock.com* ; mugiberkah/Shutterstock.com* ; TMvectorart/Shutterstock.com* ; dessin original de Shanshan Xu (page 12 : ligne/coche) ; JB Studio Design/Shutterstock.com* ; Skylines/Shutterstock.com* ; The Studio/Shutterstock.com* ; Sudowoodo/Shutterstock.com* ; Pranch/Shutterstock.com* ; kosmofish/Shutterstock.com* ; dessins originaux d'Anna Mortreux (page 19 : œil, avion en papier, super-héros, bâtiment) ; dessin original de Shanshan Xu (page 20 : roue dentée) ; smx12/Shutterstock.com* ; lanastace/Shutterstock.com*

Traduction : A4 Traduction

Mise en page : Anna Mortreux

Mise en page (version française) : UNESCO

RÉSUMÉ

Quelles mesures transformatrices les pays ont-ils prises pour accélérer les progrès vers l'ODD 4 ?

En septembre 2022, le Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation s'est engagé de manière décisive afin de mobiliser l'ambition et la solidarité, et de faire de l'éducation la priorité de l'agenda politique.

Un an plus tard, l'UNESCO a invité ses États membres à participer à l'Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation et à rendre compte de leurs engagements et de leurs actions. Ce rapport présente les résultats de l'enquête et met en avant les mesures transformatrices adoptées par les pays afin d'accélérer les progrès pour atteindre l'objectif de développement durable 4 (ODD 4).

Il insiste sur la nécessité d'adopter une approche globale et tout au long de la vie, qui tient compte du développement et du bien-être des individus et de la société afin de réaliser la vision de l'ODD 4, à savoir transformer la vie grâce à l'éducation. Cela suppose notamment de placer l'inclusion, l'équité et l'égalité des genres au cœur des politiques, d'améliorer le financement de l'éducation et de faire des investissements dans la profession enseignante une priorité.

Constituant un outil de suivi essentiel, ce rapport fait le point sur la mesure dans laquelle les pays ont traduit en actes leurs engagements nationaux et facilite l'apprentissage transnational. Il présente les bonnes pratiques et les actions transformatrices, afin que les pays puissent apprendre de leurs réussites et de leurs échecs respectifs et accélèrent leurs progrès vers l'ODD 4 d'ici 2030.

Les responsables de l'éducation, les décideurs politiques, les enseignants, les parents, les jeunes et les élèves sont tous encouragés à examiner les actions transformatrices décrites dans ce rapport, à collaborer pour les mettre en œuvre et à en tirer des enseignements.

86%

**des pays interrogés
ont indiqué avoir pris
des mesures concrètes
pour améliorer le
financement national
de l'éducation**



unesco

« Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes et des femmes, c'est dans l'esprit des hommes et des femmes que doivent être élevées les défenses de la paix. »

Transformer l'éducation vers l'ODD 4

Rapport d'enquête sur les mesures prises par
les pays pour transformer l'éducation

Avant-propos

En septembre 2015, lors du Sommet des Nations Unies sur le développement durable à New York, les États membres ont officiellement adopté le Programme de développement durable à l'horizon 2030, qui établit un nouvel objectif mondial en matière d'éducation. L'objectif de développement durable 4 (ODD 4) vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

L'éducation est un droit humain fondamental qui permet de réaliser et de promouvoir d'autres droits humains. L'éducation de qualité et l'apprentissage tout au long de la vie sont des objectifs à part entière, car ils permettent aux individus d'acquérir les valeurs, les connaissances et les compétences nécessaires pour mener une vie riche de sens et productive. C'est la raison pour laquelle l'ODD 4, et en particulier sa cible 4.7 (éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale), représente un potentiel transformateur et peut stimuler les progrès vers la réalisation de tous les autres ODD en construisant un avenir pacifique, inclusif et durable.

Pourtant, les progrès vers l'ODD 4 ne sont absolument pas sur la bonne voie, car la crise mondiale de l'éducation – crise de l'équité et de la qualité – persiste et s'aggrave. Malgré les efforts déployés, de multiples crises et difficultés à l'échelle internationale, parmi lesquelles le changement climatique, les mutations démographiques, la multiplication des conflits et des catastrophes naturelles, ont mis un coup d'arrêt aux progrès. La pandémie de COVID-19, qui a entraîné les plus graves perturbations jamais vécues dans le secteur de l'éducation, a été un avertissement : elle a montré que des investissements plus importants étaient urgents afin de renforcer la résilience des systèmes éducatifs et de garantir la continuité, la pertinence et l'équité des apprentissages pour tous. En outre, le rapport publié en 2021 par la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation de l'UNESCO préconise de repenser et renouveler l'objectif, le contenu et la mise en œuvre de l'éducation en établissant un nouveau contrat social pour l'éducation qui permette de corriger les injustices tout en transformant l'avenir.

Dans ce contexte, le Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation organisé en 2022 a marqué un tournant dans les efforts mondiaux visant à relever ces défis et à transformer l'éducation. Le Sommet a encouragé à adopter une approche globale et tout au long de la vie, afin que l'éducation contribue au développement et au bien-être des apprenants individuels et de la société dans son ensemble. Ce fut une occasion inspirante de voir des parties prenantes diverses et variées – élèves, jeunes et enseignants mais aussi chefs d'État et de gouvernement – se mobiliser pour repenser l'éducation et s'engager à la transformer. Le grand nombre de déclarations d'engagement nationales et de réponses à l'enquête démontre que les pays veulent être tenus responsables de leurs progrès vers l'ODD 4 et sont prêts à en rendre compte.

Ce rapport témoigne de leur mobilisation et met en lumière les actions conjointes menées en vue d'atteindre l'ODD 4. Il permet d'évaluer la mesure dans laquelle les pays ont traduit leurs engagements en actes, en proposant des études de cas et des bonnes pratiques pour favoriser l'apprentissage transnational.

Il souligne également la nécessité d'adopter une approche globale, multiforme et contextualisée de la transformation de l'éducation. En faisant du financement une priorité, en mettant l'accent sur l'inclusion, en investissant dans la profession enseignante, en prenant le tournant de la transformation numérique et en adoptant des méthodes d'apprentissage et d'enseignement holistiques, les pays peuvent mettre en place un environnement d'apprentissage plus inclusif, plus équitable et plus efficace pour tous les apprenants. La réalisation de l'ODD 4 demande un effort collectif et, forts de notre engagement constant et de nos actions continues, nous pourrions veiller à ce que l'éducation joue pleinement son rôle de catalyseur en vue du développement durable et d'un avenir plus prometteur pour l'humanité et la planète.



Stefania Giannini

Sous-Directrice générale pour l'éducation de l'UNESCO

Remerciements

Ce rapport a été préparé par une équipe composée de membres du personnel et de chercheurs du Secteur de l'éducation de l'UNESCO, sous la responsabilité de la Section pour le leadership de l'ODD 4 qui fait office de Secrétariat interinstitutions pour le Comité directeur de haut niveau ODD 4 (CDHN). Le CDHN dirige le suivi de Sommet sur la transformation de l'éducation de 2022. Lors d'une de ses réunions en décembre 2022, il a prié le Secrétariat interinstitutions de mettre au point un tableau de bord des engagements et actions des pays afin de faciliter la conceptualisation et la préparation de ce rapport d'enquête, en parallèle du Tableau de bord des engagements et actions des pays en faveur de la transformation de l'éducation.

Le projet de tableau de bord et d'enquête a été conceptualisé et supervisé par Mami Umayahara, qui a dirigé l'Équipe technique de soutien du Secrétariat interinstitutions (chargée de la collecte et de l'analyse des données ainsi que de la rédaction du rapport). Cette équipe était formée par Siwoo Lee, Yesle Hong, Kathleen Brennan et Olaf Kooijmans. Le dévouement, les contributions et la collaboration de chacun de ses membres ont été indispensables pour mener à bien la publication de ce rapport. Nous tenons également à souligner l'aide apportée par Sandra Bisin, du Secrétariat interinstitutions.

L'équipe du projet remercie Satoko Yano et Charles-Antoine Linné, de la Section de la politique éducative, pour leur analyse experte et la rédaction du chapitre 2, Pistes de transformation. Nous souhaitons aussi saluer et remercier pour leur contribution au chapitre 3, Actions des pays pour transformer l'éducation, les membres suivants du personnel de l'UNESCO : Xianglei Zheng pour la section 3.6 (Transformation et apprentissage numériques) ; Min Zhang pour la section 3.8 (Enseignement supérieur et recherche) ; et Martha Kateri Ferede pour la section 3.10 (Engagement des jeunes).

Nous remercions également les points focaux de l'UNESCO pour les initiatives mondiales, qui ont fourni des informations contextuelles et des renseignements actualisés sur les différents appels à l'action couverts par ce rapport : la Plateforme pour l'égalité des genres dans l'éducation et par l'éducation, le Partenariat pour des actions transformatrices dans les situations de crise, le Partenariat pour une éducation verte, la Coalition pour l'apprentissage fondamental et l'initiative Passerelles.

En outre, que les experts du Secteur de l'éducation de l'UNESCO au Siège ainsi que dans les instituts et bureaux régionaux soient remerciés pour les précieuses remarques et contributions qu'ils ont apportées à la note conceptuelle, au questionnaire de l'enquête et au projet de rapport. Nous remercions également pour leurs commentaires et leurs avis les membres du groupe de travail du CDHN sur le Tableau de bord : les représentants du Conseil de l'Europe, de l'Internationale de l'Éducation, du Portugal et de l'UNICEF.

Ce rapport n'aurait pas pu voir le jour sans les conseils et le soutien de Min Jeong Kim (Directrice de la Division pour l'agenda Éducation 2030) et Lily Neyestani (Cheffe de la Section pour le leadership de l'ODD 4).

Table des matières

Résumé	6
Remerciements	7
Résumé analytique	10
Chapitre 1. Introduction	14
1.1 Contexte	14
1.2. Objectif de l'enquête	16
1.3 Méthodologie	16
1.4 Limites	17
1.5 Structure du rapport	18
Chapitre 2. Pistes de transformation	19
2.1 Introduction	19
2.2 Passer de l'engagement aux politiques et aux plans	21
2.3 Passer des politiques et des plans à l'action	22
2.4 From policy and plan to action	23
2.5 Rendre compte des engagements, des actions et des résultats	24
2.6 Remarques finales	25
Chapitre 3. Actions des pays pour transformer l'éducation	26
3.1 Introduction	26
3.2 Inclusion, équité et égalité des genres	29
3.3 Enseignants	36
3.4 Contenus et méthodes d'apprentissage	40
3.5 Gouvernance et gestion des données	52
3.6 Transformation et apprentissage numériques	58
3.7 Éducation et protection de la petite enfance	63
3.8 Enseignement supérieur et recherche	68
3.9 Reprise post-COVID-19	74
3.10 Engagement des jeunes	78
Chapitre 4. Financement de l'éducation	82
4.1 Introduction	82
4.2 Un Appel à l'action en faveur de l'investissement dans l'éducation	83
4.3 Financement national de l'éducation	84
4.4 Aide internationale en faveur de l'éducation	90
Chapitre 5. Conclusions	94
Annexes	
Annexe 1. Thèmes et sous-thèmes des déclarations d'engagement nationales	99
Annexe 2. Liste des pays ayant soumis des déclarations d'engagement nationales et répondu à l'enquête	104
Annexe 3. Stratégies et initiatives indicatives, par piste de transformation	107
Annexe 4. Pourcentage de pays mettant en œuvre les différentes stratégies et initiatives ; par groupe de revenu	109
Notes et références	110

Figures

Figure 1.1	Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation	15
Figure 2.1	Pourcentage de pays mettant en œuvre les différentes stratégies et initiatives	20
Figure 3.1	Engagements et actions des pays	26
Figure 3.2	Engagements des pays	27
Figure 3.3	Actions des pays	28
Figure 3.4	Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Inclusion, équité et égalité des genres	29
Figure 3.5	Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Inclusion, équité et égalité des genre	30
Figure 3.6	Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Enseignants	37
Figure 3.7	Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Enseignants	37
Figure 3.8	Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Contenu et méthodes	41
Figure 3.9	Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Contenu et méthodes	41
Figure 3.10	Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Gouvernance et financement	52
Figure 3.11	Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Gouvernance et financement	52
Figure 3.12	Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Transformation et apprentissage numérique	58
Figure 3.13	Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Transformation et apprentissage numériques	58
Figure 3.14	Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Éducation et protection de la petite enfance	64
Figure 3.15	Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Éducation et protection de la petite enfance	64
Figure 3.16	Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Enseignement supérieur et recherche	69
Figure 3.17	Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Enseignement supérieur	69
Figure 3.18	Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Reprise post-COVID-19	74
Figure 3.19	Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Reprise post-COVID-19	74
Figure 3.20	Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Engagement des jeunes	78
Figure 3.21	Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Engagement des jeunes	78
Figure 4.1	Évolution régionale des dépenses gouvernementales dans l'éducation	84
Figure 4.2	Variations des dépenses gouvernementales dans l'éducation	85
Figure 4.3	Évolution régionale des dépenses gouvernementales dans l'éducation , en pourcentage des dépenses publiques totales	85
Figure 4.4	Nombre de pays atteignant au moins l'un des seuils fixés en matière de dépenses	86
Figure 4.5	Action des pays pour améliorer le financement national de l'éducation	87
Figure 4.6	Évolution de l'APD totale et de la part d'APD attribuable à la santé et à l'éducation par des donateurs publics	90
Figure 4.7	Évolution de la part d'APD attribuable à la santé et à l'éducation	91
Figure 4.8	APD fournie par les pays membres du CAD de l'OCDE en 2022	92
Figure 4.9	Mesures des pays visant à améliorer l'aide internationale à l'éducation	92

Encadrés

Encadré 1. Pistes de transformation : analyse par groupe de revenu	24
Encadré 2. Appel à l'action : promouvoir l'égalité des genres et l'autonomisation des filles et des femmes dans et par l'éducation	31
Encadré 3. Appel à l'action : l'éducation dans les situations de crise	34
Encadré 4. Appel à l'action : transformer l'éducation pour transformer le monde	43
Encadré 5. Appel à l'action : l'apprentissage fondamental, élément clé pour transformer l'éducation	48
Encadré 6. Appel à l'action : améliorer l'accès à un apprentissage numérique public de qualité pour tous	62

Résumé analytique

L'éducation est un droit humain fondamental qui permet la réalisation d'autres droits humains. La vision de l'objectif de développement durable 4 (ODD 4), « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », consiste à transformer la vie grâce à l'éducation en reconnaissant le rôle de catalyseur de l'éducation, vecteur du développement et de la réalisation de tous les ODD.

À l'approche de l'échéance de 2030, la crise mondiale de l'éducation s'aggrave, avec 250 millions d'enfants et de jeunes non scolarisés¹ et 40 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire manquant de compétences de base en lecture, avec des disparités et des inégalités importantes et persistantes entre les pays et à l'intérieur de ceux-ci². Il manque 44 millions d'enseignants à travers le monde³ et le déficit de financement annuel des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur pour atteindre leurs objectifs nationaux dans le cadre de l'ODD 4 s'élève à 97 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique⁴. Un engagement politique et des actions ciblées sont essentiels pour inverser ces tendances.

Inspiré par le rapport de la Commission internationale de l'UNESCO sur Les futurs de l'éducation, *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*⁵, le Secrétaire général des Nations Unies a annoncé, dans son rapport Notre Programme commun, que le Sommet sur la transformation de l'éducation 2022 devait forger une vision commune de l'éducation et accélérer les progrès vers l'ODD 4⁶. Alors que l'humanité n'a que deux choix possibles, « celui de délitement ou celui du sursaut⁷ », ces deux rapports soulignent qu'une réorientation urgente et profonde du développement mondial est indispensable. En définitive, une éducation de qualité est la clé pour encourager l'acquisition des connaissances, des compétences et des attitudes qui contribueront à un avenir pacifique, inclusif et durable pour l'humanité et la planète. Cependant, à l'heure actuelle, les systèmes éducatifs sont frappés par des crises de l'égalité et de la qualité. Malgré l'ampleur sans précédent des moyens financiers, des connaissances scientifiques et des outils technologiques disponibles, non seulement les modèles et les systèmes éducatifs sont incapables de faire face aux tendances du développement qui ne sont pas durables sur le plan social, économique et environnemental, mais ils peuvent même y contribuer⁸. D'où l'urgence de transformer l'éducation.

Le Sommet a servi de plateforme pour repenser le but, le contenu et la mise en œuvre de l'éducation ainsi que pour galvaniser l'ambition et l'engagement politique, aboutissant à 143 déclarations d'engagement nationales et plusieurs appels à l'action. Le Comité directeur de haut niveau (CDHN) de l'ODD 4, mandaté pour diriger le suivi du Sommet, a demandé à son Secrétariat interinstitutions – hébergé par l'UNESCO – d'élaborer un Tableau de bord des engagements et actions des pays pour transformer l'éducation, faisant office d'outil de suivi des engagements des pays. À la veille du Sommet sur les ODD en septembre 2023, l'UNESCO a lancé le Tableau de bord des engagements des pays. Il présente l'analyse des engagements de 143 pays et États membres, qui ont également été invités à participer à l'enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation. L'enquête a été complétée par 91 gouvernements nationaux (46,7 %). Sur ces 91 pays, 73 (soit 51,1 % des 143 pays ayant pris des engagements) ont soumis à la fois des déclarations d'engagement nationales et des réponses à l'enquête.

Principales conclusions et messages clés

1. Il n'y a pas qu'une seule manière de transformer l'éducation

7/10

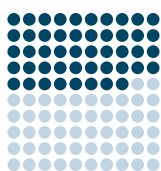


Sept pays sur dix ont déclaré avoir intégré les engagements pris dans le cadre du Sommet dans leurs politiques et/ou plans d'éducation nationaux par le biais de révisions participatives. Bien que de nombreuses actions transformatrices soient signalées, l'accent a moins été mis sur le déploiement de mécanismes permettant d'en évaluer l'efficacité.

fonction de la réalité propre à chaque pays, y compris son environnement politique, ses capacités institutionnelles et ses conditions économiques et socioculturelles. Pour optimiser les chances de réussite de la transformation, **quatre conditions primordiales** doivent être prises en compte : (i) une vision commune et l'appropriation du programme de transformation, (ii) des politiques et stratégies concordantes, (iii) l'engagement et l'autonomisation des acteurs locaux et (iv) des structures de gouvernance efficaces pour la responsabilisation et l'engagement.

2. Le financement est vital pour le programme de transformation de l'éducation, mais le financement adéquat et pérenne de l'éducation demeure un défi persistant

86 %



Les ressources nationales représentent la plus grande part du financement de l'éducation (environ 97 %). **Dans l'ensemble, 86 % des pays** ont déclaré avoir pris des mesures concrètes pour améliorer leur financement national de l'éducation, ces actions étant axées sur l'augmentation du volume des financements publics destinés à l'éducation et sur la protection des budgets de l'éducation en temps de crise et de contraintes budgétaires. Les pays doivent mobiliser des fonds supplémentaires pour atteindre leurs objectifs nationaux liés à l'ODD 4, tout en améliorant l'efficacité et l'efficience de l'utilisation de ces ressources. Transformer le financement de l'éducation nécessite des solutions de financement universelles, durables et systémiques. Un financement efficace de l'éducation exige de réduire les inefficacités, d'améliorer la gouvernance, de lier les investissements aux résultats de l'éducation et de garantir la responsabilisation afin de maximiser l'impact et la rentabilité des investissements dans le secteur.

Seuls quelques pays donateurs respectent le critère de référence consistant à allouer 0,7 % de leur revenu national brut (RNB) à l'aide publique au développement (APD) et ils sont encore moins nombreux à consacrer les 15 % recommandés à l'éducation. **Près de la moitié (48 %)** des pays donateurs ayant répondu ont fait état de mesures concrètes visant à améliorer l'aide internationale à l'éducation, notamment en soutenant la justice fiscale mondiale et des réformes de leur système fiscal national afin d'élargir leur marge de manœuvre budgétaire et de permettre aux gouvernements d'accroître leurs dépenses dans l'éducation. L'aide internationale demeure vitale en tant que complément des ressources nationales, pour catalyser la transformation du secteur à l'échelle nationale. Les pays et la communauté mondiale doivent accroître les investissements consacrés à l'éducation, toutes sources confondues – y compris par des solutions de financement innovantes complémentaires aux ressources publiques nationales – et améliorer la collaboration et la mobilisation des ressources intersectorielles.

3. Tous les pays ont fait état de mesures en faveur de l'inclusion, de l'équité et de l'égalité des genres, mais des lacunes subsistent



Les 91 pays qui ont répondu ont tous pris des mesures en faveur de l'inclusion, de l'équité et de l'égalité des genres (reflétant l'engagement de ne laisser personne pour compte, qui est au cœur du Programme de développement durable à l'horizon 2030) en accordant une attention et un soutien particuliers **aux filles et aux femmes** ainsi qu'aux apprenants confrontés à différentes difficultés qui les rendent plus vulnérables, telles que le handicap, la pauvreté et le fait de vivre dans des zones éloignées ou rurales. Malgré les progrès accomplis, des défis importants persistent en matière d'inclusion, soulignant la nécessité de stratégies ciblées pour les relever.



Les enfants et les jeunes réfugiés et autres déplacés de force sont gravement menacés d'exclusion scolaire. Aussi les pays s'efforcent-ils d'inclure les enfants et les jeunes réfugiés et déplacés dans leurs plans et systèmes éducatifs nationaux.

4. La transformation numérique couvre tous les domaines thématiques, preuve de sa contribution essentielle à la transformation de l'éducation



Les pays se sont presque universellement engagés et ont fait part d'actions en faveur de **l'apprentissage numérique**, beaucoup donnant la priorité à l'expansion de la connectivité Internet à des fins éducatives tout en promouvant l'équité et l'inclusion. Les pays investissent dans le renforcement du soutien et du développement des enseignants en tirant parti des outils numériques qu'ils peuvent mobiliser pour enrichir leurs pratiques pédagogiques. Cependant, la qualité des contenus d'apprentissage numérique est relativement négligée, et seuls quelques pays ont fourni des exemples de plateformes d'apprentissage numérique homologuées par leur gouvernement. Idéalement, les plateformes d'apprentissage numérique devraient être librement accessibles, garantir la protection de la confidentialité des données et faire du bien-être des apprenants et des éducateurs une priorité.



Fondées sur les principes d'inclusion, d'équité, de qualité et d'accessibilité, trois « clés » (**le contenu, la capacité et la connectivité**) doivent être utilisées pour libérer le pouvoir de l'apprentissage numérique, afin d'en faire un pilier plus universel et plus fiable pour des expériences éducatives holistiques.

5. Pour transformer l'éducation, il convient d'accorder la priorité aux investissements dans la profession enseignante en veillant à ce que les enseignants soient qualifiés, formés professionnellement, motivés et bien soutenus



Afin que les enseignants puissent répondre aux divers besoins des apprenants dans un contexte d'évolution des exigences éducatives, **neuf pays sur dix** déploient des actions transformatrices dans la formation des enseignants et le développement professionnel pour s'appuyer sur de nouvelles compétences pédagogiques, des outils numériques et des programmes d'enseignement renouvelés.



L'amélioration des conditions de travail et de l'autonomie professionnelle est essentielle pour rendre la profession enseignante plus attractive et maintenir durablement les effectifs à un niveau suffisant. Pourtant, un nombre relativement plus restreint de pays (six sur dix) ont signalé des mesures dans ces domaines critiques.



Les enseignants jouent un rôle crucial dans la transformation de l'éducation. Remédier à la pénurie mondiale d'enseignants, estimée à près de 44 millions d'ici 2030, est une **priorité urgente** qui nécessite une planification systématique en vue de leur recrutement, de leur formation et de leur rétention.

6. L'adoption d'une approche holistique, globale et tout au long de la vie, qui favorise le développement et le bien-être des apprenants individuels et de la société, est essentielle à la transformation de l'éducation



Presque tous les pays (95 %) ont fait état de mesures visant à renouveler et à mettre à jour les contenus des programmes d'enseignement, et 88 % d'entre eux ont dit avoir actualisé leurs approches pédagogiques. Huit pays sur dix intègrent dans leurs processus d'enseignement et d'apprentissage l'éducation au **développement durable**, y compris l'éducation verte, et les compétences pour le travail, avec par exemple l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), en réponse à la crise climatique mondiale et à l'évolution des demandes du marché du travail induite par la transition verte et numérique. L'intégration de l'éducation et de la protection de la petite enfance est apparue comme l'un des domaines thématiques enregistrant le plus grand nombre d'actions par pays (92 %) et le deuxième écart le plus important par rapport au niveau d'engagement (55 points de pourcentage) après l'engagement des jeunes (56 points de pourcentage). Les trois quarts des pays ayant répondu à l'enquête ont fait état d'actions transformatrices visant à favoriser les compétences du XXI^e siècle, l'apprentissage socioémotionnel, la santé physique et mentale et le bien-être. Il reste néanmoins à relever le défi du développement des capacités, des conditions et des processus nécessaires à une mise en œuvre efficace à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.



Compte tenu des transitions multidimensionnelles auxquelles le monde d'aujourd'hui est confronté, pour transformer l'éducation il est essentiel de repenser son but, son contenu et sa mise en œuvre – avec une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Après avoir intégré ces aspects transformateurs dans les programmes d'enseignement, le défi consiste à développer les capacités, les conditions et les processus nécessaires à leur mise en œuvre effective, tant à **l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe**.

7. Un engagement véritable et significatif des parties prenantes – en particulier les jeunes, les étudiants et les enseignants – et une gouvernance efficace sont nécessaires pour transformer l'éducation



L'engagement des jeunes dans l'éducation augmente, les trois quarts des pays faisant état de mesures prises pour favoriser leur implication. Placer l'engagement des jeunes dans le cadre juridique d'un pays, élaborer et financer une politique de la jeunesse et inviter les jeunes leaders à s'asseoir à la table des décisions sont des étapes naturelles et stratégiques à co-crée avec les jeunes. Dans la réalisation de leurs engagements nationaux en faveur de la transformation de l'éducation, de nombreux pays cherchent à atteindre l'ODD 4 et leurs objectifs nationaux en adoptant une approche transformatrice, pangouvernementale et pansociale, et en s'appuyant sur les systèmes et mécanismes de coordination existants.

1. Introduction

1.1 Contexte

L'éducation est un droit humain fondamental qui permet de réaliser et de promouvoir d'autres droits humains. La vision de l'objectif de développement durable 4 (ODD 4 : *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*), consiste à transformer la vie grâce à l'éducation en reconnaissant le rôle de catalyseur de l'éducation, vecteur du développement et de la réalisation de tous les ODD⁹. Pourtant, alors qu'il ne reste que six ans pour réaliser le Programme de développement durable à l'horizon 2030, la crise mondiale de l'éducation persiste et s'aggrave. Un nombre impressionnant d'enfants et de jeunes, à savoir 250 millions, ne sont pas scolarisés¹⁰. On estime que près de 40 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne possèdent pas les compétences de base en lecture, avec d'importantes disparités entre les régions : ce chiffre va de 3 % en Europe et Amérique du Nord à 84 % en Afrique subsaharienne, et s'élève à 43 % en Asie centrale et australe¹¹. Selon d'autres estimations, il manque 44 millions d'enseignants¹². Environ 765 millions de jeunes et d'adultes (près d'un sur sept) ne possèdent pas les compétences de base en lecture et en écriture. D'après l'édition 2023 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO, les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur font face à un déficit de financement consternant, à hauteur de 97 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique par an, pour atteindre leurs objectifs nationaux relatifs à l'ODD 4 d'ici 2030¹³. Une volonté politique et des actions ciblées sont essentielles pour inverser ces tendances.

Reconnue comme vecteur du développement durable, l'éducation a récemment fait l'objet d'un soutien politique et d'une attention accrue, ce qui a abouti à l'organisation du Sommet sur la transformation de l'éducation en 2022. En septembre 2022, le Secrétaire général des Nations Unies a convoqué ce Sommet dans l'optique de répondre à la triple crise de l'éducation – crise de l'équité et de l'inclusion, crise de la qualité et crise de la pertinence – renforcée par un manque de financements adaptés et aggravée par la

pandémie de COVID-19. Inspiré par le rapport de la Commission internationale de l'UNESCO sur Les futurs de l'éducation¹⁴ le Secrétaire général a annoncé dans son rapport de 2021 – intitulé *Notre Programme commun*¹⁵ la tenue ce sommet historique visant à forger une vision commune de l'éducation et à accélérer les progrès vers l'ODD 4. Alors que l'humanité n'a que deux choix possibles, « celui de délitement ou celui du sursaut¹⁶ » ces deux rapports soulignent qu'une réorientation urgente et profonde du développement mondial est indispensable, et qu'une éducation de qualité est la clé pour encourager l'acquisition des connaissances, des compétences et des attitudes qui contribueront à un avenir pacifique, inclusif et durable pour l'humanité et la planète. La transformation de l'éducation suppose de repenser ce que nous apprenons ainsi que notre manière d'apprendre¹⁷, en veillant à ce que l'éducation s'adapte à l'évolution rapide de la situation mondiale afin de répondre aux besoins de chaque individu, dès la petite enfance et tout au long de sa vie^{18,19}.

Le Sommet sur la transformation de l'éducation a mobilisé l'ambition, la solidarité et les solutions des participants pour relancer les actions vers l'ODD 4, en repensant fondamentalement le but, le contenu et la mise en œuvre de l'éducation. En amont du Sommet, les pays ont organisé des consultations nationales élargies « afin d'élaborer une vision commune de l'avenir de l'éducation, de renforcer l'engagement politique et public, d'harmoniser les actions innovantes prioritaires dans les différents groupes et de mobiliser notre capacité collective pour concrétiser cette vision d'ici 2030²⁰ » Pour montrer leur engagement à transformer leurs systèmes éducatifs et à accroître le financement de l'éducation pour réussir cette transformation, à l'issue de ces consultations, les pays ont été invités à préparer des déclarations d'engagement nationales : ils sont 143 à avoir soumis de telles déclarations.

Conformément à son mandat attribué par le Secrétaire général des Nations Unies, le Comité directeur de haut niveau ODD 4 (CDHN), coprésidé

par la Directrice générale de l'UNESCO et le Président chilien, dirige le suivi du Sommet sur la transformation de l'éducation (1) en soutenant et en contrôlant la concrétisation des engagements des pays ; (2) en veillant à ce que la transformation de l'éducation soit un élément clé du Sommet de l'avenir ; (3) en soutenant le mouvement mondial pour transformer l'éducation ; (4) en transformant le financement de l'éducation ; et (5) en promouvant les initiatives mondiales qui ont vu le jour lors du Sommet. Lors de sa réunion en décembre 2022, le CDHN a défini un certain nombre d'actions de suivi relevant de ces cinq piliers. Il a notamment demandé à son Secrétariat interinstitutions – hébergé par l'UNESCO – de mettre au point un Tableau de bord des engagements et actions des pays pour transformer l'éducation, qui ferait office d'outil de suivi et de responsabilisation pour la mise en œuvre des engagements nationaux.

Le Secrétariat interinstitutions a d'abord effectué une analyse du contenu des 143 déclarations d'engagement nationales, en les répartissant selon 9 grands thèmes et 37 sous-thèmes plus spécifiques qui avaient été identifiés pendant la préparation du Sommet puis validés par le groupe de travail dédié au sein du CDHN (annexe 1). Il s'est avéré difficile d'établir clairement ce qui devait être considéré comme un engagement, puisque les déclarations variaient dans leur forme, leur volume, leur portée et le degré de précision des actions présentées. Il est certain qu'elle ne représentaient pas l'intégralité des engagements ou des intentions qu'un pays pourrait vouloir inclure dans ses politiques, stratégies ou plans sectoriels de l'éducation. Les déclarations ont été

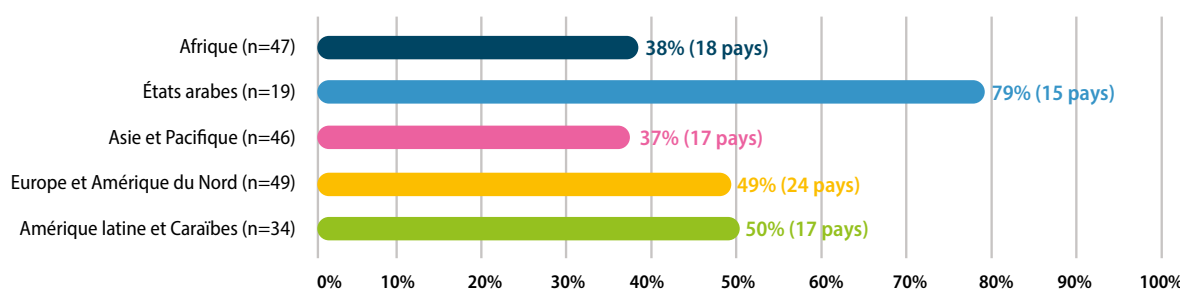
interprétées comme des engagements lorsqu'elles faisaient clairement état d'une volonté politique de prioriser certains domaines thématiques ou de prendre des mesures, ou si elles réaffirmaient des engagements quant à la mise en œuvre de politiques et programmes existants²¹. En revanche, les déclarations qui décrivaient seulement les difficultés, les actions antérieures ou les réussites d'un pays, ou qui soulignaient l'importance ou la nécessité d'agir sans pour autant manifester d'engagement explicite ou d'intention d'agir, n'ont pas été considérées comme des engagements.

Le Tableau de bord des engagements des pays a été lancé en septembre 2023, en marge du Sommet des ODD. À cette occasion, l'UNESCO et le CDHN ont invité tous les États membres à participer à l'Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation. Cette enquête avait pour objectif d'assurer un suivi des actions transformatrices menées par les pays au regard de leurs engagements nationaux et des appels à l'action lancés pendant le Sommet. Elle était donc ouverte à tous les pays, et pas uniquement à ceux qui avaient préparé une déclaration d'engagement nationale. including those that did not prepare a national statement of commitment.

Au total, 91 pays sur 195 (46,7 %) y ont participé. Sur ces 91 pays, 73 (soit 51 % des 143 pays ayant pris des engagements) ont soumis à la fois des déclarations d'engagement nationales et des réponses à l'enquête (voir les réponses des pays dans l'annexe 2). La figure 1.1 indique, pour chaque région, le taux de réponse et le nombre de pays ayant répondu.

Figure 1.1: Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation

Taux de réponse et nombre de pays ayant répondu, par région



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

1.2 Objectif de l'enquête

L'objectif de cette enquête était double. D'abord, suivre les actions menées par les pays dans le cadre des engagements pris lors du Sommet sur la transformation de l'éducation, ainsi que dans le cadre des appels à l'action lancés lors du Sommet. Ensuite, mettre en lumière les actions transformatrices afin de faciliter l'apprentissage transnational et le partage d'expériences et de bonnes pratiques. Alors que le Tableau de bord des engagements et actions des pays pour transformer l'éducation offre un aperçu des engagements et des mesures prises par les pays, le rapport d'enquête fournit une analyse complète et approfondie des réponses des pays. Dans le même temps, les processus et produits de ces activités de suivi du

Sommet devaient stimuler le dialogue politique et soutenir l'élan créé lors du Sommet.

Ce rapport présente une analyse complète et approfondie des réponses nationales à l'enquête, laquelle a permis aux pays de fournir des réponses écrites et des documents gouvernementaux officiels sur les actions transformatrices qu'ils mettent en œuvre. Si les informations recueillies grâce à l'enquête proviennent des gouvernements eux-mêmes, leur valeur réside surtout dans les documents complémentaires fournis, qui permettent d'évaluer les intentions politiques des gouvernements, de soutenir l'élan créé lors du Sommet et de faciliter l'apprentissage et les échanges transnationaux.

1.3 Méthodologie

L'UNESCO a élaboré le questionnaire de l'enquête en concertation avec le groupe de travail du CDHN sur le Tableau de bord et les bureaux régionaux de l'UNESCO qui assurent le secrétariat des mécanismes régionaux de coordination de l'ODD 4. Le questionnaire comportait cinq sections :

- 1. Informations sur les répondants**, qui invite un ou des fonctionnaires gouvernementaux disposant d'une vue d'ensemble sur la planification et les politiques dans le domaine de l'éducation et des connaissances sur le programme de l'ODD 4-Éducation 2030 et le Sommet sur la transformation de l'éducation à recueillir les réponses et remplir ce questionnaire.
- 2. Pistes de transformation**, qui s'intéresse à la façon dont le pays a mené à bien les stratégies et les initiatives recommandées comme « Pistes de transformation » dans la *Note d'orientation sur la traduction en actes des engagements nationaux*²² du Comité directeur de haut niveau ODD 4.
- 3. Actions entreprises par les pays, par domaine thématique**, qui porte sur les actions transformatrices mises en œuvre sous l'impulsion du Sommet (politiques, attribution de fonds, programmes, dialogues sociaux, plaidoyer, etc.) en lien avec les thèmes et sous-thèmes retenus dans le Tableau de bord (voir l'annexe 1).
- 4. Financement de l'éducation**, qui vise à déterminer comment le pays a augmenté ses investissements dans l'éducation, de façon plus équitable et efficace, en réponse à l'Appel à l'action lancé lors du Sommet : Investir davantage, plus équitablement et plus efficacement dans l'éducation.
- 5. Appels à l'action du Sommet**, qui pose des questions précises sur les actions des pays en réponse aux différents appels à l'action :
 - L'égalité des genres et l'autonomisation des filles et des femmes dans et par l'éducation
 - L'apprentissage numérique public de qualité pour tous
 - L'éducation verte
 - La résolution de la crise de l'apprentissage
 - L'éducation dans les situations de crise.

À l'exception de la section 4 sur le financement de l'éducation, toutes les sections de l'enquête comportaient des questions à choix multiple ou à réponse courte. La section 3 (actions entreprises par les pays, par domaine thématique) était la plus longue et la plus fournie. Les données quantitatives de la section 3, obtenues grâce à des questions à choix multiple (sous-thèmes, types d'action, etc.) ont été analysées et figurent dans le Tableau de bord des engagements et actions

des pays. Les données qualitatives, extraites des courtes réponses fournies, ont été analysées et sont présentées dans ce rapport pour mettre au jour les tendances et les pratiques remarquables en lien avec les messages clés découlant des neuf domaines thématiques :

1. Inclusion, équité et égalité des genres
2. Enseignants
3. Contenus et méthodes d'apprentissage
4. Gouvernance et gestion des données
5. Transformation et apprentissage numériques
6. Éducation et protection de la petite enfance
7. Enseignement supérieur et recherche
8. Reprise post-COVID-19
9. Engagement des jeunes.

Comme cela a été indiqué plus haut, ces 9 thèmes et 37 sous-thèmes ont été identifiés dans le cadre des travaux relatifs aux pistes d'action thématiques du Sommet, sur la base d'une analyse antérieure par l'UNESCO des 133 déclarations qui avaient déjà été reçues en octobre 2022²³. Tout en gardant comme perspective claire l'apprentissage tout au long de la vie, ces domaines thématiques ont été articulés autour des aspects transformateurs mis en avant au cours des processus du Sommet, y compris ceux qui sont présentés dans le Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation de l'UNESCO.

La section 4 sur le financement de l'éducation a principalement pour objet de montrer les efforts

des pays en vue d'un financement plus important et d'une répartition plus équitable et plus efficace des ressources dans l'éducation, aussi bien au niveau national qu'au niveau international. Toutes les questions posées étaient ouvertes : il était demandé aux répondants de décrire les mesures prises pour répondre à l'Appel à l'action du Sommet sur le financement de l'éducation. L'analyse a été complétée par des données officielles, comparables à l'échelle internationale, relatives aux dépenses consacrées à l'éducation et l'aide publique au développement (APD). Elles provenaient de l'Institut de statistique de l'UNESCO, de la Base de données de la Banque mondiale sur les indicateurs du développement dans le monde et de l'OCDE.

Tous les États membres de l'UNESCO et des Nations Unies ont été invités à participer à l'enquête entre mi-septembre et fin décembre 2023, en remplissant le questionnaire en ligne disponible dans les six langues officielles des Nations Unies (anglais, arabe, chinois, espagnol, français et russe). L'enquête en ligne est restée accessible jusqu'à la fin du mois de mars 2024, pour qu'un maximum de pays puissent y répondre. Il était bien précisé qu'un seul questionnaire par pays serait accepté, et que les ministères, organisations et services concernés devaient se coordonner et faire transmettre leur réponse par le gouvernement national, après avoir consulté les systèmes gouvernementaux de coordination locale de l'éducation.

1.4 Limites

En amont du Sommet sur la transformation de l'éducation, il a été demandé aux pays de préparer des déclarations d'engagement nationales, afin d'identifier les principaux domaines d'action qui s'étaient détachés dans le cadre des consultations nationales. Dans un premier temps, les pays ont été invités à préparer ces déclarations pour rendre compte des principaux domaines d'action identifiés pendant leurs consultations nationales en amont du Sommet. Même si cela n'avait pas été initialement prévu, ces déclarations ont ensuite servi pour établir une référence à des fins de suivi et pour analyser ces principaux domaines thématiques, alors même qu'il s'agissait simplement de brèves déclarations d'intention et non pas de descriptions exhaustives des priorités. Par conséquent, les déclarations

nationales ne couvrent pas tous les domaines prioritaires des stratégies des pays en matière d'éducation, et les conclusions du présent rapport sont donc sans doute incomplètes.

La méthodologie même de l'enquête était source de contraintes. La participation était volontaire : les pays étaient libres de soumettre leur déclaration nationale et de participer à l'enquête. Compte tenu du format, avec des questions à choix multiple ou dont les réponses étaient limitées à un certain nombre de caractères, les informations recueillies pouvaient manquer de profondeur et d'ampleur. Certains thèmes n'étant pas assortis de sous-thèmes détaillés, les répondants ont pu avoir du mal à fournir des informations complètes sur certains points. En outre, il s'agissait d'une

enquête déclarative : chaque pays était libre de déterminer ce qui constituait une action au regard de ses engagements nationaux. La mise en œuvre et l'efficacité des actions signalées par les pays n'ont pas été vérifiées. Par conséquent, l'absence d'action mentionnée dans un domaine donné n'est pas en elle-même une preuve d'inactivité.

Le taux de réponse limite également l'interprétation des résultats. Si la moitié des 143 pays ayant soumis une déclaration d'engagement ont répondu à l'enquête, cela donne en fait un taux de réponse globale de 46 % si on prend en compte le nombre total de pays invités (91 réponses sur 194 pays invités). Par ailleurs, les réponses à l'enquête ne sont pas vraiment représentatives de la situation mondiale de l'éducation. La répartition des réponses était très variable d'une région à l'autre. Le taux de réponse était de 38 % en Afrique, 79 % dans les États arabes, 37 % en Asie et dans le Pacifique, 46 % en Europe et Amérique du Nord et 47 % en Amérique latine et dans les Caraïbes. De tels écarts font craindre que certains domaines thématiques soient surreprésentés ou sous-représentés, et que les réponses soient influencées par les priorités

régionales. De plus, il serait hasardeux d'appliquer les conclusions à tous les pays d'un même niveau de revenu. Si on s'intéresse au niveau de revenu, les réponses à l'enquête provenaient de 28 pays à revenu élevé, 26 pays à revenu intermédiaire supérieur, 25 pays à revenu intermédiaire inférieur et 10 pays à faible revenu. Ces répondants représentent respectivement 46 %, 49 %, 46 % et 38 % du nombre total de pays constituant leur catégorie de revenu.

Bien que des efforts aient été déployés pour garantir la représentativité des régions et des catégories de revenu, la taille et la composition du groupe des répondants ne reflètent sans doute pas toute la diversité des pratiques et des expériences dans chaque groupe. Il faudra donc faire preuve de prudence avant d'appliquer ces conclusions à l'ensemble des pays appartenant à une même catégorie. Bien que les enquêtes donnent des informations précieuses sur les stratégies employées par les pays, la structure de celle-ci appelle à la nuance et à la retenue lors de l'analyse des réponses pour éviter toute généralisation.

1.5 Structure du rapport

Dans les grandes lignes, la structure du rapport suit celle du questionnaire d'enquête. Après cette introduction, le chapitre 2 (Pistes de transformation) illustre la manière dont les pays procèdent à la transformation de l'éducation en se référant aux quatre « pistes de transformation » interconnectées et aux stratégies indicatives suggérées dans la note d'orientation du CDHN, mettant en évidence les bonnes pratiques à différents stades d'un cycle politique. Le chapitre 3 (Actions des pays pour transformer l'éducation) présente l'analyse des actions transformatrices déployées dans les pays en ce qui concerne les neuf domaines thématiques. Ce chapitre montre d'abord dans quelle mesure les pays ont traduit leurs engagements en utilisant le cadre analytique utilisé pour le Tableau de bord des engagements et actions des pays. Il examine ensuite les transformations émergentes en s'appuyant sur des études de cas nationales et des bonnes pratiques. L'accent est mis en particulier sur les actions

transformatrices liées aux cinq appels à l'action thématiques, identifiées à partir des réponses des pays à la section 5 de l'enquête.

Le chapitre 4 (Financement de l'éducation) est divisé en deux parties : le financement national de l'éducation et le soutien international à l'éducation. Reprenant les mesures suggérées dans l'Appel à l'action sur le financement de l'éducation, il analyse largement les efforts déployés par les pays pour (i) investir davantage, (ii) investir plus équitablement et (iii) investir plus efficacement dans l'éducation, (iv) suivre les investissements dans l'éducation et en rendre compte et (v) adopter des mécanismes de financement innovants.

En guise de conclusion, le court chapitre 5 synthétise les résultats de l'enquête et formule des recommandations politiques pour que les pays continuent à avancer sur la voie de la transformation de l'éducation.

2. Pistes de transformation

2.1 Introduction

Ce chapitre présente comment les pays ont entrepris de transformer leurs systèmes éducatifs. Il explore les relations complexes et interdépendantes entre les quatre grandes « pistes de transformation » définies par le Comité directeur de haut niveau (CDHN) et met en lumière les stratégies et initiatives indicatives proposées dans la note d'orientation du CDHN²⁴. En s'appuyant sur une analyse détaillée des réponses à l'enquête, ce chapitre présente des pratiques exemplaires relevant des différentes étapes du cycle politique.

L'enquête a montré comment les pays avaient abordé ces quatre pistes de transformation interconnectées : « Élargir et renforcer l'appropriation des engagements », « Passer de l'engagement aux politiques et aux plans », « Passer des politiques et des plans à l'action » et « Rendre compte des engagements, des actions et des résultats ». Comme l'indique la note d'orientation, le soutien des engagements pris à l'issue du Sommet sur la transformation de l'éducation nécessite la participation active d'un large éventail des parties prenantes, chacune apportant des perspectives uniques.

Ces quatre pistes interconnectées renvoient à quatre prérequis indispensables pour augmenter les chances de réussite des actions de transformation :



Il est fondamental de **créer entre les parties prenantes une vision commune**, soulignant à la fois la nécessité et la faisabilité de la transformation envisagée. Il est tout aussi crucial de *favoriser l'appropriation par toutes les parties prenantes*, pour qu'elle se sentent responsables de la réalisation du programme de transformation et s'y consacrent pleinement.



Il faut également veiller à ce que les politiques et **les stratégies de mise en œuvre** soient conformes aux conclusions du Sommet. En effet, pour être bien exécutés, les plans proposés doivent être non seulement cohérents mais aussi directement façonnés par les conclusions tirées lors du Sommet.



La bonne mise en œuvre des politiques suppose également **d'autonomiser les acteurs locaux**. Ces personnes, en première ligne des efforts de transformation, jouent un rôle majeur dans la traduction des politiques en initiatives concrètes. L'implication et l'autonomisation des acteurs locaux nécessitent de prendre des mesures dans ce sens, tout comme la reconnaissance de leur contribution essentielle au programme national de transformation.



Il faut disposer d'une structure de **gouvernance efficace**, car c'est ce qui sous-tend l'ensemble du processus et garantit le *respect des engagements et la responsabilisation des différents acteurs*. Cette structure doit systématiquement tenir chaque participant responsable de son rôle dans le suivi du Sommet, pour encourager une culture de la responsabilisation et de l'engagement constant.

La figure 2.1 illustre le pourcentage de pays mettant en œuvre les différentes stratégies et initiatives, qui sont décrites plus précisément dans l'annexe 1. Lors de l'examen des tendances mondiales qui en ressortent, il est indispensable de bien comprendre qu'il n'existe pas une seule approche « universelle » : ce qui fonctionne bien dans un contexte donné peut ne pas convenir ailleurs. Dans les pays participants, le choix des différentes initiatives dépend souvent de la disponibilité des ressources : les mesures plus simples, axées sur la communication, sont fréquemment préférées aux initiatives plus gourmandes en ressources. Dans le même temps, les facteurs économiques ne sont pas les seuls à

entrer en ligne de compte. Les priorités politiques nationales et les facteurs contextuels, y compris en ce qui concerne la volonté politique, les capacités institutionnelles et la situation socioculturelle, pèsent lourdement sur les décisions prises. De même, le degré d'engagement des parties prenantes et l'ampleur de la collaboration intersectorielle dépendent des partenariats et des réseaux existants au sein des pays, mais aussi des cadres d'aide internationale et de coopération. Compte tenu de toutes ces considérations, une analyse complémentaire par niveau de revenu est proposée dans **l'encadré 1**, pour donner un aperçu des pratiques choisies dans des contextes économiques semblables.

Figure 2.1 : Pourcentage de pays mettant en œuvre les différentes stratégies et initiatives (n = 91)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

2.2 Élargir et renforcer l'appropriation des engagements

La plupart des pays font appel à des méthodes de communication et de consultation conventionnelles pour impliquer les différentes parties prenantes, tandis que les efforts visant à renforcer les capacités des responsables ministériels chargés de plaider pour l'augmentation des investissements dans l'éducation restent modérés (43 %²⁵). L'appropriation par toutes les parties prenantes du programme de transformation repose sur deux dimensions cruciales : il faut d'abord aider les ministères et les agences n'appartenant pas à la sphère de l'éducation à prendre conscience du message global et des engagements nationaux, en rappelant leur rôle essentiel dans la transformation de l'éducation ; ensuite il faut s'adresser aux acteurs nationaux et locaux, notamment au sein des communautés scolaires, pour s'assurer qu'ils soutiennent bien les initiatives transformatrices. L'enquête montre que les initiatives en faveur de l'engagement des parties prenantes, dont la cartographie des réseaux élargis des parties prenantes (53 %) et l'organisation du dialogue social avec les éducateurs (64 %), sont fréquemment déployées à travers le monde. Cela indique que la nécessité de la participation des diverses parties prenantes aux efforts de transformation de l'éducation est largement reconnue. De même, la popularité des stratégies de communication telles que la diffusion des engagements auprès du grand public (55 %) et l'organisation d'un dialogue pangouvernemental sur l'éducation (57 %) montrent que les pays comprennent bien l'importance de la transparence et de la sensibilisation. Cependant, les initiatives visant à créer des plateformes accessibles pour faire connaître les initiatives réussies, les récits et les autres ressources utiles à la transformation de l'éducation sont modérément employées (38 %).

À titre d'exemple, l'Arabie saoudite a accueilli la cinquième réunion régionale sur l'ODD 4 – Éducation 2030, qui a donné lieu à la formulation de la Déclaration de Riyad, mais aussi la neuvième réunion de l'équipe chargée du suivi de l'ODD 4 dans les pays du Golfe. En août 2022, la Namibie a organisé une Conférence nationale sur l'éducation, initiative qui s'inscrit dans le cadre de ses engagements pris à l'issue du Sommet. Les recommandations qui en ont découlé ont été présentées au Gouvernement, qui les a approuvées et a demandé l'élaboration d'un plan de mise en œuvre chiffré sur huit ans. Après une série de consultations et d'ateliers, ce plan a été finalisé et présenté au Gouvernement pour

délibération et mobilisation des ressources nationales nécessaires à son bon financement. En 2023, la Sierra Leone a animé l'Échange sur l'apprentissage fondamental en Afrique : huit ministres de l'éducation du continent se sont réunis à Freetown pour partager leurs approches efficaces en matière d'amélioration des résultats d'apprentissage et réaffirmer leurs engagements en lien avec le Sommet. Au Nigéria, la Conférence annuelle sur l'éducation rassemble les parties prenantes pour qu'elles fassent le point sur les progrès, partagent leurs bonnes pratiques et traitent ensemble les difficultés du secteur de l'éducation. En mai 2023, l'Angola a organisé des conférences réunissant des partenaires et des membres de la société civile pour des discussions autour de la transformation des programmes d'enseignement. Parallèlement, en collaboration avec le BIE de l'UNESCO, des efforts ont été déployés pour faire progresser les initiatives de transformation des programmes d'enseignement. L'Argentine participe également activement aux réunions de suivi du Sommet organisées par l'UNESCO et prépare un document détaillant le contexte et les consultations ayant abouti à l'engagement national qui sera partagé par tous les ministres de l'éducation des 24 juridictions du pays. En Belgique, la collaboration entre les services chargés des politiques éducatives et environnementales a fait avancer la mise en œuvre du Cadre d'action Éducation 2030 et de la Déclaration de Berlin sur l'éducation au développement durable (EDD). Le Costa Rica a organisé, avec le soutien de l'UNESCO, de l'UNICEF et du Ministère de l'éducation publique, une consultation nationale couvrant plusieurs secteurs de la société. Comportant des ateliers en présentiel et des sessions virtuelles destinées aux jeunes et aux adultes, elle visait à préparer les réformes nationales de l'éducation. En Zambie, le Ministère de l'éducation a engagé un dialogue politique avec des enseignants et des professionnels de l'éducation, qui ont été invités à explorer leurs contributions à la transformation de l'éducation. Cette initiative a donné lieu à un appel à l'action diffusé dans le cadre du programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX). La Commission nationale japonaise pour l'UNESCO a réuni plusieurs parties prenantes du Gouvernement, du monde universitaire, du secteur privé et de la société civile pour débattre des pratiques transformatrices dans le domaine de l'éducation. Ces échanges, fondés sur le message du Sommet et la déclaration d'engagement du Japon, ont été documentés et diffusés au moyen de publications sur le site Web du Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et de la

technologie. Au Liban, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur a publié en juin 2022 une feuille de route complète, comprenant des tables rondes, des sessions de sensibilisation

et des programmes de renforcement des capacités organisés avec le soutien de l'UNESCO, de l'UNICEF et de l'UE, afin de réformer et transformer le secteur de l'éducation d'ici 2025.

2.3 Passer de l'engagement aux politiques et aux plans

Sept pays sur dix ont indiqué avoir intégré les engagements du Sommet à leurs politiques et plans nationaux en matière d'éducation – par le biais de révisions participatives – et cinq sur dix ont élargi cette démarche d'intégration à leurs programmes de coopération internationale. Des politiques claires et concrètes, indiquant la marche à suivre pour progresser, sont impératives pour faire en sorte que les aspirations se matérialisent et donnent des résultats tangibles. De même, les plans stratégiques font office de cadres structurés conçus pour stimuler la transformation. La volonté politique et l'élan suscités par le Sommet créent un climat favorable à l'intégration du programme de transformation dans les politiques et plans préexistants. Cette intégration va au-delà du secteur de l'éducation : elle doit concorder avec les plans de développement socioéconomique ainsi qu'avec les plans d'intervention humanitaire et de soutien aux réfugiés. L'objectif n'est pas de créer un plan de transformation spécifique ou un programme distinct, mais bien d'insuffler un élan transformateur dans les instruments existants.

L'enquête indique que l'accent a été mis sur l'intégration des politiques : les mesures visant à intégrer les engagements dans les plans en matière d'éducation (70 %) et à réviser les plans à l'aide d'une approche participative (68 %) ont été les plus fréquemment citées. Cette tendance témoigne d'une volonté claire d'adapter les politiques aux objectifs de transformation et de favoriser l'appropriation de cette transformation par les parties prenantes. La prévalence des actions de ce type suggère que les pays sont conscients de l'importance de la traduction des engagements en politiques concrètes. À titre d'exemple, l'édition 2024 de la Conférence nationale sur l'éducation au Brésil, convoquée à titre extraordinaire par la Présidence, a joué un rôle crucial pour la définition du Plan national d'éducation 2024-2034, conformément aux engagements pris lors du Sommet. Elle a offert aux parties prenantes – éducateurs, administrateurs, élèves et parents, entre autres – une plateforme de dialogue pour faire en sorte que les politiques éducatives reflètent à la fois les besoins des communautés et les objectifs du Sommet. En Bosnie-Herzégovine, le Ministère des affaires civiles, en partenariat avec

l'UNESCO, l'UNICEF, la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'OSCE, a lancé l'élaboration d'un Plan d'action décennal pour le secteur de l'éducation qui traduit les engagements pris dans ce domaine en mesures concrètes. Madagascar a entamé la révision de sa Politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle et de son Plan pour le secteur de l'éducation afin de tenir compte des thèmes abordés lors du Sommet. Ce processus mobilise plusieurs parties prenantes et partenaires techniques clés, dont l'UNESCO, l'UNICEF, l'Agence française de développement (AFD) et l'UE. De même, la Côte d'Ivoire, l'Estonie, la Gambie, la Jordanie, le Kenya, le Malawi, la Mauritanie, le Monténégro, le Népal, la République démocratique populaire lao, Saint-Vincent-et-les Grenadines, la Sierra Leone et la Tunisie intègrent activement les engagements et les stratégies du Sommet dans leurs plans relatifs au secteur de l'éducation.

En outre, l'intégration des engagements dans les documents de programmation de la coopération en matière d'éducation, comme le Pacte de partenariat du GPE, enregistre un taux de mise en œuvre considérable (53 %). Ce chiffre peut s'expliquer par la composition du groupe des répondants à l'enquête : à 60 % il s'agit de pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire supérieur, qui n'établissent généralement pas ce genre de document. Il convient de noter que de plus en plus de pays d'Afrique et de la région Asie et Pacifique intègrent les engagements et les stratégies du Sommet dans leurs pactes de partenariat avec le GPE. C'est par exemple le cas du Bangladesh, du Bénin, de la Côte d'Ivoire, de la Gambie, du Kenya, de l'Ouzbékistan, du Timor-Leste, de la Sierra Leone et de la Zambie. La Gambie, notamment, a souligné la concordance entre le programme du Sommet et l'examen à mi-parcours de sa politique relative au secteur éducatif, ainsi que la signature d'un nouveau Pacte de partenariat avec le GPE. Elle a indiqué que le modèle du Sommet avait joué un rôle crucial pour les consultations menées dans les communautés rurales dans le cadre des débats politiques en la matière. La Chine et Oman se distinguent également par leurs efforts visant à intégrer les engagements du Sommet dans leurs cadres de coopération internationale. La Chine a inscrit son engagement en

faveur de la transformation de l'éducation dans son cadre de coopération avec l'UNESCO, en accordant une importance particulière au renforcement de l'éducation des filles et des femmes dans le monde ainsi qu'au soutien au développement de l'éducation en Afrique à travers des projets collaboratifs, dont le Fonds de développement Chine-Afrique et le programme de bourses dit

de la Grande Muraille. De même, Oman s'engage activement auprès des bureaux régionaux des Nations Unies et des bureaux de l'UNESCO à Doha et à Beyrouth pour faire avancer les discussions sur la transformation de l'éducation, et prévoit d'inclure les résultats de ces échanges dans le rapport volontaire qui sera soumis en 2024.

2.4 Passer des politiques et des plans à l'action

Les pays ont pris des mesures remarquables pour transformer leurs politiques et leurs plans en matière de transformation de l'éducation en initiatives concrètes. On observe une préférence pour l'identification des catalyseurs et des obstacles à la mise en œuvre (68 %), tandis que l'élargissement des initiatives locales est relativement moins employé (53 %). Aussi louables que puissent être des politiques et des plans bien définis, leur impact réel ne se mesure que par leur traduction effective en actions concrètes, marquant le passage de l'intention à la mise en œuvre. Si les difficultés rencontrées pendant la phase de mise en œuvre sont complexes et diverses, de premiers travaux mettent en lumière un obstacle commun : l'absence de concordance entre les parties prenantes quant aux priorités et stratégies politiques, à laquelle s'ajoute l'insuffisance du soutien aux responsables de la mise en œuvre au niveau local, notamment les directeurs d'établissements et les enseignants²⁶.

L'enquête met en lumière des initiatives importantes concernant l'engagement des parties prenantes dans la mise en œuvre, qui portent notamment sur le partage des programmes de transformation (58 %) et l'identification, avec les parties prenantes, des obstacles à la mise en œuvre (68 %). Cela témoigne d'une volonté d'obtenir l'adhésion et la collaboration des acteurs concernés pendant la phase d'application. Par ailleurs, ces actions permettent de veiller à ce que les politiques répondent aux réalités et aux besoins sur le terrain. Nous pouvons citer des initiatives marquantes de six pays – l'Angola, le Bénin, la Côte d'Ivoire, El Salvador, le Kenya et le Mali – qui, dans le cadre du processus d'attribution de financements par le GPE conforme aux engagements du Sommet, réalisent une analyse des facteurs favorables.

Les bonnes pratiques de l'Estonie en la matière méritent aussi d'être soulignées : ce pays démontre son engagement en faveur de la transparence et de la responsabilisation dans son rapport d'activité

annuel, qui fait le point sur les progrès vers les objectifs prédéfinis en signalant les principaux obstacles et en proposant des stratégies pour les surmonter. Ce rapport est accessible à tous sur le site Web du Ministère. Dans le même ordre d'idées, les Émirats arabes unis ont fait état de mesures proactives visant à transmettre le programme de transformation à l'administration et au personnel des écoles, en veillant à ce que les objectifs répondent aux besoins et soient bien compris à tous les niveaux. En échangeant de manière approfondie avec les différentes parties prenantes, les Émirats obtiennent des informations précieuses sur les principaux catalyseurs et obstacles au sein de son système éducatif. Cette approche collaborative permet de mettre au point des stratégies adaptées pour résoudre les difficultés et tirer parti des opportunités. Aux Bahamas, des réunions ont été organisées avec des dirigeants d'établissements et des enseignants afin de mettre en commun les priorités, de débattre des politiques et de préparer des plans stratégiques, tout en recueillant les avis et commentaires des participants. Des réunions en ligne avec les parents ont également eu lieu, pour leur présenter les stratégies de transformation de l'éducation et leur demander un avis sur le soutien dont ils auraient besoin pour contribuer davantage dans le secteur de l'éducation.

En outre, les mesures de renforcement des capacités à l'échelle locale, qui consistent notamment à accompagner les directeurs d'établissements (68 %) et à encourager les chefs d'établissement et les enseignants à concevoir des stratégies innovantes (59 %), soulignent à quel point il est important de donner aux personnes en première ligne les moyens de contribuer à une mise en œuvre efficace. La prévalence des actions de ce type montre bien que le rôle essentiel des parties prenantes locales en vue d'une transformation durable est reconnu. En République dominicaine, des réunions d'information organisées dans les écoles en présence des dirigeants, des enseignants, des élèves et de leurs parents facilitent la diffusion

du programme de transformation et l'identification des besoins. Des forums régionaux multisectoriels, réunissant des syndicats d'enseignants, des ONG du monde de l'éducation et des organismes publics, ont permis de mettre au jour les bonnes pratiques et de discuter des stratégies à adopter. De plus, des écoles pilotes ont été sélectionnées pour mettre en œuvre des innovations, présenter les résultats sur un site Web ministériel et participer à des échanges internationaux. Cette initiative a aussi incité les enseignants à s'engager davantage, par le biais de concours. Elle a également amené à mieux reconnaître les usages des TIC et à accorder une plus grande attention à la diversité. En Estonie, les efforts visent surtout à garantir que les écoles disposent d'un nombre suffisant d'enseignants et de dirigeants compétents et motivés, mais aussi à offrir aux apprenants un environnement diversifié

qui repose sur une approche de l'éducation centrée sur l'apprenant. Au Timor-Leste, les programmes de mentorat et les sessions de formation actuellement proposés aux chefs d'établissement sont complétés par plusieurs forums, plateformes en ligne et groupes de travail qui donnent aux enseignants l'occasion de partager leurs expériences. Chypre s'est activement engagée à réformer son système éducatif en favorisant le dialogue avec les parties prenantes, notamment les syndicats d'enseignants, et à soutenir les enseignants et les administrateurs scolaires dans le cadre de leur formation continue. À plus petite échelle, le Royaume des Pays-Bas fait appel à des « enseignants fonctionnaires », qui travaillent à la fois dans des écoles et au Ministère, afin d'améliorer la compréhension mutuelle et de renforcer la collaboration entre les décideurs politiques et les éducateurs.

2.5 Rendre compte des engagements, des actions et des résultats

Un nombre considérable de pays s'appuient sur des mécanismes de suivi et d'évaluation existants pour mesurer les progrès et les résultats de la mise en œuvre des engagements (70 %), tout en adaptant leurs cadres de suivi et d'évaluation et leurs systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) pour y intégrer des indicateurs sur la transformation nationale de l'éducation (56 %). Près de la moitié des pays ont également indiqué qu'ils élaboraient ou adaptaient leurs matrices de suivi (49 %), et qu'ils diffusaient les conclusions de ce travail (48 %). Alors que les pays s'engagent à mener à bien le programme de transformation, il apparaît clairement que la responsabilisation est l'une des clés de voûte de ce processus transformateur. La responsabilisation prend une forme double – sur la scène internationale, par le biais des rapports des États membres sur leurs progrès réalisés pour atteindre l'ODD 4 et le suivi du Sommet, mais aussi dans chaque pays, où divers acteurs sont habilités à rendre compte de leurs rôles en lien avec l'ODD 4 et le Sommet. Il est indispensable d'assurer un suivi et une évaluation efficaces pour prendre des décisions fondées sur des éléments probants et parvenir à une amélioration continue, en tenant compte des engagements, des actions et des résultats dans le domaine de l'éducation.

À titre d'exemple, l'Albanie a lancé le processus d'élaboration d'un système de gestion des informations sur l'enseignement pré-universitaire, dans lequel le Centre des services éducatifs a joué un rôle majeur en assurant les fonctions administratives

et en garantissant un accès complet aux parties prenantes. Au Sénégal, l'élaboration d'une matrice de suivi est en cours. Des indicateurs clés seront intégrés au SIGE pour faciliter un suivi rigoureux des actions et des progrès vers les cibles de l'ODD 4. L'Éthiopie souligne l'intégration de l'ODD dans son SIGE. Elle a pour cela impliqué des services éducatifs à différents niveaux et bénéficié du soutien d'ONG locales et internationales pour renforcer les capacités liées à ce système. Le Kirghizistan a lancé diverses activités, parmi lesquelles des ateliers et des examens à mi-parcours, pour mesurer ses réussites en lien avec l'ODD 4 en accordant une importance particulière à l'adaptation et à l'amélioration du SIGE. Le Népal a mené à bien son examen à mi-parcours sur l'ODD 4–Éducation 2030, en faisant pour cela appel à des parties prenantes et des experts nationaux. Le pays veille particulièrement à la cohérence de ses engagements en procédant à des examens réguliers des activités relevant de l'éducation qui figurent dans son budget et son programme annuels. En Norvège, le Ministère de l'éducation et de la recherche participe activement au processus d'établissement de points de référence nationaux, en étroite collaboration avec l'Institut de statistique de l'UNESCO. En outre, le Bureau norvégien de statistique est en train de créer une base de données pour présenter les indicateurs concernant l'ODD 4 et d'autres objectifs, conformément au Plan d'action national pour le Programme 2030.

Encadré 1. Pistes de transformation : analyse par groupe de revenu

Les résultats de l'enquête présentés ici sont tirés des réponses de 28 pays à revenu élevé, 27 pays à revenu intermédiaire supérieur, 25 pays à revenu intermédiaire inférieur et 10 pays à faible revenu, qui représentent respectivement 46 %, 51 %, 46 % et 38 % du nombre total de pays constituant leur catégorie de revenu²⁷. Bien que des efforts aient été déployés pour garantir la représentativité des régions et des catégories de revenu, la taille et la composition du groupe des répondants ne reflètent sans doute pas toute la diversité des pratiques et des expériences dans chaque groupe de revenu. Il convient donc de faire preuve de prudence avant d'appliquer ces résultats à l'ensemble des pays d'une même catégorie de revenu. Par ailleurs, les interprétations liées au niveau de revenu peuvent conduire à négliger les nuances et les complexités qui nécessitent un examen plus approfondi, hors du champ de cette enquête. D'autres données et des analyses complémentaires sont nécessaires pour valider les résultats.

Malgré ces limites, les conclusions de l'enquête peuvent donner des informations utiles sur les stratégies employées par des pays appartenant à des groupes de revenus différents, et ainsi contribuer à une meilleure compréhension des rapports entre la disponibilité des ressources, les capacités institutionnelles et les priorités gouvernementales dans les différents groupes.

- **Les pays à revenu élevé** sont généralement davantage représentés parmi ceux qui utilisent les mécanismes de suivi existant et collaborent fortement avec les chefs d'établissement et les enseignants, en s'appuyant sur les cadres institutionnels établis pour optimiser la communication et le déploiement des ressources. Parallèlement, dans cette catégorie, plus rares sont les pays qui ont signalé des activités relevant de la communication au public et du renforcement des capacités, ce qui s'explique probablement parce que leurs systèmes éducatifs sont plus développés et nécessitent donc des interventions plus ciblées, et non générales.
- **Les pays à revenu intermédiaire** (supérieur et inférieur) font état d'activités variées. Les deux sous-groupes mettent surtout l'accent sur l'adaptation des politiques et des plans à l'aide d'approches participatives. Les pays à revenu intermédiaire inférieur misent plus sur la communication au public et sur l'amélioration du suivi et de l'évaluation que les pays à revenu intermédiaire supérieur, ce qui témoigne d'un engagement croissant en faveur des décisions fondées sur des preuves et de la recherche du soutien du public.
- **Les pays à faible revenu** choisissent surtout d'impliquer des partenaires de développement dans leurs efforts de planification et de programmation afin d'établir un cadre solide pour le développement de l'éducation. Ils réussissent aussi particulièrement bien à impliquer les enseignants en première ligne dans les dialogues politiques et à élargir les initiatives locales, preuve d'un engagement communautaire proactif et d'un recours important aux solutions locales. Cependant, des disparités persistent dans certains domaines, comme l'utilisation des mécanismes de suivi et la réalisation d'examens annuels, ce qui met en lumière la limitation des ressources et la nécessité d'un soutien institutionnel supplémentaire.

2.6 Remarques finales

Nous pouvons tirer des tendances observées trois remarques quant à la mise en œuvre des stratégies et initiatives de suivi du Sommet :

1. La disponibilité des ressources, financières et non financières, est sans doute l'un des facteurs les plus déterminants dans le choix des stratégies. Il apparaît notamment que les mesures plus simples, axées sur la communication, sont généralement préférées aux initiatives plus gourmandes en ressources. Cette approche pragmatique peut renvoyer à la nécessité de tenir compte des limites existantes en matière de ressources.
2. L'assistance extérieure, sous la forme d'une aide financière ou non financière, semble nettement influencer les stratégies et les calendriers adoptés par les pays bénéficiaires, en particulier lorsqu'il s'agit de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur. Les ressources financières

fournies par les partenaires de développement sont souvent mobilisées pour déployer les initiatives présentées dans les plans nationaux relatifs à l'éducation et/ou les engagements du Sommet. Par ailleurs, le soutien non financier – en particulier l'assistance technique assurée par les partenaires internationaux – joue un rôle crucial dans le renforcement des capacités et l'adoption des bonnes pratiques.

3. Les pays à revenu élevé disposant de ressources importantes déploient apparemment moins d'efforts pour appliquer un certain nombre des stratégies et initiatives recommandées. Même s'ils ont les capacités nécessaires pour mettre en œuvre des actions transformatrices complètes, ils sont peut-être moins animés par un sentiment d'urgence lorsqu'il s'agit de résoudre les difficultés liées à l'éducation.

3. Actions des pays pour transformer l'éducation

3.1 Introduction

Il n'y a pas qu'une seule manière de transformer l'éducation. Dans ce rapport, les « actions transformatrices » sont examinées de manière générale et inclusive, et renvoient à des mesures, stratégies ou politiques de différents niveaux visant à repenser²⁸ les systèmes éducatifs pour transformer l'éducation. Les actions transformatrices englobent à la fois des améliorations graduelles ou à petite échelle et des changements systématiques plus importants qui répondent mieux à l'évolution des besoins des apprenants dans le cadre d'un nouveau contrat social²⁹. Il peut par exemple s'agir de mesures concernant la qualité des enseignants³⁰, qui consistent à valoriser la profession enseignante et à améliorer ses conditions de travail. D'autres peuvent porter sur la modernisation des programmes d'enseignement, pour qu'ils soient plus pertinents et mieux adaptés aux besoins des apprenants dans toute leur diversité. Au niveau des établissements scolaires, les actions transformatrices peuvent donner lieu à l'adoption de pratiques de réduction des déchets et de conservation de l'énergie, afin d'améliorer l'empreinte environnementale³¹ et

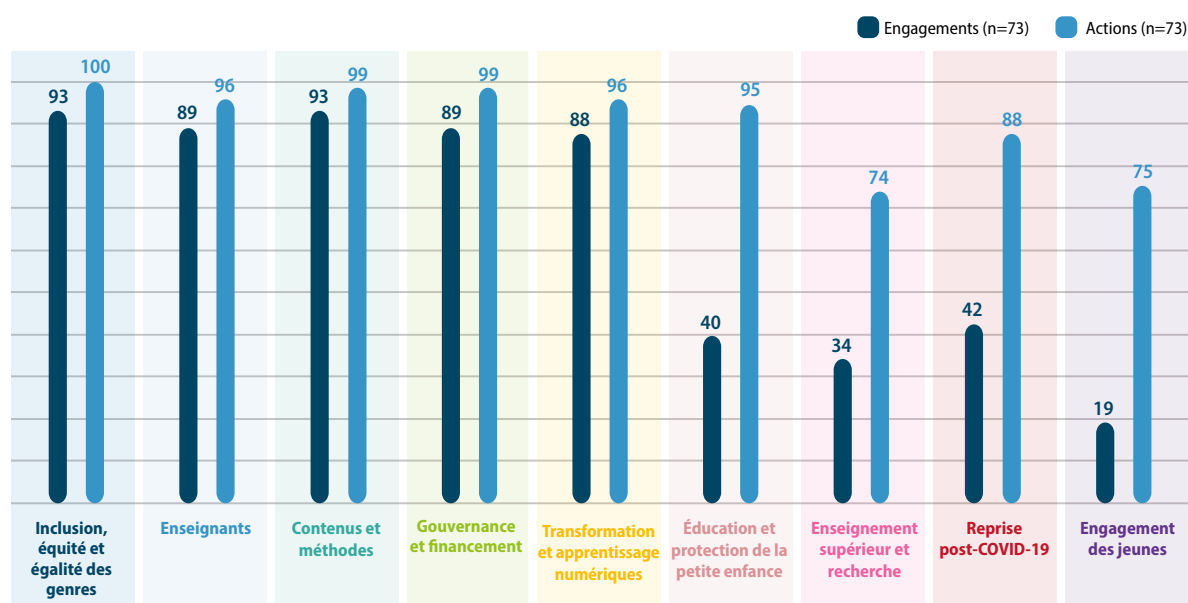
de contribuer à un avenir plus durable. À l'échelle systémique, ces actions peuvent renvoyer à l'adoption de politiques ou de législations concernant les allocations budgétaires, afin d'assurer à l'éducation un financement constant et stable³².

Les pays ont été invités à indiquer quelles actions transformatrices inspirées par le Sommet sur la transformation de l'éducation ils avaient initiées ou entreprises pour tenir les engagements pris dans leurs déclarations nationales. Ils ont également été encouragés à mentionner leurs actions qui ne sont pas abordées dans leurs déclarations mais relèvent des 9 thèmes et 37 sous-thèmes (annexe 1).

La figure 3.1 donne un aperçu général des domaines thématiques pour montrer combien de pays, sur les 73 ayant à la fois soumis des déclarations nationales et répondu à l'enquête, se sont effectivement engagés à mener des actions transformatrices et à en rendre compte. Étant donné que les déclarations d'engagement nationales devaient être succinctes et ne porter que sur un petit nombre de domaines prioritaires,

Figure 3.1 : Engagements et actions des pays

Pourcentage de pays ayant pris des engagements et lancé des actions correspondantes, par domaine thématique



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

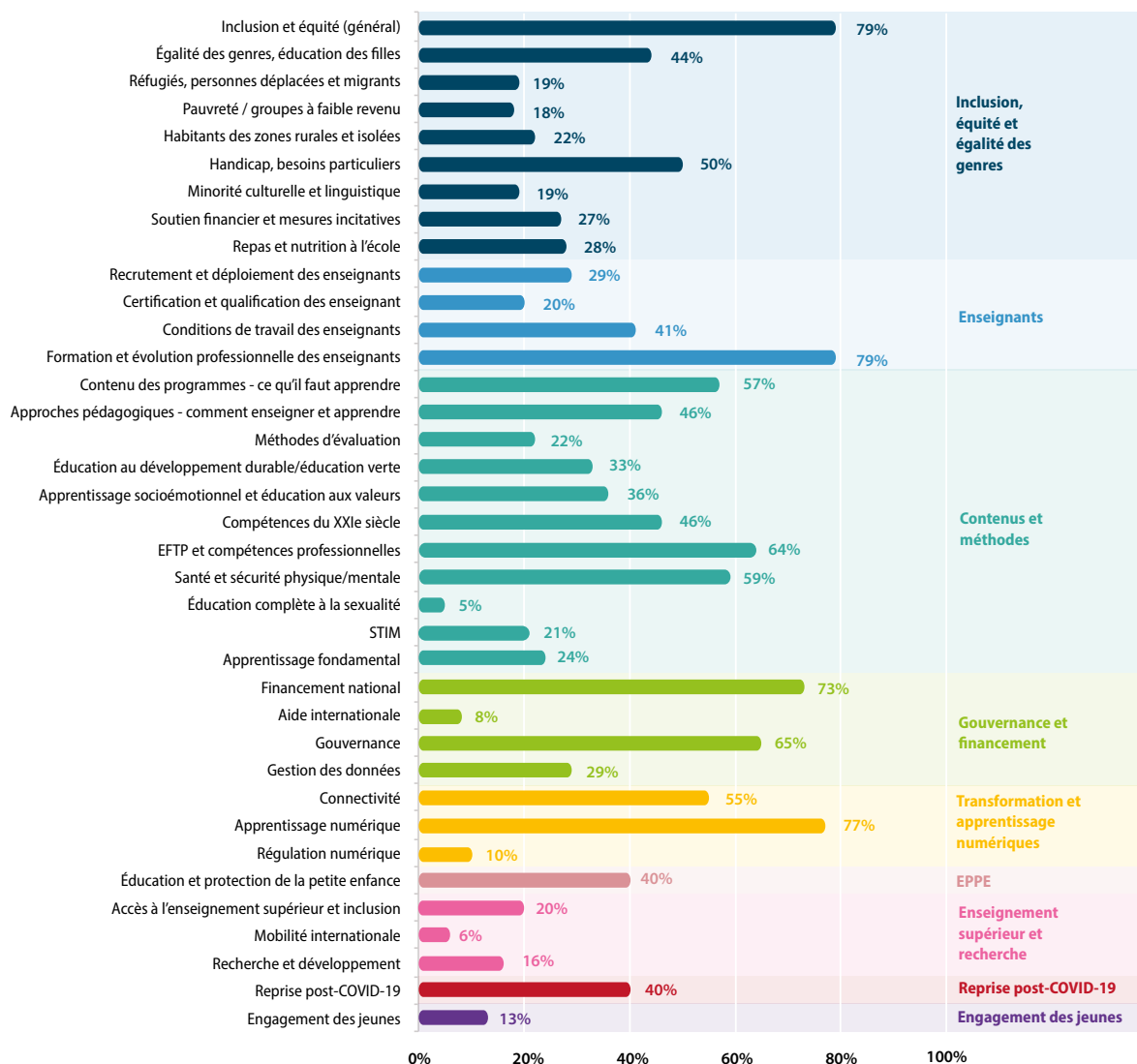
on constate que les engagements et les actions signalés sont plus nombreux pour les cinq thèmes figurant à gauche du graphique. En effet, ces thèmes sont directement rattachés aux cinq pistes d'action thématiques du Sommet (écoles inclusives, équitables, sûres et saines ; apprentissage et compétences ; enseignants ; apprentissage et transformation numériques ; financement de l'éducation). Tous les pays répondants ou presque ont lancé des actions en lien avec ces thèmes. Les autres thèmes apparaissent moins fréquemment dans les déclarations d'engagement nationales. Cependant, plusieurs pays ont mis en œuvre des actions transformatrices les concernant, en particulier dans les domaines de l'éducation et de la protection de la petite enfance et de la reprise

post-COVID-19. Seulement 19 % des déclarations nationales mentionnaient des mesures relatives à l'engagement des jeunes, ce qui est surprenant compte tenu de la place centrale accordée à la jeunesse lors du Sommet. On constate cependant que les trois quarts des pays ont signalé des actions dans ce domaine.

La **figure 3.2** et la **figure 3.3** entrent davantage dans le détail en indiquant respectivement le pourcentage des 143 pays ayant pris des engagements en lien avec chacun des 37 sous-thèmes, et le pourcentage des 91 pays ayant signalé des actions correspondantes. Les sous-thèmes Inclusion et équité (général) (79 %), Formation et évolution professionnelle des enseignants (79 %),

Figure 3.2 : Engagements des pays

Pourcentage de pays ayant pris des engagements, par sous-thème (n = 143)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Figure 3.3 Actions des pays

Pourcentage de pays ayant entrepris des actions, par sous-thème (n = 91)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Apprentissage numérique (77 %), Financement national de l'éducation (73 %) et Gouvernance (65 %) sont les cinq principaux domaines dans lesquels les pays se sont engagés à agir au moment du Sommet. Une grande majorité de pays ont effectivement fait état d'actions transformatrices entreprises dans ces domaines, de 79 % pour la gouvernance à 97 % pour l'inclusion et l'équité (générale), même si d'autres domaines, dont le contenu des programmes (95 %) l'éducation et la protection de la petite enfance (92 %) ou encore l'égalité des genres et l'éducation des filles (89 %) étaient aussi presque toujours en haut du classement (figure 3.3). Les sections suivantes de ce chapitre examinent de plus près les réponses à l'enquête en ce qui concerne les neuf domaines thématiques. Chaque section commence par (1) un

aperçu des actions transformatrices signalées par tous les pays répondants en lien avec le sous-thème concerné ; et (2) une comparaison entre les engagements pris et les actions menées, pour les 73 pays ayant à la fois soumis des déclarations nationales et répondu à l'enquête. Trois thèmes (Éducation et protection de la petite enfance, Reprise post-COVID-19 et Engagement des jeunes) ne comportaient pas de sous-thèmes, mais plusieurs questions à choix multiple étaient posées au sujet de l'engagement des jeunes. Chaque section se termine par une présentation des actions transformatrices qui ressortent de l'enquête. Les exemples remarquables et les bonnes pratiques adoptées par les pays sont mis en lumière, de même que les actions transformatrices en lien avec les cinq appels à l'action thématiques.

3.2 Inclusion, équité et égalité des genres

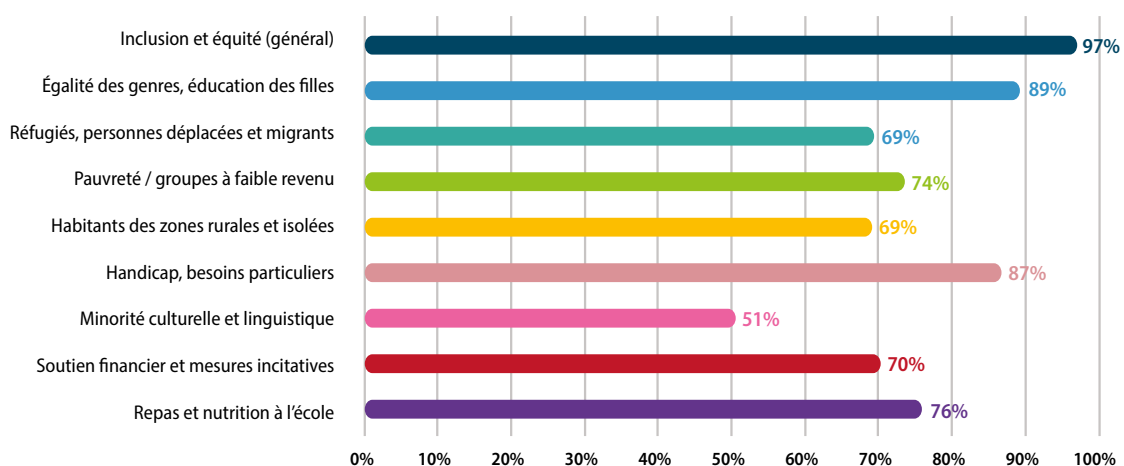
L'inclusion, l'équité et l'égalité des genres dans et par l'éducation sont essentielles pour atteindre les objectifs de développement durable. Ce sont des conditions indispensables à la mise en place d'environnements éducatifs dont tous les individus peuvent pleinement tirer parti et dans lesquels ils peuvent s'épanouir et contribuer au développement durable³³. La Déclaration d'Incheon : Éducation 2030 et son Cadre d'action défendent ces principes en appelant à assurer 12 années d'enseignement primaire et secondaire de qualité, gratuit et équitable, financé sur fonds publics, dont au moins 9 années obligatoires. Ils encouragent également la mise en place d'au moins une année d'enseignement préprimaire de qualité, gratuit et obligatoire. La Déclaration d'Incheon reconnaît que l'inclusion et l'équité, dans l'éducation et à travers elle, constituent « la pierre angulaire d'un agenda pour l'éducation transformateur ». C'est pourquoi elle s'engage à lutter contre « toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités et inégalités en matière d'accès, de participation et de résultats de l'apprentissage³⁴ ». Cette déclaration est la preuve du consensus international autour de la nécessité, pour les systèmes éducatifs, d'être inclusifs et équitables pour ne laisser personne pour compte.

L'inclusion représente un parcours transformateur tant pour le système éducatif que pour la société dans son ensemble³⁵. Elle garantit que tous les apprenants, quelles que soient leur situation, leurs caractéristiques individuelles et leurs capacités, ont accès sans restriction à une éducation de qualité

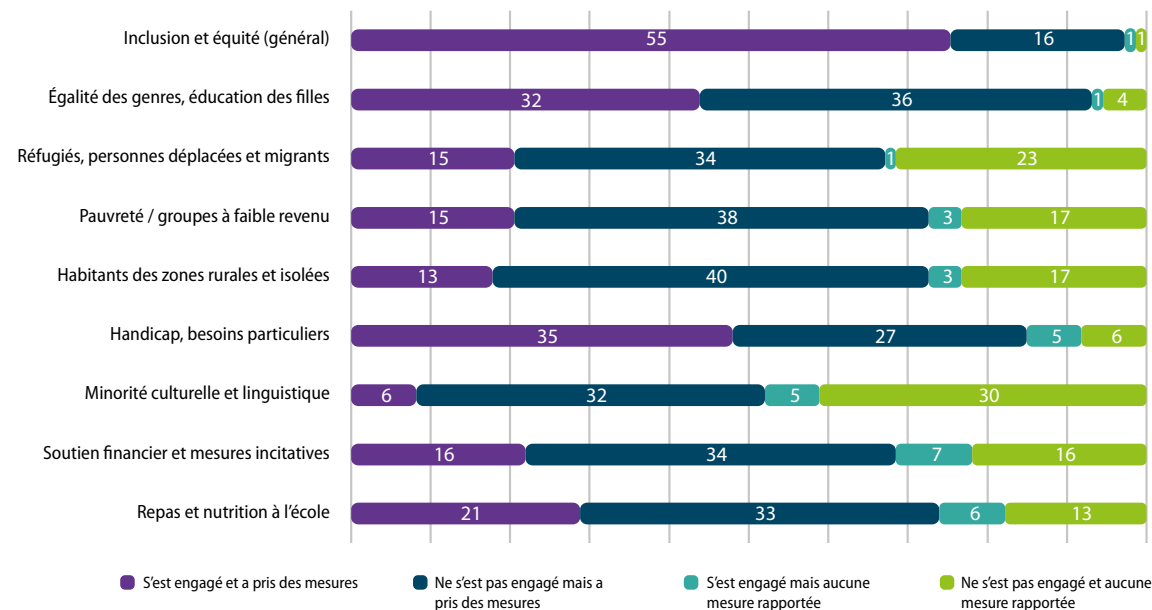
et peuvent y participer. Pour y parvenir, le système éducatif lui-même doit se transformer afin de mettre en valeur la diversité, d'y répondre et d'éliminer toutes les formes de discrimination.

Malgré les progrès considérables réalisés à travers le monde au cours des 10 dernières années, des difficultés persistent. Les apprenants handicapés, par exemple, sont souvent victimes de ségrégation dans le système éducatif³⁶. Par ailleurs, on compte encore 250 millions d'enfants déscolarisés³⁷. Les inégalités en matière d'éducation dépendent de divers facteurs qui se recoupent, dont la pauvreté et le lieu de résidence. C'est manifeste en Afrique subsaharienne et dans les régions touchées par des crises, où le taux d'achèvement des filles issues de familles pauvres vivant dans des zones rurales reste faible³⁸. Dans d'autres contextes, les garçons sont plus susceptibles de redoubler, de ne pas apprendre à l'école et de ne pas aller au bout de leur scolarité³⁹. La pandémie de COVID-19 a aggravé le problème de l'exclusion et l'a rendu encore plus visible, en particulier pour les groupes marginalisés et défavorisés. Il est également apparu que les enfants et les jeunes réfugiés étaient particulièrement exposés à l'exclusion sur le plan éducatif. En 2020, la moitié d'entre eux seulement (52 %) étaient inscrits à l'école ; ils n'étaient que 31 % à atteindre l'enseignement secondaire et à peine 5 % à poursuivre des études supérieures⁴⁰. Par ailleurs, pendant la pandémie, quelque 40 % des pays les plus pauvres n'ont pas été en mesure de soutenir les apprenants à risque, ce qui démontre une fois de plus la fragilité du droit à l'éducation⁴¹.

Figure 3.4 : Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Inclusion, équité et égalité des genres (n = 91)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Figure 3.5 : Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Inclusion, équité et égalité des genres (n = 73)

Pour traiter ces difficultés, il faut transformer les systèmes éducatifs afin qu'ils favorisent l'équité et l'inclusivité, en faisant de la réponse aux besoins de chaque apprenant une priorité⁴². Cela suppose d'appliquer progressivement une législation dans ce sens et de transformer le rôle des systèmes éducatifs, pour établir un environnement qui non seulement valorise la diversité mais aussi remet activement en cause les préjugés et garantit les mêmes chances à tous les apprenants. En 2022, les pistes d'action thématiques du Sommet ont rappelé l'importance de ces principes. Ce sont des éléments fondamentaux de la plupart des engagements internationaux indispensables pour lutter contre des inégalités persistantes en matière de répartition des ressources et d'accès aux opportunités⁴³.

La **figure 3.4** indique que 97 % des pays ont signalé des mesures en faveur de l'inclusion et de l'équité en général, preuve de leur volonté de porter une attention particulière aux groupes les plus vulnérables. La **figure 3.5** montre que, sur les 73 pays qui ont soumis à la fois une déclaration d'engagement nationale et des réponses à l'enquête, 36 (soit 49 %) ne se sont pas spécifiquement engagés en faveur de l'égalité des genres et/ou de l'éducation des filles et des femmes, mais ont tout de même pris des mesures en ce sens. Cela suggère que, même si les pays n'ont pas spécifiquement mentionné un sous-thème dans leurs déclarations nationales, ils peuvent tout de même mettre en œuvre des actions qui s'y rapportent.

3.2.1 Éliminer les stéréotypes liés au genre et la discrimination pour promouvoir l'égalité des genres et l'inclusivité dans les systèmes éducatifs

Pour bâtir un monde plus inclusif et plus juste, il est primordial de donner la priorité à un système éducatif inclusif, qui favorise l'égalité pour tous les individus, indépendamment de leur genre. Le Cadre d'action Éducation 2030 rappelle qu'il est important que les gouvernements mettent en œuvre des politiques, des plans et des environnements d'apprentissage sensibles au genre⁴⁴. En outre, le Sommet a été l'occasion de souligner que les systèmes éducatifs doivent prendre des engagements plus explicites et plus actifs pour éliminer les obstacles liés au genre, les préjugés et la discrimination qui empêchent les apprenants d'exercer pleinement leur droit à l'éducation et de bénéficier d'opportunités qui leur permettront de bien mener leur vie future, notamment sur le plan professionnel, et d'accéder au leadership. Plusieurs pays, dont l'Albanie, l'Allemagne, la Belgique, le Brésil, l'Estonie et la Lettonie, ont mis en place des initiatives visant à sensibiliser les éducateurs au sujet des effets négatifs des stéréotypes liés au genre sur le développement des enfants, et à éliminer ces stéréotypes dans l'éducation à tous les niveaux. Par exemple, dans le cadre de son Plan Droits des femmes 2020-2024, le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique) insiste sur l'importance de la formation continue des éducateurs. C'est justement l'objet du module de formation Filles-Garçons : une même école, conçu pour stimuler chez les enseignants et les élèves la réflexion critique au sujet des relations

Encadré 2. Appel à l'action : promouvoir l'égalité des genres et l'autonomisation des filles et des femmes dans et par l'éducation

S'appuyant sur les larges consultations menées dans le cadre du Sommet sur la transformation de l'éducation ainsi que sur les cadres et engagements préexistants en la matière, l'Appel à l'action Promouvoir l'égalité des genres et l'autonomisation des filles et des femmes dans et par l'éducation⁴⁵ incite les différentes parties prenantes – gouvernements, partenaires de développement, organisations des Nations Unies et autres organisations multilatérales, organisation de la société civile et de la jeunesse, acteurs du monde universitaire – à placer l'égalité des genres au cœur des systèmes éducatifs. Ciblent les entraves et les obstacles liés au genre qui empêchent les apprenants d'exprimer tout leur potentiel, cet Appel définit plusieurs domaines d'action, dont : 1) la mise en place de plans, budgets, politiques et systèmes de données transformateurs du genre dans l'éducation ; 2) la parité entre les genres et la non-discrimination à tous les niveaux et dans toutes les matières ; 3) l'élimination des préjugés et des stéréotypes liés au genre dans les programmes d'enseignement, les supports d'enseignement et d'apprentissage et les pédagogies ; 4) la création d'espaces d'apprentissage sûrs, transformateurs du genre et inclusifs ; 5) la collaboration intersectorielle et la participation significative des jeunes à la prise de décisions ; et 6) les investissements consacrés en particulier aux apprenants les plus marginalisés.

Initiative mondiale du Sommet : Plateforme mondiale pour l'égalité des genres et l'autonomisation des filles et des femmes dans et par l'éducation

Parallèlement à cet Appel à l'action, l'UNESCO et l'UNICEF ont lancé la Plateforme mondiale pour l'égalité des genres et l'autonomisation des filles et des femmes dans et par l'éducation⁴⁶. Il s'agit d'une initiative multipartite visant à stimuler la prise en compte de la transformation dans différents domaines – leadership, responsabilisation, innovation, gestion des données et financement – pour faire progresser l'égalité des genres dans et par l'éducation. Cette Plateforme mondiale fait appel à l'esprit intersectoriel et intergénérationnel du Sommet sur la transformation de l'éducation, qui rassemble des représentants gouvernementaux, des dirigeants et des défenseurs de l'éducation, ainsi qu'un large éventail de parties prenantes et de militants. Le premier grand projet réussi de cette Plateforme mondiale est le Tableau de bord mondial de la responsabilisation⁴⁷, qui permet de suivre les progrès de 193 pays à l'aide d'indicateurs clés tirés de l'Appel à l'action pour approfondir et compléter les données du Tableau de bord des engagements des pays. Lancé en novembre 2023, il fait appel au plaidoyer collaboratif et aux efforts de financement participatif entrepris lors des grands événements concernant l'éducation mondiale et l'égalité des genres depuis septembre 2022 : Conférence LDC5, Conférence Women Deliver 2023, Conférence internationale triennale du Forum des éducatrices africaines, Journée internationale de la fille, Journée internationale des femmes, Commission de la condition de la femme 2024, etc.). Le Tableau de bord mondial de la responsabilisation permet également d'obtenir des cartographies et des analyses des engagements nationaux⁴⁸.

Messages clés et bonnes pratiques

Les gouvernements du monde entier travaillent main dans la main avec des champions et des militants de l'éducation, pour placer l'égalité des genres au cœur des systèmes éducatifs.

1. Les pays établissent des plans, des budgets, des politiques et des systèmes de données transformateurs du genre pour leurs secteurs nationaux de l'éducation. À titre d'exemple, Chypre et la République de Corée ont lancé

en 2023 de nouveaux plans relatifs à l'égalité des genres, qui adoptent une approche complète et intersectorielle afin d'éliminer les préjugés de genre systémiques et la discrimination dans les contextes éducatifs à tous les niveaux, en s'intéressant tout particulièrement à la création de budget, de politiques et de données plus solides.

2. Les pays intègrent la promotion de l'égalité des genres dans les programmes d'enseignement, les supports d'enseignement et d'apprentissage et les pédagogies. Le Bangladesh, le Malawi et la République dominicaine ont pris des mesures décisives pour actualiser leurs programmes, leurs manuels et les directives données aux enseignants afin de mettre l'égalité en avant. S'y ajoutent des formations sur les pédagogies tenant compte du genre. L'Équateur, la Hongrie et la Lettonie ont déployé des actions spécifiques pour favoriser la participation des filles et des femmes dans l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM). L'Argentine, la France et le Nicaragua ont renforcé leurs programmes d'éducation complète à la sexualité qui font la promotion de relations et de vies saines.

3. Les pays adoptent diverses mesures pour promouvoir des espaces d'apprentissage transformateurs du genre, sûrs et inclusifs. De nombreux pays ont fait de la lutte contre la violence de genre en milieu scolaire une priorité. La Sierra Leone a adopté une politique avant-gardiste pour garantir la sécurité complète dans les écoles. La Colombie a lancé à l'échelle nationale un Plan intersectoriel de coexistence dans les écoles. Bahreïn et la Malaisie ont pris des mesures pour garantir la mise en place d'installations scolaires sûres. La Belgique s'est dotée de programmes dédiés à la lutte contre le harcèlement, tandis que le Kenya promeut la discipline positive afin d'éliminer les châtiments corporels.

4. Les pays investissent dans les apprenants les plus marginalisés. Des investissements ciblés soutiennent les apprenants les plus marginalisés. L'Ouzbékistan a adopté un budget sensible au genre, qui a conduit à des dépenses ciblées dans les régions moins bien dotées, ainsi qu'à l'augmentation des ressources fournies aux élèves du préprimaire et aux apprenants handicapés. Le Timor-Leste révisé ses mécanismes de financement afin de protéger les petites écoles dans les zones reculées.

La voie à suivre

Le Tableau de bord mondial de la responsabilisation étant maintenant opérationnel, les efforts à déployer dans les années à venir seront triples. D'abord, les gouvernements seront soutenus pour traduire l'Appel à l'action en des règlements, politiques, plans et programmes transformateurs, en particulier en donnant aux dirigeants et aux décideurs les moyens de prendre des mesures politiques et en renforçant la place des réseaux de points focaux liés au genre dans les ministères de l'éducation. Ensuite, les membres de la Plateforme mondiale chercheront à améliorer et à approfondir les données probantes disponibles via le Tableau de bord, y compris en faisant appel à différents partenariats pour combler les lacunes en matière de données quant aux indicateurs concernant la coordination intersectorielle, les programmes et les ressources d'apprentissage ou encore la formation formatrice du genre des enseignants. Enfin, l'apprentissage sera mis en lumière et généralisé par le biais d'actions de plaidoyer stratégiques et ciblées, pour fournir aux parties prenantes les informations et les ressources dont elles auront besoin pour demander des comptes aux acteurs de l'éducation.

entre les genres et des stéréotypes. Les modules de ce type s'adressent aux éducateurs qui interviennent à tous les niveaux, pour rendre l'environnement d'apprentissage plus égalitaire. Cela montre bien qu'une approche globale est nécessaire pour surmonter les obstacles.

Des mesures proactives sont essentielles pour remettre en cause les attitudes et les comportements influencés par les préjugés de genre dans les contextes éducatifs, pour faire en sorte que ceux-ci favorisent l'équité entre les genres et l'inclusivité⁴⁵. L'Argentine a mis à jour ses politiques éducatives pour les mettre en conformité avec la législation nationale (lois 26.150 et 26.206). Ces lois impliquent la mise en œuvre d'actions éducatives globales et universelles en faveur des droits humains et de l'égalité des genres. Elles garantissent également aux élèves l'accès à une éducation complète à la sexualité (ECS) dans tous les établissements d'enseignement, publics ou privés, à tous les niveaux et pour toutes les modalités. L'ECS aborde diverses questions telles que le droit à disposer de son corps, l'intelligence émotionnelle, les perspectives de genre, la diversité, le respect et les droits sexuels. Elle doit être adaptée à l'âge des élèves.

Plusieurs pays, dont l'Allemagne, le Brésil, la Côte d'Ivoire, El Salvador, le Sénégal et la Zambie, vont au-delà de la simple sensibilisation. Ils ont déployé des initiatives stratégiques visant à réduire les inégalités entre les genres et à mettre en place un environnement éducatif inclusif, dans lequel tous les apprenants bénéficient d'un accès équitable à une éducation de qualité et peuvent ainsi développer leurs compétences et gagner en confiance. Par exemple, au Brésil, le programme *Mil Mulheres* (Mille femmes) est conçu pour promouvoir l'égalité des genres dans l'éducation et sur le marché du travail en s'adressant directement aux femmes qui se trouvent dans des situations socioéconomiques difficiles. Il constitue un engagement significatif de la part du Gouvernement brésilien : il ne vise pas seulement à sensibiliser aux inégalités existantes entre les genres, mais aussi à les corriger activement en s'appuyant sur l'éducation et les qualifications professionnelles. Le programme salvadorien de réforme du système éducatif, baptisé *Mi Nueva Escuela* (Ma nouvelle école), met également en lumière des efforts importants en faveur de l'égalité des genres. Cette réforme prévoit d'allouer un budget à une unité institutionnelle dédiée aux femmes, qui a pour fonction de promouvoir, de guider, de suivre et de coordonner l'application des principes d'égalité, d'équité et de non-discrimination. Cette unité veille également à ce que les réglementations relatives aux droits des femmes tout au long de leur vie soient respectées dans l'ensemble des politiques, plans, programmes,

projets et actions relevant du Ministère de l'éducation, des sciences et des technologies (MINEDUCYT). En outre, plusieurs pays, dont la Colombie, la Côte d'Ivoire et le Nicaragua, ont déployé des initiatives ciblées visant à créer des environnements d'apprentissage inclusifs et à résoudre un certain nombre de difficultés parmi lesquelles le décrochage scolaire des parents adolescents, les grossesses pendant la scolarité et la violence liée au genre.

3.2.2 Mettre en œuvre des changements systémiques afin d'inclure les personnes handicapées et ayant des besoins particuliers dans l'éducation.

L'éducation devrait être spécialement conçue pour stimuler les individus qui, pour diverses raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes d'enseignement adaptées pour pleinement participer et atteindre les objectifs d'apprentissage dans le cadre d'un programme éducatif⁴⁶. Le Comité des droits des personnes handicapées souligne même l'importance de l'inclusion en tant que processus complet et transformateur. L'inclusion va au-delà de la simple inscription d'élèves handicapés dans le système scolaire ordinaire. Elle suppose la mise en œuvre de modifications essentielles dans différents volets de l'éducation, notamment quant à la structure des environnements d'apprentissage, au contenu des programmes, aux méthodes d'enseignement et aux stratégies éducatives bénéfiques à tous les apprenants. De plus, l'inclusion ne consiste pas seulement à intégrer les élèves handicapés dans des classes ordinaires. Elle suppose d'adapter dans leur ensemble les processus et les environnements éducatifs pour que tous les apprenants, indépendamment de leurs caractéristiques particulières, de leurs besoins et de leurs compétences, puissent exprimer tout leur potentiel⁴⁷.

Plusieurs pays (dont l'Allemagne, l'Albanie, l'Andorre, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, la Colombie, Cuba, l'Estonie, la France, l'Indonésie, la Jordanie, le Malawi et Oman) appliquent des politiques et des lois visant à améliorer les conditions et la qualité de l'éducation que reçoivent les élèves handicapés. L'Albanie, conformément à sa loi sur l'éducation révisée en 2022, a fait de l'inclusion et de l'équité des priorités, en particulier pour les élèves handicapés. Elle a ainsi transformé les écoles spécialisées en centre de ressources et renforcé le soutien apporté aux enseignants assistants. La mise à disposition de manuels gratuits pour les groupes vulnérables, comme les enfants handicapés, renforce cette transformation, qui s'inscrit dans la Stratégie nationale en matière d'éducation. En parallèle, un groupe de travail a été constitué afin d'établir des

centres de ressources modèles et de modifier les lois pertinentes.

Les écoles et les unités spécialisées jouent un rôle crucial pour aider les écoles ordinaires à améliorer l'inclusion. Une fois que les écoles ordinaires auront pleinement assimilé le principe d'inclusivité, la demande de services spéciaux distincts diminuera. Plusieurs pays (dont l'Allemagne, l'Arabie saoudite, Bahreïn, la Chine, le Costa Rica, l'Équateur, le Kirghizistan et la République de Corée) ont mentionné des centres de ressources et des programmes spécialisés déployés dans les écoles pour soutenir les enfants handicapés. Par exemple, en Arabie saoudite, l'Initiative d'apprentissage complet pour l'éducation publique des enfants handicapés a conduit à redéfinir le programme de l'éducation générale pour mieux tenir compte des besoins des enfants handicapés, afin de les intégrer davantage dans le système éducatif. Cette initiative repose entre autres sur la création de centres de ressources spécialisés, dont le Centre Al-Fawzan dédié à la prise en charge de l'autisme, ainsi que sur la création de jardins d'enfants permettant une intervention précoce et la fourniture de services éducatifs et de soutien individualisés dès le plus jeune âge. Bahreïn a mis en œuvre des programmes d'éducation spéciale dans 175 écoles ordinaires. Cette initiative consiste en partie à mener des programmes de sensibilisation à l'intention des enseignants, du personnel administratif et de l'ensemble des élèves, pour faire en sorte que ces écoles soient à même de répondre aux divers besoins des élèves handicapés afin qu'ils puissent apprendre dans les écoles ordinaires. Pour garantir le droit des apprenants handicapés à l'éducation, la République de Corée renforce l'enseignement obligatoire, de la maternelle jusqu'au lycée, et fournit des services de soutien complets et gratuits aux enfants handicapés de moins de trois ans et aux jeunes qui poursuivent une formation professionnelle. Le sixième Plan quinquennal pour le développement de l'éducation spéciale (2023-2027), toujours en République de Corée, est un exemple d'une approche sur mesure en matière d'éducation spéciale : les stratégies éducatives sont adaptées en fonction du type et du degré de handicap. Ce plan a pour objet de renforcer l'inclusion dans l'éducation, la formation professionnelle et l'apprentissage tout au long de la vie, en fournissant un meilleur soutien éducatif aux élèves concernés. Ces initiatives consistent toutes à soutenir les écoles ordinaires pour permettre une meilleure inclusion, étant entendu que le recours à des services spéciaux distincts diminuera à mesure que les écoles ordinaires seront de mieux en mieux équipées et de plus en plus inclusives.

3.2.3 Lutter contre la pauvreté en investissant dans l'éducation et en promouvant des programmes d'apprentissage inclusifs

La pauvreté demeure un obstacle majeur qui empêche d'offrir à tous les mêmes chances en matière d'éducation. Ce facteur d'exclusion et de marginalisation renforce les inégalités liées au genre, au handicap, à l'origine ethnique, à la langue, au lieu de résidence, à la stabilité des pays et aux conflits⁴⁸. Par ailleurs, l'impact de la pandémie de COVID-19 sur les apprenants et l'apprentissage a été particulièrement important parmi les populations les plus pauvres, les pertes d'apprentissage aggravant la crise existante de l'apprentissage. Toutefois, l'éducation reste la clé pour lutter contre la pauvreté, car elle permet à chaque individu d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour obtenir un emploi et percevoir des revenus décents, se perfectionner ou se réorienter afin de s'adapter à l'évolution du marché du travail, pour briser ainsi le cycle de la transmission intergénérationnelle de la pauvreté.

Plusieurs pays ont signalé des mesures d'équité, prises afin d'aider les familles à éliminer les obstacles financiers à l'éducation. Par exemple, la stratégie libanaise en matière d'éducation pour 2025 vise à offrir des chances égales aux enfants vulnérables, libanais et réfugiés, grâce au financement par le Gouvernement des frais de scolarité du préprimaire à la neuvième année d'études et à un programme de subventions conditionnées à une scolarisation, qui aide à couvrir les dépenses non liées aux frais de scolarité et dont bénéficient environ 90 000 élèves issus des groupes les plus vulnérables dans les écoles publiques. Ce soutien financier, qui représente entre 15 et 20 dollars des États-Unis d'Amérique par enfant et par mois pendant deux années consécutives, permet de réduire la pression économique qui conduit souvent les familles à adopter des solutions à court terme, parmi lesquelles le travail des enfants ou le mariage précoce des filles, et cela contribue en définitive à une diminution du travail des enfants. Le Ministère libanais de l'éducation et de l'enseignement supérieur prône une augmentation des aides publiques destinées à des initiatives de ce type. Dans le même ordre d'idées, le Gouvernement fédéral nigérian a mis en place une Politique nationale d'investissement social qui comprend notamment un programme de transferts monétaires assortis de conditions dont l'objectif est de soutenir les foyers les plus vulnérables. Nous pouvons également citer l'initiative Trader Moni, qui a pour objet de permettre aux petits commerçants d'améliorer leurs moyens de

subsistance et de garantir l'éducation de leurs enfants. Autre initiative importante, le programme Anchor Borrower cible les personnes et les communautés vulnérables, dont les parents, les élèves, les agriculteurs, les jeunes, les orphelins et d'autres enfants vulnérables, pour fournir une aide financière à ceux dont la situation est la plus précaire. L'objectif est de réduire la charge financière qui pourrait autrement pousser les familles à privilégier les contributions économiques immédiates que peuvent apporter les enfants, par exemple en travaillant, au détriment de leur éducation. Cette assistance financière ciblée contribue à un objectif plus global, celui de l'équité éducative, en permettant aux élèves de poursuivre

leurs études sans difficulté d'ordre économique. Pour sa part, le Gouvernement espagnol a considérablement augmenté le budget dédié aux bourses et subventions versées aux étudiants, à l'université et dans d'autres types d'établissements.

3.2.4 Améliorer l'accès à l'éducation pour les enfants et les jeunes touchés par les crises grâce à des systèmes éducatifs inclusifs

Le Sommet a mis en lumière l'importance d'une éducation de qualité et de l'apprentissage tout au long de la vie pour les personnes touchées par des situations d'urgence et de crise prolongée. Il a appelé à investir dans des interventions efficaces auprès de ces groupes les plus vulnérables. L'accès

Encadré 3. Appel à l'action : l'éducation dans les situations de crise

À l'issue de consultations ouvertes et inclusives menées avec des États membres de l'UNESCO et la communauté mondiale de l'éducation dans les situations d'urgence, l'Appel à l'action : l'éducation dans les situations de crise a été lancé lors du Sommet sur la transformation de l'éducation. Il s'agit d'une initiative pilotée par cinq coresponsables (ECW, GPE, UNESCO, HCR et UNICEF) pour fournir une réponse collective et multipartite à la terrible crise de l'éducation à laquelle sont confrontés les apprenants dans différentes situations d'urgence à travers le monde. Soutenue par près de 40 États membres⁵⁷ et plus de 170 partenaires, [l'initiative mondiale Partenariat pour des actions transformatrices dans les situations de crise](#)⁵⁸ sert depuis de cadre directeur pour stimuler des actions concrètes aux niveaux national, régional et mondial.

Ayant pour objectif principal de défendre et de mettre en œuvre la triple articulation entre action humanitaire, développement et paix, cette initiative mondiale (IM) repose sur quatre piliers interconnectés : 1) améliorer l'accès équitable à une éducation inclusive et les résultats d'apprentissage des enfants et des jeunes touchés par des crises ; 2) protéger et augmenter le financement externe ; 3) travailler ensemble dans un esprit de coopération internationale pour mettre en place des systèmes éducatifs résilients ; et 4) étendre et intégrer les interventions à fort impact et fondées sur des données probantes dans les efforts de politiques et de programmation, en mettant l'accent sur huit priorités interdépendantes⁵⁹.

De nombreux pays sont confrontés à des difficultés qui leur sont propres et dépendent de leur situation. En mettant en œuvre cette IM, les États membres, les coresponsables et la communauté mondiale de l'éducation dans les situations d'urgence entendent placer l'éducation au cœur des interventions humanitaires et de secours, tout en établissant des systèmes éducatifs résilients pour progresser vers l'ODD 4.

Initiative mondiale – L'éducation dans les situations de crise : le Partenariat pour des actions transformatrices

Profitant de l'élan suscité par le Sommet, les coresponsables ont élaboré une feuille de route pour la mise en œuvre de l'IM, qui mentionne notamment des actions mondiales importantes en lien avec l'IM. Quatre grands jalons internationaux ont ensuite mis en lumière ce partenariat dans l'action en insistant sur le caractère central de l'éducation dans la réponse aux urgences humanitaires, mais aussi en rappelant la triple articulation et la nécessité d'un financement flexible à long terme pour soutenir les efforts des pays : 1) la Conférence de haut niveau sur le financement d'Éducation sans délai (ECW) en février 2023 ; 2) le Forum mondial sur les réfugiés en décembre 2023 ; 3) la COP28 en décembre 2023 ; et 4) la révision des Normes minimales de l'INEE au cours de l'année 2023. Ces événements ont fourni aussi bien aux pays touchés par des crises qu'aux gouvernements donateurs des plateformes stratégiques pour présenter leurs plans et leurs actions concrètes déployés pour tenir leurs engagements, pour tirer des leçons d'autres contextes de crise et pour encourager davantage les gouvernements et les partenaires à agir dans les principaux volets de l'IM, en particulier en ce qui concerne :

- les approches qui considèrent l'enfant dans sa globalité, afin de proposer des apprentissages transformateurs du genre, inclusifs et holistiques dans les situations d'urgence et de crise ;
- la coordination intersectorielle, pour améliorer la planification de l'éducation et des interventions humanitaires ;
- le financement durable et pluriannuel de l'éducation dans les situations d'urgence et de crise prolongée.

Parallèlement, un premier groupe de 14 pays cibles⁶⁰ a été sélectionné par les coresponsables et la communauté de l'éducation dans les situations d'urgence en fonction de différents critères (représentation géographique, type d'urgence, leadership en matière d'éducation, financement limité et dépendance vis-à-vis de partenaires externes dans le domaine de l'éducation) pour faire l'objet d'une mobilisation accrue autour de cette IM.

Quelques exemples de réussites à l'échelle nationale

La **Colombie** intègre depuis longtemps des migrants – principalement originaires de la République bolivarienne du Venezuela – dans son secteur éducatif. En modifiant sa législation et ses politiques en la matière, le Gouvernement colombien a doté le secteur éducatif des ressources nécessaires pour pleinement inclure les apprenants migrants et pour les soutenir, de même que les enseignants et les apprenants des communautés d'accueil. Le Gouvernement colombien, sous la direction du Ministère de l'éducation nationale, a joué un rôle majeur dans le lancement de cet Appel à l'action et a effectué une enquête complète auprès de deux groupes distincts (jeunes/élèves et enseignants/universitaires) sur les cinq pistes d'action thématiques du Sommet. Cette enquête a conduit à la rédaction d'un rapport sur le processus amorcé par le pays pour concrétiser les

à l'éducation pendant et après les situations d'urgence et de crise continue d'être un défi, car il remet en cause le droit à l'éducation et les résultats d'apprentissage pour des millions de personnes. En 2022 le nombre de personnes déplacées de force a atteint un triste record. Près de 32,4 millions de réfugiés, dont la moitié avaient moins de 18 ans, ont vu leur éducation grandement perturbée. Entre 2015 et 2019, plus de 11 000 attaques ont visé des écoles, des universités, des élèves et des membres du personnel. Plus de 22 000 personnes ont ainsi été touchées dans au moins 93 pays. L'absence de réponse aux besoins éducatifs des personnes touchées par des situations d'urgence ne fait qu'aggraver la crise.

Les apprenants déplacés, souvent traumatisés par la violence et les conflits, sont fortement touchés par le stress post-traumatique. On estime que 75 % des apprenants déplacés dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire en souffrent. Ces élèves rencontrent de nombreuses difficultés dans leurs nouveaux cadres éducatifs – stéréotypes, harcèlement et discrimination –, ce qui peut encore nuire à leur santé mentale et perturber davantage leurs apprentissages. Un soutien psychologique dans les écoles, sous forme d'art thérapie ou de thérapie comportementale et cognitive par exemple, s'est révélé utile pour traiter ces difficultés, même si une mise en œuvre efficace nécessite une formation spécialisée que

engagements pris lors du Sommet, à l'élaboration d'un plan de travail comprenant des initiatives clés et à l'établissement de points focaux dédiés à ces priorités et initiatives. La Colombie a aussi contribué à l'organisation de la Conférence de haut niveau sur le financement d'ECW en février 2023 et a reçu d'ECW une subvention au titre de la deuxième phase du Programme pluriannuel de résilience – non seulement pour permettre au Gouvernement de fournir une éducation aux enfants et adolescents migrants mais aussi pour soutenir les enfants déplacés à l'intérieur du pays en raison de conflits armés.

En **Jordanie**, le Gouvernement a pleinement tenu les engagements figurant dans sa déclaration nationale soumise à l'issue du Sommet, y compris dans les domaines suivants qui constituent les principaux piliers du programme jordanien en matière d'éducation : 1) inclusion et diversité ; 2) gestion des réfugiés, des crises et des risques ; et 3) financement. En 2023, dans l'optique d'atteindre ces engagements, des partenaires réunis sous l'égide de l'UNESCO ont été mobilisés pour faire évoluer la situation dans trois domaines en particulier : 1) renforcement du système éducatif ; 2) inclusion et diversité ; et 3) EFTP. À l'occasion du Forum mondial sur les réfugiés en décembre 2023, le Ministre de l'éducation et de l'enseignement supérieur a présenté un rapport d'étape complet sur la réforme de l'EFTP et l'application des nouvelles politiques nationales et des nouveaux plans d'action relatifs à l'inclusion et à la diversité. Le GPE a récemment déterminé que le pays pouvait bénéficier d'une allocation au titre du fonds à effet multiplicateur, afin que le partenariat dirigé par la Jordanie puisse contribuer à la mise en œuvre des actions envisagées.

Confronté à l'accumulation de plusieurs crises, y compris des catastrophes climatiques récentes, le Ministère de l'éducation et de l'instruction du **Soudan du Sud** a grandement contribué à l'élaboration de l'Appel à l'action, en tant que promoteur principal, et a poursuivi ses engagements en mobilisant le Groupe local d'éducation afin que la réponse du secteur de l'éducation repose sur des approches harmonisées et cohérentes. Les quatre engagements en lien avec cette IM découlant du Sommet sont traités comme des priorités dans les plans d'intervention d'ECW et du GPE au Soudan du Sud, assortis de plans de mise en œuvre clairs conçus par les partenaires spécialistes de l'éducation dans les situations d'urgence. Compte tenu des fortes pressions exercées sur le secteur de l'éducation après l'éclatement du conflit au Soudan en avril 2023, le Ministère et ses partenaires ont uni leurs forces pour fournir des opportunités d'apprentissage aux apprenants de retour dans leur pays.

L'Ukraine a été l'un des pays champions de la préparation et du lancement de l'Appel à l'action, preuve de son engagement ferme en faveur de la continuité de l'apprentissage et de l'enseignement en temps de guerre. Réagissant aux conséquences immédiates du déplacement interne et externe de millions d'enfants et de jeunes pour le système éducatif, le Ministère de l'éducation et des sciences a rapidement déployé une plateforme d'apprentissage en ligne et constitué un Cluster sur l'éducation et un Groupe de travail sur l'éducation et les sciences. Dans ce rôle moteur, le Ministère a tiré parti de la première phase du fonds à effet multiplicateur du GPE (l'UNESCO et l'UNICEF étant agents partenaires conjoints) et du Programme pluriannuel de résilience d'ECW, après un premier financement au titre de l'intervention d'urgence. Dans le cadre de sa nouvelle Stratégie relative à l'éducation et aux sciences pour 2024-2027, l'Ukraine continue à mettre l'accent sur la continuité de l'apprentissage à tous les niveaux d'une part, et d'autre part sur la transformation du système éducatif national en mobilisant la puissance de la transformation numérique. Parallèlement, compte tenu de l'ampleur des déplacements de population, le HCR et ses partenaires continuent d'œuvrer pour l'inclusion des apprenants déplacés dans les écoles publiques. Parmi les initiatives qui méritent d'être soulignées, citons le suivi des parcours d'apprentissage des réfugiés ukrainiens scolarisés dans les pays voisins, assuré par l'UNESCO, le HCR, l'UNICEF et la Commission européenne.

La voie à suivre

Compte tenu des multiples crises convergentes qui touchent de très nombreux pays, la communauté mondiale de l'éducation dans les situations d'urgence va continuer à unir ses forces pour plaider en faveur de systèmes éducatifs nationaux plus résilients, pour veiller à ce que l'éducation garde une place centrale dans les situations d'urgence humanitaire et pour mobiliser encore davantage le pouvoir transformateur de l'éducation afin de protéger les communautés éducatives et les apprenants touchés par les crises, en s'intéressant non seulement à leurs apprentissages mais aussi à leur santé mentale et à leurs besoins psychosociaux. Le partenariat établi dans le cadre de cette IM découlant du Sommet restera indispensable au progrès dans ce sens. Il fera l'objet d'un premier rapport de suivi en 2025, qui mettra en avant les pratiques transformatrices prometteuses et définira la voie à suivre pour atteindre les objectifs d'ici 2030.

beaucoup d'enseignants n'ont pas. Les Directives concernant la santé mentale et le soutien psychosocial dans les situations d'urgence recommandent que les enseignants soient en mesure de soutenir leurs élèves concernés en créant un environnement sûr et en se mettant en relation avec des professionnels spécialistes de la santé mentale, tout en suivant une formation continue qui leur sera essentielle pour faire face aux traumatismes de leurs élèves sans dépasser les limites de leurs fonctions.

Les mesures d'inclusion des réfugiés et des migrants vulnérables dans les systèmes éducatifs nationaux se développent, notamment au moyen d'initiatives telles que le Pacte mondial sur les réfugiés. Ce cadre vise à renforcer la réponse internationale et le soutien apporté aux grands mouvements de réfugiés. Il contribue également à résoudre les difficultés auxquelles les réfugiés sont confrontés. Plusieurs pays (parmi lesquels l'Allemagne, l'Andorre, le Brésil, le Costa Rica, l'Espagne, l'Estonie, l'Éthiopie, le Japon, la Jordanie, la Lettonie, le Liban, la Libye, le Monténégro, le Royaume des Pays Bas,

Oman et la République de Corée) ont fait état de leurs approches visant à intégrer ces différents groupes dans leurs systèmes éducatifs, preuve d'un engagement mondial en faveur d'un accès à l'éducation pour tous, en dépit des situations d'urgence et de crise. Le Costa Rica permet aux réfugiés et aux migrants d'accéder à différents services éducatifs publics à l'échelle nationale, tandis que l'Estonie a accueilli près de 80 000 réfugiés ukrainiens dans son système éducatif en mobilisant un important soutien financier, matériel et psychologique. La Jordanie s'est efforcée d'accueillir les réfugiés syriens dans son système éducatif, en permettant leur inscription sans condition dans les écoles publiques et privées, en assouplissant les critères relatifs à leur identification et en leur permettant d'accéder aux écoles se trouvant près de leur lieu de résidence. La Libye garantit le respect des droits des réfugiés en matière d'éducation, conformément aux objectifs de développement durable. L'Andorre a promulgué une loi sur l'accueil des réfugiés et ouvert des classes spécifiques pour les élèves migrants.

3.3 Enseignants

Les enseignants jouent un rôle crucial dans la défense du droit à l'éducation et influent grandement sur l'apprentissage et le bien-être des élèves. C'est la raison pour laquelle la réalisation de l'ODD 4 et la transformation de l'éducation ne pourront aboutir sans les efforts dévoués des enseignants, qui doivent être bien formés, professionnalisés, autonomes, très motivés et correctement soutenus. Ces différents aspects doivent être considérés comme des priorités dans tous les cadres éducatifs, y compris les établissements touchés par les crises et accueillant des réfugiés, et à tous les niveaux de l'éducation, de l'enseignement préprimaire à l'apprentissage des adultes sans oublier l'EFTP et l'enseignement supérieur. Pourtant, malgré l'augmentation du nombre d'enseignants au cours des dernières décennies, nous assistons à une grave pénurie. On estime qu'à travers le monde, il manquera encore 44 millions d'enseignants d'ici 2030 – la situation s'est donc tout de même améliorée depuis 2016, quand ce chiffre était de 69 millions. C'est en Afrique subsaharienne que les besoins sont les plus importants. Cette pénurie rend indispensable des interventions stratégiques dans le domaine du recrutement des enseignants, mais aussi en faveur de leur déploiement équitable et de leur professionnalisation. En outre, la pandémie de COVID-19, la transition chaotique vers l'apprentissage numérique et l'aggravation

des inégalités existantes ont accru la demande de transformation des méthodes d'enseignement et ont incité à soutenir davantage les professionnels de l'éducation.

Le Sommet sur la transformation de l'éducation a rappelé le rôle crucial des enseignants en tant que moteurs de la réforme de l'éducation. Toutefois, leurs avis sont rarement sollicités, et ils ne participent pas aux prises de décisions et aux processus d'élaboration des politiques. Outre leur faible rémunération et leurs mauvaises conditions de travail, le manque de confiance à l'égard des enseignants et de reconnaissance de leur statut en tant que professionnels de l'éducation peut compter parmi les facteurs qui dissuadent les étudiants de choisir la voie de la profession enseignante lorsqu'ils commencent leurs études supérieures. Pour changer cela, il faut que les structures de gouvernance de l'éducation accordent une plus grande importance au renforcement du pouvoir d'action et de décision, de l'autonomie, de la motivation et du leadership des enseignants.

En réponse à ces défis, le Secrétaire général des Nations Unies a établi en 2023 un Groupe de haut niveau sur la profession enseignante, qui a émis une série de recommandations axées sur le renforcement de l'autonomie des enseignants, l'augmentation des investissements dans la formation des enseignants

et la promotion de l'inclusivité et de l'équité dans l'éducation. Ces mesures stratégiques ont pour objet de remédier à la pénurie persistante d'enseignants à l'échelle mondiale et d'améliorer la qualité de l'éducation, en faisant en sorte que les enseignants soient bien préparés et soutenus pour répondre aux besoins divers de leurs élèves compte tenu de l'évolution des exigences éducatives. En renforçant l'autonomie des enseignants et en leur fournissant un soutien professionnel conséquent, ces initiatives visent à rendre la profession enseignante plus attractive et plus pérenne.

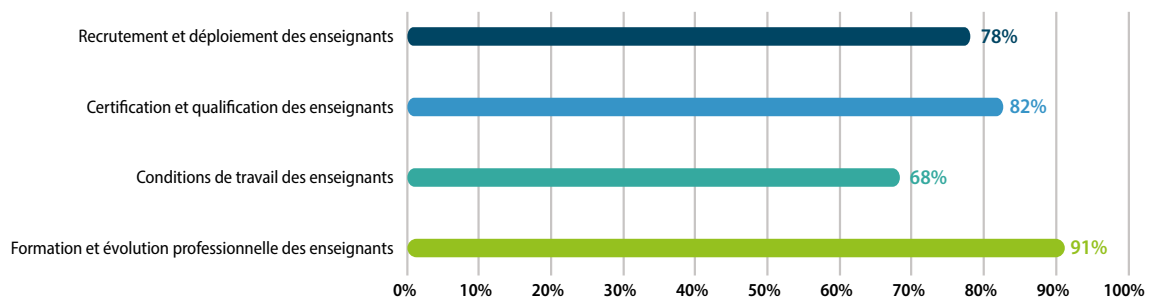
La figure 3.6 indique que 91 % des pays ont pris des mesures en faveur de la formation et de l'évolution professionnelle des enseignants. Le graphique illustre les engagements concernant la conception et l'amélioration de programmes de formation pédagogique et d'évolution professionnelle de qualité et inclusifs, en accord avec les priorités éducatives, les normes applicables aux enseignants et les politiques relatives au développement des carrières. Preuve supplémentaire de l'importance accordée par les pays à ce sous-thème, la figure 3.7 montre que 58 pays (soit 79 % de ceux qui ont soumis

à la fois un engagement national et des réponses à l'enquête) ont agi pour concrétiser leur engagement en faveur de la formation et de l'évolution professionnelle des enseignants.

3.3.1 Remédier aux pénuries d'enseignants par l'autonomisation, l'amélioration de la formation et la collaboration

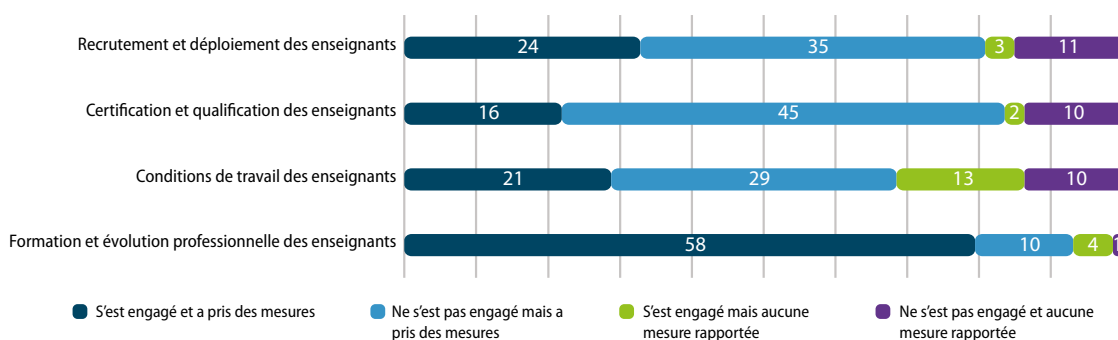
Les pénuries d'enseignants restent un défi majeur, dans toutes les matières et toutes les zones géographiques. Les pays développés comme les pays en développement y sont confrontés. Ces pénuries chroniques découlent de multiples facteurs interconnectés, parmi lesquels la faible attractivité de la profession enseignante, l'inefficacité des stratégies de recrutement, les faibles taux de rétention et l'insuffisance de la formation. Pour régler le problème urgent des pénuries d'enseignants, il faut adopter une approche systémique et holistique qui permettra notamment de donner aux enseignants plus de moyens d'action en favorisant leur évolution professionnelle et en leur laissant une plus grande autonomie.

Figure 3.6 : Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Enseignants (n = 91)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Figure 3.7 : Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Enseignants (n = 73)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Par ailleurs, le *Rapport mondial sur les enseignants* souligne l'importance du dialogue social et de la collaboration des enseignants comme acteurs essentiels de la redéfinition de la profession enseignante, les enseignants étant au cœur d'un nouveau contrat social pour l'éducation. Pour relever ce défi, plusieurs pays, dont l'Allemagne, l'Estonie, l'Indonésie, l'Islande, le Kirghizistan, le Royaume des Pays Bas, Maurice et la Suisse, ont signalé qu'ils déployaient des efforts importants pour remédier aux pénuries d'enseignants. Ils ont notamment mentionné des programmes de formation professionnelle, des réformes législatives facilitant la formation des enseignants, des campagnes de recrutement et la collaboration entre les gouvernements et les établissements d'enseignement.

Pour résoudre le problème majeur de la pénurie d'enseignants et améliorer la qualité de l'éducation, Maurice a créé des postes supplémentaires d'enseignants en primaire, dans toutes les matières, et a activement recruté 600 éducateurs stagiaires pour le primaire. Le pays espère ainsi augmenter de 16,4 % les effectifs du corps enseignant en primaire. Le Royaume des Pays Bas, quant à lui, a établi un Accord sur l'éducation et investi 160 millions d'euros pour structurer l'évolution professionnelle des enseignants, par l'intermédiaire du Fonds national pour la croissance. Cette initiative est assortie d'une augmentation significative des capacités de formation des enseignants et d'une campagne complète de recrutement et de rétention des enseignants, qui comprend notamment des programmes de mentorat et de soutien. Le Bureau néerlandais de l'éducation contribue au recrutement en fournissant des informations détaillées sur les carrières des enseignants et des conseils personnalisés aux éducateurs potentiels, issus de milieux divers. Les écoles peuvent également demander des subventions afin de faciliter l'intégration et la certification des enseignants migrants, pour qu'ils puissent rejoindre les rangs du corps enseignant. La Suisse traite le problème des pénuries d'enseignants au moyen de mesures législatives adoptées par le Parlement, qui mettent l'accent sur la collecte ciblée de données et l'évaluation systématique des réformes de l'éducation. Ces initiatives visent à établir des stratégies à long terme, fondées sur des preuves scientifiques et des analyses rigoureuses, pour remédier aux pénuries d'enseignants en améliorant le recrutement, la formation et la rétention.

3.3.2 Établir et maintenir un système complet de qualifications et de certifications des enseignants pour assurer la prestation d'une éducation de haute qualité

La *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant* (1966) souligne l'importance des qualifications, des compétences et des qualités des enseignants pour que l'apprentissage soit efficace. Le terme « qualifications » désigne les titres académiques et professionnels requis pour accéder à la profession enseignante, dont les diplômes et les formations spécialisées. D'autre part, les « certifications » font partie des exigences principales pour le recrutement des éducateurs. Cela permet de mesurer la qualité de l'enseignement dispensé, notamment en reconnaissant les titres dont disposent les enseignants, en veillant à ce que les processus d'accès à la profession soient transparents et équitables et en s'assurant que les enseignants qualifiés ou certifiés aient acquis les compétences requises. Les référentiels de compétences et les normes concernant l'enseignement, tant au niveau national que régional, garantissent une compréhension commune des connaissances et des compétences que les enseignants devraient posséder. Plusieurs pays, dont l'Allemagne, l'Arabie saoudite, les Émirats arabes unis et le Kirghizistan, ont mis en place des systèmes d'évaluation complets visant à garantir la qualité de l'enseignement et des résultats d'apprentissage. Le Kirghizistan a considérablement amélioré son processus de certification en l'automatisant, en créant une plateforme électronique et en dispensant une formation avancée à un grand nombre de ses enseignants en 2022 et 2023. Les Émirats ont mis en place des normes de certification strictes pour les enseignants afin de s'assurer qu'ils répondent aux critères relatifs aux qualifications académiques et à l'expérience d'enseignement, fixés par le décret concernant la titularisation des enseignants.

La professionnalisation de l'enseignement nécessite que les éducateurs soient mieux qualifiés. Il faut pour cela restructurer la formation initiale et continue des enseignants, mais aussi favoriser l'apprentissage entre pairs et la collaboration pour soutenir le développement professionnel des enseignants. De nombreux pays (dont l'Allemagne, l'Andorre, l'Arménie, la Chine, l'Estonie, El Salvador, les Émirats arabes unis, l'Équateur, la France, la Hongrie, l'Indonésie, le Kazakhstan, le Kirghizistan, la Lettonie, la Lituanie, la Norvège, Oman, l'Uruguay et la Zambie) ont signalé plusieurs mesures visant à améliorer la formation des enseignants et à favoriser leur évolution professionnelle. Confrontés à une forte demande d'enseignants hautement qualifiés, les Länder

(États) allemands ont grandement élargi l'accès aux programmes de formation des enseignants. Cet élargissement se traduit non seulement par l'augmentation des capacités d'accueil des universités mais aussi par l'amélioration de la structure et du contenu des formations, mieux adaptées aux exigences éducatives modernes. L'initiative Qualitätsoffensive Lehrerbildung, financée à hauteur de 500 millions d'euros par le Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, a été mise en œuvre entre 2015 et 2023 dans l'optique de renforcer la qualité de la formation des enseignants. Elle s'est déployée sur l'ensemble du territoire allemand, dans 72 établissements de l'enseignement supérieur sélectionnés à l'issue d'un concours pour élaborer et mener des projets visant à optimiser l'infrastructure de la formation, ce qui a eu pour effet direct d'améliorer les normes relatives aux qualifications et aux certifications des enseignants. En Andorre, les enseignants doivent disposer de qualifications correspondant au niveau 6 de la CITE pour travailler en maternelle et en primaire. Les enseignants du secondaire doivent quant à eux disposer de qualifications correspondant au niveau 7 de la CITE (master ou équivalent) dans leur domaine de compétence. La Chine a entrepris de revoir les qualifications des enseignants en établissant un système complet de qualification qui garantit le respect des normes relatives à l'enseignement, à la formation et à l'évolution professionnelle. Par ailleurs, le pays s'est employé à améliorer les programmes de formation des enseignants, afin de permettre aux éducateurs d'acquérir les compétences et les connaissances dont ils ont besoin pour dispenser efficacement un enseignement de qualité, en particulier dans les écoles primaires et secondaires.

3.3.3 Surmonter les difficultés de recrutement et de rétention en améliorant les conditions de travail et la rémunération

Le Sommet a appelé à fournir des conditions de travail et une rémunération décentes pour rendre la profession enseignante plus attractive et motiver les enseignants en exercice, et ainsi faire en sorte que les jeunes choisissent cette voie professionnelle et contribuent à réduire la pénurie mondiale d'enseignants. Un moyen efficace de rendre la profession enseignante plus attractive consiste à renforcer le pouvoir d'action et l'autonomie des enseignants, en leur permettant de contribuer aux décisions concernant les programmes et les pédagogies, en stimulant le dialogue social et en les impliquant dans l'élaboration des politiques éducatives. À l'heure actuelle, de nombreux enseignants travaillent dans des environnements difficiles, avec des contrats précaires, une faible

rémunération, une reconnaissance insuffisante et une charge de travail écrasante. Pour transformer l'éducation et en garantir la qualité, il est capital d'améliorer les conditions de travail des enseignants, de mettre leurs contributions en valeur et de promouvoir leur participation au dialogue social.

De nombreux pays (parmi lesquels l'Allemagne, l'Arabie saoudite, l'Andorre, le Bangladesh, Cuba, les Émirats arabes unis, l'Estonie, la France, la Lituanie, le Monténégro, le Pakistan, le Kazakhstan, le Kirghizistan, le Royaume des Pays Bas, la Tunisie et la Zambie) ont mis en œuvre des initiatives ayant pour but l'amélioration des conditions de travail des enseignants, facteur essentiel pour attirer et retenir des éducateurs de qualité. Parmi ces initiatives, nous pouvons citer des lois portant spécifiquement sur le statut des enseignants, des campagnes de sensibilisation, des hausses de salaires, l'adaptation différenciée des salaires, la rémunération des missions complémentaires, des investissements en faveur de l'évolution professionnelle et des mesures de réduction de la charge de travail. Le Bangladesh a institutionnalisé la Journée mondiale des enseignants en l'intégrant aux événements nationaux de deuxième catégorie et en la célébrant à l'échelle nationale, afin de reconnaître et d'élever le statut social des enseignants et de promouvoir leur professionnalisation. Le Kazakhstan a adopté une loi spéciale relative au statut des enseignants. Il s'agit d'un texte législatif inédit visant à protéger les droits des enseignants et à définir leurs principales responsabilités ainsi que les garanties sociales dont ils bénéficient. L'Estonie a amélioré les conditions de travail des enseignants en faisant passer leur salaire mensuel de 1 412 euros à 1 749 euros. Parallèlement, un fonds a été établi pour permettre aux chefs d'établissement d'ajuster les salaires de manière différenciée. Le salaire minimum versé aux enseignants en maternelle a été augmenté, et d'autres augmentations ont été accordées en fonction des qualifications et du degré de maîtrise de l'estonien. Les crises économiques et énergétiques actuelles ont cependant retardé la mise en œuvre de ces mesures d'augmentation. En France, les conditions de travail des enseignants ont été améliorées par des mesures qui sont entrées en vigueur pour l'année scolaire 2023. À tous les niveaux, les enseignants ont vu leur salaire mensuel net augmenter en moyenne de 158 euros. Cette augmentation s'applique aux enseignants du primaire et du secondaire, ainsi qu'au personnel éducatif et aux encadrants. Le Pacte enseignant donne aux enseignants la possibilité d'effectuer des missions complémentaires, sur la base du volontariat, pour une rémunération supplémentaire

de 1 250 euros bruts par an et par mission. Un budget de 1,9 milliard d'euros a été alloué aux augmentations salariales des enseignants à partir de septembre 2023. Par ailleurs, 900 millions d'euros de plus ont été consacrés au Pacte enseignant, qui a pour objet d'offrir de nouvelles opportunités professionnelles aux enseignants et au personnel éducatif. Le Gouvernement du Royaume des Pays-Bas a aussi cherché à améliorer les conditions de travail et l'évolution professionnelle des enseignants en adoptant l'Accord sur l'éducation. Il présente plusieurs initiatives importantes, parmi lesquelles la standardisation des salaires des enseignants du primaire et du secondaire, l'allocation de 160 millions d'euros à un plan d'action national en faveur de la professionnalisation des enseignants ou encore l'attribution d'un budget annuel de 300 millions d'euros pour alléger la charge de travail des enseignants dans les écoles. Les écoles sont également encouragées à recruter des enseignants migrants ; elles bénéficient pour cela d'un dispositif financier spécifique qui prévoit une subvention de 10 000 euros pour les former et les soutenir. Au Pakistan également, le Gouvernement a augmenté

les salaires afin d'attirer et de retenir des enseignants qualifiés, d'améliorer leur situation financière et de les inciter à obtenir de meilleurs résultats. Des efforts ont aussi été déployés pour leur donner la possibilité d'évoluer professionnellement en bénéficiant de promotions et en accédant à des postes de direction dans le système éducatif. Aux Émirats arabes unis, les conditions de travail des enseignants sont améliorées grâce à des politiques qui garantissent des salaires compétitifs, leur versement dans les délais et d'autres avantages, dont une assurance-maladie. Des sommes importantes ont également été consacrées à la rénovation des établissements et à la modernisation des installations, pour offrir aux enseignants des environnements de travail confortables. En Zambie, le Ministère de l'éducation a mis en œuvre plusieurs politiques, dont le Plan stratégique ministériel 2022-2026, qui comprennent des mesures d'amélioration des conditions de travail des enseignants. Elles prévoient notamment le développement d'une politique complète relative aux enseignants, une planification stratégique et l'attribution d'un budget pour le recrutement des enseignants, ou encore l'établissement de plateformes de dialogue social.

3.4 Contenus et méthodes d'apprentissage

Face à l'évolution rapide de la situation mondiale, il est plus que jamais impératif et urgent de repenser et de transformer l'éducation. Une approche holistique qui renouvelle les programmes d'études, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les possibilités d'apprentissage continu tout au long de la vie est au cœur de cette transformation. Le rapport Repenser nos futurs ensemble propose une réforme complète qui permettra de cultiver diverses formes de connaissances en adoptant des perspectives interdisciplinaires et interculturelles – il souligne par exemple l'importance de l'intégration de la durabilité environnementale et des compétences socioémotionnelles dans les programmes d'enseignement. Une telle approche peut préparer les apprenants aux défis futurs et former des individus résilients et équilibrés. Ces initiatives variées mais interconnectées démontrent un engagement mondial en faveur de la transformation de l'éducation. En s'intéressant aux objectifs et aux contenus des programmes ainsi qu'aux méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, les pays posent les bases d'un avenir dans lequel les apprenants peuvent acquérir les connaissances, les attitudes, les valeurs et les compétences dont ils ont besoin pour s'épanouir et contribuer dans un monde qui évolue rapidement.

Le terme « contenu » renvoie aux connaissances, compétences, comportements, valeurs et aptitudes

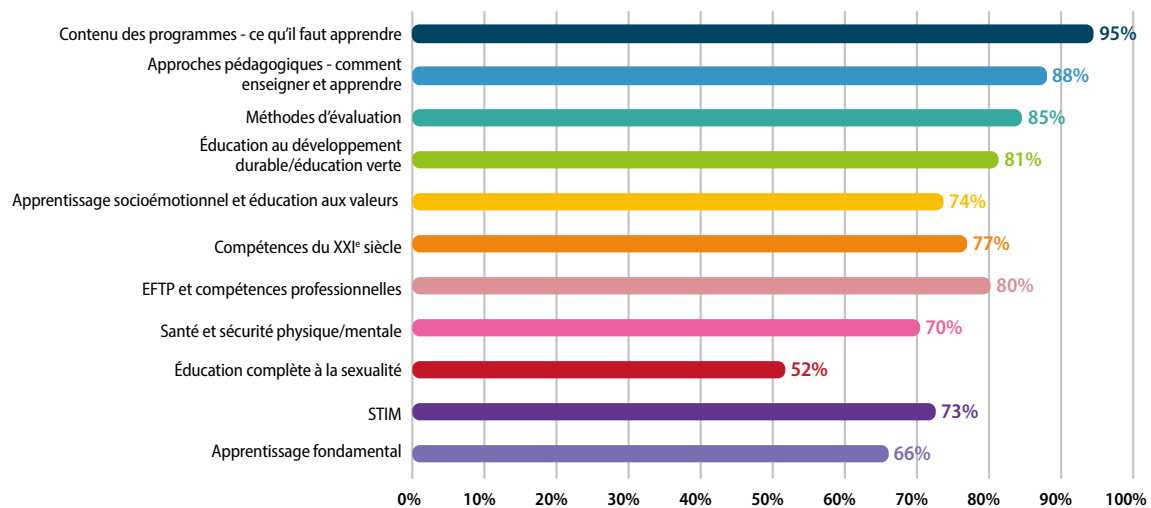
que les apprenants sont censés acquérir, et le terme « méthode » renvoie aux approches et moyens mobilisés pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage et pour dispenser le contenu. Les contenus des programmes reflètent les objectifs – *pourquoi, quoi et comment* – de l'éducation et de l'apprentissage à la lumière des aspirations sociales. Pour transformer l'éducation, le contenu doit non seulement inclure les connaissances et les matières académiques traditionnelles, mais aussi être tourné vers l'avenir et intégrer les « compétences du XXI^e siècle » telles que la réflexion autonome et critique, la résolution de problèmes, la créativité, la communication, les capacités relationnelles et la littératie numérique. Par ailleurs, pour bâtir un monde plus inclusif, plus durable et plus pacifique, la citoyenneté mondiale et les connaissances locales et autochtones sont des éléments à ne pas négliger pour enseigner aux apprenants la valeur de la diversité et les encourager à prendre leurs responsabilités et à agir pour relever les défis qui concernent leur société, le monde et même la planète.

Il convient également d'adopter des méthodes plus interactives, davantage axées sur l'apprenant et sur la résolution de problèmes qui se posent dans le monde réel. Le Sommet sur la transformation de l'éducation a été l'occasion d'explorer les contenus et méthodes, y compris les méthodes innovantes d'enseignement

et d'apprentissage. Il a aussi abordé les processus de conception et de développement des programmes, les stratégies d'évaluation efficaces, l'intégration de l'éducation à l'environnement et de l'apprentissage socioémotionnel et le développement des compétences de demain, tout en veillant à préserver le bien-être physique et mental et à inclure l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) dans une approche humaniste pour répondre à l'évolution des besoins au XXI^e siècle. Pour mener à bien ces changements, il est crucial de porter un nouveau regard sur l'apprentissage et les systèmes éducatifs. Le Sommet a appelé à repenser l'éducation comme

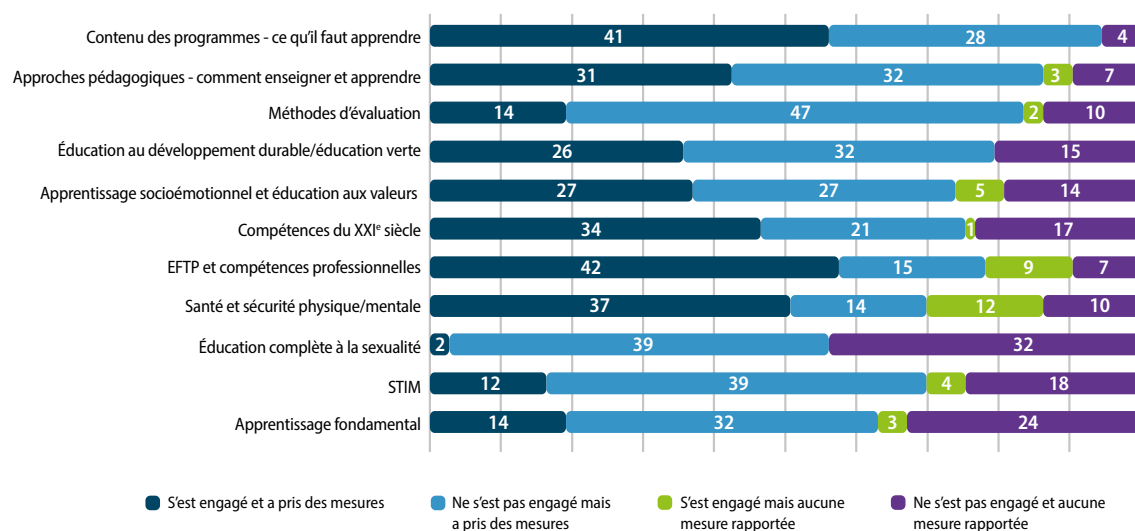
un processus global tout au long de la vie. Cela suppose d'apprendre à s'adapter et à créer, et à vivre ensemble des vies riches et épanouissantes. Comme cela a déjà été dit, une refonte des contenus et des méthodes sera indispensable pour concrétiser cette nouvelle vision de l'éducation. Il faudra pour cela transformer radicalement l'approche de l'éducation. La transformation implique de repenser le but de l'éducation ainsi que les programmes d'études, la conception de leurs contenus, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les évaluations pour encourager la pensée critique, la créativité et les compétences de résolution de problèmes, afin de combler le fossé entre les méthodes éducatives

Figure 3.8 : Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Contenu et méthodes (n = 91)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Figure 3.9 : Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Contenu et méthodes (n = 73)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

traditionnelles et les besoins futurs. Transformer les contenus et les méthodes suppose d'intégrer des outils numériques pour soutenir l'apprentissage personnalisé, des approches pédagogiques innovantes, la refonte des programmes d'études et la culture d'un environnement d'apprentissage qui favorise la pensée autonome, critique et bienveillante, la créativité et l'apprentissage tout au long de la vie. De fait, l'évolution des contenus et des méthodes d'apprentissage en vue de transformer et d'organiser l'éducation, telle qu'elle est présentée ici, aura des répercussions plus larges qui porteront notamment sur l'établissement des systèmes, les politiques, les programmes, les pratiques et le financement.

La figure 3.8 indique que 95 % des pays ont pris des mesures visant à renouveler les contenus des programmes, et que la plupart d'entre eux ont également modifié leurs approches pédagogiques et leurs méthodes d'évaluation (88 % et 85 % respectivement). En ce qui concerne les aspects plus spécifiques des contenus et des méthodes d'apprentissage et d'enseignement, plus de 8 pays sur 10 ont dit avoir amorcé des actions transformatrices en faveur de l'éducation au développement durable/éducation verte (81 %), mais aussi en faveur de l'EFTP et des compétences professionnelles (80 %). Étant donné que la littératie numérique et les compétences numériques relèvent du thème Transformation et apprentissage numériques (voir la section 3.6), ces chiffres peuvent être vus comme une preuve de la réactivité d'un grand nombre de systèmes éducatifs face à la transition verte et à la transition numérique des sociétés et des économies. On constate d'autre part que les pays sont relativement moins nombreux à mentionner des actions relatives à l'éducation complète à la sexualité (52 %) et à l'apprentissage fondamental (66 %). Ce sont les deux domaines d'actions les moins souvent évoqués pour ce thème. La figure 3.9 montre que, sur les 73 pays ayant à la fois soumis une déclaration nationale d'engagement et répondu à l'enquête, la plupart (42) ont pris un engagement et des mesures concernant l'EFTP et les compétences professionnelles.

3.4.1 Promouvoir l'apprentissage holistique et le bien-être d'apprenants dotés de connaissances, d'aptitudes et de compétences diverses nécessaires pour l'avenir

Les réponses à l'enquête montrent que, plus que jamais, il est impératif de repenser et de transformer l'éducation. À travers le monde, plusieurs pays se sont déjà engagés sur la voie de la transformation en modifiant leurs programmes d'enseignement pour qu'ils tiennent compte des bouleversements environnementaux, technologiques et sociaux et pour qu'ils contribuent à la formation d'apprenants plus résilients et prêts à relever les défis du XXI^e siècle. À ce

titre, les compétences et les domaines d'apprentissage particulièrement mis en avant lors du Sommet sont les suivants : (i) Éducation au développement durable/éducation verte ; (ii) STIM ; (iii) Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP) et compétences professionnelles ; (iv) Compétences du XXI^e siècle ; (v) Apprentissage socioémotionnel et éducation aux valeurs ; (vi) Santé et sécurité physique/mentale ; (vii) Éducation complète à la sexualité ; et (viii) Apprentissage fondamental (voir les descriptions figurant dans l'annexe 1). Les paragraphes suivants abordent chacun de ces thèmes de manière plus détaillée.

(i) l'éducation au développement durable/éducation verte :

les pays s'engagent à faire avancer l'éducation au développement durable, en encourageant l'acquisition de connaissances, de compétences, de comportements et de valeurs qui permettront aux apprenants de reconnaître l'interconnexion des problèmes économiques, culturels, sociaux et environnementaux et de bâtir un avenir durable et plus favorable. Ces stratégies incluent l'éducation verte, qui vise à préparer chaque apprenant au changement climatique en intégrant les questions du changement climatique et de l'éducation à l'environnement dans les programmes scolaires, les supports d'enseignement, la pédagogie et les évaluations. L'éducation au changement climatique, ainsi que les programmes et pédagogies correspondants à tous les niveaux d'enseignement et dans tous les types d'éducation, sans oublier l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie, sont des facteurs indispensables pour consolider l'éducation des nouvelles générations et bâtir un présent et un avenir meilleurs. Plusieurs pays (parmi lesquels l'Arabie saoudite, le Bangladesh, les Émirats arabes unis, l'Estonie, l'État de Palestine, la France, le Honduras, le Koweït, la Lettonie, la Lybie, le Mali, Oman, l'Ouzbékistan et la Türkiye) ont indiqué avoir intégré l'éducation à l'environnement ou actualisé leurs programmes en la matière. Le Honduras a incorporé l'éducation à l'environnement, à la gestion des risques et au changement climatique dans tous les domaines de la scolarité. Oman a dit avoir lancé la deuxième phase du projet Écoles vertes, axé sur la durabilité environnementale dans les établissements d'enseignement. Il encourage les écoles à adopter des pratiques et des infrastructures écologiques. Mené entre septembre 2023 et avril 2024 dans des écoles sélectionnées, ce projet comprend deux éléments principaux : un programme d'enseignement proposant aux élèves et aux enseignants des guides sur six thématiques environnementales – gestion des déchets, changement climatique, énergies renouvelables, reboisement, consommation d'eau et neutralité carbone – et un projet pratique – chaque

Encadré 4. Appel à l'action : transformer l'éducation pour transformer le monde

Le monde fait face à une multitude de défis complexes et interconnectés, au cœur desquels la menace existentielle que constitue la crise climatique. Pour les relever, il faut pouvoir s'appuyer sur un système éducatif qui ne se limite pas à refléter ces réalités mais peut aussi les anticiper et y réagir. Comme le souligne le document de travail sur la **Piste d'action thématique 2 – Apprentissage et compétences pour vivre, travailler et promouvoir un développement durable**⁸⁷, une transformation radicale à tous les niveaux de l'éducation est nécessaire pour donner aux apprenants et aux sociétés les valeurs, les comportements, les connaissances, les compétences et la résilience indispensables pour réagir efficacement face à la crise climatique et à d'autres défis liés à la durabilité. D'ailleurs, l'éducation est de plus en plus reconnue comme étant à la fois une victime et une solution de la crise climatique.

Initiative mondiale : le Partenariat pour une éducation verte

Pour répondre à l'urgence du double défi que représente le changement climatique d'une part et la nécessité de transformer l'éducation d'autre part, le **Partenariat pour une éducation verte (GEP)**⁸⁸ a été lancé à l'occasion du Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation. Plateforme inclusive et collaborative réunissant des gouvernements et d'autres parties prenantes, le Partenariat vise à favoriser la collaboration et les synergies utiles pour préparer chaque apprenant à acquérir les connaissances, les compétences, les valeurs et les comportements dont il aura besoin pour faire face au changement climatique et promouvoir le développement durable. Adoptant une approche axée sur l'apprentissage tout au long de la vie et les établissements scolaires dans leur ensemble, il contribue à l'application du **Cadre pour la mise en œuvre de l'éducation en vue du développement durable (EDD) après 2019**⁸⁹, la **Déclaration de Berlin sur l'éducation au développement durable**⁹⁰ et la **résolution 41 C/16**⁹¹, qui appelle à intégrer l'action climatique dans les programmes d'enseignements fondamentaux.

Les réunions de la Conférence des Parties à la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (COP) sont aujourd'hui reconnues comme des plateformes indispensables pour amplifier le rôle de l'éducation dans le traitement de la crise climatique. Pendant la COP28 à Dubaï (Émirats arabes unis), la première réunion annuelle du Partenariat pour une éducation verte a été organisée et 45 États membres ont approuvé la Déclaration sur le programme commun pour l'éducation et le changement climatique.

Le Partenariat s'articule autour de quatre domaines d'action : des écoles vertes, des programmes scolaires verts, une formation des enseignants et des systèmes éducatifs verts et des communautés vertes. Pour chacun de ces domaines, un groupe de travail dédié a été constitué afin de faciliter la mise en œuvre ciblée et efficace du plan d'action commun, y compris par le biais de réunions trimestrielles et de plans de travail semestriels. En mars 2024, 85 États membres⁹² et plus de 1 100 organisations avaient rejoint le Partenariat. Les partenaires se caractérisent par une grande diversité sur le plan géographique, politique et culturel et agissent dans différents domaines, dont l'éducation, l'environnement, l'adaptation au changement climatique et l'atténuation de ses effets ou encore le développement durable.

Bonnes pratiques

1. Les pays adoptent une approche institutionnelle globale. Au Costa Rica, la Politique relative à l'éducation au développement durable met l'accent sur la création de centres éducatifs dédiés et sur l'adoption d'un modèle de durabilité à l'échelle des établissements. Les dispositifs d'accréditation, les prix et les réseaux d'écoles sont des mécanismes essentiels pour promouvoir une approche globale de l'amélioration des écoles, appliquée dans différents programmes dont celui des éco-écoles. En Islande, plus de 50 % des écoles primaires et secondaires et 40 % des établissements préprimaires participent à un projet d'éco-écoles qui les amène à respecter certaines normes en matière de pratiques et d'apprentissage liés à l'environnement. Par ailleurs, Oman a mis en place un système de certification pour les écoles vertes, qui sont affiliées au Réseau des écoles vertes en reconnaissance de leurs efforts en faveur de l'environnement.

2. Les pays révisent leurs programmes d'enseignement pour y intégrer l'éducation au changement climatique de manière globale, c'est-à-dire dans plusieurs matières et domaines de connaissance, en abordant les aspects environnementaux, sociaux et économiques et en considérant ces acquisitions comme primordiales. Le Costa Rica, les Émirats arabes unis, Chypre, la République dominicaine, le Kirghizistan et l'Albanie ont intégré les concepts relatifs au développement durable, au changement climatique et à la protection de l'environnement dans leurs programmes d'enseignement nationaux, dans plusieurs matières et plusieurs classes. La Colombie a rendu obligatoire l'éducation à l'environnement et a inclus dans ses programmes d'enseignement des thématiques cruciales telles que le changement climatique, la biodiversité et la gestion des risques. D'autres pays, dont le Cambodge, le Kenya et l'Équateur, ont entrepris de réexaminer ou de réviser leurs programmes d'enseignement.

3. Les pays révisent leurs programmes de formation initiale et continue des enseignants pour y intégrer les problématiques du changement climatique et de la durabilité. En Colombie, le Programme national d'éducation à l'environnement pour 2022-2026 – fruit d'une collaboration entre le Ministère de l'éducation et le Ministère de l'environnement – prévoit de former les enseignants de 5 000 établissements et d'aider 13 territoires prioritaires à mettre à jour la Politique nationale relative à l'éducation à l'environnement. Le Cambodge a fait de l'éducation au développement durable (EDD) une priorité en l'intégrant dans les programmes généraux de formation continue des enseignants à tous les niveaux, et prévoit de mettre au point une formation spécifique axée sur la durabilité.

En outre, la République dominicaine et l'Allemagne ont établi des cadres éducatifs complets, abordant notamment la formation des enseignants, pour que le changement climatique soit traité dans différentes disciplines. En État de Palestine, l'Institut national de formation du personnel éducatif propose des cours sur le développement durable aux élèves enseignants et aux enseignants en poste. L'Albanie, le Nigéria et l'Arménie ont accrédité des programmes et des modules couvrant les enjeux environnementaux, le développement durable et le changement climatique. En Hongrie et en Islande, des projets collaboratifs visent à proposer des programmes de perfectionnement professionnel gratuits aux éducateurs, en mettant l'accent sur l'apprentissage continu et le renforcement des capacités.

4. Les pays se dotent de législations, de politiques et de plans d'action pour intégrer le changement climatique dans leurs systèmes éducatifs. Plusieurs pays (parmi lesquels Maurice, l'Allemagne, l'Argentine, la Namibie, la Colombie, l'Albanie, le Bangladesh, le Kenya et Cuba) disposent de cadres juridiques relatifs à l'éducation au développement durable et au changement climatique. En Allemagne, l'EDD est inscrite au niveau fédéral et dans les différents États dans les cadres juridiques qui concernent les écoles, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. L'Arménie a rendu obligatoire l'éducation à l'environnement tout au long de la vie à tous les niveaux d'enseignement. De nombreux pays ont aussi mis en place des cadres politiques complets pour orienter les efforts en faveur de l'éducation au changement climatique et à la durabilité, et les systèmes éducatifs à travers le monde font de plus en plus souvent une place à l'action climatique. Plusieurs pays, dont le Kenya, le Kirghizistan, l'Estonie, l'Ouzbékistan, le Nicaragua, la Hongrie, l'Islande et Chypre, ont adopté des stratégies ou des plans ciblés, ou encore des plans spécifiques au secteur de l'éducation, qui visent à traiter directement la question de l'action climatique. Le Royaume des Pays Bas a institué un groupe de travail interministériel qui a pour mission d'accroître et de mettre en lumière le rôle de l'éducation pour le développement durable. Ce groupe organise pour cela une conférence et des webinaires sur la durabilité dans les écoles, les instances dirigeantes, les bâtiments scolaires, la citoyenneté, les programmes d'enseignement, les pédagogies et la didactique.

5. L'importance d'une approche de l'apprentissage tout au long de la vie, au sein d'une communauté holistique, est de plus en plus reconnue dans plusieurs pays. Certains pays ont mis en œuvre des politiques et plans relatifs à l'apprentissage tout au long de la vie, au niveau national (comme en Allemagne) ou localement par l'intermédiaire des municipalités (en Albanie par exemple). Les jeunes jouent un rôle charnière dans les initiatives de ce type, et plusieurs pays – dont le Kirghizistan, l'Indonésie, l'Iraq, le Malawi et le Soudan du Sud – soutiennent leur participation. D'autres pays ont créé des centres dédiés à l'apprentissage tout au long de la vie, des centres éducatifs communautaires, des clubs de jeunesse et des initiatives portées par les gouvernements locaux. C'est notamment le cas de l'Andorre, de la Côte d'Ivoire et de Maurice. Des initiatives telles que la campagne Mon action pour la planète à Cuba ont pour objectif de donner aux individus et aux communautés les moyens de relever les défis climatiques et de gagner en résilience. Dans ses cadres relatifs à la formation professionnelle, à l'enseignement supérieur et à l'apprentissage tout au long de la vie, l'Estonie accorde une grande importance au développement des compétences vertes des adultes et des jeunes. La France a établi un pôle de ressources sur les questions relatives à la biodiversité pour sensibiliser le grand public et favoriser l'action collective ; et le Portugal a lancé le programme « Compétences et emplois verts », qui propose des formations de courte et moyenne durée. La Malaisie est en train d'établir un Groupe consultatif national sur l'EDD pour 2030, rassemblant des agences, des ONG et des OSC éminentes dans le domaine de l'éducation au développement durable.

La voie à suivre

Dans le cadre de sa contribution au Partenariat pour une éducation verte, l'UNESCO a publié en 2024 des Lignes directrices pour des programmes d'enseignement verts et des Normes de qualité des écoles vertes⁹³. La consolidation des financements en faveur de l'éducation verte est une condition préalable à la réussite de ce processus. Elle pourrait par exemple être facilitée par l'établissement d'un fonds d'affectation spéciale pluripartenaire des Nations Unies pour l'éducation verte. L'UNESCO et Save the Children mettent conjointement en œuvre l'initiative « Pour des systèmes éducatifs intégrant le climat » dans une vingtaine de pays partenaires du GPE parmi les plus exposés aux risques climatiques, en commençant par le Zimbabwe, le Malawi, le Soudan du Sud et le Cambodge. Cette initiative financée par le GPE donnera aux pays les moyens d'intégrer l'adaptation au changement climatique, l'atténuation de ses effets et la durabilité environnementale dans les plans, budgets, stratégies, programmes et mesures de développement des capacités du secteur de l'éducation.

Le partage de bonnes pratiques, la collaboration et l'apprentissage mutuel seront facilités grâce aux réunions du Groupe de travail du Partenariat pour l'éducation verte en vue de la deuxième réunion annuelle du Partenariat lors de la COP29 en Azerbaïdjan et d'un état des lieux général lors de la COP30 au Brésil, qui viseront en particulier à déterminer la mesure dans laquelle les engagements concernant le rôle de l'éducation dans le traitement de la crise climatique sont traduits dans les contributions déterminées au niveau national et les plans nationaux d'adaptation.

école met en œuvre une initiative relevant d'une de ces thématiques. Ce projet met en avant le rôle primordial des programmes d'enseignement transformateurs et des pédagogies transformatrices pour transmettre aux apprenants les valeurs, des comportements, les connaissances et les compétences nécessaires pour appréhender un

monde complexe tout en se préparant à relever les défis liés au changement climatique et à déployer des stratégies de lutte contre ses effets.

(ii) l'enseignement des STIM, fondé sur des approches humanistes, favorise une vision holistique de la manière dont les principes

scientifiques et technologiques s'appliquent dans le monde réel, ce qui suppose de passer d'une pédagogie traditionnelle à un apprentissage plus pratique reposant sur la résolution de problèmes. Pour l'enseignement des STIM, la perspective interdisciplinaire et l'approche pratique sont indispensables à la résolution des problèmes du monde réel grâce à la réflexion critique, à la créativité et à l'innovation. Les STIM jouent un rôle majeur dans la prise en charge d'un grand nombre de défis mondiaux et locaux, dont le changement climatique, et sont indispensables pour un développement équitable et juste car ce sont des domaines fondamentaux pour la création d'emplois dans un monde axé sur la technologie. C'est la raison pour laquelle de nombreux pays ont fait état de leurs progrès en matière d'enseignement des STIM : l'Albanie, l'Andorre, l'Angola, l'Arabie saoudite, l'Argentine, Aruba, l'Arménie, le Bangladesh, la Belgique, le Chili, la Chine, la Côte d'Ivoire, Cuba, El Salvador, l'Espagne, l'Estonie, l'État de Palestine, l'Éthiopie, le Kazakhstan, le Koweït, la Lettonie, le Liban, la Lituanie, le Monténégro, le Népal, le Pakistan, la République-Unie de Tanzanie, le Sénégal, Singapour, le Soudan du Sud, la Thaïlande, le Timor-Leste et la Türkiye. L'Équateur, par exemple, s'efforce de développer les compétences scientifiques et numériques grâce à son approche axée sur les sciences, la technologie, l'ingénierie, l'agriculture, les mathématiques et la santé. Elle repose notamment sur la mise en œuvre, l'application et l'évaluation de méthodologies faisant appel à des technologies pédagogiques pour transmettre ces connaissances aux enseignants et aux élèves. Le Pakistan a lancé le programme Metric-Tech, un projet pilote ayant pour objet de renforcer les compétences des écoles publiques. À Monaco, les élèves apprennent le codage une heure par semaine de la maternelle au collège.

(iii) l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) et les compétences professionnelles sont de plus en plus souvent intégrés aux différents niveaux des systèmes éducatifs, et surtout dans le secondaire, le postsecondaire et le supérieur. Les effets de la pandémie de COVID 19 ont mis en lumière l'importance de l'EFTP pour le redressement et le développement économiques, en soulignant son rôle crucial pour l'employabilité des jeunes mais aussi pour l'acquisition de nouvelles compétences et le perfectionnement des travailleurs. L'UNESCO a identifié trois domaines d'action prioritaires pour l'EFTP : (i) renforcer les compétences de chaque individu pour apprendre, travailler et s'épanouir ; (ii) développer les compétences nécessaires à des économies inclusives et durables ; et (iii) promouvoir des compétences pour l'édification de sociétés inclusives et pacifiques. Les programmes d'EFTP

doivent être adaptés pour aider une main-d'œuvre en évolution et en transition à répondre aux besoins du XXI^e siècle. C'est dans ce contexte que les pays transforment leurs systèmes d'EFTP en identifiant les nouvelles compétences nécessaires et en donnant aux apprenants les moyens de se former, de se perfectionner et d'acquérir les nouvelles compétences requises pour s'intégrer socialement, trouver un emploi, fonder une entreprise et accéder aux économies vertes et numériques. Plusieurs pays (dont l'Angola, l'Arabie saoudite, Aruba, l'Argentine, l'Arménie, le Bangladesh, le Brésil, les Émirats arabes unis, l'Estonie, le Kirghizistan, la Lettonie, Madagascar, Oman, la Suisse et le Timor-Leste) rendent compte des efforts déployés pour élargir et renforcer leurs programmes d'EFTP, soulignant leur rôle dans la fourniture aux étudiants des compétences pratiques qui répondent directement aux besoins du marché du travail et contribuent à la réalisation des objectifs de développement durable. Par exemple, le Kirghizistan a indiqué qu'il œuvrait pour élever le statut de l'EFTP et pour augmenter le nombre d'élèves dans les formations de ce type en améliorant les passerelles entre les différents niveaux d'éducation. Le pays a élaboré de nouveaux programmes d'enseignement dans différents domaines : énergie, éclairage, électricité, informatique, artisanat et restauration, services, travail des métaux et construction. Par conséquent, la part d'établissements de formation professionnelle proposant des cursus mixtes (qui associent cours théoriques et stages pratiques) est passée de 11 % à 40 % en deux ans, notamment grâce à l'implication de 80 organisations patronales. Ces efforts démontrent que les initiatives du Kirghizistan sont adaptées aux exigences du marché du travail contemporain, proposent des parcours d'apprentissage flexibles et favorisent l'apprentissage tout au long de la vie.

(iv) les compétences du XXI^e siècle – ou compétences fondamentales pour la vie et le travail – renvoient aux compétences et aptitudes de plus en plus souvent requises au quotidien dans le monde interconnecté d'aujourd'hui, qui évolue rapidement. Elles comprennent notamment : (i) des modes de pensée, comme la créativité, la réflexion autonome, critique et bienveillante, et la métacognition ; (ii) des façons de travailler – communication, collaboration et solidarité ; (iii) des outils de travail – maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC) ; et (iv) la capacité à vivre dans le monde – citoyenneté, responsabilité personnelle et sociale. Les connaissances acquises à travers l'apprentissage socioémotionnel et l'éducation aux valeurs, dont il sera question plus bas, relèvent également des compétences pour le XXI^e siècle. L'apprentissage socioémotionnel se concentre sur l'acquisition de compétences et de connaissances permettant de

gérer les émotions, de créer et de préserver des relations constructives, de prendre des décisions bienveillantes et responsables et d'atteindre des objectifs individuels et collectifs. Elles s'inscrivent dans un ensemble plus large de compétences personnelles, interpersonnelles, sociales et relevant de la citoyenneté, indispensables pour s'épanouir dans un monde de plus en plus troublé. Plusieurs pays (dont l'Albanie, Aruba, le Bangladesh, El Salvador, les Émirats arabes unis, l'Espagne, l'Estonie, la Jordanie, le Koweït, la Libye, le Nicaragua, le Pakistan, la République-Unie de Tanzanie, le Sénégal, Singapour, le Timor-Leste, la Tunisie, la Türkiye et la Zambie) ont indiqué avoir mis en œuvre des actions permettant aux élèves d'acquérir « les connaissances, compétences, valeurs et comportements qui font partie intégrante de la vie au XXI^e siècle », en particulier des réformes de leurs programmes d'enseignement. Le Koweït a par exemple élaboré au cours des cinq dernières années un nouveau programme incluant les compétences et valeurs du XXI^e siècle, et a complété l'enseignement des sciences en y ajoutant une nouvelle matière appelée « Applications et pratiques », dans laquelle les élèves sont amenés à utiliser les compétences du XXI^e siècle pour concevoir, étudier et mettre en œuvre des projets en lien avec le programme de STIM. La Tunisie a indiqué que son système éducatif était axé sur le renforcement de la place accordée aux compétences du XXI^e siècle dans les programmes d'enseignement afin de développer les compétences, les capacités et les comportements dont les enseignants et les apprenants ont besoin pour contribuer à la société, s'adapter aux transformations rapides et se préparer à entrer sur le marché du travail.

(v) l'intégration de l'apprentissage socioémotionnel et de l'éducation aux valeurs peut contribuer à élever des individus équilibrés, capables d'appréhender les complexités d'un monde troublé. L'apprentissage socioémotionnel est indispensable à la gestion des émotions et à l'établissement d'une communication efficace. Il joue un rôle important non seulement pour le développement cognitif mais aussi pour l'évolution sociale, émotionnelle et relationnelle et les apprentissages correspondants. L'apprentissage socioémotionnel n'est certes pas la panacée lorsqu'il s'agit de régler les problèmes fondamentaux en matière de justice sociale, mais les études montrent que – en particulier lorsqu'il est cocréé et ancré dans des contextes socioculturels et écologiques – il peut renforcer chez les individus et dans les communautés les connaissances, les compétences et les comportements conduisant à une transformation sociale. L'apprentissage socioémotionnel a des effets positifs non seulement sur la qualité de vie, mais aussi sur les niveaux de stress, d'anxiété et de dépression, la santé mentale, le taux d'abandon scolaire, les comportements sociaux, le harcèlement, le rapport

aux apprentissages à l'école et la réussite scolaire, le relèvement après des situations d'urgence ou des traumatismes, les inégalités, les difficultés sociales, la discrimination et l'exclusion. Il devrait être intégré dans tous les domaines de l'éducation et doit être dispensé dans des environnements scolaires propices qui favorisent l'intégrité et le sentiment d'appartenance. En outre, les programmes d'éducation civique et d'éducation aux valeurs couvrant les questions relatives aux droits humains et à la citoyenneté mondiale préparent les apprenants à appréhender et à relever les défis mondiaux pour contribuer à l'émergence d'un monde plus juste, plus pacifique, plus inclusif et plus durable. L'apprentissage socioémotionnel et l'éducation aux valeurs peuvent aider les apprenants à acquérir les compétences nécessaires pour communiquer en tant que citoyens avec compassion, empathie et retenue. Plusieurs pays (dont l'Albanie, Bahreïn, la Chine, El Salvador, les Émirats arabes unis, l'Équateur, l'Estonie, la Jordanie, le Kirghizistan, la Lituanie, Maurice, le Monténégro, l'Ouzbékistan, la République de Corée, Singapour, la Thaïlande, la Tunisie et l'Uruguay) ont indiqué avoir intégré l'apprentissage socioémotionnel dans leurs programmes d'enseignement, en mettant l'accent sur le développement de l'empathie, de la collaboration et de la citoyenneté mondiale. Cette approche éducative globale améliore les résultats scolaires et fait des apprenants des membres actifs et compatissants de la société mondiale. Par exemple, la Jordanie a montré que l'apprentissage socioémotionnel pouvait être intégré dans différentes matières en incluant l'acquisition de compétences sociales et émotionnelles dans les programmes de mathématiques et d'arabe en maternelle et pendant les deux premières années du primaire. Pour fournir à ses élèves un environnement propice aux apprentissages, l'Estonie entend aider ses enseignants à mettre en place un cadre d'apprentissage qui favorise une approche éducative centrée sur les apprenants et valorise la diversité.

(vi) la santé et la sécurité physique/mentale : Lorsque les apprenants ne sont pas en danger et que leur santé et leur sécurité physique et mentale sont assurées et favorisées grâce à des environnements scolaires et à des contenus d'apprentissage propices et protecteurs, ils ont plus de chance de réussir à l'école et en dehors. La santé mentale et le bien-être sont des facteurs indispensables pour que les apprenants soient en bonne santé, entretiennent davantage de relations sociales et soient plus productifs. Les établissements scolaires sont dans une position unique pour promouvoir et assurer la santé mentale et le bien-être des enfants et des jeunes pendant une période où ils changent rapidement. Les programmes de santé et de nutrition à l'école jouent un rôle crucial pour la santé et la sécurité

physique et mentale, ainsi que pour le bien-être général des apprenants. El Salvador indique que sa réforme Ma nouvelle école est en partie axée sur la santé et la nutrition. Le pays a décidé de lancer un Programme de santé et de nutrition à l'école, assorti d'un financement de 22 millions de dollars des États-Unis d'Amérique, parce que la situation nutritionnelle est directement liée aux résultats scolaires et qu'une nutrition insuffisante réduit les capacités d'apprentissage et conduit au décrochage. Les écoles promotrices de santé adoptent une approche institutionnelle globale, qui couvrent les politiques, les programmes, les environnements d'apprentissage, les communautés et les services de santé. Plusieurs pays font état de leurs initiatives visant à promouvoir la santé mentale des apprenants. C'est par exemple le cas de l'Albanie, de l'Allemagne, de l'Andorre, de l'Angola, de l'Arabie saoudite, d'Aruba, de l'Argentine, du Bahreïn, du Chili, de la Chine, de la Côte d'Ivoire, des Émirats arabes unis, de l'Équateur, de l'Estonie, de la Hongrie, de la Jordanie, de la Libye, de Monaco, de la Norvège, de la République de Corée, de Singapour, de la Türkiye et de l'Uruguay. Ces initiatives vont de la lutte contre le harcèlement et la violence en ligne à l'intégration de l'éducation à la santé mentale dans les programmes d'enseignement, preuve d'un engagement mondial en faveur d'écosystèmes éducatifs protecteurs. L'Albanie élargit ses services d'accompagnement psychosocial à l'aide d'un questionnaire sur la perception du harcèlement et de la violence à l'école. Le pays organise aussi des sessions d'information pour permettre aux élèves d'en savoir plus sur ces thématiques afin de favoriser l'émergence d'un environnement d'apprentissage plus inclusif. La Chine a signalé que ses écoles primaires et secondaires dispensaient des cours d'éducation à la santé mentale, associés aux programmes d'enseignement correspondants, et offre des formations obligatoires sur ce sujet dans les universités.

(vii) l'éducation complète à la sexualité (ECS) est un processus d'enseignement et d'apprentissage des aspects cognitifs, émotionnels, physiques et sociaux de la sexualité, fondé sur des programmes d'enseignement. L'ECS vise à doter les enfants et les jeunes de connaissances, d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs qui leur donneront les moyens de s'épanouir – dans le respect de leur santé, de leur bien-être et de leur dignité –, de développer des relations sociales et sexuelles respectueuses, de réfléchir à l'incidence de leurs choix sur leur bien-être personnel et celui des autres et, enfin, de comprendre leurs droits et de les défendre tout au long de leur vie. Les programmes et les enseignements relevant de l'ECS doivent être adaptés à la culture ainsi qu'aux valeurs et aux coutumes des communautés dans lesquels ils sont dispensés, en gardant une approche fondée sur les droits humains et l'égalité des genres.

Même si l'éducation complète de la sexualité est le point qui a suscité le moins de réponses dans l'enquête, plusieurs pays (l'Allemagne, l'Arabie saoudite, l'Argentine, l'Équateur, la Jordanie, la Suisse, le Timor-Leste et la Zambie) ont fait état de l'inclusion de ce sujet dans leurs lois, politiques et programmes d'enseignement et ont dit veiller à ce que les environnements d'apprentissage soient propices à cette pratique. Les écoles comme les cadres non formels et communautaires jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre de l'ECS. Les éducateurs doivent pouvoir y transmettre aux apprenants des informations fiables, fondées scientifiquement et crédibles et développer leurs compétences en la matière. La Suisse cartographie la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans ses différents cantons, au moyen d'une analyse quantitative et qualitative des cours dispensés, de la formation du personnel enseignant et des supports pédagogiques. Le pays s'emploie également à définir les rôles des formateurs. En Argentine, le Programme national d'éducation complète à la sexualité coordonne la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des actions en matière d'ECS dans toutes les provinces du pays. La Jordanie a établi un programme de sensibilisation à la santé pour les élèves de la cinquième à la dixième année d'études. L'Allemagne a signalé que ses programmes d'éducation à la sexualité à l'école abordaient des thématiques contemporaines telles que la diversification des modes de vie, l'égalité des droits pour les filles et les femmes, l'identité de genre, le débat public autour des droits des personnes LGBTQIA2+, la prévention du sida et d'autres maladies sexuellement transmissibles ou encore les implications des débats publics sur la violence sexuelle à l'égard des enfants et des adolescents. La Zambie a indiqué que depuis quelques années, l'ECS était institutionnalisée et intégrée dans les cours de plusieurs matières pertinentes. Les apprenants acquièrent également des connaissances et des compétences qui renforcent leur estime d'eux-mêmes et les aident à lutter contre l'abus de stupéfiants et les grossesses précoces. Ils développent aussi des compétences complémentaires qui contribuent à améliorer leur qualité de vie.

(viii) l'apprentissage fondamental, qui fait référence à l'alphabétisation de base, au calcul et aux compétences transférables telles que les compétences socioémotionnelles, reste au premier plan de l'agenda mondial de l'éducation en raison de la crise persistante de l'apprentissage. L'apprentissage fondamental donne aux apprenants les bases dont ils ont besoin pour continuer à apprendre et à tirer parti des opportunités éducatives dont ils disposent. Plusieurs pays (parmi lesquels les Émirats arabes unis, l'Équateur, l'Indonésie, la Namibie, la République de Corée, le Timor-Leste et la Zambie) s'engagent activement à

Encadré 5. Appel à l'action : l'apprentissage fondamental, élément clé pour transformer l'éducation

L'Appel à l'action : l'apprentissage fondamental, élément clé pour transformer l'éducation¹¹⁴ expose l'ambition commune de la communauté mondiale de l'éducation : faire en sorte que tous les enfants acquièrent les compétences fondamentales. Les pays et les organisations s'engagent à : 1) prendre des mesures urgentes et décisives, là où les niveaux d'apprentissage sont faibles, pour permettre à tous les enfants, y compris les plus marginalisés, de réaliser pleinement leur potentiel ; 2) réduire de moitié, d'ici 2030, la proportion mondiale d'enfants incapables de lire et de comprendre un texte simple avant l'âge de dix ans ; 3) inscrire immédiatement tous les enfants et les maintenir à l'école, en particulier les filles marginalisées ; augmenter l'accès aux cours de rattrapage et dispenser un enseignement correspondant au niveau d'apprentissage actuel des enfants ; soutenir les enseignants, en leur donnant les outils dont ils ont besoin ; et soutenir la santé, la nutrition et le bien-être psychosocial de chaque enseignant et de chaque enfant ; et 4) travailler ensemble pour combler le manque de ressources en matière d'éducation et permettre les investissements, en tirant parti des technologies et d'autres réformes nécessaires pour faire progresser efficacement l'apprentissage fondamental.

Initiative mondiale : la Coalition pour l'apprentissage fondamental

À la suite de l'Appel à l'action, la Coalition pour l'apprentissage fondamental a été établie par six organisations partenaires (Banque mondiale ; Fondation Bill & Melinda Gates ; Ministère britannique des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement ; UNESCO ; UNICEF ; USAID). Elle a ensuite été rejointe par le Partenariat mondial pour l'éducation. La Coalition s'articule autour de trois axes de travail : 1) l'apport d'un soutien coordonné au pays ; 2) la fourniture et l'utilisation de données relatives à l'apprentissage ; et 3) la communication et le plaidoyer. Voici les résultats qui peuvent être soulignés à ce jour :

- **Soutien coordonné** : la Coalition offre des dispositifs d'accompagnement pour le développement des programmes d'enseignement, l'enseignement en classe et le fonctionnement des systèmes. Plusieurs pays, dont la Zambie et le Ghana, ont demandé à en bénéficier. La Coalition a également fait naître de nouvelles manières de travailler et de collaborer – par exemple en aidant les autorités pakistanaïses à accélérer la mise en œuvre de leur agenda en matière d'apprentissage fondamental, aux côtés de la Banque mondiale et du Ministère britannique des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement.
- **Données relatives à l'apprentissage** : la Coalition a mis au point un outil qui permet aux équipes des pays d'identifier leurs difficultés en matière d'apprentissage. Cela a donné lieu à la toute première demande d'assistance, émise par le Malawi et portant sur les données relatives à l'apprentissage et l'analyse des évaluations des apprentissages. En outre, plusieurs modalités d'évaluation sont proposées aux équipes des pays afin de combler les lacunes en matière de données relatives à l'apprentissage ou de consolider les données existantes.
- **Communication et plaidoyer** : la Sierra Leone a accueilli une conférence régionale sur l'apprentissage fondamental, réunissant huit ministres de l'éducation. D'autres événements ont eu lieu en marge des assemblées générales des Nations Unies et une table ronde a été organisée lors du Pré-sommet de l'Union africaine pour plaider en faveur de l'apprentissage fondamental et explorer les modalités du soutien proposé par la Coalition, en présence de ministres, de partenaires de développement et d'OSC.

Bonnes pratiques

1. Les pays investissent dans le suivi de l'apprentissage à différents niveaux et de différentes manières, en particulier dans les classes et/ou à l'échelle nationale. Plusieurs pays s'appuient sur des évaluations des apprentissages pour adapter les processus d'enseignement et d'apprentissage. Des évaluations formatives continues sont réalisées en classe pour mieux orienter les enseignants. C'est par exemple ce qui se fait en Albanie, au Bangladesh, à Cuba, en France, en Malaisie et au Portugal. Certains pays, dont le Bangladesh, le Chili et le Kirghizistan, mentionnent aussi le recours à des outils technologiques dans le cadre de ces évaluations. L'évaluation des apprentissages dès les premières années de la scolarité permet aussi de repérer précocement les problèmes liés à l'apprentissage fondamental. Elle est notamment utilisée à cette fin en Allemagne, en Côte d'Ivoire, en Gambie, en Jordanie, en Lettonie, au Portugal, en République de Corée, à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, en Sierra Leone, au Timor-Leste et au Togo.

2. Les pays réexaminent/révisent/modifient leurs programmes afin de mettre l'accent sur l'apprentissage fondamental pour tous. Pour lutter contre les pertes d'apprentissage et/ou garantir la maîtrise des apprentissages fondamentaux par tous les élèves, certains pays modifient le temps consacré aux contenus relevant de l'apprentissage fondamental et/ou les méthodes de traitement de ces contenus (par exemple l'Arabie saoudite, Cuba, la France, le Honduras, l'Indonésie, le Kirghizistan, le Liban, le Malawi, la Malaisie, le Nicaragua, le Pakistan, le Portugal, la République démocratique populaire lao et la République dominicaine et la Zambie). Les apprentissages précoces sont révisés/réformés dans plusieurs pays, dont l'Argentine, la France, le Liban et Maurice, tandis que d'autres misent sur l'intégration de l'apprentissage socioémotionnel dans les programmes. C'est par exemple le cas du Bangladesh, du Chili, de l'Estonie, de l'Indonésie, de la Libye et de la Lituanie.

3. Les pays soutiennent les enseignants avec des formations et des outils pertinents. Plus de 80 % des pays ayant répondu à l'enquête ont dit soutenir leurs enseignants en leur proposant une formation continue, des supports d'enseignement/apprentissage améliorés et de nouveaux outils. Plusieurs pays ont recours à des outils numériques pour soutenir leurs enseignants (par exemple Bahreïn, l'Indonésie, le Kirghizistan, la Lettonie, le Liban, Madagascar, Malawi, la Malaisie, Monaco, la Namibie, le Togo et la Turquie).

4. Les pays comblent les pertes d'apprentissage dues à la pandémie de COVID-19 et garantissent l'apprentissage fondamental en proposant des programmes de rattrapage et de soutien scolaire.

Des programmes de rattrapage à grande échelle sont déployés dans de nombreux pays (dont le Bangladesh, la Colombie, la Jordanie, la Lettonie, le Liban, la Libye, le Népal, le Portugal, la République de Corée, le Soudan du Sud et la Türkiye). Ils font souvent appel à des enseignants bénévoles et/ou des étudiants pour combler les lacunes. Quatre pays ont indiqué qu'ils appliquaient l'approche « Enseigner au bon niveau » : l'Angola, la Côte d'Ivoire, le Maroc et le Nigéria. Des programmes de soutien sont régulièrement proposés aux élèves qui en ont besoin. Il peut s'agir d'élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage (comme en France, au Koweït, en Lituanie, à Maurice, à Monaco, en Namibie, en République démocratique populaire lao, au Sénégal ou à Singapour), de réfugiés (comme en Estonie) ou d'enfants ayant des besoins particuliers (comme au Kirghizistan ou en Lituanie).

5. Les pays veillent à la santé, à la nutrition et au bien-être psychosocial des enseignants et des enfants.

Conscients du rôle décisif du bien-être physique et mental pour l'amélioration des apprentissages, plusieurs pays agissent en mettant par exemple en place dans les écoles des programmes de santé (comme l'Angola, Aruba ou la République arabe syrienne) et de nutrition (comme l'Arménie, la Colombie, l'Estonie, la France, le Honduras, l'Iraq, le Japon, la Libye, le Malawi, la Mauritanie, Maurice, le Nicaragua, la République dominicaine, le Soudan du Sud et le Timor-Leste). Pour améliorer le bien-être et la santé mentale, plusieurs pays proposent un accompagnement psychologique aux élèves (par exemple l'Allemagne, les Bahamas, le Bangladesh, la Belgique, la Chine, l'Estonie, la France, le Japon, le Kenya, le Koweït, la Lettonie, le Liban, le Malawi, Maurice, le Nicaragua, Oman, l'État de Palestine, Singapour et la Tunisie) et, dans une moindre mesure, aux enseignants. C'est le cas des Bahamas, du Liban, de l'Estonie, de l'Estonie, du Malawi, d'Oman et de Singapour.

La voie à suivre

- Rendre l'évaluation plus accessible, plus inclusive et plus efficace à tous les niveaux en s'appuyant sur les outils technologiques et en développant des plateformes numériques qui permettent d'obtenir des informations significatives et opportunes et des parcours d'apprentissage adaptés. Créer une boîte à outils, adaptée à l'âge des élèves, pour favoriser la détection et l'intervention précoces en tirant parti des expériences et des pratiques déjà déployées à l'échelle mondiale et locale.
- Élaborer/adapter des programmes pour consolider la reconnaissance de l'inclusivité et de l'apprentissage socioémotionnel comme les fondements de tous les autres apprentissages. Les programmes doivent être repensés de manière à intégrer l'inclusivité et la diversité culturelle, en favorisant l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement préprimaire grâce à un effort communautaire collaboratif et en développant les compétences interculturelles à tous les niveaux de l'éducation. Il faut considérer l'apprentissage socioémotionnel comme un élément fondamental des programmes nationaux, et fournir aux éducateurs les ressources et les formations nécessaires à sa mise en œuvre efficace.
- Renforcer le soutien apporté aux enseignants en s'appuyant sur des échanges internationaux et des outils numériques. Face à l'évolution rapide du paysage éducatif, les enseignants doivent disposer d'outils et de ressources numériques de pointe, de manière à améliorer leurs méthodes d'enseignement pour s'adapter à la diversité des contextes, des circonstances, des capacités et des besoins des apprenants. Les programmes internationaux d'échanges entre enseignants favorisent l'émergence d'un environnement collaboratif et bienveillant. L'adoption et l'adaptation de l'approche « Enseigner au bon niveau » sont encouragées, y compris en ce qui concerne l'apprentissage socioémotionnel.
- Élargir la portée et les effets des programmes de soutien et de rattrapage. Les partenariats avec des ONG, des universités et des acteurs du secteur privé sont indispensables pour élargir les programmes de soutien et de rattrapage, en mettant l'accent sur les communautés marginalisées ou touchées par la pandémie de COVID-19.
- Renforcer la collecte et le suivi des données L'amélioration de la collecte des données sur les processus et les résultats de l'apprentissage fondamental, ainsi que sur les différents indicateurs relatifs au bien-être, permet des interventions ciblées. La création d'un Observatoire mondial de l'apprentissage fondamental, qui ferait office de plateforme de connaissances et serait chargé de suivre les tendances et de diffuser des informations, pourrait être envisagée.
- Mettre à profit la stimulation et la protection de la petite enfance L'éducation et la protection de la petite enfance sont indispensables pour préparer les jeunes enfants à l'acquisition des compétences fondamentales et à l'apprentissage tout au long de la vie. En favorisant l'apprentissage socioémotionnel et en stimulant les fonctions exécutives dès le plus jeune âge, il est possible de poser des bases solides pour la suite du développement et des apprentissages. Afin que les apprenants soient en bonne posture pour réussir tout au long des différentes étapes de leur vie future, il faut mettre l'accent sur l'accompagnement du développement de la petite enfance, la parentalité et le soutien aux parents, ainsi que sur l'acquisition d'une intelligence émotionnelle.
- Amplifier les actions de plaidoyer en faveur de l'apprentissage fondamental. Les activités de sensibilisation à l'apprentissage fondamental s'intensifient à travers des forums internationaux et des campagnes de plaidoyer, et elles sont complétées par le partage de bonnes pratiques, d'outils personnalisés et de ressources.

stimuler l'apprentissage fondamental. La Zambie a signalé la mise en place d'un programme de rattrapage (Catch-Up programme) pour les élèves de la troisième à la cinquième année qui ne sont pas encore capables de lire, écrire ou résoudre des problèmes mathématiques simples. Ce programme aide les apprenants à acquérir des notions de calcul et à progresser en lecture à travers des échanges et des exercices pratiques. Certains pays se concentrent sur la transition entre le préprimaire et le primaire et sur les premières années du primaire. À titre d'exemple, l'Indonésie propose un programme de transition « amusante » entre l'école maternelle et l'école élémentaire pour donner aux enfants des bases éducatives suffisantes. La Jordanie, quant à elle, a mis en œuvre son Projet de lecture progressive, lancé par le Ministère de l'éducation en parallèle de l'Initiative pour la lecture et l'arithmétique, qui vise à exposer les élèves de la première à la troisième année à des histoires racontées en classe et adaptées aux différents niveaux. L'Initiative pour la lecture et l'arithmétique, déployée pendant les cours d'arabe et de mathématiques de la maternelle à la troisième année, a pour objet d'améliorer les compétences des élèves en lecture et en arithmétique. L'Équateur a choisi d'accorder une importance particulière aux apprenants qui n'ont pas terminé leur scolarité et propose des services éducatifs aux jeunes, aux adultes et aux personnes âgées pour résoudre le problème existant de l'illettrisme en misant sur l'apprentissage en classe, virtuel et hybride.

3.4.2 Adopter des approches pédagogiques dynamiques axées sur l'apprenant pour donner aux élèves les moyens de façonner activement leur éducation

La transformation de l'éducation doit reposer non seulement sur ce que l'on apprend mais aussi, voire surtout, sur les manières d'apprendre, d'enseigner et d'évaluer. Les pays ne se contentent pas de renouveler les contenus des programmes ; ils déploient des approches pédagogiques différentes et innovantes, qui privilégient l'émergence d'un sentiment d'appartenance à la communauté, l'interconnexion et la collaboration au détriment de l'esprit de compétition individuel. Cette approche globale de la transformation de l'éducation renvoie à l'engagement, pris par les pays du monde entier, d'élever des individus équilibrés et capables de s'épanouir dans un monde en constante évolution. L'Initiative Les futurs de l'éducation explore une pédagogie centrée sur l'apprenant et prône un assouplissement des approches pédagogiques, car le savoir est par nature fluide, dynamique, contesté et sujet à de multiples réinterprétations. Cette fluidité du savoir appelle à mettre en avant des perspectives diverses, en reconnaissant notamment la valeur des connaissances locales et autochtones et en favorisant les échanges interculturels.

Elle suppose aussi d'employer des méthodes d'enseignement qui encouragent la discussion et l'ouverture d'esprit, afin que les apprenants portent un regard global et inclusif sur cette évolution constante des connaissances. La pédagogie centrée sur l'apprenant préconise également de respecter l'autonomie des apprenants, qui ne sont plus des destinataires passifs auxquels les connaissances sont simplement transmises, mais bien des acteurs qui tracent leur propre parcours éducatif et façonnent leur participation démocratique. Elle insiste sur le rôle majeur des classes dans lesquelles les apprenants peuvent s'exprimer librement et contribuer à la prise de décisions. Une telle transformation suppose un bouleversement des rapports de force : les enseignants sont encouragés à agir comme des guides et des animateurs plutôt que comme des figures d'autorité, en faisant preuve de sensibilité culturelle et d'adaptation. Ils doivent adopter des pédagogies respectueuses des différences culturelles et des particularités locales. Dans ce paradigme idéal, les enseignants et les apprenants élaborent ensemble les programmes d'enseignement, comme des partenaires.

Plusieurs pays s'engagent à modifier la manière dont les élèves apprennent et dont les enseignants enseignent, en réexaminant les valeurs qui sous-tendent les pédagogies employées, mais aussi les dynamiques entre les enseignants et les élèves d'une part et parmi les élèves d'autre part, afin de façonner de nouvelles approches pédagogiques et des méthodes tournées vers l'avenir. C'est notamment le cas de l'Albanie, de l'Argentine, d'Aruba, du Bangladesh, de la Belgique, du Chili, de la Colombie, de Cuba, d'El Salvador, des Émirats arabes unis, de l'Équateur, de l'Estonie, de la République-Unie de Tanzanie, de la Sierra Leone, du Timor-Leste, de la Tunisie, de la Türkiye et de la Zambie. El Salvador signale que, après sa réforme éducative appelée Ma nouvelle école, le nouveau programme national d'enseignement accorde plus d'importance aux méthodes d'apprentissage qu'aux contenus de l'enseignement. Avec cette réforme, l'approche et la structure du programme ont changé : il met désormais l'accent sur les compétences et les aptitudes plutôt que sur les matières et le contenu. Toujours dans le cadre de cette réforme, 46 nouveaux programmes d'enseignement ont été retravaillés dans différents domaines d'études. Pour moderniser leurs approches pédagogiques et encourager les apprenants à être davantage acteurs de leurs propres apprentissages dans les premières années de leur scolarité, plusieurs pays ont recours à l'apprentissage par le jeu. L'apprentissage par le jeu donne aux apprenants la latitude nécessaire pour exprimer leur créativité, apprendre à coopérer et collaborer pour résoudre des problèmes concrets. Il peut les aider à gagner en indépendance et favoriser l'apprentissage autonome¹²⁰. Grâce à

l'apprentissage par le jeu, les enseignants – qui sont aussi des guides et des animateurs – permettent aux apprenants d'explorer ce qui les entoure et de collaborer entre pairs pour résoudre des problèmes. Par exemple, la Tunisie fait état de la construction de cadres d'apprentissage autour de diverses approches pédagogiques telles que l'apprentissage ludique, créatif, basé sur des projets et inspiré de situations authentiques. La Sierra Leone, quant à elle, a choisi de nouveaux supports d'enseignement, développé l'apprentissage par le jeu et mis à jour ses cadres de référence pour les programmes d'enseignement, ce qui indique que le pays entend désormais utiliser des méthodes d'enseignement plus stimulantes et tournées vers l'avenir. La Zambie a placé les pédagogies centrées sur l'apprenant au premier plan de tous les cours, à tous les niveaux. Parmi les programmes ayant adopté cette approche, on peut citer le Projet zambien d'amélioration de l'éducation¹²¹.

3.4.3 Adapter les méthodes d'évaluation aux contenus des programmes d'enseignement et aux approches d'apprentissage pour soutenir efficacement le développement holistique de chaque apprenant

Les évaluations sont considérées comme des outils qui favorisent le développement de tous les apprenants dans le cadre d'une vision commune du programme et de la pédagogie. Elles sont indispensables car elles fournissent des données sur l'efficacité des systèmes éducatifs et de leur programmation. Elles permettent aux principales parties prenantes – dont les parents, les élèves, les éducateurs et les responsables de l'élaboration des politiques – de comprendre où chaque élève se trouve sur son parcours d'apprentissage et le chemin qui lui reste à parcourir avant d'atteindre les résultats attendus¹²². Les évaluations peuvent également permettre de repérer les lacunes et les disparités entre les groupes d'élèves et au sein d'un même groupe, et donc de préparer des interventions ciblées et personnalisées afin d'améliorer l'équité et la qualité de l'éducation¹²³. Les évaluations fondées sur des données favorisent l'amélioration continue et peuvent faciliter la mobilisation de ressources supplémentaires pour les groupes d'élèves qui en ont besoin. Les approches méthodologiques de la mise en œuvre des évaluations des apprentissages comprennent plusieurs étapes stratégiques, et plusieurs éléments doivent être pris en compte pour tirer le meilleur parti des évaluations et les mettre véritablement au service de la prise de décisions. Il faut notamment déterminer : (i) le but de l'évaluation ; (ii) ce qui sera évalué ; (iii) quelles données seront recueillies ; (iv) qui sera évalué ; (v) comment l'évaluation sera réalisée ; (vi) qui se chargera de l'évaluation ; (vii) quand et à quel intervalle l'évaluation aura

lieu ; (v) comment les données seront utilisées et publiées à l'issue de l'évaluation ; (vi) la méthode d'administration de l'évaluation¹²⁴.

Les évaluations sont primordiales pour mesurer l'efficacité de l'éducation, repérer les lacunes en matière d'apprentissage et adapter les politiques. Elles devraient être mises à profit pour soutenir la réalisation des objectifs éducatifs plus généraux, plutôt que pour créer des environnements académiques concurrentiels, et pour mettre en lumière les modifications devant être apportées aux méthodes pédagogiques¹²⁵. Plusieurs pays ont agi à des degrés divers pour réviser et mettre à jour leurs méthodes d'évaluation des élèves afin qu'elles s'accordent mieux avec les priorités éducatives nationales. C'est notamment le cas de l'Albanie, de l'Angola, du Bangladesh, de la Belgique, des Émirats arabes unis, de l'Espagne, de l'Estonie, de la France, du Japon, du Kirghizistan, du Liban, de la Lituanie, du Malawi, de Monaco, de la Namibie, du Népal, du Nigéria, du Pakistan, de la République démocratique populaire lao, de la République-Unie de Tanzanie, du Timor-Leste et de la Zambie. Les mesures prises portent sur les évaluations pour l'apprentissage (comme les évaluations en classe et formatives) et les évaluations de l'apprentissage (comme les examens et évaluations sommatives), tant au niveau des écoles qu'aux échelles nationale, transnationale et régionale¹²⁶. Par exemple, le Timor-Leste révisé les évaluations afin de mesurer les compétences plutôt que l'efficacité de l'apprentissage par cœur. L'élargissement de la couverture des évaluations permet de mieux répondre, de manière holistique, à tous les besoins des apprenants et de favoriser leur développement. Les Bahamas ont mis en place des guides détaillés sur l'exécution des programmes d'enseignement, qui permettent un meilleur suivi des progrès. Ces guides ont été instaurés à différents niveaux – préprimaire, primaire et secondaire – et lorsqu'ils auront été appliqués de bout en bout, les élèves concernés auront acquis les compétences du XXI^e siècle. Ils présentent les principales notions que les élèves doivent maîtriser, ainsi que les aptitudes à acquérir, en proposant à titre indicatif la durée à consacrer à chaque thème pour faciliter l'élaboration des plans de cours. Ils ont pour objectif de garantir la continuité, la transparence, la responsabilisation des intervenants, la fluidité des transitions, la normalisation et l'exhaustivité des évaluations. La Côte d'Ivoire a intégré dans les emplois du temps des plages consacrées au rattrapage scolaire et se concentre sur la conception et la mise en œuvre de nouveaux formats d'évaluation.

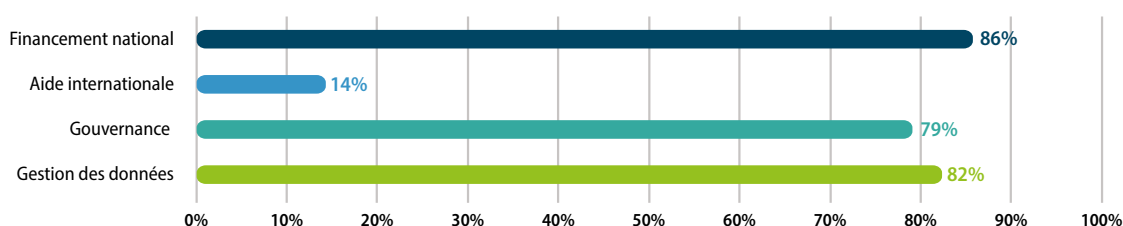
3.5 Gouvernance et gestion des données

Pour mettre en place des systèmes éducatifs efficaces et équitables, il est indispensable d'établir une gouvernance solide et des systèmes de gestion des données performants, renforcés par l'appui actif de toutes les parties prenantes concernées. Cette approche collaborative garantit non seulement la transparence et la responsabilisation des systèmes éducatifs mais aussi leur capacité à relever sans faiblir les défis qui s'annoncent¹²⁷. D'une manière générale, la gouvernance désigne les processus, les politiques et les dispositions institutionnelles qui relient les multiples acteurs de l'éducation, y compris dans des domaines tels que le financement, la gestion et la réglementation, depuis le ministère des Finances ou celui de l'Éducation jusqu'à la salle de classe ou la communauté¹²⁸. La transformation de l'éducation suppose un véritable engagement en faveur de la transparence, de l'efficacité et de la responsabilisation en matière de gouvernance, étant entendu que la gouvernance et la gestion des données doivent aller de pair pour que les systèmes éducatifs soient plus réactifs, plus transparents et plus responsables.

Les réponses à l'enquête montrent que de nombreux pays adoptent une approche pansociale, qui mobilise activement un large éventail de parties prenantes, y compris les familles, les élèves, les communautés et le secteur privé, dans le processus

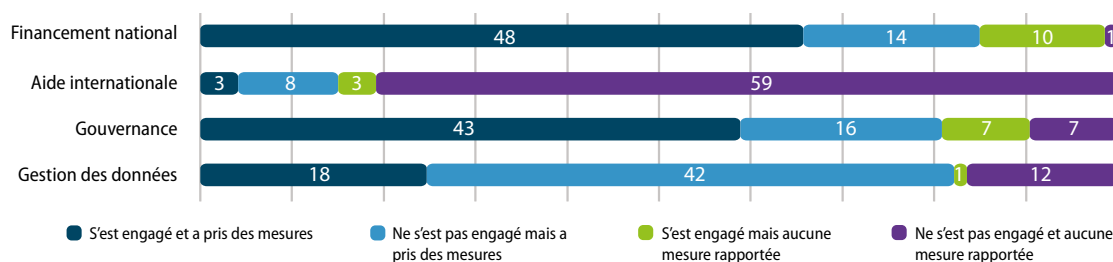
de gouvernance. Une telle approche reconnaît que le développement durable exige une collaboration intersectorielle. Elle renforce la coordination et les synergies, garantit la concordance des objectifs, évite la répétition superflue des efforts et gère efficacement les ressources en prônant le partage des responsabilités entre les parties prenantes, ce qui a aussi pour effet de consolider leur engagement vis-à-vis des objectifs communs. Elle permet de mettre en lumière des points de vue différents et des solutions diverses¹²⁹. Les actions collectives de ce type sont primordiales pour le développement et la mise en œuvre de la programmation éducative car elles améliorent la transparence du processus de prise de décisions et de l'allocation des ressources, tout en renforçant la responsabilisation¹³⁰. Les modèles de gouvernance décentralisée sont de plus en plus courants car ils donnent aux autorités locales une plus grande autonomie dans la prise de décisions : elles peuvent ainsi mieux répondre aux besoins locaux et adapter les solutions aux spécificités de leurs contextes respectifs. Les systèmes de gestion des données sont des éléments essentiels à la création de systèmes éducatifs efficaces, responsables et équitables. Dans de nombreux pays pourtant, ces systèmes ne sont pas suffisamment opportuns, manquent de fiabilité ou sont mal utilisés.

Figure 3.10 : Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Gouvernance et financement (n = 91)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Figure 3.11 : Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Gouvernance et financement (n = 73)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

La figure 3.10 montre que les pourcentages des pays agissant en faveur du financement national, de la gouvernance et de la gestion des données sont à peu près équivalents. La figure 3.11 montre que 59 des 73 pays (81 %) qui ont à la fois soumis un engagement national et répondu à l'enquête ont fait état de mesures transformatrices en matière de gouvernance et de gestion des données. Cependant, 59 % des pays se sont engagés et ont pris des mesures en matière de gouvernance, tandis que 58 % des pays ne se sont pas engagés en matière de gestion des données et ont quand même pris des mesures.

3.5.1 Renforcer l'approche pangouvernementale et pansociale à l'égard de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques

Le renforcement des approches pangouvernementales et pansociales, reposant sur une culture de gouvernement ouvert, est indispensable à la consolidation de la gouvernance éducative. Cela suppose de mobiliser de multiples parties prenantes, dont les familles, les communautés et le secteur privé, pour garantir l'inclusivité et l'efficacité. Ces efforts collectifs favorisent la transparence, la responsabilisation et l'implication significative du grand public, ce qui rend les systèmes éducatifs plus adaptables, plus équitables et plus réactifs face aux besoins des communautés. Les engagements en faveur d'une meilleure gouvernance de l'éducation peuvent se concrétiser à travers une approche gouvernementale, dans le cadre de laquelle la coordination entre les ministères et les autorités centrales et infranationales est facilitée. Les pays adoptent aussi une approche pansociale, autrement dit qui mobilise l'ensemble des membres de la société – familles, élèves, communautés, secteur privé – qui contribuent aux processus de gouvernance. L'action collective est indispensable pour mettre en place des modèles de gouvernance efficaces reposant sur une approche pansociale¹³¹. Les systèmes mobilisant l'ensemble du gouvernement et de la société reconnaissent l'importance du rôle des acteurs non étatiques et de leur participation à différents niveaux¹³². Parmi ces acteurs se trouvent des membres de la société civile, du monde universitaire et du secteur privé qui ont chacun des fonctions essentielles : ils exercent leur influence, fixent l'agenda politique, fournissent des conseils d'experts, mettent en œuvre des actions et évaluent des initiatives¹³³. Les acteurs étatiques sont des rouages indispensables car ils informent et impliquent les citoyens, en établissant des liens entre les différentes parties prenantes, en renforçant les capacités, en sensibilisant et en améliorant à la

fois la transparence et la responsabilisation¹³⁴. Ils jouent aussi un rôle essentiel pour l'identification des priorités nationales et la diffusion auprès du grand public des conclusions des examens menés. La collaboration entre les parties prenantes enrichit le dialogue et garantit une approche plus inclusive de la transformation de l'éducation. Les systèmes éducatifs doivent pouvoir s'adapter en fonction de l'évolution des besoins de la population, des attentes du marché du travail et d'un contexte de plus en plus incertain. Des systèmes éducatifs solides, résilients et adaptables doivent promouvoir la collaboration entre les acteurs, dans différents domaines du gouvernement et dans l'ensemble de la société, pour faire en sorte que les politiques éducatives répondent aux attentes réelles, que les problèmes soient repérés et gérés rapidement et que les populations marginalisées soient prises en charge efficacement. Le dialogue avec des acteurs en dehors de l'administration centrale favorise également le partage d'idées et de bonnes pratiques. Autres avantages, les bénéficiaires peuvent demander des comptes aux prestataires de services, les voix des populations marginalisées sont entendues et l'utilisation des structures infranationales est optimisée.

Plusieurs pays ont indiqué leur intention de mobiliser un large éventail de parties prenantes, reconnaissant l'importance de la collaboration intersectorielle pour développer et renforcer l'autonomie locale. C'est le cas des Émirats arabes unis, de l'Espagne, de l'Estonie, de l'État de Palestine, de l'Éthiopie, de l'Islande, de l'Indonésie, de la Lettonie, du Malawi, de la Malaisie, du Népal, du Nigéria, du Sénégal, du Soudan du Sud et de la Zambie. Par exemple, l'Islande a annoncé qu'elle était en train de réviser son système de gouvernance de l'éducation. Une nouvelle politique visant à restructurer les services scolaires est en cours d'élaboration, et les responsables municipaux, les enseignants, les chefs d'établissement et d'autres acteurs concernés sont invités à contribuer à ce processus en participant à des réunions ouvertes au public et à des consultations. De nombreux pays (dont la Chine, la Belgique, l'Estonie, l'Éthiopie, El Salvador, la Lettonie, le Malawi, le Mali, la République de Corée, la Sierra Leone et la Zambie) ont souligné l'importance de la coopération à tous les niveaux du gouvernement, ainsi qu'à l'échelle internationale et avec des organisations internationales. À titre d'exemple, la Zambie a indiqué qu'elle s'était engagée en faveur de la coordination et de la collaboration entre les différents ministères concernés, notamment ceux de la santé, de l'éducation et du développement communautaire, et des parties prenantes infranationales (partenaires de coopération et ONG, entre autres), en vue de mettre au point un

projet national de renforcement de l'apprentissage préscolaire avec le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation. La Lettonie a signalé que, dans le cadre de la réorganisation du maillage territorial des écoles, elle s'était donné pour objectif de garantir à chaque enfant une éducation de grande qualité, où que se trouve son établissement. Le Ministère de l'éducation et de la science a largement consulté les municipalités pour étudier avec elles les différents scénarios d'optimisation, car un tel projet ne peut être mené selon une approche descendante. Son succès repose sur un consensus entre les parties concernées. En juillet 2023, le Ministère de l'éducation et de la science a présenté au grand public, à titre consultatif, un rapport intitulé *Solutions complexes pour une éducation de grande qualité dans l'enseignement général, fondamental et secondaire*. Les partenaires, les enseignants et les élèves ont donc été invités à contribuer à la définition des caractéristiques des bonnes écoles et à évaluer la qualité de chaque établissement.

3.5.2 Donner aux échelons décentralisés des gouvernements des moyens d'agir et renforcer leurs capacités

La décentralisation de la gouvernance de l'éducation consiste à redistribuer l'autorité du pouvoir central au niveau local, dans des systèmes éducatifs qui appliquent différentes approches, parmi lesquelles la déconcentration, la délégation de pouvoir et la privatisation. Reposant sur le transfert de l'autorité à des unités administratives plus locales, comme les provinces ou les municipalités, la décentralisation vise à augmenter la qualité des contributions et la pertinence des programmes, à stimuler l'innovation et à optimiser l'allocation des ressources, avec en ligne de mire l'amélioration des résultats de l'éducation¹³⁵.

La décentralisation a non seulement pour objectif d'améliorer la qualité de l'éducation et l'efficacité opérationnelle, mais aussi de permettre une meilleure adaptation aux attentes et aux préférences locales. Cette stratégie vise à accroître l'efficacité de la gouvernance, à promouvoir la participation du public à la prise de décisions et à optimiser la responsabilisation et l'utilisation des ressources au niveau local. Cependant, elle doit être appliquée avec précaution pour éviter d'accentuer les disparités entre les localités en raison de la répartition inégale des ressources, de l'insuffisance des capacités disponibles localement et/ou de la mauvaise attribution des rôles et responsabilités. La décentralisation de l'éducation est un processus complexe car il faut trouver le bon équilibre dans la répartition des pouvoirs, faire en sorte que les écoles rendent des comptes aux bonnes entités, définir le rôle de l'État en ce

qui concerne la réglementation et donner aux écoles les moyens d'exercer leurs responsabilités. Cette complexité met en lumière la diversité des situations dans les différents pays : aucun système éducatif n'est entièrement centralisé ou décentralisé. Une décentralisation efficace exige une approche stratégique et adaptée au contexte, capable de conduire à la réalisation d'objectifs éducatifs spécifiques et de garantir un accès équitable à une éducation de qualité pour tous¹³⁶.

Par exemple, Oman dit avoir décentralisé et renforcé son système de gouvernance en créant un bureau dédié à la gouvernance et un service d'audit interne dans le cadre de sa stratégie plus générale orientée par la loi de 2023 sur l'éducation scolaire (décret royal n° 331/2023). Cette loi et le 10e Plan quinquennal de développement du Ministère (2021-2025) accordent une grande importance à la gouvernance et visent à renforcer le cadre juridique et institutionnel du système éducatif, afin d'améliorer les processus de suivi et la qualité des données pour mieux atteindre les objectifs stratégiques en matière d'éducation. En Tunisie, les objectifs du Plan du secteur de l'éducation 2023-2025 et du Plan stratégique 2026-2035 couvrent les questions de gouvernance. Le Ministère tunisien de l'éducation a mis en place une cellule centrale de gouvernance, avec des ramifications dans différents services afin de garantir le droit de chaque citoyen tunisien par la naissance ou par la loi d'accéder à l'information, et donc de veiller au respect du principe de transparence. La Chine est en train de réviser ses lois, règlements et politiques en matière d'éducation, au niveau central comme à l'échelle locale, pour améliorer la gouvernance de l'éducation. Le secteur de l'éducation est supervisé par une administration centrale mais aussi localement, et une équipe est chargée de contrôler l'application des lois et règlements concernant l'éducation, ainsi que de toutes les politiques éducatives pertinentes.

Pour lancer et pérenniser les initiatives de décentralisation, les autorités qui régissent les différents niveaux des systèmes éducatifs comme les citoyens concernés doivent disposer de moyens d'agir ; et il faut adopter des approches tenant compte du contexte pour que la transition se fasse en douceur¹³⁷. Cela suppose de reconnaître l'importance de la participation des individus à tous les niveaux et de considérer le niveau intermédiaire – entre les établissements scolaires et les organes décisionnaires de l'État – comme un échelon prometteur pour la transformation de l'éducation. Le renforcement des capacités des acteurs de ce niveau intermédiaire peut se révéler indispensable pour optimiser le fonctionnement

et l'efficacité des systèmes éducatifs¹³⁸. La Lettonie a signalé une réorganisation du maillage territorial des écoles. En juillet 2023, le Ministère de l'éducation et de la science a publié, à titre consultatif, un rapport intitulé *Solutions complexes pour une éducation de grande qualité dans l'enseignement général, fondamental et secondaire*. Il avait pour objet de définir les caractéristiques des bonnes écoles et a permis au public (parents, enseignants, élèves, etc.) de contribuer à l'évaluation de la qualité de chaque établissement, preuve de l'importance accordée aux points de vue des communautés qui fréquentent les écoles en question.

Une plus grande autonomie des établissements permet aussi de mieux faire entendre les voix des enseignants et des parents et de les impliquer dans la prise des grandes décisions. Des écoles plus autonomes sont mieux à même de fournir des services répondant aux besoins spécifiques de leurs communautés¹³⁹. Plusieurs pays (dont l'Albanie, l'Andorre, l'Argentine, la Chine, l'Estonie, le Japon, la Lettonie, le Malawi, le Royaume des Pays Bas, Oman et le Sénégal) ont parlé d'autonomie, de contrôle localisé, de décentralisation et de participation active des gouvernements locaux dans leur description de leurs systèmes de gouvernance de l'éducation. Ces approches permettent de mettre en place des processus de prise de décisions adaptés aux communautés concernées : les politiques et pratiques éducatives qui en découlent correspondent donc bien aux besoins et à la situation de chaque communauté. Par exemple, le Ministère néerlandais de l'éducation, de la culture et des sciences fournit principalement des fonds, fixe des normes de qualité et des objectifs globaux en matière de niveau d'éducation, tout en accordant aux écoles l'autonomie nécessaire pour gérer la qualité de leur éducation et leur infrastructure numérique tant qu'elles atteignent ces objectifs fixés par le gouvernement.

3.5.3 Améliorer les systèmes de gestion des données pour qu'ils soient intégrés, ouverts et utiles pour la prise de décisions

La prise de décisions politiques et leur mise en œuvre doivent s'appuyer sur des travaux de recherche et des données fiables. C'est ce qui garantit leur efficacité mais aussi la bonne gouvernance des systèmes éducatifs. Les modèles de gouvernance doivent faire la part belle aux mécanismes de suivi, pour obtenir en temps utiles des données fiables et récentes¹⁴⁰. Plusieurs pays ont souligné l'importance qu'ils accordent à la gestion des données et à leur numérisation pour améliorer la gouvernance, la planification et la

prise de décisions dans le secteur de l'éducation. C'est notamment le cas de l'Albanie, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Arménie, d'Aruba, des Bahamas, de Bahreïn, du Bangladesh, du Brésil, de la Chine, du Costa Rica, d'El Salvador, de l'Estonie, de l'Éthiopie, de la France, de la Jordanie, du Kirghizistan, du Liban, de la Libye, de Madagascar, du Malawi, d'Oman, de la République de Corée, de la République démocratique populaire lao, de Singapour, de la Tunisie et de la Zambie.

En particulier, les pays s'engagent à mettre en œuvre ou améliorer leur système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), défini comme « un système pour la collecte, l'intégration, le traitement, la maintenance et la diffusion de données et d'informations visant à soutenir la prise de décisions, l'analyse et la formulation des politiques, la planification, la surveillance et la gestion à tous les niveaux d'un système éducatif ». L'intégration des systèmes de gestion des données est cruciale car elle fournit une vision complète et unifiée des différents facteurs et résultats dans un domaine donné, à plusieurs niveaux. La possibilité de relier différentes sources de données (résultats des élèves, efficacité des enseignants, facteurs financiers, etc.) permet aux éducateurs et aux décideurs d'obtenir un aperçu plus global du paysage éducatif¹⁴¹. Une telle intégration des systèmes de gestion des données contribue à l'amélioration des décisions prises, car elle facilite l'identification des tendances, le repérage des lacunes et l'évaluation de l'efficacité des programmes et interventions¹⁴². Des systèmes de gestion des données intégrés soutiennent aussi l'application d'une approche coordonnée de la résolution des difficultés, car ils peuvent améliorer l'efficacité et l'efficacité de la mise en œuvre des politiques et de l'attribution des ressources. L'Argentine a établi sa Carte nationale de l'éducation, une base de données géoréférencées pour la planification et le suivi des politiques éducatives. Cet outil permet d'analyser les processus éducatifs locaux et la collaboration entre les différentes provinces.

Les systèmes ouverts de gestion des données améliorent la prise de décisions en renforçant l'implication et la responsabilisation des parties prenantes, car ils offrent plus de transparence et une meilleure accessibilité¹⁴³. Ils améliorent la collecte de données, le traitement, l'analyse et la diffusion de l'information¹⁴⁴. Ils créent des interfaces faciles à utiliser pour la saisie des données et leur stockage, facilitent l'accès aux données et leur utilisation par divers utilisateurs et permettent de configurer le partage des informations dans un environnement multiutilisateur¹⁴⁵. Grâce aux systèmes ouverts, un large éventail de parties prenantes – dont les parents, les éducateurs et les décideurs – peuvent

accéder aux données et les utiliser. Cette accessibilité les encourage à s'engager plus activement dans les processus de prise de décisions, et permet à un public mieux informé de demander des comptes aux institutions et de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation¹⁴⁶. L'ouverture et l'accessibilité des données aident à prendre des décisions plus éclairées et renforcent la participation du public à l'élaboration des politiques¹⁴⁷.

Associés aux approches pangouvernementales et pansociales de la gouvernance, les modèles dits « de gouvernement ouvert » mettent l'accent sur le libre partage des idées et des informations pour favoriser la participation significative des citoyens¹⁴⁸. Par « gouvernement ouvert » on entend l'ouverture des données gouvernementales, des décisions et des procédures au contrôle des citoyens¹⁴⁹. Un modèle de gouvernement ouvert garantit plus de transparence, car il donne au public la possibilité de participer à la prise de décisions éclairées et d'influer sur le fonctionnement des systèmes éducatifs, mais aussi d'élaborer des stratégies éducatives inclusives, équitables et adaptées aux besoins des communautés¹⁵⁰. Les « données ouvertes sur l'école » renvoient à l'ensemble des données publiées au sujet des écoles. Elles peuvent porter sur le financement, les effectifs, les qualifications des enseignants ou les résultats scolaires¹⁵¹. Leur disponibilité varie d'une école à l'autre. Grâce à la numérisation, il est de plus en plus facile de recueillir, diffuser et gérer ces données. Lorsqu'elles sont disponibles, elles permettent de gagner en transparence et de réaliser des analyses comparatives entre les écoles¹⁵². La Libye a par exemple établi un système de données avancé qui fournit des données exactes et fiables, en particulier sur les examens nationaux. Les données concernant l'ensemble des élèves y seront conservées pendant plus de 40 ans. Les élèves n'ont plus à se déplacer et peuvent désormais demander facilement des documents au bureau le plus proche. La République de Moldova a créé un portail ouvert (SIME) qui permet de consulter et de télécharger des données accessibles au public sur l'éducation.

Les systèmes de gestion des données doivent être mis à profit pour orienter la prise de décisions. Une utilisation efficace des systèmes de gestion des données permet le suivi et l'évaluation des résultats d'apprentissage dans différentes régions et différentes catégories de population. Elle peut également donner lieu à des améliorations, car des données en temps réel servent à analyser les effets des politiques et des interventions, lesquelles peuvent ensuite être modifiées en fonction des résultats. Les systèmes sont donc mieux adaptés et plus réactifs¹⁵³. Lorsqu'ils sont fondés sur

des données exploitables, les programmes et politiques peuvent être optimisés. Les décideurs peuvent mesurer l'efficacité des programmes et interventions mis en œuvre dans le domaine de l'éducation, tout en veillant à ce que les ressources soient distribuées là où ils sont particulièrement nécessaires et peuvent avoir le plus d'impact¹⁵⁴. Lorsque les décisions s'appuient sur des données, les systèmes éducatifs sont plus adaptables et ciblent en particulier les facteurs sous-jacents qui influent sur les résultats¹⁵⁵.

L'Éthiopie améliore sa gestion des données et ses capacités dans le domaine des statistiques, en vue de rejoindre la catégorie des pays à revenu intermédiaire en moins de 10 ans. Son SIGE est disponible de manière décentralisée, grâce au soutien des bureaux concernés responsables des TIC. Il permet de collecter et de traiter des données relatives aux résultats de l'éducation pour améliorer la qualité des services. Le Bulletin annuel sur les statistiques de l'éducation fournit des informations sur l'éducation en général, pour que toute intervention puisse faire l'objet de décisions fondées sur des éléments probants. En s'appuyant sur les données disponibles, les Émirats arabes unis effectuent régulièrement des évaluations des politiques éducatives, notamment en ce qui concerne les modifications apportées aux programmes d'enseignement et aux formations des enseignants, pour mesurer leur efficacité. Le pays met aussi l'accent sur la collaboration entre de multiples parties prenantes. La Jordanie a fait état de nouveaux plans visant à développer et entretenir les infrastructures de données pour éclairer la prise de décisions, et l'Indonésie est en train de se doter de systèmes logiciels pour la gestion des données.

3.5.4 Promouvoir la transparence et la responsabilisation en matière de gouvernance

Une gouvernance transparente suppose que toutes les parties prenantes concernées par les politiques éducatives puissent contribuer à la prise de décisions de manière ouverte et accessible. Il faut veiller à ce que toutes les parties comprennent comment les décisions sont prises, qui les prend et pourquoi elles sont prises¹⁵⁶. La transparence permet aux parties prenantes d'établir une relation de confiance les unes avec les autres, de comprendre les processus de prise de décisions et d'obtenir les informations nécessaires pour que leur participation soit réellement significative¹⁵⁷. Il faut pour cela mettre les données à disposition de manière ouverte, en veillant à ce qu'elles soient accessibles et utilisables¹⁵⁸. En matière de gouvernance, la responsabilisation renvoie à l'idée que les agences et les responsables publics doivent rendre compte de leurs actions et de leurs

décisions¹⁵⁹. La responsabilisation peut prendre de multiples formes et reposer par exemple sur l'existence de données ouvertes, d'évaluations ou d'audits permettant de mesurer l'efficacité des politiques et des pratiques¹⁶⁰.

La transparence et la participation de multiples acteurs à la prise de décisions rendent les systèmes éducatifs plus équitables, plus responsables et plus inclusifs. L'ouverture, tant pour le partage d'informations que pour la prise de décisions, renforce la confiance et la responsabilisation et permet de prendre des décisions éclairées. Par exemple, lorsque des outils de suivi (des budgets, notamment) sont associés à un meilleur accès à l'information, on constate une réduction des détournements et des décisions plus éclairées, ainsi qu'un renforcement de la responsabilisation car le public peut suivre les dépenses et savoir si les fonds vont réellement là où ils sont nécessaires¹⁶¹. Les enquêtes de suivi des dépenses publiques (ESDP) ont conduit à un meilleur contrôle des ressources financières attribuées aux écoles¹⁶². Les données de ce type devraient également être utilisées pour rendre les décisions plus équitables en matière d'allocation des fonds, afin de renforcer la transparence et la responsabilisation. La « budgétisation ouverte » peut contribuer à établir un système plus transparent en permettant aux citoyens d'accéder à des informations financières. Les données de cet ordre peuvent également orienter l'attribution des fonds, pour que les décisions budgétaires soient plus équitables. Plusieurs pays, dont l'Albanie, l'Arménie, la Bosnie-Herzégovine, l'Estonie, le Liban, le Malawi, le Maroc et le Soudan du Sud, ont indiqué qu'ils mettaient l'accent sur une gestion financière structurelle ou sur des réformes administratives qui favorisent une meilleure utilisation des rapports budgétaires sur les actions menées pour améliorer la gouvernance, en rendant ces rapports plus transparents. Par exemple, pour gagner en efficacité, le Soudan du Sud a développé les capacités de suivi des transferts dans l'éducation en créant dans chaque État un comité ayant pour mandat d'assurer un suivi des fonds dédiés à l'éducation et versés aux États, aux comtés et aux payams (districts). Chaque

comité se réunit tous les mois pour faire le point sur l'efficacité des différents processus financiers mis en œuvre par les États et rendre des comptes.

Le recours à des données ouvertes et l'adoption de mécanismes de suivi efficaces contribuent à la transparence et à la responsabilisation en matière de gouvernance de l'éducation, car ce sont des méthodes qui permettent de repérer et d'éliminer les sources d'inefficacité et les détournements de fonds dans les administrations publiques. Grâce aux données mises à leur disposition, les citoyens et la communauté locale peuvent également participer à la prise de décisions et demander des comptes aux pouvoirs publics¹⁶⁴. L'attribution de rôles précis aux différentes parties prenantes dans le cadre des modèles de gouvernance peut aussi améliorer la gouvernance en définissant clairement les responsabilités et les fonctions de chacun des acteurs, qui sont donc davantage responsabilisés¹⁶⁵. Lorsque les rôles sont clairement définis, il est plus facile de bien comprendre la place de chacune des parties prenantes dans le processus de prise de décisions. Cela se traduit également par une plus grande participation et une meilleure supervision, car les systèmes sont plus réactifs et se prêtent plus facilement à des évaluations et des examens¹⁶⁶. Cette définition précise les rôles de chacun et la supervision qui en découle peuvent mettre les systèmes éducatifs à l'abri de la corruption et de la fraude¹⁶⁷.

Le Ministère de l'éducation publique du Costa Rica a créé le SABER (*Sistema de Administración Básica de la Educación y sus Recursos*), un outil technologique qui permet de mener à bien les processus de suivi, de promouvoir la transparence et de garantir la traçabilité de l'information à tous les niveaux, dans le but d'améliorer continuellement le système éducatif. Tous les centres éducatifs du pays, publics et privés, sont tenus d'envoyer chaque mois des informations à la plateforme SABER. Les données ainsi recueillies permettent de générer des calculs utiles concernant les ressources dont ont besoin les différentes populations, les différentes régions et les différents centres éducatifs.

3.6 Transformation et apprentissage numériques

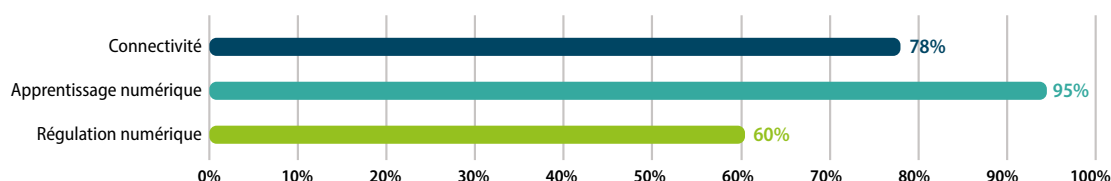
L'évolution technologique rapide est en train de remodeler tous les aspects de notre société, y compris l'éducation. L'une des cinq pistes d'action thématiques du Sommet sur la transformation de l'éducation, « Transformation et apprentissage numériques », met en lumière le rôle des technologies dans les efforts systémiques plus vastes visant à transformer l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie¹⁶⁸. L'Appel à l'action : réaffirmer que l'apprentissage numérique est un bien public, lancé au cours du Sommet, a identifié trois clés – le contenu, la capacité et la connectivité – pour libérer le pouvoir de l'apprentissage numérique, en accordant une attention particulière aux plus marginalisés.

Comme l'indique le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023*, l'utilisation des technologies devrait être en adéquation avec les attentes de l'éducation et guidée par les quatre principes d'inclusion, d'équité, de qualité et d'accessibilité¹⁷⁰. Employées de manière appropriée, les technologies numériques peuvent élargir l'accès à l'éducation, soutenir l'évolution et le travail des enseignants, et favoriser l'apprentissage autonome pour cultiver des intérêts divers et développer des compétences

tout au long de la vie. Pourtant, la transformation numérique est souvent entravée par des promesses non tenues – l'accès insuffisant à la connectivité et aux appareils nécessaires creuse la « fracture numérique » ; la qualité des contenus, l'efficacité des pédagogies et les systèmes de soutien tendent à être négligés car les décideurs accordent une trop grande importance à la fourniture de matériel ; et un grand nombre de programmes d'apprentissage numérique ne répondent pas aux besoins des communautés marginalisées. En outre, la dépendance croissante à l'égard des technologies risque de créer une marchandisation de l'éducation et exige donc une gouvernance réfléchie pour équilibrer la participation du secteur privé et assurer la responsabilisation et la transparence.

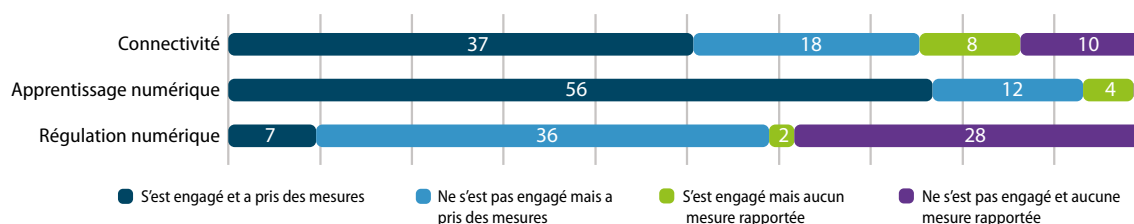
La section suivante donne un aperçu des trajectoires que les pays empruntent pour mener à bien la transformation numérique de l'éducation – et qui correspondent aux trois sous-thèmes identifiés : connectivité, apprentissage numérique et régulation. Elle montre également comment les principes sous-jacents mis en lumière lors du Sommet transparaissent dans les actions des pays.

Figure 3.12 : Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Transformation et apprentissage numériques (n = 91)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Figure 3.13 : Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Transformation et apprentissage numériques (n = 73)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

La **figure 3.12** indique que 95 % des pays ont pris des mesures en faveur de l'apprentissage numérique. Cet élan est sans doute dû en partie à la survenue de la pandémie de COVID-19. Comme le montre la **figure 3.13**, bien que 36 pays parmi ceux qui ont à la fois soumis une déclaration d'engagement nationale et répondu à l'enquête (soit 49 %) n'aient pas annoncé d'engagement spécifique en faveur de la régulation numérique, ils ont tout de même fait état de mesures prises dans ce domaine. Il apparaît donc que les pays s'intéressent à cette question, même sans engagement officiel.

3.6.1 Garantir une utilisation sûre et responsable des technologies tout en réduisant la « fracture numérique »

La mise en place d'infrastructures numériques solides et fiables est une condition préalable à la transformation numérique. Les réponses à l'enquête mettent en évidence l'importance stratégique accordée à cette transformation : sur 91 pays, 71 ont fait état de mesures prises à cet égard. Un certain nombre d'entre eux ont ouvert des budgets spécifiques pour assurer la connectivité à Internet dans les écoles et acquérir les appareils nécessaires (l'Allemagne, l'Andorre, l'Arménie, Aruba, le Brésil, Cuba, l'Espagne, le Monténégro, le Royaume des Pays Bas, Oman et la République dominicaine). Par exemple, entre 2020 et 2024, le Gouvernement fédéral allemand a débloqué 6,5 milliards d'euros pour améliorer les infrastructures numériques dans près de 40 000 écoles sur l'ensemble du territoire. Au Brésil, la Stratégie nationale pour les écoles connectées a été lancée à la fin de l'année 2023 avec pour objectif de connecter toutes les écoles du pays à Internet d'ici la fin de l'année 2026. Le financement de la connectivité nécessite de mettre à profit des partenariats stratégiques et d'appliquer une approche pangouvernementale. On peut citer en exemple l'Angola, où le Ministère de l'éducation s'associe au Ministère des télécommunications et des technologies de l'information pour assurer la connectivité dans les écoles ; la Sierra Leone, qui élargit l'accès à Internet à l'école grâce à des partenariats avec l'initiative Giga et Starlink ; ou encore l'État de Palestine, qui installe des connexions Internet dans les écoles avec la collaboration de l'Entreprise palestinienne des télécommunications.

Tout en faisant de la connectivité dans les établissements scolaires une priorité, plusieurs pays ont déployé des initiatives en faveur de l'équité et de l'inclusion, en particulier en ciblant les zones rurales et mal desservies. Par exemple, l'Espagne fournit 300 000 ordinateurs portables aux élèves les plus vulnérables dans le cadre de son programme

de numérisation du système éducatif (#EcoDigEdu). Au Royaume des Pays-Bas, l'Alliance pour l'égalité des chances (Gelijke Kansen Alliantie) analyse les besoins en vue de favoriser une éducation plus équitable et de donner les mêmes chances à tous les élèves, y compris en ce qui concerne l'apprentissage numérique ; et la Lettonie, par son initiative « Un ordinateur pour chaque enfant », entend fournir à chaque élève et à chaque enseignant un ordinateur et installer une salle informatique dans chaque école d'ici 2025. Dans certains cas, les principes d'équité et d'inclusion sont profondément ancrés dans les instruments politiques. Par exemple, la Bosnie-Herzégovine a adopté des Directives pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage en ligne et hybride dans les systèmes éducatifs dans le cadre d'une éducation inclusive et de qualité.

La diversité linguistique et culturelle est parfois mise à mal dans le monde numérique, car la plupart des informations disponibles en ligne, y compris les ressources éducatives libres, n'existent que dans un petit nombre de langues dominantes¹⁷¹. Au regard des réponses à l'enquête, deux pays ont indiqué que les langues locales étaient enseignées à l'aide de moyens technologiques : Maurice assure la préservation et la promotion des langues ancestrales grâce à l'apprentissage numérique, et l'Estonie élargit l'accès aux cours d'estonien en s'appuyant sur des outils numériques qui lui permettent aussi d'améliorer la qualité de ces enseignements.

Cependant, la connectivité universelle et l'accès aux appareils ne constituent pas l'aboutissement de la transformation numérique. C'est seulement lorsque les technologies sont sûres et adaptées aux différents usages qu'elles peuvent jouer un rôle positif pour l'enseignement et l'apprentissage. À ce titre, plusieurs pays ont fait état de mesures prises pour régler les questions de sécurité et de confidentialité : en France, la Stratégie du numérique pour l'éducation 2023-2027 comprend un élément portant en particulier sur la robustesse, la sécurité, l'accessibilité, la qualité et l'écoresponsabilité des outils informatiques. La Norvège a institué un comité chargé d'étudier l'impact du temps passé devant les écrans sur l'apprentissage et le bien-être des enfants et des jeunes. Bahreïn applique une politique relative à l'utilisation saine des technologies, pour instaurer une culture de la citoyenneté numérique et sensibiliser à l'importance de la cybersécurité. En Belgique, le Gouvernement flamand s'associe à des parties prenantes internationales et régionales dans le cadre de débats autour des effets de la transformation numérique sur les droits humains, et notamment le droit à la vie privée.

3.6.2 Renforcer le soutien aux enseignants et les contenus d'apprentissage numériques en tant que pierres angulaires d'un apprentissage numérique efficace

Aux yeux d'un grand nombre de personnes, l'apprentissage numérique est devenu une planche de salut pour la continuité de l'éducation pendant la pandémie de COVID-19, et continue d'influer largement sur l'éducation à travers le monde. La grande majorité des pays – 86 sur 91 – ont indiqué avoir pris des mesures en lien avec l'apprentissage numérique après le Sommet. L'un des aspects qui ressort particulièrement est le renforcement des capacités et la formation des enseignants, incluant un soutien et un accompagnement professionnel autour des pédagogies numériques. Des mesures de ce type ont notamment été signalées par l'Andorre, Aruba, l'Argentine, le Bangladesh, la Belgique, la Bosnie-Herzégovine, le Chili, la Côte d'Ivoire, l'Équateur, l'Espagne, l'Indonésie, le Mali, l'Ouzbékistan, la République de Corée, la République dominicaine, la Türkiye et l'Uruguay. Par exemple, dans le cadre de son programme national « Des livres pour apprendre », l'Argentine a proposé une formation virtuelle à plus de 260 000 enseignants en 2022 ; la République dominicaine forme actuellement 100 000 enseignants à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques ; l'Ouzbékistan a lancé le programme « Un million de codeurs », pour inciter les enseignants à se former en leur remettant des récompenses ; et le Mali a déjà formé plus de 1 600 enseignants à l'éducation numérique, et plus particulièrement à la production et l'utilisation de ressources numériques.

En revanche, les contenus d'apprentissage numériques restent fréquemment négligés et de graves lacunes persistent quant à la fourniture de contenus numériques à la fois inclusifs et représentatifs de la diversité des élèves. C'est la raison pour laquelle l'UNESCO et l'UNICEF ont lancé conjointement l'initiative Passerelles vers l'apprentissage numérique public, qui vise à encourager les gouvernements à créer, entretenir et améliorer des plateformes mettant à disposition des contenus d'apprentissage numérique gratuits, de grande qualité, faciles à trouver et faciles à utiliser (encadré 6). Les réponses à l'enquête montrent également que cet aspect suscite moins d'intérêt. Sur les 91 pays ayant signalé des actions en faveur de l'apprentissage numérique, seuls quelques-uns ont mentionné leurs plateformes d'apprentissage numérique. En Chine par exemple, la plateforme Éducation intelligente, qui se veut globale, abrite un large éventail de ressources d'apprentissage en adéquation avec les programmes d'enseignement. En Angola, la toute première école virtuelle, *Xilonga*, vient compléter l'enseignement et les apprentissages dispensés dans le pays. La

République démocratique populaire lao a lancé la Banque de la sagesse (*Khang Panya Lao*) pour soutenir les apprentissages en primaire et dans le secondaire. En Arabie saoudite, la plateforme Madrasati est une solution complète conçue pour faciliter l'apprentissage à distance. En Tunisie, la plateforme Tunis Future School est le résultat de la fusion de plusieurs plateformes éducatives numériques.

Autre exemple remarquable, en Côte d'Ivoire cette fois : la modernisation de la plateforme « Mon école à la maison ». Lancée pendant la pandémie de COVID-19, elle propose aux élèves de maternelle, du primaire et du secondaire des contenus audio et vidéo préenregistrés, selon différents calendriers et en adéquation avec les programmes d'enseignement nationaux. Hébergée sur un réseau local également accessible hors ligne, elle comprend aujourd'hui 7 000 leçons et un grand nombre de questionnaires que les élèves peuvent corriger eux-mêmes, et de nouveaux contenus pédagogiques sont créés chaque jour.

L'apprentissage numérique va bien au-delà d'une simple numérisation des pratiques existantes. Il suppose également d'adapter les pédagogies et les compétences nécessaires pour répondre à l'évolution des besoins des élèves qui sont amenés à vivre et à s'épanouir dans un nouveau monde numérique. C'est dans cet esprit que plusieurs pays ont modifié leurs programmes d'enseignement. Par exemple, au Bangladesh, le nouveau programme national fait de la littératie numérique et de la citoyenneté numérique des matières obligatoires pour tous les élèves ; en République de Moldova, l'éducation numérique est un module d'enseignement obligatoire de la première à la quatrième année d'études ; et l'Estonie a modifié le programme national du primaire et du deuxième cycle du secondaire afin de donner aux enseignants une plus grande latitude dans leurs choix pédagogiques tout en considérant la littératie numérique comme une compétence générale à acquérir.

3.6.3 Favoriser la gouvernance de la transformation numérique de l'éducation avec un soutien politique et une coopération intersectorielle

À l'issue du Sommet, un consensus s'est dégagé : la technologie doit être mise au service des objectifs de l'éducation. Ce principe était d'ailleurs déjà énoncé dans le rapport de la Commission sur Les futurs de l'éducation, publié en 2021 : « Des chiffres sans récit, une connectivité sans inclusion culturelle, une information sans émancipation et une technologie numérique dans l'éducation sans objectif précis, ne constituent pas de bons indicateurs de développement humain¹⁷² ». À cette fin, les

gouvernements doivent élaborer des instruments politiques qui impliquent l'ensemble des parties prenantes de l'éducation, car la gouvernance numérique ne peut être efficace que si elle repose sur la collaboration entre les secteurs et les disciplines, afin de créer des politiques adaptables, inclusives et tournées vers l'avenir.

Sur les 91 pays ayant répondu à l'enquête, 56 ont fait état de mesures relatives à la régulation numérique. C'est nettement plus que ce que laissaient entendre les engagements pris lors du Pré-sommet. Ces réponses positives indiquent que les instruments politiques non contraignants forment la base de la gouvernance de la transformation numérique dans l'éducation. À titre d'exemples, l'Andorre a adopté une Stratégie numérique pour l'éducation 2022-2025, qui met l'accent sur les compétences numériques et l'accompagnement des enseignants mais aussi sur la sécurité, l'accessibilité, la qualité et l'écoresponsabilité des outils numériques utilisés dans l'éducation ; l'Éthiopie a publié une Stratégie pour l'éducation numérique 2023-2028, assortie d'un Plan de mise en œuvre ; la Lituanie a adopté une mesure auxiliaire appelée « Transformation numérique de l'éducation (EdTech) », qui consiste à appliquer une approche globale du développement des compétences numériques, à encourager les innovations numériques dans l'éducation et à co-créer des ressources numériques. Le Monténégro s'est également doté d'une Stratégie pour la transformation numérique de l'éducation, et a préparé le Plan d'action qui permettra de mettre en œuvre.

Plusieurs pays mettent donc en lumière des politiques gouvernementales proactives en faveur de l'éducation numérique, qui prennent souvent la forme de stratégies nationales complètes. Toutefois, l'intégration de ces politiques dans les plans plus larges de transformation numérique à l'échelle nationale reste limitée. À ce titre, deux pays font figure d'exception : la Suisse d'abord, avec sa stratégie Suisse numérique. Il s'agit d'un instrument contraignant pour l'administration fédérale, qui donne aux autres acteurs de la transformation numérique un cadre sur lequel s'appuyer et qui comporte un volet Formation et compétences. Puis la Zambie, dont la Politique nationale des TIC, qui couvre un vaste ensemble de domaines, souligne l'importance des ressources humaines et des compétences pour garantir l'accès aux TIC et leur utilisation à tous les niveaux de l'éducation.

En outre, la prise de décisions relatives à la transformation numérique de l'éducation doit s'appuyer sur des éléments probants et sur des données de qualité. Quelques pays ont signalé leurs activités de collecte numérique, d'analyse et d'utilisation des données concernant l'éducation. En Indonésie par exemple, le Système de données

fondamentales sur l'éducation (Dapodik) constitue la principale source de données dans ce domaine et est utilisé pour la planification d'un grand nombre de programmes éducatifs. En République-Unie de Tanzanie, la Politique relative à l'éducation et à la formation, dans sa nouvelle version de 2023, comprend aussi des éléments stratégiques sur la gestion des données à tous les niveaux de l'éducation. Les préoccupations relatives à la sécurité des données ont également été évoquées par certains pays. Les Émirats arabes unis ont promulgué une loi sur la protection des données à caractère personnel qui garantit la confidentialité des informations numériques de tous les individus, y compris les élèves. Le Japon a publié des Notes sur l'utilisation des données éducatives et applique des Directives pour la sécurité des informations relatives à l'éducation afin d'assurer la sécurité des données éducatives. Le Liban travaille actuellement pour mettre ses projets et activités dans le domaine de l'éducation en conformité avec les pratiques mondiales existantes en matière de protection des données.

3.6.4 Galvaniser les efforts systématiques d'examen et de réflexion sur les tendances émergentes dans les technologies et les orienter au profit de l'éducation

Dynamiques et changeantes par nature, les technologies numériques ne cessent d'affecter le secteur de l'éducation. Pour preuve, les récentes avancées dans le domaine de l'intelligence artificielle (IA) générative posent des problèmes de fond pour l'éducation et la recherche. Face aux perturbations causées par l'émergence de ces nouvelles technologies, les systèmes éducatifs sont de plus en plus tenus de réagir de manière adéquate et de faire en sorte qu'elles soient utilisées correctement, tout en préservant l'éducation comme bien public malgré les bouleversements sociaux et technologiques.

Plusieurs pays ont fait une place aux technologies émergentes dans leurs programmes d'enseignement et de formation, afin de mieux préparer les élèves et les enseignants à un avenir façonné par ces innovations. En Türkiye, les programmes d'EFTP font désormais appel à la réalité virtuelle ; Singapour déploie plusieurs projets à l'échelle nationale pour permettre à tous les élèves de mieux maîtriser l'IA ; et la Jordanie a entamé la rédaction d'une Stratégie nationale sur l'apprentissage mixte qui traite notamment de l'utilisation de l'IA dans l'enseignement et les évaluations. Dans le même temps, plusieurs pays mettent l'accent sur l'élaboration de directives éthiques relatives à l'utilisation des technologies émergentes. Par exemple, la République de Corée intègre l'IA dans le secteur de l'éducation à travers un ensemble de stratégies et de lignes directrices, dont

la Stratégie en faveur de l'innovation numérique dans l'éducation et les Principes éthiques pour l'intelligence artificielle dans l'éducation. De nouvelles compétences, qui changent constamment, sont indispensables pour suivre l'évolution rapide des technologies, et l'éducation doit permettre de les acquérir. C'est la raison pour laquelle plusieurs pays, dont l'Albanie, la Colombie, la Côte d'Ivoire et l'Espagne, ont déployé des programmes avancés d'enseignement du codage et des STIM.

Si des efforts sont déployés à l'échelle mondiale pour accélérer la transformation numérique de l'éducation, comme le montrent les nombreuses

bonnes pratiques mises au jour par l'enquête, il reste encore à faire, notamment pour parvenir à une connectivité non seulement universelle mais aussi utile, inclusive, équitable et durable, tant sur le plan financier que sur le plan environnemental. Il faut aussi établir une gouvernance solide pour la transformation numérique de l'éducation, en s'appuyant sur une coopération intersectorielle cohérente, et affirmer la puissance du secteur de l'éducation lorsqu'il s'agit de répondre aux évolutions technologiques et de guider vers une vision humaniste de l'éducation.

Encadré 6. Appel à l'action : améliorer l'accès à un apprentissage numérique public de qualité pour tous

L'Appel à l'action lancé à l'issue du Sommet affirme que trois clés sont nécessaires pour libérer le pouvoir de l'apprentissage numérique : le contenu, la capacité et la connectivité. La clé **Contenu** appelle à produire des contenus numériques d'enseignement et d'apprentissage de haute qualité et adaptés aux programmes scolaires, qui doivent être gratuitement mis à la disposition de tous les élèves, apprenants, enseignants et tuteurs par le biais de plateformes d'apprentissage numérique. La clé **Capacité** exige que les enseignants, les apprenants et les autres parties prenantes de l'éducation disposent des compétences et des connaissances nécessaires pour tirer parti des outils numériques pour l'apprentissage. Enfin, la clé **Connectivité** suppose de s'assurer que toutes les écoles et tous les individus puissent bénéficier des avantages éducatifs qui découlent de connexions Internet abordables et de bonne qualité. Les pays se sont engagés à progresser dans les trois domaines clés, conscients que cela orientera la transformation numérique vers l'inclusion, l'équité et la qualité conformément au Programme de développement durable à l'horizon 2030 et aux ODD.

Initiative mondiale : Passerelles vers l'apprentissage numérique public

Le Sommet a été l'occasion de montrer que de nombreuses initiatives internationales étaient utilisées pour avancer dans deux domaines clés, la connectivité et la capacité. La question du contenu, cependant, est fréquemment laissée de côté. Lancée par l'UNESCO et l'UNICEF, l'initiative Passerelles vers l'apprentissage numérique public entend corriger cela. Cette initiative mondiale aide les pays à coopérer et à partager des connaissances utiles pour créer, entretenir et améliorer des plateformes qui proposent gratuitement des contenus d'apprentissage numérique, de grande qualité, faciles à trouver et faciles à utiliser.

L'initiative Passerelles porte sur les plateformes car celles-ci permettent aux autorités chargées de l'éducation de consolider, d'organiser et de garantir la qualité des contenus d'apprentissage numérique. Ce sont les plateformes qui mettent des contenus faciles à trouver et à utiliser à la disposition des apprenants et d'autres parties prenantes, dont les enseignants et les familles. Il n'existe aucune autre initiative internationale dont l'objectif est spécifiquement de rendre les contenus éducatifs numériques plus accessibles, plus efficaces, plus faciles à trouver et plus faciles à utiliser, tout en veillant à ce que ces contenus soient considérés comme un bien public.

L'initiative Passerelles comprend trois volets :

- Le premier volet cartographie et décrit les plateformes publiques d'apprentissage existantes afin de présenter les innovations et les diverses approches appliquées par les pays pour soutenir l'éducation publique en ligne et dans des environnements numériques.
- Le deuxième met en lumière les bonnes pratiques grâce au partage transnational des connaissances.
- Le troisième établit des normes visant à aider les pays à garantir la qualité des plateformes publiques d'apprentissage numérique.

Progrès et bonnes pratiques

Des progrès ont été observés dans chacun des trois volets de cette initiative :

- **Cartographie mondiale des plateformes** : l'UNESCO et l'UNICEF ont analysé et évalué les principales plateformes d'apprentissage numérique de 50 pays, et réuni des informations détaillées sur les plateformes mises en place dans une vingtaine d'autres. Il a été demandé aux pays concernés de coopérer avec l'UNESCO pour faire en sorte que leurs plateformes publiques d'apprentissage numérique soient correctement identifiées, caractérisées et décrites sur la future carte de l'initiative Passerelles, présentée lors d'une conférence dans le cadre de la Semaine de l'apprentissage numérique de l'UNESCO en septembre 2024. L'enquête réalisée après le Sommet a montré qu'une large majorité de pays, près de 80 %, disposaient déjà d'une plateforme publique d'apprentissage numérique.
- **Établir une communauté de pratique grâce au partage de connaissances** : les pays souhaitent apprendre les uns des autres comment créer, entretenir et améliorer des plateformes publiques d'apprentissage numérique de

grande qualité. L'initiative Passerelles a donné naissance à une communauté de pratique internationale réunissant des professionnels généralement issus des ministères de l'éducation, chargée de la supervision des plateformes d'apprentissage numérique de leurs pays respectifs. Ces experts sont invités à participer chaque mois à des dialogues sur l'éducation numériques, dédiés au partage d'idées et de stratégies entre pairs. La réunion d'avril 2024 a notamment été l'occasion d'une conversation avec l'équipe qui a établi en Égypte la plateforme nationale d'apprentissage numérique. Ses membres ont expliqué comment ils parvenaient à entretenir et améliorer une plateforme publique d'apprentissage qui soutient l'éducation et la recherche pour des dizaines de millions d'élèves et d'enseignants. Les événements de ce type facilitent également les échanges directs car ils favorisent l'organisation de visites dans des pays reconnus pour la qualité de leurs plateformes d'apprentissage numérique. La première visite de ce type a eu lieu au Caire en mai 2024, avec la coopération du Ministère égyptien de l'enseignement supérieur. Les participants ont ainsi pu en savoir plus sur la création et l'élargissement de la Banque égyptienne des connaissances, la première plateforme d'apprentissage numérique nationale. Enfin l'initiative réalise des études de cas sur les principales plateformes d'apprentissage numérique afin de diffuser des témoignages et des enseignements tirés dans des contextes spécifiques.

- **Élaboration collaborative de normes et de principes** : bien que les pays et la communauté internationale formule déjà des normes relatives à l'éducation dans différents contextes physiques et sociaux, des directives équivalentes portant sur l'éducation en ligne et dans des environnements numériques sont rares et doivent être étoffées et améliorées. Pour répondre à cette demande, l'UNESCO et l'UNICEF ont constitué un groupe de référence composé de 20 experts de l'apprentissage numérique, chargé d'établir des normes de qualité pour les plateformes publiques d'apprentissage numérique. Ces normes seront en accord avec les initiatives des Nations Unies portant plus largement sur la transformation numérique, au premier rang desquels le Plan d'action de coopération numérique du Secrétaire général des Nations Unies et le futur Pacte numérique mondial, qui fait partie intégrante du Pacte pour l'avenir. Les pays seront invités et encouragés à faire part de leurs commentaires sur ces futures normes lorsqu'elles seront publiées pour examen lors de la Semaine de l'apprentissage numérique en 2024, mais aussi à les utiliser lorsqu'elles auront été finalisées.

La voie à suivre

L'initiative Passerelle a pour objectif de créer un avenir dans lequel chaque élève, chaque enseignant et chaque famille pourra trouver le contenu d'apprentissage numérique qui permettra d'élargir et d'enrichir l'éducation. À l'ère des technologies, les enseignants ont droit à des ressources éducatives gratuites, de bonne qualité et adaptées à leurs programmes d'enseignement, hors ligne mais aussi en ligne. L'initiative Passerelles accompagne les pays pour faire en sorte que l'éducation scolaire soit étayée par des plateformes d'apprentissage numérique garanties par les autorités publiques.

C'est une initiative essentielle car elle favorise la coopération internationale afin d'aider les pays à constituer et à améliorer les plateformes publiques d'apprentissage numérique et leur contenu. Cette coopération passe par le partage de connaissances, l'établissement de référentiels, la création de contenus, les échanges technologiques et l'identification de bonnes pratiques. Les pays sont vivement encouragés à rejoindre cette initiative, s'ils ne l'ont pas déjà fait, et à tirer parti de ces trois volets qui, en fin de compte, ont tous pour objectif de mettre en lumière les moyens de faire en sorte que les contenus de l'apprentissage numérique viennent soutenir les apprenants, les enseignants et leurs familles et contribuent à la réalisation des objectifs de développement durable, et plus particulièrement de l'ODD 4.

3.7 Éducation et protection de la petite enfance

Le terme « éducation et la protection de la petite enfance » (EPPE) désigne collectivement la large gamme des services, activités et interventions qui visent à protéger les enfants de la naissance à l'âge de huit ans, à promouvoir leur bonne santé et leur bonne nutrition et à soutenir leur développement physique, cognitif et socioémotionnel¹⁷³. Si d'autres termes existent pour renvoyer à différents groupes d'âges et différents axes programmatiques¹⁷⁴, ils reconnaissent tous l'importance cruciale des premières expériences pour le bien-être et les apprentissages futurs de l'enfant et rappellent les liens entre les différents domaines du développement. Ils mettent donc en lumière l'intérêt d'une approche holistique et intégrée de la santé, du développement de l'apprentissage chez l'enfant.

Des travaux de recherche menés dans différentes disciplines ont contribué à sensibiliser le grand public au rôle majeur de l'EPPE et à la nécessité d'un engagement gouvernemental en la matière. Des études en neurosciences ont démontré que les premières expériences d'un enfant façonnaient ses structures cérébrales et posaient les bases, solides ou fragiles, de son développement, de son apprentissage et de son comportement. D'autres études, dans le domaine de l'éducation cette fois, indiquent que la participation à des programmes d'EPPE favorise l'acquisition des compétences fondamentales à l'apprentissage, y compris les compétences socioémotionnelles et prépare les enfants à rentrer à l'école, ce qui a pour effet de réduire les écarts entre les enfants défavorisés et ceux issus de foyers plus aisés. Les investissements

dédiés aux jeunes enfants, et en particulier à ceux des groupes marginalisés, sont les plus rentables à long terme. Pourtant, tous les enfants sont loin de bénéficier de l'accès à des programmes d'EPPE de qualité et à un environnement familial propice ; les disparités persistent entre les pays et en leur sein. L'investissement dans l'EPPE reste faible, avec une moyenne de seulement 6,6 % des budgets nationaux et régionaux de l'éducation (2 % dans les pays à faible revenu) investis dans l'enseignement préscolaire, chiffre bien inférieur à l'objectif mondial d'au moins 10 % recommandé par l'UNICEF¹⁷⁵.

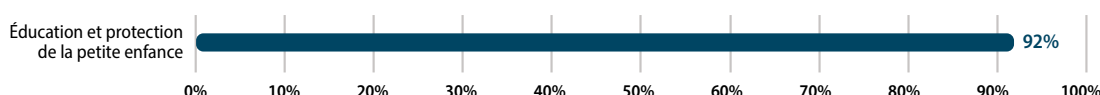
Le Sommet sur la transformation de l'éducation a réaffirmé qu'une éducation véritablement transformatrice devait promouvoir le développement holistique de tous les apprenants, et ce dès le plus jeune âge. Le Secrétaire général des Nations Unies a rappelé que l'EPPE était un outil essentiel pour prévenir et inverser les inégalités intergénérationnelles, et l'un des investissements les plus importants pour améliorer les résultats scolaires¹⁷⁶. L'UNESCO a organisé en novembre 2022 la Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance (WCECCE), premier événement intergouvernemental de haut niveau en lien avec l'éducation depuis le Sommet, qui a conduit à l'adoption de la Déclaration de Tachkent et les Engagements à l'action pour la transformation de l'éducation et la protection de la petite enfance, qui énoncent des principes directeurs et stratégies relevant de quatre catégories : (1) des services d'EPPE de qualité équitables et inclusifs pour tous ; (2) le personnel de l'EPPE ; (3) les innovations pour faire progresser la transformation ; et (4) les politiques, la gouvernance et le financement¹⁷⁷.

La **figure 3.14** indique que 92 % des pays ont pris des mesures en faveur de l'EPPE, notamment pour améliorer l'accès aux soins de la petite enfance et à l'enseignement préscolaire, pour renforcer l'inclusion, l'équité et la qualité et pour optimiser la responsabilisation, le suivi, la politique, la gouvernance, le financement et la plaidoyer. La **figure 3.15** montre que les 41 pays (56 %) ayant à la fois soumis une déclaration d'engagement nationale et répondu à l'enquête n'ont pas pris d'engagement spécifique lié à l'EPPE mais ont tout de même entrepris des actions, preuve de l'importance qu'ils accordent à ce sous-thème même sans engagement spécifique.

3.7.1 Expand and diversify access to holistic and integrated ECCE to reach the most vulnerable

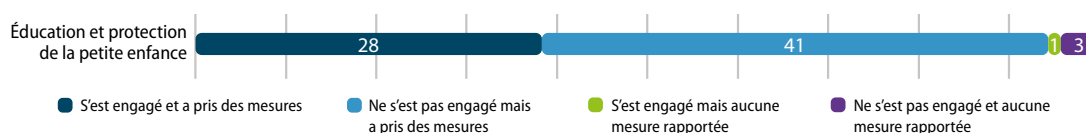
La cible 4.2 des ODD souligne l'importance de l'accès universel à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité, pour faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons soient préparés à suivre un enseignement primaire. De nombreux pays (dont l'Allemagne, l'Arabie saoudite, le Chili, les Émirats arabes unis, l'Espagne, l'Estonie, la Jordanie, la Norvège, Oman, la République démocratique populaire lao, la Sierra Leone et la Zambie) ont fait état de leurs efforts récents pour élargir la fourniture de services d'EPPE et proposer des services de grande qualité, adaptés aux jeunes enfants issus de groupes défavorisés et vulnérables : familles à faible revenu et monoparentales, populations migrantes ou réfugiées, groupes minoritaires, communautés rurales, etc. Par exemple, le Chili et la Jordanie ont construit ou agrandi des centres d'EPPE, ou réhabilité des espaces désaffectés pour répondre

Figure 3.14 : Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Éducation et protection de la petite enfance (n = 91)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Figure 3.15 : Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Éducation et protection de la petite enfance (n = 73)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

à la croissance de la demande. La Jordanie a mis en œuvre un programme d'assouplissement des horaires de travail et simplifié les procédures d'octroi d'autorisations pour les prestataires de services d'EPPE afin d'accroître leurs capacités d'absorption. Depuis 2019, le Gouvernement fédéral allemand verse aux États fédérés des fonds supplémentaires afin d'améliorer l'accès et la qualité des services d'EPPE sur l'ensemble du territoire, en gommant les disparités entre les différents États et en réduisant ou supprimant les frais de service. Conformément à son programme Vision 2030, l'Arabie saoudite accorde une grande importance à l'élargissement de l'accès aux écoles maternelles et entend atteindre d'ici 2030 un taux de scolarisation de 90 %. À cette fin, le Ministère de l'éducation a construit, rénové ou agrandi des établissements et alloué des subventions pour couvrir les frais de scolarité et des bons pour les enfants de familles bénéficiant de la sécurité sociale. Le Ministère a également mis en place la plateforme en ligne Rawdaty, conçue pour donner aux enfants ne pouvant pas être pris en charge en maternelle un accès à des contenus éducatifs numériques.

Les pays qui s'appuient sur des mesures législatives et politiques pour garantir la gratuité de l'EPPE ou de l'enseignement préprimaire enregistrent des taux de scolarisation nettement plus élevés, et ils sont encore plus importants lorsque l'enseignement préprimaire est rendu obligatoire. Plusieurs pays ont indiqué avoir récemment pris des mesures pour supprimer ou réduire les frais liés à l'EPPE (la Belgique, le Japon, le Koweït, le Maroc, Maurice et la Norvège, notamment) ou pour rendre obligatoire l'enseignement préprimaire. Le Bangladesh, la Belgique, Chypre, le Koweït et la Lituanie ont déjà agi dans ce sens, et une telle mesure sera bientôt appliquée en République-Unie de Tanzanie. Maurice a annoncé que la politique de gratuité de l'enseignement préprimaire, adoptée en mars 2023, serait pleinement appliquée à partir de janvier 2024. Plusieurs pays ont opté pour une approche ciblée : ils ont rendu l'enseignement préprimaire obligatoire afin d'en faire bénéficier les enfants issus de milieux défavorisés ou vulnérables. En Türkiye, l'enseignement préprimaire est obligatoire pour les enfants ayant des besoins particuliers âgés de 37 à 66 mois. Dans la Région flamande de Belgique, où l'enseignement préprimaire est gratuit et donc quasiment universel pour les enfants entre 2 ans et demi et 6 ans, la dernière année fait désormais partie de la scolarité obligatoire (de 5 à 18 ans) afin d'améliorer la participation des enfants issus de groupes vulnérables, qui est généralement plus irrégulière. De même, tout en garantissant l'accès à l'enseignement préprimaire à partir de l'âge de

2 ans, la Lituanie prévoit de la rendre obligatoire pour les enfants des familles à risque grâce à l'initiative Garantie pour les enfants, qui sera appliquée à partir de 2024.

Plusieurs pays ont mentionné des actions visant tout particulièrement à fournir des services holistiques d'EPPE aux enfants vulnérables ou ayant des besoins particuliers, afin de combler les écarts en matière de développement. C'est notamment le cas du Bangladesh, de l'Équateur, de l'État de Palestine, du Honduras, de la Lituanie, du Mali, de Maurice, du Monténégro, de la République dominicaine et de la Tunisie. De cette manière, les pays accordent une plus grande importance à la participation des communautés et des familles, ainsi qu'à la mise en place de services adaptés sur le plan culturel et linguistique. En Équateur, pour compléter les programmes dispensés dans les établissements, les enseignants de maternelle se rendent dans les communautés ou dans les foyers des enfants âgés de 3 à 4 ans pour proposer un accompagnement intégré et personnalisé reposant sur l'implication des familles. Le Bangladesh a publié des livres dédiés aux enfants des groupes ethniques minoritaires et veille à ce que les enfants déplacés originaires du Myanmar aient accès à l'EPPE dans leur langue. Au Monténégro, le taux de scolarisation des enfants roms et des enfants handicapés dans l'enseignement préprimaire a augmenté après la mise en place de programmes spécifiques de renforcement des capacités des enseignants et de technologies d'assistance.

3.7.2 Améliorer les programmes et la pédagogie de l'EPPE

Formant les bases indispensables aux apprentissages, à la vie et au bien-être des futurs adultes, l'EPPE doit non seulement préparer les enfants à suivre un enseignement primaire, mais aussi à acquérir et à mettre en pratique les compétences, les valeurs et les comportements qui leur permettront de devenir des membres à part entière de leur société, des citoyens du monde menant une vie harmonieuse et respectueuse. Les programmes et la pédagogie de l'EPPE doivent donc s'appuyer sur les dernières données scientifiques, ainsi que sur « les connaissances locales pour développer des approches d'apprentissage centrées sur l'enfant, fondées sur le jeu, totalement inclusives, respectueuses de l'environnement et qui tiennent compte des questions de genre, qui soutiennent l'éducation multilingue et la promotion de l'enseignement dans la langue maternelle¹⁷⁹ ». D'ailleurs, de nombreux pays ont révisé leurs programmes d'EPPE afin de disposer d'un cadre national harmonisé et de normes précisant les approches pédagogiques à suivre (l'Albanie, l'Arabie saoudite, les Émirats arabes unis, le Japon, la Jordanie, la Lituanie, Maurice, le

Nicaragua, la République de Corée et Singapour, notamment). Par exemple, la République de Corée a révisé en 2019 son programme commun standardisé (appelé Nuri) pour y intégrer des approches centrées sur l'enfant et fondées sur le jeu, mais aussi pour mettre l'accent sur la transition entre l'EPPE et l'école primaire. Des projets pilotes appliquant cette réforme sont mis en œuvre depuis 2022. Le Cadre de soutien aux apprenants précoces de Singapour a été révisé en 2022 afin de fournir des lignes directrices actualisées pour un enseignement et un apprentissage de qualité, en mettant davantage l'accent sur le développement des valeurs, des compétences socioémotionnelles et des dispositions d'apprentissage des enfants. Des versions révisées des programmes de l'enseignement préprimaire, assorties d'outils pédagogiques, sont également appliquées en Jordanie et à Maurice depuis 2024.

Plusieurs pays ont entrepris d'améliorer la concordance entre les programmes et pédagogies de l'enseignement préprimaire et ceux de l'enseignement primaire afin de faciliter la transition entre ces deux niveaux. C'est par exemple le cas de l'Argentine, du Bangladesh, de la Côte d'Ivoire, de l'Estonie, de la France, du Royaume des Pays Bas, de la République de Corée et de la Tunisie. L'Indonésie a lancé le programme Transisi PAUD-SD yang menyenangkan (Pour une arrivée joyeuse dans l'enseignement primaire), pour s'écarter de l'approche qui consiste à se concentrer sur les compétences en lecture, écriture et calcul que les écoles primaires testent fréquemment chez leurs nouveaux élèves. Le programme vise à sensibiliser à l'importance du développement global et holistique des élèves en misant sur l'apprentissage par le jeu, à éliminer les tests d'entrée en primaire et à offrir une période d'acclimatation de 10 jours aux nouveaux élèves du primaire. Dans le cadre de ses programmes de développement dans l'enseignement primaire, le Bangladesh a fait entrer l'enseignement primaire dans les écoles primaires publiques, en créant un poste d'enseignant en maternelle par école, pour un total de 26 000 postes. Le pays a également lancé un programme pilote d'enseignement préprimaire de deux ans, étayé par les supports pédagogiques adéquats, qui sera élargi à partir de 2024.

3.7.3 Faire des éducateurs et des professionnels de l'EPPE une force transformatrice

Les enseignants sont la colonne vertébrale de tout système éducatif de qualité¹⁸⁰. Le Sommet a appelé à revoir fondamentalement la manière dont les sociétés valorisent les enseignants, mais aussi la manière dont les enseignants considèrent et exercent leurs rôles. Un personnel bien formé, qualifié,

motivé et soutenu est indispensable à la mise en œuvre de services d'EPPE de premier ordre, car la qualité des interactions avec ses éducateurs est un facteur déterminant pour les futurs apprentissages et le développement d'un jeune enfant¹⁸¹. Malgré la complexité et le niveau des compétences demandées, les éducateurs et les professionnels de la petite enfance sont confrontés à de multiples difficultés, parmi lesquelles la faible reconnaissance de leur métier, de mauvaises conditions de travail, une rémunération inadéquate et des possibilités de formation et d'évolution insuffisantes.

Plusieurs pays (dont l'Albanie, l'Arabie saoudite, l'État de Palestine, la France, la Lituanie, le Mali, le Maroc, le Monténégro, l'Ouzbékistan, Singapour et la Zambie) ont fait état de leurs efforts visant à renforcer le personnel de l'EPPE grâce à la formation initiale et continue, en s'appuyant sur des programmes d'EPPE ou de formation des enseignants révisés ou bien sur des normes dédiées. Plusieurs pays ont parallèlement amélioré les conditions de travail et la rémunération, comme l'Arménie ou Maurice. Dans le cadre de sa Feuille de route pour la réforme de l'éducation 2022-2026, le Maroc a mis en place un programme de certification pour les enseignants du préprimaire, avec près de 9 000 enseignants formés en 2022-2023, dont 5 000 nouvelles recrues. Le programme fédéral allemand « Initiative pour une main-d'œuvre qualifiée : attirer les jeunes talents et retenir les professionnels dans l'éducation préscolaire » a aidé les États fédérés à recruter et à retenir davantage de professionnels de l'EPPE, à rendre la formation plus axée sur la pratique et à offrir des opportunités de développement de carrière aux professionnels expérimentés. Le Mali propose des formations aux « mères éducatrices », qui prennent en charge les jeunes enfants au sein des communautés, afin d'améliorer leurs pratiques éducatives. La Lituanie a adopté de nouvelles directives relatives au programme d'enseignement préprimaire en septembre 2023 et continue à renforcer les qualifications des professionnels en ce qui concerne l'application de ce programme et l'évaluation des enfants. Par ailleurs, le pays va lancer en 2024 une nouvelle initiative : la création d'un réseau de praticiens et de cadres de l'EPPE, axé sur l'apprentissage entre pairs et le renforcement des capacités.

En revanche, rares sont les pays qui ont récemment mis à jour ou retravaillé leurs cadres de qualifications et de compétences pour favoriser l'émergence d'un personnel de l'EPPE de qualité. Le Gouvernement zambien fait à ce titre figure d'exception, puisqu'il a décidé de relever le niveau de qualification minimal des enseignants du préprimaire: ils doivent désormais au moins être titulaires d'une

licence, d'un master ou d'un doctorat en éducation de la petite enfance. Autre exemple, celui de la Communauté française de Belgique, dont le gouvernement a accrédité un nouveau diplôme de premier cycle en EPPE. Neuf établissements ont obtenu le droit de proposer cette formation et plusieurs d'entre eux ont accueilli leurs premiers étudiants dans ce cursus en septembre 2023.

3.7.4 Accroître les investissements, améliorer la gouvernance et renforcer le suivi et l'évaluation

La Déclaration de Tachkent appelle à « assurer, à l'échelle de l'ensemble des pouvoirs publics, une approche plurisectorielle et intégrée de l'élaboration, de la mise en œuvre et de la coordination des politiques d'EPPE » et encourage les États membres à continuer d'améliorer les cadres politiques et juridiques afin de garantir le droit de chaque enfant à une prise en charge et à une éducation préprimaire inclusives et de qualité, en donnant la priorité à l'inclusion et à l'égalité des genres¹⁸². Plusieurs pays signataires de la Convention relative aux droits de l'enfant (dont l'Andorre, le Bangladesh, Cuba, l'Espagne et le Koweït) ont réaffirmé leur engagement et leurs obligations juridiques en matière de protection des droits des enfants à la santé, à l'éducation et au bien-être, tels que définis dans leurs constitutions et autres cadres juridiques respectifs. Plusieurs pays, (l'Allemagne, le Malawi, la Namibie, le Nicaragua, le Nigéria, la Sierra Leone, le Soudan du Sud et le Togo) ont également mentionné l'existence ou la création récente de politiques nationales en matière d'EPPE, holistiques par nature.

La déclaration de Tachkent appelle également à adopter de nouvelles mesures pour accroître le financement de l'EPPE par une augmentation des dépenses publiques et des partenariats bien réglementés¹⁸³. L'enquête n'a pas permis d'en savoir plus sur d'éventuelles nouvelles mesures de cet ordre, mais un grand nombre de pays ont souligné l'importance qu'ils accordent à une EPPE holistique et aux investissements nécessaires à sa mise en œuvre. Elle est indirectement mise en évidence par les mesures politiques prises (gratuité des services, extension de la couverture, programmes ciblés pour plus d'équité, développement du personnel, etc.) qui nécessitent des ressources complémentaires. D'autres pays, dont la Jordanie, l'Ouzbékistan et la Sierra Leone, ont fait état des contributions apportées par des donateurs et des partenaires, qui ont permis d'élargir l'EPPE et d'en améliorer la qualité.

Un examen de l'expérience internationale révèle un certain nombre de difficultés dans la mise en œuvre de politiques d'EPPE efficaces¹⁸⁴, mais plusieurs pays sont parvenus à les surmonter en se dotant de stratégies et de plans de mise en

œuvre dédiés (notamment la Chine avec le Plan d'action pour l'éducation préprimaire, la France avec le Plan maternelle 2022-2023, le Népal avec la Stratégie nationale pour le développement de la petite enfance 2021-2030 et la Norvège avec la Stratégie nationale pour les jardins d'enfants 2023-2030). D'autres incluent l'EPPE dans les stratégies ou plans portant plus largement sur l'éducation ou le développement national (par exemple le Plan national de développement en Colombie, la Stratégie pour l'éducation 2021-2035 en Estonie et la Feuille de route pour la réforme de l'éducation 2022-2026 au Maroc).

Une bonne gouvernance est essentielle à la cohérence des systèmes nationaux d'EPPE, non seulement parce que la nature pluridimensionnelle de l'EPPE suppose l'implication d'une multitude de secteurs, d'institutions et d'acteurs, mais aussi parce que les services sont fournis par différents organismes privés. Faute d'une gouvernance appropriée, le risque est d'obtenir des services fragmentés, incomplets, d'une qualité inégale et qui se chevauchent inutilement. Plusieurs pays ont souligné les efforts déployés pour améliorer la collaboration et la coordination multisectorielles/ministérielles ainsi que la participation de divers acteurs – familles, communautés, organisations de la société civile et membres du secteur privé – à l'élaboration et à la fourniture de services d'EPPE holistiques (Cuba, l'Éthiopie, la Jordanie, Maurice, Oman, l'Ouzbékistan, le Suriname et le Timor-Leste). Étonnamment, peu de pays ont mentionné l'adoption de réglementations couvrant les centres et les programmes d'EPPE pour garantir le respect des normes et la qualité de la prise en charge et de l'éducation assurées par les différents acteurs privés. Bahreïn, en revanche, a fait de cette réglementation la pierre angulaire des lignes directrices que se doivent de suivre les prestataires indépendants d'EPPE lorsqu'il créent et gèrent des centres, afin de fournir des services d'EPPE efficaces.

Un leadership fort et une approche sectorielle – par un ministère de tutelle, un organisme supraministériel ou une agence autonome dédiée à la petite enfance – sont indispensables. Sous l'égide du Bureau de son Sous-Secrétaire à l'éducation, le Chili a lancé une mesure d'efficacité de grande ampleur : à l'aide d'outils de géolocalisation, elle consiste à faire correspondre l'offre en matière d'EPPE (les places disponibles dans les centres gérés par différents prestataires bénéficiaires de fonds publics) et la demande (les enfants sur liste d'attente). Ce dispositif est également venu enrichir le Plan national d'augmentation de l'accès à l'éducation préprimaire (août 2023) et a permis d'identifier les lieux où il était stratégique de construire ou de rénover des unités et des

centres d'EPPE. Au Timor-Leste, le secteur de l'EPPE est dirigé par le Cabinet du Vice-Premier ministre, ce qui renforce sa visibilité et garantit l'application d'une approche intégrée par tous les ministères concernés. À Singapour, l'Agence du développement de la petite enfance est l'organisme réglementaire qui couvre l'ensemble du secteur de la petite enfance, pour les apprenants âgés de moins de 7 ans. Elle établit les normes de qualité pour l'EPPE et en contrôle le respect. Elle est aussi chargée de réglementer, de faciliter et de superviser la formation initiale et continue des professionnels de la petite enfance.

Pour prendre des décisions politiques fondées sur des éléments probants, il est également essentiel d'assurer le suivi et l'évaluation des politiques et programmes d'EPPE. La collecte rigoureuse de données, ventilées par genre et en fonction d'autres caractéristiques, permet de savoir qui bénéficie de l'EPPE et qui en tire des apprentissages, et donc qui

sont les enfants laissés pour compte. Par exemple, le Bangladesh réalise chaque année une enquête auprès des écoles primaires afin de mesurer les taux de maintien et les progrès des enfants dans l'enseignement préprimaire. La Bosnie-Herzégovine a lancé l'évaluation des approches stratégiques définies dans son Programme pour le développement de l'éducation préprimaire 2017-2022, afin d'identifier les mesures efficaces pour améliorer l'inclusion des enfants défavorisés (issus de communautés rurales, de foyers à faible revenu, etc.) et handicapés ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Autre exemple de mise à profit des données pour la planification et l'élaboration des politiques, le Liban est en train de préparer un plan d'action chiffré sur l'EPPE, qui courra jusqu'en 2030, en s'appuyant sur les enquêtes menées et les données démographiques et financières recueillies auprès des écoles publiques et privées pour améliorer la mise en place et la qualité des services.

3.8 Enseignement supérieur et recherche

L'enseignement supérieur fait partie intégrante de l'agenda ODD 4-Éducation 2030, qui vise à garantir une éducation inclusive et équitable de qualité dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. La cible 4.3 des ODD appelle à faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable ; et la cible 4.b porte sur l'augmentation considérable, à l'échelle mondiale, du nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement pour financer le suivi d'études supérieures. La cible 4.4 souligne l'importance des résultats de l'enseignement supérieur, et notamment l'acquisition des compétences nécessaires à l'emploi et à l'entrepreneuriat. En outre, les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle clé pour la recherche et l'engagement communautaire, et contribuent à ce titre à la réalisation des autres ODD. Le financement durable de l'enseignement supérieur public est donc crucial, à la fois pour garantir l'équité en matière d'accès et pour accroître la qualité des apprentissages. L'enseignement supérieur participe à la concrétisation de l'agenda mondial de plusieurs manières, en préparant une main-d'œuvre hautement qualifiée et efficace mais aussi en créant, diffusant et appliquant les connaissances qui favorisent l'évolution professionnelle et l'implication des communautés¹⁸⁵. Ce dernier aspect – le volet Recherche de l'enseignement supérieur – peut devenir un moteur pour l'innovation et stimuler le développement socioéconomique durable d'un pays.

Les systèmes d'enseignement supérieur ont connu des changements spectaculaires au cours des dernières décennies, avec l'augmentation des inscriptions, de la mobilité des étudiants et l'émergence de nouveaux modes d'apprentissage et de prestataires diversifiés, notamment privés, l'apprentissage à distance et mixte, les doubles diplômes internationaux et l'éducation transnationale. Ces bouleversements ont des répercussions directes sur la mise en œuvre, la reconnaissance et l'assurance qualité de l'enseignement supérieur. S'y ajoute la diversité toujours plus grande de la population étudiante, qui regroupe des apprenants adultes, des travailleurs, des diplômés, des étudiants internationaux, des réfugiés et des personnes déplacées¹⁸⁶. Les difficultés observées dans l'enseignement supérieur – l'accès inégal, la hausse des coûts, le manque de viabilité financière, l'insuffisance de l'assurance qualité et de la pertinence, la transformation technologique et la fracture qui en découle – ont été exacerbées par la pandémie de COVID-19, qui a mis en lumière les faiblesses systémiques de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dans ce contexte, l'importance de l'enseignement supérieur en tant que bien public mondial, qui fait partie intégrante du droit à l'éducation tout au long de la vie, a été reconnue et soulignée, de même que le rôle majeur des établissements d'enseignement supérieur pour la production de connaissances, l'éducation et la responsabilité sociale.

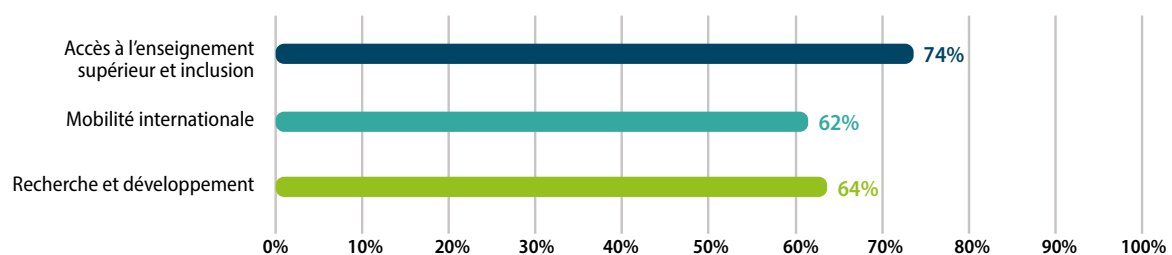
Face à de multiples défis mondiaux, parmi lesquels le changement climatique, les conflits armés, les

écarts de revenus et le déclin des démocraties, la troisième Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (WHEC), qui s'est tenue en mai 2022 à Barcelone (Espagne), a insisté sur la nécessité de « repenser l'enseignement supérieur » comme base de la construction d'un monde sûr, plus juste, démocratique et durable et de forger un nouveau contrat pour l'enseignement supérieur, nécessité qui transparaît également dans le Rapport de la Commission sur Les futurs de l'éducation de l'UNESCO. Cette Conférence a donné lieu à l'établissement de la feuille de route *Au-delà des limites*, qui appelle à repenser l'enseignement supérieur dans les 10 années à venir. Elle définit à cette fin six grands ensembles de principes à suivre pour façonner l'avenir des systèmes et des établissements de l'enseignement supérieur jusqu'en 2030 : l'inclusion, l'équité et le pluralisme ; la liberté académique et la participation de toutes les parties prenantes ; la recherche, la pensée critique et la créativité ; l'intégrité et l'éthique ; l'engagement en faveur de la durabilité et de la responsabilité sociale ; et l'excellence par la coopération plutôt que par la compétition¹⁸⁷. Prônant une perspective plus humaine pour l'enseignement supérieur, cette feuille de route recommande de relever les défis majeurs en abandonnant une vision élitiste au profit d'un accès équitable, en mettant l'accent sur une expérience d'apprentissage holistique pour les étudiants, en favorisant la collaboration

interdisciplinaire, en adoptant des approches d'apprentissage tout au long de la vie, en mettant en place des systèmes intégrés et en offrant des expériences d'apprentissage enrichies par les technologies. Par ailleurs, la Déclaration conjointe sur la transformation de l'enseignement supérieur dans les situations de crise, publiée en 2023 à l'issue du Sommet mondial de l'innovation pour l'éducation à Doha, appelle les gouvernements et la communauté internationale à adopter une approche systémique pour traiter les enjeux que sont l'inclusivité, la résilience et la gestion des crises pour l'enseignement supérieur, en lien direct avec l'Appel à l'action du Sommet (voir **l'encadré 3**).

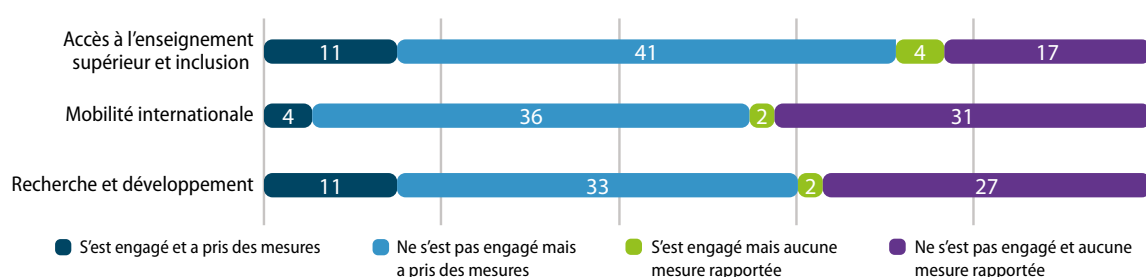
La **figure 3.16** indique que 74 % des pays qui ont participé à l'enquête ont pris des mesures en faveur de l'accès à l'enseignement supérieur et de l'inclusion, y compris en luttant contre les discriminations, en améliorant les conditions physiques d'accès et en réduisant les obstacles économiques. La **Figure 3.17** montre que, sur les 73 pays qui ont à la fois soumis une déclaration d'engagement nationale et répondu à l'enquête, 56 % ont signalé des actions en faveur de l'accès à l'enseignement supérieur et de l'inclusion, mais sans prendre d'engagement spécifique en ce sens. Cela montre encore une fois que les pays agissent même sans avoir fait part de leurs engagements en lien avec un thème donné.

Figure 3.16 : Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Enseignement supérieur et recherche (n = 91)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Figure 3.17 : Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Enseignement supérieur (n = 73)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

3.8.1 Allouer des ressources adéquates à l'enseignement supérieur pour assurer un accès équitable à un enseignement supérieur inclusif et de qualité

Il est impératif d'allouer des ressources équitablement et en quantité suffisante pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les ressources disponibles, tant financières qu'humaines, conditionnent les capacités de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche, mais aussi leur qualité. Bien que les dernières données de la Banque mondiale indiquent que, globalement, les dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur ont augmenté d'environ 45 % entre 2000 et 2020 sous l'effet d'une hausse des inscriptions et de la participation, l'investissement par personne n'a pas augmenté de manière similaire et a même stagné ou diminué dans un grand nombre des pays les plus pauvres et les plus marginalisés, en particulier les pays à faible revenu. La stagnation des investissements par personne, et a fortiori leur baisse, ont de graves conséquences. Si les dépenses totales ont augmenté, les sommes allouées à chaque étudiant n'ont pas suivi le rythme de la croissance de la population étudiante. Par conséquent, les classes sont surchargées, les supports pédagogiques ne sont plus adéquats et le personnel enseignant est sous-payé. Cette disparité met en lumière la nécessité d'adopter d'urgence des politiques ciblées et de mettre en place un soutien international pour garantir un financement équitable et adéquat de l'enseignement supérieur dans les pays à faible revenu¹⁸⁹.

En ce qui concerne les engagements à investir davantage dans l'enseignement supérieur, les résultats de l'enquête ont fait apparaître un certain nombre de changements significatifs. Le Plan argentin de virtualisation de l'enseignement supérieur (Plan VES 2020-2023), par exemple, prévoit 7 225 113 167 pesos argentins (environ 7 754 310 dollars des États-Unis d'Amérique) d'investissements supplémentaires dans 248 projets sur le terrain. Ces initiatives fournissent des ressources importantes pour des améliorations qualitatives et quantitatives potentielles dans le domaine de l'enseignement supérieur. D'autres pays ont pris des engagements progressifs. La Politique nationale d'El Salvador en matière d'enseignement supérieur a considérablement élargi l'accès à l'enseignement supérieur en proposant des bourses nationales et internationales, en finançant des

cours de langue et en réservant une enveloppe de 37 000 dollars des États-Unis d'Amérique de fonds publics aux initiatives en lien avec l'enseignement supérieur. Cette politique stimule également l'internationalisation en favorisant le partage des connaissances et la mobilité des universitaires, des étudiants et des chercheurs. La République dominicaine augmente progressivement ses investissements en R&D pour qu'ils atteignent 1,5 % du PIB d'ici 2025. D'autres pays se sont également engagés à faire du financement de l'enseignement supérieur une priorité. À titre d'exemple, en 2023 l'Estonie a ajouté 10 millions d'euros au budget de l'enseignement supérieur, après l'avoir augmenté de 15 % par an au cours des quatre années précédentes. Par ailleurs, le Gouvernement estonien a mis en place des politiques pertinentes pour améliorer les dispositifs de prêts étudiants à l'échelle individuelle, ce qui favorise l'égalité des chances pour tous. Le Royaume des Pays Bas a également prévu d'augmenter le budget consacré à l'enseignement supérieur grâce au Fonds Recherche et Science (qui dispose d'une enveloppe de 5 milliards d'euros sur 10 ans), ainsi que le budget structurel dédié aux programmes et aux travaux de recherche avancés (700 millions d'euros par an). Dans le même ordre d'idées, l'Arménie a légiféré pour fournir une aide financière aux établissements d'enseignement et soutenir l'apprentissage des étudiants.

Les contributions monétaires restent primordiales pour développer l'enseignement supérieur mais d'autres ressources sont également nécessaires, notamment en ce qui concerne les infrastructures et les équipements. Le Gouvernement albanais s'est engagé à prendre toutes les mesures raisonnables pour consolider l'infrastructure des TIC dans le pays. La Hongrie a mis en place un processus d'inscription entièrement électronique pour gagner en productivité. En Norvège, un investissement d'un milliard de couronnes sur cinq ans a été promis pour stimuler la recherche dans le domaine de l'intelligence artificielle et des technologies numériques. Par ailleurs, le développement des technologies numériques n'a jamais été aussi rapide, ce qui exige de mettre en place des politiques adéquates pour garantir la qualité de l'expérience d'apprentissage numérique. Par exemple, Bahreïn s'efforce d'assurer la qualité des apprentissages à distance en adoptant des politiques dans ce sens.

Pour améliorer l'inclusion, les pays doivent s'intéresser à la fois la qualité et à l'équité dans l'enseignement supérieur. D'après les données

de l'ISU, même si les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur ont plus que doublé au cours des 20 dernières années, l'accès équitable à l'enseignement supérieur reste un défi à relever. À l'échelle mondiale, le taux d'inscription atteint 42 %, mais il est de 9 % seulement en Afrique subsaharienne¹⁹⁰. Alors que les coûts restent relativement élevés et que l'accessibilité financière à l'enseignement supérieur est une difficulté majeure pour les pays en développement et sous-développés, le retour sur investissement n'est pas toujours à la hauteur des attentes car il dépend du niveau de développement socioéconomique d'un pays donné et se heurte aux dysfonctionnements du marché du travail.

Dans ce contexte, un grand nombre de pays ont fait de l'amélioration de l'inclusion un objectif prioritaire dans l'enseignement supérieur, comme en témoignent leurs stratégies nationales. Par exemple, Bahreïn a exprimé son engagement en faveur de politiques qui élargissent l'accès à l'enseignement supérieur, en s'adaptant aux besoins du marché du travail en capital humain qualifié. La Lituanie a indiqué que les priorités pour le développement de la dimension sociale de l'enseignement supérieur portaient principalement sur l'identification des groupes sous-représentés et la mise en place de mesures visant à éliminer les obstacles à l'inscription et à la réussite des études. Ces politiques comportent plusieurs projets dont « Pour un enseignement supérieur inclusif », qui vient en aide aux étudiants handicapés, ou encore la création de places réservées aux étudiants boursiers dans des programmes courts et de premier cycle. Le Gouvernement estonien insiste également sur l'importance des opportunités d'apprentissage diverses et accessibles, offertes à tous et à tous les niveaux. Pour sa part, le Bangladesh s'efforce de décentraliser son système d'enseignement supérieur, en établissant des universités dans chaque district et en instaurant des tests d'admission unifiés pour les universités publiques à partir de l'année 2023-2024. De cette manière, le pays entend accroître les taux d'admission et faciliter le processus d'inscription.

En ce qui concerne les mesures prises pour lever les obstacles financiers, les résultats de l'enquête montrent que les pays ont surtout recours à des systèmes de bourses. La Jordanie offre des bourses et des prêts par le biais de son

Fonds de soutien aux étudiants, tandis qu'en République dominicaine le Plan national pour une éducation inclusive met l'accent sur les bourses pour les étudiants à faible revenu. En France, le Gouvernement a abaissé les seuils d'éligibilité aux bourses d'étude, pour que 35 000 étudiants supplémentaires, issus des classes moyennes, puissent en bénéficier. Plusieurs pays ont mentionné les bourses versées aux étudiants internationaux. Par exemple, la Norvège met un système de bourses à la disposition des étudiants étrangers, tandis que la République de Corée a élargi son programme de bourses mondiales. Les Émirats arabes unis offrent des bourses à leurs citoyens et aux étudiants internationaux, dans l'optique de créer un environnement diversifié dans l'enseignement supérieur. La Colombie, quant à elle, élargit la couverture de sa politique de gratuité de l'éducation et entend accroître l'accès à l'enseignement supérieur de 53 % à 62 %. Maurice a supprimé les frais de scolarité, pour une plus grande équité de l'accès à l'enseignement supérieur.

Outre l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et l'octroi d'un soutien financier, plusieurs pays ont également mentionné leur engagement actif en faveur de l'égalité des genres dans l'enseignement supérieur. Plusieurs d'entre eux, dont le Chili et Maurice, ont mis en place des incitations concrètes pour encourager les femmes à suivre des études dans les domaines technologiques, par exemple en ouvrant des places supplémentaires aux femmes dans les filières STIM. De plus, dans le cadre du quatrième Plan national pour l'égalité entre les femmes et les hommes 2018-2030, le Chili a fixé des objectifs en matière de participation des femmes dans les domaines STIM. Parmi les mesures remarquables citons le lancement du programme « Plus de femmes scientifiques », qui ouvre de nouvelles places aux femmes dans les domaines STIM afin de stimuler leur participation. D'autres mesures d'inclusion/équité sont à signaler, dont les politiques cubaines visant à garantir l'inclusion des élèves des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur et l'investissement par la Lituanie de 9,9 millions d'euros dans son initiative « Pour un enseignement supérieur inclusif », qui a pour objet d'améliorer l'accessibilité et la réussite des étudiants handicapés dans le cadre d'un effort ciblé pour mettre l'inclusivité au cœur de sa stratégie éducative.

3.8.2 Promouvoir l'internationalisation, la reconnaissance académique et la mobilité dans l'enseignement supérieur

Si l'inclusion doit continuer à progresser au niveau national, le caractère inclusif de l'internationalisation de l'enseignement supérieur nécessite également des actions concrètes. Aujourd'hui, sur les 254 millions d'étudiants recensés à travers le monde, 6,4 millions étudient à l'étranger alors qu'ils n'étaient que 2 millions en 2000. Plus de la moitié des 6,4 millions d'étudiants concernés se forment en dehors de leur région d'origine¹⁹¹. En novembre 2019, la Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur a été adoptée lors de la 40e session de la Conférence générale de l'UNESCO. Entrée en vigueur en mars 2023, elle établit des principes universels pour la reconnaissance juste, transparente et non discriminatoire des qualifications de l'enseignement supérieur qui donnent accès à l'enseignement supérieur, ouvrant la voie à la poursuite des études et à l'emploi. En avril 2024, 28 États étaient parties à la Convention mondiale. Elle est mise en œuvre en complément des cinq conventions régionales de « deuxième génération » sur la reconnaissance, toujours appliquées pour promouvoir la reconnaissance académique, la mobilité et la coopération entre universités dans leurs régions respectives.

Au niveau régional, les pays européens poursuivent activement la régionalisation de l'enseignement supérieur. La loi 14/2018 de l'Andorre, par exemple, entérine la correspondance des politiques du pays avec le Processus de Bologne, encourage la mobilité des étudiants et des enseignants et renforce la cohérence des systèmes d'enseignement supérieur en Europe. L'Albanie mentionne ses efforts déployés pour internationaliser son système, et Chypre reconnaît également l'effet de la régionalisation de son système d'enseignement supérieur. Monaco, tout comme l'Andorre et la Hongrie, est un des 56 États parties à la Convention de Lisbonne pour la région européenne. Il met en œuvre un cadre national de qualification et promeut les suppléments aux diplômes dans ses établissements d'enseignement supérieur.

Déjà État partie à la Convention mondiale et à la Convention de Lisbonne pour la région européenne, le Gouvernement hongrois favorise et renforce activement la mobilité dans l'enseignement supérieur au moyen d'accords bilatéraux et multilatéraux de reconnaissance. En Indonésie, la politique Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM) recommande une approche de l'apprentissage centrée sur l'apprenant et donne aux étudiants l'occasion de vivre des expériences innovantes au-delà de leur domaine d'étude pour stimuler leur créativité et leur esprit d'indépendance. Bahreïn a pris des mesures significatives pour soutenir la mobilité interne des étudiants et renforcer les normes nationales en matière d'accréditation. D'autres pays, parmi lesquels le Royaume des Pays Bas, sont aussi en train d'amender leurs politiques de manière à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur pour les étudiants internationaux, conformément à leurs engagements pris au titre de la Convention de Lisbonne.

Dans sa version de 2023, la politique tanzanienne relative à l'éducation et à la formation, initialement adoptée en 2014, reflète également l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Elle souligne l'importance du renforcement de la coopération régionale et internationale, en mettant en avant la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur. Pour l'Afrique de l'Est, l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD) a porté la régionalisation de l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne la reconnaissance et d'autres activités connexes. Le Gouvernement des Émirats arabes unis a attiré des universités étrangères prestigieuses, dont l'Université de New York, l'Université Heriot-Watt, l'Université de Wollongong et le Rochester Institute of Technology, qui ont établi des campus annexes à Dubaï pour offrir à leurs étudiants l'occasion de vivre une expérience internationale en suivant une formation de grande qualité.

3.8.3 Financer suffisamment la recherche et promouvoir les échanges et la coopération

Figurant parmi les principales activités et contributions des établissements d'enseignement supérieur, la recherche est fortement liée au

développement socioéconomique d'un pays. Dans la plupart des pays, il s'agit d'un enjeu interministériel et interdisciplinaire par nature. À travers le monde, plusieurs recommandations politiques soulignent la nécessité de renforcer les collaborations interdisciplinaires et transfrontalières dans ce domaine. Cependant, le financement de la recherche est un sujet de plus en plus préoccupant, notamment en raison des mesures d'austérité. D'une part, les dépenses publiques consacrées à la recherche, en pourcentage du PIB, stagnent dans la plupart des pays ; et d'autre part des études complémentaires montrent que les déficits de financement sont importants. Le taux moyen d'investissement dans la R&D était de 2,71 % en 2021¹⁹², et selon le Rapport de l'UNESCO sur la science 2021, 4 pays sur 5 dédient moins de 1 % de leur PIB à la recherche et au développement¹⁹³. Autrement dit, des efforts supplémentaires doivent être déployés à travers le monde pour renforcer la R&D.

Pour préserver le rôle fondamental et la qualité de la recherche, des ressources suffisantes doivent être allouées. De fait, de nombreux pays s'engagent dans ce sens, y compris en favorisant l'émergence d'environnements propices et collaboratifs. En Albanie, l'Agence nationale pour la recherche scientifique et l'innovation est activement impliquée dans des projets visant à renforcer ses capacités institutionnelles. Le Gouvernement du Bangladesh a établi le Réseau bangladais de la recherche de l'éducation, pour consolider les compétences techniques dans les domaines de la recherche et de l'éducation en mettant en relation 34 universités publiques, 8 universités privées, 2 universités internationales, 12 écoles de médecine, 10 établissements de recherche et 3 agences gouvernementales. En France, le Gouvernement a engagé une amplification substantielle des recherches doctorales soutenues par le secteur privé grâce au dispositif des Conventions industrielles de formation par la recherche (Cifre), dont l'objectif est de financer

2 150 thèses Cifre par an d'ici 2027. Le premier budget, augmenté par la loi de programmation de la recherche s'élevait à 63,3 millions d'euros, de quoi couvrir 1 550 thèses Cifre.

Au Brésil, la conférence CRES+5 a mis en avant l'importance de l'enseignement supérieur comme droit humain universel et bien public d'ordre social. Elle a souligné la nécessité de résister à sa marchandisation et sa privatisation. Elle a également rappelé l'importance cruciale de l'enseignement supérieur pour la réalisation des objectifs de développement durable (ODD), en encourageant à adopter des politiques intégrées qui garantissent la concordance des stratégies éducatives avec ces objectifs mondiaux. La Norvège a déployé la Stratégie Panorama (2021-2027) pour orienter ses programmes de financement de l'enseignement supérieur et de la coopération dans le secteur de la recherche, afin de renforcer leur efficacité et leur coordination. Les Émirats arabes unis s'engagent à investir davantage dans les centres et établissements de recherche, pour optimiser son agenda dans ce domaine en mettant l'accent sur l'innovation. La République de Corée collabore également activement avec des établissements internationaux d'enseignement et de recherche pour faire progresser l'enseignement supérieur grâce aux collaborations internationales. Parallèlement, les investissements dans son programme de bourses mondiales (GKS) et les projets de recherche collaboratifs encourage une culture de la recherche et de l'innovation. En Ouzbékistan, le Conseil de la science et de l'innovation contribue financièrement à de nombreux projets de recherche scientifique, dont 141 projets internationaux conjoints, à hauteur de 153,88 milliards de sum. Les capacités peuvent également être renforcées grâce à la collaboration internationale et régionale. L'État de Palestine, par exemple, s'est fixé pour objectif de développer les compétences en matière de recherche en renforçant sa participation à des collaborations internationales.

3.9 Reprise post-COVID-19

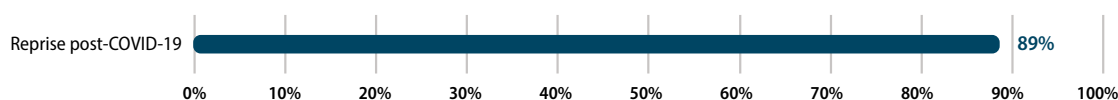
La pandémie de COVID-19 a montré qu'il était urgent d'apporter des changements transformateurs dans les systèmes éducatifs nationaux à travers le monde afin de lutter contre les inégalités sociales et éducatives, mais aussi de fondamentalement repenser le contenu des apprentissages et la mise en œuvre de l'enseignement afin de répondre aux besoins de chaque apprenant. Le processus de reprise a révélé la nécessité urgente – mais aussi l'occasion unique – de créer les systèmes éducatifs plus efficaces et efficaces en atténuant les effets de la pandémie sur le bien-être et la santé mentale des élèves et en cherchant à compenser les pertes d'apprentissage et les retards de développement. Après la pandémie, la transformation doit viser à réduire les lacunes et les pertes d'apprentissage, à combler la fracture numérique, à renforcer le soutien apporté aux enseignants, à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable et à veiller à ce que les mécanismes adéquats de financement et de gouvernance soient en place pour mener à bien les initiatives lancées dans ce sens¹⁹⁴.

La pandémie de COVID-19 a eu un impact sans précédent sur les systèmes éducatifs du monde entier. À travers le monde, elle a mis en évidence des inégalités liées au genre, à l'origine ethnique et au statut socioéconomique car ces inégalités ont été exacerbées par l'accès inégal à l'information, aux ressources et aux systèmes de soutien. La pandémie a également mis en lumière de nouveaux défis éducatifs et de nouvelles opportunités de croissance, en générant une l'impulsion concertée pour développer des systèmes éducatifs plus

inclusifs, efficaces, résilients et durables. Une telle démarche exige une approche holistique qui va de l'évaluation des besoins des élèves, en mettant l'accent sur leur bien-être psychosocial, à l'amélioration de l'efficacité de l'instruction en passant par l'adaptation des programmes d'enseignement¹⁹⁵. La prise en charge des besoins académiques et émotionnels des élèves est primordiale, tout comme la mise à disposition d'un financement stratégique dédié aux efforts de reprise et de transformation. Il faut absolument veiller à ce que les systèmes éducatifs ne se remettent pas seulement en marche, mais évoluent pour répondre aux futurs besoins, afin de préparer les apprenants à entrer sur le marché du travail et de stimuler la croissance économique mondiale. La période de reprise souligne l'importance d'un processus visant à tirer les leçons de la pandémie de COVID-19 pour établir des systèmes éducatifs plus résilients.

La **figure 3.18** indique que 89 % des pays ont pris des mesures en faveur de la reprise post-COVID-19. La **figure 3.19** montre que, sur les 73 pays ayant à la fois soumis une déclaration nationale d'engagement et répondu à l'enquête, 34 (soit 47 %) n'ont pas pris d'engagement spécifique en lien avec la reprise post-COVID-19 mais ont tout de même agi concrètement dans ce domaine. Cela suggère que, si les pays ne se sont pas explicitement engagés en faveur de la reprise post-COVID-19, ils ne sont pas restés inactifs. Ce chiffre peut en partie s'expliquer par le fait que de nombreux plans de reprise post-COVID-19 avaient déjà été lancés.

Figure 3.18 : Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Reprise post-COVID-19 (n = 91)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Figure 3.19 : Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Reprise post-COVID-19 (n = 73)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

3.9.1 Construire des systèmes éducatifs résilients qui assurent un apprentissage sûr et continu

La note thématique Réponse éducative de l'UNESCO face à la COVID-19 : *Entrer en résilience pour reconstruire* fournit un cadre complet pour accroître la résilience des systèmes éducatifs face aux urgences sanitaires et aux pandémies. Il identifie la résilience comme un attribut indispensable pour permettre aux apprenants, à leurs familles, aux communautés et aux systèmes de résister, de s'adapter, et de se remettre des crises, ce qui garantit la continuité et la qualité de l'éducation¹⁹⁶. Ce rapport souligne l'importance d'une approche multidimensionnelle, englobant des stratégies de prévention, de préparation et de réponse pour assurer la continuité, la sécurité et l'équité de l'éducation face aux perturbations. Les stratégies de résilience incluent la mise au point de protocoles de gestion des crises, l'intégration de l'éducation à la santé dans les programmes d'enseignement, l'amélioration de l'accès équitable aux apprentissages, la mise à profit des outils technologiques pour favoriser l'enseignement à distance, l'accompagnement psychologique, la formation des enseignants autour de la résilience et l'adoption d'une approche pédagogique capable de préparer les élèves à vivre des situations difficiles. L'engagement communautaire et la coopération intersectorielle sont également apparus comme des éléments essentiels d'une réponse unifiée aux situations d'urgence, au même titre que la nécessité d'apprendre des expériences passées pour améliorer la réponse aux crises futures. L'établissement de systèmes éducatifs résilients nécessite une approche complète qui vise non seulement à traiter les enjeux immédiats mais aussi à renforcer la préparation et l'adaptabilité à plus long terme. En favorisant la collaboration intersectorielle et en tirant des enseignements des crises passées, les systèmes éducatifs peuvent mieux se préparer à relever les défis futurs et à garantir la sécurité, l'équité et la qualité de l'éducation pour tous les apprenants et dans toutes les circonstances¹⁹⁷.

Pour être capables de résister aux crises sanitaires, les systèmes éducatifs résilients doivent adopter une approche structurée axée sur des mesures préventives, des activités de préparation et des actions de réponse¹⁹⁸. Les mesures préventives ont pour objet de limiter l'impact des pandémies en établissant un environnement scolaire sûr, en favorisant l'éducation à l'hygiène et en mettant en place des dispositifs de « surveillance syndromique » basés sur le suivi de l'absentéisme scolaire. Les activités de préparation devraient mettre l'accent sur l'importance des bilans de santé pour identifier les individus à risque, en collaborant avec les autorités sanitaires pour faire en sorte que les écoles offrent des environnements d'apprentissage

sains et en prenant des dispositions pour que les écoles soient utilisées comme abris ou centres d'accueil d'urgence¹⁹⁹. La préparation suppose également d'investir dans des infrastructures et des ressources qui renforcent la sécurité dans les écoles, prennent soin de la santé mentale des apprenants et du personnel et veillent à ce que les enseignants soient aptes à poursuivre leur travail à distance si nécessaire. Avec de telles mesures, les systèmes éducatifs doivent pouvoir anticiper les crises sanitaires et d'autres situations d'urgence, y réagir et s'en remettre, en garantissant la continuité de l'éducation grâce à différentes modalités d'enseignement et en limitant les effets négatifs de ces crises²⁰⁰.

La pandémie de COVID-19 a accéléré la transformation numérique de l'éducation, qui était déjà rapide. L'une des retombées les plus significatives de la pandémie de COVID-19 est sans doute les leçons qui en ont été tirées quant à la mise des technologies au service de l'apprentissage. Les pays s'appuient aussi sur les technologies et l'éducation numérique, et investissent en conséquence, pour assurer la continuité des apprentissages en cas de crise. La Lituanie a signalé que son Ministère de l'éducation, des sciences et des sports investissait des fonds versés par l'Union européenne pour réformer les secteurs de l'éducation et des sciences. Le plan national en faveur de la reprise économique et de la résilience, appelé « Nouvelle génération Lituanie » et le programme d'investissement des fonds européens ont ainsi permis de consacrer plus de 1,1 milliard d'euros à différents projets, du programme « Écoles du millénaire » à l'innovation scientifique en passant par l'éducation numérique. Ce financement stratégique vise à moderniser le paysage éducatif lituanien, à stimuler la recherche scientifique et à accroître les capacités d'innovation dans le pays. L'Albanie a mis l'accent sur l'amélioration de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC), en formant plus de 7 000 enseignants et chefs d'établissement à l'utilisation des plateformes en ligne, des outils numériques et des méthodes d'enseignement inclusives pendant la pandémie de COVID-19. Cette initiative a conduit à créer des contenus numériques couvrant l'ensemble du programme, ainsi que des tutoriels vidéos pour favoriser l'utilisation des langages de programmation et des algorithmes dans l'enseignement. Plusieurs autres pays ont mentionné leurs plans dédiés à la reprise post-COVID-19 et à la résilience : l'Allemagne, l'Arabie saoudite, Bahreïn, le Bangladesh, la Belgique, le Chili, Chypre, Cuba, El Salvador, les Émirats arabes unis, l'Équateur, la Lettonie, le Liban, la Malaisie, Maurice, la Namibie, le Népal, le Pakistan, la République de Corée, la République démocratique populaire lao, la République dominicaine, Saint-Vincent-et-les

Grenadines, le Sénégal, Singapour, le Timor-Leste, le Togo, l'Uruguay et la Zambie.

Pour que la transformation de l'éducation aboutisse et que les pertes d'apprentissage causées par la pandémie de COVID-19 soient compensées, les élèves doivent rester à l'école. Celle-ci joue un rôle unique pour le développement holistique des enfants, dans tous ses aspects – progrès académiques, évolution sociale, santé physique et bien-être – afin qu'ils soient préparés à affronter l'avenir. Mais ce développement ne peut avoir lieu si les apprenants ne sont pas scolarisés. Or un grand nombre d'entre eux n'ont pas retrouvé le chemin de l'école après la pandémie de COVID-19²⁰¹. Il est impératif de tirer les enseignements de cette expérience et d'élaborer des stratégies permettant aux systèmes éducatifs de faire en sorte que les apprenants poursuivent leur scolarité pendant les futures crises. C'est dans cet esprit que le Kazakhstan a agi concrètement et efficacement pour garantir la continuité de l'apprentissage grâce à des outils numériques, en misant également sur le renforcement du système éducatif, la modernisation des enseignements, la mise à jour des programmes et la consolidation du leadership à l'échelle des établissements et des districts pour garantir le contrôle de la qualité. La République démocratique populaire lao fait de la lutte contre le décrochage scolaire une priorité : pour veiller à ce que tous les enfants soient scolarisés et achèvent un cycle complet en bénéficiant d'enseignement de qualité, le pays travaille dans les cinq domaines d'action clés définis dans le cadre RAPID pour la relance de l'apprentissage. La République dominicaine a mis en œuvre un programme de jours élargi qui compte deux heures supplémentaires d'enseignement mixte associé à des activités sportives et artistiques. Grâce au Plan pour la continuité éducative et la relance de l'apprentissage, la direction du Ministère dominicain de l'éducation, l'UNICEF, les ONG et les gouvernements locaux ont observé une réduction du taux d'abandon scolaire de 20 % depuis 2020, ainsi que des améliorations des résultats en langue et en mathématiques. La Lettonie propose aux élèves les plus à risque d'abandonner leur scolarité des entretiens personnalisés individuels pour les aider à faire face aux effets négatifs de l'enseignement à distance sur leur santé mentale, leurs difficultés d'apprentissage, la dépression et d'autres facteurs psychosociaux.

3.9.2 Adapter et exploiter les innovations introduites en réponse à la pandémie de COVID-19 pour faire progresser l'équité et la qualité de l'éducation

La transformation de l'éducation devrait mobiliser et mettre à profit les innovations et les enseignements tirés des réponses à la pandémie de

COVID-19 et de la phase de reprise qui a suivi. En examinant et révisant les politiques antérieures à la pandémie, qui ne sont plus adaptées au paysage éducatif de demain, il est possible de mettre en œuvre de nouvelles approches innovantes pour ouvrir la voie vers un avenir plus durable²⁰². L'une des plus grandes évolutions depuis la pandémie concerne l'essor des méthodes et outils d'apprentissage à distance, en particulier pour l'apprentissage numérique. Cependant, cela a eu pour effet de mettre en lumière la fracture numérique et la nécessité d'accroître les compétences numériques des enseignants et des apprenants, pour que l'enseignement et l'apprentissage restent efficaces. De nombreux pays ont fait état de leurs actions visant à améliorer les capacités en matière d'apprentissage numérique après la pandémie de COVID-19. C'est notamment le cas de l'Albanie, de l'Allemagne, de l'Arabie saoudite, de Bahreïn, du Bangladesh, de la Chine, d'El Salvador, des Émirats arabes unis, de l'Équateur, de l'Estonie, de l'Éthiopie, de la France, de l'Indonésie, du Japon, du Kirghizistan, de la Lituanie, de Madagascar, du Nigéria, du Sénégal et de la Zambie. Ces pays ont par exemple misé sur l'élargissement de la connectivité à Internet dans les écoles et pour les apprenants, en fournissant aux apprenants des appareils nécessaires pour accéder aux cours en ligne, mais aussi en veillant à la qualité et à la pertinence des contenus. Ces efforts contribueront à combler la fracture numérique et à garantir la continuité éducative lors des crises futures. En 2020, l'UNICEF a mis à l'honneur les progrès significatifs du Kirghizistan en matière d'accès à l'apprentissage à distance²⁰³. La pandémie a conduit le pays à accélérer la transformation numérique dans son secteur de l'éducation et l'adoption de modalités numériques pour les processus éducatifs. Son Ministère de l'éducation a créé un portail éducatif spécial pour héberger tous les cours en vidéo ainsi que des liens vers toutes les autres plateformes éducatives, bibliothèques et dictionnaires électroniques, plateformes de tests en ligne, etc. Ces innovations lancées en réponse à la pandémie ont permis de renforcer les futures capacités en matière d'apprentissage dans le pays.

Les écoles peuvent réduire les écarts causés par les pertes d'apprentissage en adoptant une approche ciblée axée sur les apprentissages fondamentaux et les élèves qui ont pris du retard par rapport à leurs camarades²⁰⁴. Il est aussi primordial de donner aux enseignants les compétences et le soutien dont ils ont besoin pour accompagner leurs élèves en tenant compte de leurs différents besoins, qu'ils soient d'ordre académique ou émotionnel²⁰⁵. Des évaluations régulières sont indispensables pour mesurer les progrès dans le temps. Elles peuvent contribuer à affiner les

plans de rattrapage élaborés pour les élèves ayant besoin d'un accompagnement particulier dans certains domaines²⁰⁶. Il est aussi crucial de rendre l'apprentissage accessible à tous les enfants, pour qu'ils poursuivent leur scolarité²⁰⁷. Plusieurs pays ont mis en œuvre des programmes visant justement à réduire l'effet des pertes d'apprentissage. Les Bahamas, par exemple ont mandaté une entreprise pour évaluer l'ampleur des pertes d'apprentissage et recommander des mesures à prendre pour en limiter les répercussions et combler les lacunes. L'évaluation se fait en ligne et les rapports correspondants peuvent également être consultés de manière virtuelle. Tout a lieu en temps réel, les enseignants peuvent accéder aux résultats immédiatement pour commencer à adapter les programmes. Au Maroc, le Ministère a mis en place des mesures de soutien, de renforcement et de rattrapage pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ces activités sont proposées toute l'année pour réduire les pertes d'apprentissage liées à la pandémie. L'Andorre indique que sur le plan académique, les élèves ont rattrapé le retard enregistré pendant l'année scolaire 2019-2020. Ils ont toutefois continué à bénéficier du soutien d'un personnel spécialisé, proposant des apprentissages personnalisés. En Türkiye, les élèves ont pu suivre des cours d'été, un système de suivi en ligne a été mis en place pour mesurer la progression des élèves après la pandémie de COVID-19 et les fonds dédiés à l'éducation ont considérablement augmenté au cours des trois dernières années. L'Institut pour l'éducation de la République d'Azerbaïdjan a établi un programme de mentorat dont la mission est de soutenir les élèves qui ont besoin et de favoriser l'évolution professionnelle des enseignants. La Jordanie a lancé la production de cours filmés et diffusés sur la plateforme Darsak, et va proposer des leçons portant sur les apprentissages fondamentaux ainsi que des cours d'arabe, d'anglais, de mathématiques et de sciences.

3.9.3 Maintenir et renforcer les programmes de santé mentale et de soutien psychosocial pour le bien-être des apprenants et du personnel éducatif et pour les crises futures

La pandémie de COVID-19 a attiré l'attention sur l'importance de la santé mentale et du bien-être psychosocial, non seulement pour les élèves mais pour la population dans son ensemble. La préservation de la santé et du bien-être sont essentielles pour que les apprenants puissent se remettre des perturbations causées par la pandémie et reprendre le cours de leurs apprentissages et de leur développement holistique. Les initiatives en faveur de la santé mentale et du bien-être devraient être reconnues comme des éléments fondamentaux, qu'il faudrait intégrer pleinement

dans les systèmes éducatifs. Ces systèmes devraient tenir compte des retombées de la pandémie sur les élèves, notamment sur le plan psychologique, mais la santé mentale et l'accompagnement psychologique devraient également être intégrés au programme d'enseignement pour favoriser la reprise²⁰⁸. La pandémie de COVID-19 a révélé que la santé mentale et le bien-être étaient des aspects importants de la santé globale des individus, qui pouvaient améliorer l'état général, les relations sociales et la productivité des élèves²⁰⁹. L'ampleur des effets de la pandémie de COVID-19 sur la santé mentale et le développement social n'est pas encore réellement connue, mais la pandémie a en tout cas mis en évidence le rôle majeur des écoles dans la limitation de ces effets et dans l'accompagnement des apprenants vers la réussite. Les programmes dédiés au bien-être peuvent faciliter les apprentissages et le développement holistique des élèves²¹⁰. Le soutien apporté à la santé mentale, des élèves comme du personnel scolaire, est essentiel pour mener à bien la transformation. Lorsque les professionnels sont soutenus, ils peuvent mieux accompagner les élèves qu'ils prennent en charge, ce qui forme les bases d'une transformation durable de l'éducation. Plusieurs pays (l'Allemagne, l'Andorre, l'Azerbaïdjan, la Belgique, le Chili, Cuba, les Émirats arabes unis, l'Équateur, l'Estonie, le Japon, la Jordanie, la Lettonie, la République de Corée, le Sénégal et la Türkiye) ont mentionné leurs programmes et systèmes en faveur de la santé psychosociale du bien-être des enseignants et/ou des élèves. On a pu observer qu'un grand nombre d'initiatives lancées en réponse à la pandémie de COVID-19 avaient un effet transformateur durable si le bien-être psychosocial et la santé des élèves continuaient à être préservés, voire améliorés.

La République de Corée a demandé à des experts de la santé mentale d'intervenir dans les écoles, pour proposer aux élèves, aux parents et au personnel une aide psychologique. Dans le cadre du projet Wee, les évaluations holistiques et les programmes de soutien et de soins ont été reconduits. Le plan chilien de reprise post-COVID-19 est axé sur l'amélioration de la santé mentale et tient compte de différents aspects sociaux émotionnels, de l'équité entre les genres et de la coexistence afin d'établir des espaces protégés et propices au bien-être socioémotionnel. La Belgique a ajouté aux emplois du temps des élèves scolarisés dans des établissements ordinaires et spécialisés du primaire et du secondaire des créneaux dans lesquels ils peuvent bénéficier d'un soutien pédagogique, éducatif et psychosocial. Ce soutien supplémentaire s'ajoute au travail déjà effectué en classe. L'Estonie a évoqué les initiatives lancées pour protéger et préserver la santé mentale du personnel enseignant.

3.10 Engagement des jeunes

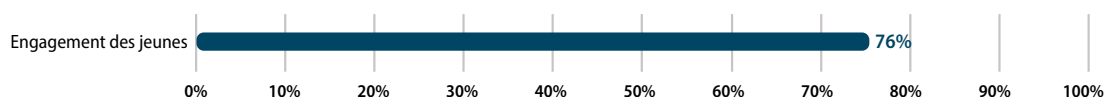
La jeunesse mondiale, qui devrait compter 1,3 milliards d'individus d'ici 2030 selon les projections, offre une formidable opportunité de mettre au point des systèmes éducatifs capables de relever les défis posés par les crises politiques, économiques, environnementales, sanitaires et sociales d'aujourd'hui et de demain. Toutefois, pour exploiter ce potentiel, il faut s'appuyer sur l'engagement significatif des jeunes dans les processus d'élaboration des politiques et de prise de décisions. Que signifie impliquer les jeunes de manière significative ? Tel que les Nations Unies le définissent, un engagement significatif a pour principes fondamentaux d'être fondé sur les droits, sûr, mandaté sur le plan institutionnel, désigné, doté de ressources, transparent, accessible, volontaire, informatif, réciproquement responsable, diversifié et inclusif, et de reconnaître les jeunes comme de véritables partenaires. La participation des jeunes exige des opportunités et des espaces où les jeunes peuvent exprimer leurs points de vue et leurs opinions, mais aussi des possibilités pour les décideurs d'écouter ces points de vue et ces opinions et de les prendre en compte²¹².

Parallèlement aux crises sanitaires, éducatives, économiques et sociales déclenchées par la pandémie de COVID-19, on observe également une crise de l'engagement des jeunes, alimentée par plusieurs facteurs, dont le manque d'opportunités éducatives et les sentiments d'exclusion, d'apathie

et d'anxiété face à l'aggravation des inégalités, à la violence latente et aux conflits ouverts. Elle est également nourrie par une certaine méfiance vis-à-vis du gouvernement et des institutions, la désillusion au sujet de la politique et l'impression de ne pas prendre part aux processus de prise de décisions sur les questions qui les concernent.

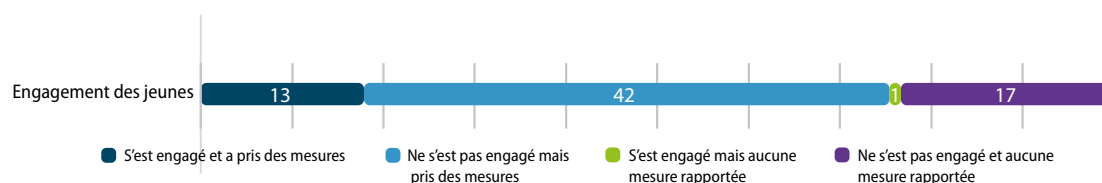
« Ne faites rien pour nous sans nous » est devenu le mantra collectif d'une génération. Les politiques, les programmes et les activités doivent être élaborés avec les jeunes, et pas seulement pour eux. Pourtant, malgré certains progrès, les jeunes continuent d'exprimer leur frustration. Ils se sentent souvent utilisés sur la scène internationale (youth-washing) et estiment que leurs idées, lorsqu'ils les font entendre, ne sont pas prises au sérieux. Dans le même temps, il est possible que les gouvernements ne comprennent pas l'intérêt de faire appel aux jeunes et considèrent que l'investissement requis (en temps et en ressources financières) est trop élevé, en particulier compte tenu des autres priorités à traiter auxquelles s'ajoute le manque de temps et de moyens. L'échelle de la participation de Hart démontre que la participation et l'engagement des jeunes peuvent prendre de multiples formes – de la manipulation et du symbolisme (pour donner l'image d'une participation) – à la véritable participation à la prise de décisions aux côtés des adultes²¹³.

Figure 3.20 : Pourcentage de pays ayant entrepris des actions transformatrices en lien avec les sous-thèmes du thème Engagement des jeunes (n = 91)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Figure 3.21 : Comparaison entre les engagements et les actions des pays en lien avec les sous-thèmes du thème Engagement des jeunes (n = 73)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Les huit échelons de l'échelle correspondent à différents degrés de participation des jeunes, en commençant par le plus faible. (i) manipulation ; (ii) décoration ; (iii) mesure purement symbolique ; (iv) assignés, mais informés ; (v) consultés et informés ; (vi) décisions partagées avec les jeunes à l'initiative des adultes ; (vii) décisions initiées et dirigées par des jeunes ; et (viii) décisions partagées avec les adultes à l'initiative des jeunes. Une description des différents échelons est proposée en note de bas de page. Selon ce modèle, la participation est un processus dynamique. Le bon niveau d'engagement dépendra du contexte. Autrement dit, un niveau élevé ne se traduit pas toujours par un meilleur engagement des jeunes. Selon les circonstances, le degré de participation approprié peut varier. Ce modèle démontre également que la participation peut fluctuer, faire l'objet d'une négociation et se dérouler tout au long d'un continuum. C'est une considération importante car elle illustre le potentiel de changement et de progrès. Ainsi, les pays qui engagent les jeunes uniquement de manière superficielle, dans le cadre d'activités dirigées par des adultes, peuvent en tirer les leçons et revenir en arrière pour adopter des méthodes qui favorisent l'autonomie et prennent réellement en compte les perspectives, les voix et les idées des jeunes.

Lorsque les jeunes sont traités comme des partenaires pour prendre les décisions qui les concernent, « il est plus probable que ces décisions soient acceptées, adoptées et intégrées à leur quotidien²¹⁶ ». Des études ont montré que la participation des jeunes, en particulier ceux des communautés marginalisées, aux décisions conduit à une évolution positive, à une motivation accrue et à un sentiment d'appropriation²¹⁷. En outre, lorsque les jeunes et les élèves contribuent à l'élaboration des politiques, à la mise au point des programmes et à la gouvernance des établissements scolaires ils acquièrent des compétences précieuses parmi lesquelles la réflexion critique, la résolution de problèmes et la communication. Plus les institutions reconnaîtront la valeur de la participation des jeunes, plus elles pourront exploiter le potentiel transformateur de cette inclusion des jeunes qui façonnent leur propre parcours éducatif.

La **figure 3.20** indique que 76 % des pays ont pris des mesures en faveur de l'engagement des jeunes. Ils ont notamment cherché à faire entrer des responsables d'organisations de jeunesse et d'organisations étudiantes, issus en particulier des communautés vulnérables et marginalisées, au sein des organes chargés de prendre des décisions. Comme le montre la **figure 3.21**, sur les 73 pays ayant à la fois soumis une déclaration d'engagement

nationale et répondu à l'enquête, 42 (soit 58 %) n'ont pas pris d'engagement explicite concernant l'engagement des jeunes mais ont tout de même agi dans ce domaine.

3.10.1 Ancrer l'engagement des jeunes dans un cadre juridique afin d'assurer sa stabilité et sa durabilité au-delà des changements politiques

L'intégration de l'engagement des jeunes dans les cadres juridiques d'un pays, et en particulier dans sa constitution, permet d'établir des bases stables, justes et prévisibles qui protègent également les droits et les libertés fondamentales des jeunes. C'est aussi un moyen efficace de les mettre à l'abri de l'évolution des courants idéologiques, des modifications des priorités gouvernementales et les tendances sociales. Non seulement cela donne aux jeunes un moyen de demander des comptes à leurs dirigeants et un mécanisme pour veiller à l'équilibre des pouvoirs, mais cela contribue également à améliorer la crédibilité d'un pays et sa réputation en créant un climat de confiance dont tous ses ressortissants bénéficient, et les jeunes en particulier. L'Albanie, l'Allemagne, la Belgique (Communauté flamande) l'Espagne et la Sierra Leone ont toutes indiquées que l'engagement des jeunes figurait dans leur cadre juridique.

La Belgique s'est dotée de règles constitutionnelles qui exigent que les parties prenantes de l'éducation soient consultées avant la prise de toute mesure législative concernant l'éducation, par l'intermédiaire du Conseil flamand de l'éducation. Deux associations étudiantes (l'Association flamande des étudiants et l'Organisation flamande des écoliers) sont représentées au sein de ce Conseil, qui constitue un espace pour l'expression structurée et démocratique des différents points de vue. Autre exemple remarquable, la Sierra Leone a créé un groupe consultatif de la jeunesse, réunissant des représentants des 16 districts du pays. Ce groupe est désormais officiellement reconnu, depuis l'adoption de la loi sur l'éducation en 2023. Par ailleurs, en Espagne, le Conseil des jeunes – plateforme réunissant plus de 60 organisations de jeunesse – a été établi par la loi en 1983. Il regroupe les conseils de la jeunesse des communautés autonomes et d'autres organisations nationales de jeunes. En vertu de l'article 48 de la Constitution espagnole, son organe de gouvernance principal garantit la participation des associations membres au gouvernement et encourage les jeunes à contribuer au développement politique, social, économique et culturelle de l'Espagne dans un cadre global. En Albanie, le rôle des conseils

municipaux de la jeunesse est de contrôler la mise en œuvre des politiques et services concernant les jeunes au niveau local, mais aussi de fournir un mécanisme local de responsabilisation pour faire entendre les voix des jeunes issus des communautés et pour traiter les enjeux concernant les jeunes dans les différentes municipalités. Ce rôle est défini dans la loi 75/2019 intitulée « Pour la jeunesse ». En septembre 2023, sur les 61 municipalités du pays, 59 disposaient déjà d'un tel conseil, et les deux dernières avaient lancé les démarches pour l'établissement de cet organe. Dans le même ordre d'idées, en Allemagne, la participation des élèves est institutionnalisée et régie en détail dans les règlements des écoles et les lois relatives à la codétermination dans les écoles adoptées par les États fédérés. Les Émirats arabes unis, l'Espagne, l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie, Monaco, le Royaume des Pays Bas, la Norvège, le Pakistan, la République de Corée, le Sénégal, la Sierra Leone et le Togo ont également mentionné la création de groupes consultatifs ou de conseils de la jeunesse, dont la mission est d'informer les chefs d'État et/ou les ministères concernés. Ils n'ont pas indiqué de textes de loi correspondants, mais cela montre tout de même l'engagement de ces pays à garantir la prise en compte l'avis des jeunes au plus haut niveau. En Lettonie, le Conseil de la jeunesse participe et contribue activement aux processus gouvernementaux de prise de décisions et aux dialogues, dont il est l'un des acteurs clés. En République de Corée, le Conseil consultatif de la jeunesse examine attentivement les politiques en lien avec la jeunesse au sein du secteur de l'éducation et peut proposer des améliorations. En Lituanie, les organes consultatifs dont les conseils des affaires de la jeunesse, présents à la fois à l'échelle nationale et locale, forment des plateformes efficaces pour stimuler une coopération et une coordination plus étroites entre les représentants de la jeunesse et les institutions concernées. Ces conseils évaluent et débattent des textes législatifs et des stratégies ayant des répercussions sur la vie des jeunes.

À Monaco, le Conseil économique, social et environnemental des jeunes, organisation paragouvernementale créée en 2007, remet des propositions au gouvernement de la Principauté. Le Sénégal a mis en place un cadre institutionnel pour la participation des jeunes au processus d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation des politiques éducatives, par le biais du Conseil national de la jeunesse, interlocuteur privilégié de l'État, des autorités locales, des partenaires de développement et des institutions de la

République. Enfin, les Émirats arabes unis affirment reconnaître l'importance de l'implication des jeunes dans la prise de décisions, en particulier lorsqu'il s'agit de définir les politiques ayant un effet direct sur leur éducation. Des forums, conseils et autres groupes consultatifs de jeunes ont été établis afin de veiller à ce que la voix des jeunes soit dûment entendue.

3.10.2 Élaborer et financer une politique, un plan sectoriel ou une stratégie pour la jeunesse

Des politiques concernant la jeunesse²¹⁸ sont indispensables pour traiter les besoins, les difficultés et les aspirations spécifiques des plus jeunes, sur lesquels repose la vitalité économique et sociale d'une nation. Une politique de la jeunesse bien définie est un cadre stratégique qui se doit d'être holistique et donc d'englober l'éducation, l'emploi, la santé et l'engagement civique. À long terme, une politique bien construite et dotée des ressources appropriées contribue à la cohésion sociale et à la croissance économique et pourra par conséquent aider les sociétés à prospérer et à devenir plus dynamiques et plus résilientes.

L'éducation est un élément clé de toute politique de la jeunesse, car elle donne aux jeunes les connaissances et les compétences nécessaires pour leur développement personnel, mais aussi pour celui de leur communauté, notamment sur le plan social et économique. L'éducation contribue aussi à la mobilité sociale, essentielle pour briser le cycle de la pauvreté intergénérationnelle. L'intégration de l'apprentissage socioémotionnel dans les politiques de la jeunesse permet de donner aux jeunes des aptitudes fondamentales, dont l'empathie, la communication et la résilience, et favorise l'intelligence émotionnelle qui leur permettra de mieux faire face aux complexités d'un monde caractérisé par sa diversité mais aussi par ses divisions et son instabilité croissante. En outre, l'éducation doit combler les lacunes en matière de compétences sur le marché du travail actuel mais aussi développer les compétences de demain, afin de préparer les jeunes à répondre aux exigences d'un marché du travail qui évolue rapidement dans un climat d'incertitude et à exercer de nouvelles fonctions qui ne sont pas encore définies.

L'Albanie, le Bangladesh, l'Estonie, l'Islande, le Malawi, le Népal, l'Ouzbékistan, le Pakistan, le Sénégal et le Soudan du Sud ont tous dit disposer d'une politique, d'un secteur et/ou d'une stratégie concernant spécifiquement la jeunesse. L'Estonie a élaboré et financé un Plan de développement du secteur de la jeunesse pour la période 2021-2035, doté d'un budget total estimé à 356 millions d'euros sur trois

ans, Il s'agit de l'une des plus importantes politiques publiques nationales régissant l'engagement des jeunes. Elle vise à fournir une grande variété d'opportunités de développement, à procurer un sentiment de sécurité et à faire en sorte que les jeunes bénéficient d'un soutien solide. En Albanie, la Stratégie nationale 2022-2029 en faveur de la jeunesse et son Plan d'action visent à garantir l'égalité des droits et des chances, le soutien et l'engagement des jeunes vulnérables et marginalisés et des jeunes les plus touchés par la pauvreté, la violence, la maltraitance, le handicap et l'exclusion sociale. Cette stratégie vise à encourager les jeunes Albanais à s'engager dans des actions bénéfiques pour l'avenir. Elle s'articule autour de trois objectifs principaux : stimuler l'engagement et la participation des jeunes dans l'élaboration des politiques, fournir des conseils en matière d'orientation professionnelle et d'emploi, et favoriser le bien-être des jeunes.

L'Ouzbékistan se distingue car le pays intègre depuis longtemps les politiques relatives à la jeunesse dans son cadre juridique, notamment dans sa loi sur les fondements de la politique nationale sur la jeunesse de 1991, rebaptisée en 2016 loi sur la politique de l'État en matière de jeunesse. Ce texte fournit un cadre pour la mise en œuvre des politiques relatives à la jeunesse. Elle est complétée par plus de 110 lois et règlements qui ont été promulgués pour protéger les droits des jeunes.

3.10.3 Veiller à ce que les jeunes soient consultés régulièrement sur les questions éducatives

L'analyse des réponses à l'enquête révèle des écarts significatifs quant à la manière dont les pays veillent à ce que les voix des jeunes soient entendues. Plusieurs méthodes sont recensées, de la prise de décisions à l'échelle des écoles à la participation aux processus de prise de décisions. Toutefois, ce qui compte réellement est que chaque pays s'engage et agisse pour faciliter l'implication des jeunes, en commençant par les consulter sur les

questions relatives à l'éducation. Plusieurs pays ont indiqué qu'ils consultaient les jeunes et cherchaient à obtenir leur contribution : l'Albanie, l'Argentine, l'Arménie, Aruba, la Chine, Chypre, la Colombie, Cuba, El Salvador, les Émirats arabes unis, l'Équateur, l'Espagne, l'Estonie, l'État de Palestine, la France, le Honduras, l'Islande, le Japon, la Jordanie, le Koweït, le Kirghizistan, la Libye, la Lituanie, Madagascar, la Malaisie, le Malawi, le Maroc, Monaco, le Nigéria, la Norvège, Oman, l'Ouzbékistan, le Pakistan, le Royaume des Pays Bas, le Portugal, la République de Corée, la République-Unie de Tanzanie, le Sénégal, Singapour, la Suisse, le Timor-Leste, le Togo, la Tunisie et l'Uruguay, entre autres.

Par exemple à Cuba, les jeunes et les étudiants font partie d'organisations sociales intergénérationnelles (telles que les syndicats) où ils participent à la prise de décisions du niveau national jusqu'au niveau des établissements d'enseignement. Ils disposent en outre d'espaces de dialogue et de réflexion dans le cadre du programme d'enseignement institutionnel. Tous les jeunes participent à l'élaboration des règlements, résolutions et textes juridiques relatifs à l'éducation et aux politiques nationales en la matière, dont la Politique complète pour les jeunes. La Tunisie indique qu'elle consulte les jeunes et leur donne les moyens d'exprimer leurs opinions sur les sujets relatifs à l'éducation. Par exemple, le Ministère tunisien de l'éducation a organisé des journées d'étude régionales avec des élèves de la Haute école d'administration afin d'évoquer les problèmes rencontrés dans le système éducatif et de réfléchir aux solutions possibles. Il a également invité des élèves de différents niveaux à participer aux séminaires de préparation du Plan sectoriel de l'éducation 2023-2025 et du Plan stratégique 2026-2035²¹⁹. Aruba sollicite les jeunes en demandant leur avis sur les plateformes de communication du secteur de l'éducation. Les jeunes sont également invités à s'exprimer au sujet du plan stratégique de l'éducation, PEN2030. Ils peuvent également s'exprimer au sein du Parlement de la jeunesse.

4. Financement de l'éducation

4.1 Introduction

Les chapitres précédents ont décrit les engagements des pays et les actions transformatrices entreprises en lien avec les sous-thèmes relevant de l'ODD, y compris ceux mis en lumière dans les différents appels à l'action du Sommet sur la transformation de l'éducation. Le Sommet n'a toutefois pas abordé la crise de l'éducation uniquement à travers les enjeux de l'équité et de l'inclusion, de la qualité et de la pertinence. Il a aussi souligné la gravité du défi relatif au financement de l'éducation et les écarts entre les pays quant à leurs capacités financières et leurs politiques d'investissement.

La pandémie de COVID-19 a aggravé la crise mondiale de l'apprentissage²²⁰. Avant la pandémie, plusieurs pays avaient déjà besoin de ressources supplémentaires importantes pour améliorer l'accès, la qualité et l'équité de leurs systèmes éducatifs, mais la crise sanitaire a fait l'effet d'un électrochoc : il est brutalement apparu que des investissements supplémentaires seraient nécessaires pour renforcer la résilience des systèmes éducatifs face aux chocs extérieurs et assurer la continuité de l'éducation et de la formation dispensées aux apprenants, par exemple en proposant des possibilités d'apprentissage numérique et à distance. Malgré ce constat, les dépenses publiques dans l'éducation restent largement insuffisantes pour compenser les pertes d'apprentissage et transformer les systèmes éducatifs. Après la pandémie de COVID-19, un tiers des pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire supérieur ont réduit leurs budgets et dépenses publiques consacrés à l'éducation, de même que les deux tiers des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur²²¹.

Si l'importance de l'éducation est généralement reconnue par les responsables des finances publiques, dont les ministères des finances²²², les dépenses dans ce domaine sont souvent considérées comme des coûts plutôt que comme des investissements stratégiques à long terme. Les gouvernements doivent faire des arbitrages entre des secteurs et des défis concurrents pour définir les dépenses prioritaires, ce que leur marge de manœuvre budgétaire limite encore plus. De plus, au cours des 10 dernières années, le nombre de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur (PFR et PRII) dont la dette approche du niveau critique a augmenté. La dette extérieure

totale des PRII s'élevait à 9 000 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique en 2022²²³. En 2022 toujours, les pays en développement ont consacré un montant record de 443,5 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique au service de leur dette. Les coûts du service de la dette devraient augmenter de 10 % pour l'ensemble des pays en développement au cours de la période 2023-2024 et de près de 40 % pour les PFR. Les intérêts de la dette extérieure sont de plus en plus lourds pour de nombreux PFR et PRII, ce qui limite leur marge de manœuvre budgétaire et les conduit à réduire les dépenses consacrées à des secteurs pourtant essentiels comme l'éducation, la santé et l'environnement.

À l'échelle mondiale, les déficits de financement en lien avec le développement durable augmentent progressivement. Selon un rapport récent des Nations Unies, les investissements supplémentaires qu'il faudrait déployer chaque année pour que les pays en développement atteignent les objectifs du Programme 2030 représentent environ 4 000 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique par an²²⁴. Et la réalisation des objectifs individuels de chaque pays d'ici 2030 nécessiterait également des augmentations rapides des dépenses, que même les estimations les plus optimistes quant à la mobilisation des recettes nationales ne laissent pas entrevoir. Les coûts de la réalisation des objectifs nationaux relatifs à l'ODD 4 dans les PFR et les PRII s'élèvent au total à 3 700 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique²²⁵, soit 461 milliards par an en moyenne. Un grand nombre de PFR et de PRII ne sont pas en mesure de mobiliser des fonds suffisants pour réaliser les investissements nécessaires, principalement car leurs systèmes de collecte des recettes locales sont limités et parce que leur assiette fiscale est trop étroite. On estime qu'il manquera aux PFR et aux PRII en moyenne 97 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique par an entre 2023 et 2030 pour atteindre leurs objectifs nationaux en lien avec l'ODD 4.

Une autre difficulté vient s'ajouter au manque de ressources pour le secteur : les ressources qui sont effectivement disponibles pour l'éducation ne sont pas toujours dépensées de manière équitable ou le plus efficacement possible. Un grand nombre de pays en développement sont confrontés à des obstacles, parmi lesquels des environnements trop peu propices à l'efficacité ou

encore des cadres politiques et réglementaires ne proposant pas les mesures incitatives appropriées (suivi des dépenses publiques, publication des résultats, rentabilité, etc.). Cela ralentit les progrès vers la réalisation des objectifs nationaux en lien avec l'ODD 4. Parmi les facteurs d'inefficacité les plus fréquents, on peut citer l'inadéquation des systèmes de gestion financière et de paie, les processus de commande publique défectueux, la faiblesse de la planification et de la prévision stratégique, l'insuffisance des structures de gouvernance et de responsabilisation, la corruption et les emplois fictifs d'enseignants et de fonctionnaires, ce qui entraîne des pertes et des détournements de ressources publiques et, en fin de compte, diminue la rentabilité des investissements publics dans l'éducation.

Si le financement de l'éducation est de plus en plus difficile, l'incapacité pour la communauté des donateurs internationaux de tenir ses engagements, en fournissant le volume attendu d'aide au développement et en en dédiant une part suffisante à l'éducation, ne fait qu'aggraver la situation. Bien que les ressources nationales constituent la plus grande part des budgets de l'éducation, l'aide internationale est absolument indispensable pour aider les pays à transformer leurs systèmes éducatifs et renforcer leurs capacités en ce qui concerne l'élargissement de leur marge de manœuvre budgétaire (y compris en favorisant la mobilisation des ressources nationales, en élargissant l'assiette fiscale, en restructurant la dette, en améliorant la responsabilisation, etc.) et l'augmentation des dépenses dans le secteur social.

S'ajoutant aux difficultés que les pays rencontrent lorsqu'il s'agit d'accorder la priorité à l'éducation et de la financer correctement, la crise actuelle du secteur de l'éducation laisse également présager une crise économique à venir. Les pertes d'apprentissage accumulées à travers le monde depuis la pandémie de COVID-19 et la pauvreté des apprentissages observée dans les PFR et les PRII ont nettement augmenté ces dernières années. Si on traduit en termes monétaires l'équivalent économique de ces pertes d'apprentissage à l'échelle mondiale, cela signifie que la génération actuelle d'élèves risque de perdre 21 000 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique de revenus potentiels au cours de leur vie (en valeur actuelle), soit 17 % du PIB mondial d'aujourd'hui²²⁶. Les actions mises en œuvre pour améliorer les résultats d'apprentissage sont donc de véritables investissements, et ce constat doit se refléter dans les stratégies de financement des pays et de la communauté mondiale.

Par conséquent, remettre l'éducation sur la bonne voie ne suppose pas seulement de repenser le contenu, la qualité et la pertinence de l'éducation. Il faut aussi prendre des mesures concertées pour garantir la cohérence du soutien et des efforts déployés par la communauté internationale, et recadrer le secteur de l'aide financière (en faisant appel aux agences multilatérales, aux banques, aux donateurs, aux fonds, etc.). Parallèlement, des mesures progressives doivent être engagées par les pays et leurs gouvernements respectifs pour faire à nouveau de l'investissement dans l'éducation une priorité et pour améliorer à la fois la mobilisation des ressources nationales et l'efficacité des dépenses.

4.2 Un Appel à l'action en faveur de l'investissement dans l'éducation

Conscients de la crise qui s'annonce en matière de financement de l'éducation, les participants à la Réunion mondiale sur l'éducation 2021 ont affirmé, dans la *Déclaration de Paris : un appel mondial en faveur de l'investissement dans les Futurs de l'éducation*²²⁷ que l'éducation est un investissement qui nécessite un financement durable. Ils ont aussi reconnu que les ressources nationales, en particulier les recettes fiscales, sont essentielles et restent une source de financement primordiale pour l'éducation. La *Déclaration de Paris* rappelle également que les pays et la communauté mondiale s'étaient engagés à consacrer au moins 4 à 6 % du PIB et/ou au moins 15 à 20 % des dépenses publiques totales à l'éducation ; et que les pays donateurs devaient fournir 0,7 % de leur revenu national brut (RNB) au titre de l'aide publique au développement (APD).

Lors du Sommet sur la transformation de l'éducation qui s'est déroulé à Paris en septembre 2022, un Appel à l'action sur le financement de l'éducation²²⁸ a été lancé. Il souligne que la transformation du financement de l'éducation supposera de dépasser les engagements existants, comme ceux de la Déclaration de Paris en 2021, pour trouver des solutions de financement universelles, durables et systémiques. Cet Appel à l'action²²⁹ encourage tous les pays et tous les partenaires à agir concrètement, sur le plan national comme sur la scène internationale, pour mobiliser davantage de ressources, rendre les dépenses plus équitables et plus efficaces, accroître la qualité et la disponibilité des données relatives au financement de l'éducation et renforcer la responsabilisation quant aux dépenses effectuées.

4.3 Financement national de l'éducation

Bien que le volume des ressources mobilisées pour l'éducation reste largement insuffisant, les recettes nationales (auxquelles s'ajoutent les dépenses des ménages pour l'éducation) forment la plus grande part des fonds dédiés à l'éducation publique dans un pays. Près de 97 % des dépenses nationales liées à l'éducation proviennent de ressources nationales. Au cours des dernières décennies, la croissance du PIB a été le facteur principal de l'augmentation des ressources dont dispose le secteur éducatif, et il continuera à jouer un rôle important. Dans de nombreux pays cependant il est aussi possible de mobiliser davantage de recettes (en pourcentage du PIB) et de consacrer une plus grande part des budgets gouvernementaux à l'éducation.

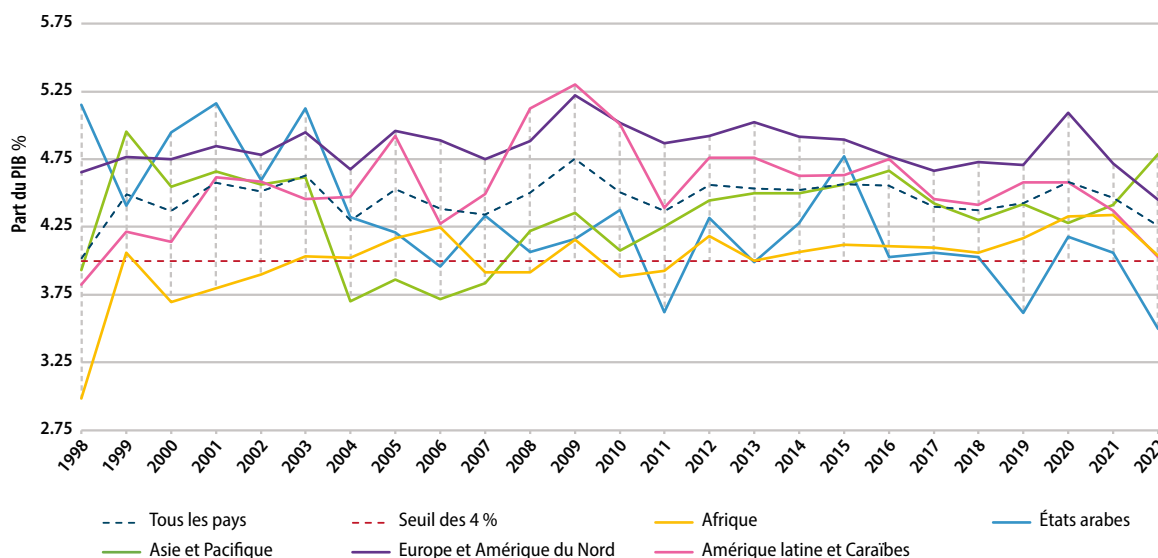
Comme le montre la **figure 4.1**, au cours des 25 dernières années, pour tous les États membres disposant de données relatives à leurs dépenses et dans les différentes régions, la moyenne mondiale (tous pays confondus) des dépenses gouvernementales²³⁰ dans l'éducation en pourcentage du PIB s'est maintenue au-delà du seuil de 4 %. On observe même deux pics nets, le premier en 2008-2009 (crise financière) et le second en 2019-2020 (pandémie de COVID-19). Ces deux périodes sont suivies d'une baisse significative des dépenses dans l'éducation (en pourcentage du PIB).

En ce qui concerne les différences entre les régions, on constate que les pays d'Europe et d'Amérique du Nord consacrent généralement une plus grande part de leur PIB à l'éducation que les pays d'Afrique et les États arabes. Les écarts en la matière (en pourcentage du PIB) entre les pays à revenu élevé et les PFR sont restés importants au fil des années. Même si l'écart se réduit depuis 2005 (**figure 4.2**), cela masque des disparités en volume absolu et en capacité de dépenses entre d'une part les économies avancées au PIB élevé, qui consacrent une grande part de ce PIB à l'éducation, et les PFR d'autre part.

Les ressources disponibles et les dépenses consacrées à l'éducation ne sont pas équitablement réparties d'un groupe de pays à l'autre. Les pays à revenu élevé pourraient consacrer une part moins importante de leur PIB à l'éducation et cela représenterait encore des dépenses par personne plus importantes que ce que les PFR peuvent envisager.

Quant au volume des dépenses, on constate que les PFR sont confrontés à un important déficit de financement, à la différence des pays des régions les plus riches : les pays à revenu élevé peuvent consacrer un volume plus important de

Figure 4.1 : Évolution régionale des dépenses gouvernementales dans l'éducation, en pourcentage du PIB (moyenne par région, sur 25 ans)

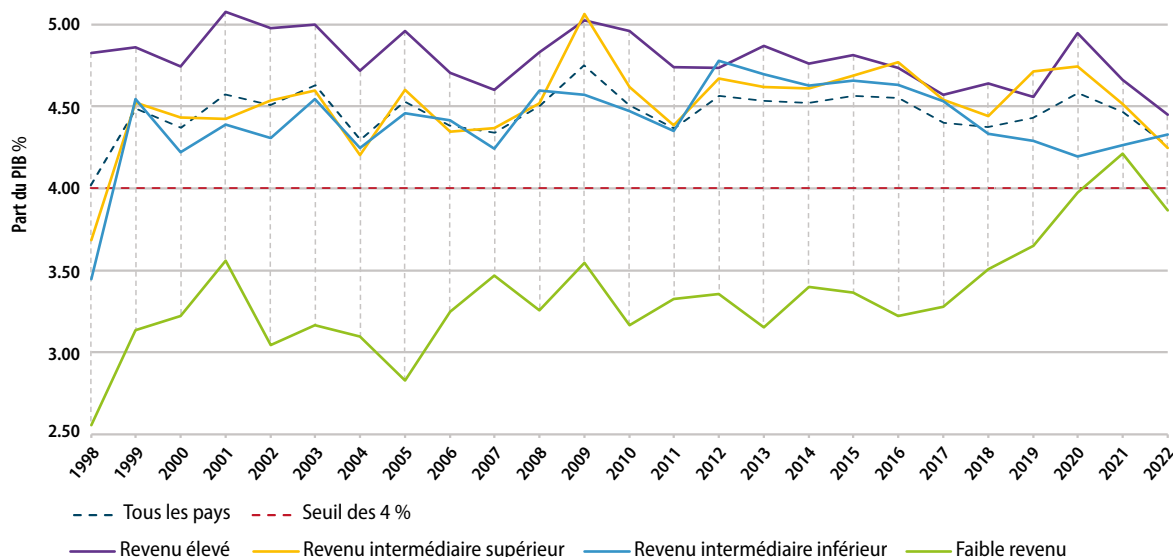


Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), données mises à jour en juin 2024.

ressources à l'éducation car leur PIB est nettement supérieur. C'est en Afrique subsaharienne, où se trouve plus de la moitié des PFR et PRII du monde, que la majorité de ce déficit est concentré. Étant entendu que le déficit annuel mondial s'élève à

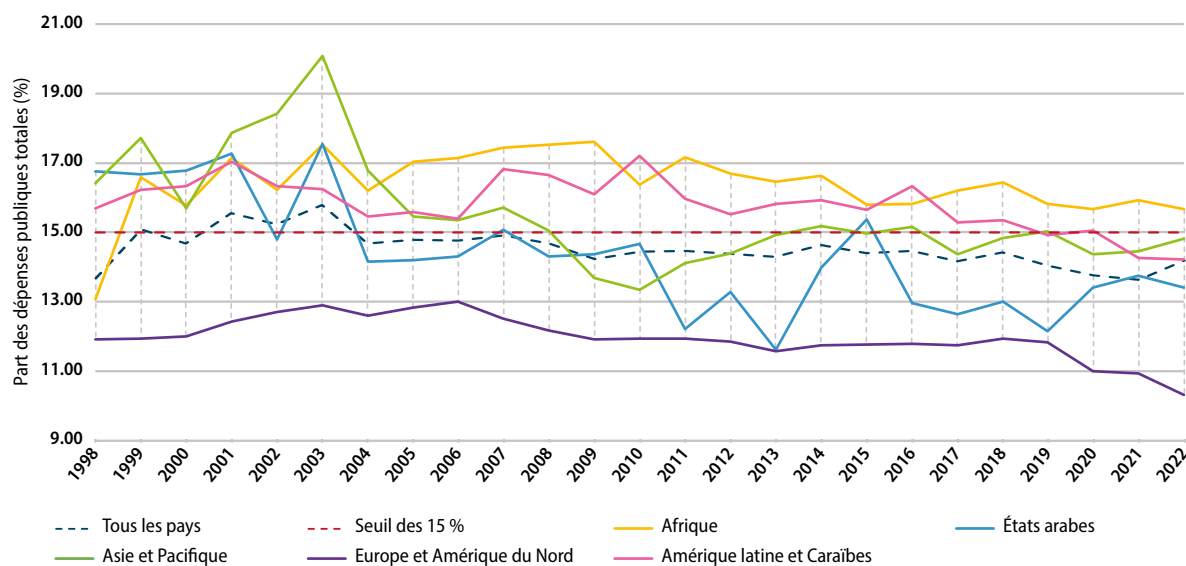
97 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique, le déficit combiné des 44 PFR et PRII d'Afrique atteint 78 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique par an²³¹.

Figure 4.2 : Variations des dépenses gouvernementales dans l'éducation, en pourcentage du PIB (moyenne par niveau de revenu, sur 25 ans)



Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), données mises à jour en juin 2024.

Figure 4.3 : Évolution régionale des dépenses gouvernementales dans l'éducation, en pourcentage des dépenses publiques totales (moyenne par région, sur 25 ans)



Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), données mises à jour en juin 2024.

Un examen des portefeuilles gouvernementaux, visant à mesurer la part des dépenses consacrées à l'éducation dans le total des dépenses publiques, révèle qu'après 2003 et dans toutes les régions, l'éducation a progressivement perdu sa place prioritaire dans lesdits portefeuilles (voir la moyenne de tous les pays sur la **figure 4.3**). Si en moyenne l'Afrique et la région Amérique latine et Caraïbes sont parvenues à maintenir les dépenses dans l'éducation au-dessus du seuil des 15 %, les pays d'Europe et d'Amérique du Nord sont en dessous de ce seuil. Cet écart remarquable peut s'expliquer par les différences entre les volumes budgétaires disponibles dans les pays à revenu élevé et dans les PFR, ces derniers ayant généralement un PIB faible qui les conduit à mobiliser leurs budgets en premier lieu pour couvrir les services sociaux de base.

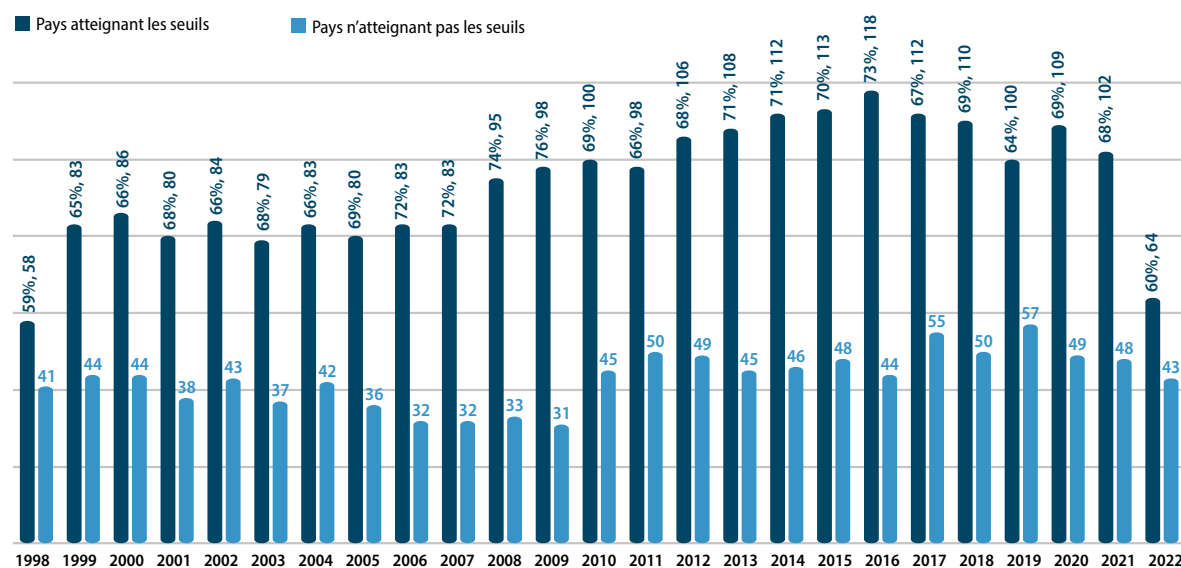
Une analyse combinée des deux critères de référence, sur les 25 dernières années, montre que le nombre de pays dépensant au moins 4 % de leur PIB ou au moins 15 % de leur budget total dans l'éducation a progressivement augmenté. Cependant, depuis 2016, le pourcentage de pays disposant de données publiques qui ont atteint l'un ou l'autre de ces objectifs est passé sous la barre des 70 % (**figure 4.4**). Cela confirme que l'éducation perd peu à peu son statut prioritaire dans les portefeuilles gouvernementaux.

Même si les critères actuels de référence concernant les dépenses dans l'éducation donnent un point de départ pour mieux comprendre l'état actuel des

dépenses relatives engagées par les gouvernements, ils dissimulent le fait que, même si un pays atteint le seuil requis, cela ne dit rien quant au volume réel ou réaliste de dépenses nécessaires pour financer le secteur de l'éducation dans le pays en question. Par exemple, les PFR ont des PIB relativement faibles et parviennent tout de même à atteindre le seuil de 4 % ou de 15 %, mais le volume réel des ressources disponibles pour l'éducation reste insuffisant pour leur permettre de réaliser leurs objectifs nationaux en lien avec l'ODD 4. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un critère de dépenses est respecté que le secteur de l'éducation est correctement financé, que les ressources disponibles sont allouées de manière équitable et que leur utilisation est efficace dans l'ensemble du secteur. Il convient donc d'envisager de s'appuyer sur d'autres indicateurs relatifs aux dépenses dans l'éducation, comme par exemple le montant des dépenses par élève et par niveau d'enseignement, pour établir une véritable comparaison des coûts unitaires de l'éducation et prendre des décisions plus éclairées. Pour dépasser le statu quo en matière de dépenses et réellement transformer les systèmes éducatifs afin d'atteindre les cibles de l'ODD 4, les pays doivent faire des estimations ambitieuses mais réalistes des investissements nécessaires par an et par apprenant, pour compléter les critères conventionnels (4 % du PIB et 15 % des dépenses publiques totales).

L'Appel à l'action sur le financement de l'éducation, lancé lors du Sommet encourage les pays à prendre des mesures concrètes pour améliorer le financement

Figure 4.4 : Nombre de pays atteignant au moins l'un des seuils fixés en matière de dépenses (4 % du PIB ; 15 % des dépenses publiques totales)



Source des données : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), données mises à jour en juin 2024.

national de l'éducation, à concevoir des stratégies visant à accroître le volume de ressources qui peuvent être allouées au secteur de l'éducation et à améliorer l'efficacité des dépenses (rentabilité de l'investissement dans l'éducation). Sur 91 réponses à l'enquête, 78 pays (86 %) ont indiqué avoir pris des mesures concrètes pour améliorer le financement national de l'éducation, et la majorité d'entre eux (76 %) ont agi pour accroître le volume des investissements dans l'éducation et protéger (par la loi) les budgets de l'éducation en temps de crise et face aux restrictions budgétaires (figure 4.5). Un autre élément est tout aussi prometteur : plus de la moitié des pays répondants (56 %) ont pris des mesures pour améliorer l'efficacité des dépenses dans l'éducation.

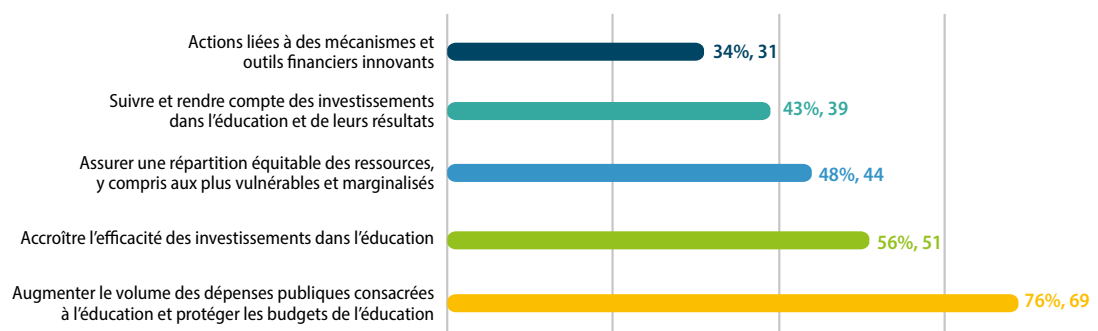
4.3.1 Augmenter le volume des dépenses publiques consacrées à l'éducation et protéger les budgets de l'éducation

L'augmentation du volume des ressources nationales consacrées à l'éducation peut être facilitée de différentes manières, notamment en élargissant la marge de manœuvre budgétaire (ce qui revient à accroître les recettes gouvernementales générales et les capacités de dépense) et en mettant au point des stratégies visant à assurer le financement durable de l'éducation. De nombreux pays (69 sur les 91 ayant répondu à l'enquête, soit 79 %) ont indiqué qu'ils travaillaient activement à l'élaboration et à la mise en œuvre de stratégies de financement à long terme pour stimuler les investissements dans l'éducation (l'Albanie, l'Argentine, la Colombie, l'Éthiopie, le Monténégro et la République dominicaine, par exemple) ou qu'ils appliquaient des réformes fiscales pour accroître la marge de

manœuvre budgétaire et investir davantage dans l'éducation. C'est notamment le cas de Madagascar, de l'Ouzbékistan et du Soudan du Sud. Par exemple, l'Argentine a proposé d'adopter en 2023 un nouveau projet de loi sur le financement de l'éducation (loi 25.075) qui garantirait pour 10 ans (jusqu'en 2033) un niveau minimal de financement public pour l'éducation dont le montant augmenterait progressivement jusqu'à atteindre 8 % du PIB (contre 5 % actuellement).

Plusieurs pays, dont l'Argentine, la Chine et la République dominicaine, ont adopté à l'échelle nationale des textes de loi qui sanctuarisent les budgets de l'éducation. Ils permettent l'augmentation progressive du volume budgétaire alloué à l'éducation pour atteindre ou dépasser les critères en la matière et protègent les budgets de l'éducation en temps de crise financière et face aux restrictions budgétaires, par des mesures d'isolement comptable. Par exemple, la République dominicaine a promulgué une loi prévoyant l'augmentation progressive des montants alloués au budget de l'éducation au cours des 10 dernières années jusqu'à atteindre les critères internationaux relatifs aux dépenses dans l'éducation (4 % du PIB et/ou 15 % des dépenses publiques totales). Par ailleurs, en 2021, le Gouvernement a lancé une réforme du financement de l'éducation en établissant un seuil minimal d'investissement de 2 500 dollars des États-Unis d'Amérique par an et par enfant. Cela revient à relever nettement les objectifs et à privilégier d'autres indicateurs. En outre, l'investissement public dans l'éducation est légalement protégé des coupes budgétaires par une politique qui garantit que le budget de l'éducation est incompressible et doit représenter au moins 15 % des dépenses publiques totales.otal government expenditure.

Figure 4.5 : Action des pays pour améliorer le financement national de l'éducation



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

4.3.2 Assurer une répartition équitable des ressources

Dans certains pays, les dépenses publiques consacrées à l'éducation sont parfois réparties sans considération pour les apprenants les plus vulnérables (filles et femmes, apprenants issus de foyers pauvres ou marginalisés, membres des minorités ethnolinguistiques, élèves handicapés, etc.). En outre, les ménages les plus aisés peuvent généralement offrir un meilleur accès à la scolarité et aux opportunités d'apprentissage à leurs enfants, qui ont donc plus de chance d'atteindre des niveaux d'instruction élevés. Or cela a pour effet d'exacerber et de perpétuer les inégalités sociales existantes. En outre, les recherches montrent que dans de nombreux pays, les fonds ne sont pas équitablement distribués entre les différents sous-secteurs de l'éducation : l'EFTP et l'enseignement supérieur enregistrent les coûts unitaires les plus élevés, tandis que l'EPPE et l'enseignement primaire reçoivent les montants par élèves les plus faibles. Par exemple dans certains pays l'EPPE obtient moins de ressources publiques, ce qui suggère que ces services sont parfois seulement accessibles aux ménages qui peuvent se permettre d'inscrire leurs enfants dans des établissements privés. Les enfants des foyers plus pauvres sont donc désavantagés lorsqu'ils entrent à l'école primaire.

Les gouvernements doivent veiller à ce que les services éducatifs de qualité soient abordables et accessibles à tous les apprenants. Près de la moitié des pays (44 sur les 91 répondants, soit 48 %) ont indiqué qu'ils avaient pris des mesures pour garantir la répartition équitable des ressources au sein du secteur éducatif. Ils ont notamment fait état de dispositifs visant à garantir l'équité des allocations reçues par les différents sous-secteurs et groupes d'apprenants (enfants des familles les plus pauvres, habitants des zones rurales ou isolées, enfants handicapés ou particulièrement vulnérables). L'Azerbaïdjan, l'Éthiopie, l'Indonésie et la Tunisie, notamment, prennent des mesures concrètes pour améliorer l'équité des investissements. En Indonésie par exemple, le Ministère de l'éducation, de la culture, de la recherche et de la technologie a fixé des objectifs précis pour l'allocation de ressources aux groupes défavorisés (foyers à faible revenu, habitants des zones rurales, enfants handicapés, populations vulnérables) et met en œuvre une formule d'allocation fondée sur l'équité à tous les niveaux d'éducation. En outre, le Ministère a opté pour une budgétisation et un suivi sensibles

au genre pour permettre un meilleur ciblage des ressources en faveur de secteurs où des disparités entre les genres existent.

4.3.3 Accroître l'efficacité des investissements dans l'éducation

À l'échelle nationale, l'augmentation du volume des investissements publics dans l'éducation doit être assortie d'amélioration de l'efficacité de la répartition des budgets et des dépenses, pour que les investissements soient véritablement rentables. L'un des moyens d'augmenter les ressources disponibles pour le secteur de l'éducation consiste à faire la chasse à l'inefficacité dans les dépenses et à réduire la part perdue ou détournée. Les stratégies d'augmentation du volume disponible doivent donc s'accompagner de mesures d'élimination des sources d'efficacité et de renforcement de la responsabilisation en matière de dépenses. En outre, les pays doivent progressivement passer d'un budget traditionnel et progressif à des modalités qui assurent une meilleure correspondance entre les résultats d'apprentissage et les objectifs du secteur d'une part et les budgets et dépenses d'autre part, afin d'améliorer la planification du secteur et de garantir une meilleure utilisation des ressources disponibles.

Plus de la moitié des pays (51 sur les 91 répondants, soit 56 %), dont l'Angola, l'Islande, le Liban, Maurice et le Népal, s'emploient à accroître concrètement l'efficacité des dépenses et la responsabilisation dans le secteur de l'éducation. Les actions signalées visent à mieux lier la planification du secteur de l'éducation et la programmation budgétaire (budget orienté vers les résultats, plutôt qu'allocations basées sur des livrables), la réduction des détournements, l'amélioration des capacités de service et le renforcement des cadres de responsabilisation. Le Ministère libanais de l'éducation et de l'enseignement supérieur a lancé en 2023 un plan de réforme, qui concerne spécifiquement la réduction des coûts et l'efficacité dans le système éducatif public et améliore effectivement la gouvernance. La réforme inclut l'optimisation du réseau des écoles publiques, du nombre de classes et du redéploiement des enseignants pour améliorer le ratio élève-enseignant. La responsabilisation des programmes financés par des acteurs extérieurs a également pu être améliorée en reliant la planification des programmes et projets aux cycles budgétaires,

en établissant une plateforme pour un dialogue structuré et périodique et en appelant les ministères de l'éducation, des finances et les partenaires externes à rendre des comptes.

4.3.4 Suivre les investissements dans l'éducation et rendre compte de leurs résultats

L'accès à des données pertinentes et fiables est impératif pour prendre des décisions en toute connaissance de cause, élaborer des politiques, des stratégies et des activités éducatives ciblées et planifier l'amélioration de l'allocation et de l'utilisation des ressources financières disponibles. Plusieurs pays (39 sur les 91 répondants, soit 43 %) dont la Chine, la France, la Libye, le Royaume des Pays Bas et la République dominicaine, ont pris des mesures concrètes pour améliorer la disponibilité des données relatives aux dépenses dans l'éducation, assurer un suivi et rendre des comptes, mais aussi pour faire correspondre le budget de l'éducation aux résultats attendus du secteur, afin de favoriser la planification et la prise de décisions dans le secteur de l'éducation. Par exemple, le Ministère de l'éducation de la République dominicaine a mis en œuvre des mesures visant à améliorer la transparence et le suivi des dépenses dans l'éducation en établissant un « système global de renseignement stratégique » qui collecte et ventile des données sur la couverture, les ressources, les infrastructures et les résultats scolaires par région, localité, niveau d'éducation, genre, handicap et origine ethnique. Le système fournit des rapports détaillés sur les investissements et la mise en œuvre du budget de l'éducation, au niveau national et régional. Des tableaux de bord librement accessibles au grand public ont été créés pour permettre un suivi en temps réel des principaux investissements, de leur couverture et des indicateurs relatifs à la qualité de l'éducation. La mise en œuvre de ce système de gestion des données a permis d'augmenter grandement les capacités du Ministère de l'éducation afin d'associer les résultats des évaluations avec l'établissement de budgets prévisionnels et d'autres processus de programmation.

4.3.5 Actions liées à des mécanismes et outils financiers innovants

L'approche traditionnelle du financement de l'éducation publique (reposant seulement sur les recettes publiques et l'allocation de ressources gouvernementales) peut ne pas générer de ressources suffisantes pour que les gouvernements

financent la réalisation de leurs engagements nationaux relatifs à l'ODD 4 et mettent en œuvre leurs politiques éducatives. Comme indiqué plus haut dans ce chapitre, les dépenses dédiées à l'éducation perdent petit à petit leur statut prioritaire, tant dans les portefeuilles gouvernementaux que dans les flux d'aide internationale provenant de pays donateurs. La pandémie de COVID-19 a imposé de nouvelles contraintes budgétaires aux pays, les gouvernements ayant été forcés de réduire les budgets de l'éducation pour investir dans d'autres secteurs. Alors même que les ressources pour l'éducation sont de plus en plus minces, les écarts en matière de financement de l'éducation se creusent. En particulier dans les PFR et les PRII, ce déficit de financement est désormais trop important pour être comblé à l'aide des ressources nationales traditionnelles, même avec l'aide de pays donateurs. Pour réduire ses déficits, il faut une action combinée visant d'une part à lever des fonds provenant de sources complémentaires non conventionnelles et déployer des mécanismes de financements innovants susceptibles de stimuler le financement du secteur et d'en accroître la pérennité.

Environ un tiers des pays, (31 sur les 91 répondants, soit 34 %) ont dit avoir pris des mesures pour combler les déficits existants de financement au moyen d'approches et de mécanismes innovants, dont des partenariat public-privé pour le secteur de l'éducation ou des initiatives spéciales de financement ciblant des enjeux particuliers (reconstruction des bâtiments après une catastrophe naturelle, intégration des réfugiés dans le système scolaire, etc.) Des pays ont fourni des exemples concrets de mise en œuvre de ces dispositifs innovants, dont la Sierra Leone, le Sénégal et la Côte d'Ivoire. En Côte d'Ivoire, un mécanisme de financement commun public-privé (Child Learning and Education Facility – CLEF) a été déployé en 2021 dans le but d'améliorer l'accès à l'enseignement primaire, de promouvoir les droits de l'enfant et de lutter contre le travail des enfants. CLEF réunit le Gouvernement ivoirien, des fondations (la Fondation Jacobs et la Fondation UBS Optimus) et 16 entreprises du secteur de la production de cacao et de chocolat afin de lever des fonds pour soutenir l'éducation dans les régions productrices de cacao et pour construire des installations scolaires (classes, classes passerelles,

écoles communautaires, cantines et écoles maternelles, entre autres). En outre, la Côte d'Ivoire entend réformer son système financier et s'engage à restructurer sa dette. Le pays a conclu plusieurs accords consécutifs de traitement de la dette avec la France, qui prévoient notamment la reconversion de la dette au profit de l'éducation. Cet accord a permis d'accroître la marge de manœuvre budgétaire,

la dette ayant été transformée en financement supplémentaire à investir pour répondre aux priorités du système éducatif national. Venant compléter l'aide du fonds à effet multiplicateur du GPE, cette conversion de la dette a permis d'allouer un cofinancement à hauteur de 182 millions de dollars des États-Unis d'Amérique au secteur de l'éducation.

4.4 Aide internationale en faveur de l'éducation

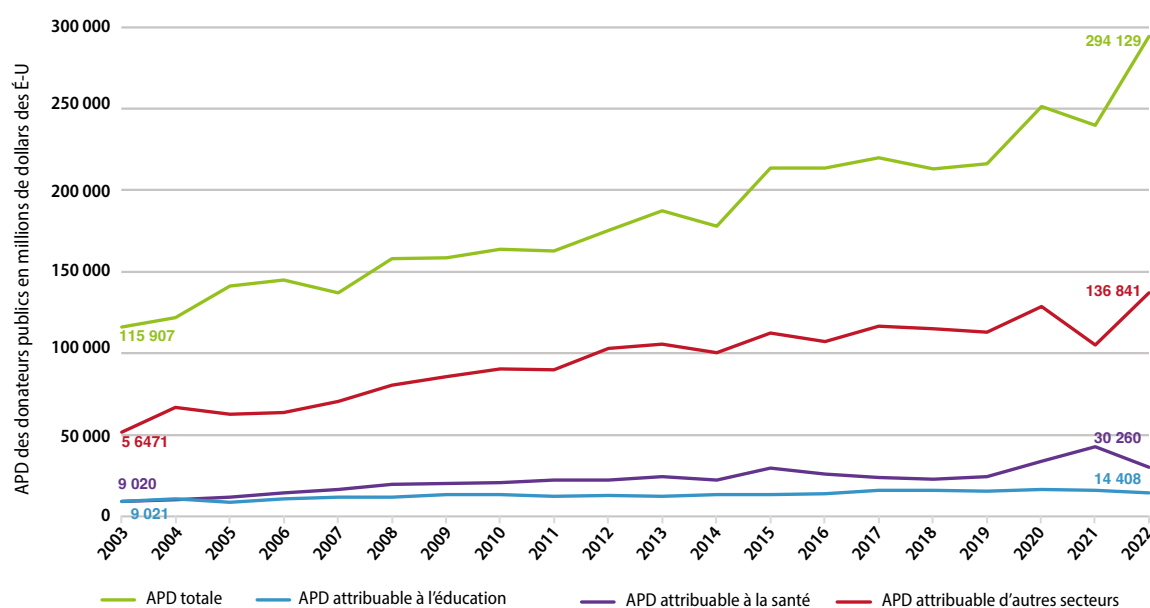
D'après les profils de pays de l'OCDE figurant dans la base de données du SNPC, 55 pays fournissent une aide au développement sous une forme ou une autre, soit en tant que membre du CAD²³⁴, soit en dehors de ce cadre (comme l'Arabie saoudite, le Kazakhstan et la Türkiye), par l'intermédiaire d'un autre fournisseur officiel d'APD ou en fournissant un soutien particulier en faveur du développement durable (comme l'Indonésie). Sur ces 55 pays donateurs, 27 ont répondu à l'enquête²³⁵, et 13 ont fait état de mesures concrètes visant à améliorer l'aide internationale dédiée à l'éducation.

Au cours des 20 dernières années (entre 2003 et 2022), les engagements en matière d'APD par des donateurs officiels aux pays en développement et les financements bilatéraux passant par des entités

multilatérales ont augmenté en valeur absolue. Cependant, bien que la valeur totale de l'APD ait presque triplé pendant cette période, jusqu'à atteindre plus de 294 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique en 2022, le volume total d'APD dirigée vers le secteur de l'éducation n'a pas suivi le rythme de cette augmentation relative. Au contraire, il stagne depuis 10 ans (**figure 4.6**).

Si ces engagements total en matière d'APD semblent très importants, les montants effectivement versés à ce titre aux pays en développement sont généralement plus faibles. Entre 2013 et 2022, les montants moyens versés au titre de l'APD correspondaient à environ 93 % des engagements pris. Cela signifie que le volume réel d'APD dédiée au développement de l'éducation est encore moindre.

Figure 4.6 : Évolution de l'APD totale et de la part d'APD attribuable à la santé et à l'éducation par des donateurs publics (engagements, en dollars des É-U, prix constants de 2022)



Source des données : [Explorateur des données de l'OCDE](#) (2022), Aide (APD) par secteur et par donneur [CAD5], Système de notification des pays créanciers (SNPC), (consulté le 15 décembre 2023).

Remarque : L'Indonésie a également mentionné des mesures en matière d'allègement de la dette, mais à l'échelle nationale pour ses citoyens. Elles ne portent pas sur l'allègement de la dette internationale entre les pays et les institutions internationales de financement.

L'aide totale allouée à l'éducation s'élevait à 14,4 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique en 2022, mais la part de l'APD dédiée à l'éducation diminue depuis 2003. Elle est passée de 12,9 % à 7,9%. Même si elle s'est maintenue à environ 10 % de l'APD au cours des 10 dernières années, elle a atteint son plus bas niveau de 7,9 % en 2022 (**figure 4.7**). À titre de comparaison, la part de l'APD dédiée au secteur de la santé est nettement plus élevée et a presque triplé depuis 2003. On a même observé un pic très net des investissements entre 2019 et 2021 en réponse à la pandémie de COVID-19.

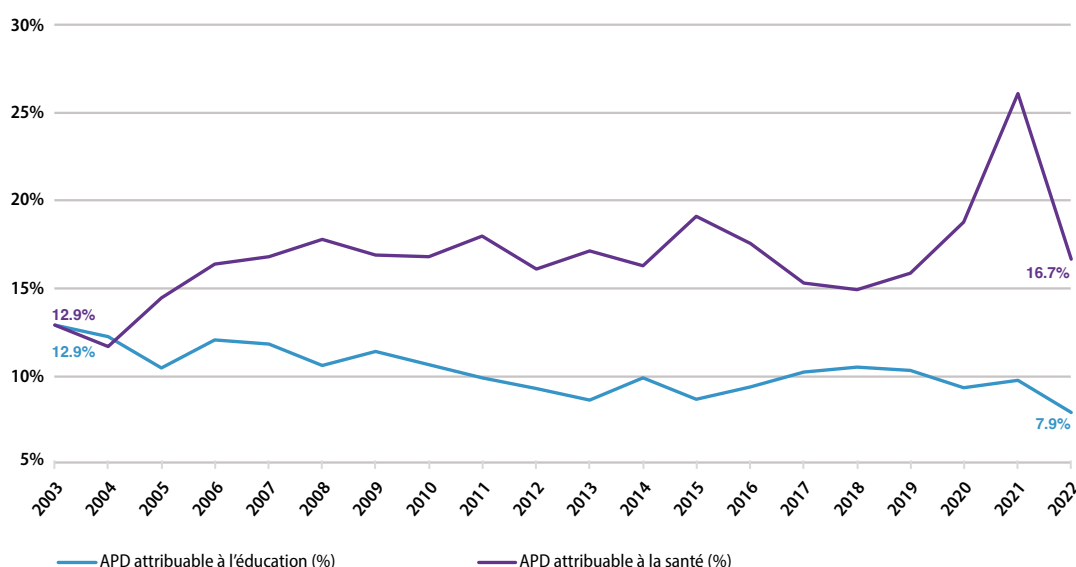
À l'échelle internationale, les pays donateurs ne sont pas parvenus à atteindre les seuils fixés en matière d'aide au développement (c'est-à-dire à consacrer au moins 0,7 % de leur RNB à l'aide au développement) ni à dédier effectivement entre 15 et 20 % de cette aide à l'éducation. En 2022, sur les 23 pays membres du CAD de l'OCDE, cinq seulement ont atteint ce seuil de 0,7 % : l'Allemagne, le Danemark, le Luxembourg, la Norvège et la Suède. (**figure 4.8**).

L'émergence de donateurs non traditionnels bouleverse le paysage de l'aide internationale. Des pays comme l'Arabie saoudite, le Brésil, la Chine, l'Inde et la Türkiye ne sont pas membres du CAD de l'OCDE mais contribuent de manière significative à l'aide apportée aux pays en développement.

L'Arabie saoudite et la Türkiye atteignent le seuil de 0,7 % du RNB (0,74 % et 0,79 % respectivement en 2022). En outre, des donateurs privés et des fondations (Fondation Bill et Melinda Gates, Fondation LEGO, Fondation Jacobs) ne compte que pour une petite partie de l'APD pour le moment mais investissent de plus en plus dans la coopération en vue du développement, en misant sur le partage de connaissances, la mise à disposition d'expertises spécifiques liées à leurs intérêts thématiques ou encore le développement de solutions techniques aux problèmes de développement.

Comme cela a été dit, bien que les ressources nationales constituent la plus grande part du financement dédié à l'éducation à l'échelle nationale, l'aide internationale axée sur la transformation de l'éducation reste indispensable pour atteindre les cibles de l'ODD 4. Les pays concernés ont non seulement besoin d'une assistance technique et financière dans les domaines où les résultats de l'éducation laissent à désirer, mais ils doivent également renforcer leurs capacités financières nationales et parvenir à répartir équitablement les ressources consacrées à l'éducation. Par conséquent, après avoir rappelé les pays donateurs à atteindre les critères établis (consacrer au moins 0,7 % du RND à l'APD et destiner au moins 15 % de cette APD à l'éducation), l'Appel à l'action sur le financement de

Figure 4.7 : Évolution de la part d'APD attribuable à la santé et à l'éducation (sur la base des engagements en matière d'APD, en dollars des É-U, prix constants de 2022)



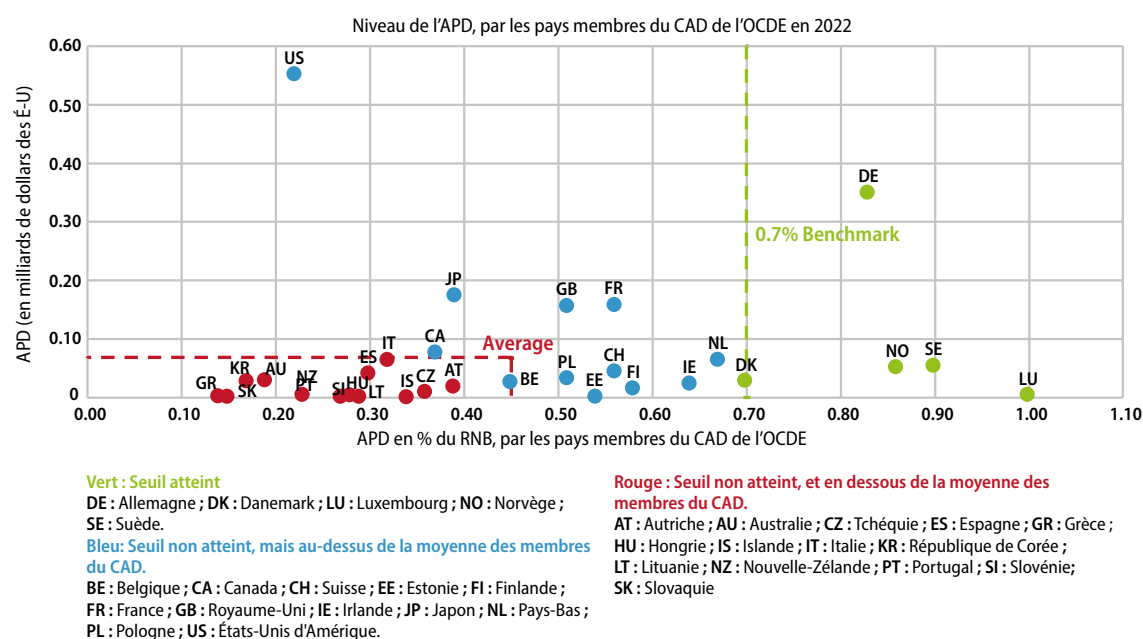
Source des données : [Explorateur des données de l'OCDE](#) (2022), Aide (APD) par secteur et par donneur [CAD5], Système de notification des pays créanciers (SNPC), (consulté le 15 décembre 2023).

l'éducation exhorte la communauté internationale à privilégier des actions globales en matière de justice fiscale et d'allègement de la dette. Cela suppose de soutenir des réformes internationales qui permettraient aux pays d'accroître leur marge de manœuvre budgétaire, mais aussi des mesures liées à l'allègement et à la restructuration de la dette internationale, ainsi que la promotion de mécanismes de financement innovants et d'aides intelligentes pour augmenter les ressources disponibles pour le secteur de l'éducation.

La **figure 4.9** montre que plusieurs pays donateurs ayant répondu à l'enquête (dont l'Allemagne, la France, la Norvège, la République de Corée et la Suisse) soutiennent des réformes fiscales

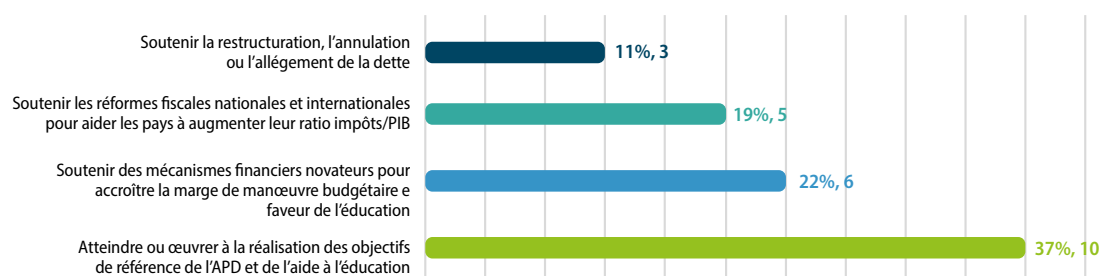
internationales et nationales visant à élargir la marge de manœuvre budgétaire pour permettre d'accroître les dépenses gouvernementales en faveur de l'éducation. L'Allemagne est par exemple l'un des principaux fournisseurs d'APD : elle soutient des actions visant à renforcer la mobilisation des recettes intérieures en mettant l'accent sur la promotion de systèmes fiscaux mondiaux équitables. L'Allemagne joue un rôle essentiel en facilitant le consensus autour de l'érosion de la base d'imposition et du transfert des bénéfices²³⁶, et en mettant en œuvre 15 actions visant à lutter contre l'évasion fiscale, à améliorer la cohérence des règles fiscales internationales, à garantir un environnement fiscal plus transparent et à relever les défis fiscaux.

Figure 4.8 : APD fournie par les pays membres du CAD de l'OCDE en 2022 (volume total en dollars des É-U et en pourcentage du RNB)



Source des données : [Explorateur des données de l'OCDE](#) (2022), Flux par donneur (APD + AASP + privé) [CAD1], Flux par donneur (APD + AASP + privé) [CAD1] Aide (APD) versée aux pays et régions [CAD2a], Système de notification des pays créanciers (SNPC), (consulté le 15 décembre 2023).

Figure 4.9 : Mesures des pays visant à améliorer l'aide internationale à l'éducation (pays pourvoyeurs d'une APD, n = 27)



Source des données : Enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation, 2023.

Bien que trois pays donateurs seulement ait fait état de mesures relatives à l'allègement de la dette (l'Allemagne, la France et le Koweït)²³⁷, c'est un autre domaine d'action important pour garantir la pérennité du service de la dette : c'est ce qui peut faire la différence entre un pays qui dispose d'une base de ressources minimales pour fournir des services éducatifs publics en assurant un minimum de maintenance et un autre qui n'a pas la marge de manœuvre budgétaire suffisante pour investir dans l'éducation, ce qui entraîne une dégradation de la qualité des services éducatifs. La question de la dette est particulièrement importante pour les PFR et les PRIL, dont la dette élevée représente une charge importante. Dans certains pays, les montants consacrés au service de la dette sont considérablement supérieurs aux sommes dédiées à l'éducation. Parmi les pays qui se sont récemment engagés en faveur de l'allègement de la dette, la France a signé trois contrats de désendettement et de développement (C2D) avec la Côte d'Ivoire entre 2016 et 2025, pour un montant total de 70 millions d'euros. Le dernier d'entre eux accorde la priorité aux investissements dans le secteur de l'éducation pour permettre à la Côte d'Ivoire de rembourser les prêts consentis par la France qui, en retour, réinvestit ces paiements pour financer des projets ivoiriens dans le domaine de l'éducation (voir la section 4.3.5).

Depuis la pandémie de COVID-19, certains pays ont atteint des niveaux d'endettement insoutenables. À l'échelle mondiale, les créditeurs et les débiteurs doivent à nouveau s'engager à renforcer l'architecture de la dette internationale et à mettre à disposition des mécanismes opportuns, prévisibles et justes de restructuration et d'allègement de la dette pour les pays surendettés et qui risquent le défaut de paiement, avec les conséquences négatives que cela comporte pour les dépenses dans le secteur social.

Le financement innovant de l'éducation passe généralement par des mécanismes et partenariats internationaux, comme le Partenariat mondial pour l'éducation, la Facilité internationale de financement pour l'éducation, Education Outcomes Fund et Éducation sans délai. Outre leurs contributions à ces mécanismes internationaux (subventions, garanties de crédit, etc.), les pays choisissent également de proposer des instruments de financement innovants au niveau régional ou national. Par exemple la Suisse soutient l'Impact-Linked Fund for Education (ILF for Education), un mécanisme de financement catalytique visant à favoriser l'accès à une éducation fondamentale de qualité, qui soit à la fois inclusive et équitable. Il consiste à offrir, en fonction de l'impact des investissements, des récompenses financières aux organisations à fort impact actives dans le secteur de l'éducation qui donnent accès à des ressources et à un capital commercial permettant d'étendre les activités sans nuire à leur impact et qui mettent en lien des acteurs publics et privés pour qu'ils associent leurs ressources et leur expertise afin de relever les défis mondiaux de l'éducation.

En outre, si d'autres secteurs comme la santé et le climat et l'action climatique ont attiré un volume croissant de financements publics et privés, l'éducation a été quelque peu négligée. Il faut donc que le secteur éducatif retrouve une place centrale en tant qu'atout majeur pour d'autres thèmes prioritaires du développement (par exemple, l'éducation est un important moteur de l'action climatique) et pour d'autres efforts conjoints de mobilisation des ressources intersectorielles qui pourraient également être bénéfiques pour le secteur de l'éducation.

Conclusions

En 2022, le Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation a suscité un élan formidable pour placer l'éducation au premier plan des agendas politiques mondiaux, régionaux et nationaux en mobilisant l'ambition, la solidarité et les partenariats entre les États membres pour qu'ils unissent leurs forces et transforment véritablement l'éducation. La réussite de cette démarche est manifeste, au vu du nombre de pays qui ont fait part de leurs engagements pour marquer le premier anniversaire du Sommet.

Au total, 163 pays avaient mené des consultations nationales rassemblant des responsables gouvernementaux, des enseignants, des étudiants, des membres de la société civile et des universitaires, ainsi que d'autres parties prenantes et partenaires. Ils sont 143 à avoir ensuite soumis des déclarations d'engagement nationales, afin de transformer leurs systèmes éducatifs, mais aussi d'améliorer le financement de l'éducation pour mener à bien cette transformation. Le Sommet a aussi donné lieu à plusieurs appels à l'action et initiatives mondiales, visant à mobiliser un soutien financier, technique et politique accru pour transformer l'éducation et accélérer les progrès nationaux vers l'ODD 4. Pour que ces objectifs soient atteints, ce Sommet doit être suivi d'efforts continus et collectifs, ainsi que d'actions concrètes aux niveaux national et local.

Les réponses à l'enquête montrent que leurs engagements nationaux en faveur de la transformation de l'éducation conduisent les pays à chercher à atteindre l'ODD 4 et leurs objectifs nationaux en adoptant une approche transformatrice, pangouvernementale et pansociale, et en s'appuyant sur les systèmes et mécanismes de coordination existants. Il n'y a pas qu'une seule manière de transformer

l'éducation. Les approches et stratégies en la matière doivent être contextualisées et adaptées en fonction de la réalité propre à chaque pays, y compris son environnement politique, ses capacités institutionnelles et ses conditions économiques et socioculturelles. La disponibilité des ressources est sans doute l'un des facteurs les plus déterminants dans le choix des stratégies. En règle générale, les résultats de l'enquête montrent que les mesures plus simples, axées sur la communication, sont généralement préférées aux initiatives plus gourmandes en ressources, comme le renforcement des capacités. Pour donner toutes les chances de succès aux initiatives de transformation, quatre conditions doivent être réunies : a) une vision commune et solide partagée par les différentes parties prenantes ; b) la concordance des politiques et des stratégies de mise en œuvre pour aider les nouvelles générations à bâtir des futurs plus favorables et plus durables ; c) l'engagement et l'autonomisation des acteurs locaux pour qu'ils deviennent des agents du changement et d) une structure de gouvernance efficace pour garantir la responsabilisation et l'engagement. Ces approches et pistes de transformation sont complexes et interconnectées. Alors que les pays se sont lancés

sur la voie de la transformation, leurs efforts doivent être soutenus par des engagements durables, des investissements stratégiques, et des partenariats véritablement fondés sur l'inclusion.

En créant une vision solide et commune des engagements nationaux et en déployant un soutien élargi, un grand nombre de pays font appel à des méthodes de communication et de consultation conventionnelles pour impliquer les différentes parties prenantes, dont le dialogue social et la diffusion d'informations au grand public. Si c'est principalement aux décideurs et aux différentes parties prenantes du secteur de l'éducation qu'il revient de s'approprier ce programme de transformation, il faut également élargir cette base en mobilisant les ministères et les agences en dehors de ce secteur, ainsi que les acteurs des communautés locales et des communautés scolaires grâce à des mécanismes intersectoriels et interinstitutionnels de collaboration. En outre, des politiques claires et concrètes sont indispensables pour que les ambitions se matérialisent. D'ailleurs, il est intéressant de noter que sept pays sur dix ont déclaré avoir intégré les engagements pris dans le cadre du Sommet dans leurs politiques et/ou plans d'éducation nationaux par le biais de révisions participatives. Cependant, les pays semblent moins mobilisés lorsqu'il s'agit de traduire les politiques et plans relatifs à la transformation de l'éducation en initiatives concrètes, puisqu'ils mettent moins l'accent sur l'élargissement des initiatives locales.

Les réponses à l'enquête mettent en lumière les efforts visant à transformer l'éducation au moyen d'approches holistiques et intégrées, misant principalement sur l'innovation et l'inclusivité. La transformation et l'apprentissage numériques sont apparus comme des priorités, qui jouent un rôle essentiel pour tous les autres domaines thématiques. Tous les pays interrogés ont dit s'efforcer d'améliorer la connectivité, d'accroître leurs ressources numériques et de former à la fois les apprenants et les éducateurs pour qu'ils tirent parti de l'apprentissage numérique. Malgré ce consensus quasi universel autour de la transformation numérique, de nombreux pays veillent, à raison, à ce que les futurs progrès en la matière ne creusent pas la fracture numérique existante. Au regard des réponses à l'enquête, l'adaptation des programmes d'enseignement aux exigences du XXI^e siècle a aussi été jugée comme un thème important. Cela conforte l'idée selon laquelle

la transformation de l'éducation ne porte pas seulement sur le renouvellement des contenus et des plateformes mais aussi sur le choix d'approches capables de rendre l'apprentissage plus interactif, plus réfléchi, plus orienté sur les enjeux réels et plus axé sur la résolution de problèmes. Les conclusions de l'enquête montrent également que les pays cherchent encore à concentrer leurs efforts dans les domaines thématiques associés aux pistes d'action thématiques qui ont été dégagées lors du Sommet : écoles inclusives, équitables, sûres et saines ; apprentissage et compétences ; enseignants ; apprentissage et transformation numériques ; et financement de l'éducation. Ils ont aussi signalé avoir mis en place des initiatives transformatrices dans ces domaines.

Il convient de souligner que les États membres répondants ont tous pris des mesures **en faveur de l'inclusion, de l'équité et de l'égalité des genres** (reflétant l'engagement de ne laisser personne pour compte, qui est au cœur du Programme de développement durable à l'horizon 2030) en accordant une attention et un soutien particuliers aux filles et aux femmes ainsi qu'aux apprenants confrontés à différentes difficultés telles que le handicap, la pauvreté et le fait de vivre dans des zones éloignées ou rurales. Dans le même ordre d'idées – mais dans une moindre mesure – plus de la moitié des pays répondant ont dit avoir pris des mesures spécifiques pour soutenir l'apprentissage et le bien-être des réfugiés et des personnes déplacées, ou encore des membres des minorités culturelles et linguistiques. Parmi les changements systémiques signalés, citons l'adoption de politiques, plans et budgets inclusifs et transformateurs du genre, ainsi que des efforts d'adaptation des programmes et des pédagogies pour répondre aux besoins, en particulier des apprenants les plus marginalisés. Même s'il est réjouissant de constater que tous les pays s'engagent en faveur de l'inclusion, de l'équité et de l'égalité des genres, ils doivent rester vigilants lorsqu'ils s'efforcent de combler les fractures existantes, en particulier pour le bien des apprenants les plus vulnérables.

La transformation de l'éducation supposera de repenser la profession enseignante et d'investir en priorité dans les enseignants pour faire en sorte qu'ils soient qualifiés, formés professionnellement, motivés et bien soutenus. Pour lutter contre la pénurie mondiale d'enseignants (estimée à 44 millions) et afin que les enseignants puissent

répondre aux divers besoins des apprenants dans un contexte d'évolution des exigences éducatives, neuf pays sur dix déploient des actions transformatrices dans la formation des enseignants et le développement professionnel pour s'appuyer sur de nouvelles compétences pédagogiques, des outils numériques et des programmes d'enseignement renouvelés. Fait encourageant, l'enquête a montré que la nécessité d'investir dans les enseignants en tant qu'agent clé de la transformation de l'éducation était largement reconnue. Pourtant, malgré les nombreuses politiques initiatives signalées, seuls six pays sur dix ont concrètement agi dans ce domaine crucial. À l'avenir, les actions dans ce sens devront s'accompagner d'efforts plus concertés pour améliorer les conditions de travail des enseignants et leur autonomie professionnelle, pour rendre la profession plus attractive et durable et pour accélérer les efforts de recrutement.

L'approche holistique, globale et tout au long de la vie, qui tient compte du développement et du bien-être des apprenants individuels et de la société, est centrale pour la transformation de l'éducation. Sans surprise, presque tous les pays ont fait état de leurs actions visant à renouveler et mettre à jour les **contenus de leurs programmes d'enseignement** (95 %) et leurs **approches pédagogiques** (88 %). Huit pays sur dix intègrent dans leurs processus d'enseignement et d'apprentissage l'éducation au développement durable, y compris l'éducation verte, et les compétences pour le travail, avec par exemple l'EFT), en réponse à la crise climatique mondiale et à l'évolution des demandes du marché du travail induite par la transition verte et la transition numérique. Près des trois quarts des pays ayant répondu à l'enquête ont fait état d'actions transformatrices visant à favoriser les compétences du XXI^e siècle et l'apprentissage socioémotionnel, ainsi que la santé physique et mentale et le bien-être. Après avoir intégré ces aspects transformateurs dans les programmes scolaires, le défi consiste encore à développer les capacités, les conditions et les processus nécessaires à leur mise en œuvre effective, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe.

Comme cela a déjà été dit, la **transformation et l'apprentissage numériques** sont apparus comme des thèmes majeurs qui évoluent rapidement et ont fait l'objet d'une attention particulière lors du Sommet. En témoigne l'Appel à l'action visant à améliorer l'accès à un apprentissage numérique

public de qualité pour tous, qui incite à mobiliser trois éléments clés – le contenu, la capacité et la connectivité – pour libérer le pouvoir de l'apprentissage numérique. Presque tous les pays ont pris des engagements et déployé des actions en faveur de l'apprentissage numérique. Bon nombres d'entre eux ont fait de l'élargissement de la connectivité à Internet à des fins pédagogiques une priorité, tout en favorisant l'équité et l'inclusion et en traitant les enjeux relatifs à la sécurité et à la confidentialité. Sur ce dernier point, on peut signaler que six pays sur dix ont fait état de mesures en lien avec la régulation numérique et la gouvernance de ce secteur – bien que ce domaine ait suscité le plus petit nombre d'engagements nationaux. Tout aussi importante est la qualité des contenus de l'apprentissage numérique, question qui prend de l'ampleur mais reste relativement négligée à ce jour. Seuls quelques pays ont mentionné des exemples de plateformes d'apprentissage numérique homologuées par leur gouvernement. À l'avenir, voilà un domaine dans lequel les pays devront intensifier leurs efforts et prendre davantage d'initiatives. À l'heure où les technologies numériques permettent d'acquérir rapidement de nouvelles capacités, un suivi continu et une évaluation régulière de leur impact sur l'éducation seront indispensables pour garantir à tous une éducation numérique inclusive, équitable et durable.

Le Sommet sur la transformation de l'éducation a réaffirmé qu'une éducation véritablement transformatrice devait promouvoir le développement holistique de tous les apprenants, et ce dès le plus jeune âge. D'après les résultats de l'enquête, **l'éducation et la protection de la petite enfance** (EPPE) est l'un des thèmes enregistrant le plus grand nombre d'actions par les pays (92 %). Parmi les pays ayant à la fois soumis une déclaration d'engagement et répondu à l'enquête, l'EPPE et l'engagement des jeunes sont les domaines thématiques dans lesquels l'écart entre les engagements pris et les actions menées est le plus important – 55 et 56 points de pourcentage respectivement. Les actions transformatrices en la matière incluent l'application de mesures législatives et politiques pour rendre l'enseignement préprimaire gratuit et/ou obligatoire afin d'accroître la participation d'enfants issus de groupes vulnérables et défavorisés, ce qui aura pour effet de réduire les écarts entre ses enfants et leurs pairs plus avantagés. Les pays s'appuient sur les dernières données scientifiques pour mettre à jour

leurs programmes d'EPPE et leurs approches pédagogiques – ils intègrent par exemple les connaissances locales et l'instruction dans la langue maternelle, ainsi que des méthodes d'apprentissage centrées sur l'enfant et fondées sur le jeu. Compte tenu de la nature multidimensionnelle du développement de la petite enfance, une approche sectorielle et pansociale est indispensable. À l'avenir, un leadership politique fort sera nécessaire pour appliquer les bonnes pratiques afin que les politiques et les investissements financiers stimulent l'EPPE et contribuent à améliorer la coordination intersectorielle.

Au cours des dernières décennies, les **systèmes d'enseignement supérieur** ont connu des bouleversements majeurs : les taux d'inscription ont augmenté, les étudiants sont plus mobiles, les méthodes d'apprentissage ont évolué et de nouveaux prestataires sont apparus. De nombreux pays ont fait de l'accès équitable et de l'inclusion dans l'enseignement supérieur une priorité, en prenant des mesures pour éliminer les obstacles financiers (grâce à des bourses d'études et des dispositifs de prêts, par exemple) tout en encourageant la parité et l'égalité en déployant des mesures incitatives pour encourager les femmes à étudier dans les filières STEM. Compte tenu de l'internationalisation croissante de l'enseignement supérieur, les efforts en matière d'inclusion se déploient également au niveau mondial et régional, notamment à travers la reconnaissance des qualifications, conformément à la Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur et aux conventions régionales associées. Face aux multiples crises que traverse le monde, le renforcement des collaborations interdisciplinaires et transfrontalières dans le domaine de la recherche est plus important que jamais. Cependant, la faiblesse des financements accordés à la recherche, notamment en raison des mesures d'austérité, est un sujet d'inquiétude. Malheureusement, l'enquête indique que peu de pays ont pris des mesures pour stimuler la recherche et le développement, par rapport aux efforts engagés en faveur de l'enseignement supérieur en général. Il est donc urgent que les pays allouent des ressources financières adéquates et investissent dans l'enseignement supérieur, et en particulier dans la recherche, car ces deux volets jouent un rôle essentiel pour le développement durable des pays et de la planète.

L'engagement significatif des jeunes, en particulier dans l'éducation, compte beaucoup. Cela devrait même être une priorité politique, inscrite si possible dans les cadres juridiques. Selon les résultats de l'enquête, l'engagement des jeunes dans l'éducation augmente, plus de la moitié des pays faisant état de mesures prises pour favoriser leur implication à des degrés divers. Convier des représentants des jeunes à participer à la prise de décisions est une mesure naturelle et stratégique pour former les futurs leaders de demain, informés et expérimentés, qui se retrouveront autour des mêmes tables pour prendre les décisions qui orienteront l'avenir de leur pays. En outre, des politiques adéquates en faveur de la jeunesse sont indispensables. Elles devraient être assorties de ressources appropriées et élaborées en concertation avec les jeunes, pour rester pertinentes et adaptées. Pour mener à bien la transformation de l'éducation, il sera indispensable d'allouer systématiquement des ressources financières à l'engagement des jeunes et d'investir pour développer leurs capacités, tout en les impliquant dans les processus d'élaboration des politiques et de prise de décisions.

Le **financement de l'éducation** est un autre volet primordial du programme de transformation. Des stratégies crédibles de financement doivent être élaborées et mises en œuvre à l'échelle nationale mais aussi par la communauté internationale, pour accroître le volume et la pérennité des investissements dans l'éducation d'une part, et d'autre part pour améliorer l'efficacité des dépenses tout en garantissant l'équité de la répartition des ressources dans l'ensemble du secteur. Les ressources nationales constituent la plus grande part du financement de l'éducation (environ 97 %). Cela montre bien qu'il est urgent de garantir l'utilisation efficace et efficiente des ressources nationales, mais aussi de mobiliser d'autres ressources pour combler les déficits de financement existants, tenir les engagements et atteindre les cibles de l'ODD 4 d'ici 2030 – en particulier dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur. L'aide internationale déployée pour aider les pays à transformer l'éducation reste cruciale. Elle est indispensable pour atteindre les cibles de l'ODD 4 et aider les pays à mobiliser davantage de ressources en faveur de l'éducation. Pour transformer le financement de l'éducation, les pays devront dépasser les seuils de dépenses précédemment établis (4-6 % du PIB et/ou 15-20 % des dépenses

publiques totales), et mettre au point de nouvelles solutions de financement, universelles, durables et systémiques. Les réponses à l'enquête mettent en évidence l'importance d'un financement pérenne de l'augmentation des allocations budgétaires et de la recherche de mécanismes de financement innovants pour permettre des investissements efficaces et équitables dans l'éducation. Pour transformer le financement de l'éducation, les pays doivent considérer que les fonds qu'ils consacrent à l'éducation représentent un investissement à long terme plutôt qu'un coût dans leur budget.

Le déploiement à grande échelle de financements innovants et la mise au point de stratégies de financement durable pour l'éducation, axées sur l'obtention d'effets positifs, pourra permettre d'obtenir plus de ressources pour le secteur. Et ces nouvelles ressources devront s'accompagner de mesures visant à améliorer l'équité et l'efficacité des investissements existants dans le secteur de l'éducation. En adoptant une approche pangouvernementale, les ministres de l'éducation et des finances de chaque pays doivent être accompagnés pour identifier et éliminer les sources d'inefficacité, ainsi que les disparités entre les dépenses, nouvelles et existantes. Enfin, il faut pouvoir disposer de données suffisantes, fiables et obtenues systématiquement sur les dépenses dans l'éducation, la répartition et leur efficacité, pour élaborer des politiques éclairées. À l'avenir, les politiques efficaces en matière de financement de l'éducation devront s'appuyer sur la publication coordonnée de données systématiques et fiables sur les dépenses dans l'éducation, pour renforcer la responsabilisation.

Si de nombreuses mesures concrètes sont signalées par les pays, il apparaît qu'ils mettent moins l'accent sur les mécanismes visant à mesurer l'effet transformateur et l'efficacité des changements mis en œuvre. Des outils de suivi et d'évaluation sont nécessaires pour garantir que la transformation

soit effectivement son cours et donne les résultats attendus. Les réponses à l'enquête mettent également en lumière la nécessité d'un engagement plus large des parties prenantes, en particulier les jeunes, les élèves et les enseignants. Il est crucial de faire entendre la voix des personnes les plus touchées par les effets des politiques et des réformes en matière d'éducation. L'établissement d'un dialogue entre les ministères de l'éducation et des finances – et avec d'autres parties prenantes, dont les ministères chargés de l'égalité des genres et de la condition des femmes par exemple – autour du financement du secteur et des actions prioritaires facilitera l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies et de mesures réalisables et durables en vue du financement adéquat des systèmes éducatifs.

Au cœur du Programme de développement durable à l'horizon 2030 est l'engagement impératif de ne laisser personne pour compte. Alors que les pays font tous état de mesures en faveur de l'inclusion, de l'équité et de l'égalité des genres, il est inspirant de constater que cette recherche de l'inclusion et de l'équité est au cœur de la transformation de l'éducation. Les initiatives et les actions mentionnées par les pays font apparaître une volonté commune d'établir des environnements d'apprentissage inclusifs et équitables, qui répondent aux besoins de tous les apprenants. Les efforts décrits par les pays dans l'enquête entretiennent l'élan nécessaire non seulement pour résoudre la crise mondiale de l'éducation mais aussi pour favoriser des collaborations et des dialogues transnationaux, intersectoriels et multipartites. La transformation de l'éducation est un processus continu qui nécessite d'adopter une perspective tournée vers l'avenir et d'unir nos forces. En continuant à travailler ensemble et à apprendre les uns des autres, nous pourrions progresser et atteindre, voire dépasser, les objectifs du Programme 2030 – pour en définitive bâtir un avenir dans lequel aucun apprenant n'est laissé pour compte.

Annexes

Annexe 1

Thèmes et sous-thèmes des déclarations d'engagement nationales

Thème	Sous-thème	Description
1. Inclusion, équité et égalité des genres	Inclusion et équité (général)	Engagements à garantir le droit à l'éducation à travers un accès inclusif et équitable à une éducation de qualité tout au long de la vie, à accorder une attention particulière aux groupes les plus vulnérables et à risque d'exclusion en respectant la diversité et en supprimant toutes formes de discrimination dans et par l'éducation. Cela comprend aussi des mesures de protection sociale et des filets de sécurité.
	Égalité des genres, éducation des filles	Engagements à promouvoir l'égalité des genres, l'autonomisation des filles et des femmes et le respect de leurs droits dans et par l'éducation, en luttant contre les discriminations et les stéréotypes liés au genre.
	Réfugiés, personnes déplacées et migrants	Engagements à faire respecter le droit à l'éducation des réfugiés, des apatrides, des migrants et des apprenants déplacés à l'intérieur de leur propre pays ou à l'étranger, en les intégrant au système éducatif national et en répondant à leurs besoins spécifiques, notamment en matière de langue et de soutien accéléré.
	Pauvreté / groupes à faible revenu	Engagements à aider les apprenants venant de familles pauvres ou à faible revenu à surmonter les obstacles liés à l'accès à une éducation inclusive, équitable et de qualité.
	Habitants des zones rurales et isolées	Engagements à : (i) assurer l'accès à une éducation de qualité aux apprenants des zones rurales et isolées, ainsi qu'aux apprenants éloignés des écoles ; (ii) réduire les fractures éducatives entre les apprenants ruraux et urbains ; et (iii) éliminer les obstacles liés à la sécurité des élèves éloignés des écoles.
	Handicap et besoins particuliers	Engagements à améliorer les environnements éducatifs afin de répondre aux besoins particuliers des élèves handicapés en encourageant leur intégration pleine et effective et l'accessibilité des établissements, ainsi que la scolarisation et la réussite de tous les élèves sans discrimination.
	Minorités culturelles et linguistiques	Engagements à faire respecter les droits linguistiques des minorités à apprendre dans leur langue, à avoir accès à la langue nationale/ officielle de l'éducation, ainsi qu'aux langues internationales, à tous les niveaux du système scolaire. Cela comprend aussi les engagements à promouvoir l'éducation interculturelle, en encourageant la compréhension et le respect mutuel des différents groupes sociaux/ culturels.
	Soutien financier et mesures incitatives	Engagements à rendre l'enseignement public gratuit, à tendre progressivement vers la gratuité et/ou à réduire les coûts indirects de l'éducation par le biais de dispositifs comme les bourses destinées aux familles, les bourses d'études et autres mesures incitatives d'ordre financier.
	Repas et nutrition à l'école	Engagements à renforcer l'alimentation scolaire et les programmes consacrés à la nutrition pour lutter contre le triple fléau de la malnutrition : la dénutrition, les carences en micronutriments et le surpoids.

Thème	Sous-thème	Description
2. Enseignants	Recrutement et déploiement des enseignants	Engagements à garantir qu'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés est disponible à tous les niveaux d'enseignement et/ou à définir des stratégies de déploiement permettant de trouver un équilibre entre les besoins des établissements et les préférences des enseignants.
	Certification et qualification des enseignants	Engagements à repenser ou améliorer les systèmes de qualification (critères d'accès à la profession) et de certification (reconnaissance des acquis des enseignants), en veillant à ce que les procédures d'accès à la profession soient transparentes et équitables et que les enseignants certifiés/qualifiés remplissent les critères de compétences définis.
	Conditions de travail des enseignants	Engagements à améliorer les conditions de travail des enseignants de façon à promouvoir leur bien-être et un enseignement efficace, en reconnaissant leur importance pour la réussite des systèmes éducatifs et en les impliquant dans les processus de prise de décisions visant à transformer l'éducation. L'amélioration des conditions de travail comprend différentes dimensions, notamment : les salaires et mesures incitatives d'ordre financier, la charge de travail, l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, le statut professionnel, les effectifs des classes, les ressources d'enseignement, l'autonomie, les relations professionnelles, la violence en milieu scolaire et les mesures de gouvernance relatives aux comportements des élèves.
	Formation et évolution professionnelle des enseignants	Engagements à concevoir et améliorer des programmes de formation pédagogique et continue pour l'évolution professionnelle, les rendre accessibles et abordables, les fournir sans discrimination et les faire correspondre aux priorités éducatives, aux exigences des enseignants et aux politiques d'évolution professionnelle.
3. Contenu et méthodes	Contenu des programmes – ce que l'on apprend	Engagements à réviser et actualiser le contenu des programmes (ce que les élèves apprennent) pour veiller à ce qu'ils acquièrent les compétences qui leur permettront d'exploiter tout leur potentiel.
	Approches pédagogiques – comment l'enseigner et l'apprendre	Engagements à changer les modes d'apprentissage et d'enseignement en réfléchissant aux valeurs sous-jacentes et aux dynamiques entre les élèves et les enseignants, mais aussi entre les élèves, ainsi qu'en concevant de nouvelles approches et méthodes pédagogiques tournées vers l'avenir.
	Méthodes d'évaluation	Engagements à repenser et actualiser l'évaluation et les méthodes d'évaluation des élèves pour qu'elles correspondent davantage aux priorités éducatives nationales. Cela comprend les évaluations pour l'apprentissage (comme les évaluations en classe et formatives) et les évaluations de l'apprentissage (par ex. les examens et évaluations sommatives), tant au niveau des écoles qu'aux échelles nationale, transnationale et régionale.
	Éducation au développement durable/éducation verte	Engagements à faire avancer l'éducation au développement durable, en encourageant l'acquisition de connaissances, de compétences, de comportements et de valeurs qui permettront aux apprenants de reconnaître l'interdépendance des problèmes économiques, sociaux et environnementaux et de bâtir un avenir durable. Ces stratégies incluent l'éducation verte, qui vise à préparer chaque apprenant au changement climatique en intégrant les questions du changement climatique et l'éducation à l'environnement dans les programmes scolaires, l'EFTP, le développement de compétences professionnelles, les supports d'enseignement, la pédagogie et les évaluations.

Thème	Sous-thème	Description
3. Contenu et méthodes	Apprentissage socioémotionnel et éducation aux valeurs	Engagements à mettre en œuvre ou renforcer (i) les programmes d'apprentissage socioémotionnel afin d'enseigner des compétences personnelles et interpersonnelles (conscience de soi, indépendance, conscience sociale, empathie, compétences relationnelles) et/ou (ii) des programmes axés sur les valeurs, y compris les droits humains et la citoyenneté mondiale, qui préparent les apprenants à s'impliquer et à trouver des solutions aux défis mondiaux, en contribuant à un monde plus juste, pacifique, inclusif et durable.
	Compétences du XXI ^e siècle	Engagements à garantir aux élèves l'acquisition des connaissances, compétences, valeurs et comportements inhérents à la vie au XXI ^e siècle. Cela comprend notamment : (i) des modes de pensée, comme la créativité, l'esprit critique, la métacognition ; (ii) des façons de travailler – communication et collaboration ; (iii) des outils de travail – maîtrise de l'information et des TIC ; et (iv) la capacité à vivre dans le monde – citoyenneté, responsabilité personnelle et sociale. Certaines de ces compétences s'acquièrent par le biais de l'apprentissage socioémotionnel et de l'éducation aux valeurs. L'apprentissage socioémotionnel se concentre sur la compréhension et la gestion des émotions et des relations, tandis que les compétences du XXI ^e siècle englobent un éventail plus large de compétences nécessaires pour s'épanouir dans le monde moderne.
	EFTP et compétences professionnelles	Engagements à transformer les systèmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels en identifiant les nouvelles compétences et en donnant aux apprenants de meilleures compétences ou les nouvelles compétences requises pour accéder à l'emploi, à l'entrepreneuriat et aux économies vertes et numériques.
	Santé et sécurité physique/mentale	Engagements à créer des systèmes éducatifs sains en transformant les établissements en des environnements qui favorisent la santé physique et mentale, et qui protègent contre les violences en milieu scolaire.
	Éducation complète à la sexualité	Engagements à mettre en œuvre ou améliorer les programmes formels ou informels d'éducation complète à la sexualité (à savoir un programme d'enseignement et d'apprentissage sur les aspects cognitifs, émotionnels, physiques et sociaux de la sexualité) dans les lois, les politiques, la couverture, les programmes, la mise en œuvre et à travers des environnements favorables.
	STIM	Engagements à intégrer et renforcer les capacités en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) dans le système éducatif, en définissant des approches de l'éducation aux STIM et en révisant les cadres de programmes en vue de leur intégration.
	Apprentissage fondamental	Engagements à augmenter la proportion des enfants ayant un seuil de compétences minimal en lecture et en calcul, en réduisant le nombre d'enfants non scolarisés et en améliorant la qualité de leur éducation.

Thème	Sous-thème	Description
4. Gouvernance et financement	Financement national	Engagements à augmenter le financement de l'éducation (i) en augmentant les budgets de l'éducation par le biais de mesures comme l'amélioration des systèmes fiscaux, la mise en place de mécanismes de financement innovants et la coopération public-privé ; (ii) en répartissant les dépenses de manière plus équitable et efficace ; et (iii) en assurant le suivi des dépenses, rapports à l'appui. Cela comprend aussi les engagements à investir davantage dans les infrastructures éducatives.
	Aide internationale	Engagements des pays donateurs à améliorer le volume, la prévisibilité et l'efficacité de l'aide internationale consacrée à l'éducation, et à veiller à ce qu'elle soit en accord avec les plans d'éducation nationaux et conformes aux principes d'efficacité.
	Gouvernance	Engagements à améliorer la gouvernance en matière d'éducation à travers une approche intégrée pour la gestion des processus formels et informels d'élaboration des politiques, d'attribution des ressources et de chaînes de responsabilité dans l'éducation, à l'échelle du système. Cela comprend aussi les engagements à assurer une coordination entre les ministères et les autorités centrales et sous-nationales par le biais d'une approche pangouvernementale, ainsi qu'à adopter une approche pansystémique en impliquant de multiples parties prenantes, dont les familles, les apprenants, les communautés et le secteur privé, dans le processus de gouvernance. Enfin, ces engagements recouvrent aussi des mesures spécifiques visant à décentraliser l'autorité vers des organes directeurs régionaux ou locaux et celles visant à redéfinir et améliorer l'autonomie des établissements scolaires.
	Gestion des données	Engagements à mettre en œuvre ou améliorer les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), défini comme un système pour la collecte, l'intégration, le traitement, la maintenance et la diffusion de données et d'informations visant à soutenir la prise de décisions, l'analyse et la formulation des politiques, la planification, la surveillance et la gestion à tous les niveaux d'un système éducatif.
5. Transformation et apprentissage numériques	Connectivité	Engagements à établir et maintenir la connectivité, et à tendre vers un accès universel à Internet pour tous les apprenants. Cela suppose aussi de fournir des appareils permettant d'accéder à des contenus numériques sur Internet.
	Apprentissage numérique	Engagements à soutenir et améliorer l'apprentissage numérique dans le système éducatif, à la fois au niveau des contenus et des ressources fournies sur les plateformes publiques ouvertes, et de capacités, c'est-à-dire en améliorant les compétences numériques des apprenants, enseignants et autres parties prenantes.
	Régulation numérique	Engagements à introduire et actualiser des cadres juridiques spécifiques sur la protection, la confidentialité, la propriété, la gouvernance et la sécurité des données des apprenants afin de réduire les vulnérabilités inhérentes à l'essor de la numérisation et de la « donnéification » de l'éducation.

Thème	Sous-thème	Description
6. Éducation et protection de la petite enfance	Éducation et protection de la petite enfance	Engagements généraux à améliorer l'éducation et la protection de la petite enfance, ce qui suppose d'étendre l'accès et d'améliorer l'inclusion, l'équité et la qualité des services en renforçant le contrôle et l'évaluation pour une meilleure responsabilisation, ainsi que les politiques, la gouvernance, le financement et le plaidoyer.
7. Enseignement supérieur et recherche	Accès à l'enseignement supérieur et inclusion	Engagements à rendre l'enseignement supérieur plus accessible en veillant à l'absence de discrimination mais aussi à l'accessibilité physique et économique, à travers des mesures visant à faciliter les inscriptions et l'achèvement de l'enseignement en réduisant les frais directs et indirects, au moyen de bourses et de services subventionnés (repas, transport, logement).
	Mobilité internationale dans l'enseignement supérieur	Engagements à promouvoir la mobilité internationale entrante pour internationaliser l'enseignement supérieur, ainsi que des programmes de mobilité hybrides ou virtuels, en simplifiant la reconnaissance des qualifications et en éliminant les obstacles à l'accès équitable aux établissements d'enseignement supérieur.
	Recherche et développement (R&D)	Engagements à soutenir et améliorer les capacités de recherche à travers des investissements en faveur des activités de R&D et du personnel, de meilleures politiques de formation à la recherche et des stratégies de fidélisation des professionnels. Cela comprend aussi la promotion des collaborations internationales, le partage de connaissances et les partenariats afin de faire avancer la recherche et l'innovation.
8. Reprise post-COVID-19	Reprise post-COVID-19	Engagements à soutenir la reprise post-COVID-19 et à lutter contre les problèmes exacerbés par la pandémie en accélérant la transition vers des systèmes éducatifs plus résilients et efficaces. Cela peut passer par une meilleure évaluation du niveau d'apprentissage des élèves, des ajustements des programmes, l'amélioration de l'efficacité de l'instruction et l'accent mis sur la santé psychosociale et le bien-être.
9. Engagement des jeunes	Engagement des jeunes	Engagements à inclure des jeunes et des élèves, en particulier issus de communautés vulnérables et marginalisées, dans les organes de prise de décisions et les délégations nationales, et à les impliquer dans toutes les étapes du processus de transformation de l'éducation.

Annex 2

Liste des pays ayant soumis des déclarations d'engagement nationales et répondu à l'enquête

Pays	Déclaration d'engagement	Réponse à l'enquête
Afrique		
Afrique du Sud	✓	
Angola	✓	✓
Bénin	✓	✓
Botswana	✓	
Burkina Faso	✓	
Burundi		
Cabo Verde	✓	
Cameroun	✓	
Comores	✓	
Congo	✓	
Côte d'Ivoire	✓	✓
Djibouti	✓	
Érythrée		
Eswatini	✓	
Éthiopie		✓
Gabon	✓	
Gambie	✓	✓
Ghana	✓	
Guinée	✓	
Guinée-Bissau	✓	
Guinée équatoriale	✓	
Kenya	✓	✓
Lesotho	✓	
Libéria	✓	
Madagascar	✓	✓
Malawi	✓	✓
Mali	✓	✓
Maurice		✓
Mozambique	✓	
Namibie	✓	✓
Niger	✓	
Nigéria	✓	✓
Ouganda	✓	

Pays	Déclaration d'engagement	Réponse à l'enquête
République centrafricaine	✓	
République démocratique du Congo		
République-Unie de Tanzanie	✓	✓
Rwanda	✓	
Sao Tomé-et-Principe		
Sénégal	✓	✓
Seychelles		
Sierra Leone	✓	✓
Somalie		
Soudan du Sud	✓	✓
Tchad		
Togo		✓
Zambie		✓
Zimbabwe	✓	
États arabes		
Algérie	✓	
Arabie saoudite	✓	✓
Bahreïn	✓	✓
Égypte	✓	
Émirats arabes unis	✓	✓
État de Palestine	✓	✓
Iraq	✓	✓
Jordanie	✓	✓
Koweït	✓	✓
Liban		✓
Libye	✓	✓
Maroc	✓	✓
Mauritanie	✓	✓
Oman	✓	✓
Qatar	✓	
République arabe syrienne	✓	✓

Pays	Déclaration d'engagement	Réponse à l'enquête
Soudan		
Tunisie		✓
Yémen	✓	✓
Asie et Pacifique		
Afghanistan		
Australie	✓	
Bangladesh	✓	✓
Bhoutan	✓	✓
Brunéi Darussalam	✓	
Cambodge	✓	✓
Chine	✓	✓
Fidji		
Îles Cook		
Îles Marshall		
Îles Salomon	✓	
Inde		
Indonésie	✓	✓
Iran (République islamique d')	✓	
Japon	✓	✓
Kazakhstan	✓	✓
Kiribati	✓	
Kirghizistan	✓	✓
Malaisie	✓	✓
Maldives		
Micronésie (États fédérés de)	✓	
Mongolie	✓	
Myanmar		
Nauru	✓	
Népal	✓	✓
Nouvelle-Zélande		
Nioué		
Ouzbékistan	✓	✓
Pakistan		✓
Palaos		
Papouasie-Nouvelle-Guinée		
Philippines	✓	

Pays	Déclaration d'engagement	Réponse à l'enquête
République de Corée	✓	✓
République démocratique populaire Lao	✓	✓
République populaire démocratique de Corée		
Samoa	✓	
Singapour	✓	✓
Sri Lanka	✓	
Tadjikistan	✓	
Thaïlande	✓	✓
Timor-Leste	✓	✓
Tonga		
Turkménistan	✓	
Tuvalu		
Vanuatu		
Viet Nam	✓	
Europe et Amérique du Nord		
Albanie	✓	✓
Allemagne	✓	✓
Andorre	✓	✓
Arménie	✓	✓
Autriche		
Azerbaïdjan	✓	✓
Bélarus	✓	
Belgique		✓
Bosnie-Herzégovine	✓	✓
Bulgarie	✓	
Canada	✓	
Croatie	✓	
Chypre	✓	✓
Danemark	✓	
Espagne	✓	✓
Estonie	✓	✓
États-Unis d'Amérique		
Fédération de Russie		
Finlande	✓	

Pays	Déclaration d'engagement	Réponse à l'enquête
France	✓	✓
Géorgie	✓	
Grèce		
Hongrie		✓
Islande	✓	✓
Irlande		
Israël	✓	
Italie	✓	
Lettonie	✓	✓
Liechtenstein	✓	
Lituanie	✓	✓
Luxembourg		
Malte		
Monaco		✓
Monténégro	✓	✓
Macédoine du Nord	✓	
Norvège	✓	✓
Pays-Bas (Royaume des)		✓
Pologne		
Portugal	✓	✓
République de Moldova	✓	✓
République slovaque	✓	
Roumanie	✓	
Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord	✓	
Saint-Siège**	✓	
Saint-Marin	✓	
Serbie	✓	
Slovénie		
Suède	✓	
Suisse	✓	✓
Tchéquie	✓	
Türkiye	✓	✓
Ukraine	✓	✓

Pays	Déclaration d'engagement	Réponse à l'enquête
Amérique latine et Caraïbes		
Antigua-et-Barbuda	✓	
Argentine	✓	✓
Aruba*		✓
Bahamas		✓
Barbade		
Belize	✓	
Bolivie (État plurinational de)	✓	
Brésil	✓	✓
Chili	✓	✓
Colombie	✓	✓
Costa Rica		✓
Cuba	✓	✓
Dominique	✓	
Équateur	✓	✓
El Salvador	✓	✓
Grenade	✓	
Guatemala	✓	
Guyana	✓	
Haïti		
Honduras	✓	✓
Jamaïque	✓	
Mexique		
Nicaragua		✓
Panama	✓	
Paraguay		
Pérou	✓	
République dominicaine	✓	✓
Saint-Kitts-et-Nevis	✓	
Sainte-Lucie	✓	
Saint-Vincent-et-les Grenadines	✓	✓
Suriname		✓
Trinité-et-Tobago		
Uruguay		✓
Venezuela (République Bolivarienne du)	✓	✓

* Membre associé de l'UNESCO

** Observateur permanent auprès de l'UNESCO

Annexe 3

Stratégies et initiatives indicatives, par piste de transformation

Pistes	Stratégies et initiatives	Actions
Élargir et renforcer l'appropriation des engagements en faveur de la transformation	Cartographie des parties prenantes	Cartographier le réseau élargi des parties prenantes
	Communication publique des messages	Communiquer au public les messages du Sommet et les engagements nationaux
	Création d'une plateforme/d'un site Web accessible	Créer un site Web ou une plateforme accessible à tous qui répertorie les initiatives, les réussites, les récits et d'autres ressources en lien avec la transformation de l'éducation
	Consultations des parties prenantes post-Sommet	Organiser des consultations, forums, dialogues, etc. avec les parties prenantes après le Sommet
	Dialogue pangouvernemental sur l'éducation	Organiser un dialogue pangouvernemental et interministériel sur le rôle de l'éducation dans la transformation économique et sociale
	Dialogue social avec le personnel de l'éducation	Organiser le dialogue social avec les enseignants et les autres professionnels de l'éducation pour discuter de leur rôle dans la transformation de l'éducation
	Renforcement des capacités pour le plaidoyer en faveur de l'investissement	Renforcer les capacités des responsables ministériels chargés de plaider pour l'augmentation des investissements dans l'éducation
Passer de l'engagement aux politiques et aux plans	Examen des consultations nationales	Passer en revue les consultations nationales organisées avant le Sommet et la déclaration nationale d'engagement pour identifier des éléments clés de transformation
	Intégration dans les plans d'éducation	Intégrer les messages et engagements du Sommet et les stratégies de mise en œuvre post-Sommet aux plans, politiques, programmes et initiatives d'éducation nouveaux et existants
	Révision des plans par une approche participative	Réviser, adapter et préparer des plans en matière d'éducation à l'aide d'une approche participative avec les parties prenantes, y compris les groupes de jeunes
	Intégration dans les plans nationaux de développement	Examiner le plan de développement socioéconomique national et étudier la manière d'y intégrer la transformation de l'éducation en s'appuyant sur la collaboration interministérielle
	Examens annuels et mise en conformité	Réaliser des examens annuels afin de vérifier si les plans ou les politiques sont en accord avec le programme de transformation
	Intégration dans les documents de programmation	Intégrer les engagements nationaux dans les documents de programmation, tels que le Plan-cadre de coopération des Nations Unies pour le développement durable et le Pacte de partenariat du GPE

Pistes	Stratégies et initiatives	Actions
Passer des politiques et des plans à l'action	Partage du programme de transformation	Partager le programme de transformation avec le personnel administratif et scolaire afin d'identifier les actions requises et le soutien nécessaire
	Identification des catalyseurs et des obstacles	Identifier, avec les parties prenantes, les principaux catalyseurs et obstacles à la mise en œuvre des politiques et des plans en matière d'éducation, et définir des stratégies permettant de les gérer
	Implication des enseignants dans les dialogues politiques	Inviter les enseignants à prendre part au dialogue politique sur l'éducation et d'autres secteurs concernés (par ex. santé, travail, protection et aide sociales)
	Renforcement des directeurs d'établissements	Accompagner et former les directeurs d'établissements et les administrateurs locaux pour qu'ils puissent apporter un soutien aux écoles
	Soutien aux directeurs et enseignants	Encourager les chefs d'établissement et les enseignants à partager leurs expériences et leurs connaissances et à contribuer à la conception de stratégies de transformation innovantes
	Élargissement des initiatives locales	Étudier la possibilité d'élargir des initiatives locales fructueuses pour en faire des stratégies de réforme systémiques, en s'interrogeant sur les conditions de leurs succès
Rendre compte des engagements, des actions et des résultats	Élaboration/ajustement de la matrice de suivi	Élaborer ou adapter une matrice de suivi qui définit les responsabilités et les ressources nécessaires pour mener à bien ces actions
	Utilisation des mécanismes de suivi existants	Mobiliser les mécanismes existants aux niveaux national et sous-national pour faire le point sur le respect des engagements
	Examen et adaptation des cadres de suivi et d'évaluation	Examiner et adapter les SIGE et les cadres de suivi et d'évaluation existants pour y intégrer des indicateurs sur la transformation nationale de l'éducation
	Diffusion des résultats du suivi	Analyser et diffuser les conclusions du suivi et de l'évaluation

Source : Enquête de l'UNESCO (2023), basée sur la note d'orientation du CDHN (2022)

Annexe 4.

Pourcentage de pays mettant en œuvre les différentes stratégies et initiatives ; par groupe de revenu

	Revenu élevé	Revenu intermédiaire supérieur	Revenu intermédiaire inférieur	Faible revenu
Élargir et renforcer l'appropriation des engagements				
Cartographie des parties prenantes	54%	52%	56%	50%
Communication publique des messages	39%	52%	72%	60%
Création d'une plateforme/d'un site Web accessible	39%	37%	40%	40%
Consultations des parties prenantes post-Sommet	43%	52%	60%	40%
Dialogue pangouvernemental sur l'éducation	54%	59%	64%	40%
Dialogue social avec le personnel de l'éducation	57%	70%	68%	50%
Renforcement des capacités pour le plaidoyer en faveur de l'investissement	25%	44%	48%	70%
Passer de l'engagement aux politiques et aux plans				
Examen des consultations nationales	18%	52%	48%	60%
Intégration dans les plans d'éducation	57%	81%	76%	70%
Révision des plans par une approche participative	61%	78%	60%	80%
Intégration dans les plans nationaux de développement	32%	59%	56%	40%
Examens annuels et mise en conformité	39%	48%	56%	40%
Intégration dans les documents de programmation	25%	52%	72%	80%
Passer des politiques et des plans à l'action				
Partage du programme de transformation	54%	59%	64%	50%
Identification des catalyseurs et des obstacles	54%	70%	72%	90%
Implication des enseignants dans les dialogues politiques	43%	70%	60%	70%
Renforcement des directeurs d'établissements	50%	70%	76%	70%
Soutien aux directeurs et enseignants	57%	63%	64%	40%
Élargissement des initiatives locales	43%	48%	60%	70%
Rendre compte des engagements, des actions et des résultats				
Élaboration/ajustement de la matrice de suivi	50%	41%	68%	30%
Utilisation des mécanismes de suivi existants	64%	85%	76%	30%
Examen et adaptation des cadres de suivi et d'évaluation	39%	52%	76%	60%
Diffusion des résultats du suivi	50%	41%	56%	40%

Source : Enquête de l'UNESCO, 2023.

Notes et références

- 1 UNESCO. 2023. *SDG 4 mid-term progress review: progress since 2015 has been far too slow* Paris, UNESCO. Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386852>.
- 2 Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO. Thème : Résultats d'apprentissage. <https://www.education-progress.org/fr/articles/learning> (consulté le 5 avril 2024).
- 3 UNESCO. 2024. *Rapport mondial sur les enseignants : ce que vous devez savoir*. Paris, UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/articles/rapport-mondial-sur-les-enseignants-ce-que-vous-devez-savoir> (consulté le 5 avril 2024).
- 4 UNESCO. 2023. *SDG 4 Leadership commits to accelerate action to transform education in Paris meeting* Paris : UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/sdg4-leadership-commits-accelerate-action-transform-education-paris-meeting> (consulté le 5 avril 2024).
- 5 UNESCO. 2021. *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>.
- 6 Nations Unies. 2021. *Notre Programme commun. Rapport du Secrétaire général*. New York, Nations Unies. https://www.un.org/fr/content/common-agenda-report/assets/pdf/Notre_programme_commun.pdf (consulté le 24 octobre 2023).
- 7 Nations Unies. 2021. *Notre Programme commun. Rapport du Secrétaire général*. New York, Nations Unies, p. 3. https://www.un.org/fr/content/common-agenda-report/assets/pdf/Notre_programme_commun.pdf (consulté le 24 octobre 2023).
- 8 UNESCO. 2023. *Renewing education to transform the future: Critical perspectives on the Transforming Education Summit*. Paris, UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/renewing-education-transform-future-critical-perspectives-transforming-education-summit-0> (consulté le 24 octobre 2023).
- 9 UNESCO, PNUD, FNUAP et al. 2016. *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre.
- 10 UNESCO. 2023. *SDG 4 mid-term progress review: progress since 2015 has been far too slow* Paris, UNESCO. (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386852>.
- 11 *Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO*. Thème : Résultats d'apprentissage. <https://www.education-progress.org/fr/articles/learning> (consulté le 5 avril 2024)
- 12 UNESCO. 2024. *Rapport mondial sur les enseignants : ce que vous devez savoir*. Paris, UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/articles/rapport-mondial-sur-les-enseignants-ce-que-vous-devez-savoir> (consulté le 5 avril 2024).
- 13 UNESCO. 2023. *SDG 4 Leadership commits to accelerate action to transform education in Paris meeting* Paris, UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/sdg4-leadership-commits-accelerate-action-transform-education-paris-meeting> (consulté le 5 avril 2024).
- 14 UNESCO. 2021. *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>.
- 15 Nations Unies. 2021. *Notre Programme commun. Rapport du Secrétaire général*. New York, Nations Unies https://www.un.org/fr/content/common-agenda-report/assets/pdf/Notre_programme_commun.pdf (consulté le 24 octobre 2023).
- 16 Nations Unies. 2021. *Notre Programme commun*. New York, Nations Unies, p. 3. (Rapport du Secrétaire général). https://www.un.org/fr/content/common-agenda-report/assets/pdf/Notre_programme_commun.pdf (consulté le 24 octobre 2023).
- 17 UNESCO. 2021. *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>.
- 18 UNESCO, Fonds des Nations Unies pour l'enfance et Banque mondiale. 2021. *The state of the global education crisis: a path to recovery*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128> (consulté le 24 octobre 2023).
- 19 IIPE. 2022. Transforming education starts with planning. <https://www.iiep.unesco.org/en/articles/transforming-education-starts-planning> (consulté le 24 octobre 2023).

- 20 UNESCO. 2022. *Transforming Education Summit 2022 Guidelines for National Consultations*. Paris, UNESCO. (Mécanisme mondial de coopération dans le domaine de l'éducation). https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/tes_guidelines_for_national_consultations.pdf (consulté le 1er avril 2024).
- 21 UNESCO. Dashboard of Country Commitments and Actions to Transform Education. SDG 4 Knowledge Hub. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/dashboard> (consulté le 1er avril 2024).
- 22 UNESCO. Note d'orientation sur la traduction en actes des engagements nationaux. <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/Note%20d%27orientation%20de%20suivi%20de%20la%20TES%20-%20FR.pdf> (consulté le 1er avril 2024).
- 23 UNESCO. 2022. Analysis of National Statements of Commitment. Paris, UNESCO. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/analysis-national-statements-commitment> (consulté le 16 mai 2024).
- 24 UNESCO. 2022. Note d'orientation du CDHN. Paris, UNESCO. <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/Note%20d%27orientation%20de%20suivi%20de%20la%20TES%20-%20FR.pdf>.
- 25 Remarque : 0 % à 10 % Négligeable ; 11 % à 30 % Limité ; 31 % à 50 % Modéré ; 51 % à 70 % Considérable ; 71 % à 90 % Important ; 91 % à 100 % Presque total/total.
- 26 UNESCO. 2022. Note d'orientation du CDHN. Paris, UNESCO. <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/Note%20d%27orientation%20de%20suivi%20de%20la%20TES%20-%20FR.pdf> (consulté le 16 mai 2024).
- 27 La classification des pays par niveau de revenu est celle de la Banque mondiale, consultée le 2 avril 2024 à l'adresse <https://datacatalogfiles.worldbank.org/ddh-published/0037712/DR0090755/CLASS.xlsx>. Le Venezuela, classé comme pays à revenu intermédiaire supérieur jusqu'en juillet 2021, n'est plus classé depuis en raison de l'indisponibilité des données. Il est donc exclu des analyses relatives au niveau de revenu, mais inclus dans le calcul des chiffres mondiaux.
- 28 UNESCO. 2021. *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>.
- 29 UNESCO. 2021. *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>.
- 30 IIPE. 2022. Transforming education starts with planning. <https://www.iiep.unesco.org/en/articles/transforming-education-starts-planning> (consulté le 24 octobre 2023).
- 31 UNESCO. Partenariat pour une éducation verte. <https://www.unesco.org/fr/education-sustainable-development/greening-future> (consulté le 24 octobre 2023).
- 32 UNESCO. 2023. *Transforming education together: the Global Education Coalition in action*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384812> (consulté le 24 octobre 2023).
- 33 UNESCO. 2019. *Au-delà des engagements : comment les pays mettent en œuvre l'ODD4*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369753> (consulté le 5 décembre 2023).
- 34 UNESCO. 2015. *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre.
- 35 UNESCO. 2022. Discussion paper for the Transforming Education Summit. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/sdg4education2030/knowledge-hub/thematic-action-track-1-inclusive-equitable-safe-and-healthy-schools-discussion-paper>.
- 36 UNESCO. 2020. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904> (consulté le 5 janvier 2024).
- 37 UNESCO. 2023. *SDG 4 mid-term progress review: progress since 2015 has been far too slow* Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386852>.
- 38 UNESCO. 2020. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904> (consulté le 5 janvier 2024).
- 39 UNESCO. 2020. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904> (consulté le 5 janvier 2024).
- 40 UNESCO. 2022. *Aucun enfant laissé pour compte : rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384078>.
- 41 UNESCO. 2022. Discussion paper for the Transforming Education Summit. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/sdg4education2030/knowledge-hub/thematic-action-track-1-inclusive-equitable-safe-and-healthy-schools-discussion-paper>.

- 42 UNESCO. 2022. Discussion paper for the Transforming Education Summit. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/sdg4education2030/knowledge-hub/thematic-action-track-1-inclusive-equitable-safe-and-healthy-schools-discussion-paper>.
- 43 UNESCO. 2022. Discussion paper for the Transforming Education Summit. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/sdg4education2030/knowledge-hub/thematic-action-track-1-inclusive-equitable-safe-and-healthy-schools-discussion-paper>.
- 44 UNESCO. 2022. Discussion paper for the Transforming Education Summit. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/sdg4education2030/knowledge-hub/thematic-action-track-1-inclusive-equitable-safe-and-healthy-schools-discussion-paper>.
- 45 UNESCO. 2018. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, résumé sur l'égalité des genres 2018 : tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261655> (consulté le 4 avril 2024).
- 46 UNESCO. 2020. *Referral and identification of special educational needs*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373657> (consulté le 6 décembre 2023).
- 47 Nations Unies. Comité des droits des personnes handicapées, Observation générale n° 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive, CRPD/C/GC/4, para. 11. <https://www.ohchr.org/fr/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>.
- 48 UNESCO. 2022. Appel à l'action : Promouvoir l'égalité des genres et l'autonomisation des filles et des femmes dans et par l'éducation. (Mécanisme mondial de coopération dans le domaine de l'éducation) https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2023/12/FR-CLEAN-REVISED-TES%20SS5_Gender%20equality%20and%20girls%20and%20womens%20empowerment_CtA_8%20September_web_FR.pdf?hub=25 (consulté le 1er avril 2024).
- 49 UNESCO. Global Platform for Gender Equality and Girls' and Women's Empowerment in and through Education (Base de connaissances sur l'ODD 4) <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/global-initiatives/gender-equality-platform> (consulté le 1er avril 2024).
- 50 EGER. Global Accountability Dashboard. <https://www.egeresource.org/global-accountability-dashboard/> (consulté le 1er avril 2024).
- 51 UNESCO. 2023. Leave no one behind : Gender equality in Transforming Education Summit national commitments. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385017>.
- 52 UNESCO. 2021. Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>.
- 53 INEE. 2010. Normes minimales pour l'éducation : Préparation, interventions, relèvement. New York, Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), ECW, INEE. 2021. KitGenre-ESU : Ressources de base sur le genre dans l'éducation en situations d'urgence New York, INEE, ECW, UNGEI.
- 54 Burde D., Guven O., Kelcey J., Lahmann H., Al-Abbadi K. 2015. What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts. Education Rigorous Literature Review. Londres, Department for International Development, p. 30. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a0897ee5274a31e00000e0/61127-Education-in-Emergencies-Rigorous-Review_FINAL_2015_10_26.pdf
- 55 Fazel, M. 2018. Psychological and psychosocial interventions for refugee children resettled in high-income countries. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, Vol. 27, p. 117-123.
- 56 Graham, H. R., Minhas, R. S. et Paxton, G. 2016. Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, Vol. 137, No. 6.
- 57 Sullivan, A. L. et Simonson, G. R. 2016. A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, Vol. 86, No. 2, p. 503-530/ Tyrer, R. A. et Fazel, M. 2014. School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *PLOS ONE*, Vol. 9, No. 2, p. e89359.
- 58 CPI. 2007. Directives du CPI concernant la santé mentale et le soutien psychosocial dans les situations d'urgence Genève, Comité permanent interorganisations.
- 59 UNESCO. Education in Crisis Situations: Partnership for Transformative Actions (Mécanisme mondial de coopération dans le domaine de l'éducation) <https://knowledgehub.sdg4education2030.org/Education-Crisis-Situations> (consulté le 1er avril 2024).

- 60 UNESCO. 2022. Appel à l'action : l'éducation dans les situations de crise (Mécanisme mondial de coopération dans le domaine de l'éducation) https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2023/12/FR%20TES%20ESU_Engagement%20a%CC%80%20agir_11092022_Final.pdf?hub=25 (consulté le 1er avril 2024).
- 61 (i) les enseignants ; (ii) la participation communautaire ; (iii) l'égalité des genres et l'inclusion ; (iv) l'éducation préscolaire ; (v) la santé mentale et l'accompagnement psychosocial ; (vi) la protection contre la violence ; (vii) la fourniture équitable de technologies et d'innovations éducatives, en particulier pour les enfants les plus marginalisés ; (viii) l'engagement significatif des enfants et des jeunes.
- 62 Colombie, Équateur, Yémen, Jordanie, Iraq, Soudan du Sud, Éthiopie, Ouganda, Niger, Zambie, Afghanistan (avec l'Iran et le Pakistan dans le cadre d'une approche régionale), Ukraine, Haïti et Bangladesh.
- 63 UNESCO. 2022. Discussion paper for the Transforming Education Summit, TES Thematic Action Track 3.
- 64 UNESCO. 2022. Discussion paper for the Transforming Education Summit, TES Thematic Action Track 3.
- 65 Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030. 14e Forum de dialogue politique et réunion de gouvernance. Note conceptuelle. <https://teachertaskforce.org/fr/plate-forme-de-connaissances/14th-international-policy-dialogue-forum-concept-note>
- 66 UNESCO. 2023. Evaluation of UNESCO's work on teacher development. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385309> (consulté le 5 janvier 2024).
- 67 UNESCO. 2022. Discussion paper for the Transforming Education Summit, TES Thematic Action Track 3.
- 68 UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030. 2023. Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants ; grandes lignes. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_fre (consulté le 22 décembre 2023).
- 69 UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030. 2024. Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession. Paris, UNESCO. <https://teachertaskforce.org/fr/plate-forme-de-connaissances/rapport-mondial-sur-les-enseignants-remedier-aux-penuries-0>
- 70 UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030. 2024. Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession ; grandes lignes. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_fre (consulté le 22 décembre 2023).
- 71 OIT et UNESCO. 2016. Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997). Genève, OIT. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_dialogue/%40sector/documents/normativeinstrument/wcms_493317.pdf (consulté le 3 janvier 2024).
- 72 OIT et UNESCO. 1966. Recommandation concernant la condition du personnel enseignant. Genève, OIT. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_dialogue/%40sector/documents/normativeinstrument/wcms_368974.pdf.
- 73 UNESCO. Dashboard of Country Commitments and Action to Transform Education. Technical note. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2023/09/Technical%20Note%20Dashboard%20v2.pdf>.
- 74 UNESCO. 2022. Discussion paper for the Transforming Education Summit, TES Thematic Action Track 3.
- 75 Niveau licence ou diplôme équivalent de l'enseignement supérieur.
- 76 UNESCO. 2022. Discussion paper for the Transforming Education Summit, TES Thematic Action Track 3.
- 77 Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2019.
- 78 Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2020.
- 79 UNESCO. 2021. Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>.
- 80 Scott, C.L. 2015. Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques. Les apprentissages de demain 3 : quel type de pédagogie pour le XXI^e siècle ?, UNESCO, Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_fre
- 81 UNESCO. 2021. Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>.

- 82 UNESCO. 2021. Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>.
- 83 Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation Action Track 2 on Learning and skills for life, work, and sustainable development. Discussion Paper (Version finale – 15 juillet 2022). <https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-07/Digital%20AT2%20discussion%20paper%20July%202022.pdf>.
- 84 Partenariat pour une éducation verte. <https://www.unesco.org/fr/education-sustainable-development/greening-future> (consulté le 7 décembre 2023).
- 85 UNESCO. 2018. Enjeux et tendances de l'éducation en vue du développement durable. Paris, UNESCO. Partenariat pour une éducation verte. <https://www.unesco.org/fr/education-sustainable-development/greening-future> (consulté le 7 octobre 2023).
- 86 Observer. 2023. Second phase of Green Schools project launched. <https://www.omanobserver.om/article/1143655/oman/second-phase-of-green-schools-project-launched> (consulté le 5 avril 2024).
- 87 UNESCO. 2022. Thematic Action Track 2 on Learning and skills for life work and sustainable development discussion paper (Global Education Cooperation Mechanism.) <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/thematic-action-track-2-learning-and-skills-life-work-and-sustainable-development-discussion-paper?hub=25> (consulté le 1er avril 2024).
- 88 UNESCO. Partenariat pour une éducation verte. <https://www.unesco.org/fr/sustainable-development/education/greening-future> (consulté le 1er avril 2024).
- 89 UNESCO. 2019. Cadre pour la mise en œuvre de l'éducation en vue du développement durable (EDD) après 2019. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215_fre
- 90 UNESCO. 2022. Berlin Declaration on Education for Sustainable Development; Learn for our planet: act for sustainability. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228>
- 91 UNESCO. 2022. Actes de la Conférence générale, 31e session, Paris, 9-24 novembre 2021, volume 1 : Résolutions. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380399_fre.
- 92 En mars 2024, 85 États membres ayant rejoint le Partenariat étaient les suivants : Afrique du Sud, Albanie, Algérie, Allemagne, Andorre, Arabie saoudite, Argentine, Arménie, Azerbaïdjan, Bangladesh, Belgique (Wallonie-Bruxelles), Botswana, Brésil, Brunéi Darussalam, Burkina Faso, Cambodge, Cameroun, Canada (Nouvelle-Écosse), Colombie, Costa Rica, Cuba, Égypte, Émirats arabes unis, Équateur, Espagne, Finlande, France, Géorgie, Ghana, Guatemala, Haïti, Hongrie, Islande, Îles Cook, Îles Marshall, Îles Salomon, Iraq, Irlande, Italie, Japon, Jordanie, Kenya, Koweït, Kirghizistan, Libéria, Maldives, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Micronésie, Mongolie, Monténégro, Népal, Nicaragua, Niger, Nigéria, Norvège, Nouvelle-Zélande, Oman, Ouganda, Ouzbékistan, Pakistan, État de Palestine, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Paraguay, Pérou, Qatar, République dominicaine, Roumanie, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Saint-Marin, Sénégal, Slovénie, Somalie, Soudan, Sri Lanka, Tchad, Tadjikistan, Tanzanie, Thaïlande, Togo, Tunisie, Zambie, Zimbabwe ; et Saint-Siège (observateur).
- 93 UNESCO. 2023. *Greening every curriculum: Development of the Greening Curriculum Guidance*. <https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/greening-future/curriculum> (consulté le 1er avril 2024).
- 94 Bureau international d'éducation de l'UNESCO. 2019. *Exploring STEM competences for the 21st century*. Genève, BIE.
- 95 UNESCO. 2022. *Transformer l'enseignement et la formation techniques et professionnels pour des transitions réussies et justes*. Stratégie UNESCO 2022-2029. Paris, UNESCO, p. 10.
- 96 UNESCO. 2022. *Transformer l'enseignement et la formation techniques et professionnels pour des transitions réussies et justes*. Stratégie UNESCO 2022-2029. Paris, UNESCO, p. 10.
- 97 UNESCO. 2022. *Transformer l'enseignement et la formation techniques et professionnels pour des transitions réussies et justes*. Stratégie UNESCO 2022-2029. Paris, UNESCO, p. 15.
- 98 UNESCO. 2022. *Transformer l'enseignement et la formation techniques et professionnels pour des transitions réussies et justes*. Stratégie UNESCO 2022-2029. Paris, UNESCO, p. 11.
- 99 Binkley, M. et al. 2012. *Defining Twenty-First Century Skills*. Dans : Griffin, P., McGaw, B., Care, E. (éd.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht, Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2.
- 100 Izawa, E.K., Yamano, T., Safarov, D. et Billetoft, J. *Technical and Vocational Education and Training in Tajikistan and Other Countries in Central Asia*. 2021. Banque asiatique de développement, p. 51. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/691671/tvet-tajikistan-central-asia.pdf>

- 101 Scott, C.L. 2015. Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques. Les apprentissages de demain 3 : quel type de pédagogie pour le XXI^e siècle ? UNESCO, Paris, p. 2. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_fre
- 102 Scott, C.L. 2015. Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques. Les apprentissages de demain 3 : quel type de pédagogie pour le XXI^e siècle ? UNESCO, Paris, p. 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_fre
- 103 Scott, C.L. 2015. Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques. Les apprentissages de demain 3 : quel type de pédagogie pour le XXI^e siècle ? UNESCO, Paris, p. 5. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_fre
- 104 UNESCO. 2024 (à paraître). Mainstreaming social and emotional learning in education systems: policy guide. Paris, UNESCO.
- 105 Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable. 2020. Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems. New Delhi, UNESCO MGIEP, p. 75-76.
- 106 UNESCO. 2014. Éducation à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle. Paris, UNESCO, p. 18.
- 107 UNESCO, Fonds des Nations Unies pour l'enfance et OMS. 2023. How school systems can improve health and well-being: topic briefs: nutrition. Genève, OMS.
- 108 UNESCO, Fonds des Nations Unies pour l'enfance et OMS. 2023. How school systems can improve health and well-being: topic briefs: nutrition. Genève, OMS.
- 109 UNESCO, UNICEF et PAM. 2023. Apprendre et s'épanouir : santé et nutrition scolaires dans le monde. Paris, UNESCO, UNICEF, PAM, p. 3.
- 110 UNESCO, Fonds des Nations Unies pour l'enfance et OMS. 2023. How school systems can improve health and well-being: topic briefs: nutrition. Genève, OMS, p. 2-3.
- 111 UNESCO, ONUSIDA, FNUAP, UNICEF, ONU Femmes et OMS. 2018. Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : une approche factuelle. Paris : UNESCO, ONUSIDA, FNUAP, UNICEF, ONU Femmes, OMS, p. 16-17 et 20.
- 112 UNESCO, ONUSIDA, FNUAP, UNICEF, ONU Femmes et OMS. 2018. Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : une approche factuelle. Paris : UNESCO, ONUSIDA, FNUAP, UNICEF, ONU Femmes, OMS, p. 13 et 17-19.
- 113 Bakuluma, A. et Zuze, L., Africa Learning Together : Comment le Catch-Up programme aide les élèves à rattraper leur retard en Zambie. 2023. Association pour le développement de l'éducation en Afrique. https://www.adeanet.org/sites/default/files/africa_learning_together_-_adea_knowledge_series_zambia_fr.pdf
- 114 Nations Unies. 2022. Appel à l'action : l'apprentissage fondamental, élément clé pour transformer l'éducation <https://www.un.org/fr/transforming-education-summit/global-challenge-addressing-learning-crisis> (consulté le 1er avril 2024).
- 115 UNESCO, UNICEF et PAM. 2023. Apprendre et s'épanouir : santé et nutrition scolaires dans le monde. Paris, UNESCO, UNICEF, PAM, p. 56.
- 116 Schweisfurth, M. 2020. Future pedagogies: reconciling multifaceted realities and shared visions. Paris, UNESCO, p. 3.
- 117 Schweisfurth, M. 2020. Future pedagogies: reconciling multifaceted realities and shared visions. Paris, UNESCO, p. 5.
- 118 Schweisfurth, M. 2020. Future pedagogies: reconciling multifaceted realities and shared visions. Paris, UNESCO, p. 5-6.
- 119 Schweisfurth, M. 2020. Future pedagogies: reconciling multifaceted realities and shared visions. Paris, UNESCO, p. 7-8.
- 120 Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique. 2019. Play & resilience: a toolkit for teachers, caregivers, and other stakeholders. Addis-Abeba, UNESCO-IIRCA, p. 15, 17, 44-45, 76-77. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370734>
- 121 Ministère zambien de l'éducation. s. d., Zambia Education Enhancement Project. https://www.edu.gov.zm/?page_id=1086 (consulté le 7 avril 2024).
- 122 Institut de statistique de l'UNESCO. 2018. Making the Case for a Learning Assessment. Montréal, ISU p. 5-6, 7-11.
- 122 Institut de statistique de l'UNESCO. 2018. Making the Case for a Learning Assessment. Montréal, ISU p. 10-11.
- 124 Institut de statistique de l'UNESCO. 2018. Making the Case for a Learning Assessment. Montréal, ISU p. 25-26.
- 125 UNESCO et Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable. 2020. Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems. New Delhi, UNESCO MGIEP, p. 96-99.

- 126 UNESCO. 2019. La promesse de l'évaluation à grande échelle des apprentissages: reconnaître les limites pour libérer les potentialités. Paris, UNESCO ; Institut de statistique de l'UNESCO. 2018. Making the Case for a Learning Assessment. Montréal, ISU p. 16-17.
- 127 UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO, p. 17.
- 128 UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO, p. 6.
- 129 Cázares-Grageda, K. 2018. The Whole of Society Approach: Levels of engagement and meaningful participation of different stakeholders in the review process of the 2030 Agenda. Document de travail, p. 14. <https://sdghelpdesk.unescap.org/e-library/whole-society-approach-levels-engagement-and-meaningful-participation-different>
- 130 Cázares-Grageda, K. 2018. The Whole of Society Approach: Levels of engagement and meaningful participation of different stakeholders in the review process of the 2030 Agenda. Document de travail, p. 24. <https://sdghelpdesk.unescap.org/e-library/whole-society-approach-levels-engagement-and-meaningful-participation-different>
- 131 Cázares-Grageda, K. 2018. The Whole of Society Approach: Levels of engagement and meaningful participation of different stakeholders in the review process of the 2030 Agenda. Document de travail, p. 16. <https://sdghelpdesk.unescap.org/e-library/whole-society-approach-levels-engagement-and-meaningful-participation-different>
- 132 Cázares-Grageda, K. 2018. The Whole of Society Approach: Levels of engagement and meaningful participation of different stakeholders in the review process of the 2030 Agenda. Document de travail, p. 16. <https://sdghelpdesk.unescap.org/e-library/whole-society-approach-levels-engagement-and-meaningful-participation-different>
- 133 Cázares-Grageda, K. 2018. The Whole of Society Approach: Levels of engagement and meaningful participation of different stakeholders in the review process of the 2030 Agenda. Document de travail, p. 16. <https://sdghelpdesk.unescap.org/e-library/whole-society-approach-levels-engagement-and-meaningful-participation-different>
- 134 Cázares-Grageda, K. 2018. The Whole of Society Approach: Levels of engagement and meaningful participation of different stakeholders in the review process of the 2030 Agenda. Document de travail, p. 12. <https://sdghelpdesk.unescap.org/e-library/whole-society-approach-levels-engagement-and-meaningful-participation-different>
- 134 Cázares-Grageda, K. 2018. The Whole of Society Approach: Levels of engagement and meaningful participation of different stakeholders in the review process of the 2030 Agenda. Document de travail, p. 11. <https://sdghelpdesk.unescap.org/e-library/whole-society-approach-levels-engagement-and-meaningful-participation-different>
- 136 McGinn, N. et Welsh, T. 1999. La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? Paris, UNESCO, p. 30 et 76.
- 137 Cázares-Grageda, K. 2018. The Whole of Society Approach: Levels of engagement and meaningful participation of different stakeholders in the review process of the 2030 Agenda. Document de travail, p. 76 et 91. <https://sdghelpdesk.unescap.org/e-library/whole-society-approach-levels-engagement-and-meaningful-participation-different>
- 138 UNESCO. 2023. Leading teaching and learning together: the role of the middle tier. <https://www.iiep.unesco.org/en/leading-teaching-and-learning-together-role-middle-tier-14477> (consulté le 22 février 2024).
- 139 Caldwell. 2005. Cité dans UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO, p. 165.
- 140 UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO, p. 129.
- 141 UNESCO. 2023. Data for Education: A Guide for Policymakers to Leverage Education Data. Paris, UNESCO, p. 12-13. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/Data-for-Education-final.pdf>
- 142 UNESCO. 2023. Data for Education: A Guide for Policymakers to Leverage Education Data. Paris, UNESCO, p. 25. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/Data-for-Education-final.pdf>
- 143 UNESCO. 2023. Data for Education: A Guide for Policymakers to Leverage Education Data. Paris, UNESCO, p. 28-30. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/Data-for-Education-final.pdf>
- 144 UNESCO. 2011. OpenEMIS : Système ouvert d'information pour la gestion de l'éducation. Paris, UNESCO, p. 2. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214777_fre
- 145 UNESCO. 2011. OpenEMIS : Système ouvert d'information pour la gestion de l'éducation. Paris, UNESCO, p. 2. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214777_fre
- 146 UNESCO. 2023. Data for Education: A Guide for Policymakers to Leverage Education Data. Paris, UNESCO, p. 29. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/Data-for-Education-final.pdf>

- 147 UNESCO. 2023. Data for Education: A Guide for Policymakers to Leverage Education Data. Paris, UNESCO, p. 30. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/Data-for-Education-final.pdf>
- 148 IIPE. Gouvernement ouvert dans l'éducation. <https://www.iiep.unesco.org/fr/projets/gouvernement-ouvert-dans-leducation> (consulté le 12 décembre 2023).
- 149 IIPE. 2021. Gouvernement ouvert dans l'éducation : cadre conceptuel Paris, IIPE. <https://www.iiep.unesco.org/fr/publication/gouvernement-ouvert-dans-leducation-cadre-conceptuel> (consulté le 12 décembre 2023).
- 150 IIPE. 2020. Gouvernement ouvert dans l'éducation : quel rôle pour les citoyens ? Paris, IIPE. <https://etico.iiep.unesco.org/fr/gouvernement-ouvert-dans-leducation-quel-role-pour-les-citoyens> (consulté le 12 décembre 2023).
- 151 IIPE. Données ouvertes sur l'école. <https://etico.iiep.unesco.org/fr/donnees-ouvertes-sur-les-ecoles> (consulté le 12 décembre 2023).
- 152 IIPE. Données ouvertes sur l'école. <https://etico.iiep.unesco.org/fr/donnees-ouvertes-sur-les-ecoles> (consulté le 12 décembre 2023).
- 153 UNESCO. 2023. Data for Education: A Guide for Policymakers to Leverage Education Data. Paris, UNESCO, p. 27. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/Data-for-Education-final.pdf>
- 154 UNESCO. 2023. Data for Education: A Guide for Policymakers to Leverage Education Data. Paris, UNESCO, p. 26. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/Data-for-Education-final.pdf>
- 155 UNESCO. 2023. Data for Education: A Guide for Policymakers to Leverage Education Data. Paris, UNESCO, p. 28. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/Data-for-Education-final.pdf>
- 156 UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO, p. 1-4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179793>
- 157 UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO, p. 128-129, 153, 156. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179793>
- 158 UNESCO. 2023. Data for Education: A Guide for Policymakers to Leverage Education Data. Paris, UNESCO, p. 39. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/Data-for-Education-final.pdf>
- 159 UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO, p. 128. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179793>
- 160 UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO ; UNESCO. 2023. Data for Education: A Guide for Policymakers to Leverage Education Data. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/Data-for-Education-final.pdf>.
- 161 UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO, p. 153. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179793>
- 162 UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO, p. 153. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179793>
- 163 IIPE. 2021. Budgétisation ouverte : un exemple de forme de gouvernement ouvert dans l'éducation. Paris, IIPE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378373/PDF/378373eng.pdf.multi> (consulté le 12 décembre 2023).
- 164 IIPE. 2021. Financing education: how to make national budgets for education? Paris, IIPE. https://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/financing_education.pdf (consulté le 12 décembre 2023).
- 165 UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO, p. 129. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179793>
- 166 UNESCO et Oxford University Press. 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Oxford et Paris, Oxford University Press et UNESCO, p. 129. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179793>
- 167 IIPE. Gouvernement ouvert dans l'éducation. <https://www.iiep.unesco.org/fr/projets/gouvernement-ouvert-dans-leducation> (consulté le 12 décembre 2023).

- 168 Nations Unies. 2022. Thematic Action Track 4 on Digital Learning And Transformation Discussion Paper. Disponible à l'adresse : <https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/ed3002/Digital%2520AT4%2520discussion%2520paper%2520July%25202022.pdf> (consulté le 10 janvier 2024).
- 169 Voir <https://www.un.org/fr/transforming-education-summit/digital-learning-all>
- 170 UNESCO. 2023. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 : les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes ? Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388893> (consulté le 10 janvier 2024).
- 171 UNESCO. 2023. Un avenir numérique pour les langues autochtones : aperçu des discussions au Forum des partenariats. <https://www.unesco.org/fr/articles/un-avenir-numerique-pour-les-langues-autochtones-aperçu-des-discussions-au-forum-des-partenariats> (consulté le 10 janvier 2024).
- 172 UNESCO. 2021. Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>.
- 173 UNESCO. 2022. Education starts early: progress, challenges and opportunities; conference background report. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383668> (consulté le 8 janvier 2024).
- 174 Dont « développement du jeune enfant », « soins et développement de la petite enfance », « éducation et développement de la petite enfance », « protection et éducation de la petite enfance », « éducation de la petite enfance », « éducation préscolaire » et « enseignement préprimaire ».
- 175 UNICEF. 2019. Un monde prêt à apprendre Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité New York, UNICEF.
- 176 Nations Unies. 2022. Transforming Education: An Urgent Political Imperative for our Collective Future. (Vision du Secrétaire général sur la transformation de l'éducation). https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2022/09/sg_vision_statement_on_transforming_education.pdf (consulté le 8 janvier 2024).
- 177 UNESCO. 2022. Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance : Déclaration de Tachkent et engagements à l'action pour la transformation de l'éducation et la protection de la petite enfance, 16 novembre 2022. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_fre (consulté le 8 janvier 2024).
- 178 UNESCO. 2023. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 : les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes ? Paris, UNESCO, p. 229. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_fre (consulté le 8 janvier 2024).
- 179 UNESCO. 2022. Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance : Déclaration de Tachkent et engagements à l'action pour la transformation de l'éducation et la protection de la petite enfance, 16 novembre 2022. Paris, UNESCO, para. 11.i.
- 180 Nations Unies. 2022. Transforming Education: An Urgent Political Imperative for our Collective Future. Vision du Secrétaire général sur la transformation de l'éducation. Paris, UNESCO.
- 181 UNESCO. 2022. Education starts early: progress, challenges and opportunities; conference background report. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383668> (consulté le 8 janvier 2024).
- 182 UNESCO. 2022. Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance : Déclaration de Tachkent et engagements à l'action pour la transformation de l'éducation et la protection de la petite enfance, 16 novembre 2022. Paris, UNESCO, p. 4.
- 183 UNESCO. 2022. Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance : Déclaration de Tachkent et engagements à l'action pour la transformation de l'éducation et la protection de la petite enfance, 16 novembre 2022. Paris, UNESCO, para. 13.ii.
- 184 UNESCO. 2022. Education starts early: progress, challenges and opportunities; conference background report. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383668> (consulté le 8 janvier 2024).
- 185 UNESCO. UNESCO World Higher Education Conference (WHEC2022): Reinventing the Role & Place of Higher Learning for a Sustainable Future. Note conceptuelle, p. 3. <https://cdn.eventscase.com/www.whec2021.org/uploads/users/684093/uploads/5c03aa8feff5c2c5ebb450f4b3d0f4d46f58433f7d3fdda31161f0559957242375b65e620f9d60a631c8b723a31504246eb8.60d1953fe564c.pdf>
- 186 UNESCO. UNESCO World Higher Education Conference (WHEC2022): Reinventing the Role & Place of Higher Learning for a Sustainable Future. Note conceptuelle, p. 2.
- 187 UNESCO. 2022. Au-delà des limites : de nouvelles façons de réinventer l'enseignement supérieur. (Document de travail) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912_fre

- 188 UNESCO et Education Above All Foundation. 2023. Transforming Higher Education in Emergencies From Commitment to Action: Joint statement. Sommet mondial de l'innovation pour l'éducation, Doha, 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388128.locale=en>.
- 189 Banque mondiale. 2021. Tertiary Education. Washington, Banque mondiale. <https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation> (consulté le 1er avril 2024).
- 190 Banque mondiale. Inscriptions à l'école, enseignement supérieur (% brut) <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.TER.ENRR>. (consulté le 1er avril 2024).
- 191 UNESCO. 2024. Higher education: figures at a glance. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389069.locale=en>
- 192 Banque mondiale. 2023. Dépenses en recherche et développement (% du PIB). <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>.
- 193 UNESCO. 2021. UNESCO Science Report: the Race Against Time for Smarter Development. S. Schneegans, T. Straza et J. Lewis (éd.). Paris, UNESCO.
- 194 ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE. 2022. From Learning Recovery to Education Transformation, Insights and Reflections from the 4th Survey of National Education Responses to COVID-19 School Closures. Montréal, New York, Washington : ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE
- 195 UNESCO. The Coalition for Foundational Learning. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/global-initiatives/coalition-foundational-learning>. (consulté le 1er avril 2024).
- 196 UNESCO. 2021. Réponse éducative de l'UNESCO face à la COVID-19, note thématique 1.3 du Secteur de l'éducation Paris, UNESCO, p. 2.
- 197 UNESCO. 2021. Réponse éducative de l'UNESCO face à la COVID-19, note thématique 1.3 du Secteur de l'éducation Paris, UNESCO, p. 2, 5-6, 8 et 14- 15.
- 198 UNESCO. 2021. Quand les écoles ferment : les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Paris, UNESCO, p. 15 et 71-74.
- 199 UNESCO. 2021. Quand les écoles ferment : les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Paris, UNESCO, chapitre III.
- 200 UNESCO. 2021. Quand les écoles ferment : les effets liés au genre des fermetures d'écoles dues à la COVID-19. Paris, UNESCO, chapitre III.
- 201 ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE. 2022. From Learning Recovery to Education Transformation, Insights and Reflections from the 4th Survey of National Education Responses to COVID-19 School Closures. Montréal, New York, Washington : ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, p. 3, 8, 12, 36, 48.
- 202 ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE. 2022. From Learning Recovery to Education Transformation, Insights and Reflections from the 4th Survey of National Education Responses to COVID-19 School Closures. Montréal, New York, Washington : ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, p. 3, 8, 12, 19, 27.
- 203 UNICEF. 2020. UNICEF recognizes Kyrgyzstan's efforts in ensuring remote learning. <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/press-releases/unicef-recognizes-kyrgyzstans-efforts-ensuring-remote-learning> (consulté le 7 avril 2024).
- 204 ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE. 2022. From Learning Recovery to Education Transformation, Insights and Reflections from the 4th Survey of National Education Responses to COVID-19 School Closures. Montréal, New York, Washington : ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, p. 23, 29.
- 205 ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE. 2022. From Learning Recovery to Education Transformation, Insights and Reflections from the 4th Survey of National Education Responses to COVID-19 School Closures. Montréal, New York, Washington : ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, p. 34-35, 49.
- 206 ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE. 2022. From Learning Recovery to Education Transformation, Insights and Reflections from the 4th Survey of National Education Responses to COVID-19 School Closures. Montréal, New York, Washington : ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, p. 23, 48.
- 207 ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE. 2022. From Learning Recovery to Education Transformation, Insights and Reflections from the 4th Survey of National Education Responses to COVID-19 School Closures. Montréal, New York, Washington : ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, p. 3, 4, 12, 7, 12.
- 208 ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE. 2022. From Learning Recovery to Education Transformation, Insights and Reflections from the 4th Survey of National Education Responses to COVID-19 School Closures. Montréal, New York, Washington : ISU, UNICEF, Banque mondiale et OCDE, p. 36, 40, 48-49.
- 209 UNESCO, Fonds des Nations Unies pour l'enfance et OMS. 2023. How school systems can improve health and well-being: topic briefs: nutrition. Genève, OMS, p. 2.

- 210 UNESCO, Fonds des Nations Unies pour l'enfance et OMS. 2023. How school systems can improve health and well-being: topic briefs: nutrition. Genève, OMS, p. 2.
- 211 Nations Unies. 2023. Our common Agenda Policy Brief 3. Meaningful Youth Engagement in Policymaking and Decision-Making Processes. <https://bahrain.un.org/sites/default/files/2023-08/our-common-agenda-policy-brief-youth-engagement-en.pdf>.
- 212 Le droit de toute personne de moins de 18 ans d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant est inscrit comme droit fondamental dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, qui est le traité international le plus ratifié par les États du monde entier.
- 213 Hart, R. 1997. *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Hart (2008) précise que « l'échelle illustre principalement la mesure dans laquelle les adultes et les institutions permettent aux enfants de participer et leur donnent les moyens de le faire [...] Je considère des échelons supérieurs comme les expressions de différents degrés d'action ou d'engagement participatif des jeunes. »
- 214 Hart, R. 1992. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Essai n° 4, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence (Italie) : Centre international pour le développement de l'enfant de l'UNICEF.
- 215 « Échelon 1 Manipulation : activités dirigées par des adultes, dans lesquelles les jeunes font ce qu'on leur demande sans comprendre l'objectif de ces activités ; Échelon 2 Décoration : activités dirigées par des adultes, dans lesquelles les jeunes comprennent l'objectif, mais n'ont pas leur mot à dire sur la façon dont ces activités sont organisées ; Échelon 3 Mesure purement symbolique : activités dirigées par des adultes, dans lesquelles les jeunes peuvent être consultés avec un minimum de possibilités de retour d'information ; Échelon 4 Assignés, mais informés : activités dirigées par des adultes, dans lesquelles les jeunes comprennent l'objectif, le processus décisionnel et ont un rôle à jouer ; Échelon 5 Consultés et informés : activités dirigées par des adultes, dans lesquelles les jeunes sont consultés et informés de la manière dont leur contribution sera utilisée et des résultats des décisions des adultes ; Échelon 6 Décisions partagées avec les jeunes à l'initiative des adultes : activités dirigées par des adultes, pour lesquelles la prise de décisions est partagée avec les jeunes ; Échelon 7 Décisions initiées et dirigées par des jeunes : activités dirigées par les jeunes avec une faible participation des adultes ; Échelon 8 Décisions partagées avec les adultes à l'initiative des jeunes : activités dirigées par des jeunes, dans lesquelles la prise de décisions est partagée entre les jeunes et les adultes travaillant en partenaires égaux. » YouthPower 2: Learning and Evaluation. Roger Hart's Ladder of Participation. <https://www.youthpower.org/youth-drg-toolkit-3-models-roger-hart-ladder>, d'après Hart, R. 1992. *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, tel qu'à l'adresse www.freechild.org/ladder.htm.
- 216 Youth.gov, 2024.
- 217 Iwasaki, Y. 2016. The role of youth engagement in positive youth development and social justice youth development for high-risk, marginalized youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21:3, pp. 267-278, DOI: 10.1080/02673843.2015.1067893.
- 218 « Ce n'est qu'en 2014 que les gouvernements ont enfin compris que des politiques et des législations adéquates étaient indispensables pour répondre aux besoins, aux attentes et aux exigences des jeunes. En avril 2014, 122 pays étaient dotés d'une politique nationale de la jeunesse, contre 99 en 2013 ; 37 pays avaient lancé le processus d'élaboration d'une nouvelle politique en la matière ou révisaient la politique existante, et seulement 32 pays ne disposaient d'aucune politique dédiée à la jeunesse » (UNESCO, 2024).
- 219 Ces réunions et ces échanges ont conduit à la formulation du Plan sectoriel de l'éducation 2023-2025, du Plan stratégique 2026-2035 et du Mémoire de Tunis sur la transformation de l'éducation.
- 220 UNESCO. 2023. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 : les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes ? Paris, UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- 221 Banque mondiale et UNESCO. 2021. Education Finance Watch 2021. Washington, Paris : Banque mondiale et UNESCO.
- 222 Dialogue interministériel entre les ministres de l'éducation et les ministres des finances, dans le cadre de la Réunion de printemps organisée par le FMI et la Banque mondiale (avril 2023, Washington) et la Réunion annuelle (octobre 2023, Marrakech).
- 223 Banque mondiale. 2023. International Debt Report 2023. Washington : Banque mondiale. doi:10.1596/978-1-4648-2032-8.

-
- 224 Nations Unies, Groupe de réflexion interinstitutions sur le financement du développement. 2024. Financing for Sustainable Development Report 2024: Financing for Development at a Crossroads. New York, Nations Unies. <https://developmentfinance.un.org/fsdr2024>
- 225 UNESCO. 2023. Les pays ont-ils les moyens de financer leurs points de référence nationaux pour l'ODD 4 ? Document d'orientation du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Paris, avril 2023.
- 226 Banque mondiale, UNESCO et UNICEF. 2021. The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. Washington, Paris, New York : Banque mondiale, UNESCO et UNICEF.
- 227 Réunion mondiale sur l'éducation. 2021. Déclaration de Paris : un appel mondial en faveur de l'investissement dans les futurs de l'éducation. Document de programme et de réunion, Paris, 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380116_fre
- 228 Sommet sur la transformation de l'éducation. 2022. Appel à l'action sur le financement de l'éducation : Investir davantage, plus équitablement et plus efficacement dans l'éducation. Paris, septembre 2022.
- 229 Cet Appel à l'action sur le financement de l'éducation présente 24 mesures que les gouvernements nationaux et la communauté internationale (des donateurs) devraient prendre.
- 230 Cette moyenne inclut uniquement les pays pour lesquels des données relatives aux dépenses en éducation sont disponibles. Ces données proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) ou de la Base de données de la Banque mondiale sur les indicateurs du développement dans le monde.
- 231 UNESCO. 2024. Can African countries afford their national SDG 4 benchmarks? Document d'orientation du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Paris, février 2024. <https://doi.org/10.54676/QSFJ8148>.
- 232 Par exemple, la Sierra Leone, pays d'Afrique de l'Ouest de près de 9 millions d'habitants dont le PIB s'élève à 3,5 milliards de dollars des États-Unis d'Amérique (estimation de 2023), respecte les critères (en 2021, les dépenses consacrées à l'éducation représentaient 9,4 % du PIB et 33,4 % des dépenses publiques totales) mais le volume réel des ressources reste insuffisant pour financer correctement le secteur de l'éducation.
- 233 Banque mondiale et UNESCO. 2024. Suivi du financement de l'éducation 2023 : édition spéciale pour l'Année de l'éducation de l'Union africaine 2024. Washington, Paris : Banque mondiale et UNESCO.
- 234 Les pays suivants sont membres du CAD : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Japon, Lituanie, Luxembourg, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas (Royaume des), Pologne, Portugal, République de Corée, République slovaque, Royaume-Uni, Slovaquie, Suède, Suisse, Tchéquie (République tchèque).
- 235 Plusieurs pays qui ont participé à l'enquête n'ont pas répondu aux questions portant spécifiquement sur l'international à l'éducation. Cela peut s'expliquer par un manque de concertation préalable avec les autres ministères concernés, dont le Ministère des finances ou le Ministère des affaires étrangères qui sont généralement mieux informés sur ce sujet.
- 236 OCDE. 2024. Explorateur des données – Aide publique au développement Paris, OCDE. <https://data-explorer.oecd.org/?lc=fr&pg=0> (consulté le 19 juin 2024).
- 237 Voir aussi OCDE : <https://www.oecd.org/fr/themes/erosion-de-la-base-d-imposition-et-transfert-de-benefices-beps.html>
-



unesco

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



Mécanisme de coopération
mondiale pour l'éducation

Comité directeur de haut niveau

Transformer l'éducation vers l'ODD 4

Rapport d'enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation

En 2022, face à l'échéance de 2030 pour atteindre l'objectif de développement durable 4 (ODD 4) qui approche rapidement et la crise mondiale de l'éducation qui s'aggrave, le Sommet sur la transformation de l'éducation des Nations Unies a répondu de manière décisive afin de stimuler l'action, l'ambition et la solidarité et de faire de l'éducation la priorité de l'agenda politique. Grâce à cette forte mobilisation, 143 pays ont prononcé des déclarations d'engagement nationales et ont fait part de leur détermination politique à repenser et transformer leurs systèmes éducatifs. Lors du premier anniversaire du Sommet, l'UNESCO a invité ses États membres à participer à l'Enquête sur les actions des pays pour transformer l'éducation et à rendre compte de la manière avec laquelle ils ont converti leurs engagements en actions.

Ce document présente les résultats clés du rapport intitulé Transforming Education Towards SDG 4: Report of a global survey on country actions to transform education (Transformer l'éducation vers l'ODD 4 : rapport d'enquête sur les mesures prises par les pays pour transformer l'éducation). Il met en avant les mesures transformatrices prises par les pays afin d'accélérer les progrès pour atteindre l'ODD 4. Le rapport insiste sur la nécessité d'adopter une approche holistique, globale et tout au long de la vie, qui tient compte du développement et du bien-être des apprenants individuels et de la société afin de réaliser la vision de l'ODD 4, à savoir transformer des vies grâce à l'éducation. L'inclusion, l'équité et l'égalité des genres doivent être au cœur des politiques et des interventions pour transformer l'éducation. Il est également indispensable d'augmenter le niveau des financements et d'améliorer l'efficacité et l'équité en matière d'éducation, et de faire des investissements dans la profession enseignante une priorité.



9 789232 003522



Objectifs de
développement
durable