



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



Réunion de consultation régionale de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord et (pays du Groupe I) sur l'éducation dans le programme de développement de l'après-2015

Paris, France, 5-6 décembre 2013

Note d'information

Francois Leclercq



Réunion de consultation régionale de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord et (pays du Groupe I) sur l'éducation dans le programme de développement de l'après-2015

UNESCO, Paris, France, 5-6 décembre 2013

Note d'information

Auteur: Francois Leclercq

Cette Note d'information a été commandé par le Secteur de l'Education de l'UNESCO en consultation avec la Section de l'Education de l'UNICEF pour la Réunion de consultation régionale de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord et (pays du Groupe I)¹ sur l'éducation dans le programme de développement de l'après-2015.

Publié en 2013 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO & UNICEF 2013

Œuvre publiée en libre accès. L'utilisation, redistribution, traduction et création de produits dérivés de cet ouvrage sont autorisées sous réserve que la source originale (i.e. Regional Thematic Consultation of the Western European and North American States on Education in the Post-2015 Development Agenda – Background Paper/ Francois Leclercq/© UNESCO & UNICEF) soit dûment citée et que la nouvelle création soit distribuée sous les mêmes conditions que l'œuvre originale. La présente licence s'applique exclusivement aux contenus textes de la publication. L'utilisation de contenus n'étant pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO devra faire l'objet d'une demande préalable d'autorisation auprès de: publication.copyright@unesco.org ou Editions UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.

Titre original : *Regional Thematic Consultation of the Western European and North American States (Group I Countries) on Education in the Post-2015 Development Agenda - Development Assistance for Education Post-2015*

Publié en 2013 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 de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

¹ Les pays du Groupe I sont les suivants : Allemagne, Andorre, Autriche, Belgique, Canada, Chypre, Danemark, Espagne, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Israël, Italie, Luxembourg, Malte, Monaco, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Saint-Marin, Suède, Suisse et Turquie.

Table des matières

Introduction.....	5
1- Tendances actuelles en Amérique du Nord et Europe occidentale.....	6
Tendances en matière de population.....	6
Tendances économiques, techniques et sociales.....	7
Tendances culturelles.....	9
Tendances environnementales.....	9
2- Conséquences pour l'éducation.....	10
3 - Situation de l'éducation en Amérique du Nord et Europe occidentale.....	11
Objectif EPT 1 : protection et éducation de la petite enfance.....	11
Objectif EPT 2 : enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité pour tous.....	14
Objectif EPT 3 : besoins éducatifs des jeunes et des adultes.....	15
Décrochage scolaire précoce.....	15
Enseignement et formation techniques et professionnels.....	15
Enseignement supérieur.....	17
Formation continue.....	17
Enseignement et formation de la deuxième chance pour les personnes peu qualifiées.....	17
Définir un objectif pour l'après-2015 en matière d'apprentissage des jeunes et des adultes.....	18
Objectif EPT 4 : alphabétisation des adultes.....	19
Objectif EPT 5 : parité et égalité homme-femme.....	21
Objectif EPT 6 : qualité de l'enseignement.....	22
Résultats de l'apprentissage.....	22
La gestion du corps enseignant.....	25
4 - Financement, stratégies et politiques de l'éducation.....	27
Dépenses publiques pour l'éducation.....	28
Stratégies et politiques.....	30
5 - Pertinence du programme d'éducation pour l'après-2015 en Amérique du Nord et en Europe occidentale.....	32
Conclusion.....	33
Notes.....	35

Introduction

L'Amérique du Nord et l'Europe occidentale disposent des systèmes éducatifs les plus complets au monde. En 2000, cette région avait déjà réalisé les deux objectifs du Millénaire pour le développement liés à l'éducation : garantie d'une éducation primaire pour tous et absence de disparités majeures entre les sexes en matière d'accès à l'enseignement primaire et secondaire. La plupart des pays de la région étaient également près de réaliser les six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) identifiés lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar. Malgré le retard de certains pays dans la réalisation de certains objectifs, l'enjeu pour la région ne consistait pas à élargir la couverture globale des systèmes éducatifs mais à améliorer leur fonctionnement, par exemple en assurant une participation plus équitable à tous les niveaux non obligatoires de l'enseignement et en augmentant les acquis pédagogiques. Concernant le développement mondial, l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale ont principalement pu contribuer en tant que donateurs, en accroissant le montant des dons consacrés à l'enseignement de base dans les pays bénéficiaires et en améliorant l'efficacité de leur utilisation.

À l'approche de 2015, alors qu'un programme de développement pour l'après-2015 est en cours de discussion, un changement de perspective s'impose. Malgré une hausse significative de l'aide en faveur de l'éducation après 2000, les pays donateurs d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ne sont pas parvenus à combler le déficit de financement. D'ici à 2015, les objectifs de l'Éducation pour tous ne seront donc pas tenus à l'échelle mondiale. Les donateurs habituels étant peu susceptibles d'accroître davantage leur aide dans un avenir prévisible, les nouveaux donateurs, les fondations privées, les sociétés peut-être, ainsi que les nouvelles sources de financement en matière d'éducation au niveau national, seront amenés à jouer un rôle plus important. Par ailleurs, la situation de l'éducation en Amérique du Nord et en Europe occidentale mérite à nouveau de faire l'objet d'un examen approfondi dans l'optique de l'après-2015.

La crise financière, économique et sociale qui touche de nombreux pays de la région affaiblit les systèmes éducatifs, avec de graves conséquences pour l'équité sociale. Les changements observés sur le marché de l'emploi génèrent de nouvelles exigences en matière d'éducation et de formation. Les changements sociaux et culturels ont également un impact sur le type de connaissances que l'école doit transmettre ainsi que sur les modalités de transmission du savoir. Compte tenu des progrès réalisés en matière d'accès à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire depuis 2000, il est nécessaire que le programme mondial d'éducation pour l'après-2015 accorde plus d'importance aux autres niveaux de l'enseignement, à savoir l'éducation préscolaire, l'enseignement supérieur et la formation continue, et à la qualité des acquis pédagogiques plutôt qu'aux indicateurs quantitatifs d'achèvement de la scolarité obligatoire. Dans ces domaines, les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale sont confrontés à de nombreuses difficultés dont les enjeux sont élevés : s'attaquer à la crise de l'apprentissage, recouvrer la compétitivité économique, lutter contre les inégalités sociales et économiques croissantes, renforcer la citoyenneté et la démocratie, et préserver la culture.

Cette note d'information décrit tout d'abord les tendances actuelles qui touchent les systèmes éducatifs d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, ainsi que de la Turquie,¹ et apporte une réflexion sur leurs conséquences politiques. Elle analyse ensuite les indicateurs actuels en matière d'éducation dans la région et cite les stratégies et politiques clés

existantes. Enfin, elle réfléchit à la pertinence du nouveau programme pour l'après-2015 pour cette région.

1-Tendances actuelles en Amérique du Nord et Europe occidentale

L'Amérique du Nord et l'Europe occidentale restent sans conteste les régions les moins touchées par les conflits, les plus démocratiques et les plus riches du monde. Cependant, depuis 2000, celles-ci connaissent un déclin relatif par rapport aux pays émergents. De plus, les divergences entre les pays qui en font partie se multiplient, comme en témoignent les tensions actuelles observées dans la zone Euro, l'intention du Royaume-Uni de quitter l'Union européenne ou encore l'implication croissante des États-Unis auprès de l'Asie orientale et du Pacifique au détriment de l'Europe occidentale.

Tendances en matière de population

En Amérique du Nord et en Europe occidentale, la population a depuis longtemps terminé sa transition en matière de fécondité. Vieillissante, elle amorce actuellement son déclin. Dans tous les pays de ces régions, l'espérance de vie est supérieure à 81 ans pour les femmes et à 76 ans pour les hommes. Parallèlement, le taux global de fécondité s'établit au maximum à 1,9 enfant dans 18 des 23 pays concernés ² et approche le seuil de renouvellement des générations (2,0-2,1) dans 4 pays seulement, notamment la France et les États-Unis, Israël étant le seul pays où il demeure élevé (2,9). L'Autriche et le Portugal (1,3) ainsi que l'Allemagne, l'Italie et l'Espagne (1,5 chacun) enregistrent l'un des taux globaux de fécondité les plus bas du monde. Par conséquent, la population des enfants de 0 à 4 ans est en diminution dans 10 pays (cette baisse devrait atteindre 2 % par an sur la période 2010-2015 au Portugal) et stagne dans la plupart des autres pays, y compris les États-Unis. Le déclin de la population totale s'est déjà amorcé en Allemagne (-0,2 % par an).³ La Turquie ne fait pas figure d'exception par rapport à l'Europe occidentale : son taux global de fécondité a baissé, pour atteindre deux points, tandis que la population des enfants de 0 à 4 ans diminue de 0,6 % par an.

Le vieillissement et la baisse de la population génèrent des difficultés majeures. Les retraites et les soins de santé des personnes âgées doivent être financés par une population en âge de travailler en constante diminution. Les systèmes politiques peuvent avoir tendance à agir à l'encontre des intérêts des jeunes tandis que la concentration des capitaux chez les personnes âgées peut rendre leur démarrage dans la vie encore plus difficile. Un degré excessif d'aversion au risque peut réduire l'innovation et les investissements productifs dans l'économie. Il est peu probable que l'immigration se développe à une échelle suffisamment large pour compenser le taux de fécondité excessivement bas, en particulier à un moment où les divers modèles nationaux d'assimilation des immigrés (par exemple, le multiculturalisme au Royaume-Uni ou l'intégration en France) semblent en crise et où la xénophobie gagne du terrain, surtout dans les pays les plus durement touchés par la crise économique et sociale, tels que la Grèce ou l'Italie.

Les rapports entre les pays de la région sont bouleversés par les tendances divergentes en matière de population. Très contestée, la politique économique orientée vers l'exportation de l'Allemagne répond aux besoins de sa population en baisse. Le Royaume-Uni et la France pourraient devenir plus peuplés que l'Allemagne d'ici à 2060 et la population de l'Union

européenne pourrait diminuer après 2035,⁴ tandis que celle des États-Unis devrait poursuivre son augmentation.

Tendances économiques, techniques et sociales

La croissance économique est faible en Amérique du Nord et en Europe occidentale depuis plus de 10 ans. Sur la période 1999-2012, le revenu par habitant a augmenté par an de seulement 0,7 % en France, 1 % aux États-Unis, 1,1 % au Royaume-Uni et 1,3 % en Allemagne, aidé par la diminution de la population dans ce pays. La crise financière et économique qui a éclaté en 2008 a durement frappé la région. En 2012, 17 pays sur 23⁵ avaient un revenu par habitant plus faible qu'en 2007, baissant de 21 % en Grèce, 12 % en Irlande, 11 % au Luxembourg, 10 % à Chypre, 9 % en Italie et 7 % au Danemark, en Espagne et au Royaume-Uni. Le revenu par habitant aux États-Unis avait juste recouvré son niveau de 2007. Israël était la seule économie de la région à connaître une croissance rapide. Pendant ce temps, les économies émergentes gagnent du terrain. Le revenu *par habitant* de la Turquie a augmenté de 3 % par an entre 1999 et 2012. Par conséquent, la part de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale dans le PIB mondial diminue rapidement, passant de 50 % en 1999 à 39 % en 2012.

Les écarts de revenus dans la région se sont creusés. Le Luxembourg est resté le pays le plus riche et le Portugal le plus pauvre. Le revenu par habitant du Luxembourg était 3,4 fois plus élevé que celui du Portugal en 2012 (contre 2,9 en 1999).

La faible croissance économique et la crise financière de 2008 ont généré un taux de chômage élevé dans la majorité des pays de la région. Le taux de chômage a augmenté entre 2007 et 2012 dans 19 pays sur 23, à l'exception de l'Autriche, de l'Allemagne, d'Israël et de Malte. En 2012, environ un quart de la population active était au chômage en Espagne et en Grèce. Cette proportion était de 10 à 15 % en France, en Italie, à Chypre, en Irlande et au Portugal. Aux États-Unis, le taux de chômage (8,1 %) était presque deux fois plus élevé en 2012 qu'en 2007. Seules l'Autriche, la Norvège et la Suisse ont enregistré des taux de chômage inférieurs à 5 % en 2012. En revanche, le taux de chômage en Israël et en Turquie était plus faible en 2012 que pendant la majeure partie des années 2000.⁶

Ces tendances témoignent d'une profonde transformation des structures économiques et sociales :

- La mondialisation bouleverse la division mondiale du travail, réduisant ainsi la compétitivité des pays développés. Les pertes d'emplois surviennent en particulier dans les industries manufacturières qui emploient principalement des travailleurs peu qualifiés et qui peuvent être délocalisées dans les économies en développement. De plus, les progrès techniques qui valorisent les qualifications renforcent l'avantage des travailleurs hautement qualifiés par rapport aux travailleurs peu qualifiés en matière d'emploi et de rémunération. Les écarts de revenus et de richesse liés à l'éducation tendent à s'accroître. Il en va de même concernant la santé et l'espérance de vie.
- Les technologies de l'information et des communications (TIC) transforment le monde du travail et détruisent des emplois dans la région tout en en générant d'autres. Par exemple, les TIC facilitent l'automatisation ou l'externalisation des tâches courantes, notamment les tâches d'ordre intellectuel. Alors que des nouvelles sociétés de premier plan se sont développées aux États-Unis depuis 2000 dans ce domaine, les pays

d'Europe occidentale semblent avoir perdu leur avantage compétitif dans le secteur, comme en témoigne la disparition de l'industrie européenne de la téléphonie mobile. Plus généralement, la recherche et le développement, ainsi que l'innovation, ne sont pas suffisamment dynamiques dans plusieurs de ces pays.

- La capacité à réagir à cette situation varie selon les pays. Le Canada et les États-Unis relancent leur compétitivité grâce à l'exploitation du gaz et de l'huile de schiste, qui diminue considérablement le coût de l'énergie. En se spécialisant dans les machines-outils et les produits haut de gamme, et en pratiquant une politique de bas salaires, l'Allemagne a réussi à devenir le pays du monde le plus axé sur les exportations. Cependant, l'union monétaire dans la zone Euro ne permet pas d'adapter la politique monétaire aux besoins de chaque pays tandis que l'ampleur des déficits des finances publiques et de la dette publique restreint la politique fiscale. Les rigidités institutionnelles limitent les perspectives de réformes microéconomiques dans les pays de cette région, notamment la France et l'Italie.
- La société devient plus inégalitaire, les plus riches détenant une proportion toujours plus importante des revenus et des richesses. Cette tendance est la plus visible aux États-Unis où 10 % et 1 % des plus riches ont vu leur part en matière de revenu total augmenter respectivement de 42,7 % à 48,2 % et de 15,9 % à 19,3 % sur la période 1999-2012. En 1980, cette part était respectivement de 32,9 % et de 8,2 %.⁷ Les inégalités en Amérique du Nord et en Europe occidentale avoisinent probablement les niveaux enregistrés au début du XXe siècle, peu avant la Première Guerre mondiale.⁸

La crise mine les sociétés européennes. Les sociétés européennes font actuellement face à une augmentation sans précédent de la pauvreté. Ce sont les enfants qui sont le plus touchés. En 2011, 27 % des enfants (de moins de 18 ans) vivant dans les pays de l'Union européenne étaient exposés à la pauvreté ou à l'exclusion sociale, contre 24 % des adultes et 21 % des personnes âgées. Les taux de pauvreté infantile étaient plus élevés que la moyenne de l'Union dans plusieurs pays d'Europe occidentale, notamment la Grèce (30 %), l'Irlande (38 %), l'Italie (32 %), le Portugal (29 %) et l'Espagne (31 %). Le Royaume-Uni, quant à lui, se situait juste au niveau de la moyenne de l'Union (27 %). La pauvreté infantile découlait généralement du faible niveau d'instruction des parents. En France et en Allemagne, plus de la moitié des enfants dont les parents avaient arrêté leurs études après le collège étaient pauvres. Cette proportion tombe à environ 6 % chez les enfants dont les parents avaient poursuivi des études dans l'enseignement supérieur. En 2013, 17 % des enfants entre 6 et 18 ans vivant en France étaient victimes d'exclusion sociale.

Le cas le plus extrême est celui de la Grèce, où un quart de la population active est au chômage et où le revenu par habitant a diminué d'un cinquième en juste cinq ans. Par conséquent, la consommation des ménages s'effondre, la sous-alimentation réapparaît et les soins de santé et l'éducation sont devenus inabordables. Les services sociaux s'effondrent, mettant en péril la stabilité économique du pays. D'autres pays européens font également face à une augmentation sans précédent de la pauvreté, ce qui conduit, entre autres, à un renversement des tendances de migration et à l'expatriation des jeunes, pour qui il est devenu impossible d'intégrer le marché du travail dans leur propre pays.

Tendances culturelles

Le déclin relatif des pays occidentaux par rapport à la Chine, à l'Inde et peut-être l'Afrique subsaharienne du XXI^e siècle remet en cause une vision du monde axée sur l'Occident qui prévalait depuis deux cents ans. Parallèlement, les identités culturelles nationales subissent de profonds changements en raison d'une plus grande ouverture aux flux de marchandises et de capitaux, de l'immigration et aussi de l'intégration continentale en Europe. La culture est devenue une question politique centrale, quoique pas toujours explicite, comme en témoignent les débats sur l'assimilation de l'Islam dans les sociétés occidentales ou la polarisation de la politique américaine. L'absence d'une identité culturelle commune claire entrave l'évolution de l'Union européenne vers un état fédéral tandis que l'affaiblissement des États-nations conduit à une résurgence des identités régionales.

La diffusion des TIC a une incidence sur la culture : elle facilite la communication et l'émergence d'une culture de masse à l'échelle mondiale, mais elle modifie également les pratiques culturelles axées sur la lecture et l'écriture et remet en cause des pans entiers de secteurs culturels tels que l'édition, l'édition musicale et le cinéma.

Tendances environnementales

L'Amérique du Nord et l'Europe occidentale ont une responsabilité historique majeure dans quatre modifications de l'environnement mondial qui menacent l'avenir de la biosphère : le changement climatique, la perte de la biodiversité, l'insuffisance croissante des ressources naturelles et la pollution. Malgré la mention « développement durable » qui figure parmi leurs objectifs, les politiques actuelles ne considèrent pas ces questions comme centrales. Les engagements pris lors des accords internationaux sur les problèmes environnementaux sont rarement tenus. Par exemple, en dépit d'un fort consensus scientifique sur la responsabilité de l'homme en matière de changement climatique, les gouvernements ont entrepris des initiatives très limitées afin de réduire les émissions de gaz à effet de serre, et il est peu probable que l'accord restreint conclu à la conférence de Varsovie en novembre 2013 marque un tournant. Aux États-Unis, la production de masse d'huile et de gaz de schiste au cours de ces dernières années a conduit à une diminution de l'utilisation du charbon comme source d'énergie, et donc des émissions de dioxyde de carbone, mais constitue en soi un facteur majeur de pollution. Les pays d'Europe occidentale, en particulier l'Allemagne, importent des États-Unis du charbon meilleur marché, piétinant ainsi les résolutions prises précédemment en matière de réduction des émissions.

Les tendances exposées dans cette section concernent le fonctionnement actuel des systèmes éducatifs mais soulèvent aussi la question des nouveaux besoins en matière d'éducation et de formation auxquels les gouvernements devront s'attaquer dans l'optique de l'après-2015.

2-Conséquences pour l'éducation

Les systèmes éducatifs en Amérique du Nord et en Europe occidentale sont mis à rude épreuve :

- **L'augmentation de la pauvreté des enfants réduit la capacité d'apprentissage des élèves** dans l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que la capacité de leur famille à les soutenir. L'enseignement supérieur risque de devenir inabordable pour de nombreuses familles, comme l'attestent la crise des prêts étudiants aux États-Unis et les taux élevés de décrochage scolaire et d'échec aux examens observés en France chez les étudiants qui doivent travailler pour financer leurs études. Parallèlement, le chômage de masse chez les jeunes diminue les résultats de l'apprentissage, notamment parmi les diplômés de l'enseignement supérieur.
- **Les dépenses publiques en matière d'éducation sont restreintes**, les gouvernements s'efforçant de réduire le déficit des finances publiques. Le faible rapport élèves-enseignant, ainsi que la stagnation ou la diminution de la population scolaire, réduisent la nécessité de recruter un grand nombre de nouveaux enseignants pour l'enseignement de base. Cependant, les pays d'Europe occidentale se désinvestissent presque de l'enseignement supérieur, de la formation continue ainsi que de la recherche et du développement, bien que ces domaines constituaient auparavant des priorités inscrites à l'agenda de l'Union européenne et que les pays émergents, en particulier la Chine, investissent massivement. Les conséquences à long terme des réductions massives des dépenses d'éducation dans les pays, notamment la Grèce, méritent un examen approfondi.
- **L'augmentation de l'inégalité salariale, alliée à une baisse de la demande des travailleurs non qualifiés** entraîne un renforcement de l'incidence du milieu familial sur la réussite scolaire ainsi que de l'impact de celle-ci en termes de résultats sur le marché du travail. Cela contribue à accentuer la pression sur l'école en tant que lieu où se décide l'avenir des élèves. Les polémiques actuelles autour de la réforme des rythmes scolaires en France mettent en avant son impact perçu sur l'équité du système scolaire.
- **La baisse des acquis pédagogiques et la montée de la violence scolaire** dans certains pays peuvent refléter les profonds changements dans le fonctionnement des familles et de la société qui menacent la transmission des connaissances par le biais de la scolarisation. Les écoles en tant qu'institutions sociales sont plus faibles, le savoir est valorisé moins pour sa valeur intrinsèque que pour son rôle déterminant et l'autorité des enseignants est contestée.⁹ Les réformes pédagogiques fondées sur l'évaluation des interventions spécifiques visant à faciliter l'acquisition de compétences de lecture et d'écriture, par exemple, peuvent ne pas être suffisantes face à l'ampleur de ces problèmes sociétaux.

Les politiques mises en œuvre après 2015 en Amérique du Nord et en Europe occidentale devront tenir compte des nouveaux besoins en matière d'éducation et de formation :

- Investir dans **l'enseignement supérieur** et renforcer les liens entre le système éducatif, la recherche publique et privée ainsi que l'innovation afin de favoriser la création de nouveaux secteurs d'activités ;

- Aider les travailleurs, en particulier ceux qui sont peu qualifiés, à s'adapter aux changements qui s'opèrent dans l'économie en garantissant un accès plus équitable à la **formation continue** ;
- Faciliter la **mobilité internationale** des étudiants et des jeunes travailleurs ;
- S'attaquer à l'**inégalité en matière d'éducation** à tous les niveaux, de l'accès à la protection et l'éducation de la petite enfance à la maîtrise des compétences de base et d'autres acquis pédagogiques dans le cadre de l'éducation obligatoire et du financement de l'enseignement supérieur ;
- Utiliser les **TIC** si elles peuvent compléter l'enseignement (les résultats divergent à ce sujet) et apprendre aux étudiants à s'en servir ;
- Remettre la transmission de la **culture** au cœur de l'éducation ;
- Pallier à la faible visibilité des questions écologiques par le biais de l'**éducation au développement durable**, et plus généralement par le biais de l'enseignement des sciences naturelles et sociales.

3 - Situation de l'éducation en Amérique du Nord et Europe occidentale

D'un point de vue général et quantitatif, l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale étaient plus en avance dans la réalisation des six objectifs d'Éducation pour tous en 2000 que les autres régions. Cependant, les gouvernements ont dû déployer de nombreux efforts pour rendre les systèmes éducatifs plus équitables et améliorer la qualité de l'éducation, en particulier les acquis pédagogiques. Un examen des indicateurs actuels relatifs à chaque objectif EPT indique que ces problèmes persistent.¹⁰ Le cadre EPT était donc approprié pour l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale. Un cadre élargi mettant davantage l'accent sur l'enseignement supérieur, la recherche, la formation professionnelle ainsi que la petite enfance ainsi que le fonctionnement des établissements scolaires et de l'apprentissage sera pertinent pour l'après-2015.

Objectif EPT 1 : protection et éducation de la petite enfance

Tous les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale disposent de politiques publiques exhaustives qui prévoient la protection des enfants de moins de 3 ans, comme le montrent les données en matière de santé. Le taux de mortalité pondéré des moins de 5 ans est de 6 ‰ tandis que les taux médians de vaccination des enfants de moins de 1 an contre la diphtérie, la coqueluche et le tétanos, d'une part, et la polio, d'autre part, atteignent 96 %. Cependant, des disparités importantes sont observées dans la région. Les pays nordiques enregistrent les taux de mortalité les plus bas pour les enfants de moins de 5 ans (3 ‰ en Finlande, Islande et Suède) tandis que les États-Unis affichent le plus haut (8 ‰). L'Autriche est un cas à part car il s'agit du seul pays dont les taux de vaccination sont inférieurs à 90 % (83 ‰ pour les deux vaccins). La Turquie a accompli des progrès considérables dans la protection de la petite enfance ces vingt dernières années mais n'a pas encore atteint un niveau aussi avancé que les autres pays de la région : 9 % des

naissances ne sont pas encadrées par du personnel de santé qualifié et le taux de mortalité des moins de 5 ans atteint 23 ‰.

En totale contradiction avec le constat qui précède, l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale ne garantissent pas l'accès universel à l'enseignement préscolaire, malgré les progrès réalisés depuis 1999. Le taux brut moyen pondéré de scolarisation pour la région est passé de 76 % en 1999 à 85 % en 2011 : la capacité des écoles maternelles a augmenté mais reste insuffisante pour accueillir tous les jeunes enfants.

Les traditions en matière de fourniture de services d'enseignement préscolaire varient selon les pays :

- En France et en Belgique, la scolarisation universelle existe depuis longtemps. Elle concerne principalement dans les écoles publiques en France (87 % des élèves) ainsi que la majorité des écoles privées en Belgique (53 % des élèves).
- Huit pays d'Europe occidentale, notamment l'Italie, les Pays-Bas et l'Espagne, ainsi qu'Israël, se rapprochent de la scolarisation universelle, avec des taux nets d'inscription supérieurs à 92 %. En Norvège et en Suède, la scolarisation universelle est due à une expansion spectaculaire de l'enseignement préscolaire depuis 1999, où seulement les trois quarts des jeunes enfants appartenant au groupe d'âge officiel étaient inscrits à ce niveau de scolarité. Dans la plupart de ces pays, l'enseignement privé représente 25 à 50 % des élèves, sauf en Israël, où l'enseignement est presque totalement public.
- D'autres pays européens et le Canada ont des taux nets d'inscription situés entre 70 et 85 % qui les placent encore loin de la scolarisation universelle, malgré les efforts considérables déployés par certains pays, notamment la Finlande et le Portugal, entre 1999 et 2011. La part de l'enseignement privé varie de 4 % en Suisse à 51 % à Chypre.
- Avec un taux net d'inscription de 64 % et 67 % respectivement, les États-Unis et l'Irlande se situent loin derrière. Aux États-Unis, 55 % des élèves fréquentent les écoles publiques tandis que l'Irlande est un cas à part puisqu'elle n'offre pratiquement pas de structures publiques en matière d'enseignement préscolaire (98 % des élèves fréquentent les écoles privées).
- En Turquie, l'enseignement préscolaire a commencé à se développer seulement récemment : le taux net d'inscription a augmenté, passant de 7 % en 1999 à 26 % en 2010, en grande partie grâce aux écoles publiques qui accueillent 91 % des élèves scolarisés.

Le nombre d'années que le jeune enfant moyen peut s'attendre à passer dans l'enseignement préscolaire dépend de l'accès aux écoles maternelles mais aussi de la durée de la scolarité. Ce nombre est généralement moins élevé dans les pays anglo-saxons où les taux d'inscription sont plus faibles : un jeune enfant passerait donc 1,3 an dans l'enseignement préscolaire en Irlande, 1,4 au Canada, 1,7 au Royaume-Uni et 2,2 aux États-Unis. Cela contraste avec la durée beaucoup plus longue de l'enseignement préscolaire pour le jeune enfant en France (3,3 ans), en Espagne (3,8 ans) et l'Europe du Nord en général (jusqu'à 4 ans au Danemark).

Les études plus ou moins récentes disponibles soulignent les avantages que présente pour les jeunes enfants, ainsi que pour la société, la participation aux programmes d'éducation et de protection de la petite enfance (EPPE) de qualité :

- **Les trois premières années de la vie sont décisives** dans la formation du cerveau, et plus largement de la personnalité. Il est impératif d'offrir à l'enfant un environnement physique et émotionnel sûr, de le stimuler de manière appropriée et de le protéger des expériences négatives (telles que le manque de soins ou les mauvais traitements). Les programmes EPPE sont capables d'offrir cet environnement, en particulier pour les enfants risquant de souffrir de sous-alimentation, d'une mauvaise santé ou d'un développement limité du langage, en raison des conditions familiales. Ces programmes peuvent donc limiter l'étendue des inégalités chez les enfants en bas âge, qui peuvent avoir des conséquences tout au long de leur vie.¹¹
- **L'enseignement préscolaire jette les bases d'un apprentissage plus poussé.** D'après des données issues de l'enquête PISA (Programme for International Student Assessment : programme international pour le suivi des acquis des élèves) 2009 menée dans tous les pays de l'OCDE, les collégiens de 15 ans qui ont fréquenté la maternelle pendant au moins un an obtiennent de meilleurs résultats scolaires que ceux qui n'y sont pas allés et ce, même en tenant compte du milieu familial. En Allemagne, la différence équivaut à l'avantage acquis au cours d'une année de scolarité et est encore plus importante au Danemark, en Grèce et en Italie. Les pays qui comptent une part plus importante d'étudiants ayant fréquenté l'école maternelle enregistrent en moyenne des scores plus élevés que les autres. Cependant, l'OCDE souligne l'importance de la qualité. L'impact de la scolarisation à la maternelle sur les scores au PISA dépend du nombre d'années de scolarisation, du rapport élèves-enseignant et du montant des dépenses publiques par élève.¹² D'après des données PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study : programme international de recherche en lecture scolaire) et TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study : enquête internationale sur les mathématiques et les sciences) de 2011, les performances scolaires en lecture et en mathématiques des élèves de 4^e année augmentent avec la durée de leur scolarisation en maternelle. Les enfants qui ne sont jamais allés à la maternelle sont, eux, particulièrement désavantagés.¹³
- **Les études sur l'EPPE aux États-Unis révèlent un impact à long terme,** alors que l'impact des interventions dans l'enseignement primaire ou secondaire disparaît généralement après quelques années. Selon une évaluation menée par Head Start, programme national d'éducation et de protection de la petite enfance financé par les fonds publics et axé sur les enfants défavorisés, la participation au programme a permis d'augmenter de 9 % les chances d'obtenir un diplôme du secondaire et de réduire de 7 % le risque de décrochage scolaire et de chômage autour de l'âge de 20 ans.¹⁴ Les études longitudinales indiquent que les investissements dans les programmes d'EPPE génèrent des retombées économiques extrêmement intéressantes tout au long de leur vie : augmentation des taux d'obtention de diplômes du secondaire et des revenus individuels, et donc des recettes fiscales pour l'État, et diminution de la dépendance vis-à-vis des programmes d'aide sociale et du taux de criminalité. Les économistes spécialisés dans l'éducation soulignent que les investissements publics dans les programmes d'EPPE sont plus productifs que les investissements dans l'enseignement correctif destiné aux collégiens et aux lycéens.¹⁵

Malheureusement, les décideurs politiques tendent à négliger l'EPPE. La situation aux États-Unis suscite de vives inquiétudes. Même en France, où la demande des parents en matière de services de garderie est élevée pour les enfants de 0 à 2 ans et où la scolarisation en maternelle est de 100 %, il existe des inquiétudes concernant la qualité de l'EPPE dans le futur. Comme en témoignent les chiffres relatifs aux dépenses publiques, l'engagement en faveur de l'EPPE varie considérablement d'un pays à l'autre. Dans 18 pays disposant de données,¹⁶ entre 4 (Suisse) et 14,5 % (Espagne) des dépenses publiques en matière d'éducation sont consacrées à l'enseignement préscolaire, ce qui représente entre 0,19 % (Suisse) et 0,94 % (Danemark) du PNB. L'éducation et la protection de la petite enfance doivent constituer une priorité du programme d'éducation de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale pour l'après-2015.

Objectif EPT 2 : enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité pour tous

Tous les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale avaient atteint l'objectif d'un enseignement primaire pour tous bien avant 2000. Les gouvernements ont joué un rôle fondamental dans le développement des systèmes éducatifs modernes. De ce fait, ils demeurent les principaux fournisseurs de services d'enseignement primaire et, dans une moindre mesure, d'enseignement secondaire. Quelques exceptions sont cependant à noter. Aux États-Unis par exemple, 91 % des élèves de primaire fréquentent des établissements publics (contre 85 % en France). En revanche, 54 % des élèves de primaire sont inscrits dans des établissements privés en Belgique.

Presque tous les enfants vont à l'école primaire,¹⁷ achèvent le programme scolaire sans redoubler et intègrent l'enseignement secondaire. La plupart poursuivent leurs études jusqu'à obtenir un diplôme de second cycle et la majorité accède à l'enseignement supérieur. Les enfants peuvent s'attendre à passer en moyenne 16,6 années dans le système scolaire, cette durée étant plus courte dans des pays tels que l'Autriche ou la Suisse qui privilégient l'apprentissage pour la formation professionnelle mais peut aller jusqu'à 18,6 ans en Irlande.¹⁸

En termes techniques, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire est de 100 % dans l'ensemble de la région, le taux net ajusté d'inscription dans le primaire varie de 94 % à 100 % dans tous les pays et les indicateurs d'efficacité interne sont satisfaisants, voire négligeables par rapport à d'autres régions. Dans la majorité des pays disposant de données, moins de 1 % des élèves de primaire redoublent. Le taux médian d'élèves réussissant à passer le cap de la cinquième année est de 98 %, et dans tous les pays, à l'exception de deux (Malte : 83 % et Espagne : 94 %), le taux de passage dans l'enseignement secondaire général est supérieur à 98 %. Les taux bruts d'inscription dans l'enseignement secondaire (premier et second cycles) avoisinent 100 % dans la plupart des pays, ce qui indique que les systèmes éducatifs ont la capacité d'accueillir tous les adolescents. Le redoublement et le décrochage scolaire constituent néanmoins des problèmes à ce niveau d'enseignement : un nombre considérable de jeunes quittent le système scolaire avec pour seul bagage le BEPC ou équivalent. Aux États-Unis, le décrochage précoce peut expliquer que le taux brut d'inscription au lycée n'atteint que 90 %, l'un des plus bas d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale. Parallèlement, si la Turquie est

parvenue à une scolarisation de masse dans les collèges, le taux brut d'inscription au lycée n'est que de 70 %.

Objectif EPT 3 : besoins éducatifs des jeunes et des adultes

Par rapport à d'autres régions, tous les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale offrent aux jeunes et aux adultes un large éventail de possibilités d'apprentissage, dans le cadre de divers modèles nationaux. Cependant, la qualité de l'enseignement et de la formation fournis varie, et l'accès à ces deux services tend à se répartir de manière inéquitable au sein des pays, laissant pour compte les personnes défavorisées ayant les plus grands besoins d'apprentissage.

Outre l'enseignement général au niveau secondaire supérieur, les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes comprennent :

- le décrochage scolaire précoce ;
- l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) ;
- l'enseignement supérieur ;
- la formation continue, en particulier la formation professionnelle continue ;
- l'enseignement et la formation de la deuxième chance pour les personnes peu qualifiées.

Décrochage scolaire précoce

Le décrochage scolaire précoce constitue un problème politique dans l'Union européenne.

En 2010, 14 % des jeunes de 18-24 ans vivant dans l'Union avaient tout au plus achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire et ne suivaient plus aucun enseignement ni aucune formation. L'Union a fixé pour objectif de ramener ce pourcentage à 10 % d'ici à 2020, en particulier pour l'Europe du Sud (Italie, Malte, Portugal et Espagne) et le Royaume-Uni, où le pourcentage de 2010 était plus élevé que la moyenne (en Espagne, un jeune sur trois était concerné). Les jeunes défavorisés étaient particulièrement vulnérables : le faible niveau d'instruction des parents ou l'absence de la mère dans le ménage, par exemple, constituaient des facteurs de risque en Espagne tandis que la grossesse précoce au Royaume-Uni réduisait de 24 % la probabilité de rester dans le circuit scolaire après 16 ans.¹⁹

Enseignement et formation techniques et professionnels

L'enseignement technique et professionnel représente 14 % des élèves inscrits dans le secondaire en Europe occidentale, un pourcentage qui varie de 7 % à Chypre à 47 % aux Pays-Bas. Le pourcentage est élevé dans les pays disposant de systèmes d'apprentissage en alternance (Suisse : 34 %, Autriche : 39 %), ainsi qu'en Belgique (40 %) et en Italie (37 %). En France et en Allemagne, le taux d'inscription dans l'enseignement technique et professionnel (ETP) est de 20 % dans le secondaire. Cependant, beaucoup plus d'étudiants allemands s'engagent dans la voie de l'apprentissage en alternance (et sont considérés comme des employés plutôt que comme des étudiants) tandis que la majeure partie de l'enseignement technique et professionnel se déroule dans les établissements scolaires en France. L'ETP est moins développé en Espagne (17 %) et au Royaume-Uni (13 %).

Contrairement aux étudiants d'Europe occidentale, tous les étudiants du secondaire aux États-Unis fréquentent un établissement d'enseignement général.²⁰

L'existence de filières parallèles dans l'enseignement secondaire risque de perpétuer les inégalités sociales.²¹ Dans de nombreux pays, les étudiants moins performants sont envoyés dans des établissements d'EFTP dispensant un enseignement de mauvaise qualité. Les qualifications qu'ils acquièrent ne font pas l'objet d'une forte demande et rebutent parfois les employeurs qui préfèrent embaucher des étudiants ayant bénéficié d'un solide enseignement général, comme cela a observé au Royaume-Uni. Les étudiants qui sont désavantagés au départ en raison de leur milieu familial et de leurs résultats scolaires subissent donc ce désavantage à long terme sur le marché du travail.

- Les pays tendent à retarder l'âge auquel les étudiants doivent choisir entre la filière générale et celle de l'EFTP, et proposent un programme scolaire commun pour tous jusqu'à 15 ans. Cette stratégie permet de s'assurer que le plus grand nombre possible d'étudiants acquièrent les compétences de base indispensables dans les deux filières. Les pays d'Europe occidentale et des autres pays de l'OCDE qui ont mis en place cette réforme ont vu augmenter le taux moyen de performance de la population estudiantine et ont rendu leurs systèmes d'EFTP plus attractifs aux yeux des étudiants performants. En revanche, les pays qui ont conservé la séparation précoce des filières connaissent des inégalités plus marquées en matière de performance en lecture, comme il a été mesuré dans le PISA.
- Les pays doivent faire en sorte que la séparation entre l'enseignement général et l'EFTP soit plus souple, en proposant aux étudiants de cette filière des passerelles vers la filière générale ou en intégrant plus de matières générales dans le programme de l'EFTP. En Suisse, un programme spécial d'un an permet aux diplômés de la filière EFTP de rattraper les matières universitaires et d'entrer à l'université : en 2010, environ 13 % des jeunes de 21 ans participaient au programme.

Les systèmes d'apprentissage en alternance parviennent à fournir un enseignement et une formation techniques et professionnels de qualité et à faciliter l'accès à l'emploi. Cependant, ils représentent des traditions spécifiques à chaque pays, lesquelles sont difficiles à transposer ailleurs. En Allemagne, l'apprentissage en alternance est ouvert à tous les étudiants qui ont terminé le collège à 15 ans et dure de deux à trois ans et demi. Les apprentis sont des employés, rémunérés par l'entreprise où ils bénéficient d'une formation structurée. Parallèlement, ils assistent à temps partiel à des cours traitant de matières professionnelles ou générales. Ce système fonctionne à une très vaste échelle, car 60 % des jeunes entrent en apprentissage, une possibilité offerte dans 340 professions environ, que ce soit dans le secteur manufacturier, les métiers spécialisés ou les services. Parmi ceux qui vont jusqu'au bout de l'apprentissage, 57 % sont immédiatement embauchés par l'entreprise qui les forment. Ce système n'est donc pas étranger au fait que l'Allemagne réussisse à conserver un faible taux de chômage des jeunes. En place depuis plusieurs décennies, il dépend de la coopération entre le gouvernement fédéral et les collectivités locales, les employeurs et les employés. De plus, il répond aux besoins des nombreuses PME allemandes dont l'activité est axée sur l'exportation et qui sont fortement demandeuses d'employés très qualifiés. La France a tenté d'imiter le modèle allemand, avec un certain succès puisque les jeunes apprentis ont plus de chances de trouver un emploi que ceux qui

ont bénéficié d'un enseignement classique dans les établissements d'EFTP. Cependant, le système fonctionne à une échelle beaucoup plus réduite qu'en Allemagne.

Enseignement supérieur

L'accès à l'enseignement supérieur varie considérablement d'un pays à l'autre. Il est quasiment universel en Finlande, où le taux brut d'inscription dans les établissements de troisième cycle atteint 95 %. Dans la plupart des autres pays, ce taux varie de 65 % à 70 % pour atteindre 75-80 % dans les quatre pays scandinaves. Deux grands pays d'Europe occidentale accusent du retard dans ce domaine : le Royaume-Uni (60 %) et la France (58 %), tandis que la Turquie affiche un taux de 55 %. Le fort pourcentage enregistré aux États-Unis (95 %) reflète l'attractivité des universités américaines, qui ont accueilli 685 000 étudiants étrangers en 2011, soit 33 % du nombre total des étudiants étrangers de la région. Ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur et améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche doivent figurer parmi les priorités du programme d'éducation pour l'après-2015.

Formation continue

L'accès à la formation continue est limité et favorise les adultes ayant au départ les compétences les plus élevées.²² En Europe, l'enseignement et la formation continue sont très développés dans les pays nordiques, où entre un cinquième et un tiers des adultes de 25 à 64 ans ont participé à un programme dans ce domaine en 2008, ainsi qu'au Royaume-Uni et aux Pays-Bas. Dans les autres pays d'Europe occidentale, seuls 5 % à 10 % des adultes de cette catégorie d'âge ont participé à un programme de formation continue. Ce pourcentage tombe à moins de 5 % en Grèce et en Turquie. Dans tous les pays, les travailleurs peu qualifiés avaient considérablement moins de chances de bénéficier d'une formation sur le lieu de travail que les travailleurs très qualifiés. Des données recueillies aux États-Unis indiquent que la participation à des formations professionnelles chez les adultes augmente avec le niveau d'instruction, les revenus du ménage et le statut professionnel, et que les employés à temps plein sont avantagés par rapport aux employés à temps partiel et, en particulier, aux chômeurs.

Enseignement et formation de la deuxième chance pour les personnes peu qualifiées

D'une manière générale, les **programmes de la deuxième chance** comprennent :²³

- les interventions visant à réduire les conséquences du **décrochage scolaire** dans le secondaire : aux Pays-Bas par exemple, les élèves qui ont abandonné leurs études peuvent se réinscrire à n'importe quel moment de l'année scolaire ou fréquenter des centres de formation pour adultes ;
- **les programmes de formation ciblant les jeunes qui ne sont ni en situation d'emploi ni en apprentissage ou en formation** : par exemple, le Summer Youth Employment Program à New York ou les écoles de la deuxième chance en France et dans d'autres pays européens ;
- **l'apprentissage ouvert et à distance** : en Turquie par exemple, les programmes d'ouverture des lycées d'enseignement général et des lycées professionnels, qui ciblent

les jeunes handicapés physiques, les détenus, les jeunes vivant dans des zones rurales isolées ainsi que les jeunes ayant abandonné leurs études pour travailler ;

- **la reconnaissance formelle des compétences acquises en dehors de l'école**, bien que l'expérience du Royaume-Uni et d'autres pays en matière de cadres nationaux de qualification soit mitigée.

Définir un objectif pour l'après-2015 en matière d'apprentissage des jeunes et des adultes

Le cadre de l'Éducation pour tous était axé sur l'enseignement de base, de sorte que l'EFTP et l'enseignement supérieur ont été négligés, limitant la pertinence du cadre à l'Amérique du Nord et à l'Europe occidentale. Il était difficile de déterminer clairement si la formation continue dans les pays développés relevait des objectifs 3 et 4, étant donné la formulation vague employée. Un programme d'éducation pour l'après-2015 devra pleinement considérer l'EFTP et l'enseignement supérieur. De plus, tout rapport mondial associé sur l'éducation devra examiner le thème de l'enseignement supérieur, qui n'est pas abordé dans la série *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*.

Le rapport de 2012 a abordé l'objectif 3 mais s'est concentré sur le développement des compétences chez les jeunes défavorisés et les programmes de la deuxième chance.²⁴ Il a souligné la difficulté d'assurer le suivi de la fourniture des services éducatifs et d'évaluer les compétences en raison des données dont il dispose :

- Il existe **une grande diversité de prestataires**, qui ne sont pas traités de manière appropriée dans les statistiques nationales recueillies par l'Institut de statistique de l'UNESCO.²⁵ Les jeunes et les adultes acquièrent des compétences en fréquentant des établissements privés ou publics officiels mais aussi sur leur lieu de travail, que ce soit par le biais d'une formation formelle ou non. Les programmes de la deuxième chance sont généralement dirigés par des organisations non gouvernementales et ce, à une petite échelle.
- Il est difficile d'évaluer les compétences au-delà de l'aptitude à lire, écrire et compter, et les **données comparables entre les pays commencent tout juste à être disponibles** par le biais du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), ainsi que par celui de l'Enquête annuelle sur les forces de travail, l'Enquête sur l'éducation des adultes et l'Enquête sur la formation professionnelle en entreprise d'Eurostat. Les indicateurs proposés par l'OIT, l'OCDE, l'UNESCO et la Banque mondiale à la demande du Sommet du G20 de Séoul comprennent donc principalement des indicateurs relatifs à l'enseignement classique. Cependant, deux indicateurs relèvent directement du développement des compétences (participation des jeunes à des programmes d'apprentissage, participation des adultes à l'enseignement et la formation). La seule mesure directe des compétences qui est envisagée se limite à l'alphabétisation et l'apprentissage du calcul.²⁶

Le rapport a conclu que : « Quels que soient les objectifs internationaux en matière de développement des compétences qui seront fixés pour l'après-2015, il faudra les définir plus précisément et déterminer clairement comment les mesurer sur la base d'une évaluation réaliste des informations qui pourront être recueillies. »²⁷

Objectif EPT 4 : alphabétisation des adultes

Dans les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, les adultes totalement incapables de lire et d'écrire sont peu nombreux, et les gouvernements ne considèrent généralement pas l'analphabétisme comme un vrai problème. En Europe du Sud, les taux d'alphabétisation des adultes ne sont disponibles que pour six pays. Ils allaient de 92 % (Malte) à 99 % (Italie) pour la période 2005-2011. Ces taux correspondent à des effectifs non négligeables chez les adultes (15 ans et plus), notamment en Espagne (882 000 personnes), en Italie (533 000) et au Portugal (415 000), mais beaucoup moins préoccupants chez les jeunes (15-24 ans), ce qui donne à penser que l'analphabétisme total disparaîtra presque complètement à l'avenir. La Turquie offre un contraste frappant avec l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, avec un taux d'alphabétisation de 90 % chez les femmes adultes et un effectif de 3 224 000 adultes analphabètes, dont 83 % sont des femmes. Les données provenant d'enquêtes auprès des ménages montrent qu'une part significative des jeunes de langue kurde est encore analphabète.²⁸

Toutefois, les chiffres officiels de l'alphabétisation ne rendent pas compte de la part des adultes qui sont illettrés, c'est-à-dire qui éprouvent des difficultés – dans la vie de tous les jours ou au travail – à lire et à écrire, à effectuer des calculs simples ou à résoudre des problèmes. La plupart de ces personnes ont suivi un enseignement de base, mais ont quitté tôt l'école, avec peu d'acquis, sans avoir eu l'occasion de les compléter. Les évaluations effectuées au niveau national révèlent que l'analphabétisme fonctionnel concerne une part non négligeable de la population. Selon une estimation réalisée en 2010 en Allemagne, 14,5 % de la population âgée de 18 à 64 ans, soit 7,5 millions de personnes, étaient analphabètes du point de vue fonctionnel. Seulement 0,6 % de la population était totalement incapable de lire (c'est-à-dire analphabète à proprement dit) et 10 % étaient capables de lire des phrases simples sans toutefois pouvoir comprendre un texte. Des estimations du même type ont révélé que l'analphabétisme fonctionnel touchait 9 % de la population adulte en France, et 8 % en Écosse. Des enquêtes menées au Canada et aux États-Unis ont montré que ce taux est particulièrement élevé chez les populations autochtones, conséquence de pratiques discriminatoires et stigmatisantes.²⁹

Des enquêtes internationales sur le niveau d'alphabétisation des adultes fournissent des données comparables. En complément des enquêtes sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EACA) menées en 2003 et en 2006-2008, l'OCDE a récemment publié les premiers résultats de son Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), conduite en 2011 et 2012 auprès de 166 000 adultes âgés 16 à 25 ans, dans 24 pays dont 16 d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale. L'évaluation s'est attachée à mesurer l'alphabétisation, les compétences en calcul et en résolution de problèmes, aptitudes clés pour travailler dans des « environnements à forte composante technologique ».³⁰

Un adulte sur six présente un faible niveau d'alphabétisation, et un sur cinq de faibles compétences en calcul.

- 3,3 % ont obtenu un score inférieur au niveau 1 de l'échelle de compréhension de l'écrit. Ils ont réussi à « lire des textes courts sur des sujets familiers pour trouver une information précise de forme identique à celles de la question ou de la consigne », mais pas plus. 12,2 % des adultes ont atteint le niveau 1. Ils ont pu « lire des textes numériques ou imprimés continus, non continus ou mixtes relativement courts afin de trouver une information identique ou synonyme à l'information donnée dans la question

ou la consigne ». Parmi les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, le pourcentage des adultes présentant des compétences faibles en lecture (niveau 1 ou inférieur) était le plus élevé en Italie (27,7 %), en Espagne (27,5 %) et en France (21,6 %), et le plus bas aux Pays-Bas (11,7 %) et en Finlande (10,6 %).

- 5 % ont obtenu un score inférieur au niveau 1 de l'échelle de numératie, et 14 % ont atteint le niveau 1. Le pourcentage des adultes ayant obtenu un score inférieur ou égal au niveau 1 était de nouveau le plus élevé en Italie (31,7 %) et en Espagne (30,6 %), suivi par les États-Unis (28,7 %).

Les pays d'Europe du Nord (Finlande, Pays-Bas, Norvège et Suède) **obtiennent des scores supérieurs à la moyenne internationale en matière d'alphabétisme et de numératie**; l'Irlande, l'Italie, l'Espagne et les États-Unis obtiennent les scores les plus faibles.

Les inégalités sont bien plus grandes à l'intérieur d'un même pays que d'un pays à l'autre. Les gouvernements devraient non seulement se soucier du score moyen obtenu dans leur pays, mais aussi faire de la réduction des inégalités de compétences une priorité. Parmi les catégories les plus susceptibles de posséder de graves lacunes figurent les adultes n'ayant pas achevé le deuxième cycle d'études secondaires, les adultes dont les parents présentent un faible niveau d'instruction, les travailleurs exerçant des professions non qualifiées, les immigrants de langue étrangère, ainsi que certaines personnes âgées. Les écarts de niveau d'instruction sont extrêmes en France et aux États-Unis, où les adultes n'ayant pas achevé le deuxième cycle d'études secondaires obtiennent en moyenne un score à peine supérieur au niveau 1, tandis que ceux diplômés de l'enseignement supérieur se classent en moyenne dans la moitié supérieure du niveau 3. Le niveau d'instruction des parents crée des écarts similaires en Allemagne et aux États-Unis.

Les adultes possédant des compétences faibles pâtissent de nombreux désavantages. Ils sont plus susceptibles d'être laissés à l'écart du marché du travail, d'être sans emploi ou de percevoir des salaires moins élevés. Ils éprouvent aussi davantage de difficultés à s'intégrer dans la société : la probabilité est plus forte qu'ils fassent moins confiance aux autres, qu'ils croient n'avoir que peu d'influence sur la vie politique et qu'ils ne participent pas à des activités associatives ou bénévoles. Enfin, ils sont plus susceptibles de présenter des problèmes de santé.

Le programme d'éducation pour l'après-2015 en Amérique du Nord et en Europe occidentale devra inclure la lutte contre l'analphabétisme fonctionnel :

- Le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* de 2012 soulignait la nécessité de mesures ciblant les adultes analphabètes du point de vue fonctionnel, à commencer par une reconnaissance officielle de l'ampleur du problème et par la définition d'une stratégie nationale assortie d'un financement adéquat. Les programmes efficaces sont notamment ceux qui permettent l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, les programmes d'alphabétisation familiaux ou intergénérationnels, ou encore sur le lieu de travail. Les difficultés rencontrées sont le manque de formation professionnelle des éducateurs et la faiblesse de la demande en raison du rejet social attaché à l'illettrisme.
- Plusieurs recommandations formulées par l'OCDE sur la base de son Évaluation des compétences des adultes concernent des initiatives relatives au marché et à l'organisation du travail, mais d'autres relèvent directement du programme d'éducation pour l'après-2015 en Amérique du Nord et en Europe occidentale : « assurer une

éducation de qualité pendant la petite enfance et des services de garde peu onéreux », « continuer à encourager le niveau de formation » et « évaluer les compétences des adultes au chômage ».

Objectif EPT 5 : parité et égalité homme-femme

Les taux de scolarisation en Amérique du Nord et en Europe occidentale ne révèlent aucune disparité garçon-fille majeure dans l'enseignement préscolaire, primaire et dans le premier cycle du secondaire. L'interruption des études en fin de cycle primaire est toutefois plus fréquente chez les garçons, qui représentaient en 2010, dans tous les pays de l'Union européenne, la majorité des jeunes de 18 à 24 ans ayant au mieux un niveau de premier cycle d'études secondaires et ne suivant aucune étude ou formation supplémentaire.³¹

Les filles devancent généralement les garçons en termes de résultats de l'apprentissage, même si les différences ne sont pas grandes et qu'elles varient en fonction des disciplines et des pays. Dans l'enquête PISA 2009, menée dans 22 des 23 pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale³², ainsi qu'en Turquie, auprès d'élèves âgés de 15 ans, le score moyen obtenu par les filles en compréhension de l'écrit était plus élevé que celui des garçons dans tous les pays. L'écart était le plus faible aux Pays-Bas, où le score moyen des filles était de 4,8 % plus élevé que celui des garçons, et le plus grand en Finlande (10,8 %). Cet écart en compréhension de l'écrit n'a diminué dans aucun pays entre 2000 et 2009 ; il s'est même accentué en Israël, au Portugal, en France et en Suède. La plupart des élèves possédant des compétences très faibles en compréhension de l'écrit sont des garçons. En mathématique, en revanche, le score moyen obtenu par les garçons était plus élevé dans tous les pays à l'exception de la Suède, et les statistiques faisaient ressortir une amélioration significative dans 16 pays, y compris la Turquie. Les écarts étaient plus faibles (maximum 4,4 %) en Belgique. En sciences, le score moyen obtenu par les filles était nettement plus élevé que celui des garçons dans trois pays, dont la Turquie, nettement plus bas dans cinq autres, mais ne révélait aucune différence significative dans 14 pays.³³ Les enquêtes PIRLS et TIMSS 2011 ont donné des résultats similaires sur les compétences en lecture et en mathématiques des élèves en 4^e année d'école primaire.

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à poursuivre des études supérieures. Dans 18 des 20 pays possédant des données chiffrées, les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants. Quant aux deux autres, l'un (la Suisse) affiche une parité parfaite et le second (Chypre) est le seul où les étudiants masculins sont majoritaires. En conséquence, les filles peuvent espérer passer plus d'années à l'école que les garçons dans 17 des 20 pays disposant de données chiffrées, surtout dans les pays anglo-saxons et scandinaves : 0,9 an au Royaume-Uni, 1,7 aux États-Unis et jusqu'à 2,4 en Islande.

Les mesures en faveur de l'égalité des sexes dans l'éducation en Amérique du Nord et en Europe occidentale devraient poursuivre trois objectifs principaux :

- **Apporter une aide aux garçons défavorisés** qui courent un plus grand risque de quitter prématurément le système scolaire, avec un faible niveau de compétences et de qualifications ;
- **Mettre un terme aux stéréotypes qui perdurent dans les programmes, les manuels scolaires et les salles de classe,** et portent préjudice aux garçons comme aux filles et restreignent leur liberté. À cet égard, il convient de noter que, dans ces pays, les femmes

représentent 94 % des enseignants dans le préprimaire, 84 % dans le primaire, 60 % dans le secondaire et 43 % dans le supérieur. En outre, parmi les étudiants qui poursuivent des études supérieures, 76 % sont des filles dans l'enseignement et 82 % dans la santé et le bien-être, contre 27 % dans l'ingénierie et la construction et 36 % dans les sciences ;

- **Améliorer le taux d'activité des femmes**, qui reste bas dans plusieurs pays, interdisant ainsi à de nombreuses femmes de récolter sur le marché du travail le fruit de leur instruction. Seulement 51 % des femmes sont actives en Italie, 58 % en Grèce, 61 % en Israël et 62 % en Irlande .Ce taux ne dépasse 75 % que dans les quatre pays scandinaves et en Suisse.

La Turquie offre un contraste frappant avec l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale pour ce qui est des disparités garçon-fille. Entre 1999 et 2010, le pays a pratiquement éradiqué toute disparité dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Le taux de scolarisation des filles y a rattrapé celui des garçons, mais pas encore dans le deuxième cycle du secondaire, où le taux brut de scolarisation est de 65 % pour les filles contre 74 % pour les garçons. Depuis 1999, le taux de participation à l'enseignement supérieur a rapidement augmenté pour les deux sexes, mais les étudiants restent plus nombreux que les étudiantes avec des taux bruts de scolarisation s'élevant respectivement à 61 % et à 50 %. Les garçons peuvent espérer passer 1,1 an de plus que les filles dans le système scolaire, et le taux d'activité des femmes n'est que de 30 %.

Objectif EPT 6 : qualité de l'enseignement

La préservation de la qualité de l'enseignement est le principal défi qui attend les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale. Tous les pays de cette zone sont désormais devancés par plusieurs pays d'Asie de l'Est et Pacifique pour ce qui est des résultats de l'apprentissage. Les résultats de l'apprentissage stagnent voire déclinent dans plusieurs pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, preuve d'une crise grave de l'enseignement et de l'apprentissage. Les ratios élèves/enseignant étant faibles, l'action politique en matière d'éducation ne doit pas être axée sur le recrutement d'un grand nombre de nouveaux enseignants, mais devrait plutôt chercher à améliorer l'enseignement, la formation et la gestion des enseignants.

Résultats de l'apprentissage

Les données relatives aux résultats de l'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire sont nombreuses pour l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, car la plupart des pays procèdent à des évaluations nationales régulières et participent à des évaluations internationales. Les données internationales les plus récentes sont :

- Les enquêtes 2011 PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) et TIMSS (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences), organisées dans 63 pays et 49 entités infranationales par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire).³⁴ L'enquête TIMSS évalue les acquis en mathématiques des élèves en 4^e année de primaire et en 3^e année de secondaire, et PIRLS évalue les compétences en lecture des élèves en 4^e année de primaire. 18 des 23

pays de la zone³⁵, auxquels s'ajoute la Turquie, ont participé à au moins une des enquêtes. Les prochaines évaluations se feront en 2015 (TIMSS) et en 2016 (PIRLS).

- L'enquête PISA 2009 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), organisée par l'OCDE dans ses 34 États-membres ainsi que dans 41 pays ou entités infranationales partenaires.³⁶ Le PISA 2009 ciblait les compétences en compréhension de l'écrit des élèves âgés de 15 ans, mais évaluait aussi les acquis en mathématiques et en sciences. Un module a été ajouté sur la lecture, la compréhension et la mise en pratique de textes numériques, car l'objectif de PISA est d'évaluer la capacité des élèves à utiliser le savoir acquis en classe non seulement dans le système scolaire mais aussi au quotidien. Exception faite de Chypre, tous les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ont participé³⁷, ainsi que la Turquie. Les résultats de l'enquête PISA 2012 seront disponibles le 3 décembre 2013, et la prochaine évaluation aura lieu en 2015.

Les résultats de l'enquête PISA 2009 ont révélé que l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale ne détiennent plus la palme de l'excellence scolaire. Shanghai (Chine) a obtenu le meilleur score moyen en compréhension de l'écrit (556 points), suivie par la République de Corée. La Finlande, première du classement précédent, occupait la troisième place (536). Sept des dix premiers pays appartenaient à la région Asie de l'Est et Pacifique, y compris l'Australie et la Nouvelle Zélande. Mise à part la Finlande, le Canada et les Pays-Bas étaient les seuls pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale dans les dix premiers. La France, l'Allemagne, le Royaume-Uni et les États-Unis n'ont pas obtenu de score significativement plus élevé que la moyenne de 500 points de l'OCDE. Les pays d'Europe du Sud ont obtenu des scores nettement moins élevés, notamment la Grèce, l'Italie et l'Espagne (481 points). Israël (474) et la Turquie (464) rattrapent l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, et obtiennent des scores équivalents à ceux de la Fédération de Russie. Leurs scores sont également bien plus élevés que ceux des économies émergentes d'Amérique latine. Les résultats de l'enquête PISA 2009 en mathématiques et en sciences sont similaires, bien que des pays comme l'Allemagne et le Royaume-Uni aient obtenu de meilleurs scores qu'en compréhension de l'écrit.

Dans plusieurs pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, une grande proportion d'élèves n'atteint pas le niveau de compétence minimal nécessaire pour poursuivre des études et accéder à l'emploi – niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit PISA. Cette proportion dépasse le quart dans six pays, dont la France (25,6 %), l'Italie (28,9 %) et l'Autriche (35,2 %), ainsi qu'en Turquie (33,4 %). Qui plus est, dans plusieurs pays, le nombre d'élèves possédant des aptitudes élevées en lecture (niveaux 5 et 6), est très réduit - moins de 4 % dans sept pays, et en Turquie. En République de Corée, seulement 8,8 % des élèves n'atteignent pas le niveau 2, alors qu'ils sont 12,9 % à atteindre les niveaux 5 et 6.

Les tendances révélées par l'enquête PISA pour l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale sont préoccupantes.

- Entre 2000 et 2009, le score moyen en compréhension de l'écrit a stagné dans 11 des 16 pays disposant de données pour les deux années, et s'est détérioré dans deux d'entre eux : l'Irlande et la Suède. Les scores se sont améliorés uniquement en Allemagne, en Israël et au Portugal.

- La part des élèves n'atteignant pas le niveau 2 a augmenté dans cinq pays, dont la France et l'Espagne, surtout chez les garçons. La part des élèves atteignant les niveaux 5 et 6 a diminué en Irlande et en Suède.
- Aucun pays n'a connu une amélioration du score moyen de compréhension de l'écrit chez les garçons.
- La part des élèves signalant lire par plaisir s'est réduite dans dix pays, de plus de 80 % à 65 % au Portugal, et de 70 % à 60 % en France.
- Entre 2003 et 2009, les performances en mathématiques se sont détériorées dans sept pays, dont la France, l'Irlande, les Pays-Bas et la Suède. Des améliorations considérables ont cependant été obtenues dans cinq pays, dont l'Allemagne, le Portugal et la Turquie.

À l'intérieur des pays, les résultats de l'apprentissage reflètent des inégalités socio-économiques, mais certains systèmes éducatifs sont plus équitables que d'autres. La part de l'écart dans les scores de compréhension de l'écrit s'expliquant par l'environnement socio-économique de l'élève est minime dans les pays égalitaires comme l'Islande (6 %) et la Finlande (8 %), ainsi que dans les grands pays comme l'Italie, l'Espagne et le Royaume-Uni (de 12 % à 14 %). Elle est bien plus importante en Belgique, en France, en Allemagne et aux États-Unis (de 17 % à 19 %), ainsi qu'en Turquie (19 %). Les élèves fréquentant une école en zone rurale obtiennent dans certains pays (comme l'Allemagne, l'Italie et la Turquie) des scores moins élevés en compréhension de l'écrit. Au Canada, en revanche, les scores ne varient guère entre élèves vivant dans des villages, dans de petites villes, dans de grandes agglomérations ou dans des métropoles.

Les pays diffèrent dans leur capacité à intégrer les élèves issus de l'immigration, particulièrement ceux qui parlent avec leur famille une langue différente de celle dans laquelle l'enseignement est dispensé. Quatre tendances peuvent être distinguées :

- En Autriche, 64,1 % de la première génération n'arrive pas à atteindre le niveau 2, contre 43,1 % de la deuxième génération et 23 % des élèves autochtones.
- Le même schéma prévaut en Finlande, même si globalement bien moins d'élèves ne parviennent pas à atteindre le niveau 2 : 38,8 % de la première génération contre 17,5 % de la deuxième génération et 7,4 % des élèves autochtones.
- En Belgique, en France et en Allemagne, l'écart entre autochtones et immigrés n'est pas aussi important, mais les enfants d'immigrés éprouvent pratiquement les mêmes difficultés à lire que la première génération, ce qui est révélateur d'un manque d'intégration culturelle. En France, 42,2 % de la première génération et 35,1 % de la deuxième génération ne parvient pas au niveau 2, contre 16,8 % des élèves autochtones.
- Au Royaume-Uni, les immigrés sont moins désavantagés, et les enfants d'immigrés comblent leur retard sur les élèves autochtones : le pourcentage des élèves n'atteignant pas le niveau 2 est de 28,7 % pour la première génération, contre 19,7 % pour la deuxième génération et 16,7 % pour les autochtones.
- Au Canada, en Israël et aux États-Unis, les élèves issus de l'immigration sont peu désavantagés. Au Canada, seulement 13,4 % de la première génération et 9,8 % de la deuxième génération n'arrive pas à atteindre le niveau 2, une proportion pratiquement égale à celle des autochtones (9,4 %).

L'enquête TIMSS 2011 confirme l'avance de l'Asie orientale : les cinq premières places en mathématiques pour les élèves en 4^e année de primaire et en 3^e année de secondaire sont occupées par la République de Corée, Hong Kong (Chine) et Singapour, suivis du Taipei chinois et du Japon. En 2007, les élèves d'Asie orientale en 4^e année de primaire faisaient déjà mieux que les élèves d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale. Entre 2007 et 2011, ils ont fait beaucoup plus de progrès, si bien que l'écart s'était creusé en 2011, quand les mêmes élèves ont été évalués en 3^e année de secondaire : 49 % des élèves de Taipei ont atteint le niveau maximal du TIMSS en mathématiques, 27 % au Japon, contre 12 % en Israël, en tête des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale. À l'intérieur de la zone, les enquêtes TIMSS et PIRLS 2011 confirment toutes deux l'avance des pays scandinaves et anglo-saxons sur l'Europe continentale et particulièrement sur l'Europe du Sud.

Les enquêtes de l'IEA dressent toutefois un portrait plus flatteur de l'enseignement en Amérique du Nord et en Europe occidentale que celui brossé par l'enquête PISA. C'est peut-être parce que les mesures ont permis l'obtention en 2011 de meilleurs résultats pour les élèves en 4^e année de primaire, ce qui se traduira par une hausse du niveau des élèves âgés de 15 ans dans les prochaines évaluations du PISA. Mais les différences frappantes dans le classement des pays et dans les tendances sur 1995-2011 et 2000-2009 donnent à penser que les deux sources ne sont pas complètement homogènes. L'Irlande figure dans le haut du classement PIRLS 2011, mais traverse une crise de l'apprentissage dans le PISA, avec un score de compréhension de l'écrit médiocre (496), en forte détérioration depuis 2000.

- Sur les dix pays ayant les meilleurs scores de lecture pour les élèves en 4^e année de primaire dans PIRLS 2011, cinq sont en Amérique du Nord et en Europe occidentale (Danemark, Finlande, Irlande, Irlande du Nord et États-Unis) et deux en Europe centrale et orientale, contre trois seulement en Asie orientale.
- Dans l'enquête PIRLS 2011, la plupart des pays européens n'ont que très peu d'élèves en dessous du niveau d'apprentissage minimal, alors que la part des élèves n'atteignant pas le niveau 2 du PISA 2009 est élevée.
- Dans les enquêtes de l'IEA, les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale dont les résultats sont en hausse sont beaucoup plus nombreux. Par exemple, dans TIMSS 2011, les résultats en mathématiques des élèves en 4^e année de primaire se sont améliorés dans 12 pays sur 17, n'ont pas évolué dans deux pays et se sont détériorés dans trois, par rapport à 1995. La part des étudiants n'atteignant pas le niveau d'apprentissage minimal a nettement diminué dans des pays comme l'Angleterre, l'Italie et la Norvège. L'enquête PIRLS 2011 indique des améliorations du niveau de lecture (par rapport à 2001 ou à 2006) dans plusieurs pays, dont l'Angleterre, la Norvège et les États-Unis.

En conclusion, quelles que soient les incohérences existant entre les deux évaluations, le PISA comme l'IEA soulignent que l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale ont perdu leur avance en matière de résultats de l'apprentissage, et que les pays de cette zone doivent repenser le fonctionnement de leur système scolaire.

La gestion du corps enseignant

La gestion du corps enseignant est cruciale dans l'amélioration des résultats de l'apprentissage en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Bien que l'environnement social et familial d'un élève conditionne son potentiel de réussite, la fréquentation d'une

école qui fonctionne bien compense les désavantages. Les résultats du TIMSS 2011 montrent que les écoles qui offrent un environnement sûr et structuré, et qui valorisent l'apprentissage (en fixant des objectifs précis dans chaque matière, en motivant les élèves et en obtenant l'adhésion des parents) ont le plus de chances de réussir. Au nombre des ressources favorisant la réussite scolaire figurent les bâtiments et le matériel, ainsi que les ressources pédagogiques (des bibliothèques aux ordinateurs), les enseignants demeurant toutefois la ressource clé.³⁸

La plupart des pays bénéficient de ratios élèves/enseignant faibles et n'ont donc pas besoin de recruter un grand nombre d'enseignants, si ce n'est pour le remplacement des départs en retraite et autres abandons de fonctions. Le taux moyen élèves/enseignant pour la zone est de 14:1 dans le préprimaire, 14:1 dans le primaire et 12:1 dans le secondaire. Il y a toutefois deux exceptions. Premièrement, des recrutements supplémentaires seraient nécessaires pour généraliser l'accès à l'enseignement préprimaire dans des pays comme le Royaume-Uni (ratio actuel de 18 élèves pour un enseignant) et plus particulièrement la Turquie (23), ainsi que l'accès à l'enseignement secondaire en Turquie (18:1). Deuxièmement, la politique actuelle de recrutement de 60 000 enseignants en France semble être justifiée, car ce pays a l'un des ratios élèves/enseignant les plus élevés d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale (20:1 en préprimaire, 18:1 en primaire, 13:1 dans le secondaire), ainsi qu'un des taux de fécondité les plus hauts.

La qualité des enseignants varie considérablement d'un pays à l'autre dans la zone. Selon TIMSS 2011, 78 % des élèves en 3^e année de secondaire en Finlande apprenaient les mathématiques avec un enseignant titulaire d'un diplôme universitaire, contre 38 % en Angleterre et 1 % en Norvège. Deux tiers à trois-quarts des élèves en 3^e année de secondaire aux États-Unis recevaient des cours dispensés par des enseignants ayant bénéficié durant les deux dernières années de formations professionnelles en mathématiques, en pédagogie ou dans leur matière, contre 25 % à 50 % en Italie. Les professeurs enseignant les mathématiques en 4^e année de primaire n'avaient en moyenne que 12 ans d'expérience en Irlande, contre 19 en Allemagne.³⁹

Investir dans la formation initiale des enseignants, dans leur formation à la pédagogie et dans leur formation continue permet d'obtenir des résultats de l'apprentissage élevés. En Allemagne, les enseignants sont recrutés parmi les meilleurs élèves (le tiers supérieur) diplômés de l'enseignement secondaire ; à l'université, ils reçoivent une formation poussée, axée sur l'identification et le traitement des problèmes spécifiques rencontrés par les élèves en échec scolaire. Ils suivent une longue période de tutorat par un enseignant expérimenté avant d'exercer leur profession à plein temps. La qualité de la formation des enseignants a facilité la mise en œuvre de réformes de l'enseignement entreprises après que le PISA 2000 avait révélé que le niveau des élèves allemands était légèrement inférieur à la moyenne de l'OCDE. D'où une amélioration du niveau de compréhension de l'écrit constaté dans le PISA 2009, ainsi que des scores en mathématiques et en sciences nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE. En Finlande, la formation initiale des enseignants est axée sur les connaissances pédagogiques. Une coopération étroite entre les centres de formation des enseignants et les universités dispensant le savoir académique dans leur matière permet l'élaboration de méthodes d'enseignement adaptées à chaque discipline. Les futurs enseignants apprennent à identifier les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ils doivent rédiger, sur la base de leurs recherches, un mémoire de master, et sont encouragés à mener une réflexion sur leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière. Ils

suivent un stage d'un an dans une « école modèle », partenaire de leur université. Ces écoles modèles expérimentent des méthodes d'enseignement innovantes et effectuent des recherches en pédagogie.⁴⁰

Le salaire des enseignants augmente dans la plupart des pays. Entre 2000 et 2010, dans l'OCDE, le salaire des enseignants ayant 15 ans d'expérience a augmenté de 22 % en moyenne dans le primaire, de 17 % en premier cycle du secondaire et de 19 % en deuxième cycle du secondaire. En Turquie, il a doublé dans le primaire. Le salaire des enseignants n'a pratiquement pas évolué aux États-Unis (3 % de hausse à tous les niveaux). Le seul pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord où il a baissé (entre 7 % et 8 %) est la France. Étant donné que la taille des classes a diminué dans la plupart des pays, le coût par élève du salaire des enseignants a augmenté davantage encore, d'un tiers dans le primaire et d'un quart dans le premier cycle du secondaire en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cela dit, le ratio salaire des enseignants/revenu par habitant (PIB) est resté stable ou a légèrement diminué, s'établissant en moyenne en 2010 à 1,23 dans le primaire, à 1,26 dans le premier cycle du secondaire et à 1,33 dans le deuxième cycle du secondaire.⁴¹

Le salaire des enseignants reste inférieur à celui des autres professions exigeant un niveau d'études ou de formation équivalent. En 2010, dans les pays de l'OCDE, les enseignants du primaire gagnaient 82 % du salaire moyen des 25-64 ans ayant un diplôme d'études supérieures; les enseignants du deuxième cycle du secondaire en gagnaient 90 %. Les enseignants du premier cycle du secondaire gagnaient 50 % de moins que les autres personnes ayant suivi des études supérieures en Islande, contre 20 % de plus en République de Corée.⁴² Des salaires insuffisants peuvent compromettre le recrutement et conduire à une pénurie d'enseignants. Ces dernières années, la France n'a pas été en mesure de recruter autant d'enseignants que prévu dans certaines matières du secondaire, notamment en mathématiques et en anglais (comme langue étrangère). Aux États-Unis, les salaires plus élevés offerts dans d'autres professions amènent des enseignants ayant moins de six ans d'ancienneté à démissionner.⁴³

Une mauvaise gestion du corps enseignant pénalise surtout les élèves défavorisés. Les enseignants cherchent à quitter les régions pauvres, les quartiers violents, les zones rurales isolées, etc. Dans les établissements situés dans ces zones, le ratio élèves/enseignant est plus élevé, le renouvellement du personnel plus fréquent et les enseignants moins expérimentés. Les écoles pâtissent également d'un absentéisme plus élevé des enseignants. Les compensations financières actuellement versées aux enseignants qui acceptent un poste dans des écoles défavorisées sont souvent insuffisantes ou mal ciblées.

4 - Financement, stratégies et politiques de l'éducation

Bien que des investissements sur le long terme constituent la meilleure réponse à la crise actuelle de l'éducation, des considérations de court terme conduisent à des coupes sévères dans les budgets, particulièrement dans les pays pauvres à la périphérie de l'Union européenne, qui affichent déjà les plus mauvais résultats en matière d'apprentissage. La capacité des systèmes d'éducation à offrir un enseignement de qualité à tous les élèves et à favoriser la recherche et l'innovation se détériore, ce qui nuira au potentiel de croissance de l'Europe et aggravera la crise sociale qu'elle traverse, une situation contraire aux objectifs affichés de restriction budgétaire. Dans pareil contexte, la stratégie ambitieuse formulée par

l'Union européenne pour 2020 pourrait ne pas atteindre ses objectifs. Aux États-Unis, le système politique limite la capacité du gouvernement fédéral à mobiliser les fonds pour l'éducation, remettant ainsi en question la stratégie du pays – même si la plupart des décisions en matière d'éducation sont aujourd'hui décentralisées vers les gouvernements des villes et des États.

Dépenses publiques pour l'éducation

Les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale consacrent une grande partie de leurs ressources à l'éducation. La valeur médiane des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation en pourcentage du produit intérieur brut (PIB) est de 6 % - le taux international de référence - et la valeur médiane des dépenses pour l'éducation en pourcentage des dépenses totales du gouvernement est de 13,5 % - un taux inférieur au taux international de référence (20 %), mais qui s'applique à des budgets considérables. Les pays scandinaves sont ceux qui dépensent le plus, tandis que les pays les plus peuplés sont ceux qui dépensent le moins. L'Allemagne, l'Italie et l'Espagne consacrent à l'éducation entre 4,5 % et 5,0 % de leur PIB, et 9,1 % à 10,9 % de leurs dépenses publiques. Le Royaume-Uni et les États-Unis sont eux aussi sous les deux médianes. Dans l'ensemble, les ressources consacrées à l'éducation ont augmenté au cours de la dernière décennie, à quelques exceptions près. En Israël, la part de l'éducation dans le PIB est passée de 7,5 % à 6,1 % dans un contexte de croissance économique soutenue, et les États-Unis ont réduit leurs dépenses pour l'éducation de 17,1 % à 13,1 % des dépenses publiques.

En Europe occidentale, les ressources disponibles par élève varient considérablement d'un pays à l'autre, reflétant une grande disparité dans la qualité de l'enseignement. Elles sont plus modestes en Israël et en Europe du Sud, proche de la médiane en France, en Allemagne et dans le Royaume-Uni, et plus importantes dans les petits pays d'Europe du Nord. Au Danemark, les dépenses par élève sont 2,2 fois plus élevées qu'au Portugal en préprimaire, 1,8 fois plus élevées qu'en France en primaire, 1,6 fois plus élevées qu'en Espagne dans le secondaire et 2,9 fois plus élevées qu'en Italie dans le supérieur.

Le degré de priorité accordé à chaque niveau d'enseignement diffère d'un pays à l'autre. L'enseignement secondaire, qui se caractérise par un taux de scolarisation proche de 100 % et des coûts par élève supérieurs à ceux du primaire, accueille la plus grande part des dépenses actuelles pour l'éducation dans 17 des 19 pays disposant de données (tous sont en Europe occidentale). La part des dépenses consacrées à l'enseignement préprimaire et supérieur sont les plus variables, reflet d'orientations politiques hétérogènes :

- Neuf pays, dont la France, l'Italie et l'Espagne consacrent 25 % de leur budget au primaire, environ 40 % au secondaire et autour de 20 % au supérieur. Au regard de son taux de fécondité élevé, la France consacre étonnamment peu de dépenses à l'enseignement primaire (20 %).
- Huit pays scandinaves et germanophones dépensent davantage en faveur de l'enseignement supérieur, de 25 % en Allemagne à 33 % en Finlande, et moins en faveur de l'enseignement primaire (14 % en Allemagne où le nombre d'enfants diminue). La part consacrée à l'enseignement préprimaire varie considérablement dans chacun de ces groupes, s'étalant de moins de 5 % à plus de 11 %.

- En Israël, l'augmentation rapide du nombre des enfants se traduit par des dépenses plus élevées dans l'enseignement préprimaire (11 %) et surtout dans le primaire (40 %).
- Le Royaume-Uni ne consacre aujourd'hui que 15 % de ses dépenses publiques à l'enseignement supérieur. Cela est dû à un remplacement spectaculaire du financement public par le financement privé, qui s'est opéré sur une période de 15 ans. En 1995, 80 % des dépenses totales consacrées à l'enseignement supérieur au Royaume-Uni étaient publiques. En 2010, la part s'était réduite à 25 %, un taux encore plus bas qu'aux États-Unis (36 %, stable depuis 1995) et naturellement inférieur à n'importe quel autre pays de l'OCDE, mis à part le Chili. Le taux le plus proche en Europe occidentale est celui de l'Italie : 68 %. Aujourd'hui au Royaume-Uni, la dépense des ménages pour l'enseignement supérieur s'élève à plus du double de celle du gouvernement.

Ces dernières années, la crise financière a contraint plusieurs gouvernements d'Europe occidentale à réduire le budget de l'éducation. Dans tous les pays de l'Union européenne, le budget de l'éducation était plus important en 2010 qu'en 2000, car la plupart des pays avaient réussi à les épargner malgré l'éclatement de la crise financière en 2008. Cependant, des réductions s'opéraient déjà dans les pays les plus touchés : la Grèce, l'Islande, le Portugal et l'Espagne. Les chiffres de 2011 et 2012 brossent un tableau inquiétant :

- En 2011, le budget de l'éducation a été réduit de plus de 5 % en Grèce, en Islande et au Portugal, et de 1 % à 5 % en Italie, en Espagne et au Royaume-Uni (Écosse). La Grèce a opéré une coupe de 17 % dans son budget pour l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire.
- En 2012, le budget de l'éducation a été réduit de plus de 5 % à Chypre, en Grèce, en Italie, au Portugal et au Royaume-Uni (Pays de Galles), et de 1 % à 5 % en Finlande, en France, en Irlande et en Espagne. Chypre et la Grèce ont respectivement opéré une coupe de 31 % et de 25 % dans leur budget pour l'enseignement supérieur et la formation pour adultes.

En revanche, le budget de l'éducation a augmenté de plus de 5 % en Turquie au cours de ces deux années.

L'impact à long terme des mesures récentes de réduction des budgets sur le fonctionnement des écoles et sur les résultats de l'apprentissage mérite un examen minutieux. La mesure la plus fréquente a été la réduction ou le gel du salaire des enseignants, qui s'est appliquée avec beaucoup de sévérité en Grèce, en Irlande, au Portugal et en Espagne. En Irlande par exemple, le traitement des enseignants recrutés après le 1^{er} janvier 2011 a été réduit de 10 %, puis à nouveau de 3,2 % après le 4 décembre, puis encore de 4,5 % après le 31 janvier 2012. En outre, certaines indemnités ne peuvent être versées aux nouveaux enseignants. Parmi les autres mesures arrêtées figurent la fusion ou la fermeture d'écoles (Danemark, Islande, Italie, Portugal), le report de la rénovation des bâtiments ou la réduction de la maintenance (Islande, Irlande, Royaume-Uni), l'ajournement de l'achat de matériel TIC (Chypre, Islande, Espagne) et l'allègement des programmes d'aide aux élèves en difficulté (Irlande).

Stratégies et politiques

La principale stratégie pour l'Union européenne est Europe 2020, « une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive » proposée par la Commission européenne en 2010, accompagnée de cinq objectifs majeurs en faveur de l'emploi, de la recherche et de l'innovation, du changement climatique et de l'énergie, de l'éducation et de la lutte contre la pauvreté. L'objectif en matière d'éducation est de « faire tomber à 10 %, contre 15 % actuellement, le pourcentage de jeunes qui quittent l'école prématurément et faire passer de 31 % à au moins 40 % la part de la population âgée de 30 à 34 ans ayant achevé un cursus postsecondaire ». L'objectif en faveur de la recherche et de l'innovation le complète : « Atteindre l'objectif d'investir 3 % du PIB dans la R&D, en améliorant notamment les conditions des investissements du secteur privé dans la R&D et mettre au point un nouvel indicateur pour suivre l'innovation. » La réalisation de ces deux objectifs devrait bien entendu faciliter la concrétisation des trois autres.

Le département de l'Éducation des États-Unis a récemment publié un projet de plan stratégique pour 2014-2018, structuré autour de six objectifs principaux, comprenant chacun trois à cinq sous-objectifs ainsi qu'une liste d'indicateurs permettant de mesurer le degré de réussite dans leur réalisation :

- « Objectif 1 : Enseignement postsecondaire, formation professionnalisante et technique, et formation pour adultes. Faciliter l'accès à l'enseignement supérieur, améliorer l'accessibilité financière des universités, la qualité de l'enseignement qui y est dispensé ainsi que le nombre des diplômés en améliorant l'enseignement postsecondaire et les possibilités offertes aux jeunes et aux adultes de se former tout au long de leur vie.
- Objectif 2 : Enseignement primaire et secondaire. Améliorer, dans le primaire et le secondaire, la capacité du système éducatif à offrir en permanence un excellent niveau d'enseignement, répondant à des exigences scolaires rigoureuses, tout en proposant des services de soutien efficace en vue de combler les écarts de réussite et les inégalités des chances et de permettre à tous les élèves de décrocher leur diplôme de fin d'études secondaires afin d'accéder à une université et à une carrière professionnelle.
- Objectif 3 : Apprentissage précoce. Améliorer la santé ainsi que les capacités socio-affectives et cognitives de tous les enfants depuis la naissance jusqu'à la 3^e année d'enseignement primaire, afin que chacun d'eux, et particulièrement ceux ayant des besoins spécifiques, puissent obtenir un diplôme de fin d'études secondaires, afin d'accéder à l'université et à une carrière professionnelle.
- Objectif 4 : Équité. Augmenter les possibilités d'éducation en faveur des élèves défavorisés et réduire la discrimination dont ils font l'objet, afin de conduire tous les élèves sur la voie du succès.
- Objectif 5 : Amélioration continue du système éducatif américain. Accroître la capacité du système éducatif à s'améliorer en permanence grâce à un recours plus efficace et plus systématique aux données, à la recherche et aux évaluations, aux indicateurs, à la transparence, à l'innovation et à la technologie.
- Objectif 6 : Capacités du département de l'Éducation des États-Unis. Améliorer les capacités organisationnelles du département pour mettre en œuvre ce plan stratégique. »

Le département de l'Éducation des États-Unis a également mis au point une stratégie internationale en faveur de l'éducation pour les années 2012-2016 ayant quatre objectifs :

- Objectif 1 : Augmenter les compétences globales de tous les élèves américains, notamment de ceux appartenant à des groupes traditionnellement défavorisés.
- Objectif 2 : Promouvoir au niveau du pays, des États et des villes les mesures et les pratiques s'appuyant sur des leçons apprises auprès d'autres pays afin de diffuser l'excellence et l'innovation dans les États-Unis et à l'étranger.
- Objectif 3 : Promouvoir les priorités internationales des États-Unis dans les pays revêtant une importance stratégique grâce à une intense activité de diplomatie dans le domaine de l'éducation.
- Objectif 4 : Assurer le développement, le suivi et l'amélioration constante des activités internationales [du département de l'Éducation] de façon intégrée et coordonnée. »

Aux États-Unis, les principales politiques de l'éducation sont :

- *Head Start*, un programme de protection et d'éducation de la petite enfance lancé en 1965, destiné aux jeunes enfants (âgés de 0 à 5 ans) issus de familles à faibles revenus, qui a pour but de les préparer à leur scolarité en stimulant leur développement cognitif, social et affectif. Au-delà de l'éducation, ce programme offre aussi des services dans le domaine de la santé et de la nutrition.
- *No Child Left Behind*, une loi votée en 2001 qui exigeait de toutes les écoles percevant un financement public d'évaluer l'ensemble de leurs élèves chaque année, à l'aide de tests standardisés au niveau des États, dans le but de réduire les inégalités scolaires en identifiant les écoles qui sont à la traîne et en tenant les parents mieux informés. Des critiques sur la mise en œuvre du *No Child Left Behind* ont rendu nécessaire un changement de politique en 2011 : les États se sont vus accorder une certaine « flexibilité pour ce qui est des exigences spécifiques » subordonnée à l'existence de « programmes rigoureux et complets conçus par les États dans le but d'améliorer pour tous les élèves l'acquisition du savoir, de réduire les écarts de réussite, de favoriser l'équité et d'améliorer la qualité de l'enseignement. Presque tous les États ont aujourd'hui obtenu leur « flexibilité ».
- *Race to the Top*, une des nombreuses dispositions du plan de relance *American Recovery and Reinvestment Act*, adopté en 2009. Ce dispositif accorde aux gouvernements des États des subventions fédérales sur la base d'un concours attribuant une note à la politique de l'éducation de chaque État, en fonction d'une formule complexe. *Race to the Top* a bénéficié d'une large couverture médiatique, mais le principe même d'un concours aux subventions sur la base de critères quantitatifs lui a valu de sévères critiques.

5 - Pertinence du programme d'éducation pour l'après-2015 en Amérique du Nord et en Europe occidentale

Des priorités spécifiques en matière d'éducation en Amérique du Nord et en Europe occidentale voient le jour pour l'après 2015. Premièrement, **généraliser l'accès à l'enseignement préprimaire**, le socle de tout apprentissage futur. Deuxièmement, enrayer la stagnation ou la baisse des **résultats de l'apprentissage dans le primaire et le secondaire**, en s'attachant à réduire la part des étudiants n'ayant pas acquis les compétences suffisantes pour poursuivre leurs études et trouver un emploi. Troisièmement, améliorer **la qualité de l'EFTP et de l'enseignement supérieur** sur le plan de l'apprentissage de la recherche, de l'innovation et de l'adéquation des savoirs au monde du travail. Quatrièmement, donner à **tous la possibilité de se former tout au long de la vie**, depuis les programmes d'alphabétisation et de formation destinés aux adultes possédant de faibles compétences jusqu'à la formation professionnelle des travailleurs hautement qualifiés. Cinquièmement, veiller à ce que suffisamment de **ressources publiques** soient investies dans l'éducation, malgré la tendance actuelle à réduire les dépenses publiques.

Pour atteindre ces objectifs dans un contexte de désenchantement politique, de crise financière, économique et sociale, de changement culturel et de dégradation de l'environnement, les sociétés devront parvenir à un **consensus sur les objectifs et de le fonctionnement des systèmes éducatifs** : Quels savoirs et quelles compétences transmettre ? Quelle approche pédagogique est appropriée ? Qu'attend-on des enseignants, et comment les instruire, les former, les payer et les gérer ? Quelle contribution les familles et les communautés peuvent-elles apporter à la réussite des écoles en tant qu'institutions sociales ?

Un grand nombre de propositions ont été formulées pour un programme mondial d'éducation de l'après-2015 à la suite des consultations organisées par les Nations Unies, les gouvernements, les organisations non gouvernementales, etc. Le 26 novembre 2013, le site du *Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous* répertoriait 63 rapports autour du thème de l'éducation⁴⁴. Un consensus se forme autour de principes directeurs, tels que : réaffirmer l'éducation comme un droit fondamental et comme un bien public essentiel au développement mondial ; rendre les systèmes éducatifs plus équitables et accessibles à un plus grand nombre ; améliorer la qualité de l'enseignement. La nouvelle échéance serait 2030. L'équipe du Rapport mondial de suivi a identifié les conditions nécessaires pour que les nouveaux objectifs aient du sens bien que les objectifs précédents de l'Éducation pour tous, n'aient pas été atteints : les objectifs devraient être clairement définis, mesurables à l'aide de données qui peuvent être recueillies sur la période considérée, et inclure des délais permettant à la communauté internationale de rendre compte de ses engagements Ils devraient également être mieux intégrés au nouveau programme de développement que ne l'étaient les objectifs de l'Éducation pour tous dans les Objectifs du millénaire pour le développement⁴⁵.

Il faudra compléter et adapter les propositions faites jusqu'à présent afin qu'elles gardent toute leur pertinence pour les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale. En ciblant l'apprentissage et l'équité plutôt que le recrutement, les affirmations consensuelles

du débat sur l'après-2015 sont de toute évidence en accord avec les priorités de ces régions, mais d'autres priorités sont passées sous silence :

L'EFTP, l'enseignement supérieur et la formation continue sont d'une importance capitale pour les sociétés d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, pourtant elles sont écartées en raison de l'accent mis sur l'enseignement de base. Par exemple, les objectifs généraux mis en avant par la Coalition pour l'éducation de base, Basic Education Coalition, l'équipe du Rapport mondial de suivi et Save the Children mentionnent les termes d'« enfants », de « bases » ou d'« enseignement préprimaire, primaire et de premier cycle d'enseignement secondaire » mais pas l'apprentissage avancé ni l'enseignement à des niveaux supérieurs⁴⁶. Étant donné que la demande pour le deuxième cycle du secondaire est forte en raison des progrès réalisés depuis 2000 dans le primaire et le premier cycle du secondaire dans la plupart des pays en développement, et que les pays émergents, particulièrement la Chine, investissent massivement dans l'enseignement supérieur, un aspect essentiel du scénario de l'éducation mondiale risque de manquer.

- **Les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale doivent réformer des systèmes éducatifs complets**, alors que la plupart des propositions visent à élargir des systèmes incomplets, dans les pays en développement. Les gouvernements de la région pourraient donc estimer qu'ils ont déjà atteint les objectifs pour 2015-2030, alors même que ces années sont une étape cruciale pour s'attaquer, dans le cadre des politiques de l'éducation, à des problèmes internes au système scolaire (comme la démotivation des élèves, la violence et le harcèlement) qui contribuent à des problèmes sociaux plus graves encore (perte de compétitivité économique, aggravation des inégalités sociales, désengagement de la vie politique, perte de l'identité culturelle, dégradation de l'environnement). Un objectif financier pourrait également fixer des valeurs cibles pour que les pays en développement préservent leur système éducatif des coupes budgétaires et investissent dans l'éducation en tant que solution à long terme à leur crise financière et économique.

Conclusion

Les politiques en matière d'éducation devraient être au cœur des préoccupations des gouvernements d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale pour la période 2015-2030. Ces pays ont ouvert la voie pour l'alphabétisation de masse et l'accessibilité des systèmes éducatifs, et étaient bien avancés dans la réalisation des six objectifs de l'Éducation pour tous avant même que le Forum mondial sur l'éducation ne se réunisse à Dakar. Mais leurs systèmes scolaires souffrent de la crise financière, économique et sociale qui frappe l'Europe en particulier. Des inégalités demeurent dans l'accès à l'EFTP, à l'enseignement supérieur et à la formation continue. S'il est vrai que tous les enfants reçoivent une éducation de base, de nombreux jeunes quittent le système scolaire avec des compétences trop faibles pour leur garantir une insertion sur le marché de l'emploi et dans la société, et leur permettre de participer à la vie politique.

Les priorités des politiques de l'éducation en Amérique du Nord et en Europe occidentale rejoignent celles des autres régions. De nombreux pays émergents ont rendu l'éducation de base accessible à presque tous les enfants, et plusieurs pays d'Asie de l'Est et Pacifique

devançant la plupart des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale en termes de résultats de l'apprentissage. La Turquie illustre bien cette convergence : le pays doit encore élargir l'accès à l'éducation de base, surtout pour les filles, et lutter contre l'illettrisme des jeunes et des adultes dans la plupart de ses régions défavorisées, mais les résultats de l'apprentissage des élèves de 15 ans s'améliorent, et les établissements de l'enseignement supérieur ont connu un développement massif pour accueillir plus de la moitié des jeunes du pays, contre moins d'un quart en 1999.⁴⁷ La distinction entre les pays développés qui apportent une aide et les pays en développement qui la reçoivent s'estompe elle aussi, car les donateurs traditionnels réduisent leurs budgets consacrés à l'aide tandis que les pays émergents assument à leur tour le rôle de donateurs pour les pays les plus démunis.

Le programme mondial d'éducation pour 2015-2030 devra tenir compte de cette convergence s'il veut garder sa pertinence pour l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale. Il serait réducteur de se focaliser sur l'enseignement de base dans les pays en développement, même en plaçant l'équité et la qualité au centre des priorités. Une vision plus large s'impose, qui engloberait l'enseignement supérieur et la formation continue, ainsi que l'excellence scolaire, la recherche et l'innovation.

Notes

- ¹ La Turquie appartient à la région EPT d'Europe centrale et orientale mais au Groupe I du Comité exécutif de l'UNESCO.
- ² À l'exception d'Andorre, de Monaco et de Saint-Marin.
- ³ *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous - 2013/14*, Annexe statistique (version en ligne), à paraître.
- ⁴ Eurostat, « À partir de 2015, les décès devraient dépasser les naissances dans l'UE27 », communiqué de presse, 26 août 2008, consultable à l'adresse http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-26082008-AP/FR/3-26082008-AP-FR.PDF
- ⁵ À l'exception d'Andorre, de Monaco et de Saint-Marin.
- ⁶ Les chiffres relatifs aux revenus et au chômage sont calculés à partir de données provenant du FMI, Perspectives de l'économie mondiale, octobre 2013, consultable à l'adresse <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2013/02/weodata/index.aspx>
- ⁷ World Top Incomes database (en anglais seulement), consultable à l'adresse <http://topincomes.parisschoolofeconomics.eu/#Database>
- ⁸ Thomas Piketty, *Le Capital au XXI^e siècle*, Paris : Seuil, 2013.
- ⁹ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris : Stock, 2008.
- ¹⁰ Sauf mention contraire, les indicateurs de cette section sont extraits du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous - 2013/14*, Annexe statistique (version en ligne), à paraître. Ils concernent l'année scolaire 2010/2011.
- ¹¹ *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous - 2007*.
- ¹² OCDE, *Résultats du PISA 2009: Surmonter le milieu social – L'égalité des chances dans l'apprentissage et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)* et *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, Paris : OCDE, 2010.
- ¹³ Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et Kathleen T. Drucker, *PIRLS 2011 International Results in Reading*, et Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et Alka Arora, *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*, Chestnut Hill, MA et Amsterdam : TIMSS & PIRLS International Study Center et AIE (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire), 2012.
- ¹⁴ *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous - 2012*.
- ¹⁵ Henry M. Levin et Clive Belfield (éds.), *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*, Washington, DC: The Brookings Institution Press, 2007.
- ¹⁶ À l'exception de l'Irlande, où les dépenses publiques en matière d'enseignement préscolaire sont négligeables.
- ¹⁷ La seule exception notable est les États-Unis où, d'après les estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO, le nombre de cas de décrochage scolaire s'élève à 1 023 000 (soit 86 % du chiffre régional). Cela reflète sans conteste l'étendue de l'enseignement à domicile dans le pays plutôt qu'un manque d'accès à l'éducation.
- ¹⁸ 13,8 ans en Turquie.
- ¹⁹ *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous - 2012*.
- ²⁰ En Turquie, l'EFTP concerne 22 % des élèves du secondaire.
- ²¹ *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous - 2012*.
- ²² *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous - 2011*.
- ²³ *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous - 2012*.
- ²⁴ L'UNESCO a été chargée d'élaborer un rapport général sur l'EFTP.
- ²⁵ Cependant, de nombreux documents officiels et universitaires existent sur l'enseignement supérieur et les systèmes d'EFTP formels en Amérique du Nord et Europe occidentale, ainsi que sur l'acquisition informelle de compétences sur le lieu de travail.
- ²⁶ *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous - 2012*.
- ²⁷ *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous - 2012*, p. 96.

-
- ²⁸ *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2010*
- ²⁹ *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2012*
- ³⁰ OCDE, *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013, Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, Paris: OCDE, 2013.
- ³¹ *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2012*.
- ³² À l'exception d'Andorre, de Monaco et de Saint-Marin.
- ³³ OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I) et Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V)*, Paris : OCDE, 2010.
- ³⁴ Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et Kathleen T. Drucker, *PIRLS 2011 International Results in Reading* et Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et Alka Arora, *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*, Chestnut Hill, MA et Amsterdam : Centre d'étude international TIMSS & PIRLS et IEA, 2012.
- ³⁵ À l'exception d'Andorre, de Monaco et de Saint-Marin.
- ³⁶ OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I), Surmonter le milieu social – L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II) et Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V)*, Paris : OCDE, 2010.
- ³⁷ À l'exception d'Andorre, de Monaco et de Saint-Marin.
- ³⁸ Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et Alka Arora, *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*, Chestnut Hill, MA et Amsterdam : Centre d'étude international TIMSS & PIRLS et IEA, 2012.
- ³⁹ Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et Alka Arora, *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*, Chestnut Hill, MA et Amsterdam : Centre d'étude international TIMSS & PIRLS et IEA, 2012.
- ⁴⁰ OCDE, *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, (en anglais uniquement) Paris : OCDE, 2011.
- ⁴¹ OCDE (ed.), *Regards sur l'éducation 2012*, Paris : OCDE, 2012.
- ⁴² OCDE (ed.), *Regards sur l'éducation 2012*, Paris : OCDE, 2012.
- ⁴³ Gregory A. Gilpin, 'Reevaluating the Effect of Non-Teaching Wages on Teacher Attrition', *Economics of Education Review*, 30 (4), p. 598-616, 2011.
- ⁴⁴ <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/post-2015/papers/>
- ⁴⁵ Pauline Rose, 'Education and development 2000-2012: Learning lessons for post-2015', présenté lors du Dialogue UKFIET sur l'éducation et le développement pour l'après 2015, Londres, 11 décembre 2012, consultable à l'adresse <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/post-2015/>
- ⁴⁶ Pauline Rose, 'Education post-2015: Equity, measurability and finance', présenté à la réunion des experts de d'éducation et du développement pour les États membres de l'Union européenne, Bruxelles, mai 2013, consultable à l'adresse <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/post-2015/>
- ⁴⁷ *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013/14*, Appendice statistique (version en ligne), à paraître.