RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2019

Migration, déplacement et éducation :

BÂTIR DES PONTS, PAS DES MURS

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

Objectifs de développement durable

Rapport mondial de suivi sur l'éducation

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2019

Migration, déplacement et éducation :

BÂTIR DES PONTS, PAS DES MURS

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

Éditions
UNESCO

Comme le précisent la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 et le cadre d'action afférent, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* « constituera le mécanisme de suivi et de rapport sur l'ODD 4 et sur l'éducation dans les autres ODD » et devra « [rendre] compte de l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre du suivi et de l'examen d'ensemble des ODD ». Ce *Rapport* est préparé par une équipe indépendante qui siège à l'UNESCO.

Les désignations employées dans cette publication ainsi que 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.

Le choix et la présentation des données contenues dans cette publication et les opinions qui y sont exprimées sont ceux de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* ; ils ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation. Le directeur du *Rapport* assume la responsabilité globale des opinions et des points de vue qui y sont exprimés.

Cette publication peut être citée accompagnée de la mention suivante : UNESCO. 2018. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 2019 : Migration, déplacement et éducation : Bâtir des ponts, pas des murs. Paris, UNESCO.

© UNESCO, 2019
Première édition
Publié en 2019 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Création graphique : FHI 360
Mise en page : Anna Mortreux

Photo de couverture : Rushdi Sarraj/UNRWA
Infographie : Housatonic Design Network
Photo de couverture : À Gaza, dans une école de l'UNRWA, la rentrée du second semestre d'enfants réfugiés palestiniens.

Composition : UNESCO
Imprimé sur papier recyclé, certifié PEFC, avec des encres végétales.

ISBN : 978-92-3-200170-2

Cette publication est disponible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by- sa/3.0/igo/). En utilisant le contenu de la présente publication, les utilisateurs acceptent les conditions d'utilisation de l'Archive en libre accès de l'UNESCO (http://www.unesco.org/open-access/terms-useccbysa-fr).

Ladite licence s'applique uniquement au texte contenu dans la publication. Pour l'usage de tout autre matériel qui ne serait pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO, une demande d'autorisation préalable est nécessaire auprès de l'UNESCO : publication.copyright@unesco.org ou Éditions UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.

Le présent *Rapport* et les supports afférents peuvent être téléchargés à l'adresse suivante : http://bit.ly/2019gemreport

Avant-propos

Depuis des temps immémoriaux, l'homme se déplace d'un endroit à un autre, soit pour tenter sa chance ailleurs, soit pour fuir un danger. Ces mouvements de populations peuvent avoir des répercussions considérables sur des systèmes éducatifs. L'édition 2019 du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est la première publication du genre consacrée à une analyse approfondie de ces questions dans toutes les régions du monde.

Le présent *Rapport* intervient précisément à un moment où la communauté internationale est en voie de finaliser deux pactes internationaux majeurs, le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières et le Pacte mondial sur les réfugiés. Ces accords sans précédent, auxquels s'ajoutent les engagements internationaux en matière d'éducation inscrits dans le quatrième Objectif de développement durable des Nations Unies, illustrent la nécessité de s'attaquer à la question de l'éducation des migrants et des personnes déplacées. Le *Rapport GEM* s'impose comme un ouvrage de référence essentiel pour les décideurs politiques chargés de réaliser les ambitions qui sont les nôtres.

Les lois et les politiques actuelles ne prennent pas en compte les enfants migrants et réfugiés. Elles nient leurs droits et négligent leurs besoins. Les migrants, les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays font partie des populations les plus vulnérables au monde et englobent les habitants des bidonvilles, les migrants saisonniers qui vont de lieu en lieu pour gagner leur vie et les enfants placés dans des centres de détention.

Or, bien souvent, ces populations sont purement et simplement privées d'accès à l'école, malgré la sécurité et la promesse d'une vie meilleure que cet environnement peut leur offrir. Délaisser l'éducation des migrants est un immense gaspillage de potentiel humain. Pour un simple problème de paperasserie, de données qui manquent et de systèmes bureaucratiques mal coordonnés, nombreux sont ceux qui voient leur dossier bloqué dans les rouages de l'administration. Pourtant, investir dans l'éducation de migrants et de réfugiés talentueux et motivés contribue à stimuler le développement et la croissance du pays d'accueil comme du pays d'origine.

L'offre d'éducation est, en soi, insuffisante. L'environnement scolaire doit s'adapter et subvenir aux besoins spécifiques des personnes qui se déplacent. L'intégration des immigrants et des réfugiés dans les mêmes établissements que la population du pays d'accueil est un premier pas important vers la cohésion sociale. La manière d'enseigner, la langue d'instruction et la discrimination peuvent, cependant, les en éloigner.

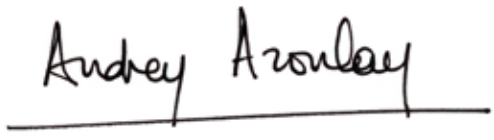
Il est vital de faire en sorte que les enseignants soient correctement formés pour assurer l'inclusion d'élèves immigrés et réfugiés, mais aussi qu'ils bénéficient du soutien nécessaire pour gérer des classes multilingues et multiculturelles, et prendre en compte les besoins psychosociaux de certains élèves.

De même, il est vital de s'appuyer sur un programme d'études bien conçu, apte à promouvoir la diversité, fournir des compétences essentielles, dénoncer les préjugés et avoir des retombées positives au-delà des murs de la salle de classe. Certains manuels scolaires présentent une image obsolète des migrations et sapent les efforts déployés en faveur de l'inclusion. Qui plus est, bon nombre de programmes d'études sont trop rigides pour composer avec le mode de vie des personnes qui, constamment, se déplacent.

Élargissement de l'offre et inclusion exigent de la part des pays d'accueil des investissements que tous n'ont pas les moyens d'assumer seuls. Souvent limitée et imprévisible, l'aide humanitaire n'est actuellement pas à la hauteur des besoins des enfants. Le nouveau fonds L'Éducation ne peut pas attendre est un mécanisme important pour atteindre les personnes les plus vulnérables.

Ce *Rapport* lance un message clair : investir dans l'éducation des personnes en situation de déplacement, c'est refuser tout ce qui nourrit la frustration et l'instabilité et s'engager résolument dans la voie de la cohésion et la paix.

Audrey Azoulay
Directrice générale de l'UNESCO



Avant-propos

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 2019 a été établi par une équipe de migrants internationaux. Quatre de ses membres sont des enfants de réfugiés. Ils prennent en compte les différents points de vue que portent les gens sur les migrations et sur les migrants. Leurs recherches démontrent à quel point l'éducation peut contribuer à élargir le champ de vision et offrir de plus grandes chances à tous.

Pour les migrants, les réfugiés et les communautés d'accueil, le connu se mêle à l'inconnu. Mais certains d'entre eux ne connaissent rien d'autre que la privation et le besoin d'en sortir ; ils ignorent si la vie ailleurs leur réserve une quelconque chance. Dans les communautés d'accueil, les gens ne savent pas toujours si et comment leurs nouveaux voisins, qui n'ont ni les mêmes modes vestimentaires ni les mêmes coutumes qu'eux et qui parlent avec un accent différent, vont changer leur vie.

La migration est à la fois source d'ordre et de désordre. En dépit de leurs efforts pour gérer les mouvements de populations, les sociétés sont souvent confrontées au caractère imprévisible de ces flux. Ces mouvements migratoires peuvent créer de nouveaux clivages, mais d'autres ont fait la preuve de leurs bienfaits dans le pays d'origine et dans le pays de destination.

Dans les flux migratoires, migration volontaire et migration forcée se côtoient. À côté de ceux qui migrent de leur propre initiative pour aller travailler et étudier ailleurs, il y a ceux qui sont contraints de fuir les persécutions et les menaces qui pèsent sur leurs moyens de subsistance. Les communautés et les responsables politiques du pays d'accueil se lancent parfois dans d'interminables débats pour savoir si les arrivants sont actifs ou passifs, légaux ou illégaux, une chance ou une menace, un atout ou un fardeau.

Deux attitudes coexistent, l'accueil et le rejet. Les uns s'adaptent à leur nouvel environnement, les autres non. Les uns veulent aider, les autres veulent exclure.

Ainsi, migrations et déplacements ont déchaîné les passions dans le monde. Pour autant, il y a des décisions à prendre. Face à la migration, un choix s'impose : soit on construit des murs, soit on jette des ponts vers l'autre pour instaurer la confiance, favoriser l'intégration, rassurer.

Au niveau mondial, l'Organisation des Nations Unies s'emploie à rassembler les pays autour de solutions durables pour relever les défis liés aux migrations et aux déplacements. En 2016, lors du Sommet des Nations Unies pour les réfugiés et les migrants, j'ai lancé un appel à investir dans la prévention et la médiation des conflits, la bonne gouvernance, l'État de droit et une croissance économique inclusive. J'ai également attiré l'attention sur la nécessité d'étendre l'accès des migrants aux services de base pour lutter contre ces inégalités.

Allant plus loin sur ce dernier point, le présent *Rapport* nous rappelle que l'éducation n'est pas seulement une obligation morale pour ceux qui en sont responsables, mais qu'elle est aussi une solution concrète aux multiples problèmes induits par les déplacements de populations. L'éducation doit être, comme elle aurait toujours dû l'être, un volet essentiel de la réponse à la question des migrations et des déplacements et, ainsi que le montrent les textes des deux pactes mondiaux relatifs aux migrants et aux réfugiés, le temps est venu d'en faire une réalité.

Pour ceux qui sont privés d'accès à l'éducation, le risque de marginalisation et de frustration est réel. Si elle est mal enseignée, l'éducation risque de déformer l'histoire et de conduire à des conceptions erronées.

Mais, comme en attestent les nombreux exemples édifiants au Canada, en Colombie, en Irlande, au Liban, en Ouganda, aux Philippines, au Tchad et en Turquie qui sont présentés dans ce *Rapport*, l'éducation peut aussi être un pont. Elle peut faire jaillir ce qu'il y a de meilleur en chacun et conduire au rejet des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination au profit du sens critique, de la solidarité et de l'esprit d'ouverture. Elle peut être une aide pour ceux qui ont souffert et un tremplin pour ceux qui ont désespérément besoin qu'on leur donne une chance.

Ce *Rapport* pose un regard sans détour sur un défi majeur : comment aider les enseignants à mettre en pratique l'inclusion ? Il nous révèle des aspects fascinants de l'humanité et du phénomène séculaire que sont les migrations. Je vous invite à examiner les recommandations qu'il contient et à les appliquer.

La très honorable Helen Clark
Présidente du Comité consultatif
du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*

Remerciements

Le présent *Rapport* n'aurait pu voir le jour sans les précieuses contributions de nombreuses personnes et institutions, que l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* souhaite remercier pour leur soutien, leur temps et leurs efforts.

Le Comité consultatif du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* et sa présidente, Helen Clark, nous ont apporté leur inestimable contribution. Notre gratitude va tout spécialement à nos bailleurs de fonds, engagés et déterminés, sans le soutien financier desquels le *Rapport* n'aurait pu exister.

Nous exprimons toute notre reconnaissance à l'UNESCO pour son rôle prépondérant. Nous sommes très reconnaissants envers de nombreuses personnes, divisions et unités du Siège de l'UNESCO, principalement le Secteur de l'éducation et le Bureau de la gestion des services de soutien, qui ont facilité notre travail au quotidien. L'Institut de statistique de l'UNESCO a joué un rôle capital en nous donnant accès à ses données par le biais de son interface de programmation d'applications (UIS Data API) et en nous apportant un soutien méthodologique, et nous aimerions remercier sa Directrice, Mme Silvia Montoya, et son personnel dévoué. Nous remercions en outre les nombreux collaborateurs de l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, du Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels et du dispositif hors siège de l'UNESCO.

L'équipe du *Rapport GEM* souhaiterait remercier les chercheurs qui ont rédigé des documents de référence qui ont étayé les analyses du *Rapport* : Benta Abuya, Mona Amer, Burcu Meltem Arık, Batjargal Batkhuyag, Kolleen Bouchane, Subramaniam Chandrasekhar, Sebastian Cherng, Mary Crock, Frédéric Docquier, Tungalag Dondogdulam, Sarah Dryden-Peterson, Galen Englund, Philippe Fargues, Martha Ferede, Ameena Ghaffar-Kucher, Sonia Gomez, Ulrike Hanemann, Mathieu Ichou, Daniel Owusu Kyereko, Mary Mendenhall, Renato Moreira Hadad, Hervé Nicolle, José Irineu Rangel Rigotti, Andrés Sandoval Hernández, Laura Allison Smith-Khan et Massimiliano Tani. S'y ajoutent Charaf Ahmimed, Tina Magazzini, Debra Mwase et Akemi Yonemura de l'UNESCO qui méritent des remerciements spéciaux pour leurs recherches.

Nous sommes infiniment reconnaissants envers plusieurs institutions et leur personnel de recherche qui ont également rédigé des documents de référence : l'Université Deakin (Zohid Askarov et Chris Doucouliagos), Demographics Australia (Aude Bernard, Martin Bell et Jim Cooper), l'Institute of International Education (Rajika Bhandari et Chelsea Robles), le Bureau international d'éducation (Renato Opertti, Heidi Scherz, Giorgia Magni, Hyekyung Kang et Sumayyah Abuhamdieh), l'Institut international d'analyse appliquée des systèmes (Guy Abel, Stephanie Bengtsson, Keri Hartman, Samir KC et Dilek Yildiz), l'Organisation internationale pour les migrations (Sophie Nonnenmacher), la Macquarie University (Salut Muhidin), PLAN International (Kelsey Dalrymple), l'Initiative Droit à l'éducation, le Shenzhen 21st Century Education Research Institute, le Centre Innocenti de l'UNICEF (Despina Karamperidou, Dominic Richardson et Juliana Zapata) et l'Université de Pennsylvanie (Emily Hannum, Li-Chung Hu et Wensong Shen). Nous tenons de même à remercier l'Agence japonaise de coopération internationale qui a coordonné les travaux de recherche de Kazuo Kuroda, Miki Sugimura, Yuto Kitamura et Sarah Asada, Rie Mori, Mariko Shiohata, Tomoko Tokunaga et Hideki Maruyama.

Nos remerciements vont par ailleurs aux nombreuses institutions qui ont accueilli des consultations sur la note conceptuelle du *Rapport GEM*, et aux nombreuses personnes et organisations qui ont contribué au processus de consultation mondiale. Nos remerciements s'étendent aussi à Francesca Borgonovi, à Lucie Cerna et à l'équipe de l'Organisation de coopération et de développement économiques qui ont conjointement organisé et accueilli le forum sur les données au service de la recherche en matière d'éducation, de migration et de déplacement dans le cadre du projet intitulé « La diversité fait la force », ainsi qu'à ses participants pour leurs contributions de grande valeur.

Margherita Bacigalupo, Judit Barna, Ed Barnett, Nicole Comforto, Veronica De Nisi, Christoph Deuster, Monika Eicke, Sajid Islam, Tamara Keating, Ifigeneia Kokkali, Joan Lombardi, Katie Maeve Murphy, Joseph Nhan-O'Reilly, Susan Nicolai, Sylke Schnepf, Ann Scowcroft, Tom Slaymaker, Mari Ullmann et Hirokazu Yoshikawa ont également apporté une précieuse contribution en formulant des observations aux différents stades de l'élaboration du *Rapport*.

Un groupe d'experts indépendants a révisé la version préliminaire de la partie thématique du *Rapport GEM* et formulé de remarquables commentaires. Nous remercions Philippe De Vreyer, Sarah Dryden-Peterson, Martin Henry, Marie McAuliffe, Patricia Pol et Ita Sheehy de leurs contributions.

La relecture du *Rapport* a été assurée par Jessica Hutchings, que nous remercions pour ses efforts inlassables. Nos remerciements s'adressent aussi à Justine Doody, qui a rédigé le Résumé du *Rapport*.

Nous tenons par ailleurs à remercier celles et ceux qui ont travaillé sans relâche pour accompagner la production du *Rapport*, notamment Rebecca Brite, Erin Crum, Shannon Dyson, FHI 360, Kristen Garcia, Whitney Jackson, Aziza Mukhamedkhanova et Katherine Warminsky.

De nombreux collègues, de l'UNESCO et d'ailleurs, ont pris part à la traduction, à la conception et à la production du *Rapport GEM* 2019 ; qu'ils soient tous chaleureusement remerciés pour leur aide.

Nous remercions tout particulièrement Rooftop et Housatonic Design Network de leur aide à l'élaboration des supports de communication et d'information sur le *Rapport GEM*. Des remerciements sont également dus, parmi d'autres, à Human Rights Watch, à l'Organisation internationale du Travail, à l'Organisation internationale pour les migrations, à Refugee Trauma Initiative, à Save the Children, à Shutterstock, au Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés et à l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient qui ont autorisé l'utilisation de leurs photos.

Enfin, nous aimerions remercier les stagiaires et les consultants en contrats de courte durée qui ont grandement épaulé l'équipe du *Rapport GEM* : Sarah Barden, Huacong Liu, Clare O'Hagan, Amy Oloo, Benedetta Ruffini, Julieta Vera et Hajar Yassine.

L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*

Directeur : Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D'Addio, Glen Hertelendy, Sébastien Hine, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Rosa Vidarte et Lema Zekrya.

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation est une publication annuelle indépendante financée par des gouvernements, des organismes multilatéraux et des fondations privées, et facilitée et soutenue par l'UNESCO.

Pour plus d'informations, contacter :
Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*
a/s de UNESCO,
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel : gemreport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
https://gemreportunesco.wordpress.com

Toute erreur ou omission constatée dans la version imprimée du présent *Rapport* sera corrigée dans la version en ligne disponible à l'adresse : http://fr.unesco.org/gem-report/

Série des Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation

2019	*Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*
2017/8	*Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*
2016	*L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenirs durables pour tous*

Rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous

2015	*Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*
2013/14	*Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*
2012	*Jeunes et compétences : l'éducation au travail*
2011	*La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*
2010	*Atteindre les marginalisés*
2009	*Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*
2008	*L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?*
2007	*Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance*
2006	*L'alphabétisation, un enjeu vital*
2005	*Éducation pour tous : l'exigence de qualité*
2003/4	*Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*
2002	*Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ?*

Table des matières

Avant-propos iii
Remerciements vi
Table des matières ix
Résumé exécutif xvii

CHAPITRE 1 • Introduction **1**
Le cadre : des interactions multiformes et, souvent, réciproques entre les migrations et déplacements et l'éducation 4
Le contexte : le monde est sur la voie d'une réponse aux besoins éducatifs des populations migrantes et accueillantes 6
Guide de lecture du *Rapport* : sa composition 9

CHAPITRE 2 • Migration interne **11**
Une personne sur huit vit dans une région autre que celle où elle est née 13
L'éducation joue un rôle clé dans la décision de migrer 15
La migration améliore souvent, mais pas toujours, les résultats éducatifs 17
La migration complique la planification de l'éducation dans les villages et les villes 26
Conclusion 31

CHAPITRE 3 • Migration internationale **33**
Migration internationale, toutes les régions sont concernées 35
Migration et éducation s'influencent mutuellement 38
Les politiques d'immigration et de citoyenneté entravent l'accès à l'éducation 44
Quand les politiques d'éducation favorisent l'accès des migrants à l'école 46
Conclusion 51

CHAPITRE 4 • Déplacement **53**
Les populations déplacées se concentrent dans un petit nombre de pays 56
Le déplacement restreint l'accès à l'éducation 57
Les réfugiés doivent être intégrés aux systèmes éducatifs nationaux 61
Plusieurs obstacles à l'inclusion restent à surmonter 64
Les enseignants sont la clé d'une inclusion réussie 68
Les conflits entraînent de graves conséquences pour l'éducation des déplacés internes 73
La préparation et la capacité d'intervention des systèmes éducatifs face aux catastrophes naturelles et aux changements climatiques sont essentiellese 74
Conclusion 75

CHAPITRE 5 • Diversité **77**
Les immigrants et les réfugiés sont en butte aux stéréotypes, aux préjugés et à la discrimination 79
L'éducation modifie les attitudes envers les immigrants et les réfugiés 82
L'inclusion doit être au cœur des politiques de l'éducation et des systèmes éducatifs 84
L'éducation non formelle joue un rôle capital mais négligé dans l'édification des sociétés résiliantes 92
Conclusion 93

CHAPITRE 6 • Mobilité des étudiants et des professionnels 95

L'internationalisation de l'enseignement supérieur revêt les formes les plus diverses 97

La reconnaissance des diplômes universitaires maximise les avantages de la mobilité des étudiants et des travailleurs 101

La reconnaissance des qualifications professionnelles est également nécessaire pour optimiser les effets bénéfiques de la mobilité 102

La perte des talents peut avoir des effets préjudiciables pour les pays pauvres 105

Conclusion 107

CHAPITRE 7 • Suivi de l'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable 109

Cadre de suivi de l'ODD 4 111

Cadre de communication de l'ODD 4 112

Point sur les données 7.1. Le suivi de la situation des migrants et des populations déplacées dans le domaine de l'éducation pose de nombreuses difficultés 116

CHAPITRE 8 • Enseignement primaire et secondaire 121

Point sur les données 8.1. Estimation du taux d'achèvement dans le cadre du Programme 2030 125

Point sur les politiques 8.1. Reconnaître le droit à l'éducation des migrants, des demandeurs d'asile, des réfugiés et des apatrides 129

CHAPITRE 9 • Petite enfance 133

Point sur les données 9.1. Les systèmes nationaux de suivi de l'état de préparation à l'école sont peu nombreux 136

Point sur les politiques 9.1. Fournir des services d'éducation et de protection de la petite enfance aux enfants déplacés 138

CHAPITRE 10 • Enseignement technique, professionnel et supérieur, et éducation des adultes 143

Point sur les données 10.1. Harmoniser les questions des enquêtes sur la population active portant sur l'éducation et la formation des adultes avec l'indicateur mondial 147

Point sur les données 10.2. Définition et mesure de l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur 148

Point sur les politiques 10.1. Donner aux réfugiés la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur 151

Point sur les politiques 10.2. Répondre aux besoins des migrants et des réfugiés en matière d'enseignement technique et professionnel 154

CHAPITRE 11 • Compétences nécessaires au travail 159

Point sur les données 11.1. Définition et évaluation des compétences en informatique et en entrepreneuriat 162

Point sur les politiques 11.1. Soutenir l'éducation financière des migrants 165

CHAPITRE 12 • Équité 169

Point sur les données 12.1. L'analyse de l'éducation dans les bidonvilles reste une entreprise difficile 173

Point sur les politiques 12.1. Les réfugiés en situation de handicap doivent être soutenus afin de surmonter les multiples obstacles à l'éducationton 175

CHAPITRE 13 • Alphabétisme et numératie 179

Point sur les données 13.1. La diversité dans l'adversité : le cas des analphabètes isolés 182

Point sur les politiques 13.1. Les programmes d'alphabétisation et de langues sont un vecteur d'intégration pour les migrants et les réfugiés adultes 183

CHAPITRE 14 • Développement durable et citoyenneté mondiale 189

Point sur les données 14.1. Les comportements à l'égard de l'égalité et de la diversité sont liés aux processus scolaires 191

Point sur les politiques 14.1. L'éducation joue un rôle croissant dans la prévention de l'extrémisme violent 193

CHAPITRE 15 • Établissements scolaires et cadres d'apprentissage 197

Point sur les données 15.1. Les attaques constituent un fléau pour les systèmes éducatifs 201

Point sur les politiques 15.1. Les technologies peuvent appuyer l'éducation des personnes déplacées 203

CHAPITRE 16 • Bourses d'études **207**
Point sur les données 16.1. Mesurer la mobilité des étudiants à l'intérieur et à l'extérieur de l'Europe 209
Point sur les politiques 16.1. Des politiques mobiles pour des étudiants mobiles ? Programmes d'échanges universitaires en Europe et en Asie 211

CHAPITRE 17 • Enseignants **215**
Point sur les données 17.1. Il est difficile de déterminer précisément le taux d'attrition des enseignants 218
Point sur les politiques 17.1. La migration des enseignants comporte des avantages et des risques 220

CHAPITRE 18 • L'éducation dans les autres ODD – Travail décent, villes, police et justice **225**
L'éducation est essentielle au travail décent, au développement urbain durable et à la cohésion sociale 226
L'éducation contribue à renforcer les compétences professionnelles 227

CHAPITRE 19 • Financement **233**
Dépenses publiques 235
Point sur les données 19.1. Les conséquences budgétaires de l'immigration et de l'éducation des immigrés sont souvent exagérées 238
Point sur les politiques 19.1. Le financement des écoles où se concentrent les élèves immigrés 240
Dépenses liées à l'aide 243
Point sur les politiques 19.2. L'aide comme outil de gestion des migrations 247
Point sur les politiques 19.3. Un tournant dans le financement de l'éducation pour les réfugiés 250
Dépenses des ménages 257
Point sur les politiques 19.4. Les envois de fonds effectués par les migrants dynamisent les dépenses des ménages pour l'éducation 259

CHAPITRE 20 • Conclusions et recommandations **265**
Le suivi de l'ODD 4 est un outil très prometteur pour les systèmes éducatifs, mais les mécanismes de coordination internationaux doivent être consolidés 266
Les migrations et les déplacements ont valeur de test pour la coopération internationale et pour le rôle de l'éducation 268
Comment les gouvernements doivent-ils aborder la question de l'éducation dans le contexte des migrations et des déplacements ? 269

Annexes 272
Tableaux statistiques 273
Tableaux relatifs à l'aide 343
Glossaire 356
Sigles et acronymes 362
Références 365

Liste des figures, tableaux et encadrés

FIGURES

Figure 1.1 : Les raisons pour lesquelles les personnes se déplacent sont très diverses 5
Figure 2.1 : La migration interne touche de façon prédominante les jeunes d'une vingtaine d'années 14
Figure 2.2 : L'éducation est un motif important de migration interne chez les jeunes 15
Figure 2.3 : La probabilité de migration interne est d'autant plus forte que le niveau d'études est élevé 16
Figure 2.4 : Au Brésil, les personnes plus instruites migrent plus souvent et plus loin 16
Figure 2.5 : Les travailleurs migrants chinois partent sans leurs jeunes enfants 19
Figure 2.6 : En Somalie, dans les communautés pastorales, les taux de scolarisation et d'alphabétisme sont très faibles 23
Figure 2.7 : Dans les pays nordiques, de nombreux établissements scolaires ont été regroupés 27
Figure 3.1 : L'intensité de la migration internationale a légèrement augmenté depuis 2000 36
Figure 3.2 : Il existe plusieurs grands couloirs de migration dans le monde 37
Figure 3.3 : Les migrants sont généralement plus âgés que la population hôte 37
Figure 3.4 : Dans la majorité des pays de l'OCDE, au moins un élève sur cinq âgé de 15 ans est un immigrant de première ou de deuxième génération 38
Figure 3.5 : Les immigrants ont généralement un meilleur niveau d'étude que les autochtones 39
Figure 3.6 : Aux États-Unis, les immigrants sans papiers originaires d'Amérique latine et des Caraïbes avaient un niveau d'étude plus élevé que les personnes munies d'un visa de travail temporaire 39
Figure 3.7 : Les immigrants ont davantage tendance que les autochtones à abandonner leurs études prématurément 41
Figure 3.8 : En France, les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles que les autochtones de redoubler une classe dans le secondaire 41
Figure 3.9 : Les enfants des migrants originaires d'Amérique latine ont atteint un niveau d'étude supérieur à celui des enfants restés dans leur pays 42
Figure 3.10 : La performance scolaire des immigrants de deuxième génération s'améliore au fil du temps dans les pays de l'OCDE 43
Figure 3.11 : Le mode d'évaluation des besoins des enfants, parents et enseignants immigrants varie selon les pays 47
Figure 3.12 : Dans les pays de l'OCDE, la moitié des immigrants en moyenne bénéficient d'un soutien linguistique 48
Figure 4.1 : Les réfugiés et les déplacés internes sont concentrés dans un petit nombre de pays 56
Figure 4.2 : Seulement 11 % d'adolescents réfugiés dans des pays à faible revenu sont scolarisés dans l'enseignement secondaire 58
Figure 4.3 : Moins d'une jeune réfugiée afghane sur cinq est scolarisée dans le primaire au Pakistan 59
Figure 4.4 : Plus aucun élève syrien réfugié en Turquie ne sera scolarisé dans un centre d'éducation temporaire d'ici à 2020 62
Figure 5.1 : Plus le niveau d'études est élevé, plus l'image des immigrants est favorable 83
Figure 5.2 : Les pays sont de plus en plus nombreux à intégrer le multiculturalisme aux programmes scolaires 86
Figure 5.3 : La formation des enseignants tient rarement compte des besoins des élèves immigrants ou réfugiés 89
Figure 5.4 : Dans les pays accueillant de nombreux locuteurs non natifs de la langue d'instruction, la préparation des enseignants semble insuffisante 90
Figure 6.1 : Dans plusieurs pays, plus d'une personne très qualifiée sur cinq émigre 106
Figure 7.1 : Entre 2000 et 2015, la parité entre les sexes a régulièrement progressé à l'échelle mondiale, contrairement au taux d'achèvement du cycle primaire 115
Figure 7.2 : En Grèce et en Italie, près de la moitié des demandeurs d'asile ayant suivi une scolarité primaire ne maîtrisent pas les rudiments de la lecture ni de l'écriture 117
Figure 8.1 : Dans les pays à faible revenu, moins de trois enfants sur quatre entrent à l'école à l'âge d'admission officiel 122
Figure 8.2 : L'Afrique subsaharienne représente une proportion croissante de la population non scolarisée à l'échelle mondiale 123

Figure 8.3 : Plusieurs pays ne sont pas en voie d'atteindre le seuil minimum d'apprentissage d'ici à 2030 125
Figure 8.4 : En Inde, même les jeunes maîtrisant les bases du calcul ne sont pas capables de réaliser des tâches quotidiennes simples nécessaires au travail 126
Figure 8.5 : En Sierra Leona, seul un enfant sur six maîtrise les fondamentaux de la lecture 127
Figure 8.6 : Le taux d'achèvement de l'enseignement primaire s'est rapidement accéléré au Mali depuis la fin des années 90 128
Figure 9.1 : Exception faite de la lecture, de l'écriture et du calcul, les pays affichent des niveaux de développement de la petite enfance relativement uniformes 135
Figure 9.2 : Sept enfants sur dix fréquentent l'enseignement préscolaire l'année précédant leur scolarisation dans l'enseignement primaire 136
Figure 9.3 : Peu de pays collectent des données sur les quatre domaines du développement de l'enfant 137
Figure 9.4 : Les plans d'action humanitaire et d'aide aux réfugiés couvrent généralement moins d'un élément sur cinq parmi ceux recommandés aux programmes d'apprentissage préscolaire 139
Figure 10.1 : La participation à l'éducation des adultes en Europe reste stable, mais les tendances varient selon les pays 145
Figure 10.2 : Le développement de l'enseignement supérieur ne doit pas se faire au détriment des filières secondaires techniques et professionnelles 146
Figure 10.3 : Seul un adulte salarié sur dix a reçu au moins une formation en Égypte et en Tunisie 148
Figure 10.4 : L'enseignement supérieur est le moins abordable en Afrique subsaharienne 149
Figure 10.5 : Dans de nombreux pays, les programmes de bourses ne ciblent pas les plus pauvres 150
Figure 11.1 : La distribution des compétences en matière de TIC reste inégale 161
Figure 11.2 : Dans la plupart des pays, les classes mixtes réussissent mieux en résolution collaborative de problèmes 163
Figure 11.3 : Il existe un écart de culture financière entre les pays d'émission et de réception de transferts de fonds 165
Figure 12.1 : De nombreux pays sont encore loin d'atteindre la parité de l'achèvement scolaire en matière de milieu et de richesse, en particulier dans l'enseignement secondaire 171
Figure 12.2 : L'estimation du taux d'achèvement des filles pauvres vivant en milieu rural est moins précise que pour les filles en général 172
Figure 12.3 : Au Bangladesh, l'accès à l'éducation, la rétention scolaire et les résultats d'apprentissage sont pires chez les enfants et les jeunes des bidonvilles 174
Figure 12.4 : Au Pakistan, le taux de fréquentation scolaire des réfugiés afghans dépend du type de déficience 176
Figure 13.1 : Il y a presque 40 % d'analphabètes de plus parmi les personnes âgées que parmi les jeunes 181
Figure 13.2 : Les analphabètes isolés sont plus âgés que les analphabètes de proximité dans les pays riches, mais plus jeunes dans les pays pauvres 182
Figure 13.3 : En Allemagne, 15 % des demandeurs d'asile sont analphabètes, mais sont moins susceptibles d'intégrer un programme d'alphabétisation 183
Figure 14.1 : Seuls 17 % des pays intègrent pleinement les principes des droits de l'homme et des libertés fondamentales aux programmes de formation continue des enseignants 191
Figure 14.2 : Les élèves qui croient à l'égalité des droits pour tous les groupes ethniques pensent également que cela est bénéfique à la démocratie 192
Figure 15.1 : Moins de 7 écoles sur 10 ont accès à un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable 199
Figure 15.2 : En Ouganda, 40 % des élèves âgés de 17 ans sont internes 200
Figure 15.3 : Quatre ménages de réfugiés sur 10 ont accès à des smartphones 202
Figure 16.1 : Les étudiants des petits pays sont plus susceptibles d'étudier à l'étranger 209
Figure 16.2 : Plus les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur sont limitées dans un pays, plus les étudiants étudient à l'étranger 210
Figure 16.3 : En Europe, la mobilité des étudiants augmente avec le niveau d'études 211
Figure 17.1 : Il est difficile de respecter les exigences de formation des enseignants lorsque les taux de recrutement augmentent 217
Figure 17.2 : Deux enseignants migrants sur trois en Afrique du Sud venaient du Zimbabwe 221
Figure 18.1 : Les pays les plus pauvres n'ont pas assez de travailleurs sociaux pour mettre en œuvre les politiques les plus ambitieuses 228
Figure 18.2 : Il y a trop peu d'urbanistes en Afrique et en Asie 229
Figure 19.1 : Sur cinq dollars EU consacrés à l'éducation, les gouvernements en versent quatre 236

Figure 19.2 : Au moins 43 pays ne respectent aucun des critères de financement de l'éducation 237
Figure 19.3 : Les pays qui n'atteignent pas les seuils minimums se sont engagés à augmenter la part de leurs dépenses consacrée à l'éducation 237
Figure 19.4 : Plus un pays est riche, moins la part consacrée à l'éducation dans son budget est importante 238
Figure 19.5 : En Angleterre, environ 18 % des financements attribués aux écoles serviront à compenser les facteurs d'inégalité 242
Figure 19.6 : L'aide à l'éducation a atteint son plus haut niveau en 2016 244
Figure 19.7 : La part de l'aide à l'éducation destinée aux pays les plus pauvres a tendance à diminuer 244
Figure 19.8 : Les prêts représentent une part considérable de l'aide publique au développement, y compris dans le domaine de l'éducation 247
Figure 19.9 : La part des prêts ordinaires accordés par la Banque mondiale au secteur de l'éducation est faible et en baisse 247
Figure 19.10 : L'aide humanitaire à l'éducation a augmenté pour la quatrième année consécutive 252
Figure 19.11 :Le secteur de l'éducation n'a pas reçu les fonds humanitaires demandés 252
Figure 19.12 : L'éducation des réfugiés est financée à la fois grâce à l'aide humanitaire et à l'aide au développement 252
Figure 19.13 : Les dépenses pour l'éducation des ménages sont considérables dans certains pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire 258
Figure 19.14 : Environ 30 % des dépenses des ménages en matière d'éducation sont consacrées à l'enseignement supérieur 258
Figure 19.15 : La répartition du total des coûts liés à l'éducation entre le Gouvernement et les ménages a évolué rapidement au Chili 259
Figure 19.16 : En moyenne, les envois de fonds internationaux entraînent une augmentation des dépenses pour l'éducation dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire 261

TABLEAUX

Tableau 1.1 : Sélection d'exemples illustrant l'incidence réciproque de l'éducation et des migrations/déplacements 6
Tableau 1.2 : Sélection d'extraits du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières relatifs à l'éducation 8
Tableau 1.3 : Sélection d'extraits du Pacte mondial sur les réfugiés relatifs à l'éducation 8
Tableau 1.4 : Fil conducteur de la question des migrations et des déplacements traitée dans le *Rapport* 9
Tableau 5.1 : Approches de la culture des migrants dans les systèmes éducatifs, et risques pour l'image que les migrants ont d'eux-mêmes 84
Tableau 7.1 : Indicateurs de l'ODD 4 et autres indicateurs mondiaux relatifs à l'éducation, par institution dépositaire et catégorie de classification 113
Tableau 8.1 : Échantillon d'indicateurs relatifs à la participation scolaire, 2017 ou année la plus récente 123
Tableau 8.2 : Sélection d'indicateurs relatifs à l'achèvement scolaire, 2017 ou année la plus récente 124
Tableau 10.1 : Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement technique et professionnel, 2017 145
Tableau 10.2 : Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement supérieur, 2017 146
Tableau 11.1 : La majorité des personnes ayant déjà exercé une compétence informatique appliquent celle-ci fréquemment, en particulier sur leur lieu de travail 161
Tableau 12.1 : Indice ajusté de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation et pourcentage de pays ayant atteint la parité, par niveau d'enseignement, 2017 170
Tableau 13.1 : Indicateurs d'alphabétisme des jeunes et des adultes, 2000 et 2017 180
Tableau 14.1 : Facteurs individuels et structurels de radicalisation 193
Tableau 15.1 : Descriptifs de suivi de la qualité des services liés à l'eau, aux installations sanitaires et à l'hygiène dans les écoles 198
Tableau 15.2 : Pays touchés, répartis en fonction du nombre de cas d'attaques visant l'éducation, de réquisitions des structures scolaires à des fins militaires et du nombre de victimes parmi les élèves et le personnel éducatif, 2013–2017 201
Tableau 17.1 : Échantillon d'indicateurs relatifs aux enseignants formés et qualifiés par niveau d'enseignement, 2017 ou dernière année disponible 216
Tableau 17.2 : Illustration des enseignants quittant et intégrant/réintégrant la profession chaque année 218
Tableau 19.1 : Dépenses publiques d'éducation, par niveau de revenu des pays et région, 2017 ou année la plus récente 236

ENCADRÉS

Encadré 1.1 : Pour les populations qui se déplacent, l'éducation est à la fois une force et une faiblesse 4
Encadré 2.1 : En Mongolie, les communautés nomades qui vivent de l'économie pastorale s'adaptent aux nouvelles réalités 23
Encadré 2.2 : Intégrer l'enseignement confessionnel et laïc pour les enfants *almajirai* dans le nord du Nigéria 25
Encadré 2.3 : Les diverses voies possibles pour soutenir les petites écoles rurales en Chine 29
Encadré 3.1 : Les États-Unis n'ont toujours pas levé les obstacles qui empêchent les immigrants sans papiers d'accéder à l'éducation 44
Encadré 3.2 : L'Italie prend des mesures en faveur de l'éducation des mineurs migrants non accompagnés et sans papiers 45
Encadré 3.3 : En République dominicaine, les Haïtiens apatrides ne peuvent exercer pleinement leur droit à l'éducation 46
Encadré 3.4 : À Berlin, les parents et les écoles résistent à la déségrégation scolaire 49
Encadré 4.1 : Les réglementations sur le droit d'asile ont une incidence sur l'accès à l'éducation 58
Encadré 4.2 : Au bout de quarante ans, les réfugiés afghans au Pakistan restent privés d'une éducation digne de ce nom . 59
Encadré 4.3 : Le conflit en Ukraine, qui s'est soldé par des millions de personnes déplacées, a porté un coup dur à l'éducation 60
Encadré 4.4 : La Turquie s'engage à intégrer les enfants syriens dans le système éducatif 62
Encadré 4.5 : En Iran, l'intégration des réfugiés afghans au système éducatif se fait par intermittence 63
Encadré 4.6 : L'intégration des réfugiés dans le système éducatif grec soulève de multiples difficultés 64
Encadré 4.7 : Les réfugiés burundais ne sont pas intégrés dans le système éducatif tanzanien 64
Encadré 4.8 : Les écoles séparées des réfugiés karens en Thaïlande 65
Encadré 4.9 : Un système parallèle bien établi – l'éducation des réfugiés palestiniens selon la stratégie de l'UNRWA 65
Encadré 4.10 : Le camp de Kakuma au Kenya recourt à un vaste éventail de méthodes pour préparer les enseignants du primaire 71
Encadré 5.1 : Les immigrants et les réfugiés font l'objet de stéréotypes, de préjugés et de discriminations 80
Encadré 5.2 : Les médias présentent souvent les immigrants et les réfugiés sous un jour négatif 81
Encadré 5.3 : L'Irlande s'est dotée d'une politique d'éducation interculturelle 85
Encadré 5.4 : La Pologne entretient un vaste réseau d'écoles de la diaspora 86
Encadré 6.1 : Le Japon a intensifié ses efforts d'internationalisation de l'enseignement supérieur 99
Encadré 6.2 : En Albanie, on manque de politiques de soutien à l'entrepreneuriat pour les migrants de retour 107
Encadré 7.1 : Bilan de l'Éducation pour tous, 2000-2015 114
Encadré 8.1 : Les évaluations pilotées par les citoyens continuent de progresser 126
Encadré 8.2 : Le module des apprentissages fondamentaux du MICS 6 : une nouvelle source de données sur les acquis d'apprentissage 127
Encadré 8.3 : La France a mis en place des voies de recours en cas de violation du droit à l'éducation 131
Encadré 10.1 : Le Canada adopte un modèle de parrainage élargi afin d'ouvrir les portes de l'enseignement supérieur aux réfugiés 152
Encadré 10.2 : Création de programmes d'EFTP à l'intention des réfugiés syriens dans les pays voisins 155
Encadré 12.1 : La définition d'une zone urbaine est beaucoup plus flottante qu'on ne le pense 173
Encadré 13.1 : Cabo Verde a mis en place des programmes de formation professionnelle et d'alphabétisation des adultes à l'intention des migrants africains 186
Encadré 14.1 : L'initiation aux médias peut faire contrepoids à l'influence négative de certains médias et réseaux sociaux . 195
Encadré 15.1 : Les données disponibles sur les élèves pensionnaires sont très limitées 200
Encadré 17.1 : Évolution des migrations des enseignants arabes vers les États du Golfe sur deux générations 221
Encadré 19.1 : Zurich a introduit le financement ciblé pour les écoles accueillant un grand nombre d'élèves issus de l'immigration 241
Encadré 19.2 : L'Ouganda utilise une approche de référence impliquant de multiples parties prenantes pour les interventions humanitaires dans le domaine de l'éducation 255
Encadré 19.3 : Durant la crise des Rohingyas au Bangladesh, la planification conjointe entre les secteurs a permis d'assurer les services éducatifs, mais pas de garantir l'inclusion 256

#ÉducationEnMouvement
DÉPLACEMENT
MIGRATION INTERNATIONALE
PERSONNES TRÈS QUALIFIÉES
MIGRATION INTERNE
VERS LES VILLES
DEPUIS LES VILLAGES

Résumé exécutif

Ne laisser personne de côté. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies contient, dans ces quelques mots, l'un des plus ambitieux engagements internationaux. Il doit répondre aux deux défis que les migrations et les déplacements posent au monde pour atteindre les 17 Objectifs de développement durable (ODD), notamment l'ODD 4 : « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

L'incidence réciproque des migrations et des déplacements sur l'éducation prend des formes multiples. Elle touche les personnes qui se déplacent, celles qui restent et celles qui accueillent des immigrants, des réfugiés ou d'autres populations déplacées. La migration interne s'observe principalement dans de nombreux pays à revenu intermédiaire qui sont en phase d'urbanisation rapide : c'est le cas de la Chine, où plus d'un enfant sur trois reste à la campagne tandis que ses parents migrent vers la ville. La migration internationale concerne surtout les pays à revenu élevé : les immigrants y représentent au moins 15 % de la population étudiante dans la moitié des établissements d'enseignement. Elle s'étend aussi aux pays d'origine : dans plus du quart d'entre eux, un cinquième au moins de la main-d'œuvre nationale qualifiée émigre à l'étranger. Le phénomène des déplacements prédomine dans les pays à faible revenu, où vivent 10 % de la population mondiale mais 20 % de la population réfugiée mondiale et qui s'y concentrent souvent dans les régions qui affichent le niveau le plus élevé de dénuement éducatif. Plus de la moitié des personnes déplacées de force ont moins de 18 ans.

Les migrations et les déplacements ont des répercussions sur l'éducation. Ils obligent les systèmes éducatifs à prendre en compte la situation des personnes qui se déplacent et des personnes qui restent. Pour les pays, tenir l'engagement international de respecter le droit de tous à l'éducation est un impératif. Il leur faut généralement agir vite et braver de lourdes contraintes, voire l'opposition d'une partie de leur opinion publique. Ils doivent répondre aux besoins de ceux qui s'entassent dans les bidonvilles, de ceux qui mènent une vie nomade ou de ceux qui sont en attente du statut de réfugié. Quant aux enseignants, ils doivent gérer des classes multilingues et les traumatismes dont souffrent les élèves déplacés. La reconnaissance des titres universitaires et des acquis antérieurs est indispensable afin de pouvoir tirer pleinement parti des compétences des migrants et des réfugiés.

L'éducation, à son tour, a des répercussions sur les migrations et les déplacements. Elle agit comme un déclencheur de migration décisif. À l'échelle nationale, la probabilité de migration est deux fois plus élevée chez ceux qui ont suivi des études supérieures que chez ceux qui ont suivi une scolarité primaire ; à l'échelle internationale, elle l'est cinq fois plus. L'éducation façonne les attitudes, les aspirations et les mentalités des migrants, mais aussi des personnes qui les accueillent. La plus grande diversité des élèves d'une classe est, à la fois, une source de difficultés et une source de richesses à travers la découverte d'autres cultures et expériences. Le contenu éducatif, s'il est approprié, peut aider les citoyens à traiter l'information de façon critique et à promouvoir des sociétés solidaires ; à l'inverse, s'il est inapproprié, il peut propager une image négative, partiale, exclusive ou méprisante des immigrants et des réfugiés.

LES PAYS S'ATTELLENT À INTÉGRER LES IMMIGRANTS ET LES RÉFUGIÉS DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS NATIONAUX

Les gouvernements ont pris des mesures audacieuses afin d'assumer des responsabilités en matière d'éducation qui n'étaient, jusqu'alors, stipulées que dans les accords internationaux. Depuis quelques années, le monde s'engage sur la voie de l'intégration des immigrants et des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux. Les pratiques d'exclusion reculent devant les décisions tournées vers l'avenir, le pragmatisme politique et la solidarité internationale. Pour les pays ayant adhéré au Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières en 2018 et au Pacte mondial sur les réfugiés, l'éducation, maintes fois évoquée dans ces textes, est une chance.

Par le passé, l'assimilation a constitué la norme dans la plupart des pays à revenu élevé qui ont accueilli des travailleurs étrangers pendant l'après-guerre. Sur 21 pays à revenu élevé, l'Australie et le Canada ont introduit le multiculturalisme dans leurs programmes d'études en 1980. En 2010, il en allait de même en Finlande, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, et, pour partie, dans plus des deux tiers des pays.

La mise en place d'un système éducatif parallèle pour les réfugiés a également été une stratégie couramment appliquée par bien des gouvernements, non sans difficultés toutefois : pénurie chronique d'enseignants, absence de certificat sanctionnant les examens et risque d'interruption du financement du jour au lendemain. Pour les personnes en situation de déplacement prolongée, l'éducation parallèle n'a pas tant entretenu leur espoir de retour que diminué leurs chances de mener une vie productive dans les pays de premier asile. Aujourd'hui, des pays comme la République islamique d'Iran, le Tchad, et la Turquie investissent des montants considérables pour permettre aux jeunes réfugiés soudanais, afghans, syriens et autres de s'asseoir sur les mêmes bancs d'école que leurs camarades nationaux. Dans la Déclaration de Djibouti adoptée en 2017 lors de la Conférence régionale sur l'éducation des réfugiés, sept ministres en charge de l'éducation dans des pays d'Afrique de l'Est ont pris l'engagement d'intégrer l'éducation pour les réfugiés et les rapatriés dans les plans sectoriels nationaux d'ici à 2020. L'Ouganda a déjà honoré sa promesse.

L'éducation des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays est à la merci de conflits inextricables. Classée au deuxième rang mondial pour le nombre de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, la Colombie continue d'être le théâtre d'affrontements entre groupes armés. Ces 15 dernières années, elle a néanmoins pris des mesures visant à assurer aux enfants déplacés un accès privilégié à l'éducation.

La migration interne met aussi en péril l'éducation inclusive. En Chine, conséquence de la plus grande vague de migration interne de son histoire, les travailleurs migrants ruraux représentent 21 % de la population. Suite aux restrictions instaurées sur les visas de résidence pour tenter d'endiguer les flux migratoires, la majeure partie des enfants migrants qui vivent en ville, y compris à Beijing, fréquentent des écoles clandestines de piètre qualité pour migrants. Depuis 2006, le Gouvernement a entrepris un remaniement progressif du système, imposant aux autorités locales d'assurer l'accès à l'éducation des enfants migrants, instaurant la gratuité de l'enseignement public pour ces enfants et dissociant l'enregistrement de la résidence de l'accès des migrants à l'éducation. En Inde, en vertu de la loi de 2009 sur le droit à l'éducation, les autorités locales sont juridiquement tenues d'admettre les enfants de migrants, et des orientations nationales préconisent l'adoption de critères d'admission souples, la création de foyers d'hébergement saisonniers, l'octroi de subventions de transport, le recours à des enseignants bénévoles itinérants et une meilleure coordination entre les États et les districts.

D'IMPORTANTS OBSTACLES À L'ÉDUCATION DES IMMIGRANTS ET DES RÉFUGIÉS PERSISTENT

Si les immigrants sont officiellement inclus dans les systèmes éducatifs, dans les faits, ils en sont exclus. Leur maintien dans les classes préparatoires se prolonge parfois durant une trop longue période. En Autriche, dans la province de Styrie, les enfants de plus de 15 ans dont on juge qu'ils ne sont pas prêts à suivre des études secondaires s'en voient refuser l'accès ; ils passent des tests d'évaluation, puis sont transférés vers des cours spéciaux. Dans certains pays, les élèves scolairement plus faibles, souvent issus de l'immigration, sont orientés vers des filières moins difficiles mais qui, ultérieurement, offrent aussi moins de débouchés. À Amsterdam, les élèves marocains et turcs qui sont immigrants de deuxième génération sont cinq fois plus nombreux que les élèves autochtones à entrer dans des établissements d'enseignement professionnel de premier cycle du secondaire à 12 ans. En Allemagne, le groupement selon les aptitudes commence dès l'âge de 10 ans. Qui plus est, les immigrants ont tendance à se concentrer dans des quartiers bien définis et dans des écoles moins cotées et moins performantes, et leur réussite scolaire s'en ressent. La ségrégation est accentuée du fait que les élèves autochtones déménagent dans des quartiers plus riches ou que leur famille contourne les politiques destinées à préserver la diversité de la population scolaire.

Des obstacles à l'éducation des immigrants peuvent persister malgré les efforts déployés en faveur de l'inclusion. En Afrique du Sud, la législation sur l'éducation garantit le droit de tous les enfants à l'éducation quel que soit leur statut d'immigration ou leur statut juridique, mais la législation sur l'immigration interdit aux migrants dépourvus de documents de s'inscrire à l'école. Il arrive que les gardiens de l'accès à l'école exigent un dossier complet, persuadés que la loi le prescrit, comme c'est le cas des immigrants originaires d'Asie centrale en Fédération de Russie. Aux États-Unis, les descentes des services de lutte contre l'immigration ont été suivies d'une chute brutale du taux de scolarisation des enfants dans les familles d'immigrants sans papiers qui craignaient une reconduite à la frontière, alors que, grâce à une politique antérieure les protégeant de l'expulsion, le taux d'achèvement des études secondaires avait progressé.

Les enfants d'immigrants peuvent avoir de l'avance sur leurs pairs dans le pays d'origine, mais du retard sur leurs pairs dans le pays d'accueil. Aux États-Unis, les enfants d'immigrants originaires de huit pays d'Amérique latine et des Caraïbes ont en moyenne poursuivi leur scolarité pendant 1,4 année de plus que les enfants de parents restés au pays. Pourtant, leur niveau d'études et de résultats scolaires est souvent inférieur à celui de leurs camarades du pays d'accueil. Dans les pays de l'Union européenne, le taux d'abandon scolaire précoce était, en 2017, deux fois plus élevé parmi les jeunes nés à l'étranger que parmi les jeunes nés au pays. En 2015, dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques, la probabilité d'atteindre le niveau de compétences de base en lecture, mathématiques et sciences était respectivement 32 % plus faible pour les immigrants de première génération et 15 % plus faible pour les immigrants de seconde génération que les autochtones. Le moment de leur vie où des personnes songent à migrer ou entreprennent une migration joue un rôle déterminant dans l'investissement, l'interruption, l'expérience et les résultats de l'éducation. Aux États-Unis, 40 % des immigrants mexicains âgés de 7 ans à leur arrivée n'ont pas achevé le cycle secondaire, contre 70 % de ceux qui étaient âgés de 14 ans à leur arrivée.

Dans maints pays, les enfants et les jeunes demandeurs d'asile sont retenus dans des centres de détention d'immigrants où ils n'ont souvent pas ou peu accès à l'éducation, comme en Australie, en Indonésie, en Malaisie, au Mexique, au Nauru et en Thaïlande. En Hongrie, les familles avec enfants qui sont demandeuses d'asile et les enfants non accompagnés âgés de plus de 14 ans attendent le traitement de leur demande dans l'une des deux zones de transit existantes sans avoir accès à l'éducation, hormis celle dispensée par les organisations de la société civile.

Le degré d'inclusion des réfugiés dans un système éducatif national et son évolution varient en fonction du contexte de déplacement, et notamment de l'éloignement géographique, de l'histoire, des ressources disponibles et des capacités du système. La concentration de réfugiés dans des camps, comme au Kenya, ne permet qu'une inclusion partielle et crée une barrière géographique. Le manque de ressources peut aussi constituer une difficulté majeure : le Liban et la Jordanie, où l'on compte le plus grand nombre de réfugiés par habitant,

ont adopté un système scolaire à double vacation qui crée une barrière temporelle. Dans plusieurs contextes, l'éducation des réfugiés continue d'être dispensée dans des écoles privées ou communautaires, séparées ou non formelles, comme l'a montré récemment le déplacement massif des Rohingya fuyant le Myanmar pour se rendre au Bangladesh. Ces écoles sont, selon le cas, créées et financées par des organisations internationales ou par les communautés de réfugiés et les communautés locales elles-mêmes ; certaines d'entre elles sont accréditées, d'autres non. Au Pakistan, le taux net de scolarisation primaire des filles réfugiées afghanes était deux fois plus faible que celui des garçons et n'atteignait même pas la moitié du taux de fréquentation des filles dans le primaire en Afghanistan.

Le financement de l'éducation des réfugiés demeure insuffisant. Bien que les deux principales bases de données ne donnent pas de résultats probants, les estimations établies pour ce *Rapport* indiquent que le montant des dépenses d'éducation pour les réfugiés s'est élevé à 800 millions de dollars EU en 2016, se répartissant approximativement à parts égales entre l'aide humanitaire et l'aide au développement. Ce montant ne représente qu'un tiers environ du déficit de financement chiffré dans les estimations les plus récentes. Si la communauté internationale n'utilisait que l'aide humanitaire, il faudrait multiplier par dix la part de l'éducation dans cette aide pour répondre aux besoins éducatifs des réfugiés.

Pour améliorer le financement de l'éducation des réfugiés, il faut associer l'aide humanitaire et l'aide au développement conformément aux engagements énoncés dans la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants. La mise en œuvre du Cadre d'action global pour les réfugiés opérée depuis 2016 afin de concrétiser ces engagements dans 15 pays est riche d'enseignements, même si le retrait de la République-Unie de Tanzanie a appelé l'attention sur les améliorations qui restent nécessaires. Le fonds ECW (L'Éducation ne peut pas attendre) créé pour les situations d'urgence et les possibilités qu'il offre de mobiliser de nouveaux financements pluriannuels et prévisibles sont susceptibles de renforcer la coopération entre les acteurs de l'aide humanitaire et les acteurs du développement, et de favoriser l'intégration des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux.

L'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION PEUT AIDER LES MIGRANTS ET LES RÉFUGIÉS À RÉALISER PLEINEMENT LEUR POTENTIEL

Les programmes d'études et les manuels présentent souvent une image obsolète des situations de migration et de déplacement, en dépit du large soutien de l'opinion publique en faveur du changement que l'on observe dans certains pays : 81 % des personnes interrogées dans les pays de l'Union européenne se disent favorables à ce que la diversité ethnique soit abordée dans les matériels scolaires. Ne pas prendre en compte la diversité dans l'éducation revient, pour un pays, à méconnaître qu'elle peut être un puissant facteur d'inclusion et de cohésion sociales. Ainsi qu'il ressort d'une analyse mondiale, les manuels d'enseignement des sciences sociales consacrent une part réduite de leur contenu (environ 10 % des textes) à la prévention et à la résolution des conflits, comme au débat relatif aux procès nationaux ou internationaux, aux commissions de la vérité et aux réparations économiques en 2000-2011 par exemple.

Les enseignants affectés par les migrations et les déplacements sont mal préparés à ces situations qui renforcent la complexité de leur tâche, qu'il s'agisse de gérer des classes multilingues ou d'apporter un appui psychosocial aux élèves qui en ont besoin. Dans six pays européens, la moitié des enseignants ont déclaré n'avoir pas suffisamment de soutien pour faire face à la diversité de leurs élèves ; en République arabe syrienne, 73 % des enseignants interrogés n'avaient reçu aucune formation sur l'aide psychosociale à fournir aux enfants. Les politiques de recrutement et de gestion des enseignants sont souvent mises en place trop tardivement pour pouvoir répondre à ces nouveaux besoins. En Allemagne, il faut 42 000 enseignants et éducateurs supplémentaires ; en Turquie, il manque 80 000 enseignants et l'Ouganda doit trouver 7 000 enseignants de primaire pour assurer l'éducation de tous les réfugiés.

Les établissements scolaires à forte proportion d'élèves immigrés et réfugiés ont besoin d'une aide ciblée pour aider les apprenants en difficulté. Il n'y a que dans quelques pays à revenu élevé que le pourcentage de migrants dans un établissement scolaire constitue explicitement un critère budgétaire. Habituellement, des dotations supplémentaires par élève sont allouées aux établissements considérés comme particulièrement défavorisés parce qu'ils sont, par exemple, implantés dans des quartiers où le niveau socioéconomique est peu élevé ou qu'ils accueillent des élèves maîtrisant mal la langue.

Les besoins éducatifs des migrants et réfugiés adultes sont souvent négligés. Les programmes d'éducation non formelle peuvent contribuer de façon déterminante à renforcer le sentiment d'appartenance, et les initiatives municipales jouent en l'occurrence un rôle important. L'alphabétisation a des effets bénéfiques sur la communication sociale et interculturelle et sur le bien-être physique, social et économique, mais d'importants obstacles entravent l'accès à des programmes linguistiques destinés aux adultes et en compromettent le succès dans certains pays. D'après une enquête réalisée en 2016 auprès de demandeurs d'asile en Allemagne, 34 % d'entre eux connaissaient l'alphabet latin, 51 % connaissaient un autre alphabet et 15 % étaient analphabètes. Or, ces derniers étaient précisément les moins nombreux à suivre des cours d'alphabétisation ou de langue.

L'éducation financière peut être un facteur de protection des migrants et un outil à la disposition des ménages pour une gestion optimale des transferts de fonds. Les transferts monétaires ont eu pour effet d'accroître les dépenses d'éducation de plus de 35 % dans 18 pays d'Afrique et d'Asie et de plus de 50 % en Amérique latine. Ramener les coûts de transaction à 3 %, contre les 7,1 % actuels en moyenne mondiale, permettrait aux ménages de consacrer 1 milliard de dollars EU supplémentaire par an à l'éducation.

La reconnaissance des titres universitaires et des acquis antérieurs peut faciliter l'accès au marché du travail, en particulier pour ce qui est des qualifications professionnelles. Les migrants et les réfugiés ont peu de chances de perfectionner leurs compétences s'ils n'ont pas accès à un emploi dans lequel ils puissent les utiliser. Pourtant, moins d'un quart des migrants dans le monde bénéficient d'accords bilatéraux de reconnaissance des qualifications. Les mécanismes existants, souvent fragmentés ou trop complexes pour répondre aux besoins des immigrants et des réfugiés, finissent par être sous-utilisés. Il faut également que les pays harmonisent les normes et les mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en vue de la reconnaissance des titres universitaires aux niveaux bilatéral, régional et mondial. L'adoption de la Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur, prévue en 2019, marquera un tournant décisif.

Les deux nouveaux pactes relatifs aux migrants et aux réfugiés reconnaissent le rôle de l'éducation et exposent des objectifs convergents avec l'engagement pris par la communauté internationale de ne laisser personne de côté. Le présent *Rapport* formule sept **recommandations** à l'appui de la mise en œuvre de ces pactes :

- Défendre le droit à l'éducation des migrants et des personnes déplacées
- Intégrer les migrants et les personnes déplacées au système éducatif national
- Comprendre les besoins éducatifs des migrants et des personnes déplacées et établir des plans en conséquence
- Veiller à ce que l'éducation donne une représentation exacte de l'histoire des migrations et des déplacements afin de lutter contre les préjugés
- Préparer les enseignants des migrants et des réfugiés à faire face à la diversité et aux situations difficiles
- Valoriser le potentiel des migrants et des personnes déplacées
- Répondre aux besoins éducatifs des migrants et des personnes déplacées dans le cadre de l'aide humanitaire et de l'aide au développement.

LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE S'ATTELLE À PERFECTIONNER SES OUTILS DE SUIVI DE L'ODD 4

Outre qu'il fixe un programme d'action ambitieux dans le domaine de l'éducation, l'ODD 4 appelle à assurer le suivi de cibles qui concernent notamment la multiplicité des résultats d'apprentissage, les inégalités et les contenus d'enseignement. Si d'aucuns en dénoncent l'excès d'ambition, ce cadre de suivi revêt essentiellement une fonction formative, en attirant l'attention des pays sur des questions centrales qui n'étaient pas d'actualité avant 2015. Il devrait conduire à investir dans des mécanismes nationaux fiables pour le suivi de l'équité, de l'inclusion et de la qualité de l'éducation. Grâce à plusieurs initiatives émanant de pays, d'organisations de la société civile et d'institutions multilatérales, le secteur de l'éducation est bien placé pour faire rapport sur la question lors de la première revue formelle de l'ODD 4 organisée à l'occasion de l'édition 2019 du Forum politique de haut niveau. Un certain nombre de points majeurs établis à la lumière des données les plus récentes dont on dispose sont présentés ci-dessous.

CIBLE 4.1 :

Enseignement primaire et secondaire. Les taux d'achèvement en 2013-2017, qui peuvent servir de référence pour la période couverte par les ODD, étaient de 85 % dans le primaire, de 73 % dans le premier cycle du secondaire et de 49 % dans le second cycle du secondaire. Ce *Rapport* propose une nouvelle méthode de calcul des taux d'achèvement regroupant une multitude de sources. Des progrès ont été faits pour définir le niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques. Quelle que soit la forme de cette définition, les résultats provenant d'une sélection de pays à revenu intermédiaire qui ont participé au Programme international de recherche en lecture scolaire en 2001-2016 montrent que la progression sera lente. Si le pourcentage d'élèves de quatrième année ayant atteint le niveau de compétences le plus bas en 2015 va de 22 % en Afrique du Sud à 86 % en Géorgie, la progression moyenne se situe autour d'un point de pourcentage par an.

CIBLE 4.2 :

Petite enfance. Le pourcentage d'enfants ayant participé à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de la scolarisation dans le primaire était, en 2017, de 70 %. S'il peut se révéler difficile de réunir un consensus sur un critère commun de développement de la petite enfance, il est important que les pays s'efforcent de mettre en place des systèmes nationaux efficaces de suivi du développement cognitif, linguistique, physique et socioaffectif.

CIBLE 4.3 :

Enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur et éducation des adultes. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur atteignait 38 % en 2017. On s'accorde de plus en plus à reconnaître que cet indicateur mondial doit prendre en considération toutes les possibilités d'éducation formelle ou non formelle des adultes, qu'elles soient ou non liées au contexte professionnel.

CIBLE 4.4 :

Compétences nécessaires à l'emploi. Seul un petit nombre de pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure fournissent des données sur la maîtrise des technologies de l'information et de la communication. Cependant, d'après les données disponibles, un adulte sur trois seulement utilise des compétences de base, telles que copier-coller un texte ou joindre des fichiers à des courriers électroniques.

■ CIBLE 4.5 :

Équité. Dans un grand nombre de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, les élèves de milieu rural ont deux fois moins de chances et, souvent, encore bien moins, de parvenir au terme du deuxième cycle du secondaire que leurs camarades vivant en milieu urbain. Il faudra sans doute réévaluer ces estimations à la lumière des nouvelles définitions des zones urbaines qui seront élaborées par la communauté internationale.

■ CIBLE 4.6 :

Lecture, écriture et calcul. D'après les dernières estimations, le taux d'alphabétisme dans le monde s'élève à 86 %, ce qui correspond à 750 millions d'adultes analphabètes. On dénombre aujourd'hui presque 40 % d'analphabètes de plus parmi les personnes âgées (de 65 ans et plus) que parmi les jeunes. En valeur relative, la proportion d'analphabètes isolés, vivant dans des familles où nul ne sait lire, parmi les personnes âgées est plus élevée dans les pays riches que dans les pays pauvres.

■ CIBLE 4.7 :

Développement durable et citoyenneté mondiale. Le pourcentage de pays qui ont adopté les principes contenus dans la Recommandation de l'UNESCO de 1974 est passé, entre la cinquième et la sixième consultation portant sur sa mise en œuvre, d'un peu moins de 50 % à près de 85 %. Toutefois, seuls 21 % des pays ont déclaré que le nombre d'heures d'enseignement consacrées à ces principes était « amplement suffisant ».

■ CIBLE 4.a :

Établissements scolaires et cadres d'apprentissage. En 2016, deux tiers des établissements scolaires avaient accès à l'eau potable, deuxtiers également disposaient d'installations sanitaires de base, et la moitié d'entre eux offraient des conditions minimales d'hygiène aux élèves. Entre 2013 et 2017, plus de 12 700 attaques ont visé l'éducation, faisant plus de 21 000 victimes parmi les élèves et le personnel éducatif.

■ CIBLE 4.b :

Bourses d'études. Le montant des bourses d'études financées par des programmes d'aide stagne depuis 2010 et avoisine 1,2 milliard de dollars EU. En 2017, on a recensé 5,1 millions d'étudiants mobiles, ce qui correspond, d'après les estimations, à un taux de mobilité externe de 2,3 %, contre 2 % en 2012.

■ CIBLE 4.c :

Enseignants. Si l'on s'appuie sur les définitions utilisées au niveau national, 85 % d'enseignants de primaire dans le monde ont suivi une formation en 2017, soit une baisse de 1,5 point de pourcentage depuis 2013. C'est en Afrique subsaharienne où le taux d'encadrement est de 60 élèves par enseignant formé que les pourcentages sont les plus faibles.

■ L'ÉDUCATION ET LES AUTRES ODD :

Travail décent, villes, police et justice. L'éducation a une incidence sur les autres ODD, notamment à travers le renforcement des capacités professionnelles. Le manque de formation des travailleurs sociaux, urbanistes, agents des forces de l'ordre, juges et autres juristes compromet les efforts déployés en vue de réaliser les différents objectifs et cibles.

■ FINANCEMENT :

Selon les estimations, les dépenses annuelles d'éducation à l'échelle mondiale se montent à 4 700 milliards de dollars EU, dont 3 000 milliards de dollars EU (65 %) dans les pays à revenu élevé et 22 milliards de dollars EU (0,5 %) dans les pays à faible revenu. Les gouvernements prennent en charge 79 % des dépenses totales, les ménages 20 %. Malgré un niveau-record en 2016, l'aide à l'éducation représente 12 % du total des dépenses consacrées à l'éducation dans les pays à faible revenu et 2 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

Afin de répondre aux besoins éducatifs les plus élémentaires des enfants dans les situations de crise, il serait nécessaire de multiplier la part de l'éducation dans l'aide humanitaire…

Nigirabarya, réfugié burundais, est âgé de 31 ans. Il est directeur de l'école Hope, l'unique établissement d'enseignement secondaire du camp de réfugiés de Nduta (République-Unie de Tanzanie). Les murs s'écroulent et il n'y a pas assez d'enseignants. « Nous n'avons pas de laboratoire pour les cours de sciences, pas de manuels non plus. Nous avons de la chance d'avoir des enseignants qualifiés, mais il en faudrait au moins 15 de plus. »

CRÉDIT : Georgina Goodwin/HCR

CHAPITRE

1

Introduction

Les conclusions spécifiques et les recommandations pratiques du Rapport mondial de suivi sur l'éducation *2019 concernant l'éducation et les migrations apporteront une contribution importante à la mise en œuvre du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières qui sera adopté officiellement par les États membres le 10 décembre 2018, à Marrakech, dans le cadre d'une conférence intergouvernementale. Rapprochant les objectifs de ce Pacte mondial et du quatrième Objectif de développement durable (ODD 4), le présent* Rapport *donne aux pays une vision claire de la tâche qui les attend pour transformer les discours en politiques et les politiques en actes.*

Les objectifs du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières font écho à plusieurs cibles énoncées dans le quatrième Objectif de développement durable et insistent une nouvelle fois sur l'importance des principes de non-discrimination et d'inclusion, en reconnaissant que l'accès réel des enfants migrants à l'éducation est un droit humain fondamental. L'éducation est également un chemin critique vers l'intégration dans la société et l'investissement le plus utile au développement durable. Elle donne aux enfants migrants des possibilités de développement personnel et une chance de jouer un rôle utile au sein de leur pays de résidence et, à terme aussi, dans maints cas, au sein de leur pays d'origine.

Louise Arbour, Représentante spéciale du Secrétaire général pour les migrations internationales

L'éducation est un droit humain et un facteur de changement pour l'élimination de la pauvreté, la durabilité et la paix. Les personnes qui se déplacent, que ce soit pour travailler ou pour étudier, de leur plein gré ou contraintes, n'abandonnent pas pour autant leur droit à l'éducation. L'édition 2019 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation *met l'accent sur les immenses possibilités et opportunités qu'offre l'accès des migrants et des personnes déplacées à une éducation de qualité.*

António Guterres, Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies

MESSAGES CLÉS

La migration est « une expression de l'aspiration humaine à la dignité, la sécurité et un futur meilleur », mais aussi « cause de divisions entre les États et les sociétés ».

Les migrations et les déplacements peuvent avoir des répercussions sur l'éducation, en obligeant les systèmes éducatifs à prendre en compte la situation des personnes qui se déplacent et des personnes qui restent, mais aussi des personnes issues de l'immigration qui, chez elles, parlent une langue différente de la langue d'enseignement.

L'éducation, à son tour, peut avoir des répercussions sur les migrations et les déplacements. Elle agit comme un déclencheur de migration décisif. De même, elle est indispensable pour doter les citoyens de capacité d'esprit critique, promouvoir des sociétés solidaires et combattre les préjugés, les stéréotypes et la discrimination.

Un individu sur huit en moyenne est un migrant interne et habite en dehors de son pays de naissance. Environ un individu sur trente est un migrant international, et près des deux tiers des migrants internationaux résident dans un pays à revenu élevé. À peu près une personne sur quatre-vingt est en situation de déplacement du fait de conflits ou de catastrophes naturelles, et neuf personnes déplacées sur dix vivent dans des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire.

Soucieux de relever les défis que posent les migrations et les déplacements, l'ensemble des 193 États membres de l'Organisation des Nations Unies ont signé, en septembre 2016, la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants visant à renforcer et améliorer les mécanismes de partage de responsabilité. Cette déclaration ouvre la voie à l'adoption de deux pactes mondiaux.

Le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières véhicule un message globalement positif sur l'éducation, qu'il présente comme un moyen de tirer le meilleur parti des flux migratoires. Il couvre un large éventail de questions relatives à l'accès à l'éducation, y compris en dehors du cadre scolaire, et à la reconnaissance des compétences.

Le Pacte mondial sur les réfugiés réitère les engagements énoncés dans la Convention relative au statut des réfugiés adoptée par les Nations Unies en 1951, mais il va plus loin dans le plaidoyer pour l'intégration des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux en appelant à une cohérence accrue en matière de planification dans les situations de crise et de déplacement prolongées.

Ce *Rapport* examine la question de la migration et du déplacement sous l'angle des enseignants et des administrateurs de l'éducation confrontés à la réalité de la diversité des classes, des cours d'école, des communautés, des marchés du travail et des sociétés. Il a pour objet de répondre à deux questions :

- **Quelle est l'incidence des mouvements de populations sur l'accessibilité et la qualité de l'éducation ? Quelles en sont les conséquences sur les migrants et les réfugiés individuels ?**
- **Comment l'éducation peut-elle modifier la vie des personnes qui se déplacent et changer le cours des choses dans les communautés qui les accueillent ?**

Le cadre : des interactions multiformes et, souvent, réciproques entre les migrations et déplacements et l'éducation 4

Le contexte : le monde est sur la voie d'une réponse aux besoins éducatifs des populations migrantes et accueillantes 6

Guide de lecture du *Rapport* : sa composition 9

L'actualité nous livre des reportages poignants et émouvants sur des situations de migration et de déplacement ici ou là dans le monde. Il y a ceux qui, sur le quai d'une gare, font leurs adieux à leur famille en leur promettant de revenir, avant de s'en aller rejoindre des villes et des pays lointains pour travailler à l'usine ou à la mine. Il y a ces caravanes de migrants qui fuient les persécutions en abandonnant leurs maisons en flammes. Il y a ceux qui sont déterminés à réussir et qui vendent leurs quelques biens de valeur pour pouvoir acheter un billet sur un bateau en partance vers une nouvelle destination. Il y a ces parents qui voient leurs enfants grandir et parler une langue différente, ceux qui attendent avec impatience des nouvelles d'êtres chers qui sont partis au mépris des risques pour tenter de franchir des mers et des montagnes, ceux qui économisent pour envoyer à leurs enfants de quoi payer leurs études en ville ou à l'étranger, ceux qui sont emplis de reconnaissance en recevant un virement bancaire de la part d'un cousin ou d'un ami, ceux qui sont retenus dans un centre de détention et ignorent tout de leur devenir, ceux qui dorment dans des conditions sommaires pendant des mois et qui, ballotés d'un endroit à l'autre, enchaînent les petits boulots, ceux qui débarquent dans des communautés étrangères et y trouvent, pour les uns un accueil chaleureux et, parfois, pour d'autres la discrimination et l'humiliation. Parmi ces migrants, il y en a qui se sentent enfin en sécurité et ne regardent plus jamais en arrière, et d'autres qui se découvrent incapables de s'adapter à une autre culture et passent le reste de leur vie en proie à la nostalgie.

Ces récits où se mêlent l'ambition, l'espoir, la peur, l'attente, l'ingéniosité, l'épanouissement, le sacrifice, le courage, la persévérance et le désarroi nous rappellent que « la migration est une expression de l'aspiration humaine à la dignité, la sécurité et un futur meilleur. Elle fait partie du tissu social, de notre construction en tant que famille humaine » (Organisation des Nations Unies, 2013). Cependant, migrations et déplacements sont « aussi causes de divisions entre les États et les sociétés… Ces dernières années, des déplacements massifs de personnes désespérées, comprenant à la fois des migrants et des réfugiés, ont fait perdre de vue tous les avantages qu'offrent les migrations ». (Organisation des Nations Unies, 2017, p. 2).

Bien que le Programme de développement durable à l'horizon 2030 reconnaisse officiellement le principe d'une responsabilité partagée pour la destinée commune, les migrations et les déplacements continuent de susciter des réactions négatives dans les sociétés modernes. Les opportunistes en profitent, avides qu'ils sont d'édifier des murs plutôt que des ponts. L'éducation, dont le rôle est de « favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux » et qui constitue un engagement fondamental inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, prend ici toute sa place : tel est l'axe central autour duquel est bâti ce *Rapport*.

Le *Rapport* examine la question de la migration et du déplacement sous l'angle des enseignants et des administrateurs de l'éducation confrontés à la réalité de la diversité des classes, des cours d'école, des communautés, des marchés du travail et des sociétés. « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », tel qu'il est énoncé dans le quatrième Objectif de développement durable (ODD 4), et « ne laisser personne de côté » est un engagement commun autour duquel se retrouvent tous les systèmes éducatifs du monde entier. Ces systèmes doivent s'ajuster aux besoins de tous les élèves indépendamment de leur origine afin qu'ils puissent tenir leurs promesses. Ils doivent aussi répondre au besoin de résilience et d'adaptation des sociétés face aux migrations et aux déplacements. Et il s'agit là d'un défi qui touche pareillement les pays à forte ou à faible population de migrants et de réfugiés.

> « Le rôle de l'éducation est de « favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux » : tel est l'axe central de ce *Rapport* »

LE CADRE : DES INTERACTIONS MULTIFORMES ET, SOUVENT, RÉCIPROQUES ENTRE LES MIGRATIONS ET DÉPLACEMENTS ET L'ÉDUCATION

L'incidence réciproque des migrations et des déplacements sur l'éducation est complexe. Elle touche les personnes qui se déplacent, celles qui restent et celles qui accueillent ou sont susceptibles d'accueillir des migrants et des réfugiés (**tableau 1.1**). Le moment de leur vie où des personnes songent à migrer ou entreprennent une migration joue un rôle déterminant dans l'investissement, l'interruption, l'expérience et les résultats de l'éducation. Les enfants qui arrivent de régions moins développées sur le plan de l'éducation peuvent bénéficier de possibilités qui leur étaient jusqu'alors inaccessibles. Malgré cela, le niveau d'études et de résultats scolaires des élèves migrants est, en général, bien inférieur à celui de leurs camarades du pays hôte (**encadré 1.1**).

Les migrations et les déplacements peuvent avoir de profondes répercussions sur l'éducation, en obligeant les systèmes éducatifs à prendre en compte la situation des personnes qui se déplacent et des personnes qui restent. Les pays doivent reconnaître le droit des migrants et des réfugiés à l'éducation dans leur législation et le respecter. Ils doivent offrir une éducation adaptée à ceux qui s'entassent dans les bidonvilles, à ceux qui mènent une vie nomade ou à ceux qui sont en attente du statut de réfugié. Les systèmes éducatifs doivent être inclusifs et conformes à l'impératif d'équité, thème transversal de l'ensemble du Programme 2030. Les enseignants doivent être formés pour gérer la diversité et les traumatismes associés à la migration et, en particulier, au déplacement. Les mécanismes de reconnaissance des titres universitaires et des acquis antérieurs doivent être modernisés afin de pouvoir tirer pleinement parti des compétences des migrants et des réfugiés qui constituent un atout pour la prospérité à long terme.

> « Les migrations et les déplacements peuvent avoir de profondes répercussions sur l'éducation, en obligeant les systèmes éducatifs à prendre en compte la situation des personnes qui se déplacent et des personnes qui restent »

ENCADRÉ 1.1 :

Pour les populations qui se déplacent, l'éducation est à la fois une force et une faiblesse

Tous les types de mouvements de populations sont abordés dans ce *Rapport* (**figure 1.1**). Bien qu'étant la plus importante par son ampleur, la migration interne est couramment reléguée au dernier plan. Une personne sur huit en moyenne vit dans une région ou une province autre que celle où elle est née. Si les mouvements internes de population ont en général des conséquences insignifiantes, ils ont parfois de graves répercussions sur les possibilités d'éducation des personnes qui se déplacent et des personnes qui restent au pays, en particulier dans le contexte d'urbanisation rapide des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. L'accès à l'éducation dans le pays de destination est quelquefois limité à cause de formalités administratives résultant d'une volonté délibérée ou d'une simple négligence.

En moyenne, environ un individu sur trente habite en dehors de son pays de naissance. Près des deux tiers de ces migrants internationaux résident dans un pays à revenu élevé, ce qui explique la forte mobilisation politique que suscite cette question dans les pays concernés. Les migrants internationaux sont généralement en âge de travailler et, par là même, plus âgés que les autochtones dans les pays de destination. Tandis que le travail est la motivation première de ceux qui se déplacent, les perspectives de reconnaissance, d'utilisation et de rétribution de leurs compétences sont un élément capital de leur réussite. Mais nombreux sont ceux qui partent pour leurs études, profitant des divers dispositifs d'aide existants. Ces mouvements migratoires influent aussi sur leurs descendants, de la ou des générations suivantes.

À peu près une personne sur quatre-vingt est déplacée à l'intérieur ou à l'extérieur des frontières de son pays du fait de conflits ou de catastrophes naturelles, et leur nombre croît rapidement depuis quelques années. Neuf sur dix d'entre elles vivent dans des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Dispenser une éducation aux personnes déplacées est un moyen de les aider à retrouver un sentiment de normalité, de stabilité et d'espoir, mais, selon le contexte social, économique et politique particulier de leur déplacement, cette tâche est loin d'être aisée. L'éducation doit permettre à ces populations de faire face à une situation de déplacement prolongée et les préparer à diverses formes d'avenir possibles.

Définir les différentes catégories de personnes déplacées a pour but d'établir des critères précis qui garantissent le respect de leurs droits. Dans la réalité, toutefois, ces catégories ne sont pas aussi simples à différencier qu'il y paraît. Pour la définition des migrants internationaux, par exemple, plusieurs pays et organisations se fondent sur la nationalité acquise par filiation, quand d'autres se réfèrent au lieu de naissance. Certaines catégories suscitent de vives controverses ; d'âpres débats politiques ont lieu pour savoir si les personnes migrent par choix à la recherche d'un avenir meilleur ou si elles n'ont pas d'autre choix que de migrer à cause des catastrophes naturelles ou de l'action de l'homme. Les communautés d'accueil peuvent s'interroger sur la motivation des migrants et des réfugiés (pour le travail ou les études, par exemple), leur statut légal (selon qu'ils sont pourvus ou non de documents, par exemple) ou leur responsabilité (s'ils sont victimes d'une crise, par exemple). Ces débats peuvent détourner l'attention du bien-être des migrants et des réfugiés.

Note : Voir dans le glossaire les définitions des concepts relatifs aux migrations et aux déplacements.

FIGURE 1.1 :
Les raisons pour lesquelles les personnes se déplacent sont très diverses

Les migrants internes se déplacent à l'intérieur des frontières d'un pays, habituellement dans une seule direction, d'un village vers une ville, mais aussi selon des mouvements circulaires, en fonction de leurs moyens de subsistance.

En Inde, de nombreux enfants, comme Subhdeep, manquent l'école trois ou quatre mois par an pour aider leurs familles à la récolte du coton. Lorsqu'ils retournent à l'école, ils ont du mal à suivre et beaucoup abandonnent.

Les migrants internationaux traversent les frontières pour le travail, soit avec l'autorisation du pays hôte…

Les parents de Sofia ont quitté le Maroc pour rejoindre la France où elle a grandi. Mais elle reste très attachée au Maroc. Elle se sent chez elle dans ces deux pays.

… soit sans disposer des documents requis en vertu des lois sur l'immigration et des règles en vigueur pour entrer, séjourner ou travailler dans un pays étranger.

Aide se tient devant la maison en bois qu'elle occupe dans le quartier Camilo Daza de Cúcuta (Colombie) avec ses quatre enfants, venus avec elle du Venezuela. Elle n'a pas accès aux soins de santé ni à l'éducation pour eux, car ils sont sans papiers.

Certains jeunes quittent leur pays pour poursuivre des études universitaires à l'étranger.

Khadidja, une jeune algérienne diplômée de médecine, est venue compléter sa formation en France où la qualité des études médicales est réputée.

Les personnes déplacées internes sont contraintes d'aller de lieu en lieu à l'intérieur de leur propre pays, tout en restant sous la souveraineté de leur propre gouvernement.

Mbuyu, originaire de la province du Tanganyika (République démocratique du Congo), n'a pas été à l'école pendant deux ans. Il compte parmi les personnes déplacées en raison d'un conflit ethnique qui a entraîné des affrontements violents et des actes d'extorsion, pillage, destruction de biens, torture, meurtres, arrestations arbitraires, travail forcé, mariages forcés et viols.

Les demandeurs d'asile sont des personnes qui, ayant sollicité la protection d'un autre pays à cause d'un risque de persécution, attendent une décision concernant leur demande.

Ces jeunes gens font partie des nombreux demandeurs d'asile originaires d'Afghanistan, d'Iraq et de République arabe syrienne qui dorment dans des conditions sommaires à proximité des gares de Budapest.

Si leur demande est acceptée, les demandeurs d'asile obtiennent le statut de **réfugié** qui les protège et garantit leurs droits en vertu des conventions internationales.

Vinda est assise à côté de sa mère Hamrin et de ses deux sœurs dans leur logement, dans un camp en Iraq. Originaire de Qamishli (République arabe syrienne), sa famille a fui la guerre il y a quatre ans. Son père travaille à l'extérieur du camp. Vinda espère devenir enseignante.

Note : Voir dans le glossaire les définitions des concepts relatifs aux migrations et aux déplacements.
Crédits photos (de haut en bas) : Oskar Kollberg/Save the Children, Dominic Egan, Paul Smith/HCR, Roméo Balancourt/OIM, Colin Delfosse/HCR, Andras Hajdu/HCR et Claire Thomas/HCR.

TABLEAU 1.1 :
Sélection d'exemples illustrant l'incidence réciproque de l'éducation et des migrations/déplacements

		Incidence des migrations/déplacements sur l'éducation	Incidence de l'éducation sur les migrations/déplacements
Origine	Migrants	• La migration pose un défi pour l'offre d'éducation dans les bidonvilles. • Les systèmes éducatifs doivent s'ajuster aux besoins des populations qui se déplacent selon des modèles de migration saisonniers ou circulaires.	• Plus le niveau d'éducation d'un individu est élevé, plus il est enclin à migrer
	Personnes restées au pays	• La migration favorise l'exode rural et met en péril l'offre d'éducation. • Les transferts de fonds ont un impact sur l'éducation dans les communautés d'origine. • L'absence des parents affecte les enfants qu'ils ont laissés derrière eux. • Les perspectives d'émigration dissuadent d'investir dans l'éducation. • Des programmes nouveaux préparent les migrants potentiels.	• L'émigration des personnes éduquées a des conséquences sur le développement des régions concernées, par exemple à travers la fuite des cerveaux.
Destination	Immigrants et réfugiés	• Le niveau d'études et de résultats scolaires des immigrants et de leurs enfants est en général inférieur à celui des autochtones. • Les réfugiés doivent être insérés dans le système éducatif du pays. • Le droit des réfugiés à l'éducation doit être garanti.	• Les migrants ont tendance à être surqualifiés, leurs compétences ne sont pas pleinement reconnues ou utilisées, et leurs moyens de subsistance sont amoindris. • L'internationalisation de l'enseignement supérieur incite les étudiants à la mobilité.
	Autochtones	• La diversité des classes exige de disposer d'enseignants bien formés, de programmes soigneusement ciblés pour aider les nouveaux arrivants et éviter la ségrégation, et de données ventilées.	• L'éducation formelle et non formelle peut contribuer à édifier des sociétés résilientes et à éliminer les préjugés et la discrimination.

Source : Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* à partir de Fargues (2017).

L'éducation, à son tour, a de profondes répercussions sur les migrations et les déplacements, que ce soit sur l'ampleur de ces mouvements ou sur la manière dont ils sont perçus. En stimulant la quête d'une vie meilleure, l'éducation agit comme un déclencheur de migration décisif. Elle façonne les attitudes, les aspirations et les mentalités des migrants, de même que leur capacité de développer un sentiment d'appartenance au pays de destination. Si la plus grande diversité des élèves d'une classe est une source de difficultés, notamment pour les autochtones (en particulier les élèves pauvres et les élèves marginalisés), elle est également une source de richesse à travers la découverte d'autres cultures et expériences. Il est plus que jamais nécessaire de prendre en compte la lutte contre les attitudes négatives à l'égard des immigrants et des réfugiés dans les programmes d'études.

Les migrations et les déplacements devenant un sujet politique brûlant, l'éducation est indispensable pour aider les citoyens à développer une vision critique de ces problématiques. Elle peut faciliter le traitement de l'information et promouvoir des sociétés solidaires qui sont un fondement essentiel d'un univers mondialisé. L'éducation doit néanmoins aller bien au-delà de la tolérance qui, parfois, masque une indifférence ; elle est une arme puissante pour combattre les préjugés, les stéréotypes et la discrimination. Mal conçus, les systèmes éducatifs peuvent propager une image négative, partiale, exclusive ou méprisante des immigrants et des réfugiés.

LE CONTEXTE : LE MONDE EST SUR LA VOIE D'UNE RÉPONSE AUX BESOINS ÉDUCATIFS DES POPULATIONS MIGRANTES ET ACCUEILLANTES

La migration est l'une des principales forces mobilisatrices positives de l'histoire de l'humanité et de son développement, et le principe de non-refoulement d'un réfugié vers un territoire où sa vie ou sa liberté serait menacée est au cœur du droit international. Mais les migrations et les déplacements n'en posent pas moins des défis aux niveaux local, national et international. Relever ces défis exige de mobiliser des ressources et de coordonner les actions. En septembre 2016, l'ensemble des 193 États membres de l'Organisation des Nations Unies ont signé la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants visant à renforcer et améliorer les mécanismes de partage de responsabilité (Organisation des Nations Unies, 2016).

Cette déclaration ouvre la voie à l'adoption de deux pactes mondiaux, l'un relatif aux migrants, l'autre relatif aux réfugiés. Fruit d'un processus négocié au niveau des pays, le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières a été fortement contesté, et les menaces de retrait, notamment des États-Unis, peuvent à tout moment le faire avorter. Le Pacte mondial sur les réfugiés mené sous les auspices du Haut-Commissariat des Nations Unies

pour les réfugiés (HCR) a, quant à lui, suscité moins de difficultés même si, là encore, des pays ont annoncé qu'ils se retiraient du Cadre d'action global pour les réfugiés qui en est la composante opérationnelle. La version finale des deux pactes publiée mi-2018 comprend des engagements majeurs en matière d'éducation.

L'ÉDUCATION DANS LE PACTE MONDIAL POUR DES MIGRATIONS SÛRES, ORDONNÉES ET RÉGULIÈRES

Quoiqu'elle représente un aspect central des réalités des migrants, l'éducation n'a jamais auparavant été inscrite à l'ordre du jour de la question migratoire. À titre d'exemple, l'Organisation internationale pour les migrations qui a été rattachée au système des Nations Unies en 2016 dans le sillage de la Déclaration de New York, ne possédait pas de stratégie ni d'expertise particulière dans le domaine de l'éducation. Pendant plus de soixante ans, en revanche, elle a apporté une réponse à des demandes d'intervention sur toutes sortes de projets, que ce soit le financement du transport scolaire et l'appui à des programmes d'enseignement professionnel dans les pays de départ ou la formation des fonctionnaires chargés du contrôle aux frontières (Sanz, 2018).

Il n'y a sans doute pas lieu de s'étonner qu'il n'existe aucune approche systématique de ces thèmes complexes, variés et contestés. Dans sa version finale, cependant, le pacte sur les migrations accorde une large place à la plupart des questions abordées dans ce *Rapport* (**tableau 1.2**). Il véhicule un message globalement positif sur l'éducation, qu'il présente comme un moyen de tirer le meilleur parti des flux migratoires. L'un des paragraphes de l'Objectif 15 sur l'accès aux services de base traite de l'éducation ; les paragraphes relevant des Objectifs 16 et 17 évoquent l'éducation en dehors du cadre scolaire. L'accent est mis sur la reconnaissance des compétences, qui fait l'objet d'un exposé détaillé dans l'Objectif 18.

Compte tenu du caractère non contraignant que revêt ce Pacte, nul ne sait si les engagements relatifs à l'éducation qui y sont énoncés seront suivis d'effets. Ce *Rapport* entend aider les pays à mettre en œuvre ces engagements. Le succès de cette mise en œuvre dépend aussi des mécanismes mis en place pour évaluer les progrès accomplis. À compter de 2022, un Forum d'examen des migrations internationales, qui se tiendra tous les quatre ans, conduira ses travaux en harmonie avec le Forum politique de haut niveau, mécanisme phare de suivi et d'examen des ODD à l'échelle mondiale.

> « Ce *Rapport* entend aider les pays à mettre en œuvre les engagements relatifs à l'éducation énoncés dans le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières »

L'ÉDUCATION DANS LE PACTE MONDIAL SUR LES RÉFUGIÉS

Tandis que le droit à l'éducation est garanti par une série d'instruments relatifs aux droits de l'homme, dont la Convention relative aux droits de l'enfant, le droit des réfugiés à l'éducation dans les pays d'accueil est déjà inscrit dans la Convention relative au statut des réfugiés adoptée par les Nations Unies en 1951 et ultérieurement élargie par le Protocole de 1967 qui en élimine les limitations géographiques et temporelles.

Les 145 parties à la Convention et les 146 parties au Protocole y expriment leur engagement d'accorder aux réfugiés « le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire », de même qu'un « traitement aussi favorable que possible, et en tout cas non moins favorable que celui qui est accordé aux étrangers en général dans les mêmes circonstances quant aux catégories d'enseignement autre que l'enseignement primaire et notamment en ce qui concerne l'accès aux études, la reconnaissance de certificats d'études, de diplômes et de titres universitaires délivrés à l'étranger, la remise des droits et taxes et l'attribution de bourses d'études » (Art. 22).

De surcroît, le droit des réfugiés palestiniens à l'éducation est mentionné dans la Résolution n° 302 (IV) adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 8 décembre 1949. Le HCR et l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient doivent veiller, en collaboration avec les pouvoirs publics des pays d'accueil, à ce que l'exercice de ce droit soit respecté.

Si la Convention de 1951 assure la protection des réfugiés et leur accès aux services, y compris à l'éducation, depuis près de 70 ans, son principe fondamental de partage des responsabilités n'a pas été suffisamment respecté (Türk et Garlick, 2016). La nécessité de réaffirmer cet engagement en s'appuyant sur un cadre plus précis a conduit à l'élaboration du Pacte mondial sur les réfugiés qui, dans sa version finale, consacre deux paragraphes à l'éducation et met, en particulier, l'accent sur l'appui financier apporté aux politiques dans des domaines spécifiques (**tableau 1.3**). Il expose clairement l'obligation qui incombe aux pays d'améliorer l'accès à l'éducation et d'élaborer des politiques qui favorisent l'intégration des élèves réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux, considérée comme l'approche optimale dans la Stratégie d'éducation du HCR pour 2012-2016.

Le processus d'élaboration du Cadre d'action global pour les réfugiés, qui constituait initialement l'annexe I à la Déclaration de New York, propose par ailleurs une approche concrète du

TABLEAU 1.2 :
Sélection d'extraits du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières relatifs à l'éducation

Objectifs et engagements	Mesures
OBJECTIF 2. Lutter contre les facteurs négatifs et les problèmes structurels qui poussent des personnes à quitter leur pays d'origine 18. Nous nous engageons à créer des conditions … permettant aux individus de vivre dans leur propre pays sans violence, de manière productive et dans des conditions viables.	e) Investir dans le capital humain en favorisant la création d'entreprises, l'éducation, les programmes et partenariats de formation professionnelle et de développement des compétences … afin de réduire le chômage des jeunes, d'éviter la fuite des cerveaux et d'optimiser leur retour dans les pays d'origine.
OBJECTIF 15. Assurer l'accès des migrants aux services de base 31. Nous nous engageons à faire en sorte que tous les migrants, quel que soit leur statut migratoire, puissent exercer leurs droits de l'homme en leur assurant un accès sûr aux services de base.	f) Assurer l'accès des migrants jeunes et en bas âge à une éducation équitable et de qualité, et faciliter l'accès à la formation continue, notamment en renforçant les capacités des systèmes éducatifs et en assurant un accès non discriminatoire aux programmes de développement du jeune enfant, à l'éducation classique et à l'enseignement non traditionnel pour les enfants qui n'ont pas accès au système classique, à la formation professionnelle et à la formation en cours d'emploi, à l'enseignement technique et à la formation linguistique, ainsi qu'en encourageant les partenariats avec toutes les parties susceptibles d'appuyer cette entreprise.
OBJECTIF 16. Donner aux migrants et aux sociétés des moyens en faveur de la pleine intégration et de la cohésion sociale 32. Nous nous engageons à promouvoir des sociétés inclusives et unies en donnant aux migrants les moyens de devenir des membres actifs de la société et en encourageant l'engagement réciproque des communautés d'accueil et des migrants en ce qui concerne les droits et obligations de chacun.	i) Faire en sorte que l'école soit un lieu accueillant et sûr, et aider les enfants migrants à réaliser leurs aspirations en améliorant les relations au sein de la communauté scolaire, en intégrant dans les programmes scolaires des informations factuelles sur les migrations et en allouant aux établissements qui sont fréquentés par une forte proportion d'enfants migrants des ressources destinées à financer des activités d'intégration afin de promouvoir l'inclusion et le respect de la diversité, et de prévenir toute forme de discrimination, notamment le racisme, la xénophobie et l'intolérance.
OBJECTIF 17. Éliminer toutes les formes de discrimination et encourager un débat public fondé sur l'analyse des faits afin de faire évoluer la manière dont les migrations sont perçues 33. Nous nous engageons à éliminer toutes les formes de discrimination et à condamner et combattre les expressions, les manifestations et les actes de racisme, de discrimination raciale, de violence et de xénophobie visant tous les migrants et l'intolérance qui y est associée.	c) Promouvoir une information indépendante, objective et de qualité … notamment en sensibilisant les professionnels des médias aux questions de migration et à la terminologie afférente. g) Inviter les migrants, les responsables politiques, religieux et locaux, ainsi que le personnel enseignant et les prestataires de service, à constater et prévenir les actes d'intolérance, de racisme, de xénophobie et de toute autre forme de discrimination contre les migrants et les diasporas, et appuyer les activités menées à l'échelon local pour promouvoir le respect mutuel.
OBJECTIF 18. Investir dans le perfectionnement des compétences et faciliter la reconnaissance mutuelle des aptitudes, qualifications et compétences 34. Nous nous engageons à trouver des solutions inédites pour faciliter la reconnaissance mutuelle des aptitudes, qualifications et compétences des travailleurs migrants à tous niveaux de compétence.	a) Élaborer des normes et des directives aux fins de la reconnaissance mutuelle des diplômes étrangers et des compétences acquises dans un cadre informel. b) Promouvoir la transparence des certifications et la compatibilité des cadres nationaux de certification. c) Conclure des accords de reconnaissance mutuelle. e) Nouer des partenariats mondiaux de compétences entre les pays dont l'objet est de renforcer les capacités de formation des autorités nationales … dans le but de préparer les bénéficiaires de formation à s'insérer sur le marché de l'emploi. g) Participer à des partenariats … bilatéraux … afin de favoriser le perfectionnement des compétences, la mobilité et la circulation, comme par exemple les programmes d'échange universitaire, les bourses, les programmes d'échange professionnel et les stages ou programmes d'apprentissage. j) Trouver et promouvoir des moyens inédits de reconnaître (mutuellement) et d'évaluer les compétences acquises dans un cadre formel ou informel.
OBJECTIF 20. Rendre les envois de fonds plus rapides, plus sûrs et moins coûteux et favoriser l'inclusion financière des migrants 36. Nous nous engageons à rendre les envois de fonds plus rapides, plus sûrs et moins coûteux en continuant d'établir des cadres normatifs et réglementaires.	f) Fournir des informations accessibles sur les coûts des envois de fonds selon les différents prestataires et circuits, par exemple grâce à des comparateurs en ligne, afin d'améliorer la transparence et la concurrence sur le marché des envois de fonds, et permettre aux migrants et à leurs familles, par l'éducation et la formation, d'acquérir une culture financière et d'accéder aux services financiers.

Source : Organisation des Nations Unies (2018a).

TABLEAU 1.3 :
Sélection d'extraits du Pacte mondial sur les réfugiés relatifs à l'éducation

68. Conformément aux lois, politiques et plans nationaux en matière d'éducation, les États et les parties prenantes concernées contribueront à l'appui des pays d'accueil, des ressources et de l'expertise pour élargir les systèmes nationaux d'éducation et améliorer leur qualité et leur caractère inclusif afin de faciliter l'accès des enfants (garçons et filles), des adolescents et jeunes réfugiés et membres des communautés d'accueil aux études primaires, secondaires et supérieures. Un appui financier plus direct et des efforts spéciaux seront mobilisés pour réduire au minimum le temps que les garçons et les filles réfugiés passent hors de l'école, l'idéal étant que ce temps ne dépasse pas trois mois après leur arrivée.

69. Selon le contexte, un appui supplémentaire pourrait être apporté pour élargir les facilités éducatives (notamment pour le développement de la petite enfance et la formation technique et professionnelle) et les capacités pédagogiques (y compris, si nécessaire, l'appui aux réfugiés et membres de communautés d'accueil engagés ou pouvant être engagés comme enseignants, conformément aux lois et politiques nationales). Les autres domaines d'appui comprennent les efforts visant à satisfaire les besoins éducatifs spécifiques des réfugiés (notamment par des « écoles sûres » et des méthodes innovantes comme l'enseignement en ligne) et surmonter les obstacles à leur inscription et participation aux cours, entre autres par des programmes certifiés d'apprentissage souples, en particulier pour les filles, les personnes handicapées et les personnes souffrant d'un traumatisme psychosocial. L'aide sera apportée pour la mise au point et l'exécution de plans nationaux pour le secteur de l'éducation, incluant les réfugiés. L'appui sera également accordé si nécessaire pour faciliter la reconnaissance des équivalences des diplômes ou titres académiques ou professionnels.

Source : Organisation des Nations Unies (2018b).

> Le Pacte mondial sur les réfugiés expose clairement l'obligation qui incombe aux pays d'élaborer des politiques qui favorisent l'intégration des élèves réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux

respect des obligations et du partage des coûts. Sa phase pilote de mise en œuvre est axée sur une planification plus cohérente des solutions dans les situations de crise et les situations de déplacements prolongées dans les pays qui accueillent des réfugiés.

GUIDE DE LECTURE DU *RAPPORT* : SA COMPOSITION

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 2019 passe en revue les données mondiales relatives aux migrations, aux déplacements et à l'éducation. Il entend répondre aux questions suivantes :

- Quelle est l'incidence des mouvements de populations sur l'accessibilité et la qualité de l'éducation ?
  Quelles en sont les conséquences sur les migrants et les réfugiés individuels ?
- Comment l'éducation peut-elle modifier la vie des personnes qui se déplacent et changer le cours des choses dans les communautés qui les accueillent ?

Dans la partie thématique du *Rapport*, les chapitres 2 à 4 traitent de l'incidence de trois types de mouvements de population (migration interne, migration internationale et déplacement) sur l'accès à l'éducation, la qualité de celle-ci et son caractère inclusif. Ces trois chapitres s'intéressent aux écarts qui peuvent exister entre les résultats de l'éducation des migrants ou des réfugiés et ceux des autochtones, aux causes qui sont à l'origine de ces écarts et aux principaux obstacles à une offre éducative inclusive et de qualité. Le chapitre 5 étudie l'incidence de l'éducation sur la vie des personnes qui se déplacent et des personnes qui les accueillent. Le chapitre 6 est consacré à la mobilité des étudiants et des professionnels internationaux, ainsi qu'à la reconnaissance de leurs aptitudes et de leurs qualifications.

La Partie du *Rapport* relative au suivi (**chapitres 7 à 19**) répond à un double objectif : d'une part, faire le point sur les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs internationaux de l'éducation et, d'autre part, compléter la partie thématique en l'émaillant de points spécifiques sur les données et sur les politiques en rapport avec la question des migrations et des déplacements (**tableau 1.4**). L'introduction (**chapitre 7**) présente brièvement trois aspects : l'évolution du cadre de suivi de l'ODD 4 durant l'année écoulée, un résumé des progrès accomplis pendant la période couverte par le mouvement de l'Éducation pour tous (2000-2015) et des données finales fournies par les principaux indicateurs pour l'année 2015, ainsi qu'un aperçu des enjeux liés au suivi de l'éducation des migrants et des réfugiés. Les chapitres 8 à 17 portent sur les sept cibles et les trois moyens de mise en œuvre de l'ODD 4. Le chapitre 18 analyse le rôle de l'éducation dans trois autres Objectifs de développement durable : travail décent (ODD 8), villes (ODD 11), paix et justice (ODD 16). Le chapitre 19 se penche sur les financements publics, les financements extérieurs et les dépenses des ménages. Enfin, le chapitre 20 dresse une synthèse des principaux éléments probants et énonce des recommandations essentiellement destinées aux gouvernements.

TABLEAU 1.4 :
Fil conducteur de la question des migrations et des déplacements traitée dans le *Rapport*

	Partie thématique	Partie suivi
Migration interne	Chapitre 2	Point sur les données 12.1 : L'éducation dans les bidonvilles Point sur les données 15.2 : Les internats scolaires
Migration internationale	Chapitre 3	Point sur les politiques 8.1 : Le droit à l'éducation Point sur les politiques 11.1 : L'éducation financière des migrants Point sur les politiques 13.1 : Les programmes d'alphabétisation des migrants adultes Point sur les politiques 17.1 : La migration des enseignants Point sur les données 19.1 : L'impact fiscal de l'immigration et les budgets de l'éducation Point sur les politiques 19.1 : Le soutien ciblé des établissements scolaires à forte proportion d'élèves immigrés Point sur les politiques 19.2 : Utilisation de l'aide pour contrôler les migrations Point sur les politiques 19.4 : Les envois de fonds
Déplacement	Chapitre 4	Point sur les politiques 9.1 : L'accès des réfugiés aux programmes d'éducation de la petite enfance Point sur les politiques 10.1 : L'accès des réfugiés à l'enseignement supérieur Point sur les politiques 12.1 : L'accès des réfugiés handicapés à l'éducation Point sur les politiques 15.1 : Les technologies au service de l'éducation des réfugiés Point sur les politiques 19.3 : L'aide humanitaire
Diversité	Chapitre 5	Point sur les données 14.1 : L'Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté Point sur les politiques 14.1 : La prévention de l'extrémisme violent
Mobilité des étudiants et des professionnels	Chapitre 6	Point sur les politiques 10.2 : L'accès des migrants à l'enseignement technique et professionnel Point sur les politiques 16.1 : Les bourses mobilité en Europe et en Asie

Zie a 11 ans. Aujourd'hui en cinquième année, il est pensionnaire dans le comté de Weishan (République populaire de Chine) depuis l'âge de 9 ans. Ses parents travaillent à Dali, et il les voit au moins trois fois par an. S'il pouvait changer quelque chose dans son école, il améliorerait l'équipement des salles de classe et les repas.

CRÉDIT : Louise Dyring Mbae/Save the Children

CHAPITRE

2

Migration interne

La migration est un phénomène complexe, surtout dans les grandes villes. Les administrations locales doivent par conséquent œuvrer sans relâche à la promotion de la citoyenneté et à la lutte contre la discrimination.

L'éducation est essentielle pour favoriser l'intégration sociale et culturelle des migrants, leur autonomie et leur accès au marché officiel de l'emploi. À São Paulo, outre la reconnaissance de leurs droits de citoyenneté, les migrants bénéficient de l'égalité du droit à l'école et à la participation à des projets éducatifs.

Bruno Covas, maire de São Paulo

MESSAGES CLÉS

La migration interne touche de façon prédominante les jeunes d'une vingtaine d'années qui, souvent, quittent leur région pour acquérir de nouvelles compétences ou tirer le meilleur parti des compétences déjà acquises. En Thaïlande, 21 % des jeunes interrogés ont migré pour leurs études.

La probabilité de migrer est respectivement deux, trois et quatre fois plus élevée chez ceux qui ont un niveau d'études primaires, secondaires ou supérieures que chez ceux qui sont sans instruction.

S'il est vrai que les migrants ruraux peuvent améliorer leur niveau d'études en partant à la ville, ce n'est pas une règle absolue. Dans le nord-est du Brésil, la fréquentation scolaire des jeunes qui ont migré au moment de leur scolarité secondaire s'est dégradée chez 25 % d'entre eux, mais seulement chez 11 % de leurs camarades restés à la campagne.

Afin d'endiguer cet exode rural, de nombreux pays ont mis en place des conditions d'accès à l'école plus rigoureuses pour les migrants. En Chine, suite aux restrictions liées au lieu de résidence, des écoles clandestines pour migrants ont fait leur apparition. Depuis 2006, le Gouvernement a entrepris de vastes réformes pour assouplir ces mesures et permettre à tous les migrants d'avoir accès à l'enseignement scolaire public, mais les obstacles n'ont pas tous été levés. Ainsi, à Beijing, les jeunes migrants doivent produire cinq certificats différents pour pouvoir s'inscrire à l'école.

Les enfants que leurs parents laissent derrière eux pour migrer profitent, certes, d'un environnement stable et des envois de fonds, mais leur scolarité et leur bien-être pâtissent souvent de la séparation. Au Cambodge, ces enfants sont majoritairement des filles et ont un risque d'abandon scolaire plus élevé.

Les enfants de travailleurs saisonniers sont fréquemment privés de leur droit à l'éducation. Dans sept villes en Inde, environ 80 % des enfants de travailleurs migrants temporaires n'ont pas accès à l'éducation à proximité des lieux de travail.

Les besoins éducatifs des communautés nomades et pastorales ne sont pas pris en compte par les systèmes scolaires traditionnels dont les programmes et les horaires sont inadaptés à leur mode de vie. Des sondages ponctuels réalisés dans les écoles situées dans de lointaines régions de Somalie font apparaître d'importantes fluctuations de la fréquentation selon les saisons : on dénombrait 50 % d'enfants en plus à l'école au mois de mai qu'aux mois de novembre et décembre, à la fin de la saison sèche.

Confrontés à l'exode vers les villes ou à la baisse des taux de fécondité, beaucoup de pays ont fermé ou regroupé des établissements scolaires ruraux. En Fédération de Russie, le nombre d'écoles rurales est tombé de 45 000 en 2000 à moins de 26 000 en 2015. Lorsqu'ils réduisent les coûts par souci de rentabilité, les gouvernements ne doivent pas négliger le rôle important de l'école comme vecteur de socialisation au sein d'une communauté.

Dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, les migrants ruraux s'installent souvent dans des bidonvilles où le manque d'accès à l'école est chronique. D'après les estimations, à Dhaka (Bangladesh), à peine un quart des bidonvilles possèdent une école publique.

Une personne sur huit vit dans une région autre que celle où elle est née 13

L'éducation joue un role clé dans la décision de migrer 15

La migration améliore souvent, mais pas toujours, les résultats éducatifs 17

La migration complique la planification de l'éducation dans les villages et les villes 26

Conclusion 31

Face au drame des réfugiés et des migrants internationaux qui fait la une de l'actualité, on a tendance à oublier que la migration interne représente la majorité des déplacements de populations. L'exode rural est un phénomène particulièrement répandu dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, où il entraîne une forte urbanisation. On observe parallèlement un déclin des populations rurales, principalement dans les pays plus riches (DAES, 2014). De tous les modèles de déplacement possibles, qu'ils soient permanents ou temporaires, qu'ils s'effectuent entre zones rurales et zones urbaines ou à l'intérieur de ces zones, l'exode rural et les flux migratoires saisonniers ou circulaires sont les plus déstabilisants pour les systèmes éducatifs.

L'éducation est un facteur clé dans tous ces mouvements de populations. Plus le niveau d'éducation d'un individu est élevé, plus son aspiration à quitter son milieu rural en quête d'un ailleurs prometteur de débouchés est forte. L'éducation est aussi l'un des objectifs de migration ; les jeunes qui désirent acquérir des compétences convergent, en effet, vers les centres urbains et les possibilités d'études secondaires et supérieures qu'ils recèlent. Il est important que l'offre éducative soit à la hauteur de ces flux massifs vers les villes. Quant aux systèmes éducatifs, ils doivent répondre aux besoins des enfants migrants, confrontés à des difficultés d'adaptation diverses en fonction de leur origine et des liens culturels et sociaux avec le pays de destination.

Ce chapitre étudie les interactions entre migration interne et éducation. Il traite de l'accès à tous les niveaux de l'enseignement, de la qualité de l'éducation et de sa pertinence, des efforts déployés et des résultats obtenus, notamment des politiques et des pratiques d'enseignement. Il examine la situation des différents groupes de migrants en matière d'éducation et, plus spécialement, de ceux qui rencontrent des obstacles, et il se penche sur les problèmes de planification de l'éducation qui résultent de ces mouvements migratoires, que ce soit dans les zones rurales dépeuplées ou dans les bidonvilles qui foisonnent aux abords des villes.

UNE PERSONNE SUR HUIT VIT DANS UNE RÉGION AUTRE QUE CELLE OÙ ELLE EST NÉE

La migration interne étant un processus dynamique, il est difficile de la quantifier avec précision, en particulier dans un monde où la mobilité s'accroît. La comparaison de tendances entre les pays est complexe en raison des lacunes qui existent dans les sources de données et du manque d'homogénéité des définitions d'un pays à l'autre. Chaque pays a sa propre définition des limites administratives d'une zone rurale, de la taille de l'unité géographique qui sert de base pour recenser les flux migratoires, ainsi que des périodes de référence. Les déplacements circulaires ou saisonniers sont les plus délicats à mesurer.

En 2005, selon les données provenant des recensements, 763 millions de personnes, soit 12 % de la population mondiale, habitaient en dehors de leur région de naissance (Bell et Charles-Edwards, 2013). En 2011-2012, d'après les chiffres fournis par Gallup, 381 millions d'adultes, soit 8 % de la population adulte dans le monde, avaient changé de région au cours des cinq dernières années (Esipova *et al.*, 2013). Dans 61 pays disposant de données comparables, pas moins de 20 % de la population avaient changé de lieu de résidence durant les cinq dernières années (Bernard *et al.*, 2018).

Dans la plupart des pays à revenu élevé actuels, des déplacements massifs vers les villes ont accompagné la croissance économique entre le XIX^{e} siècle et le milieu du XX^{e} siècle. À mesure que les pays entrent dans l'ère des sociétés urbanisées et vieillissantes, ces déplacements marquent le pas (Champion *et al.*, 2017). Aujourd'hui, les migrations internes les plus importantes se concentrent dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, en particulier la Chine et l'Inde. En 2016, quelque 77 millions de travailleurs migrants chinois sont partis chercher du travail dans une autre province, 93 millions se sont déplacés à l'intérieur de leur province et 112 millions de migrants de proximité travaillaient dans des villes voisines de leur région

> En 2016, quelque 77 millions de travailleurs migrants chinois sont partis chercher du travail dans une autre province et 93 millions se sont déplacés à l'intérieur de leur province

(Hannum *et al.*, 2018). En Inde, le taux de migration d'un État à l'autre a doublé entre 2001 et 2011 (Forum économique mondial, 2017). Selon les estimations, la migration inter-États a concerné 9 millions d'Indiens par an entre 2011 et 2016 (Ministère des finances, Inde, 2017).

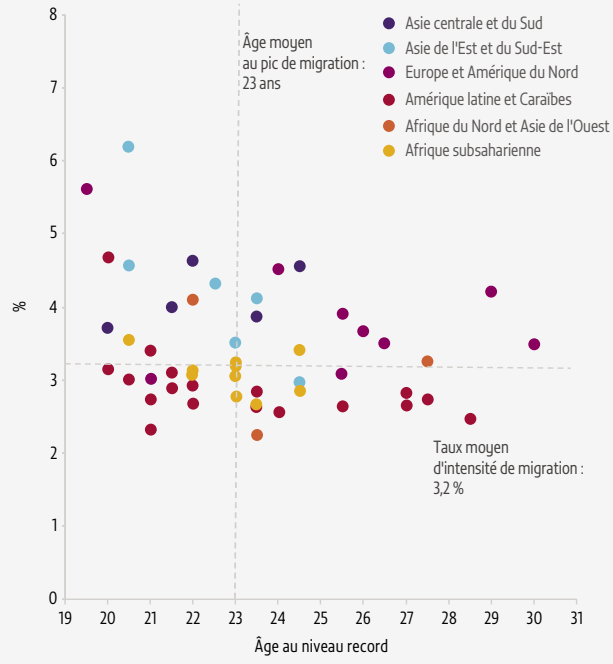
L'exode rural vers les villes a joué un rôle relativement limité dans la croissance de la population urbaine en Afrique subsaharienne (De Brauw *et al.*, 2014). Dans certains pays, néanmoins, ce phénomène continue d'avoir des répercussions majeures sur la redistribution démographique et de créer de sérieux problèmes d'aménagement urbain (Mberu *et al.*, 2017). Au Nigéria, une enquête effectuée en 2010 montre que, ces dix dernières années, 23 % de la population avait changé de région pendant au moins six mois et qu'environ 60 % des migrants internes vivaient en ville. Dans 7 des 36 États du pays, notamment dans les États d'Abia et de Lagos, les migrants représentaient plus des deux cinquièmes de la population (Isiugo-Abanihe et OIM Nigéria, 2016).

De nouvelles sources de données livrent des informations plus détaillées sur les modèles de migration interne. Les données émanant de Facebook par exemple ont été utilisées pour étudier la migration coordonnée, définie comme le déplacement d'au moins 20 % de la population d'une ville vers une autre (Hofleitner *et al.*, 2013). L'analyse des relevés de téléphone mobile d'un million et demi de personnes pendant quatre ans a révélé l'existence d'importants flux migratoires, temporaires et circulaires, au Rwanda qui n'avaient pas été décelés dans les enquêtes conduites par les autorités publiques (Blumenstock, 2012).

Les taux de migration varient en fonction de l'âge et en fonction des pays. Dans 53 pays disposant de données sur la migration de longue distance, l'âge médian au niveau record des migrations était de 23 ans, avec une fourchette comprise entre 19,5 ans au Bélarus et 30 ans en Espagne, et le taux médian d'intensité migratoire s'élevait à 3,2 % (**figure 2.1a**). À titre d'exemple, la majorité des migrants indonésiens étaient âgés de 20 à 24 ans, et un sur dix avait migré d'un district à l'autre entre 2010 et 2015 (**figure 2.1b**). Dans le domaine de l'éducation, la migration touche une proportion relativement faible d'enfants en âge de scolarisation primaire et une proportion légèrement plus forte de jeunes en âge de scolarisation secondaire. Elle est prédominante chez ceux qui migrent pour faire des études supérieures.

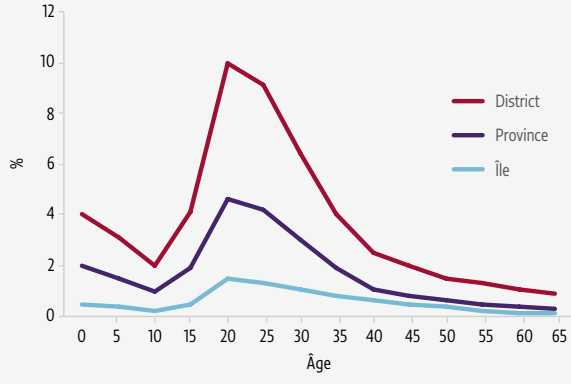
FIGURE 2.1 :
La migration interne touche de façon prédominante les jeunes d'une vingtaine d'années

a. Taux d'intensité migratoire interne et âge au niveau record, sélection de pays par région, année la plus récente disponible



Note : Chiffre relatif à la migration sur une longue distance.
Source : Bernard *et al.* (2018).

b. Taux d'intensité migratoire interne par âge et destination Indonésie, 2010-2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig2_1
Source : Muhidin (2018).

L'ÉDUCATION JOUE UN RÔLE CLÉ DANS LA DÉCISION DE MIGRER

La meilleure qualité de l'éducation dans les villes est la raison majeure qui incite des jeunes à migrer. En Thaïlande, 21 % des jeunes interrogés ont quitté leur région pour leurs études (**figure 2.2a**). Pour ce qui est des adultes, la famille et l'emploi devancent l'éducation dans la hiérarchie des motifs de migration. Il reste que, pour 9 % des adultes colombiens et 8 % des adultes iraniens, l'éducation a été l'élément déclencheur de leur migration (**figure 2.2b**).

Comme il ressort d'une analyse longitudinale menée à partir de l'étude Young Lives, en Éthiopie, en Inde, au Pérou et au Viet Nam, entre un tiers et la moitié des jeunes âgés de 15 à 19 ans ont migré au moins une fois entre 2009 et 2013. Les flux migratoires étaient essentiellement de type rural-rural en Éthiopie et en Inde, urbain-urbain au Pérou et rural-urbain au Viet Nam. L'éducation était la motivation principale, sauf pour les jeunes filles indiennes, la probabilité de migrer pour poursuivre des études étant plus élevée chez les personnes plus instruites (Gavonel, 2017).

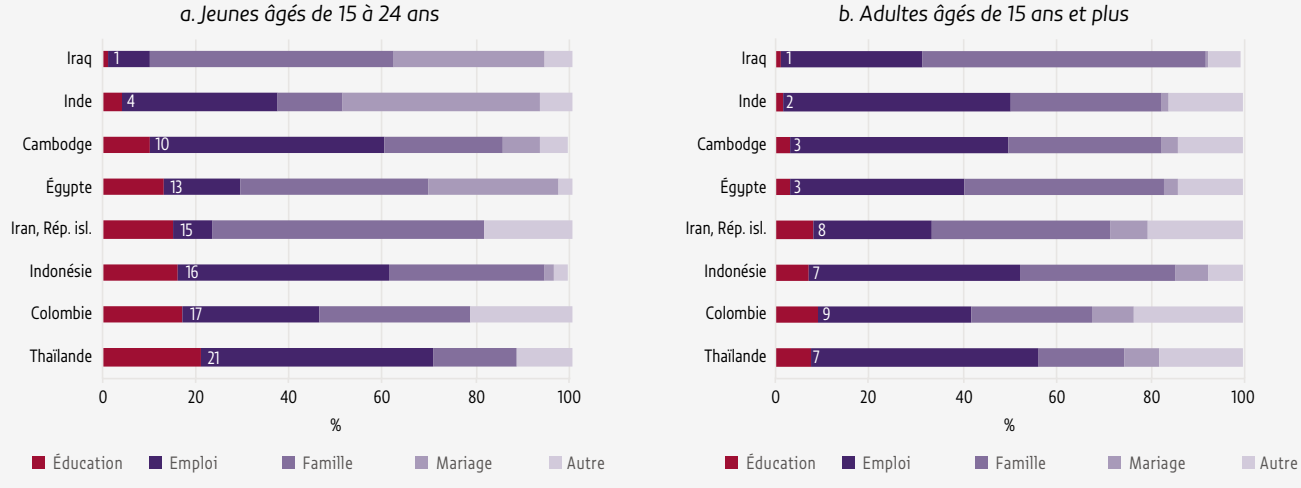
La migration interne motivée par les études supérieures est liée à des variations de coût et de qualité. En Suède, l'analyse de données portant sur 15 cohortes montre que les élèves de secondaire dotés d'un bon niveau scolaire ont plus de chances d'accéder aux meilleures universités qui, pour la plupart, sont situées en ville (Ahlin *et al.*, 2017). En 2014, aux États-Unis, sur 1,5 million d'élèves récemment diplômés du secondaire, près de 400 000 ont quitté leur État pour faire leurs études supérieures dans un autre État (Strayer, 2016 ; Ministère américain de l'éducation, 2015).

Plus le niveau d'instruction d'un individu est élevé, plus la probabilité qu'il parte s'installer ailleurs dans l'espoir d'optimiser son investissement dans l'éducation est forte (Banque mondiale, 2009). Qui plus est, les préférences et les aspirations qui caractérisent tout individu instruit le poussent à quitter le milieu rural, quelles que soient les perspectives de revenu dont il espère profiter en migrant (PNUD, 2009). De fait, dans 53 pays, la probabilité de migration a doublé chez ceux qui ont suivi une scolarité primaire, triplé chez ceux qui ont suivi une scolarité secondaire et quadruplé chez ceux qui ont suivi des études supérieures, par rapport à ceux qui sont sans instruction (Bernard *et al.*, 2018) (**figure 2.3**).

Dans la majorité des pays, les jeunes ruraux qui migrent vers la ville font plus d'études que ceux qui restent à la campagne, en particulier dans les pays où le niveau moyen d'instruction est faible. En Guinée, au Mali et au Sénégal, les migrants qui quittent leur milieu rural pour rejoindre une zone urbaine ont une durée de scolarité quatre fois plus longue que ceux qui restent ; au Chili et en Jamaïque, leur durée de scolarité est respectivement 1,6 et 1,2 fois plus longue (Bernard *et al.*, 2018).

La migration des personnes plus instruites entraîne une redistribution du capital humain au sein des pays (Faggian *et al.*, 2017). En Allemagne et en Italie, la migration des diplômés universitaires a creusé les disparités sur le marché régional de l'emploi (Fratesi et Percoco, 2014 ; Granato *et al.*, 2015). Au Brésil, les modèles de mobilité varient en fonction du niveau d'études. Chez les personnes moins instruites, la migration elle-même et les distances parcourues diminuent depuis le milieu des années 80 ; à l'inverse, les personnes plus instruites migrent plus loin, notamment vers les capitales des États (**figure 2.4**).

FIGURE 2.2 :
L'éducation est un motif important de migration interne chez les jeunes
Motifs de migration interne, sélection de pays, année la plus récente disponible

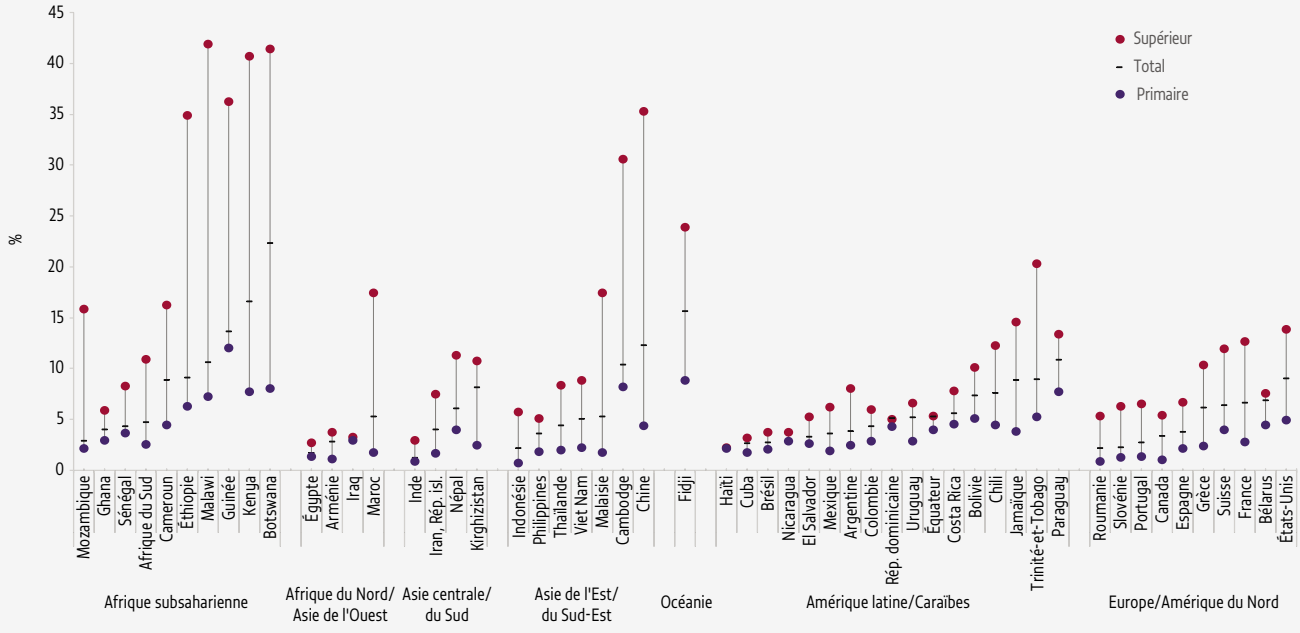


GEM StatLink : http://bit.ly/fig2_2
Source : Bernard *et al.* (2018), d'après la base de données IPUMS.

FIGURE 2.3 :

La probabilité de migration interne est d'autant plus forte que le niveau d'études est élevé

Taux d'intensité migratoire en fonction du niveau d'études, sélection de pays, par tranche de cinq ans 1999-2010



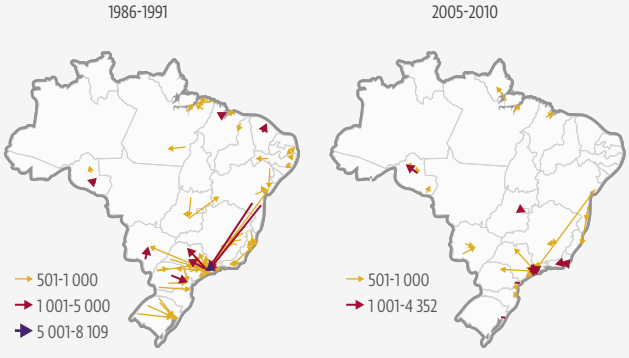
GEM StatLink : http://bit.ly/fig2_3
Source : Bernard *et al.* (2018).

FIGURE 2.4 :

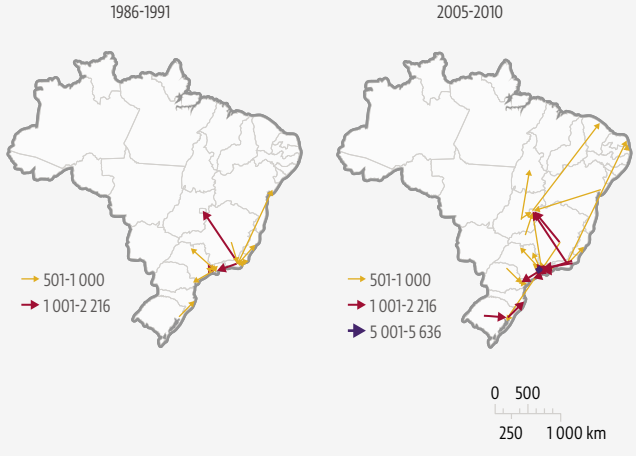
Au Brésil, les personnes plus instruites migrent plus souvent et plus loin

Migration nette par groupe de deux microrégions au Brésil, 1986-1991 et 2005-2010

a. Migrants ayant suivi moins de quatre années de scolarité



b. Migrants ayant achevé le cycle d'études secondaires



GEM StatLink : http://bit.ly/fig2_4
Source : Rigotti et Hadad (2018).

LA MIGRATION AMÉLIORE SOUVENT, MAIS PAS TOUJOURS, LES RÉSULTATS ÉDUCATIFS

L'exode des ruraux vers les villes peut améliorer le niveau d'études dans les pays où l'accès à l'éducation en zones rurales est très limité. En Indonésie, parmi un groupe d'individus nés dans une sélection de districts ruraux, ceux qui sont partis à la ville dans leur enfance ont été scolarisés trois années de plus que ceux qui sont restés à la campagne (Resosudarmo et Suryadarma, 2014). Des analyses exposées dans l'édition 2015 du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* montrent que, compte tenu des fortes disparités rurales-urbaines qui existent en Afrique subsaharienne concernant le taux d'achèvement du primaire, l'augmentation du pourcentage de personnes résidant dans des zones urbaines aurait à elle seule suffi à faire progresser d'1,5 point de pourcentage le taux moyen d'achèvement du primaire entre 2000 et 2010 (UNESCO, 2015).

Il arrive cependant que les attentes soient déçues, et les enfants migrants n'ont pas toujours une progression scolaire aussi rapide que leurs pairs. Au vu des données longitudinales collectées au Brésil entre 2007 et 2015 dans le cadre d'une analyse réalisée pour les besoins de ce *Rapport*, 15 % des élèves nés entre 1993 et 2009 ont vécu au moins une expérience de migration. Parmi les adolescents nés en 2000/01 dans la région du nord-est, ceux qui ont migré au moment de leur scolarité secondaire ont progressé beaucoup plus lentement que leurs camarades restés à la campagne : leur fréquentation scolaire s'est dégradée chez 25 % d'entre eux, mais seulement chez 11 % de leurs camarades non migrants. Pour la majorité des migrants, le changement de lieu pour accéder à des écoles de meilleure qualité, comme dans l'État de Minas Gerais ou de São Paulo, n'a pas eu de retombées positives sur leur progression scolaire (Rigotti et Hadad, 2018). En Italie, une analyse de la migration interne au départ des provinces du Sud vers les provinces du Nord a mis en évidence une probabilité d'abandon précoce plus élevée chez les jeunes migrants, notamment les garçons (Aina *et al.*, 2015). En Turquie, les mouvements migratoires internes relevés entre les recensements de 1990 et de 2000 ont eu pour effet de faire baisser les taux d'achèvement du secondaire, du premier comme du second cycle, chez ceux qui résidaient déjà dans une région et, plus particulièrement, chez les jeunes de faible statut socioéconomique (Berker, 2009).

Les facteurs qui peuvent faire obstacle à l'éducation des enfants touchés par la migration interne, qu'ils soient eux-mêmes migrants ou qu'ils aient été laissés au pays par leurs parents, sont multiples et vont de la précarité de leur statut juridique à la pauvreté. Les enfants non accompagnés travaillent parfois dans une situation d'extrême vulnérabilité. Les gouvernements n'honorent pas toujours leur obligation de faire respecter le droit à l'éducation. Les préjugés et les stéréotypes peuvent nuire à la qualité de l'éducation et au bien-être général des enfants de migrants.

LES MÉCANISMES DE RÉGULATION DES MIGRATIONS INTERNES INFLUENT SUR L'ACCÈS À L'ÉDUCATION

Dans de nombreux pays, la crainte d'une urbanisation non durable et d'un déséquilibre entre zones rurales et zones urbaines a poussé les autorités à élaborer des politiques restrictives en matière de migration. En 2015, 79 % des 190 pays disposant de données ont répondu avoir institué au cours des cinq dernières années des politiques démographiques destinées à freiner l'exode rural ou décentraliser les grands centres urbains (DAES, 2017). Si la tendance est plutôt aux mesures incitatives, il peut y avoir des cas extrêmes où l'accès des migrants à l'éducation est menacé parce que des contrôles explicites sont imposés et que l'offre de services publics est conditionnée au lieu de résidence et au statut juridique.

En Chine, dans le système d'enregistrement *hukou* établi dans les années 50 pour restreindre la mobilité des populations, les résidents ruraux et les résidents urbains sont classés séparément et l'accès aux services dépend du lieu de naissance ainsi enregistré. De nombreuses réformes ont, depuis lors, atténué ces barrières, mais les migrants demeurent défavorisés s'agissant de l'accès à une éducation de qualité (Hannum *et al.*, 2018).

De même, au Viet Nam, à cause du système *ho-khau* qui limite l'accès des migrants à l'enseignement public, les migrants pauvres d'origine rurale venus s'installer en ville sont refoulés dans des quartiers sous-équipés en écoles publiques (Cameron, 2012). Malgré les réformes introduites récemment pour mettre fin à ce dispositif (Huy, 2017), les politiques héritées du passé demeurent défavorables aux migrants temporaires. Selon les résultats de l'enquête réalisée en 2015 sur l'enregistrement des ménages (Household Registration Survey), 89 % des jeunes âgés de 15 à 17 ans détenant le statut de résident permanent étaient scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire, contre 30 % de ceux détenant le statut de résident temporaire (Banque mondiale et Académie des sciences sociales du Viet Nam, 2016).

Malgré l'assouplissement des contrôles migratoires en Chine, leurs effets perdurent

En Chine, où l'urbanisation a débuté dans les années 80, les travailleurs migrants ruraux représentent aujourd'hui 21 % de la population. Les données provenant des recensements et des enquêtes de recensement intermédiaire effectués en 1990, 2000 et 2005 montrent que les enfants migrants étaient nettement moins nombreux à être scolarisés que les enfants non migrants ou les enfants laissés derrière par leurs parents (Wu et Zhang, 2015). Au début des années 2000, à Beijing, alors que la délivrance de permis de résidence était limitée, plus de la moitié des enfants migrants fréquentaient des écoles clandestines, connues pour la piètre qualité de leur enseignement et le manque d'enseignants qualifiés et d'infrastructures (Han, 2004).

Le système *hukou* a, par la suite, été profondément remanié. En 2006, le Gouvernement a imposé aux autorités locales d'assurer l'accès des enfants migrants à l'éducation, puis instauré la gratuité de l'enseignement public pour les enfants de migrants ruraux en 2008 (UNESCO, 2015). Poursuivant ses efforts, il a engagé une vaste réforme en 2014 pour mettre en place un système national d'inscription des résidents et dissocier l'enregistrement de la résidence de l'accès aux services. En 2016, le Conseil d'État a approuvé un document qui fait obligation à toutes les villes, hormis les plus grandes, d'assouplir les restrictions et de permettre aux diplômés de l'enseignement supérieur, aux travailleurs qualifiés et aux rapatriés de retour de l'étranger d'obtenir le *hukou* « urbain » (*China Daily*, 2016).

Cela étant, pour les migrants, les obstacles à l'éducation n'ont pas tous été levés. Certaines écoles publiques multiplient les formalités administratives dans le but de limiter l'accès. À Beijing, les migrants doivent produire cinq certificats pour pouvoir s'inscrire à l'école : un visa de résidence temporaire, une preuve de résidence à Beijing, une preuve d'emploi à Beijing, les certificats *hukou* de tous les membres du ménage et un certificat attestant de l'absence de tuteur qualifié dans la ville natale (Zhou et Cheung, 2017). Certains bureaux de l'éducation imposent des critères supplémentaires pour l'admission à l'école publique (Tsang, 2018). À Shanghai, les écoles ont quelquefois recours à diverses méthodes, dont des tests, pour rejeter les demandes d'admission d'enfants migrants et préserver la réputation de leur établissement, quand ce n'est pas la ségrégation en cantonnant les migrants dans des classes de faible niveau (Yiu, 2018). Reléguer les jeunes migrants dans les écoles professionnelles est aussi de pratique courante (Ling, 2015).

> « À Beijing, les migrants doivent produire cinq certificats pour pouvoir s'inscrire à l'école »

Les traces des restrictions infligées par le passé aux migrants n'ont pas toutes disparu. Récemment encore, les règlements du *hukou* continuaient de stipuler que tous les élèves devaient passer les examens d'admission à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur dans la localité où ils étaient enregistrés. Les migrants ruraux n'avaient donc pas le droit de se présenter aux examens dans leur ville de résidence ; qui plus est, en raison des différences entre les programmes d'études, il leur était beaucoup plus difficile de réussir les examens du lieu de leur *hukou* (Zhou et Cheung, 2017).

Les parents se plaignent fréquemment de la qualité des enseignants dans les écoles pour migrants (Goodburn, 2015 ; Ye, 2016). En outre, la vision que les enseignants ont des jeunes migrants peut nuire à la qualité de l'enseignement. D'après des analyses réalisées pour les besoins de ce *Rapport* à partir de l'enquête sur le bien-être des enfants à Shanghai en 2014, les enseignants ont tendance à considérer que

les jeunes migrants ont des difficultés en cours de langue, même si l'on élimine l'effet des résultats scolaires. Ils ont également une perception plus négative du comportement des jeunes migrants et des parents migrants (Cherng, 2018). Les attitudes discriminatoires peuvent être pour partie imputées aux politiques en vigueur. Aux dires de certains enseignants, il est vain d'investir dans l'éducation des jeunes migrants puisqu'il leur est en général impossible d'accéder à l'enseignement secondaire public à Shanghai (Yiu, 2014).

Les politiques diffèrent d'une ville à l'autre et influent sur les conditions de travail des enseignants. À Beijing, il ressort d'entretiens menés avec des spécialistes de la société civile qu'en 2012, sur un chiffre estimatif de 140 écoles pour migrants, seul un tiers d'entre elles étaient en conformité avec la législation. Dans les écoles clandestines, les enseignants sont mal rémunérés et ne bénéficient d'aucune sécurité de l'emploi. À Guangzhou, le nombre d'heures de travail que les enseignants effectuent dans les écoles pour migrants est contrôlé, mais les enseignants sont chargés de percevoir différents droits et doivent, dans certains cas, respecter des quotas pour le recrutement des élèves (Friedman, 2017).

LES ENFANTS RESTÉS AU PAYS SONT CONFRONTÉS À DES DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

Les migrations ont aussi une incidence sur l'éducation de millions d'enfants laissés au pays avec un seul parent ou d'autres membres de la famille. Ces enfants profitent, certes, d'un environnement stable et des envois de fonds, mais leur scolarité, leur développement psychologique et leur bien-être pâtissent souvent de la séparation. Ces questions ont fait l'objet d'abondantes études dans les pays asiatiques et, plus spécialement, en Chine.

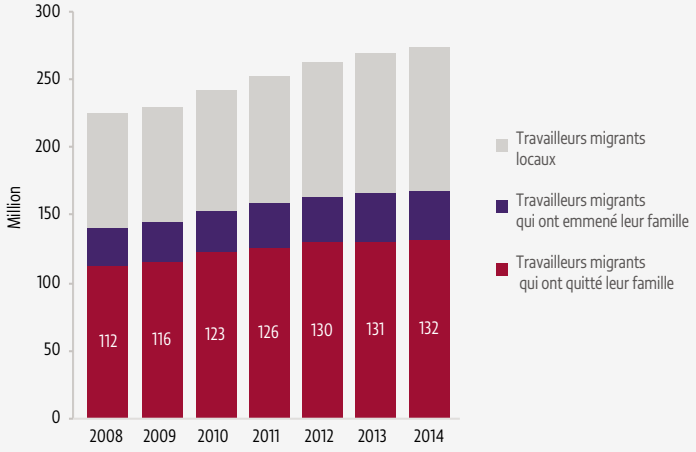
Au Cambodge, une étude menée auprès de 600 ménages montre que les enfants laissés derrière eux par leurs parents sont majoritairement des filles et ont un risque d'abandon scolaire plus élevé (Vutha *et al.*, 2014). En Inde et au Viet Nam, les enfants âgés de 5 à 8 ans dont les parents ont migré sans eux, notamment pour une longue durée, et avec lesquels ils ont rarement l'occasion de communiquer, obtiennent de moins bons résultats aux tests d'évaluation des capacités cognitives (Nguyen, 2016). Une enquête distincte révèle que les enfants de travailleurs migrants vietnamiens restés au pays sans leurs parents sont psychologiquement plus fragiles et présentent davantage de symptômes affectifs négatifs et de difficultés relationnelles que d'autres enfants (Van Luot et Dat, 2017).

En Chine, la scolarité des enfants laissés au pays par leurs parents est en péril

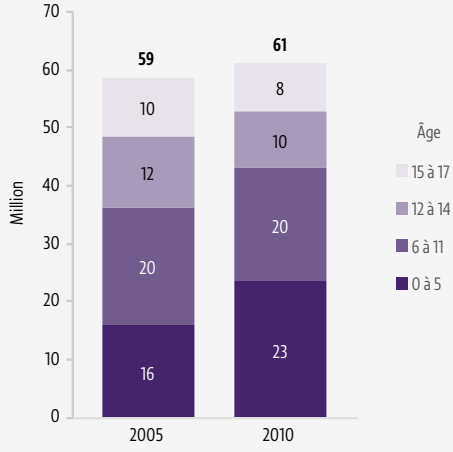
Le nombre de travailleurs chinois qui ont quitté leur famille pour migrer a augmenté, passant de 20 millions en 2008 à 132 millions en 2014 (**figure 2.5a**). De 59 millions en 2005, le nombre d'enfants que leurs parents ont laissés pour migrer est monté à 61 millions en 2010 ; 23 millions d'entre eux étaient âgés de moins de 5 ans (**figure 2.5b**). Selon les estimations présentées dans le *China Family Development Report 2015*, 35 % des enfants étaient restés à la campagne tandis que leurs parents étaient partis à la ville (China Daily, 2015). D'autres estimations ont chiffré le nombre d'enfants

FIGURE 2.5 :
Les travailleurs migrants chinois partent sans leurs jeunes enfants

a. Travailleurs migrants en fonction du statut de résidence des enfants, 2008-2014



b. Enfants laissés par leurs parents, par tranche d'âge, 2005 et 2010



GEM StatLink : http://bit.ly/fig2_5
Source : All Chine Women's Federation et National Bureau of Statistics of Chine (2016).

de moins de 16 ans vivant à la campagne sans leurs deux parents à 9 millions en 2016, dont 8 millions d'entre eux sous la garde de leurs grands-parents (Hannum *et al.*, 2018). D'autre part, une enquête conduite par une organisation non gouvernementale (ONG) dans les régions rurales de six provinces a fait apparaître que plus de 9 millions d'enfants n'avaient pas vu leurs parents de toute une année (Hong'e, 2015). D'après une enquête sur la population de migrants réalisée en 2016, 44 % des enfants vivaient avec un seul de leurs parents dans les provinces d'Anhui, du Henan et du Sichuan, dont sont originaires la majeure partie des travailleurs migrants (Hannum *et al.*, 2018).

Les données probantes relatives à l'impact des migrations sur l'éducation et le bien-être de ces enfants restés en arrière sont contradictoires. Une étude réalisée auprès de 13 000 élèves dans 130 écoles primaires rurales du nord-ouest de la Chine a constaté un effet positif de ces migrations sur les performances scolaires, surtout chez les élèves les plus faibles (Bai *et al.*, 2018). Une autre étude a montré que les adolescents laissés au pays avaient d'aussi bons résultats que leurs camarades et que, sachant que leur scolarité était la raison première de la migration de leurs parents, leur motivation pour les études était renforcée (Hu, 2017).

> “En Chine, les enfants dont la mère était absente avaient de moins bonnes notes en mathématiques, en chinois et en anglais”

À l'inverse, selon une enquête menée auprès de ménages ruraux, la migration des parents avait eu des effets négatifs sur les résultats scolaires des enfants, et leur retour auprès de leurs enfants, en particulier lorsqu'ils étaient scolarisés dans le secondaire ou s'il s'agissait de filles, avait contribué à y remédier (Liu *et al.*, 2018). Au vu de nouvelles analyses réalisées pour les besoins de ce *Rapport* à partir d'une enquête par panel portant sur l'éducation en Chine, il est apparu que les enfants dont la mère était absente avaient de moins bonnes notes en mathématiques, en chinois et en anglais. En cas d'absence de l'un ou des deux parents, les enfants présentaient davantage de symptômes dépressifs que ceux qui avaient leurs parents auprès d'eux. Des analyses de données longitudinales recueillies dans la province rurale du Gansu (en 2000 et 2015) ont révélé que l'absence du père correspondait à 0,4 année de scolarité en moins pour les enfants (Hannum *et al.*, 2018).

Un examen systématique d'études portant sur des enfants que leurs parents ont laissés pour migrer, en Chine, a montré qu'ils avaient, dans l'ensemble, une image moins positive d'eux-mêmes et plus de problèmes de santé mentale que d'autres enfants (Wang *et al.*, 2015). On observe que les enseignants de ces enfants n'ont pas toujours la possibilité, la compréhension ou l'occasion de parler avec leur famille ou leur tuteur du soutien et de l'attention dont ils ont besoin (Jingzhong et Lu, 2011). L'ampleur du problème est fortement médiatisée, notamment à propos des abus commis dans les internats et de l'accroissement du nombre de jeunes délinquants dans les zones rurales (*The Economist*, 2015).

Face à ce problème, le Conseil d'État a publié, en février 2016, une directive à l'adresse de 27 ministères et départements au sujet de la prise en charge des enfants laissés par leurs parents. Les ministères des affaires civiles, de l'éducation et de la sécurité publique ont enquêté sur la situation de ces enfants laissés pour compte et, fin 2016, 26 provinces avaient mis en place une nouvelle politique. La province du Yunnan a décidé qu'en 2017, 80 % des élèves de primaire et 100 % des élèves de premier cycle du secondaire dont les parents avaient migré sans eux devaient être scolarisés en internat et que la présence d'au moins un conseiller psychologique était nécessaire dans tous ces établissements (Hannum *et al.*, 2018).

En novembre 2016, huit ministères ont lancé une initiative spéciale comportant plusieurs directives. Dans l'une d'elles, ils demandaient aux autorités locales d'inciter les parents qui laissent leurs enfants derrière eux à désigner un tuteur ; de surcroît, ils les appelaient à lutter contre l'abandon scolaire en exigeant des établissements d'enseignement primaire et secondaire qu'ils fassent preuve de vigilance quant à l'assiduité de ces élèves. Les enfants n'ayant ni parents ni tuteur bénéficient d'une prise en charge par les services d'assistance et de protection sociale compétents. En octobre 2017, le Ministère des affaires civiles a annoncé le lancement officiel d'un système national de gestion de l'information pour les enfants laissés par leurs parents (Hannum *et al.*, 2018).

La solution de l'internat a été couramment utilisée pour les enfants restés à la campagne sans leurs parents (**point sur les données 15.2**) et elle peut être efficace. Ainsi, une étude longitudinale a été menée dans des établissements de premier cycle du secondaire, dans cinq provinces de l'ouest de la Chine, pour comparer les acquis en mathématiques et en chinois d'élèves devenus internes entre 2006 et 2008 et d'élèves externes. Les nouveaux internes qui, à leur entrée en pension, avaient de moins bons résultats que leurs camarades externes les avaient dépassés deux ans plus tard (École normale supérieure de Beijing, 2009). Mais ces établissements manquent fréquemment de personnel et d'équipements. Selon une analyse récente effectuée dans 59 comtés ruraux de cinq provinces, les conditions d'alimentation, de santé et d'éducation des internes étaient mauvaises par rapport à celles des externes (Wang *et al.*, 2016). Améliorer la formation du personnel administratif à la gestion de ces établissements est indispensable pour améliorer le bien-être des enfants.

Les clubs et les maisons de quartier peuvent également être une solution, car ils sont gérés avec l'aide de bénévoles dévoués, même dans les communautés pauvres en ressources. D'après les données factuelles limitées dont on dispose, leur incidence sur le bien-être psychosocial des enfants que les parents ont laissé pour migrer est bénéfique (Hannum *et al.*, 2018).

> Les internats pour enfants migrants doivent disposer de personnel et d'équipements suffisants et porter une attention particulière au soutien psychosocial et à la participation communautaire

LA MIGRATION DE MAIN-D'ŒUVRE SAISONNIÈRE INFLUE SUR LES POSSIBILITÉS D'ÉDUCATION

La migration saisonnière est une question de survie pour les populations rurales pauvres dans le monde entier. Au Bangladesh, en 2010, plus de 2,6 millions de travailleurs migrants ruraux étaient employés dans le secteur du bâtiment en dehors de la saison des travaux agricoles (Reza, 2016). La migration saisonnière peut perturber l'éducation et exposer les enfants à un risque accru de travail comme à d'autres risques liés au lieu de travail. Souvent assimilés à une main-d'œuvre complémentaire, les enfants doivent parfois abandonner l'école pour travailler (Bengtsson et Dyer, 2017).

Dans certaines exploitations agricoles d'Afrique du Sud, les enfants sont obligés de travailler pour vivre avec leurs parents migrants. Les zones rurales n'offrant pas de structures d'accueil pour leurs jeunes enfants à un prix abordable, les parents les emmènent avec eux dans les champs et leur font dès lors subir les mêmes conditions de travail dangereuses qu'eux-mêmes et que leurs aînés (Van de Glind, 2010). En Turquie, une étude conduite en 2010/11 auprès d'enfants de 6 à 14 ans participant à la migration saisonnière agricole a montré que, si 97 % d'entre eux étaient scolarisés, 73 % avaient commencé l'école tardivement et étaient absents 59 jours sur un total de 180 jours de classe (Development Workshop, 2012).

En Thaïlande, des partenariats ont été établis avec des organisations non gouvernementales, des organisations de la société civile, des sociétés immobilières ou des entreprises de construction pour fournir un soutien aux enfants migrants qui vivent dans les camps des chantiers de construction. La société Narai Property Co. Ltd a noué un partenariat avec la Foundation for the Better Life of Children pour assurer une éducation non formelle dans ses camps. Depuis 2016, une école mobile et une équipe d'enseignants se déplacent par roulement dans les sept camps (UNICEF et Baan Dek Foundation, 2017).

Au Cambodge, les femmes qui travaillent dans l'industrie du vêtement sont peu alphabétisées. Les pouvoirs publics ont mis au point, en collaboration avec les ateliers de confection, les organisations non gouvernementales et l'UNESCO, un programme d'alphabétisation à l'usine qui prévoit la fourniture de manuels pour les apprenants et de guides pour les alphabétiseurs et organise des formations à l'attention de ces derniers. Lancé en 2017 dans 11 ateliers, ce programme devrait être étendu à 14 ateliers supplémentaires en 2018 (No *et al.*, 2016).

L'Inde a lancé de nombreuses initiatives en faveur de l'éducation des enfants de travailleurs saisonniers

En 2013, en Inde, 10,7 millions d'enfants de 6 à 14 ans vivaient dans un ménage rural comptant un migrant saisonnier. Dans ces ménages ruraux, près de 28 % des jeunes de 15 à 19 ans étaient analphabètes ou n'avaient pas achevé leur scolarité primaire, approximativement 18 % de l'ensemble de la cohorte (Chandrasekhar et Bhattacharya, 2018). Dans sept villes en Inde, environ 80 % des enfants de travailleurs migrants saisonniers n'avaient pas accès à l'éducation à proximité des lieux de travail, et 40 % travaillaient et étaient victimes d'abus et d'exploitation (Aide et Action *et al.*, 2015).

Le secteur du bâtiment absorbe la majorité des migrants de courte durée. Selon une enquête réalisée dans l'État du Pendjab auprès de 3 000 employés de briqueteries en 2015/16, 60 % d'entre eux étaient des migrants inter-États. Entre 65 % et 80 % des enfants âgés de 5 à 14 ans vivant près des fours à briques y travaillaient entre sept et neuf heures par jour. Environ 77 % des ouvriers des briquetiers ont indiqué que leurs enfants n'avaient pas accès à l'éducation préscolaire ni à l'enseignement primaire (Anti-Slavery International et Volunteers for Social Justice, 2017).

Depuis plus de quarante ans, dans plusieurs villes, des organisations non gouvernementales œuvrent à la création de crèches mobiles plus spécialement destinées aux enfants d'ouvriers du secteur de la construction et s'efforcent d'associer les gouvernements et les entreprises à leurs projets (Bajaj et Gupta, 2013). Une organisation non gouvernementale a rapporté qu'elle avait invoqué la loi de 1996 sur les travailleurs du bâtiment et autres travaux de construction pour réclamer la mise en place de crèches sur les chantiers de construction. Plusieurs programmes intégrés portent sur la nutrition, la santé et l'hygiène, l'éducation, la participation des communautés et le soutien des actions de plaidoyer (UNESCO, 2013).

Dernièrement, le Gouvernement indien a pris des mesures en faveur des migrants saisonniers. Aux termes de la loi de 2009 sur le droit à l'éducation, les autorités locales sont juridiquement tenues d'accepter les enfants migrants.

> Depuis plus de quarante ans, dans plusieurs villes de l'Inde, des organisations non gouvernementales œuvrent à la création de crèches mobiles plus particulièrement destinées aux enfants d'ouvriers du secteur de la construction

Au niveau national, des directives contiennent des recommandations qui préconisent l'adoption de critères d'admission souples, la création de foyers d'hébergement saisonniers, l'octroi de subventions de transport et le recours à des enseignants bénévoles itinérants, et une meilleure coordination entre les districts et les États d'origine et les États d'accueil (Chandrasekhar et Bhattacharya, 2018).

Cela étant, les difficultés de mise en œuvre sont multiples. Lancé en 2010-2011 dans trois secteurs de l'État du Rajasthan sur des sites de briqueteries, un programme pilote a effectué un suivi des enfants non scolarisés en leur attribuant un numéro d'identification unique. Aucune amélioration substantielle de l'apprentissage n'a été établie. Selon les enseignants affectés sur ces sites, la culture, la langue, le mode de vie, la propreté et les vêtements ont constitué des obstacles majeurs entre eux-mêmes et la communauté ouvrière des briqueteries. L'absentéisme était endémique parmi les enseignants et les élèves en raison des mauvaises conditions d'enseignement et d'apprentissage et de la nécessité pour les élèves de travailler à la briqueterie (Reed, 2012).

Les États tentent généralement d'intervenir en amont et prônent le maintien des enfants dans la communauté d'origine plutôt que d'avoir à résoudre les problèmes des enfants de migrants saisonniers. L'État du Gujarat a créé des internats saisonniers pour les enfants migrants, fourni des services éducatifs aux enfants non scolarisés et développé un suivi en ligne des enfants migrants en collaboration avec les organisations de la société civile. Les administrations de l'État du Maharashtra, où les migrants saisonniers étaient réticents à envoyer leurs enfants en pension, ont, quant à elles, imaginé d'autres formules de proximité. Les autorités villageoises (*gram panchayats*) ont recruté localement des bénévoles pour apporter un soutien psychosocial après l'école aux enfants restés au village sans leurs parents. L'État de l'Odisha a pris en charge la responsabilité des foyers d'hébergement saisonniers établis par l'organisation non gouvernementale American India Foundation dans le cadre de son programme LAMP (Learning and Migration Program). Il a par ailleurs signé un mémorandum d'accord avec l'État de l'Andhra Pradesh en 2012 en vue d'encourager la collaboration et d'améliorer le bien-être des migrants. L'État du Tamil Nadu a mis à la disposition des enfants migrants des manuels rédigés dans d'autres langues (Chandrasekhar et Bhattacharya, 2018).

POUR LES ENFANTS EMPLOYÉS COMME DOMESTIQUES, LE RISQUE D'ÊTRE EXCLUS DE L'ÉDUCATION EST PARTICULIÈREMENT ÉLEVÉ

De nombreux enfants d'origine rurale travaillent à la ville comme employés de maison. Bien que peu d'estimations soient disponibles, le risque de non scolarisation de ces enfants compte parmi les plus élevés. En 2012, environ 17,2 millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans travaillaient au domicile d'un employeur comme domestique, avec ou sans rémunération ; les deux tiers d'entre eux étaient des filles (OIT, 2017b).

En Indonésie, les enfants employés comme domestiques à Jakarta et dans d'autres grandes agglomérations étaient à 59 % environ des filles venues de régions rurales. Plus de la moitié d'entre elles n'avaient suivi qu'une scolarité primaire ; et quelque 26 % d'entre elles avaient abandonné l'école en septième ou huitième année (Patunru et Kusumaningrum, 2013). Au Pérou, plus de 95 % des travailleurs domestiques étaient des femmes, et la majorité d'entre elles avaient migré de la campagne vers la ville dans leur enfance. Selon des recherches ethnographiques conduites à Lima, travailler comme employée de maison était, pour une jeune fille, l'occasion de quitter sa campagne et de continuer ses études. Or, dans bien des cas, elle avait une telle charge de travail qu'elle ne pouvait pas suivre une scolarité et que ses perspectives d'emploi demeuraient limitées (Alaluusua, 2017). En Éthiopie, une étude effectuée dans six régions auprès d'environ 5 300 filles non scolarisées a montré qu'elles avaient, en moyenne, migré à l'âge de 14 ans et qu'elles n'étaient pas accompagnées. Un petit nombre d'entre elles avaient poursuivi leurs études après avoir migré ; la plupart d'entre elles travaillaient, le plus souvent comme domestique (Erulkar *et al.*, 2017).

Le placement des enfants dans une famille d'accueil est monnaie courante dans de nombreux pays africains. La migration des parents est l'une des raisons pour lesquelles ils confient leurs enfants à une famille d'accueil ; du côté de la famille qui accueille d'autres enfants, l'éducation en est fréquemment la raison (Beck *et al.*, 2015 ; Marazyan, 2015). Au Sénégal, il apparaît que près de 10 % des enfants vivaient dans une famille d'accueil, pour des motifs différents selon qu'il s'agissait d'une fille ou d'un garçon. Les garçons avaient plus de chance d'être placés dans une famille très attachée à une éducation scolaire et faisaient dès lors de plus longues études que le reste de leur fratrie. Pour les filles, en revanche, la probabilité d'être astreinte aux travaux domestiques dans la famille d'accueil était quatre fois plus élevée et, partant, leurs chances d'y être accueillies pour suivre une scolarité étaient bien moindres (Beck *et al.*, 2015).

Protéger ces enfants suppose la gratuité et la qualité de l'enseignement public et de l'aide sociale, de pair avec des mesures précoces pour réduire le travail des enfants ou éviter qu'ils ne soient astreints à un travail dangereux (OIT, 2015, 2017a). Former les enseignants peut aussi contribuer à protéger le droit à l'éducation des enfants employés comme domestiques. L'organisation non gouvernementale Anti-Slavery International a mis en place des programmes de formation spécifique pour les enseignants au Pérou et en Inde et institué, aux Philippines, un système de visites périodiques dans les écoles pour sensibiliser les enseignants

ainsi que des agents de liaison en milieu scolaire en charge des enfants domestiques (Anti-Slavery International, 2013). En République-Unie de Tanzanie, un syndicat a créé, en partenariat avec l'Organisation internationale du Travail, des comités sur le travail des enfants dans des villages, qui ont pour mission d'assurer la sécurité et la protection des enfants employés comme domestiques (OIT, 2013, 2017b).

LES BESOINS ÉDUCATIFS DES COMMUNAUTÉS NOMADES ET PASTORALES NE SONT PAS PRIS EN COMPTE

La mobilité est une composante intrinsèque de la vie des communautés nomades et pastorales qui sont tributaires du bétail. Il est essentiel de prendre en compte leurs besoins dans les programmes, et d'améliorer et adapter l'enseignement aux modes de vie et aux nouvelles réalités des nomades. Le nombre de personnes qui pratiquent le pastoralisme est difficile à chiffrer, car elles sont souvent sous-estimées dans les recensements et les enquêtes auprès des ménages (Randall, 2015). D'après une étude, il y en aurait au moins 200 millions dans le monde (Davies et Hagelberg, 2014). Leur situation en matière d'éducation est désastreuse. En 2015, dans les communautés nomades et pastorales en Somalie, 16 % seulement des enfants de plus de 6 ans étaient scolarisés, soit moins de la moitié de la moyenne nationale, et seuls 12 % des adultes nomades savaient lire et écrire, contre 40 % pour la moyenne nationale (**figure 2.6**).

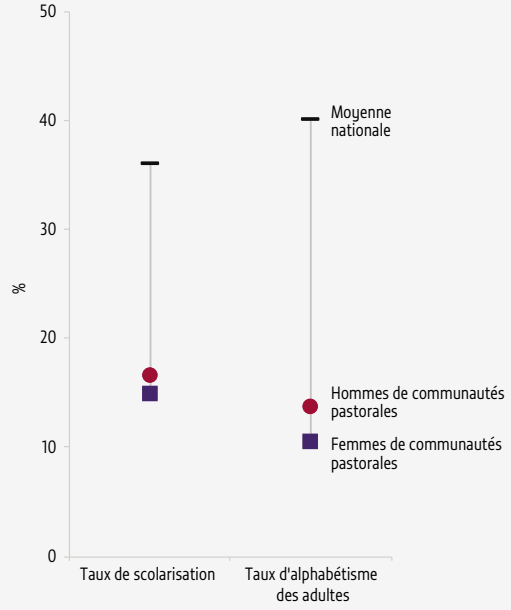
Entre 2013 et 2016, un millier de ménages ont fait l'objet d'un suivi dans les zones rurales reculées des régions autonomes du Galmudug et du Puntland en Somalie et de l'État membre fédéral du Somaliland. Des sondages ponctuels réalisés dans les écoles ont révélé d'importantes fluctuations de la fréquentation selon les saisons : on dénombrait 50 % d'enfants en plus à l'école au mois de mai qu'aux mois de novembre et décembre, à la fin de la saison sèche (JBS International, 2017).

Les élèves migrants peinent à acquérir la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul aussi rapidement que leurs camarades. En Somalie, un projet a été mis en place pour aider les enfants des communautés pastorales à rattraper leur retard après une longue absence en associant les enseignants et les responsables locaux de l'éducation à une réflexion sur les manques de compétences spécifiques et en insistant sur le lien entre la maîtrise du calcul et la culture financière, la création d'entreprises et le renforcement des qualités de leadership. Ce projet a été déployé dans 150 écoles primaires du Galmudug, du Puntland et du Somaliland (CARE International, 2016).

> « En 2015, dans les communautés nomades et pastorales en Somalie, 16 % seulement des enfants de plus de 6 ans étaient scolarisés, soit moins de la moitié de la moyenne nationale »

En 2013, le Soudan du Sud comptait 108 écoles mobiles qui accueillaient entre 4 000 et 12 000 élèves. En outre, le programme d'instruction radiophonique interactive mis en œuvre de 2004 à 2012 au Soudan du Sud a diffusé 480 cours d'une demi-heure destinés à des élèves de la première à la quatrième année et touché plus de 400 000 enfants (Forcier Consulting, 2016). En Mongolie, le système d'internat dont bénéficient les enfants de familles d'éleveurs nomades, qui représentent 30 % de la population totale, connaît des difficultés depuis quelques années (**encadré 2.1**).

FIGURE 2.6 :
En Somalie, dans les communautés pastorales, les taux de scolarisation et d'alphabétisme sont très faibles
Taux de scolarisation (chez les 6 à 17 ans) et taux d'alphabétisme des adultes, moyenne nationale et communautés pastorales, 2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig2_6
Source : Ministère de l'éducation, de la culture et de l'enseignement supérieur, Somalie (2017a).

ENCADRÉ 2.1 :

En Mongolie, les communautés nomades qui vivent de l'économie pastorale s'adaptent aux nouvelles réalités

Jusqu'en 1990, en Mongolie, un système d'internats accueillait les enfants d'une population nomade très dispersée et fonctionnait parfaitement bien (Steiner-Khamsi et Stolpe, 2005). Ces dernières années, avec la sécheresse, le surpâturage, la dégradation des ressources naturelles, la privatisation de l'élevage et les possibilités d'emploi générées par le secteur minier, la vie nomade a évolué et la migration vers les villes s'est renforcée. Entre 2012 et 2016, les écoles des *soums* qui desservent des unités administratives d'habitat dispersé où vivent entre 1 500 et 3 000 personnes en moyenne ont enregistré une baisse de 14 % de leurs effectifs. Par contrecoup, les écoles de la capitale, Oulan-Bator, ont vu leurs effectifs croître de 25 %, poussant certaines à introduire un système de triple vacation.

Environ 10 000 enfants de familles d'éleveurs âgés de 6 ans sont entrés en première année, dont 2 000 comme internes. Dans le milieu pastoral, les mères de famille ont de plus en plus tendance à demeurer auprès de leurs enfants dans les centres *soums*, tandis que les pères partent s'occuper des troupeaux avec le reste de la famille. Une politique récente a instauré la gratuité des internats pour les enfants d'éleveurs. En 2016/17, 72 % des 35 000 enfants internes étaient issus de familles d'éleveurs. Mais, dans certains internats, les conditions de chauffage, de distribution d'eau et d'assainissement sont déplorables.

En 2013, le score moyen en mathématiques à la fin de la cinquième année atteignait 64 % dans les écoles d'Oulan-Bator et 50 % dans les écoles des *soums*. En dehors des compétences de base, les savoirs nomades ne sont guère valorisés dans les programmes d'études. Concrètement, peu d'efforts sont faits pour adapter ces programmes, pourtant suffisamment souples pour intégrer des compétences et des contenus localement pertinents, au mode de vie nomade, et les responsables politiques sont plus enclins à favoriser l'agriculture que l'élevage (Batkhuyag et Dondogdulam, 2018).

Les efforts se concentrent sur l'adaptation de l'éducation aux rythmes saisonniers et aux modèles de mobilité

De nombreux pays qui comptent une population nomade ou pastorale importante se sont dotés de ministères, commissions ou conseils spécialisés, comme la Direction spéciale fédérale (*Federal Special Directorate*) en Éthiopie, le Conseil national pour l'éducation des nomades (*National Council for Nomadic Education*) au Kenya, la Commission pour l'éducation des nomades (*Nomadic Education Commission*) au Nigéria et le Ministère de l'éducation des nomades au Soudan. En Afghanistan, la Constitution de 2004 reconnaît le droit des nomades à l'éducation (Bengtsson et Dyer, 2017). En Somalie et dans son État membre fédéral du Somaliland, l'éducation des communautés pastorales figure en bonne place dans les derniers Plans stratégiques du secteur de l'éducation (Ministère de l'éducation, de la culture et de l'enseignement supérieur, Somalie, 2017b ; Ministère de l'éducation et des études supérieures, Somaliland, 2017).

Parmi les stratégies d'adaptation au caractère saisonnier des migrations, le système des internats a eu un effet positif sur le maintien à l'école des enfants issus de familles pastorales, en particulier des filles, en Éthiopie, dans l'ouest de l'Inde et en Oman (Bengtsson et Dyer, 2017). Les écoles itinérantes sont, pour la plupart, de taille modeste en raison de leurs coûts. Dans le comté de Turkana (Kenya), les écoles itinérantes sont fortement tributaires des ressources en eau et en nourriture disponibles et leur fréquentation chute considérablement lorsque ces ressources ne sont pas garanties (Ngugi, 2016).

> « En Somalie, l'Africa Educational Trust intervient dans 42 communautés pastorales et fournit un appui à la formation du personnel éducatif communautaire pour l'accompagnement des apprenants »

La majorité des systèmes éducatifs sont inadaptés aux flux saisonniers. Le calendrier scolaire est rigide et ne peut donc pas répondre aux exigences de mobilité des enfants qui vivent en milieu pastoral. Qui plus est, les apprenants de ces communautés remettent en question l'enseignement traditionnel. Quelquefois, les enseignants sont réticents à réinscrire des enfants qui sont temporairement absents ou jugent qu'il n'est pas de leur ressort de prendre des mesures particulières (Coffey, 2013).

La création d'un réseau d'écoles que les élèves puissent fréquenter et quitter à tout moment peut constituer une solution viable, mais elle nécessite des systèmes de suivi efficaces et performants pour informer les écoles concernées de la progression des élèves. En Éthiopie, les communautés de migrants ont échangé des informations sur leurs déplacements par le biais d'une carte réseau. Un registre des migrations, combiné à un registre ou une carte de scolarité qui accompagne l'enfant et suit sa progression jusqu'à la fin du premier cycle de secondaire, a permis de faciliter la transmission d'informations entre les écoles (Bengtsson et Dyer, 2017).

Dans certains pays, les enseignants sont itinérants. En Éthiopie, au Kenya et en Somalie, un enseignant peut ainsi se déplacer avec une communauté nomade pour dispenser un enseignement coranique dans la *duksi* (école coranique) qui accueille les enfants des communautés pastorales (Bengtsson et Dyer, 2017). En Somalie, l'Africa Educational Trust fournit un appui à la formation du personnel éducatif communautaire pour l'accompagnement des apprenants de 42 communautés pastorales et, même si cette formation

n'aboutit pas nécessairement à la délivrance d'un diplôme officiel d'enseignement, elle est utile (Africa Education Trust, 2017). En Éthiopie, dans le cadre du système des bibliothèques mobiles à dos de chameau, un enseignant encadre l'apprentissage de la lecture et un éleveur supervise le programme (Bengtsson et Dyer, 2017).

L'éducation des populations nomades et pastorales doit être mieux ajustée à leur mode de vie

L'éducation des populations nomades doit reconnaître et valoriser leur mode de vie. En Ouganda, un système d'éducation de base alternative organisé autour d'écoles mobiles existe pour les enfants qui vivent dans les exploitations bovines. L'enseignement est dispensé dans la langue locale et porte sur le calcul, la lecture et l'écriture ainsi que sur la production et la santé animales (Forcier Consulting, 2016). Cependant, même cette éducation de base alternative, souvent considérée comme une solution éducative adaptée aux communautés nomades, ne fait pas toujours l'unanimité. D'après une étude menée dans le comté de Samburu (Kenya), 80 % des personnes interrogées pensaient que les formules alternatives existantes n'étaient pas véritablement adaptées à la mobilité (Lanyasunya *et al.*, 2012).

Selon une analyse conduite dans trois comtés semi-arides au Kenya, les matières enseignées à l'école ne correspondent pas aux moyens de subsistance des communautés pastorales. Souvent incompatibles avec la langue des enfants et leur expérience, les programmes d'études ne tiennent pas compte des traditions pastorales. En 2014, dans les communautés pastorales du comté de Wajir, seulement 27 % des enfants en âge de suivre un enseignement primaire et 9 % des adolescents en âge de suivre un enseignement secondaire étaient scolarisés. Les parents préfèrent les inscrire dans des écoles pastorales ou confessionnelles, selon eux mieux appropriées et plus accessibles (Scott-Villiers *et al.*, 2015). Le débat sur les écoles laïques ou confessionnelles est au cœur du problème des *almajirai*, qui forment un important groupe d'enfants itinérants dans le nord du Nigéria (**encadré 2.2**).

Les perspectives limitées d'emploi entrent en ligne de compte dans la décision de poursuivre des études. La pêche, qui offre des possibilités génératrices de revenus à une communauté de migrants au Ghana, augmente le risque d'abandon scolaire parmi les enfants (Ananga, 2013). En République-Unie de Tanzanie, les communautés pastorales considèrent, à la différence d'autres ménages plus aisés, que l'éducation formelle est moins rentable et plus coûteuse que l'éducation formelle. Les enfants d'agriculteurs ont au moins deux fois plus de chances d'intégrer un établissement d'enseignement secondaire payant que les enfants d'éleveurs nomades, et les enfants de chefs d'entreprise six fois plus (Hedges *et al.*, 2016).

L'enseignement professionnel peut être particulièrement pertinent pour des communautés pastorales, notamment lorsqu'il permet d'acquérir des compétences agricoles orientées vers le mode de vie nomade. L'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) œuvre depuis 2012 aux côtés des communautés nomades à l'implantation d'écoles de terrain agropastorales à Djibouti, en Éthiopie, au Kenya, en

“L'enseignement professionnel peut être particulièrement pertinent pour des communautés pastorales, notamment lorsqu'il leur permet d'acquérir des compétences agricoles orientées vers le mode de vie nomade”

ENCADRÉ 2.2 :

Intégrer l'enseignement confessionnel et laïc pour les enfants *almajirai* dans le nord du Nigéria

Dans le cadre de la politique d'éducation des populations nomades, le gouvernement fédéral et les gouvernements des États du nord du Nigéria ont pris, au fil des années, plusieurs initiatives destinées à améliorer l'accès des populations mobiles à l'éducation, que ce soit des écoles itinérantes et des salles de classe démontables, des canoés et des bateaux pour les communautés de pêcheurs ou encore l'amélioration des infrastructures et des outils technologiques (Okonkwo et Ibrahim, 2014). Venir à bout des difficultés socioéconomiques qui font perdurer le système *almajiri* demeure néanmoins le problème majeur.

Les *almajirai* sont des « élèves [migrants] recevant une formation islamique » (Taiwo, 2013, p. 67) qui quittent leur foyer rural pour rejoindre les zones urbaines du nord du Nigéria et suivre un maître itinérant qui dispense une éducation coranique. Dans le système *almajiri*, le maître peut être en charge d'une centaine d'élèves ; il s'agit, majoritairement, de jeunes garçons pauvres qui passent une grande partie de leur temps à mendier dans les rues (Hoechner, 2018). Les populations pastorales nomades en particulier tendent à privilégier le système *almajiri* d'éducation coranique, mieux adapté à leurs yeux aux besoins de leur société, plutôt que le système d'éducation formel.

Selon un groupe de travail fédéral, l'intégration de l'éducation coranique dans les programmes d'éducation de base est capitale pour la revitalisation de l'éducation *almajiri*. Entre 2010 et 2013, le Gouvernement a investi dans la construction de 117 écoles pilotes *almajiri* dans 26 des 36 États du pays (Olaniran, 2018). Cette intégration n'est cependant pas possible si les parents doutent de la qualité des écoles laïques du système formel (Antoninis, 2014). Ce problème est commun à tous les pays d'Afrique de l'Ouest (d'Aiglepierre et Bauer, 2018). Des efforts sont nécessaires pour accroître la demande et gagner la confiance des élèves, des parents et des enseignants qui sont plus attirés par le système actuel d'éducation non formelle.

Dans l'État de Kano, un programme destiné à 700 enseignants traditionnels a mis en avant l'aspect collaboratif en les faisant participer à la sélection des enseignants chargés des disciplines autres que religieuses. Pour impliquer la communauté, ce programme a également offert un système de repas scolaires, d'intrants agricoles et de transferts monétaires à petite échelle. Environ 70 % de la première cohorte ont passé avec succès l'examen d'entrée en premier cycle du secondaire (ESSPIN, 2014).

Ouganda et au Soudan du Sud. Ces champs-écoles proposent des sessions de formation agronome axées sur l'accroissement de la rentabilité de la gestion du bétail et l'atténuation des effets du changement climatique comme les sécheresses, qui sévissent dans la région et touchent fortement les producteurs (FAO, 2013). Au Soudan du Sud, la FAO fournit un appui au Gouvernement, en partenariat avec l'UNESCO, pour offrir des possibilités de formation mobile aux communautés pastorales, y compris des cours formels sur la gestion du bétail et la diversification des moyens de subsistance (FAO, 2018).

DANS LES VILLES, LES GROUPES AUTOCHTONES PEINENT À PRÉSERVER LEUR IDENTITÉ

Dans de nombreuses régions du monde, les systèmes éducatifs ont non seulement échoué à offrir une éducation adaptée aux populations autochtones, mais aussi privilégié l'assimilation forcée par le biais de l'école. Dans plusieurs pays, comme l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Fédération de Russie et la Nouvelle-Zélande, des enfants indigènes ont été enlevés de leur communauté et envoyés dans des internats, où les actes de maltraitance physique et mentale, l'interdiction d'apprendre ou de parler leur langue natale et la préparation à un travail manuel ou domestique ont parfois été leur seul horizon (ECOSOC, 2010).

À tout cela s'ajoutent aujourd'hui la pauvreté et l'exode vers les villes qui s'accompagnent généralement d'une aggravation de l'érosion culturelle, de la perte linguistique et de la discrimination. Les populations autochtones urbaines se heurtent à un préjugé politique qui associe indigénéité avec ruralité ou éloignement. Les cadres qui régissent les droits des peuples autochtones font peu, voire pas du tout, référence à ceux d'entre eux qui habitent dans les centres urbains et risquent ainsi de perdre toute visibilité politique (Brand *et al.*, 2016).

En Nouvelle-Zélande, la migration interne des Maoris vers les villes dans les années 50 et 60 a été rapide, encouragée par le Gouvernement pour accroître le volume de la population active (Kukutai, 2011). De 16 % en 1926, le pourcentage de Maoris vivant en zone urbaine est passé à 62 % en 1966, puis à 85 % en 2006. En 1960, seuls 26 % des Maoris savaient parler leur langue, suscitant un mouvement en faveur de l'instauration d'une éducation maorie bilingue et culturellement pertinente, en écho à un rapport rédigé par la Commission royale en 1988 (ECOSOC, 2010 ; Ryks *et al.*, 2014). Le recensement de 2013 a fait néanmoins apparaître que seulement 21 % des Maoris pouvaient tenir une conversation en maori sur des sujets du quotidien (Ministère du développement social, Nouvelle-Zélande, 2016).

Dans certains pays, la culture autochtone est intégrée à l'école. En Australie, les parents ont accueilli favorablement l'idée d'une école primaire urbaine, comprenant près de 25 % d'élèves autochtones, incorporant les savoirs autochtones et introduisant des symboles autochtones, tels que drapeaux, œuvres d'art et cartes (Baxter et Meyers, 2016). Au Canada, plus de 50 % des autochtones vivent en milieu urbain. Comme il ressort des analyses des populations autochtones urbaines, l'éducation a joué un rôle important dans l'amélioration de leur qualité de vie, et l'incorporation de programmes d'études et de pratiques culturellement adaptés, notamment autour des langues autochtones, des cérémonies et de la participation des aînés des communautés autochtones, s'est traduite par une amélioration des résultats de l'éducation de la petite enfance (Beaton et McDonell, 2014 ; Findlay *et al.*, 2014).

En Amérique latine, les élèves autochtones qui vivent en zone urbaine réussissent ordinairement mieux à l'école que leurs camarades qui vivent en zone rurale, avec par exemple un taux d'achèvement du secondaire 3,6 fois plus élevé, mais moins bien que leurs camarades non-autochtones également citadins. Au Mexique, 54 % des autochtones vivent en ville (Banque mondiale, 2016). L'éducation interculturelle et bilingue est une initiative majeure pour réduire l'exclusion, mais sa mise en œuvre n'est pas systématique. Les parents autochtones ont le sentiment que l'école primaire a une vision négative de leur identité. En Équateur, au Mexique et au Pérou, les plus jeunes générations qui vivent en ville ont une probabilité bien moindre de parler la langue autochtone (Del Popolo *et al.*, 2007).

Au Chili, les Mapuches ont lutté pour défendre leurs droits à l'éducation, en particulier lors des mouvements de révolte autour de l'école qui se sont déroulés en 2006. En 2010, les langues vernaculaires ont été incorporées au programme scolaire officiel dans les écoles de plus de 50 % d'élèves autochtones, plus nombreuses à la campagne qu'en ville. En 2013, cette mesure a été étendue aux écoles comptant au moins 20 % d'élèves autochtones, mais sans caractère obligatoire (Webb et Radcliffe, 2013). Les enseignants d'une école maternelle interculturelle et bilingue ont indiqué que, en plus d'apprendre la langue, ils avaient besoin d'acquérir davantage de connaissances culturelles et d'expérience directe des communautés autochtones (Becerra-Lubies et Fones, 2016).

LA MIGRATION COMPLIQUE LA PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION DANS LES VILLAGES ET LES VILLES

Les flux migratoires qui s'accompagnent d'un dépeuplement des zones rurales et d'une croissance urbaine et périurbaine incontrôlée sont source de difficultés pour les planificateurs de l'éducation. Il est nécessaire de faire preuve d'ingéniosité et de souplesse, et de favoriser les initiatives locales pour faire face aux conséquences néfastes de ces pressions démographiques sur les enfants, les parents et les communautés.

> En Fédération de Russie, le nombre d'écoles rurales est tombé de 45 000 en 2000 à moins de 26 000 en 2015

LE DÉPEUPLEMENT DES CAMPAGNES CONDUIT À REGROUPER LES PETITES ÉCOLES RURALES

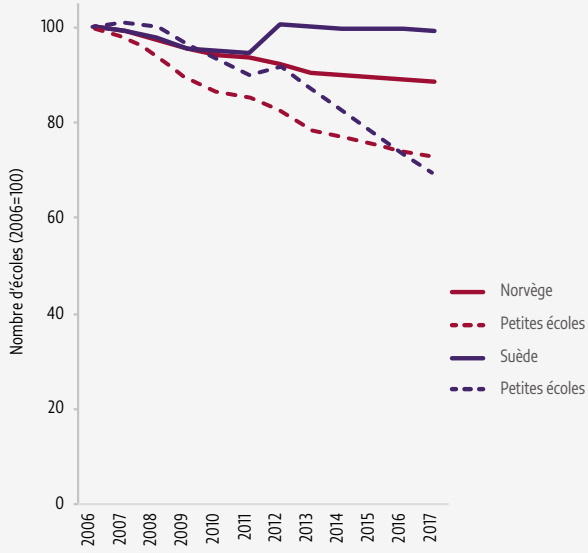
Le dépeuplement des campagnes a des répercussions sur les petites écoles rurales. Les planificateurs de l'éducation doivent trouver le juste équilibre entre une affectation rationnelle des ressources et le bien-être des petites communautés. En 2018, l'Angleterre (Royaume-Uni) comptait plus de 2 000 établissements scolaires de moins de 100 élèves (Ministère de l'éducation, Royaume-Uni, 2018), tandis que le pourcentage de places financées par le Gouvernement qui restaient vacantes en 2017 était de 9 % dans le primaire et de 17 % dans le secondaire (Education and Skills Funding Agency, Royaume-Uni, 2017). En France, le nombre d'écoles maternelles et élémentaires est tombé à 17 500, soit une baisse de 25 % entre 1980 et 2016 (Ministère de l'éducation, France, 2017).

En Norvège et en Suède, entre un quart et un tiers des établissements d'enseignement primaire et de premier cycle du secondaire de moins de 100 élèves ont été fermés entre 2006 et 2017 ; malgré cela, on dénombre encore près de 30 % d'établissements publics de moins de 100 élèves (**figure 2.7**) (OCDE, 2015). Entre 1990 et 2015, la Finlande a fermé ou regroupé quelque 80 % d'établissements de moins de 50 élèves, soit plus de 1 600 au total (Autti et Hyry-Beihammer, 2014 ; Statistics Finland, 2017).

L'urbanisation et la baisse de la fécondité génèrent des difficultés très semblables dans de nombreux pays à revenu intermédiaire. En Fédération de Russie, le nombre d'écoles rurales est tombé de 45 000 en 2000 à moins de 26 000 en 2015 (Goble, 2017). En Chine, le nombre d'écoles primaires rurales a baissé de 52 % entre 2000 et 2010. En moyenne, 63 écoles primaires, 30 établissements d'enseignement et 3 établissements secondaires de premier cycle ferment chaque jour leurs portes (Rao et Jingzhong, 2016). En Inde, compte tenu des prévisions relatives à la population en âge scolaire, les autorités vont être contraintes de revoir les normes de distance, désormais obsolètes, relatives à la construction des écoles (Siddhu *et al.*, 2015).

Au Kazakhstan, les écoles de petite taille qui composaient la moitié de l'ensemble du parc scolaire du pays ne représentaient que 11 % des effectifs en 2013-2014 (Pons *et al.*, 2015). En Thaïlande, dans près de la moitié des 30 000 établissements scolaires, les effectifs ne dépassaient pas 120 élèves en 2011 (Buaraphan, 2013) et, dans environ 30 % des établissements, on comptait en moyenne moins de 10 élèves par classe (OCDE et UNESCO, 2016).

FIGURE 2.7 :
Dans les pays nordiques, de nombreux établissements scolaires ont été regroupés
Nombre d'établissements scolaires et de petites écoles, Norvège et Suède, 2006-2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig2_7
Notes : Pour la Norvège, les statistiques proviennent d'écoles primaires, d'établissements de premier cycle du secondaire et d'établissements combinant primaire et premier cycle de secondaire. Pour la Suède, les statistiques proviennent d'établissements polyvalents.
Sources : Statistics Norvège (2018) ; Swedish National Agency for Education (2018).

Consultations et réformes de la gouvernance s'imposent avant tout regroupement d'écoles

Les gouvernements qui, soucieux de réduire les coûts ou d'accroître la rentabilité, envisagent le regroupement d'établissements scolaires ne doivent pas négliger le rôle important de l'école comme vecteur de socialisation au sein d'une communauté. Financer le personnel éducatif et l'entretien de locaux pour une poignée d'élèves n'est pas toujours une solution viable. Les structures scolaires à

> En Écosse, la Schools Consultation Act est une loi qui prévoit l'instauration d'un processus de consultation entre les parents, les élèves, les conseils de parents d'élèves, les organismes ecclésiaux et communautaires, les enseignants et les syndicats, avant toute fermeture d'école

faibles effectifs risquent de ne pas attirer des enseignants qualifiés pour un apprentissage suffisamment diversifié. Pourtant, ces petites structures favorisent les interactions plus étroites entre les enseignants, les parents et les élèves. L'analyse des données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves 2015 (PISA) révèle que, dans les écoles de taille réduite, les problèmes de discipline, de retard et d'absentéisme des élèves sont moins fréquents (OCDE, 2016b). Aux États-Unis, les processus de consultation des intéressés ont perturbé la vie des communautés sans pour autant avoir de réelles retombées positives sur les coûts ou les performances (Ares Abalde, 2014).

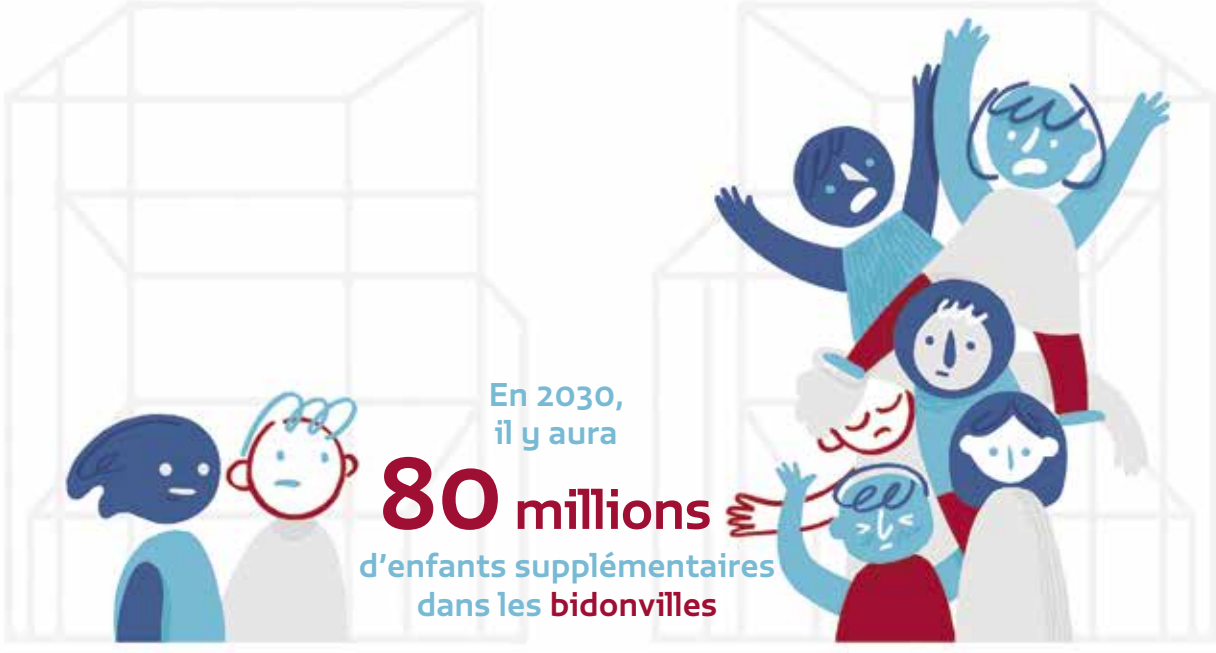
La réussite d'un regroupement d'établissements passe par un examen attentif de la situation. En Écosse, la Schools Consultation Act est une loi qui prévoit l'instauration d'un processus de consultation entre les parents, les élèves, les conseils de parents d'élèves, les organismes ecclésiaux et communautaires, les enseignants et les syndicats, avant toute fermeture d'école. À ce titre, fermer une école n'est possible que si des raisons suffisantes le justifient et qu'il n'existe pas d'autre solution viable (Education Scotland, 2015). Les deux tiers environ des pays européens ont procédé à des regroupements d'écoles entre 2010 et 2012 (Commission européenne *et al.*, 2013). Certains pays préfèrent maintenir de petites écoles rurales de qualité et en accepter le coût élevé ; d'autres estiment que de nouveaux regroupements ne sont pas envisageables, compte tenu de l'éloignement géographique (Ares Abalde, 2014).

Le budget d'un regroupement scolaire est aussi à prendre en compte. En Autriche, les municipalités qui ferment des écoles versent des indemnités aux régions qui les absorbent (Nusche *et al.*, 2016). En Estonie, les municipalités qui ferment des établissements de premier cycle du secondaire reçoivent une aide financière pendant quelques années, les administrations locales qui regroupent des établissements de deuxième cycle du secondaire ont droit à des subventions spéciales et le gouvernement central couvre les frais de transport des élèves (Santiago *et al.*, 2016). En Lituanie, conformément à la nouvelle loi sur l'éducation, l'optimisation du réseau des établissements scolaires incombe aux municipalités. Les autorités centrales ont produit des données, des résultats d'analyse, des recommandations et des orientations à l'appui du processus de regroupement. Le Gouvernement a mis au point un ensemble de mesures prioritaires pour conserver les petites écoles primaires rurales et fourni des centaines de cars de transport scolaire neufs pour assurer l'acheminement des élèves en toute sécurité (Shewbridge *et al.*, 2016).

Les réseaux contribuent à entretenir le dynamisme des écoles rurales

Encourager les écoles rurales à mutualiser leurs ressources et leurs expériences peut les aider à préserver leur dynamisme. Dans l'Ontario (Canada), un conseil scolaire de district a élargi les possibilités d'accès au système de télé-enseignement pour permettre à tous les élèves de mener une scolarité secondaire jusqu'à son terme (Ministère de l'éducation, Ontario, 2017). Le Québec (Canada) s'efforce de maintenir les « dernières écoles de village » et de créer un réseau pour revitaliser et

> “Au Chili, 374 microcentres offrent aux enseignants d'écoles rurales l'occasion de se réunir et de discuter de leurs problèmes communs”



ENCADRÉ 2.3 :

Les diverses voies possibles pour soutenir les petites écoles rurales en Chine

En Chine, la rapidité des regroupements scolaires a mis les écoles rurales en difficulté pour offrir un enseignement de qualité. En 2015, le Gouvernement a décidé d'attribuer aux écoles rurales et aux écoles urbaines les mêmes dotations par élève. Les écoles rurales ont donc bénéficié d'une hausse de leurs financements. Toutefois, le système administratif est organisé de telle sorte que les comtés affectent des quotas de financement et de personnel aux districts scolaires en fonction des écoles urbaines (*xiangzhen*), transformant ainsi les écoles de village en bénéficiaires passifs.

Depuis 2011, le Gouvernement conduit un vaste programme de rénovation et de modernisation des petites structures scolaires en milieu rural, officiellement reconnues comme méritant une attention particulière. Un programme de gratuité des repas scolaires a été lancé en 2012 pour permettre aux élèves pauvres d'accéder à une meilleure alimentation.

Parmi les politiques visant à améliorer la qualité de l'enseignement dans les campagnes figurent divers programmes de placement et d'échange. Dans le cadre du Special Teaching Post Plan for Rural Schools instauré en 2006, des diplômés d'université ont été recrutés pour enseigner pendant trois ans dans des écoles rurales situées dans le centre et l'ouest de la Chine, principalement dans des régions isolées et habitées par des populations minoritaires. En 2015, environ 90 % des enseignants avaient prolongé leur contrat au-delà du terme initialement prévu (OCDE, 2016a).

Dans certains districts scolaires des provinces du Gansu et du Hunan, les petites écoles rurales s'organisent entre eux pour aménager les emplois du temps de telle sorte que les enseignants puissent dispenser leur cours dans une école différente selon les jours, tout au long de la semaine.

Dans certains cas, les organisations non gouvernementales, les communautés locales et les écoles ont augmenté leurs ressources et constitué des réseaux pour leur mise en commun. En 2014, le district de Lizhou, dans la province du Sichuan, a créé le premier groupement local de petites écoles. D'autres groupements scolaires ont vu le jour à Puyang dans la province du Henan, à Pingliang dans la province du Gansu et à Danzhou dans la province de Hainan, et appliquent ces mêmes principes de partage d'enseignants, d'élaboration collective des cours et de contribution financière.

Fondée en 2015, la Chinese Rural Small School Association compte désormais plus de 800 écoles parmi ses membres. Parallèlement à la formation des enseignants et à la diffusion de cours en ligne pour les petites écoles rurales, elle mène des actions de plaidoyer en faveur de politiques adaptées aux écoles rurales les plus défavorisées. L'association a également renforcé la visibilité des petites écoles rurales dans les médias publics (Han *et al.*, 2018).

professionnaliser les petites structures rurales (Ares Abalde, 2014). Au Chili, 374 microcentres offrent aux enseignants d'écoles rurales l'occasion de se réunir et de discuter des problèmes communs qu'ils rencontrent (Santiago *et al.*, 2017). En Catalogne (Espagne), les écoles rurales sont intégrées au sein de zones scolaires rurales et partagent les mêmes enseignants dans certaines matières, comme les langues étrangères et l'éducation musicale (Ares Abalde, 2014).

En République de Corée, suite à la baisse de la démographie enregistrée dans les années 80 et 90, une recommandation encourage la fermeture de toutes les écoles de moins de 180 élèves. Les autres écoles s'assemblent généralement en pôle de deux, trois ou quatre écoles, dont l'une est responsable de la gestion des programmes et des installations. D'importants investissements ont été effectués pour moderniser les installations, créer des lycées ruraux d'excellence, subventionner les établissements ruraux et promouvoir les internats publics (Ares Abalde, 2014). En Chine, les pouvoirs publics, les établissements scolaires et les communautés ont adopté diverses voies pour soutenir les petites écoles rurales (**encadré 2.3**).

Certaines écoles optent pour des classes multiniveaux malgré la difficulté d'y préparer les enseignants. Dans les régions montagneuses d'Autriche et de Suisse, le système des classes à années multiples permet aux petites écoles de gérer leur nombre réduit d'élèves. Les enseignants disent souffrir de leur isolement professionnel et de leur manque de formation. Mais, dans le Vorarlberg (Autriche), ils évoquent aussi l'existence de réseaux solides entre petites écoles rurales et le soutien considérable qu'ils leur apportent (Raggl, 2015).

L'ACCÈS À L'ÉDUCATION EST PLUS DIFFICILE POUR LES MIGRANTS QUI VIVENT DANS LES BIDONVILLES

L'arrivée de migrants dans une ville conduit souvent à la ségrégation résidentielle, avec la multiplication de lotissements sécurisés et de systèmes de gardiennage et de transport privés. Les bidonvilles en sont la manifestation la plus visible dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Dans les grands bidonvilles, les nouveaux arrivants se mélangent avec les non-migrants et les migrants de longue durée. Selon les estimations, entre 100 et 300 familles sont arrivées chaque jour à Mumbai (Inde) en 2006 pour chercher du travail et, souvent, ont fini dans les bidonvilles (Agarwal, 2014). Ces conditions de surpeuplement peuvent être source de tensions sociales entre les nouveaux arrivants et les migrants de longue durée qui ont, chacun, leurs propres réseaux et leur propre histoire, comme c'est le cas aux Philippines (Baker *et al.*, 2017). Les résultats d'une analyse menée dans trois villes de l'Inde montrent que les nouveaux migrants sont particulièrement marginalisés, quelle que soit leur origine sociale ou religieuse, parce qu'ils n'ont pas de papiers et que des tensions naissent avec les migrants plus anciens (Sahoo, 2016).

> En Argentine, la délivrance de titres de propriété a été associée à une amélioration durable de l'éducation

Dans les pays en développement, la part de la population urbaine vivant dans les bidonvilles a diminué, passant de 39 % en 2000 à 30 % en 2014, mais le nombre d'habitants des bidonvilles n'a pas cessé de croître et dépasse les 800 millions d'après les estimations (ONU-Habitat, 2016c). S'appuyant sur les données et les projections relatives aux habitants des bidonvilles urbains d'âge scolaire, le *Rapport GEM* estime qu'en 2030, il y aura probablement 80 millions d'enfants de plus qu'en 2015 dans les bidonvilles. Le niveau d'insalubrité de ces hébergements, le statut juridique et les conditions d'accès aux services de base varient considérablement d'un pays à l'autre et à l'intérieur d'un même pays ; pour autant, les habitants des bidonvilles privés d'accès aux services de base, notamment à l'enseignement public, se comptent par centaines de millions (ONU-Habitat, 2016d) (**point sur les données 12.1**). En 2009, au Bangladesh, le taux de fréquentation scolaire dans le secondaire était de 18 % dans les bidonvilles, contre 53 % dans les zones urbaines. Dans les bidonvilles de Delhi (Inde), en 2004-2005, le taux de fréquentation scolaire dans le primaire s'élevait à 55 %, contre 90 % globalement en ville (UNICEF, 2012).

Quelques migrants des bidonvilles parviennent néanmoins à suivre un parcours scolaire année après année et augmentent ainsi leurs chances dans la vie. D'après une analyse longitudinale réalisée à Rio de Janeiro (Brésil), plus les perspectives d'éducation et d'emploi des familles s'améliorent, plus la probabilité de quitter les favelas s'accroît (Perlman, 2010). Les résultats d'études longitudinales menées dans deux quartiers informels de Nairobi (Kenya) indiquent que 96 % des enfants âgés de 6 à 14 ans ayant migré pour des raisons scolaires allaient à l'école, contre 60 % des jeunes ayant migré pour trouver un meilleur emploi (Abuya, 2018).

Améliorer l'accès à une éducation de qualité dans les bidonvilles n'a pas été une priorité

Tout en étant mentionnée dans les cadres d'aménagement urbain favorisant l'inclusion, l'éducation ne fait ordinairement pas figure de priorité dans les débats sur l'urbanisme qui tournent principalement autour des problèmes de logement, d'approvisionnement en eau et d'assainissement (Équipe spéciale des Nations Unies, 2015). Un « ménage de bidonville » est défini comme un ménage dans lequel les habitants souffrent d'un ou plusieurs des éléments suivants : manque d'accès à une source d'eau améliorée, manque d'accès à des installations d'assainissement améliorées, manque d'un espace de vie suffisant, manque de durabilité du logement et manque de sécurité foncière ; l'éducation ne fait pas partie de la liste (ONU-Habitat, 2003, 2016b). Garantir le maintien et le respect des droits des occupants est une avancée majeure vers l'offre éducative, mais des efforts spécifiquement ciblés sur l'éducation sont également indispensables. Le Rapport national Habitat III sur l'Inde élaboré en 2016 contenait la promesse d'un agenda urbain qui promeut l'intégration et qui assure l'accès de tous à des services de base, y compris à l'éducation (Ministère de l'habitat et de la réduction de la pauvreté, Inde, 2016).

La question des droits de propriété dans les bidonvilles entrave les investissements dans l'éducation

Les gouvernements montrent une réticence coutumière à investir dans des infrastructures éducatives au milieu des bidonvilles, jugeant que leurs habitants se sont établis sur ces terrains sans en être propriétaires. L'absence d'investissements publics limite les possibilités d'implanter des écoles. Une enquête sur les bidonvilles de Dhaka (Bangladesh) a révélé qu'ils comptaient moins de 300 écoles primaires publiques et qu'environ un quart seulement des bidonvilles disposait d'une école publique en 2007. Environ 15 % des enfants âgés de 6 à 14 ans n'étaient pas scolarisés et travaillaient à temps plein, majoritairement dans le secteur de l'habillement (Quattri et Watkins, 2016). Les quartiers informels très densément peuplés du Caire sont mal desservis en termes d'écoles publiques accessibles à pied (TADAMUN, 2015).

Après avoir vainement tenté pendant des décennies de démanteler des bidonvilles ou de les éloigner des centres-villes, les pays concentrent désormais leurs efforts sur l'assainissement des quartiers insalubres afin d'intégrer leurs habitants dans le tissu urbain (ONU-Habitat, 2016a, 2016d ; UNESCO, 2016b). Les politiques de logement inclusives peuvent avoir des retombées positives sur les résultats éducatifs. En Argentine, la délivrance de titres de propriété a été associée à une amélioration durable de l'éducation (Galiani et Schargrodsky, 2010). Une évaluation du programme Favela-Bairro II pour l'amélioration des taudis mis en œuvre à Rio de Janeiro a constaté son impact positif modeste, mais réel, sur la fréquentation des crèches et des établissements scolaires (Álvarez *et al.*, 2011).

Le fondement participatif de ces programmes d'amélioration tend à se généraliser. Des approches participatives novatrices destinées à comptabiliser les bidonvilles et donner plus de visibilité et de poids politiques à leurs habitants ont permis d'améliorer l'accès à l'éducation. En Afrique du Sud, par exemple, la ville de Johannesburg a mis en place à cette fin un conseil consultatif des migrants, un groupe consultatif sur les migrants, ainsi qu'une unité migration (South African Cities Network, 2016). Pour l'heure, les résultats de ces initiatives sur l'accès à une éducation de qualité sont encore mal connus (Shack/Slum Dwellers International, 2018).

Les politiques sociales peuvent être une aide pour les habitants des bidonvilles, mais les problèmes d'enregistrement demeurent

Les programmes de protection sociale conçus en faveur des populations pauvres des bidonvilles urbains peuvent contribuer à améliorer les conditions de vie des migrants et, indirectement, l'accès à l'éducation. Mais les règles en matière d'enregistrement et de documents à fournir sont souvent si rigoureuses que les migrants n'en profitent pas (Hopkins *et al.*, 2016). À tire d'exemple, pour prétendre aux avantages conférés par la loi sur les bidonvilles de Mumbai (Slum Areas Act), il fallait produire une preuve de résidence antérieure au 1er janvier 1995 et habiter un bidonville reconnu par les autorités municipales (Subbaraman *et al.*, 2012).

> « Entre 2003 et 2010, plus de 40 % des migrants et autres habitants de deux quartiers informels de Nairobi étaient scolarisés dans le privé »

Les programmes de protection sociale, quoique beaucoup moins nombreux en milieu urbain qu'en milieu rural, se multiplient. Étendre la protection sociale aux zones urbaines est loin d'être simple, car la population pauvre des villes est en grande partie composée de migrants saisonniers ou temporaires. Du fait de leur moindre visibilité politique, les nouveaux migrants sont aussi moins à même d'améliorer leur accès aux filets de protection sociale. Au Kenya, il était impossible de bénéficier du programme de protection sociale en milieu urbain sans produire un numéro national d'identification, excluant *de facto* les 5 % d'habitants des bidonvilles présélectionnés qui étaient réfugiés et dans l'incapacité de prouver la nationalité kenyane ou issus de ménages dirigés par des enfants (Gentilini, 2015).

Les prestataires privés pallient les lacunes de l'offre éducative dans les bidonvilles

Le nombre d'écoles publiques dans les bidonvilles étant insuffisant, les organisations non gouvernementales (BRAC, 2017 ; Jagannathan, 2001) et les acteurs privés interviennent comme bouche-trou de l'offre éducative. La cartographie des écoles réalisée dans des villes comme Kampala (Ouganda), Lagos (Nigéria), Lahore (Pakistan) et Nairobi (Kenya) illustre le taux de fréquentation des établissements non publics par les habitants des bidonvilles (UNESCO, 2015, 2016b). La proportion d'établissements privés dans quatre quartiers défavorisés de Kampala était de 94 %, et le secteur privé représentait 84 % des effectifs scolaires du niveau préprimaire jusqu'au niveau secondaire (Härmä *et al.*, 2017). Entre 2003 et 2010, plus de 40 % des migrants et autres habitants de deux quartiers informels de Nairobi étaient scolarisés dans le privé (Abuya, 2018).

Bien qu'étant souvent la seule possibilité, ces écoles privées ne respectent pas toujours les normes minimales ni la réglementation. Dans les écoles des bidonvilles, le recrutement d'enseignants ou de para-enseignants sans formation est habituel. Une initiative visant à accroître la qualité des enseignants des bidonvilles à Nairobi a été axée sur la formation des formateurs et tuteurs du Centre de conseil pour les enseignants et sur la fourniture de guides et de manuels pour ces personnels d'encadrement. Les résultats d'une évaluation mettent en évidence une amélioration du niveau de lecture et d'écriture des élèves, en particulier là où le rapport formateur/enseignant était faible (Piper et Zuilkowski, 2015).

Les technologies sont aussi un moyen de combler les lacunes de l'offre éducative dans certains bidonvilles. Menée dans 13 écoles et un orphelinat au Bangladesh, une initiative primée, appelée *Jaago* (« se réveiller »), offre un enseignement en ligne aux réfugiés et aux enfants des bidonvilles, y compris aux migrants internes. Le projet qui a commencé par la diffusion de cours sur les services de messagerie et de vidéoconférence est aujourd'hui devenu un outil interactif utilisé par les enseignants de Dhaka pour communiquer avec les élèves (UNESCO, 2016a).

CONCLUSION

Les gouvernements, notamment ceux des pays à revenu intermédiaire, doivent améliorer la situation éducative des migrants internes qui représentent une proportion importante d'enfants non scolarisés et difficiles à atteindre. Les données relatives au nombre de migrants et à leur niveau scolaire font largement défaut. Résoudre les problèmes de sous-dénombrement donnera plus de visibilité aux populations des bidonvilles, aux migrants saisonniers et aux populations nomades et pastorales et permettra, à terme, à tous les individus, de tous âges, d'exercer leur droit à l'éducation.

Nécessité s'impose de prendre en compte dans la planification les modèles de migration interne et les enjeux qu'ils comportent, en mettant l'accent sur la réduction des barrières juridiques, administratives et financières qui font obstacle à l'offre éducative. Priorité doit être donnée aux approches novatrices, comme l'adoption d'un calendrier scolaire souple et le suivi des migrants, de même qu'au renforcement des capacités des enseignants. S'agissant des internats, qui facilitent souvent la mobilité, une attention particulière est à porter aux conditions qu'ils offrent à leurs élèves. Assurer une éducation inclusive exige de garantir aux migrants l'accès à des compétences et à un enseignement adaptés, dispensés par des enseignants qualifiés sans aucune discrimination. Plus généralement, il est essentiel que les programmes de protection sociale, d'inclusion urbaine et de renforcement des moyens de subsistance intègrent les besoins et les exigences en matière d'éducation dans leurs efforts en faveur des populations les plus marginalisées.

Des enfants lors d'une manifestation contre une proposition de répression fédérale sur l'immigration clandestine à Los Angeles, Californie, États-Unis.

CRÉDIT : Krista Kennell/Shutterstock.com

CHAPITRE

3

Migration internationale

Comme nous sommes nombreux à le reconnaître, migration internationale et éducation entretiennent des rapports très étroits. Cependant, les éléments qui attestent de ce rapport si complexe sont généralement insuffisants et épars. Ce Rapport *réunit les données disponibles sur la migration et l'éducation et témoigne de chances inouïes, tout en indiquant où et pourquoi des désavantages se produisent dans l'éducation. Les décisions en matière d'éducation pourront ainsi être prises à la lumière de cette base d'analyse dans de nombreux contextes de migration, et ce, au moment même où la communauté internationale s'efforce d'atteindre les Objectifs de développement durable et de maximiser les avantages inappréciables de la migration à l'échelle mondiale.*

William Lacy Swing[1], Directeur général,
Organisation internationale pour les migrations

[1] Directeur général de l'Organisation internationale pour les migrations du 1er octobre 2008 au 30 septembre 2018.

MESSAGES CLÉS

Le nombre de migrants internationaux est passé de 93 millions en 1960 à 258 millions en 2017. Leur part dans la population a reculé de 3,1 % en 1960 à 2,7 % en 1990, avant de repasser à 3,4 % en 2017.

Dans les pays de l'OCDE, la part des étudiants immigrants de première et deuxième génération est passée de 9,4 % à 12,5 % entre 2006 et 2015 ; parmi les ressortissants de ces pays, 8,9 % ont des origines diverses et 1,8 % sont des étudiants nés à l'étranger revenus poursuivre leurs études.

La probabilité d'émigrer augmente avec le niveau d'étude. Le taux d'émigration dans le monde atteint 5,4 % pour les personnes ayant fait des études supérieures, 1,8 % pour les personnes ayant fait des études secondaires et 1,1 % pour les personnes ayant fait des études primaires.

Les immigrants ont souvent un niveau d'étude plus élevé que la population hôte. Au Brésil et au Canada, le taux d'immigrants diplômés de l'enseignement supérieur est inférieur d'au moins 20 points de pourcentage à celui des autochtones.

L'accès des migrants à l'éducation butte souvent sur des obstacles juridiques, administratifs et linguistiques. En 2017, dans l'Union européenne, les jeunes nés à l'étranger ont été deux fois plus nombreux que les autochtones à quitter l'école prématurément.

L'âge au moment de la migration a une incidence déterminante sur les besoins, les possibilités, les parcours et les résultats de l'éducation. Aux États-Unis, 40 % des immigrants mexicains arrivés à l'âge de 7 ans n'achèvent pas leurs études secondaires, contre 70 % des immigrants arrivés à l'âge de 14 ans.

Les écarts entre immigrants et autochtones dans le domaine de l'éducation ont tendance à persister d'une génération à l'autre. En Belgique, l'écart entre les immigrants de deuxième génération et les autochtones ayant abandonné leurs études au niveau du premier cycle du secondaire correspond à 17 points de pourcentage.

L'amélioration du niveau d'instruction et des résultats d'apprentissage est plus rapide pour les migrants que pour leurs concitoyens restés dans leur pays. Aux États-Unis, les enfants d'émigrés originaires de Colombie suivent en moyenne 2,3 années d'études de plus que les autres enfants.

Dans de nombreux pays, comme en Australie ou en Malaisie, les immigrants sans papiers et les mineurs non accompagnés placés en détention n'ont généralement pas accès à l'éducation, ou de façon très limitée.

Une méconnaissance de la langue est un désavantage pour l'enseignement. En 2012, dans 23 pays à revenu élevé, en moyenne 53 % des étudiants immigrants de première génération ayant un faible niveau d'alphabétisme ont bénéficié de cours de rattrapage, ce pourcentage allant de 13 % en Slovénie et à près de 80 % en Finlande.

Séparer les mauvais élèves des plus talentueux nuit aux élèves immigrés. À Linz, Autriche, où l'orientation débute dès l'âge de 10 ans, parmi les élèves susceptibles de choisir une filière générale en 5e année, on constate un écart de 16 points de pourcentage entre immigrés et autochtones.

Migration internationale, toutes les régions sont concernées 35
Migration et éducation s'influencent mutuellement 38
Les politiques d'immigration et de citoyenneté entravent l'accès à l'éducation 44
Quand les politiques d'éducation favorisent l'accès des migrants à l'école 46
Conclusion 51

Au cours des dernières années, les mouvements des personnes à travers les frontières sont devenus plus divers et plus complexes, produisant des effets plus marqués sur l'offre d'éducation et les systèmes éducatifs.

Même lorsque les migrants quittent leur pays en quête de meilleures conditions de vie et de travail, contrairement aux personnes déplacées de force (**chapitre 4**), ils doivent presque toujours faire face à des coûts d'ajustement qui réduisent leur capacité à investir dans l'éducation ou à exploiter leurs compétences. L'accès à l'éducation ou aux avantages qu'elle procure peut être entravé par divers obstacles juridiques et administratifs ou encore par la barrière de la langue et les discriminations.

En l'absence de mécanismes bien établis et transparents de reconnaissance des acquis et des diplômes, il est difficile de valoriser ses compétences. Même dans les pays d'immigration où les systèmes éducatifs sont les plus perfectionnés, les immigrants et, dans une moindre mesure, les personnes issues de l'immigration, progressent plus lentement que leurs condisciples, bien que leur niveau d'instruction et de compétence soit souvent supérieur à celui qu'ils auraient atteint s'ils étaient restés dans leur pays.

Les systèmes éducatifs doivent également faire face aux coûts d'ajustement liés à l'hébergement des nouveaux arrivants. L'école, qui est un lieu essentiel pour connaître et respecter les immigrants et les personnes issues de l'immigration, est le pilier d'une société inclusive. Il faut néanmoins reconnaître qu'une diversité grandissante constitue un défi pour les enseignants, les élèves et les parents. Alors que selon le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières, la migration internationale relève d'une responsabilité partagée, l'éducation ne figure pas parmi les objectifs prioritaires (UNESCO, 2018). Le rôle des enseignants et la lutte contre la ségrégation scolaire méritent une reconnaissance accrue.

Le présent chapitre décrit les migrations internationales dans toute leur étendue et leur diversité et montre en quoi elles influent sur les résultats scolaires. Il explique quels sont les désavantages auxquels doivent faire face les immigrants et examine les politiques et les pratiques aptes à élargir l'accès à l'éducation. Nous aborderons les autres aspects de la migration dans les chapitres suivants – ses liens avec l'éducation, en montrant notamment en quoi une éducation de meilleure qualité aide les sociétés à renforcer leur résilience face aux flux migratoires (**chapitre 5**) et en répertoriant les mesures à prendre pour favoriser la mobilité des personnes très qualifiées (**chapitre 6**).

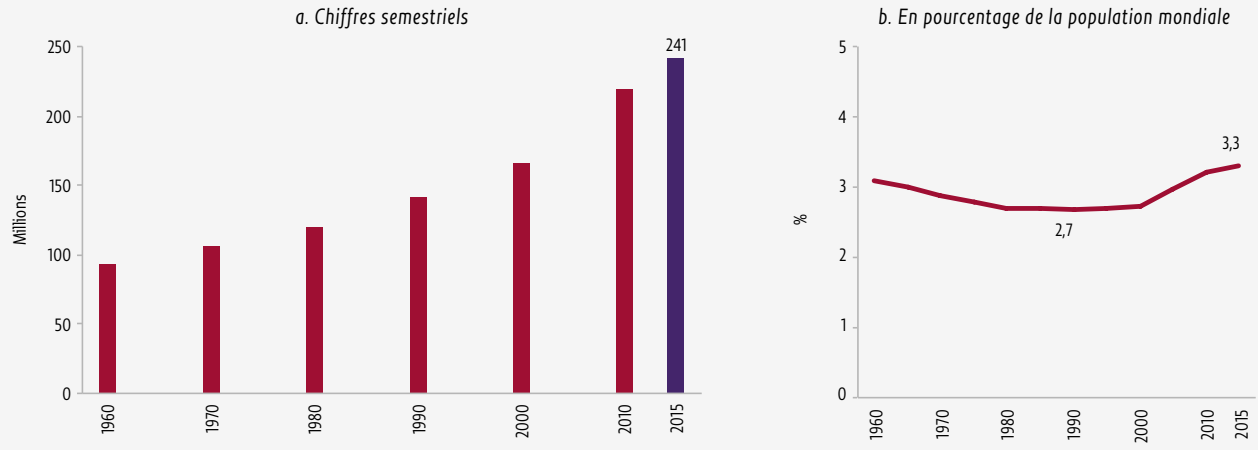
MIGRATION INTERNATIONALE, TOUTES LES RÉGIONS SONT CONCERNÉES

Le nombre de migrants internationaux a plus que doublé entre 1960 et 2015, passant de 93 à 241 millions de personnes (**figure 3.1a**). Contrairement aux idées reçues, toutefois, la part des migrants internationaux dans la population est restée quasi invariable. Après avoir reculé de 3,1 % à 2,7 % entre 1960 et 1990, elle est en progression depuis 2000 et atteignait 3,3 % en 2015 (Banque mondiale, 2018) (**figure 3.1b**).

Les Nations Unies estimaient à 258 millions le nombre de migrants internationaux en 2017, soit 3,4 % de la population mondiale. Environ 64 % d'entre eux vivent dans des pays à revenu élevé. Contrairement aux pays à revenu faible et intermédiaire où, à 1,5 %, le faible pourcentage d'immigrants dans la population demeure constant, dans les pays à revenu

> “Les personnes issues de l'immigration progressent souvent plus lentement que leurs condisciples, bien que leur niveau d'instruction et de compétence soit souvent supérieur à celui qu'elles auraient atteint si elles étaient restées dans leur pays”

FIGURE 3.1 :
L'intensité de la migration internationale a légèrement augmenté depuis 2000
Migrants internationaux, 1960-2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_1
Source : Banque mondiale (2018).

élevé, la part des immigrants dans la population est passée de 10 % en 2000 à 14 % en 2017. Dans les pays du Golfe, comme dans les Émirats arabes unis, au Koweït et au Qatar, les immigrants sont majoritaires (Département des affaires économiques et sociales, 2017b).

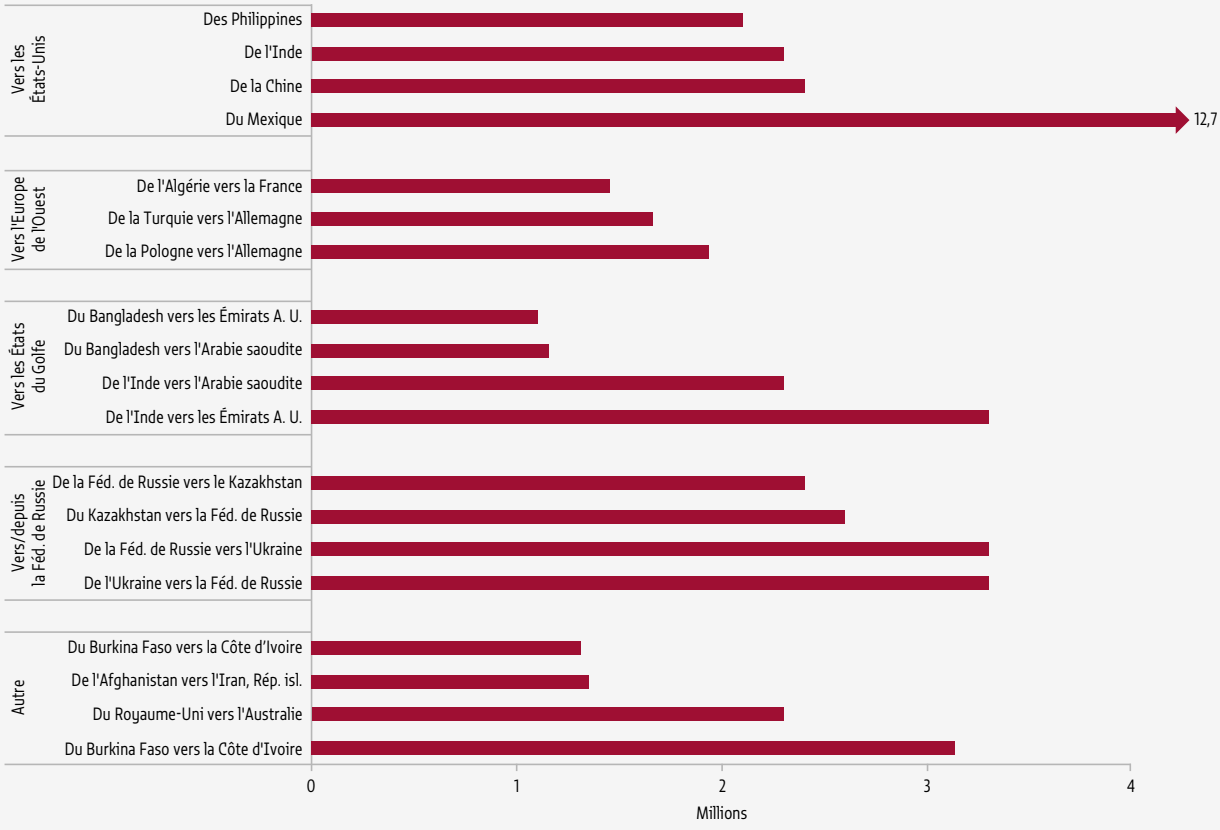
Dans plusieurs pays qui n'ont pourtant pas grand-chose en commun comme l'Afrique du Sud, le Costa Rica, la Côte d'Ivoire ou la Malaisie, les taux d'immigration sont deux à trois fois supérieurs à la moyenne mondiale (OIM, 2017 ; Département des affaires économiques et sociales, 2017b). Au Costa Rica, 40 000 élèves du primaire sur 470 000 sont issus de parents immigrants, originaires pour la plupart du Nicaragua (OIM, 2018). En Côte d'Ivoire, la part des immigrants dans la population totale est en recul à 9 % en 2017 contre 12 % en 2000 ; ce pourcentage reste néanmoins le plus élevé d'Afrique subsaharienne si l'on exclue les gros producteurs pétroliers et les petits États. En 2012, la plupart de ces immigrants étaient originaires du Burkina Faso (Teye *et al.*, 2015). Issus principalement du Bangladesh, de l'Indonésie, du Myanmar et des Philippines, les immigrants représentent 15 % de la population active de Malaisie. Les fonds qu'ils transfèrent à leur pays d'origine ont quintuplé entre 2006 et 2015 (Endo *et al.*, 2017). En 2015, 4 millions de personnes résidant en Afrique du Sud, soit 7 % de la population, étaient nées à l'étranger : elles venaient pour les trois quarts d'entre elles des pays limitrophes, Lesotho, Mozambique et Zimbabwe en particulier (Crush *et al.*, 2015).

Inversement, les pays où le taux d'émigration est supérieur à 5 % de la population se situent dans les Balkans (Albanie, Bosnie-Herzégovine), dans les Caraïbes (Guyana et Jamaïque), dans le Caucase (Arménie et Géorgie), en Asie centrale (Kirghizistan et Tadjikistan) et en Amérique centrale (El Salvador et Nicaragua). Les pays affichant un taux d'émigration plus faible mais un nombre élevé d'émigrants en valeur absolue comprennent le Népal, les Philippines et le Sri Lanka (OIM, 2017).

Les couloirs de migration les plus empruntés relient l'Europe de l'Est à l'Europe occidentale, l'Afrique du Nord au sud de l'Europe et l'Asie du Sud aux pays du Golfe. L'émigration du Mexique vers les États-Unis constitue le couloir de migration le plus fréquenté en chiffres absolus : 12,7 millions de migrants l'ont en effet traversé en 2017 (**figure 3.2**).

D'autres flux migratoires sont moins connus et donc plus difficiles à estimer avec précision à l'heure actuelle. Dans certains cas, les réseaux sociaux constituent des sources de données innovantes (Zagheni *et al.*, 2017). Un nombre croissant de migrants partis d'Afrique subsaharienne dans l'intention de gagner l'Europe attendent dans les pays de transit, comme le Maroc (Mourji *et al.*, 2016). Des Haïtiens émigrent au Chili (Pavez-Soto et Chan, 2018). Des Vénézuéliens s'installent dans des pays voisins non hispanophones ainsi qu'au Brésil (Mahlke et Yamamoto, 2017) et à Trinité-et-Tobago (Nakhid et Welch, 2017).

FIGURE 3.2 :
Il existe plusieurs grands couloirs de migration dans le monde
Populations de migrants internationaux originaires d'un seul pays vivant dans un seul pays de destination, sélection de couloirs de migration, 2017

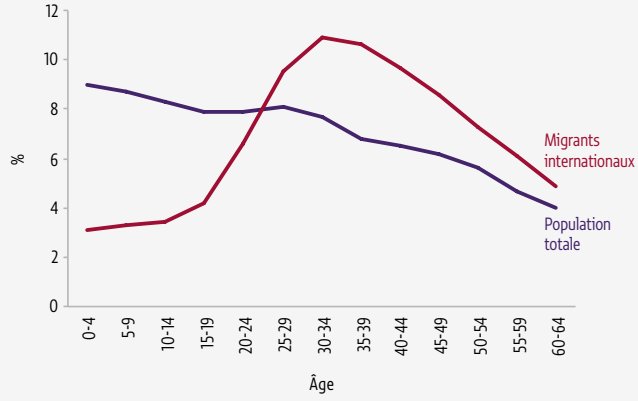


GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_2
Source : Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies (2017b).

Dans l'ensemble, les migrants sont plus âgés que la population. En 2017, 14 % des migrants internationaux avaient moins de 20 ans, soit un pourcentage beaucoup plus faible que dans le reste de la population (**figure 3.3**) ou parmi les personnes déplacées de force (**chapitre 4**).

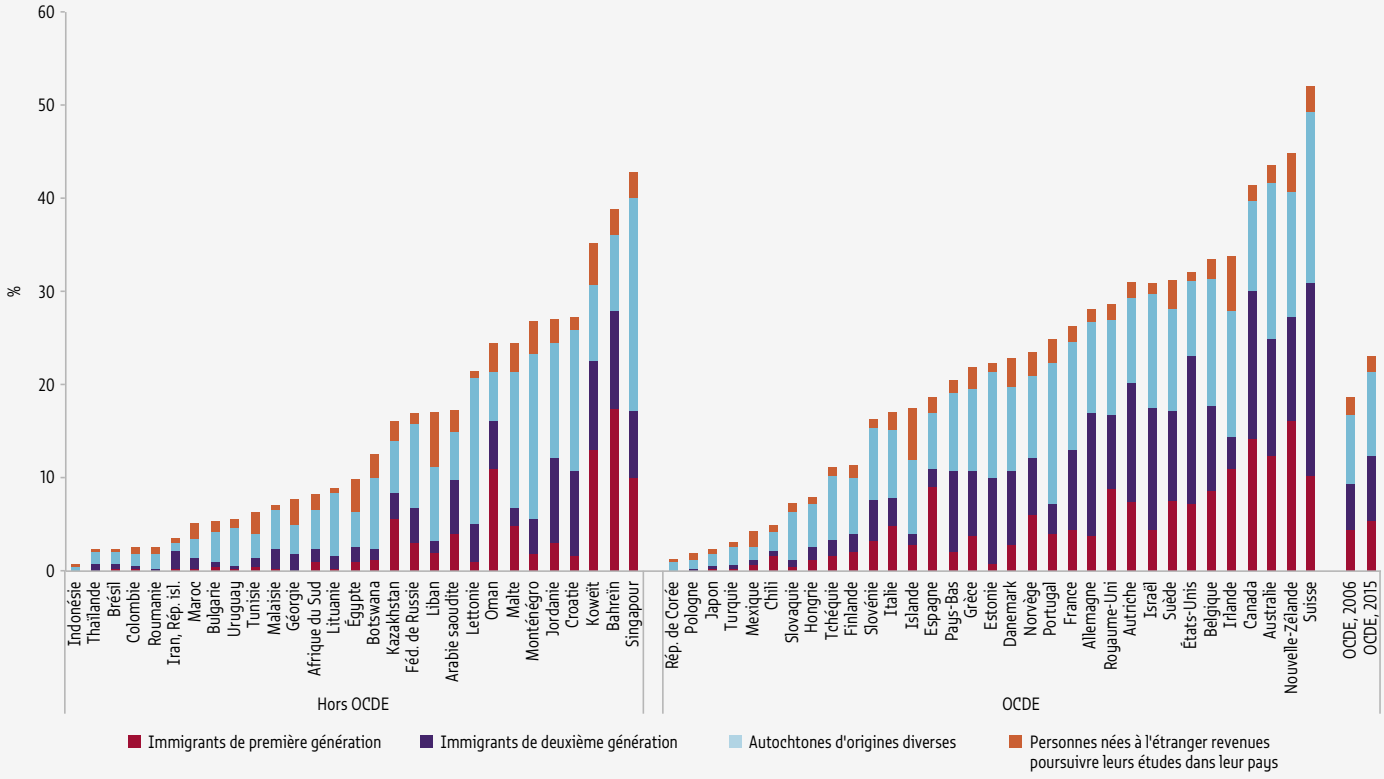
La migration n'est pas sans incidence sur les possibilités d'éducation des migrants et de leurs enfants. Selon l'analyse des données issues du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), dans la majorité des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), au moins un élève âgé de 15 ans sur cinq était immigré ou issu de l'immigration en 2015 (OCDE, 2016) (**figure 3.4**). En moyenne, 5,4 % d'entre eux étaient des immigrants de première génération, 7,1 % des immigrants de deuxième génération, 8,9 % des autochtones d'origines diverses et 1,8 % des personnes nées à l'étranger revenues dans leur pays pour y poursuivre leurs études. La part d'immigrants de première et deuxième génération parmi les élèves est passée de 9,4 % à 12,5 % entre 2006 et 2015. Elle dépasse les

FIGURE 3.3 :
Les migrants sont généralement plus âgés que la population hôte
Répartition par âge des migrants internationaux et de la population mondiale, 2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_3
Source : Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies (2017a).

FIGURE 3.4 :
Dans la majorité des pays de l'OCDE, au moins un élève sur cinq âgé de 15 ans est un immigrant de première ou de deuxième génération
Répartition des élèves âgés de 15 ans par pays d'origine, sélection de pays, 2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_4
Note : Ce chiffre ne tient pas compte de cinq pays et territoires disposant de données et affichant des taux plus élevés d'élèves issus de l'immigration : Hong Kong, Chine ; Luxembourg ; Macao, Chine ; Qatar ; et Émirats arabes unis.
Source : Analyse réalisée par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données PISA 2006 et 2015 et de l'enquête TIMSS 2015.

30 % au Canada et en Suisse. Selon des estimations établies dans les pays à revenu élevé pour les besoins de ce *Rapport*, les élèves immigrés représentent au moins 15 % des effectifs dans 52 % des établissements secondaires.

MIGRATION ET ÉDUCATION S'INFLUENCENT MUTUELLEMENT

Afin de bien comprendre quels sont les effets de la migration sur le niveau d'étude et les résultats scolaires, il convient de comparer les migrants aux non-migrants tout en gardant à l'esprit que la décision d'émigrer n'est pas le seul élément qui les distingue. La comparaison des immigrants aux autochtones est tout aussi importante. Là encore, la différence entre ces deux groupes ne se limite pas au seul statut d'immigration. Ainsi, les immigrants vivent généralement dans des zones plus pauvres où les écoles sont de qualité médiocre, de sorte que leurs enfants ont un niveau d'études et de compétences plus faibles.

LA PROBABILITÉ DE MIGRER AUGMENTE AVEC LE NIVEAU D'INSTRUCTION

Les migrants ne forment pas une population aléatoire. Ils diffèrent des non-migrants à plusieurs égards, en fonction de caractéristiques plus ou moins facilement observables (éducation – motivation), qui ont toutes une incidence sur la migration. Les personnes ayant un niveau d'instruction élevé sont plus susceptibles de migrer en raison de leur plus grande aptitude à recueillir des informations, à profiter des débouchés économiques, à utiliser des compétences transférables et à financer leur départ. En 2000, le taux d'émigration dans le monde atteignait 5,4 % pour les personnes ayant fait des études supérieures, 1,8 % pour les personnes ayant fait des études secondaires et 1,1 % pour les personnes ayant fait des études primaires (Docquier et Marfouk, 2006). Aux États-Unis, les immigrants originaires de 31 pays d'émigration sur 32 ont un niveau d'instruction supérieur à la moyenne (Feliciano, 2005).

> En 2000, le taux d'émigration dans le monde atteignait 5,4 % pour les personnes ayant fait des études supérieures, 1,8 % pour les personnes ayant fait des études secondaires et 1,1 % pour les personnes ayant fait des études primaires

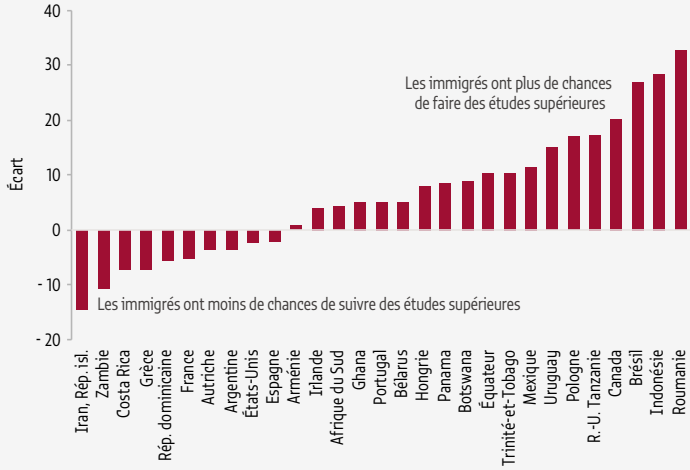
En raison des politiques d'immigration sélective menées par certains pays, les niveaux d'instruction des immigrants et des autochtones peuvent varier considérablement. En 2008-2012, 41 % des immigrants africains vivant aux États-Unis possédaient au moins une licence, contre 28 % seulement des immigrants originaires d'autres régions. Les personnes affichant le niveau d'instruction le plus élevé étaient originaires du Nigéria (61 %), de l'Afrique du Sud (57 %), du Kenya (47 %) et du Ghana (35 %) (Gambino *et al.*, 2014).

Lorsque les immigrants sont moins instruits que les autochtones, c'est parce qu'ils sont originaires de pays voisins plus pauvres où le niveau d'instruction est en moyenne inférieur à celui du pays hôte, c'est le cas par exemple de l'Albanie par rapport à la Grèce, de Haïti par rapport à la République dominicaine ou encore du Nicaragua par rapport au Costa Rica (**figure 3.5**). Les populations migrantes sont également hétérogènes à cet égard. En Afrique du Sud, les immigrants sont plus nombreux que les autochtones à avoir achevé des études supérieures (l'écart correspond à plusieurs points de pourcentage) mais aussi à n'avoir eu accès à aucune forme d'éducation formelle (l'écart est ici de trois point de pourcentage) (Fauvelle-Aymar, 2014).

Le niveau d'instruction des immigrants au moment où ils émigrent varie également en fonction des conditions dans lesquelles ils franchissent les frontières. Ainsi, aux États-Unis, les immigrants arrivés d'El Salvador, de Haïti, du Mexique et du Nicaragua sans les documents requis avaient en moyenne un niveau d'instruction plus élevé que les immigrants munis d'un contrat de travail temporaire. Le niveau d'instruction de ces deux catégories d'immigrants était inférieur à celui des personnes ayant obtenu le statut de résident (**figure 3.6**).

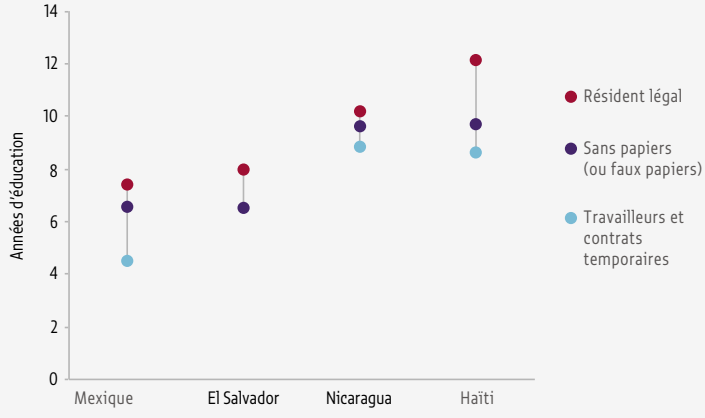
Les rapports entre éducation et migration dépendent en outre des possibilités d'emploi et du niveau de rémunération des qualification faibles, moyennes ou élevées dans les pays d'origine et les pays de destination (Docquier et Deuster, 2018 ; Tani, 2018).

FIGURE 3.5 :
Les immigrants ont généralement un meilleur niveau d'étude que les autochtones
Écart entre les pourcentages d'immigrants et d'autochtones ayant fait des études supérieures, sélection de pays, 2009-2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_5
Source : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données de l'IPUMS.

FIGURE 3.6 :
Aux États-Unis, les immigrants sans papiers originaires d'Amérique latine et des Caraïbes avaient un niveau d'étude plus élevé que les personnes munies d'un visa de travail temporaire
Années d'études, en fonction des documents fournis lors de la dernière visite aux États-Unis, immigrants originaires d'une sélection de pays d'Amérique latine et des Caraïbes



GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_6
Source : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données du Projet latino-américain sur les migrations et du Projet mexicain sur les migrations.

LA MIGRATION INFLUE SUR L'ÉDUCATION DE CEUX QUI RESTENT AU PAYS

Les enfants n'accompagnent généralement pas leurs parents migrants, comme c'est le cas pour 10 % à 20 % d'entre eux dans certains pays des Caraïbes (Dillon et Walsh, 2012). Parmi les travailleurs migrants, qui représentent, selon les estimations, entre 12 % et 17 % de la population kirghize, beaucoup de parents n'ont pas la capacité ou la volonté d'emmener leurs enfants avec eux (FIDH, 2016). Aux Philippines, qui représentent l'une des sources de travailleurs migrants les plus importantes au niveau mondial, on estime qu'entre 1,5 et 3 millions d'enfants ont au moins un parent migrant qui réside à l'étranger (Cortes, 2015).

La migration a des effets variables sur l'éducation des enfants restés dans leur pays selon le contexte. Les transferts de fonds peuvent aider les familles à faire face aux charges financières qui font obstacle à l'éducation (**point sur les politiques 19.4**). Ils ont cependant des effets nuls ou négatifs si (a) les transferts de fonds sont peu élevés et que les enfants doivent travailler, (b) l'absence d'un parent nuit à la supervision et au suivi de la scolarité, (c) la perspective d'un travail lucratif dissuade les migrants peu qualifiés de poursuivre leurs études.

Les conclusions des études varient également selon le contexte. Aux Philippines, dans les familles comptant des migrants internationaux, l'assiduité progresse tandis que le travail des enfants recule (Yang, 2008). Au Tadjikistan, la migration n'a pas d'effets bénéfiques sur l'assiduité (Dietz *et al.*, 2015). Au Mexique, lorsque ce sont les mères qui migrent, la probabilité d'achever les études secondaires progresse de 12 points de pourcentage pour leurs enfants restés dans le pays (Miranda, 2011). La durée de la scolarité des jeunes Mexicaines s'allonge en outre si leur père émigre aux États-Unis mais ce n'est pas le cas s'il migre à l'intérieur du Mexique (Antman, 2012). À l'inverse, au Guatemala, le taux de scolarisation accuse un recul de 37 points de pourcentage lorsque le père part travailler à l'étranger (Davis et Brazil, 2016).

DANS LES PAYS DE DESTINATION, LA SCOLARITÉ DES MIGRANTS EST UN PARCOURS SEMÉ D'EMBUCHES

Les immigrants arrêtent généralement leurs études relativement tôt. Dans les pays de l'Union européenne, parmi les 18 à 24 ans, 10 % des personnes nées dans le pays et 19 % des personnes nées à l'étranger ont abandonné précocement l'école en 2017 (Eurostat, 2017). En Espagne, le taux de jeunes quittant prématurément l'école était de 32 % parmi les enfants nés à l'étranger et de 16 % parmi les enfants nés dans le pays (**figure 3.7**). Il n'y a guère qu'en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni que les proportions s'inversent.

L'âge au moment de la migration a une incidence déterminante sur les besoins, les possibilités, les parcours et les résultats de l'éducation (OCDE, 2018 ; van Ours et Veenman, 2006). Les résultats sont très variables selon que les élèves entrent dans le système éducatif du pays d'accueil

Dans l'Union européenne

En 2017, les élèves nés à l'étranger étaient

2 fois plus nombreux

que les élèves nés dans le pays à avoir quitté l'école prématurément

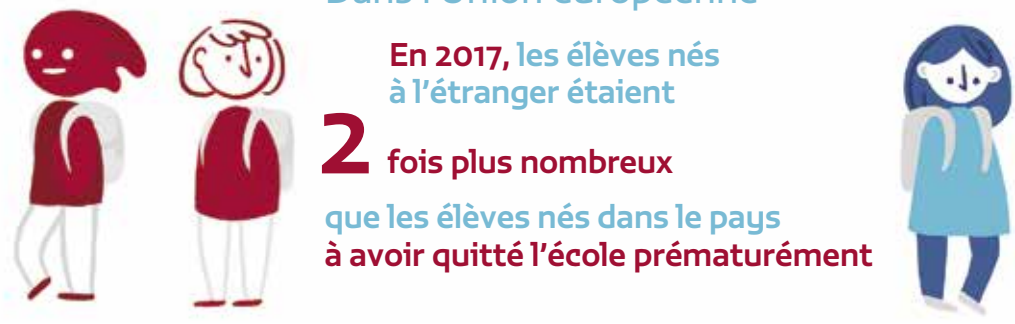
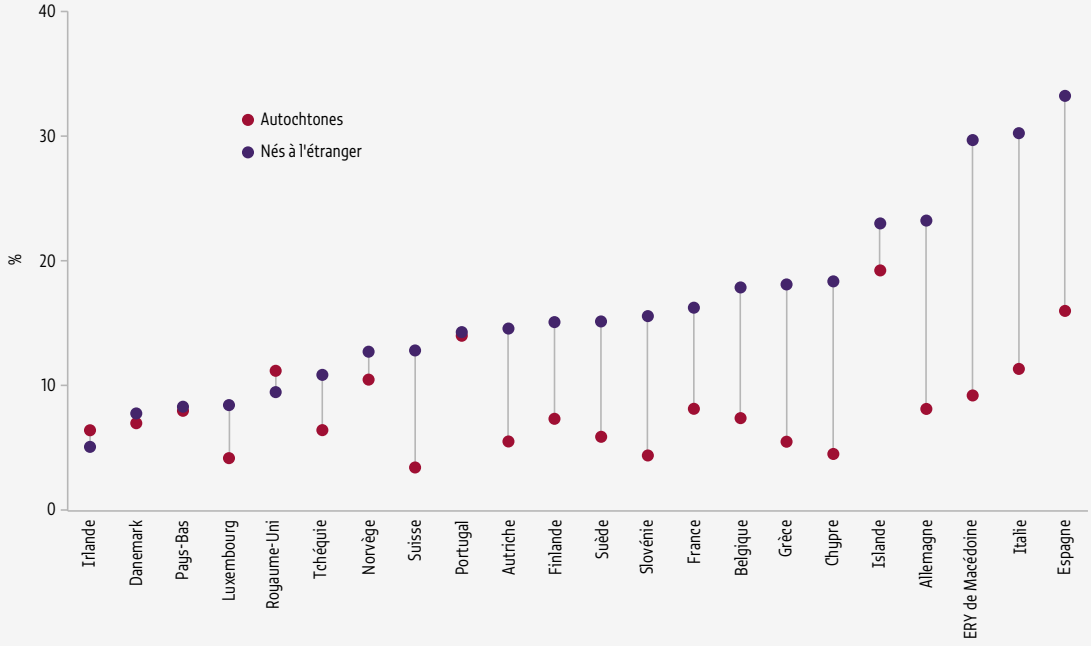


FIGURE 3.7 :
Les immigrants ont davantage tendance que les autochtones à abandonner leurs études prématurément
Taux de jeunes âgés de 18 à 24 ans en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation, sélection de pays européens, 2017

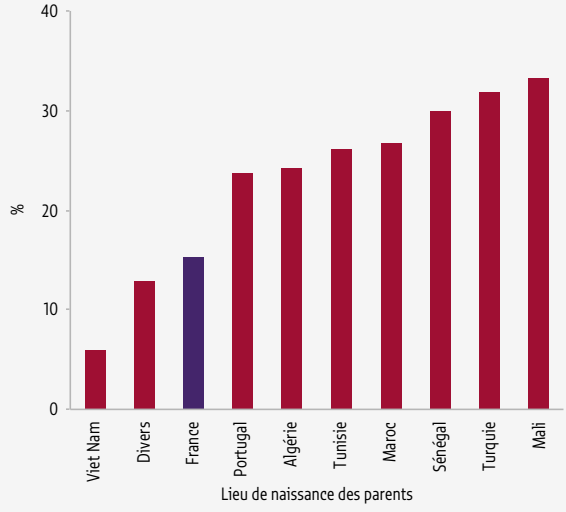


GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_7
Source : Eurostat (2017).

au début, au milieu ou à la fin de la scolarité obligatoire. Ainsi, 26 % des garçons de 16 à 18 ans qui ont quitté l'ex-Union soviétique pour Israël ont abandonné leurs études avant le terme de l'enseignement secondaire, contre 13 % dans la catégorie des 6 à 9 ans (Cohen Goldner et Epstein, 2014). Aux États-Unis, 40 % des immigrants mexicains arrivés à l'âge de 7 ans n'achèvent pas leurs études secondaires, contre 70 % des immigrants arrivés à l'âge de 14 ans (Beck *et al.*, 2012).

Dans les pays de l'OCDE, la probabilité de redoubler une classe est près de deux fois plus élevée pour les élèves immigrés que pour les élèves nés dans le pays (OCDE, 2015, 2018). Les analyses menées en amont du présent *Rapport* à partir des panels d'élèves (2007-2013) réalisés en France montrent que 15 % des enfants nés de parents français redoublent au moins une classe du secondaire, contre 32 % des enfants d'immigrants originaires de Turquie et 33 % des enfants d'immigrants originaires du Mali. Dans le cas des enfants d'immigrants originaires du Viet Nam, la probabilité de redoubler n'est que de 6 % (Ichou, 2018) (**figure 3.8**). En Espagne, la probabilité de redoubler une classe du primaire est près de deux fois plus élevée pour les élèves immigrés de première génération que pour les élèves nés dans le pays (Gonzalez-Betancor et Lopez-Puig, 2016).

FIGURE 3.8 :
En France, les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles que les autochtones de redoubler une classe dans le secondaire
Pourcentage d'enfants ayant redoublé au moins une classe du secondaire compte tenu du lieu de naissance des parents, France, 2007-2013



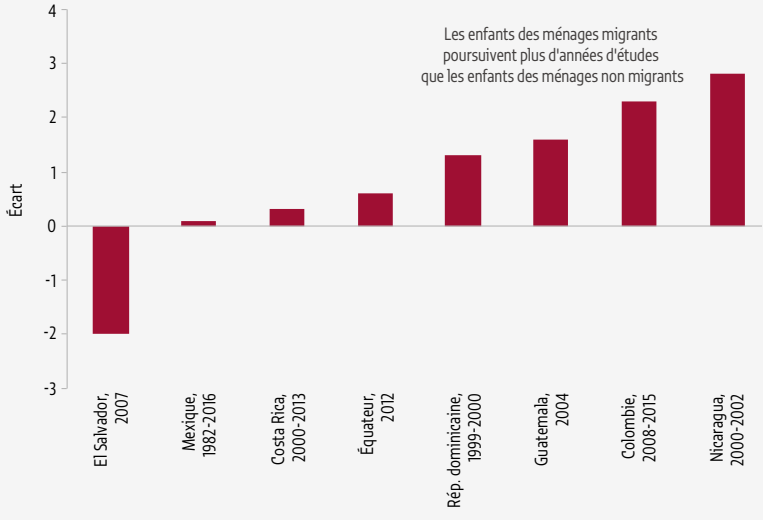
GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_8
Source : Ichou (2018).

Les écarts de niveaux d'études s'étendent sur plusieurs générations

Dans la plupart des pays, à quelques exceptions notables près, l'écart entre immigrants et autochtones dans le domaine de l'éducation s'étend sur plusieurs générations. Les chiffres montrent cependant que cet écart, qui est dû à des facteurs très divers, se resserre. De façon générale, les immigrants de deuxième génération ont davantage tendance que les autochtones à abandonner leurs études au niveau du premier cycle du secondaire. En Belgique, l'écart passe de 17 à 4 points de pourcentage lorsque le niveau d'instruction des parents est pris en considération (OCDE, 2017).

La comparaison entre plusieurs groupes d'immigrants turcs de deuxième génération installés dans six pays révèle l'effet aggravant des mécanismes institutionnels sur la probabilité d'accéder à l'enseignement supérieur. En France et en Suède, 37 % et 32 % des immigrants respectivement poursuivent des études supérieures parce qu'ils ont été scolarisés dans le préprimaire à un âge précoce puis orientés vers des filières sélectives à la fin du cycle secondaire ; néanmoins, même ceux d'entre eux qui ont suivi des filières moins exigeantes ont pu accéder à l'enseignement supérieur. Inversement, en Autriche et en Allemagne, où ce genre de mécanisme n'existe pas, seuls 15 % et 5 % des immigrants turcs de deuxième génération ont accédé à l'enseignement supérieur (Crul, 2013).

FIGURE 3.9 :
Les enfants des migrants originaires d'Amérique latine ont atteint un niveau d'étude supérieur à celui des enfants restés dans leur pays.
Écart entre le nombre d'années d'études des enfants issus de familles migrantes/non migrantes, sélection de pays d'Amérique latine



GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_9
Source : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données du Projet latino-américain sur les migrations et du Projet mexicain sur les migrations.

> “Une étude réalisée aux États-Unis montre que le taux de diplômés de l'enseignement secondaire des Mexicains-Américains de troisième génération était à peine inférieur à celui des Blancs non hispaniques”

Les écarts réduits que l'on constate sur certains points – la probabilité d'accéder à l'université par exemple – peut s'expliquer par le fait que les migrants bénéficient de mesures de sélection positives, notamment s'ils ont un niveau d'études supérieur à celui des enfants de leurs pays d'origine. On peut y voir, mais pas seulement, la conséquence des politiques d'immigration sélectives menées par certains pays de destination. En Angleterre (Royaume-Uni), les immigrants originaires de pays tels que la Chine, l'Inde et le Pakistan ont bénéficié de telles mesures de discrimination positive (van de Werfhorst et Heath, 2018).

Le niveau d'étude des immigrants progresse au fil du temps par rapport à celui des personnes nées dans le pays. L'un des indicateurs de cette progression nous est donné par le pourcentage d'immigrants qui atteignent un niveau d'étude supérieur à celui de leurs parents. Ainsi, d'après une étude menée dans 11 pays, c'est davantage le cas pour les immigrants de deuxième génération que pour les autochtones bien que, dans la plupart des pays, cet effet puisse être la conséquence du faible niveau d'instruction des parents immigrants (Oberdabernig et Schneebaum, 2017).

Pour déterminer en combien de temps les immigrants rattrapent les autochtones à partir de la deuxième génération, il faudrait pouvoir mesurer avec précision leurs antécédents, ce qui est loin d'être aisé. Une étude réalisée aux États-Unis montre ainsi que le taux de diplômés de l'enseignement secondaire des Mexicains-Américains de troisième génération était à peine inférieur à celui des Blancs non hispaniques. Entre les deuxième et troisième générations de Mexicains-Américains, on constate que la scolarité s'allongeait de plusieurs années et que les taux de fréquentation de l'université et d'obtention d'une licence étaient en nette progression (Duncan *et al.*, 2017).

Le niveau d'études des migrants s'améliore plus vite que celui des non-migrants restés dans leur pays

Pour comparer le parcours des migrants à celui des non-migrants, il convient de disposer de données très spécialisées et de bonne qualité. Depuis 1982, le projet mexicain sur la migration étudie la migration Mexique–États-Unis dans 161 communautés et près de 27 000 familles, dont 4 % résident aux États-Unis. Le projet latino-américain sur

la migration réunit depuis 1998 des informations sur la migration vers les États-Unis à partir de 10 pays d'Amérique latine et des Caraïbes. À l'exception d'El Salvador et du Mexique, la durée de la scolarité des enfants d'émigrants s'est en moyenne allongée de 1,4 année par rapport à celle des enfants des non-migrants (**figure 3.9**).

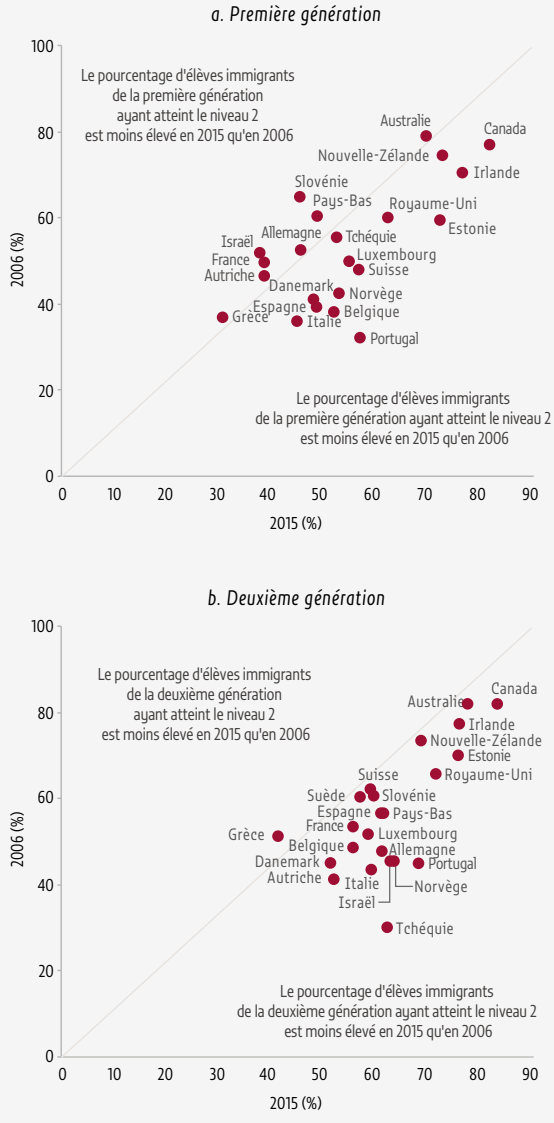
Bien que, pour les migrants originaires d'un pays où le niveau moyen d'études est inférieur à celui du pays de destination, la migration puisse avoir une incidence notable sur le niveau scolaire, de façon générale, cette incidence est beaucoup plus faible que ce à quoi on pourrait s'attendre. Les nouvelles recherches réalisées en amont du présent *Rapport* montrent que le taux d'étudiants qui atteignent l'enseignement supérieur progressera d'ici à 2050 de moins de 0,1 point de pourcentage parmi les adultes et d'environ 0,2 point de pourcentage parmi les jeunes. Cet effet minime nous rappelle que les taux de migration sont faibles et que peu de migrants sont assez jeunes au moment où ils arrivent pour que leur parcours scolaire en soit sensiblement modifié. En outre, les migrants sont souvent issus de familles dont le niveau d'études est supérieur à la moyenne de la population de leur pays d'origine (IIAAS, 2018).

Les taux de réussite scolaire sont plus faibles chez les immigrants que chez les autochtones

Le niveau d'études n'est pas le seul résultat digne d'intérêt. L'étude PISA 2015 indique que, parmi les jeunes de 15 ans, 49 % d'immigrants de première génération et 61 % des immigrants de deuxième génération avaient atteint au moins le niveau 2 de compétences en lecture, en mathématiques et en sciences, contre 72 % des autochtones (OCDE, 2018). Dans les pays de l'OCDE dont les résultats du PISA étaient comparables entre 2006 et 2015, le taux d'élèves ayant atteint le niveau 2 de compétences augmentait de sept points de pourcentage parmi les immigrants de deuxième génération mais accusait un recul de trois points de pourcentage parmi les immigrants de première génération (**figure 3.10**).

Un faible statut socioéconomique rend compte de 20 % environ de l'écart entre le niveau d'études des immigrants et celui des autochtones dans l'OCDE – mais jusqu'à 50 % dans certains pays. Lorsque le statut socioéconomique est pris en considération, l'écart entre le taux d'étudiants immigrants et le taux d'étudiants autochtones ayant atteint le niveau minimum de compétences en lecture, en mathématiques et en science lors du PISA 2015 passe de 24 à 13 points de pourcentage en France et de 22 à 12 points en Grèce (OCDE, 2018).

FIGURE 3.10 :
La performance scolaire des immigrants de deuxième génération s'améliore au fil du temps dans les pays de l'OCDE
Pourcentage d'étudiants immigrants de première et deuxième génération âgés de 15 ans ayant atteint le niveau 2 de compétence s du PISA, sélection de pays, 2006 et 2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_10
Source : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données du PISA.

LES POLITIQUES D'IMMIGRATION ET DE CITOYENNETÉ ENTRAVENT L'ACCÈS À L'ÉDUCATION

Le droit à l'éducation est garanti par la Déclaration universelle des droits de l'homme (Article 26) et par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (Article 28). La Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille reconnaît aux enfants des travailleurs migrants le droit d'accès à l'éducation indépendamment de leur statut d'immigrant officiel (Article 30), bien que cet instrument n'ait à ce jour été ratifié que par un pays sur quatre et, en l'occurrence, presque exclusivement par des pays d'envoi (OHCHR, 2018). Dans la pratique, les politiques d'immigration restrictives, les législations contradictoires et les règles très strictes imposées par les pays d'accueil concernant les documents à produire ne sont guère de nature à favoriser l'exercice de ce droit (**point sur les politiques 8.1**).

LES IMMIGRANTS SANS PAPIERS ONT BEAUCOUP D'OBSTACLES À SURMONTER POUR ACCÉDER A L'ÉDUCATION

Aux États-Unis, les deux tiers des 11 millions d'immigrants en situation irrégulière vivent dans le pays depuis 10 ans au moins (Krogstad *et al.*, 2017). On estime que 7 % de tous les enfants du pays naissent de parents immigrants en situation irrégulière (Capps *et al.*, 2016). Dans certains cas, les enfants ne vont pas à l'école par crainte des menaces d'expulsion. En février 2017, dans la circonscription scolaire de Las Cruces, dans l'État du Nouveau-Mexique, l'absentéisme a augmenté de 60 % à la suite d'un raid des services d'immigration (Las Cruces Public Schools, 2017). En conséquence, le conseil d'école a été amené à revoir sa politique et recommande désormais aux établissements de ne plus collecter d'informations sur le statut d'immigration de leurs élèves et d'interdire l'accès de leurs locaux aux agents fédéraux des Services d'immigration et de douane dépourvus de mandat judiciaire (Alba Soular, 2017). En avril 2018, 20 % des élèves d'origine hispanique du comté de Hamblen, Tennessee, ne sont pas allés à l'école en raison d'un autre raid des services d'immigration (Scown, 2018).

À l'exception de l'Alabama, de la Géorgie et de la Caroline du Sud, tous les États autorisent les étudiants sans papiers à s'inscrire dans les établissements d'enseignement supérieur. Cependant, même lorsque ces étudiants résident depuis longtemps dans l'État, beaucoup d'universités publiques leur font payer les mêmes droits de scolarité qu'aux étudiants originaires d'un autre État (Golash-Boza et Merlin, 2016).

Des initiatives ont été prises pour tenter d'accorder à ces étudiants le statut de résident sous certaines conditions liées à l'éducation (**encadré 3.1**).

Bien que la loi n° 4 adoptée par le Maroc en 2000 réserve l'accès à l'éducation aux seuls enfants marocains, la Constitution de 2011 garantit le droit à l'éducation à tous les enfants ; en 2013, en vertu d'une circulaire du Ministère de l'éducation, le droit d'accès à l'éducation a été étendu aux enfants originaires des pays d'Afrique subsaharienne exclusivement. Néanmoins, il peut s'avérer difficile de fournir les pièces et documents exigés (Caritas Maroc, 2015 ;

ENCADRÉ 3.1 :

Les États-Unis n'ont toujours pas levé les obstacles qui empêchent les immigrants sans papiers d'accéder à l'éducation

Le DREAM Act (Development, Relief, and Education for Alien Minors) désigne les projets de loi successifs visant à accorder le statut de résident aux jeunes en situation irrégulière arrivés dans le pays avant l'âge de 18 ans. Or, depuis que le premier projet de loi a été déposé en 2001, aucun n'a été adopté (American Immigration Council, 2018).

En 2012, l'administration Obama a instauré le programme Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA). Destiné aux jeunes sans papiers arrivés avant l'âge de 18 ans, il prévoit des mesures de protection contre l'expulsion ainsi que la possibilité d'obtenir un permis de travail pendant deux ans renouvelables à condition, notamment, d'être en mesure de produire une attestation de scolarité en cours de validité ou un diplôme de fin d'études secondaires. Sur les 1,3 million de personnes réunissant les conditions requises, près de 700 000 avaient postulé en mai 2018 – près de 80 % de Mexicains et 92 % de personnes originaires d'Amérique latine (MPI, 2018).

Les politiques d'immigration qui offrent aux jeunes migrants en situation irrégulière des perspectives à long terme favorisent l'investissement dans l'éducation. Le programme DACA a fait progresser le taux d'obtention de diplômes de fin d'études secondaires d'environ 15 % compte tenu des jeunes immigrants désireux de réunir les conditions requises (Kuka *et al.*, 2018). Étant donné toutefois que le programme incite les jeunes non seulement à achever leurs études secondaires mais aussi à travailler, ses effets sur les effectifs et l'achèvement de l'enseignement supérieur sont plus nuancés. Les étudiants en situation irrégulière doivent soit poursuivre leurs études supérieures à plein temps, soit les abandonner afin de trouver un emploi. Il ressort ainsi d'une étude que le taux de décrochage des bénéficiaires du programme DACA dans les programmes universitaires de quatre ans avait peut-être augmenté de plus de 14 points de pourcentage. La situation observée est tout autre dans les collèges communautaires, où les cours peuvent être adaptés de manière plus souple aux besoins des étudiants exerçant un emploi (Hsin et Ortega, 2018).

Qassemy *et al.*, 2014). Ainsi, l'Académie régionale d›éducation et de formation de Casablanca impose comme préalable à toute inscription de fournir un certificat médical, notamment dans le cas des personnes venant de pays touchés par le virus Ébola (Caritas Maroc, 2015 ; Qassemy *et al.*, 2014). Quelque 7 500 enfants de migrants ont été inscrits dans les écoles publiques en 2015-2016 (Le Matin, 2015). Selon une ONG, toutefois, moins de la moitié des enfants de 8 à 17 ans admis dans les centres de Casablanca, Rabat et Tanger ont fréquenté l'école en 2014 (Caritas Maroc, 2015).

Les immigrants en situation irrégulière sont soumis aux modifications fréquentes des politiques qui les concernent, ce qui n'est pas sans incidence sur l'éducation de leurs enfants. En Thaïlande, bien qu'une « personne » au sens de la loi de 1999 sur l'éducation désigne un individu muni de papiers d'identité délivrés par l'État, les migrants en situation irrégulière ont la possibilité de fréquenter les écoles thaïlandaises depuis la résolution adoptée en 2005 par le Cabinet, selon laquelle les dépenses par élève doivent être égales pour tous les élèves, qu'ils soient ou non nés dans le pays ; la résolution prévoit également que les élèves ont tous droit à un certificat de fin d'études indépendamment des pièces d'identité en leur possession. Cependant, étant donné que les décisions concernant l'éducation ne font pas l'objet d'un suivi suffisant, beaucoup de chefs d'établissement refusent d'admettre des élèves immigrés, invoquant le coût élevé de leur scolarisation et un taux de décrochage plus élevé parmi eux (Nawarat, 2017). En outre, les mesures fréquentes de répression à l'encontre des travailleurs sans papiers ont des répercussions néfastes. Dans la province de Tak, frontalière du Myanmar, la plupart des enseignants immigrants ne possèdent pas de permis de séjour. Par crainte d'être arrêtés, les parents immigrants en situation irrégulière hésitent à envoyer leurs enfants à l'école (The Nation, 2017).

Au Chili, le nombre d'immigrants originaires d'Haïti est passé de moins de 5 000 en 2010 à 105 000 en 2017. En effet, la loi autorise les immigrants de la région à obtenir un visa à la frontière puis à introduire une demande de permis de travail (Charles, 2018b). Selon l'Institut national des droits de l'homme, les Haïtiens font l'objet de commentaires racistes en public et sur les réseaux sociaux (INDH, 2018). Soixante-huit pour cent des Chiliens ayant réclamé un contrôle plus strict de l'immigration, le nouveau projet de loi introduit en avril 2018 prévoit de régulariser les immigrants déjà arrivés dans le pays mais de durcir les conditions d'obtention du permis de travail (Charles, 2018a ; The Economist, 2018). Bien que la directive présidentielle de 2008 vante les traditions d'accueil du Chili, où l'accès à l'éducation publique est garanti à tous les enfants indépendamment de leur statut d'immigration, l'admission dans les écoles est laissée à l'appréciation des autorités locales (Reveco, 2018).

ENCADRÉ 3.2 :

L'Italie prend des mesures en faveur de l'éducation des mineurs migrants non accompagnés et sans papiers

Près de 73 % des 86 000 mineurs arrivés en Italie en 2011-2016 n'étaient pas accompagnés. Parmi les mineurs arrivés en 2016, la quasi majorité d'entre eux (92 %) étaient des garçons âgés pour la plupart (82 %) de 16 ou 17 ans (Ruffini et D'Addio, 2018). Depuis 2015, l'accueil des mineurs non accompagnés se fait dans des centres d'accueil primaires et secondaires. Largement tributaires des subventions régionales, les centres d'accueil secondaires sont les seuls à dispenser des cours. Or, les arrivées massives dans les centres d'accueil primaires risquent de prolonger les délais d'accès à l'éducation pour beaucoup d'enfants (Grigt, 2017).

La loi n° 47 de 2017 a renforcé les mesures d'aide et de protection accordées aux mineurs non accompagnés et séparés de leur famille tout en réaffirmant certains de leurs droits, notamment le droit à l'éducation à tous les niveaux. Elle a divisé par deux, de 60 à 30 jours, la durée maximale autorisée du séjour des mineurs non accompagnés dans les centres d'accueil primaires, et a en outre ramené à 10 jours la durée maximale de la procédure d'identification. La loi n° 142 de 2015 a pour but de réunir tous les enfants au sein de l'école et de donner aux mineurs non accompagnés et sans papiers la possibilité de suivre des cours d'italien. Les mineurs sans permis de résidence ni papiers d'identité sont autorisés à s'inscrire au moyen d'une autodéclaration. Cependant, seule une minorité de mineurs non accompagnés fréquentent régulièrement l'école et apparaissent dans les statistiques officielles (Italie, MIUR, 2017b).

LA GRANDE VULNÉRABILITÉ DES MINEURS MIGRANTS NON ACCOMPAGNÉS

À l'échelle mondiale, le nombre de mineurs non accompagnés a été multiplié par plus de cinq, passant de 66 000 en 2010-2011 à 300 000 en 2015-2016 (UNICEF, 2017). Très mobiles, ils sont difficiles à recenser et vulnérables aux diverses formes d'exploitation et d'abus, tandis que leurs besoins éducatifs sont souvent insatisfaits. En France, les mineurs non accompagnés ne peuvent pas être scolarisés tant qu'ils ne bénéficient pas de la protection de l'enfance, procédure qui peut parfois être très longue (France, Défenseur des droits, 2016).

Les mineurs non accompagnés sont de plus en plus souvent placés dans des centres de détention, où ils n'ont généralement pas accès à l'éducation. Entre 2013 et 2017, en moyenne près de 50 000 enfants originaires d'El Salvador, du Guatemala, du Honduras et du Mexique sont arrêtés à la frontière américaine chaque année (États-Unis, Bureau des douanes et de la protection des frontières, 2018). Aux États-Unis, selon les pédiatres et les professionnels de la santé mentale qui ont visité des centres où sont détenues des familles, les services d'éducation ne correspondent pas aux besoins (Linton *et al.*, 2017). Au Mexique, 35 000 mineurs, dont plus de la moitié n'étaient pas accompagnés, ont été placés dans des centres de détention dépourvus de services d'éducation, en dehors d'activités ponctuelles ayant une composante éducative limitée telles que les activités manuelles et les discussions religieuses (HRW, 2016).

ENCADRÉ 3.3 :

En République dominicaine, les Haïtiens apatrides ne peuvent exercer pleinement leur droit à l'éducation

Les immigrants représentent 5,6 % de la population en République dominicaine. Dans 88,5 % des cas, ils sont originaires de Haïti (République dominicaine, Office national de statistique, 2018). Des mesures administratives et juridiques ont été prises afin de les dénationaliser et de les expulser vers Haïti. Ainsi, en vertu de la loi n° 285 de 2004 et de la décision 168 de la Cour constitutionnelle de 2013, des milliers de personnes d'origine haïtienne ont été déchues de leur nationalité, alors que beaucoup d'entre elles avaient été enregistrées en bonne et due forme à leur naissance et qu'elles possédaient une carte nationale d'identité (*cédula*), une carte d'électeur ou un passeport. Les décisions prises par la Commission électorale centrale ont eu des conséquences similaires (IACHR, 2015). Pour faire taire les critiques internationales, la loi n° 169 de 2014 promettait de rétablir la citoyenneté de certains groupes mais elle n'a pas permis à ce jour de résoudre le problème (Mordecai *et al.*, 2017).

Incapables de fournir les documents requis, beaucoup d'enfants sont exclus de l'éducation. Selon une enquête nationale réalisée auprès des immigrants en 2012, le taux net de scolarisation dans le primaire chez les enfants âgés de 6 à 13 ans était de 52 % pour les enfants nés en Haïti, contre 79 % pour les enfants nés en République dominicaine de parents immigrants et 82 % pour les immigrants nés dans d'autres pays (République dominicaine, Office national de statistique, 2013). Même lorsqu'ils réussissent à s'inscrire, la progression scolaire des immigrants haïtiens reste difficile. Ils doivent apporter la preuve de leur nationalité afin de figurer dans la base de données nationale et de se présenter aux examens nationaux de passage dans le secondaire. Même s'ils franchissent ces obstacles, les écoles sont en droit de demander aux étudiants de plus de 18 ans une copie de leur carte nationale d'identité, ce qui signifie dans la pratique qu'ils ne peuvent pas passer dans la classe supérieure. Sachant qu'il leur sera difficile d'obtenir un diplôme, beaucoup d'enfants sortent du système éducatif (Georgetown Law Human Rights Institute, 2014).

Il est généralement difficile pour les mineurs non accompagnés de poursuivre leur scolarité, même lorsque, comme en Italie, en vertu des lois et politiques en vigueur, ils peuvent sortir rapidement des centres de détention et que leur droit à l'éducation est garanti (**encadré 3.2**). On a tendance à orienter les enfants plus âgés vers des programmes spéciaux, d'où un risque de décrochage accru. En Allemagne, plus de 60 % des mineurs non accompagnés de moins de 16 ans étaient scolarisés dans un établissement classique en 2017, tandis que 30 % d'entre eux étaient orientés vers des classes spéciales réservées aux nouveaux arrivants. En revanche, près de 85 % des plus de 16 ans suivaient des cours spéciaux (Tangermann, 2018).

LES DIFFICULTÉS D'ACCÈS À L'ÉDUCATION DES APATRIDES

On recense dans le monde 10 millions d'apatrides, ou personnes sans nationalité reconnue. Dans certains cas, l'apatridie est la conséquence d'une migrations récente ou plus ancienne. Les apatrides de Côte d'Ivoire, estimés à près de 700 000, sont des personnes amenées comme manœuvres depuis les pays voisins à l'époque coloniale. Or, pour accéder à l'enseignement primaire, il faut pouvoir justifier de sa nationalité, bien que dans la pratique les écoles fassent preuve de bonne volonté et ne tiennent parfois pas compte de cette obligation (HCR, 2015). Pour s'inscrire dans l'enseignement secondaire et supérieur, il est nécessaire de produire un certificat de naissance, une carte d'identité et un titre de séjour (Nonnenmacher et Yonemura, 2018).

Dans l'État de Sabah, en Malaisie, les enfants des migrants philippins et indonésiens sont considérés comme des *orang asing* (étrangers) en vertu de leur certificat de naissance et n'ont pas le droit d'être scolarisés dans le système public (Lynch, 2008). Les Haïtiens en République dominicaine (**encadré 3.3**), les Nubiens au Kenya et les bidounes (sans nationalité) au Bahreïn, au Koweït, en Arabie saoudite et dans les Émirats arabes unis peinent eux aussi à accéder aux services éducatifs en raison des incertitudes qui entourent leur nationalité (Institute on Statelessness and Inclusion, 2017).

QUAND LES POLITIQUES D'ÉDUCATION FAVORISENT L'ACCÈS DES MIGRANTS À L'ÉCOLE

Outre les politiques d'immigration, les gouvernements ont à leur disposition une large gamme de politiques d'éducation pour favoriser la scolarisation des immigrants. Le Migrant Integration Policy Index est un projet de recherche mené dans 38 pays, à revenu élevé pour la plupart, dans le but de déterminer si et dans quelle mesure les politiques sont conformes aux normes internationales relatives à l'intégration socioéconomique et civique. Depuis sa troisième édition en 2011, l'éducation est le domaine politique prioritaire de ce projet, qui examine ainsi si les gouvernements encouragent suffisamment les enfants d'immigrants à réussir et à se développer dans des conditions d'égalité avec les enfants des autochtones. Il cherche notamment à savoir si les enfants d'immigrants et leurs enseignants ont « droit à ce que l'école réponde à leurs besoins spécifiques » (Huddleston *et al.*, 2015). En 2015, c'était les pays de l'est et du sud de l'Europe qui étaient les moins bien classés sur ce point ; les pays nordiques et les États-Unis arrivaient en tête de classement (**figure 3.11**).

Dans la suite de cette section, nous examinerons trois aspects des politiques d'éducation qui revêtent une importance déterminante pour l'accès à l'éducation : éducation de la petite enfance, programmes de soutien linguistique pour les enfants et politiques relatives au regroupement par niveau d'aptitude, à la sélection et à la ségrégation. Dans les chapitres suivants, nous analyserons d'autres politiques éducatives, en particulier celles qui privilégient la qualité de l'éducation (programmes, matériels pédagogiques et degré de préparation des enseignants : **chapitre 5**), enseignement technique et professionnel (**point sur les politiques 10.2**),

formation à la gestion financière (**point sur les politiques 11.1**), programmes de soutien linguistique pour les adultes (**point sur les politiques 13.1**) et budgets scolaires destinés au financement des besoins des immigrants (**point sur les politiques 19.1**).

LA PARTICIPATION DES IMMIGRANTS AUX PROGRAMMES DE LA PETITE ENFANCE DOIT ÊTRE UNE PRIORITÉ

L'accès des enfants d'immigrants aux programmes d'éducation et de protection de la petite enfance (EPPE) revêt une importance fondamentale. Lors du PISA 2012, le niveau de lecture des immigrants âgés de 15 ans était en moyenne supérieur de 49 points chez les enfants ayant suivi un enseignement préprimaire. Cet écart correspond à plus d'une année de scolarité supplémentaire (OCDE, 2015). En Autriche et en Allemagne, la participation à l'enseignement préprimaire accroît la probabilité d'être orienté vers des études secondaires générales (Crul *et al.*, 2012).

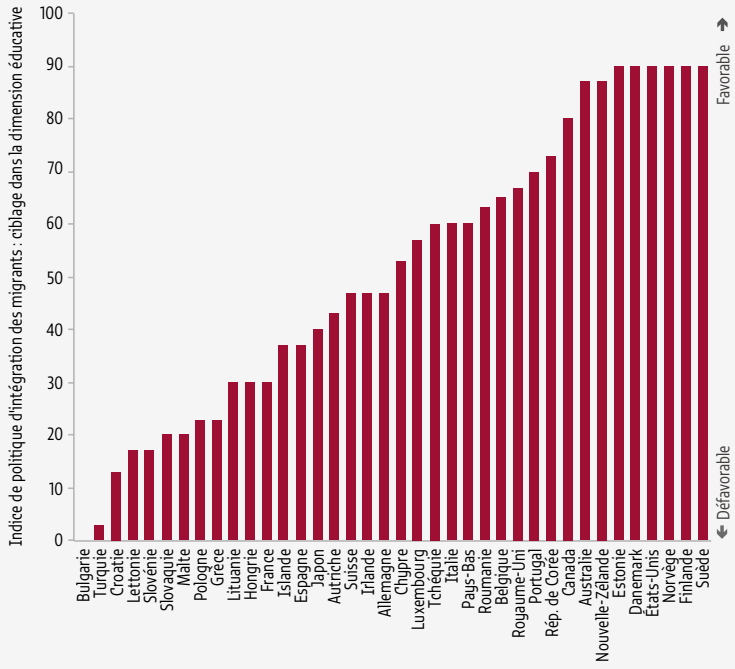
Pourtant, l'accès à l'enseignement préscolaire est généralement plus difficile pour les enfants d'immigrants que pour les ressortissants. Dans le Land de la Hesse, Allemagne, 27 % des enfants de moins de 3 ans nés de parents issus de l'immigration sont inscrits dans une crèche, contre 44 % des autochtones (Hesse, Ministère de la justice pour l'intégration et l'Europe, 2013). À Bâle, Suisse, les enfants issus de l'immigration, qui ont le plus à gagner du contact avec les enfants germanophones, sont ceux qui ont le moins de chances d'accéder aux programmes de protection et d'éducation de la petite enfance à l'extérieur de la famille (Keller et Grob, 2010). Aux États-Unis, le taux de scolarisation préprimaire est beaucoup plus faible parmi les enfants sans papiers âgés de 3 et 4 ans que parmi les enfants immigrés en situation régulière et les autochtones (Capps *et al.*, 2016).

Diverses initiatives sont menées pour généraliser l'accès à l'EPPE. En Italie, les municipalités privilégient l'accès à l'école maternelle des résidents légaux au détriment des sans-papiers, bien que de nombreuses villes, comme Milan et Turin, aient ouvert les portes aux enfants des immigrants en situation irrégulière. Les écoles maternelles familiales créées par des immigrants fournissent un service de garde accessible à tous les enfants, avec ou sans papiers (Ruffini et D'Addio, 2018). En Serbie, la loi autorise les enfants sans papiers nés à l'étranger à s'inscrire dans des établissements d'enseignement primaire ou préprimaire selon les mêmes règles et conditions que les ressortissants (Right to Education Initiative, 2018). En Suède, les municipalités sont tenues d'informer les familles récemment arrivées de leurs droits à l'éducation et à l'enseignement préprimaire. Les programmes préscolaires doivent en outre donner aux enfants qui ne parlent pas suédois la possibilité de renforcer leur première langue (Skolverket, 2018).

> « L'accès des enfants d'immigrants aux programmes d'éducation et de protection de la petite enfance revêt une importance fondamentale »

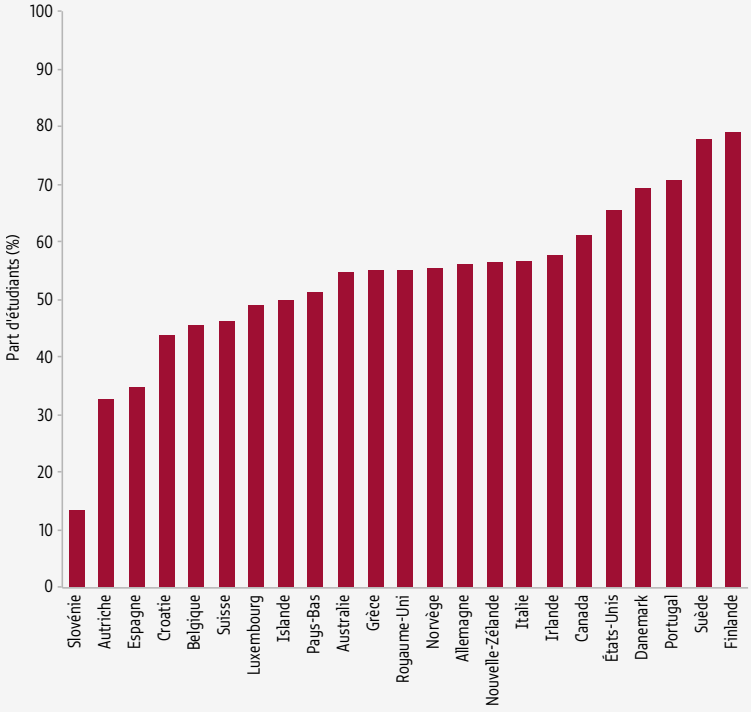
Ailleurs, les conditions sont parfois plus restrictives. Au Danemark, en vertu d'une loi adoptée en 2017, les enfants d'immigrants âgés de 3 ans qui ne sont pas inscrits dans un établissement préscolaire doivent passer un test de langue. Ceux qui ne maîtrisent pas bien le danois ont l'obligation de s'inscrire dans un établissement préscolaire et de suivre des cours de langue supplémentaires. En cas de refus, les parents voient leurs prestations sociales supprimées (CPH Post, 2017).

FIGURE 3.11 :
Le mode d'évaluation des besoins des enfants, parents et enseignants immigrants varie selon les pays
Migrant Integration Policy Index : une évaluation tenant compte de la dimension éducative, 2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_11
Note : La dimension éducative englobe cinq indicateurs : (a) accès aux services de conseil et d'orientation sur le système éducatif (information dans les langues parlées par les immigrants ; personnes et centres ressource ; services d'interprétation) ; (b) soutien à l'apprentissage de la langue d'instruction (dans le préprimaire et l'éducation obligatoire en utilisant les méthodes adaptées à l'apprentissage d'une deuxième langue) ; (c) suivi des étudiants immigrants ; (d) ciblage des étudiants immigrants (par le conseil, l'aide en classe ou aux devoirs et les allocations financières) ; (e) programmes de formation des enseignants (initiale et en cours d'emploi) tenant compte des besoins éducatifs des immigrants et des attentes des enseignants envers les élèves immigrants.
Source : Huddleston *et al.* (2015).

FIGURE 3.12 :
Dans les pays de l'OCDE, la moitié des immigrants en moyenne bénéficient d'un soutien linguistique
Pourcentage d'élèves immigrants de première génération ayant un faible niveau d'alphabétisme qui bénéficient de cours de rattrapage, sélection de pays à revenu élevé, 2012



GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_12
Source : Huddleston *et al.* (2015).

LES PROGRAMMES DE SOUTIEN LINGUISTIQUE SONT FONDAMENTAUX POUR L'ÉDUCATION DES IMMIGRANTS

À l'école, une maîtrise insuffisante de la langue est pénalisante. Une bonne connaissance de la langue est un atout pour la socialisation, les relations et le sentiment d'appartenance. Une maîtrise insuffisante augmente le risque de discrimination, de harcèlement et de mauvaise estime de soi (OCDE, 2018).

Dans les pays de l'OCDE, environ 60 % des élèves immigrés de première génération et 41 % des élèves immigrés de deuxième génération ne parlaient pas en famille la langue utilisée lors des évaluations du PISA 2015. Dans ces pays, le risque de ne pas atteindre le niveau 2 de compétence en mathématiques, en lecture et en science est 1,5 fois plus élevé pour les locuteurs non natifs que pour les locuteurs natifs. Les écarts entre locuteurs natifs et non natifs sont supérieurs à la moyenne en lecture en Finlande et en Italie ainsi qu'en mathématiques en Allemagne et en Suisse (OCDE, 2015, 2018).

> “60 % des élèves immigrés de première génération et 41 % des élèves immigrés de deuxième génération ne parlaient pas en famille la langue utilisée lors des évaluations”

Dans les pays de l'OCDE, les nouveaux arrivants sont généralement intégrés aux classes qui correspondent à leur âge et se voient proposer des cours de langue, bien qu'un tiers des pays seulement évalue le niveau de langue des immigrants à leur arrivée. En 2012, on estimait qu'en moyenne 53 % des élèves immigrés de première génération ayant un faible niveau d'alphabétisme suivaient des cours d'alphabétisation supplémentaires en dehors du cadre scolaire dans 23 pays : de 13 % en Slovénie à près de 80 % en Finlande et en Suède (**figure 3.12**).

En Europe, la durée des cours préparatoires de langue proposés aux migrants récemment arrivés dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire varie d'un pays à l'autre : un an en Belgique, en France et en Lituanie, deux ans à Chypre, au Danemark et en Norvège, trois ans en Lettonie et quatre ans en Grèce (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017). Comme l'illustrent les exemples de quatre pays européens, le mode d'organisation des cours peut être très différent.

Il existe en Allemagne plusieurs types de Willkommensklasse (classes d'accueil). En plus des différences spécifiques aux Lander, les établissements adaptent les modèles généraux à leur contexte particulier. Les cours privilégient soit l'apprentissage de la langue, soit les matières. Par ailleurs, l'élève est transféré vers une classe ordinaire au bout d'un délai plus ou moins long selon les établissements. Mais la différence majeure tient au fait que les immigrants nouvellement arrivés sont soit séparés, soit intégrés dans la classe (Ahrenholz *et al.*, 2016). La Sarre propose aux mineurs non accompagnés des cours de langue spécifiques (Tangermann, 2018). La qualité des programmes de soutien linguistique est tributaire de l'homogénéité des compétences des élèves de la classe, du moment de l'année scolaire auquel les élèves arrivent, de la possibilité d'être scolarisé toute la journée (conditions optimales) et des inégalités entre zones urbaines et rurales.

Aux Pays-Bas, les municipalités imposent à la direction des écoles primaires de créer des classes d'accueil afin de préparer les immigrants à intégrer les classes normales dans un délai d'un an. Certains élèves peuvent cependant commencer à suivre le cursus général à mi-temps. On dénombre près de 200 classes de ce type. Dans certains cas, notamment dans les zones rurales, les immigrants sont inscrits d'emblée dans des écoles publiques. Dans l'enseignement secondaire, les classes d'accueil sont organisées au niveau national, bien que la limite d'âge

> Les pays doivent proposer aux immigrants des cours de remise à niveau en langue ainsi que d'autres programmes visant à faciliter leur intégration

(de 16 à 18 ans) et la durée des programmes (de un à trois ans) varient selon les établissements (Le Pichon *et al.*, 2016).

En Espagne, il existe trois principaux modèles : 1) les classes temporaires, qui accueillent l'élève pendant une partie de la journée, et de moins en moins longtemps au fur et à mesure qu'il progresse dans l'apprentissage de la langue ; 2) les classes d'immersion, qui accueillent les élèves toute la journée ou presque avant de les intégrer dans une classe ordinaire, où ils bénéficient d'un soutien supplémentaire, comme dans les Aulas de Enlace (« classes de liaison ») à Madrid, qui illustrent bien ce modèle. Conséquence de la crises financière, les taux d'immigration ont diminué et les budgets ont été rognés, d'où une baisse de 70 % du nombre de classes de ce type entre 2006 et 2015 (Silió, 2015) ; 3) les classes interculturelles qui, outre un soutien linguistique, proposent des activités destinées à renforcer les liens entre les familles et l'établissement scolaire (Rodríguez-Izquierdo et Darmody, 2017). Bien que les régions choisissent généralement l'un de ces trois modèles, elles jouissent d'une très grande souplesse. Dans la communauté autonome d'Andalousie, outre les classes temporaires dispensées pendant la journée d'école, les immigrants suivent des programmes de soutien linguistique pendant les activités extra-scolaires et ont également accès à des programmes de formation à distance (Junta de Andalucìa, 2018).

La Suède a mis en place un programme d'initiation au suédois pour les immigrants nouvellement arrivés de plus de 15 ans inscrits dans un gymnasium. Neuf pour cent seulement des élèves ayant commencé ce programme en 2011 ont obtenu un certificat de fin du second cycle de l'enseignement secondaire (Skoverket, 2016). Ces cours préparatoires ont depuis été réglementés : leur durée ne peut excéder deux ans et ils ne sont dispensés qu'à temps partiel, certaines activités ayant lieu dans les classes ordinaires. La Suède a produit des matériels pour faciliter l'évaluation de l'expérience et des connaissances des élèves dans la langue qu'ils parlent en famille et en suédois. En 2016, 36 000 élèves participaient à ce programme (Bunar, 2017).

Au Canada, le Gouvernement offre un soutien constant dans la langue de l'enseignement. Les cours, dispensés par des enseignants spécialisés et qualifiés, s'appuient sur des normes bien établies relatives à l'apprentissage d'une deuxième langue. Un organisme public est chargé de surveiller les normes des programmes. Certaines provinces, l'Alberta, la Nouvelle-Écosse et l'Ontario notamment, fixent des conditions similaires (Huddleston *et al.*, 2015). Le nombre d'immigrants ayant besoin d'une aide linguistique au Japon a augmenté de 18 % entre 2014 et 2016 mais le pays manque toujours d'enseignants qualifiés pour enseigner la langue japonaise et les disciplines qui s'y rattachent. Sur les 60 villes et préfectures qui ont été désignées pour faciliter la progression des élèves immigrés vers le secondaire, 30 ont pris des mesures spéciales pour aider les candidats lors des examens d'entrée : prolongation de la durée de l'examen, aide à la prononciation des caractères chinois, autorisation du dictionnaire ou encore réduction du nombre de sujets d'examens (Tokunaga, 2018).

ENCADRÉ 3.4 :

À Berlin, les parents et les écoles résistent à la déségrégation scolaire

Avant l'arrivée massive de réfugiés en 2015-2016, l'Allemagne a connu plusieurs vagues d'immigration, notamment avec l'arrivée des travailleurs invités dans les années 60 et 70. En 2014/15, 31 % des élèves étaient issus de l'immigration (Gönsch *et al.*, 2016).

Les règles d'admission dans les établissements secondaires des Lander allemands sont variables mais la sélection a partout lieu très tôt. Traditionnellement, et toujours à l'heure actuelle dans les cinq plus grands Lander, les élèves sont orientés vers trois types d'école : *Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium*, la plus sélective des trois. Plusieurs Lander ont mis progressivement en place une école polyvalente, la *Gesamtschule*. En termes de résultats scolaires, on estime qu'entre 2000 et 2015 cette réforme a contribué à réduire l'écart entre immigrants et autochtones, qui reste cependant supérieure à la moyenne de l'OCDE (Davoli et Entorf, 2018). En 2014, les immigrants étaient toujours sous-représentés dans les *Gymnasien* (26 %) et sur-représentés dans les *Hauptschulen* (48 %), et la moitié des enfants d'immigrants inscrits dans les *Hauptschulen* quittaient l'école sans diplôme ou sans avoir effectué de stage d'apprentissage (Gönsch *et al.*, 2016).

À Berlin, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration était de 37 % en 2014/15, ce qui était supérieur à la moyenne nationale. Dès 1982, le parlement de la ville de Berlin recommandait que le pourcentage d'élèves d'origine étrangère dans les classes n'excède pas 50 %. À l'époque, les classes entièrement composées d'élèves étrangers n'étaient pas rares. En 1989, 55 % des élèves immigrés des *Hauptschulen* étaient regroupés dans ces classes, qui furent officiellement supprimées en 1995 (Glenn et de Jong, 1996).

La ségrégation reste cependant une réalité tant dans l'enseignement primaire que secondaire. Selon une étude réalisée dans les bassins scolaires de 108 écoles primaires réparties dans quatre districts, dans 20 % des écoles, le pourcentage d'élèves immigrés était deux fois supérieur à celui du bassin. Telle est la conséquence des stratégies que mettent en place les parents pour contourner la carte scolaire et influer sur l'affectation de leurs enfants dans le primaire mais aussi de l'offre proposée par certains établissements pour attirer les élèves autochtones et les meilleurs enseignants, par exemple en créant des classes spéciales répondant au désir des parents que leurs enfants suivent une instruction religieuse ou apprennent une langue étrangère (Fincke et Lange, 2012 ; Open Society Justice Initiative, 2013).

À la suite d'autres Lander, Berlin a ouvert des *Sekundarschule* en 2010/11 en réunissant les *Hauptschule*, les *Realschule* et les *Gesamtschule* afin de favoriser la diversité ethnique dans l'enseignement secondaire (Morris-Lange *et al.*, 2013). La ville a toutefois conservé les *Gymnasien*, qui sélectionnent 60 % de leurs élèves et réservent 10 % des places aux frères et sœurs des inscrits, les 30 % restantes étant attribuées par tirage au sort (Basteck *et al.*, 2015). L'efficacité de cette réforme a toutefois été limitée par d'autres contraintes – par exemple, un tiers seulement des *Sekundarschulen* proposent les cours nécessaires pour préparer l'Abitur, l'examen d'entrée à l'université. En 2017/18, dans certaines *Sekundarschulen*, aucun élève n'était germanophone de naissance (Sekundarschulen Berlin, 2018).

LE REGROUPEMENT PAR NIVEAUX D'APTITUDE, LA SÉLECTION ET LA SÉGRÉGATION AGGRAVENT LES DIFFICULTÉS D'ACCÈS À L'ÉDUCATION POUR LES IMMIGRANTS

> Les élèves immigrants ne doivent pas être séparés des autres élèves et orientés vers des filières ou des établissements spécifiques

Le fait que les immigrants fréquentent généralement des classes et des écoles de moins bonne qualité nuit à leur progression. Exclus des filières générales, les élèves qui obtiennent de mauvais résultats sont orientés vers les filières techniques ou professionnelles. Par ailleurs, les communautés d'immigrés sont en général concentrées dans des quartiers pauvres et des écoles défavorisées.

Les mécanismes de sélection précoce en fonction des aptitudes désavantagent les élèves immigrés

Dans de nombreux pays, les élèves les plus faibles sont orientés vers des filières moins exigeantes. La sélection en fonction des aptitudes débouche sur des inégalités et confirme la corrélation entre milieu social et résultats scolaires. Bien que la formation professionnelle puisse motiver les élèves défavorisés rebutés par les filières plus scolaires, elle compromet les chances d'avenir des élèves immigrés. En Italie, le pourcentage d'immigrants entrés à l'université est de 59 % pour les diplômés de l'enseignement secondaire général, contre 33 % pour les diplômés de l'enseignement professionnel et 13 % pour les diplômés de l'enseignement technique (Italie, MIUR, 2018).

En Autriche et en Allemagne, l'orientation commence dès l'âge de 10 ans (**encadré 3.4**). À Linz, Autriche, parmi les élèves orientés vers la filière générale en 5e année, on constate un écart de 16 points de pourcentage entre immigrés et autochtones (Schneeweis, 2015). À Amsterdam, Pays-Bas, en 2007-2008, 9 % des élèves immigrés de deuxième génération originaires du Maroc et 11 % des élèves immigrés de deuxième génération originaires de Turquie ont été orientés vers des filières professionnelles à l'âge de 12 ans, soit au cours du premier cycle du secondaire, contre 2 % des autochtones (Crul *et al.*, 2012).

L'orientation précoce, au moment du passage dans le secondaire, pénalise plus particulièrement les garçons issus de l'immigration. En Allemagne, une fois pris en considération les résultats obtenus aux évaluations en lecture et en mathématiques, la probabilité d'avoir une recommandation d'orientation vers la filière la moins sélective est supérieure de sept points de pourcentage pour les garçons issus de l'immigrations que pour les garçons autochtones, et vice versa (Lüdemann et Schwerdt, 2013).

Certains pays ont instauré une séparation entre élèves immigrés et autochtones, par exemple en allongeant la durée des cours préparatoires. Cette séparation a habituellement lieu lorsque les élèves dépassent l'âge de la scolarité obligatoire. Dans le Land de Styrie, Autriche, les enfants de plus de 15 ans qui ne sont pas considérés comme étant prêts pour le secondaire ne sont pas autorisés à aller à l'école. Après évaluation, ils sont transférés dans des établissements spécialisés (FRA, 2017).

La ségrégation aggrave les difficultés que rencontrent les migrants dans le domaine de l'éducation

Les immigrants se concentrent d'ordinaire dans certains quartiers, souvent situés dans les banlieues. Par conséquent, les élèves immigrés sont le plus souvent séparés des autochtones et se retrouvent dans des écoles moins performantes dispensant un enseignement de moins bonne qualité, ce qui compromet leurs résultats scolaires (Entorf et Lauk, 2008 ; Rangvid, 2007). Les immigrants scolarisés dans des écoles où les autochtones sont majoritaires aspirent eux aussi à poursuivre des études supérieures, même s'il faut également y voir une conséquence de leur statut socioéconomique ou du contexte socioéconomique de l'école (Minello et Barban, 2012 ; Van Houtte et Stevens, 2010).

Dans la plupart des pays européens, la ségrégation est bien visible. En France, l'analyse du panel d'élèves 2007 montre que la probabilité d'être dans une classe composée d'immigrants à plus de 15 % est plus forte pour les immigrants eux-mêmes. C'est ainsi le cas pour 17 % des immigrants de première génération, 12 % des immigrants de deuxième génération, 5 % des enfants d'origines diverses et 2 % des autochtones (Fougère *et al.*, 2017). Dans la Hesse, Allemagne, près de 41 % des enfants qui ne parlent pas allemand en famille sont inscrits dans des crèches dont la moitié au moins des effectifs ne parlent pas allemand en famille (Hesse, Ministère de la justice, de l'intégration et de l'Europe, 2013). Au Royaume-Uni, les locuteurs non natifs ont une plus forte probabilité d'être scolarisés dans le même établissement que les locuteurs natifs défavorisés (Geay *et al.*, 2013).

Les élèves autochtones s'installent dans les quartiers plus riches, accentuant ainsi la ségrégation, comme au Danemark (Rangvid, 2007) et aux Pays-Bas (Ohinata et van Ours, 2013). Aux États-Unis, pour quatre nouveaux élèves non anglophones inscrits dans les établissements publics d'enseignement secondaire, un élève natif rejoint le privé (Betts et Fairlie, 2003). En Australie, le choix de l'école accentue la polarisation ethnique des écoles (Al-deen et Windle, 2017).

On constate dans certains cas une corrélation négative entre le pourcentage d'immigrants et les résultats scolaires des élèves autochtones, plus particulièrement ceux qui sont issus des milieux les plus défavorisés. Au Danemark, la concentration d'immigrants a une incidence faible mais réelle sur les résultats des élèves autochtones en

> L'Italie fixe à 30 % par classe le pourcentage maximum autorisé d'élèves immigrants de première génération « nés à l'étranger » afin de limiter la ségrégation

lecture et en mathématiques (Jensen et Rasmussen, 2011). En Israël, lorsqu'ils sont dans la même classe que des immigrants dans le primaire, les élèves autochtones les plus défavorisés ont moins de chances d'être reçus à l'examen de fin d'études secondaires donnant droit à l'inscription à l'université (Gould *et al.*, 2009). En Italie, on a observé qu'une concentration d'élèves immigrés dans la classe diminuait de 2 % les résultats des élèves autochtones en lecture et en mathématiques (Ballatore *et al.*, 2015). En Norvège, une augmentation de 10 points de pourcentage du nombre d'élèves immigrés dans une école est associée à une hausse de trois points de pourcentage du taux d'abandon scolaire parmi les élèves natifs (Hardoy et Schøne, 2013). Aux Pays-Bas, on ne constate aucune incidence sur les résultats des élèves autochtones lorsqu'ils ont dans leur classe des élèves immigrés arrivés dans le pays depuis plusieurs années. En revanche, un pourcentage plus élevé d'immigrants récemment arrivés est associé à des résultats plus faibles aux tests de langue chez les autochtones, notamment parmi les élèves dont les parents ont eux-mêmes un faible niveau d'instruction (Bossavie, 2017a, 2017b).

Les pays utilisent des solutions diverses pour combattre la ségrégation, avec des résultats mitigés

Pour atténuer les effets de la ségrégation résidentielle, les pays expérimentent des solutions diverses (Brunello et De Paola, 2017). En Wallonie, Belgique, trois lois ont été adoptées entre 2007 et 2010. La deuxième d'entre elles, éphémère, préconisait d'affecter les élèves par tirage au sort. Compte tenu de la loi actuellement en vigueur, qui privilégie la proximité de l'école et du domicile, le seul moyen de limiter la ségrégation résidentielle consiste à créer des partenariats entre écoles plus ou moins défavorisées et à instaurer des quotas en faveur des élèves issus des milieux socioéconomiques défavorisés (Ryelandt, 2013). La France a modifié la carte scolaire (système d'affectation des élèves) en 2007 afin d'accroître la diversité en améliorant la gestion du découpage scolaire et des dérogations. À Marseille, cependant, le pourcentage de collégiens scolarisés ailleurs que dans leur collège public de secteur est passé de 43 % en 2006 à 46 % en 2013, atteignant même 67 % dans certains quartiers, notamment parce que les parents des classes moyennes décident d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées (Audren *et al.*, 2016).

En Italie, une circulaire de 2010 fixe à 30 % par classe le pourcentage maximum autorisé d'élèves immigrants de première génération « nés à l'étranger » (Santerini, 2010). Certains enfants ont pu bénéficier de dérogations, par exemple s'ils parlaient italien ou si le pourcentage d'élèves immigrés dans la classe était déjà supérieur à la limite autorisée. Dans l'Émilie-Romagne, 13 % des écoles et 25 % des maternelles ont fait une demande de dérogation en 2017. En réalité, 17 % des classes du primaire ont un pourcentage d'élèves immigrés supérieur à la limite autorisée (Italie, MIUR, 2017a).

CONCLUSION

Phénomène d'ampleur mondiale, les migrations internationales ont des répercussions économiques, sociales et culturelles majeures. L'éducation est l'un des moteurs de la migration mais elle en subit aussi fortement les conséquences. Selon les contextes, la migration bâtit des ponts et améliore le niveau d'instruction des enfants et des jeunes originaires de pays à revenu faible et intermédiaire. Malgré les difficultés rencontrées et bien qu'ils obtiennent souvent de moins bons résultats que les élèves autochtones, la plupart d'entre eux finissent par rattraper leur retard et réaliser leur rêve d'une vie meilleure.

Toutefois, parce qu'ils se heurtent à de nombreux obstacles, beaucoup d'enfants et de jeunes issus de l'immigration sont exclus des systèmes éducatifs nationaux et ne peuvent saisir les chances qui s'offrent à eux dans leur nouvel environnement. Certains pays ne garantissent pas les mêmes droits à l'éducation à tous les enfants et à tous les jeunes, en particulier s'ils ne possèdent pas les documents requis. Il appartient aux gouvernements de supprimer les obstacles qui bloquent l'accès (à l'éducation de la petite enfance et à l'éducation pour les jeunes ayant dépassé l'âge limite de la scolarité obligatoire), à la bonne connaissance de la langue, au regroupement par niveaux d'aptitude et à la ségrégation.

Dans de nombreux pays, les écoles mettent en place des procédures d'accueil pour les nouveaux venus et, dans certains cas, elles adaptent les matériels pédagogiques pour les rendre plus accessibles du point de vue linguistique. Ce faisant, néanmoins, elles se placent souvent dans une logique de l'urgence en compensant les déficits des élèves immigrés. Une scolarisation séparée de longue durée, par exemple, risque d'aggraver les déficits et les désavantages. Les gouvernements devraient plutôt opter pour des interventions structurelles visant à intégrer efficacement les élèves. Ces interventions ne concernent pas seulement les enfants d'immigrés, elles touchent aussi au mode d'organisation de l'école, aux familles et aux acteurs institutionnels chargés de l'éducation. Le chapitre 5 analyse ces interventions plus en détail ainsi que les mesures prises en dehors du système scolaire et impliquant les enfants, les jeunes et les adultes.

Des enfants réfugiés originaires d'Éthiopie et de Somalie à l'école dans un camp de réfugiés proche de la frontière entre Djibouti et la Somalie.

CRÉDIT : Petterik Wiggers/HCR

CHAPITRE

4

Déplacement

Ce Rapport *justifie de façon convaincante l'importance accordée à l'éducation dans le Pacte mondial sur les réfugiés et l'obligation de tenir compte des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux et les plans sectoriels d'éducation.*

La Déclaration de New York appelle de nombreux acteurs à collaborer sans perdre de temps afin de soutenir l'action des gouvernements visant à intégrer les réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux et à veiller à ce que les communautés d'accueil bénéficient d'une aide au développement adéquate et durable, indispensable pour atteindre les Objectifs de développement durable.

Les jeunes qui poursuivent leurs études bénéficient d'occasions uniques pour se développer sur le plan intellectuel et affermir leurs capacités dans l'optique du renforcement des communautés, de la participation civique et du leadership.

Ensemble, nous pouvons y parvenir. Il est temps de passer à l'action.

Filippo Grandi, Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés

MESSAGES CLÉS

On recense 87 millions de personnes déplacées dans le monde : 25 millions de réfugiés, 3 millions de demandeurs d'asile, 40 millions de déplacés internes victimes de conflits et 19 millions de personnes déplacées à cause des catastrophes naturelles. Ces personnes sont d'autant plus vulnérables que leur situation les prive d'accès à l'éducation.

Plus de la moitié des réfugiés ont moins de 18 ans. En 2017, au moins quatre millions d'enfants et de jeunes de 5 à 17 ans n'étaient pas scolarisés.

Dans beaucoup de pays en conflit, les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays mettent à mal des systèmes éducatifs déjà à la limite de leurs capacités. En Ouganda, les réfugiés originaires du Soudan du Sud s'établissent dans la partie pauvre de la région du Nil occidental, où le taux net de scolarisation dans le secondaire en 2016 était de 9 %, soit moins de la moitié du taux national.

Les déplacements provoqués par les catastrophes naturelles entraînent des effets perturbateurs sur l'éducation, qui sont toutefois de plus courte durée. Au Bangladesh, 900 écoles sont endommagées chaque année en moyenne par ces catastrophes, comme les tempêtes ou les inondations.

Il est désormais admis que les systèmes éducatifs parallèles pour les réfugiés ne sont pas souhaitables. En effet, ces systèmes manquent d'enseignants qualifiés, leurs examens ne sont sanctionnés par aucun certificat et ils risquent à tout moment de voir leurs financements supprimés. Il ne faut cependant pas perdre de vue que le degré d'intégration des réfugiés dans les systèmes nationaux est déterminé par des facteurs géographiques et historiques autant que par les ressources et les capacités.

En Éthiopie, la Proclamation sur les réfugiés ouvre aux réfugiés l'accès aux écoles nationales et aux autochtones l'accès aux écoles pour réfugiés. La République islamique d'Iran a décrété en 2015 que les écoles avaient l'obligation d'admettre tous les enfants afghans, avec ou sans papiers. La Turquie prévoit quant à elle de transférer d'ici à 2020 tous les enfants syriens réfugiés vers l'éducation publique.

Malgré les engagements pris en faveur de l'inclusion, dans certains pays les réfugiés vivent dans des conditions d'isolement, que ce soit pour des raisons géographiques – parce qu'ils s'installent dans des régions reculées, comme au Kenya – ou parce que les élèves ne partagent pas tous le même temps scolaire – lorsque le manque de moyens oblige certains pays, à l'instar du Liban, à instaurer des systèmes à double vacation.

Au Tchad, la question des réfugiés est abordée dans la stratégie intérimaire pour l'éducation de 2013 afin de trouver des solutions aux problèmes que posent notamment l'enseignement de la langue, la reconnaissance des diplômes et le risque de perte de la culture et de l'identité nationale. En 2018, le pays a transformé 108 écoles pour réfugiés en écoles publiques ordinaires.

Différents types de programmes éducatifs viennent en aide aux enfants déplacés ayant dû interrompre leurs études. Au Kenya, un programme d'apprentissage accéléré a été mis en place dans le camp de Dadaab. Condensé en quatre ans des huit années du programme d'études kenyan, il a accru la fréquentation scolaire des garçons réfugiés.

Les déplacements à grande échelle compromettent le recrutement, la rétention et la formation des enseignants. Si tous les élèves syriens étaient scolarisés, la Turquie devrait recruter 80 000 enseignants supplémentaires, l'Allemagne aurait besoin de 42 000 enseignants et éducateurs, et l'Ouganda aurait besoin de 7 000 enseignants du primaire supplémentaires.

Les populations déplacées se concentrent dans un petit nombre de pays 56
Le déplacement restreint l'accès à l'éducation 57
Les réfugiés doivent être intégrés aux systèmes éducatifs nationaux 61
Plusieurs obstacles à l'inclusion restent à surmonter 64
Les enseignants sont la clé d'une inclusion réussie 68
Les conflits entraînent de graves conséquences pour l'éducation des déplacés internes 73
La préparation et la capacité d'intervention des systèmes éducatifs face aux catastrophes naturelles et aux changements climatiques sont essentielles 74
Conclusion 75

Comme le reconnaît le Cadre d'action Éducation 2030, « Les catastrophes naturelles, les pandémies et les conflits, ainsi que les déplacements internes et transfrontaliers qui en découlent, peuvent traumatiser des générations entières, qui se trouvent privées d'éducation et mal préparées à contribuer au relèvement social et économique de leur pays ou de leur région » (UNESCO, 2015).

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, jamais le nombre de personnes déplacées, estimé à 87,3 millions fin 2017, n'avait été aussi élevé qu'aujourd'hui. Ces personnes relèvent de deux grandes catégories : celles qui ont traversé une frontière internationale pour échapper à un conflit et à des persécutions (25,4 millions de réfugiés et 3,1 millions de demandeurs d'asile) et les personnes déplacées dans leur propre pays (PDIP ; environ 58,8 millions de personnes), soit 40 millions de personnes déplacées à cause des conflits et des violences et 18,8 millions de personnes contraintes de fuir, bien que pour des périodes plus courtes, en raison de catastrophes naturelles (IDMC, 2018c ; HCR, 2018d). Ces estimations ne tiennent pas compte des déplacements provoqués par les catastrophes à évolution lente dues à l'impact du changement climatique sur les moyens de subsistance des populations ou par des projets de développement à grande échelle (Behrman et Kent, 2018 ; Ionesco *et al.*, 2016).

En général originaires des régions les plus pauvres et les plus mal desservies du monde, les personnes déplacées sont d'autant plus vulnérables que leur situation les prive d'accès à l'éducation. Le Cadre d'action Éducation 2030 résume bien les objectifs que doit poursuivre l'éducation dans un tel contexte : « L'éducation [...] a un rôle protecteur immédiat, apporte des connaissances et des compétences utiles à la survie ainsi qu'un soutien psychosocial à ceux qui sont touchés par la crise ». Le Cadre appelle les pays à « mettre en place des mesures visant à concevoir des systèmes éducatifs inclusifs, réactifs et résilients » afin de répondre aux besoins de ces personnes (UNESCO, 2015). Cependant, les réfugiés, pour qui l'exercice du droit à l'éducation internationalement reconnu dépend du bon vouloir du pays d'accueil, ne sont pas dans la même situation que les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays ; dans ce cas, c'est en effet au gouvernement qu'il incombe de veiller au bon respect des droits des citoyens.

> « Les personnes déplacées sont d'autant plus vulnérables que leur situation les prive d'accès à l'éducation »

Dans la Déclaration de New York de septembre 2016, les États Membres des Nations Unies (ONU) se sont tous engagés « à assurer une éducation primaire et secondaire de qualité dans des environnements d'apprentissage sûrs pour tous les enfants réfugiés, et ce, dans les mois qui suivent le déplacement initial. » Les États ont depuis élaboré des dispositifs de partage des responsabilités lors d'interventions en faveur des réfugiés, conformément au Pacte mondial sur les réfugiés, par lequel ils s'engagent également à consacrer « les ressources et le savoir-faire nécessaires pour renforcer et améliorer la qualité des systèmes éducatifs nationaux et leur caractère inclusif » dans l'intérêt des réfugiés et des populations d'accueil. Ces dispositifs sont actuellement appliqués à titre expérimental dans les 15 pays où le Cadre d'action global pour les réfugiés a été mis en place.

Après avoir examiné les situations de déplacement et analysé leurs effets sur l'éducation, nous aborderons dans le présent chapitre la question fondamentale de l'accès des réfugiés à une éducation inclusive : quel est le degré d'intégration des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux, quelles sont les difficultés à surmonter et les chances à saisir, tant dans l'élaboration des politiques que dans la pratique, pour que cette éducation soit pertinente et adaptée. La partie du *Rapport* relative au suivi examine d'autres points importants en ce qui concerne l'éducation des réfugiés, notamment l'éducation et la protection de la petite enfance (**point sur les politiques 9.1**), l'enseignement supérieur (**point sur les politiques 10.1**), les personnes déplacées souffrant d'un handicap (**point sur les politiques 12.1**), le rôle des technologies (**point sur les politiques 15.1**) et l'efficacité de l'aide humanitaire (**point sur les politiques 19.3**). En conclusion, nous évoquerons l'accès à l'éducation des déplacés internes et des personnes déplacées en raison de catastrophes naturelles.

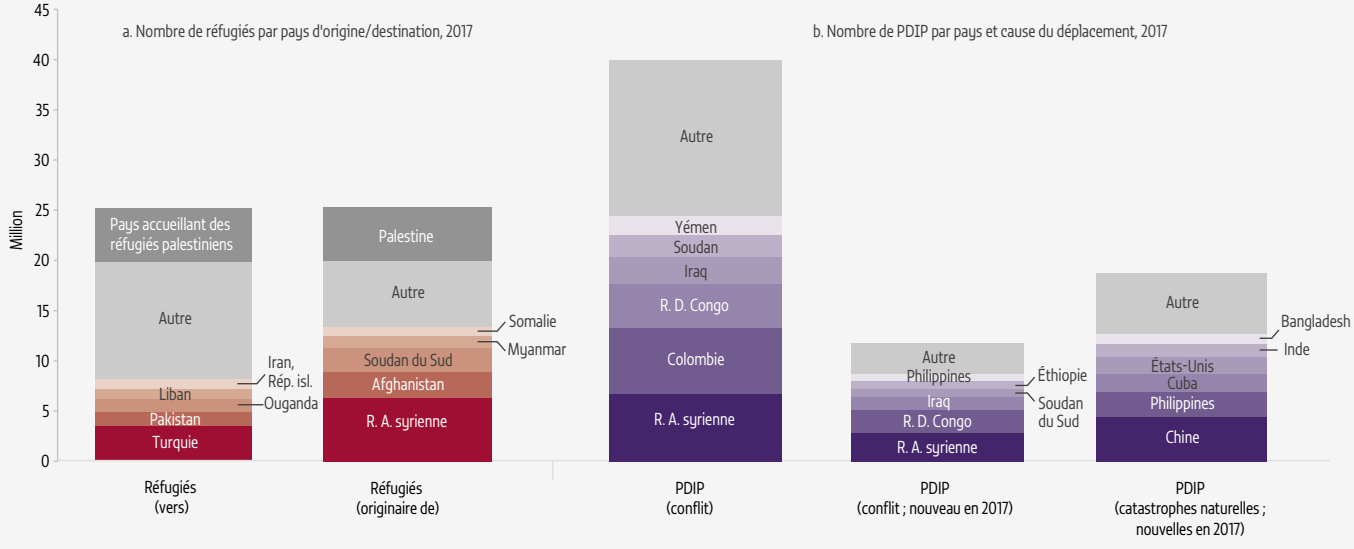
LES POPULATIONS DÉPLACÉES SE CONCENTRENT DANS UN PETIT NOMBRE DE PAYS

Fin 2017, le nombre de réfugiés dans le monde s'élevait à 19,9 millions de personnes. Si l'on exclut les réfugiés palestiniens, 51 % d'entre eux résidaient dans sept pays. La Turquie est le pays qui accueille le plus grand nombre de réfugiés (3,5 millions). En outre, 5,4 millions de réfugiés palestiniens vivent dans quatre pays. Au total, les pays à revenu faible et intermédiaire hébergent 89 % des réfugiés (HCR, 2018c ; UNRWA, 2017b) (**figure 4.1a**).

La composition de la population de réfugiés dans le monde présente deux caractéristiques majeures : en premier lieu, près de 52 % des réfugiés ont moins de 18 ans ; en second lieu, près de 39 % des réfugiés pour lesquels il existe des données concernant le logement vivent dans des camps réglementés ou établis par leurs propres moyens, des camps de transit ou des centres collectifs (HCR, 2018c), surtout en Afrique subsaharienne dans des lieux tels que Bidibidi en Ouganda (quelque 285 000 réfugiés originaires du Soudan du Sud), Dadaab au Kenya (près de 235 000 personnes, presque toutes originaires de Somalie), Dollo Ado en Éthiopie (près de 209 000 personnes originaires pour la plupart de Somalie) et Kakuma au Kenya (environ 148 000 réfugiés, originaires pour la plupart de Somalie et du Soudan du Sud), ainsi que Kutupalong au Bangladesh (environ 600 000 réfugiés originaires du Myanmar) (HCR, 2017b, 2017c, 2018b, 2018e). La plupart des réfugiés vivent dans des logements individuels en

> « Fin 2017, six pays accueillaient 61 % des déplacés internes victimes d'un conflit, dont le nombre est estimé à 40 millions dans le monde »

FIGURE 4.1 :
Les réfugiés et les déplacés internes sont concentrés dans un petit nombre de pays



GEM StatLink : http://bit.ly/fig4_1
Sources : IDMC (2018b) ; UNHCR (2018c) ; UNRWA (2017b).

> Il est très difficile de collecter des informations sur l'accès à l'éducation des enfants demandeurs d'asile, dont certains se retrouvent placés en détention

ville (HCR, 2018c) où ils recherchent la sécurité, l'anonymat, des possibilités d'emploi et un meilleur accès aux services.

Ces chiffres n'incluent pas les personnes ayant fui des pays qui ne sont pas parties à la Convention de 1951 relative aux réfugiés et à son protocole de 1967 ou qui ne considèrent pas que certains traitements relèvent de la persécution. En mai 2015, le Liban a sommé le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) de ne plus enregistrer les réfugiés syriens, soit 1,2 million de personnes. Faute d'avoir été enregistrés, quelque 500 000 Syriens n'ont pu bénéficier de la nouvelle politique sur la résidence adoptée en mars 2017 qui exonère de frais de résidence les réfugiés enregistrés auprès du HCR (Janmyr, 2018). Selon les chiffres officiels, la Tunisie hébergeait fin 2015 moins de 1 000 réfugiés (HCR, 2016a), alors que près d'un million de Libyens s'y soient installés après avoir fui la guerre civile dans leur pays (Karasapan, 2015).

Fin 2017, six pays accueillaient 61 % des déplacés internes victimes d'un conflit, dont le nombre est estimé à 40 millions dans le monde. La République arabe syrienne est le pays qui compte le plus grand nombre de déplacés internes, soit 6,8 millions de personnes, dont 2,9 millions de personnes déplacées pour la seule année 2017. Le nombre de PDIP récentes a également augmenté de façon spectaculaire en 2017 en République démocratique du Congo, en Iraq et au Soudan du Sud. En outre, 68 % des 18,8 millions de déplacés internes victimes de catastrophes naturelles vivaient dans six pays, au premier rang desquels la Chine (4,5 millions). Ce type de déplacement est généralement temporaire (IDMC, 2018c) (**figure 4.1b**).

La plate-forme de suivi global mise en place par le Centre pour la surveillance des déplacements internes (IDMC) du Conseil norvégien pour les réfugiés renseigne sur les conflits ou les catastrophes naturelles qui ont été signalés, ce qui facilite le recensement des PDIP. Un outil d'apprentissage automatique lit, filtre et analyse l'actualité et les rapports publiés par les Nations Unies ou des ONG afin d'en extraire des informations qui sont ensuite validées (IDMC, 2018d). Outre de nombreuses sources d'information classiques, la plate-forme a recours à des moyens plus inattendus, comme l'imagerie par satellite et les réseaux sociaux (IDMC, 2018c) afin de contourner les problèmes de sécurité et les systèmes d'enregistrement qui, dans de nombreux cas, ne facilitent guère l'identification des personnes déplacées. L'auto-identification peut être complètement faussée car beaucoup de personnes déplacées ne souhaitent pas être identifiées par crainte des persécutions (Baal et Ronkainen, 2017).

LE DÉPLACEMENT RESTREINT L'ACCÈS À L'ÉDUCATION

Le nombre de personnes déplacées n'est pas aisé à établir car les déplacements sont imprévisibles et se produisent dans des circonstances difficiles. Faute de données, il est encore plus compliqué de déterminer si les personnes ont accès à l'éducation, notamment dans le cas des enfants des demandeurs d'asile, dont certains sont placés en détention (**encadré 4.1**). Il est plus facile d'évaluer le taux de scolarisation dans les camps de réfugiés ainsi que parmi les réfugiés enregistrés et résidant en ville.

Il est difficile de collecter des informations sur les possibilités d'accès à l'éducation des 58 % de réfugiés vivant en zone urbaine. Rares sont les pays où les recensements scolaires identifient clairement le statut de réfugié. La Turquie, où 93 % des réfugiés syriens vivent en dehors des camps (HCR, 2018c), fait exception à la règle. En effet, afin d'assurer le suivi des centres d'éducation temporaires, le Gouvernement a ajouté au Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) des écoles publiques un système parallèle pour les « élèves étrangers ». Depuis l'adoption d'une politique destinée à rattacher ces centres au système éducatif national, le taux net de scolarisation dans le primaire des élèves syriens est passé de 25 % en 2014 à 83 % en 2017. Cependant, de 16 % à 22 %, le taux net de scolarisation de ces élèves dans le secondaire progresse beaucoup moins vite (Arik Akyuz, 2018 ; HCR, 2018i).

De façon générale, en 2017, le HCR estimait le taux de scolarisation des réfugiés à 61 % dans l'enseignement primaire et à 23 % dans l'enseignement secondaire. Dans les pays à faible revenu, ces pourcentages étaient inférieurs à 50 % dans le primaire et atteignaient à peine 11 % dans l'enseignement secondaire (**figure 4.2**). Près de 4 millions de réfugiés âgés de 5 à 17 ans n'étaient pas scolarisés en 2017 (HCR, 2018g).

Les taux de scolarisation des réfugiés sont parfois très variables à l'intérieur d'un même pays. En Éthiopie, en 2016, le taux brut de scolarisation secondaire des réfugiés était de 1 % dans le district de Samara mais s'élevait à 47 % dans le district de Djidjiga (HCR, 2016b). Les écarts entre filles et garçons, par exemple parmi les réfugiés afghans au Pakistan, peuvent être considérables (**encadré 4.2**).

Les réfugiés sont souvent issus de communautés très vulnérables, déjà peu instruites avant leur déplacement. L'étude réalisée entre mai et novembre 2013 en Australie

ENCADRE 4.1 :

Les réglementations sur le droit d'asile ont une incidence sur l'accès à l'éducation

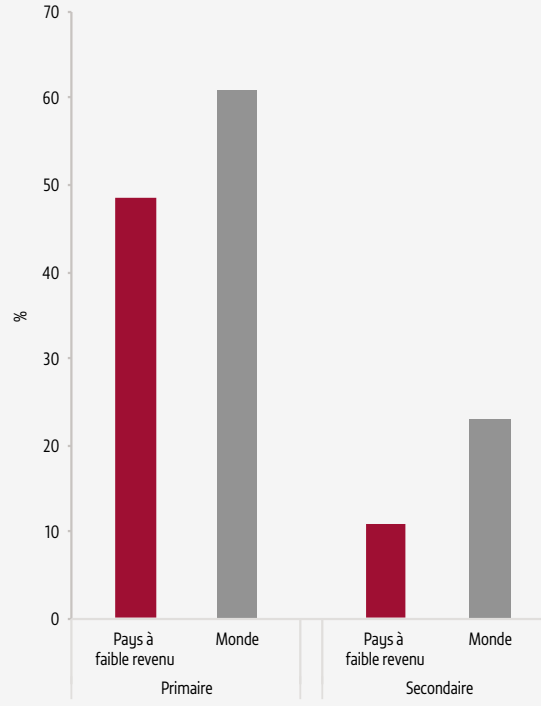
Dans nombre de pays, Australie, Indonésie, Malaisie, Mexique, Nauru et Thaïlande, notamment, les enfants et les jeunes demandeurs d'asile sont placés en détention et n'ont généralement peu ou pas accès à l'éducation. En Thaïlande, les lois sur l'immigration autorisent le placement illimité en détention des demandeurs d'asile originaires du Myanmar, du Pakistan et de la Somalie, dont ils compromettent ainsi l'accès à l'éducation (Save the Children, 2017).

Dans l'Union européenne, en vertu de la directive sur les conditions d'accueil, « Les États membres accordent aux enfants mineurs des demandeurs et aux demandeurs mineurs l'accès au système éducatif dans des conditions analogues à celles qui sont prévues pour leurs propres ressortissants [...] L'accès au système éducatif ne peut être reporté de plus de trois mois à compter de la date d'introduction de la demande » (Art. 14). En réalité, les enfants et les jeunes doivent souvent attendre des mois, voire des années, avant d'être scolarisés. Lorsque les postes de contrôle aux frontières ont été fermés sur la « route des Balkans » en mars 2016, des milliers de familles ont été placées dans ces centres de transit et privées d'accès aux services de base dont l'éducation.

Alors qu'aux Pays-Bas, en Pologne et en Slovaquie l'accès à l'éducation est garanti indépendamment de la durée du séjour, en Autriche, en Bulgarie, au Danemark, en Finlande, en France, dans certaines régions d'Allemagne, en Grèce et en Hongrie, les enfants placés dans des centres de rétention administrative n'ont accès à aucune forme d'éducation, en raison du caractère provisoire ou exceptionnel de leur séjour (FRA, 2017). En Hongrie, toutes les familles demandeuses d'asile avec enfants ainsi que les mineurs non accompagnés de plus de 14 ans sont retenus dans l'une des deux zones de transit mises en place à la frontière avec la Serbie pendant tout le temps que dure le traitement de leur demande. Les enfants concernés sont privés d'éducation, exception faite des cours éventuellement donnés par les organisations de la société civile (Bakonyi *et al.*, 2017).

Dans les cinq pays nordiques, les droits des enfants demandeurs d'asile ne sont pas pleinement garantis par la législation. En Islande, au lieu d'être définie par la loi sur la scolarité obligatoire, la procédure fait l'objet de négociations entre la Direction de l'immigration et les municipalités. Dans ces pays, les délais et l'interprétation des obligations sont variables selon les municipalités (UNICEF, 2018).

FIGURE 4.2 :
Seulement 11 % d'adolescents réfugiés dans des pays à faible revenu sont scolarisés dans l'enseignement secondaire
Pourcentage de réfugiés ayant entre 5 et 17 ans qui sont scolarisés, par niveau scolaire, 2017



GEM StatLink : http ://bit.ly/fig4_2
Source : UNHCR (2018g).

> Près de 4 millions de réfugiés âgés de 5 à 17 ans n'étaient pas scolarisés en 2017

auprès de 2 400 personnes ayant obtenu un visa humanitaire permanent montre que 23 % des femmes et 17 % des hommes étaient analphabètes dans leur propre langue au moment de leur arrivée dans le pays (Marshall, 2015). Au Tchad, parmi les réfugiés âgés de 6 à 14 ans originaires de République centrafricaine, du Nigéria et du Soudan, la proportion d'analphabètes était de trois enfants sur 10 (HCR et PAM, 2017).

Les réfugiés s'installent souvent dans des régions mal desservies des pays d'accueil, mettant à rude épreuve des ressources déjà limitées. En Ouganda, par exemple, les réfugiés originaires du Soudan du Sud, qui représentent 70 % des effectifs totaux, s'établissent dans la partie pauvre de la région du Nil occidental (HCR, 2018h) où, à 9 %, le taux net de scolarisation dans le secondaire en 2016 n'atteignait même pas la moitié du taux national (UBOS et ICF, 2018).

Insuffisance des données sur la qualité de l'éducation des réfugiés

Les rares données sur la qualité de l'éducation et les résultats d'apprentissage des réfugiés dressent généralement un sombre constat. Dans les camps de réfugiés au Kenya, les écoles doivent respecter les normes minimales fixées par le Ministère de l'éducation ainsi que les directives relatives aux inscriptions applicables aux établissements spécifiques d'éducation de base et de formation. Cependant, dans le camp de réfugiés de Dadaab, le nombre d'élèves par enseignant est très élevé, notamment dans le préprimaire (120:1) et le primaire (56:1). Seuls 8 % des enseignants du primaire sont

ENCADRE 4.2 :

Au bout de quarante ans, les réfugiés afghans au Pakistan restent privés d'une éducation digne de ce nom

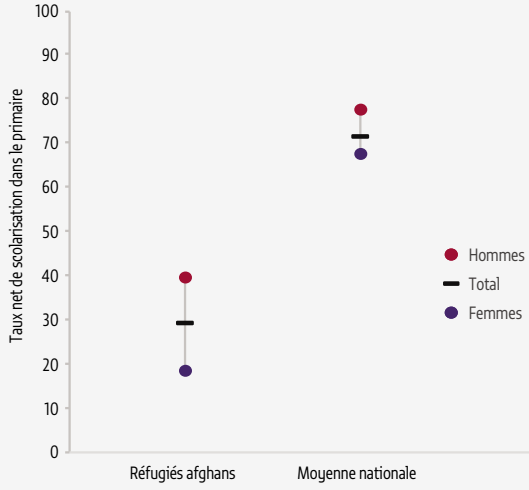
La première vague de réfugiés afghans est arrivée au Pakistan en 1979, au moment de l'invasion soviétique. Leur nombre a culminé à 3,3 millions en 1989, mais on recensait toujours 1,4 million de réfugiés afghans enregistrés en 2017, dont un demi-million avait entre 5 et 18 ans (HCR, 2018c, 2018f). On estime que près d'un million d'autres Afghans résident au Pakistan sans avoir été enregistrés (Human Rights Watch, 2017).

Bien que le Pakistan ne figure pas parmi les signataires de la Convention de 1951 sur les réfugiés, la Constitution, révisée en 2010, garantit le droit à une éducation gratuite et obligatoire à tous les enfants âgés de 5 à 15 ans, sans faire de distinction entre étrangers et ressortissants. Dans la pratique, les réfugiés afghans ont accès à différents établissements qui, pour la plupart, ne font pas partie du système public : écoles privées (écoles à bas coûts ou établissements d'élite) ; madrasas gratuites, où les élèves sont logés et nourris ; écoles communautaires ; et écoles non formelles. En outre, les écoles pour réfugiés gérées par le HCR accueillent 57 000 élèves afghans dans 52 villages de réfugiés de la province de Khyber Pakhtunkhwa, mais elles disposent de budgets limités et peinent à recruter durablement des enseignants qualifiés (Nicolle, 2018 ; NRC et HCR, 2015). Les écoles pour réfugiés suivent les programmes scolaires afghans afin de préparer les élèves à rejoindre le système éducatif de leur pays, mais la situation de déplacement se prolonge et ce sont désormais des réfugiés afghans de deuxième génération qui vivent aujourd'hui au Pakistan (HCR, 2018j).

Le taux de scolarisation des réfugiés est cependant très faible, en particulier parmi les filles. Selon une enquête de 2011 qui portait notamment sur le statut de réfugié, le taux net de scolarisation des réfugiés afghans dans le primaire (29 %) représentait moins de la moitié du taux national (71 %), tandis que celui des filles réfugiées afghanes (18 %) était deux fois plus faible que celui des garçons (39 %) et n'équivalait même pas à la moitié du taux de fréquentation des filles dans le primaire en Afghanistan pour la même année (**figure 4.3**). Seuls 5 % des réfugiés afghans étaient scolarisés dans le secondaire (HCR, 2016c).

Conséquence du faible taux de scolarisation des filles, le taux d'alphabétisme des femmes réfugiées ne dépasse pas les 8 % (HCR, 2016c), contre 33 % pour l'ensemble des réfugiés afghans au Pakistan, la moyenne nationale dans ce pays étant de 57 % (Nicolle, 2018). C'est un véritable cercle vicieux qui s'est mis en place : en vertu des traditions sociales et culturelles, les adolescentes ne peuvent avoir affaire qu'à des femmes enseignantes or, très peu de femmes exercent le métier d'enseignant (NRC et HCR, 2015).

FIGURE 4.3 :
Moins d'une jeune réfugiée afghane sur cinq est scolarisée dans le primaire au Pakistan
Taux net de scolarisation dans le primaire, réfugiés afghans et moyenne nationale, par sexe, Pakistan, 2011



GEM StatLink : http://bit.ly/fig4_3
Source : Nicolle (2018).

des enseignants kenyans qualifiés et, parmi les enseignants réfugiés, six sur dix n'ont suivi aucune formation. En moyenne, les étudiants ont une table pour six et un manuel pour quatre en anglais, en mathématiques, en science et en études sociales (Women Educational Researchers of Kenya, 2017).

> Dans le camp de réfugiés de Dadaab, seuls 8 % d'enseignants du primaire sont des enseignants kenyans qualifiés et, parmi les enseignants réfugiés, six sur dix n'ont suivi aucune formation

Une étude menée par les citoyens eux-mêmes dans les quatre districts de l'Ouganda qui comptaient le plus grand nombre de réfugiés en 2016 révèle que les réfugiés avaient des conditions de vie et de scolarité plus mauvaises que les autochtones. Le taux d'encadrement moyen était ainsi deux fois plus élevé dans les écoles situées dans les camps de réfugiés (113:1) que dans les autres établissements (57:1), de même que le pourcentage de familles survivant avec un repas par jour (28 % contre 13 %). Malgré ces conditions, les résultats scolaires des élèves de 5e année, quoique très faibles, étaient relativement homogènes : dans le district de Yumbe, où était recensé le plus grand nombre de réfugiés, les compétences en lecture correspondaient au niveau de 2e année pour 30 % des réfugiés et 32 % des autochtones, (Uwezo, 2018).

LE SUIVI DU PARCOURS SCOLAIRE DES DÉPLACÉS INTERNES, UN EXERCICE DIFFICILE

Qu'il soit dû à un conflit ou à une catastrophe naturelle, le déplacement interne est préjudiciable à l'éducation. Dans nombre de pays en conflit, les déplacements internes mettent à mal des systèmes éducatifs déjà à la limite de leurs capacités.

Dans le nord-est du Nigéria, fin 2017, on recensait 1,6 million de PDIP, dont un nombre d'enfants d'âge scolaire estimé à 700 000, conséquence des attaques violentes perpétrées par Boko Haram à l'encontre des civils depuis 2009 (OCHA, 2017b). Boko Haram a détruit près de 1 000 écoles et provoqué le déplacement de 19 000 enseignants (Human Rights Watch, 2016). On estimait en 2017 que le groupe avait tué près de 2 300 enseignants (OCHA, 2017a). La toute dernière évaluation des besoins éducatifs révèle que, sur 260 sites scolaires, 28 % ont été endommagés par des balles, des obus ou des éclats, 20 % ont été volontairement incendiés, 32 % ont été victimes d'actes de pillage et 29 % sont situés à proximité de groupes armés ou de forces militaires. Compte tenu des craintes soulevées par les questions de sécurité, d'une rémunération qui ne couvre même pas les dépenses courantes et des retards de paiement, la pénurie d'enseignants qualifiés persiste. La plupart des enseignants qui restent à leur poste travaillent à titre bénévole (Igbinedion *et al.*, 2017).

L'IDMC estimait à 2,6 millions le nombre de PDIP en Iraq à la fin de 2017 (IDMC, 2018a). Un tiers d'entre elles étaient enregistrées dans des camps officiels. En juillet 2017, les taux de scolarisation officiels étaient de 68 %, 73 % et 76 % dans les provinces de Ninive, Al-Anbâr et Erbil respectivement. Dans certains camps de déplacés, cependant, ce taux ne dépassait pas les 5 %. Le taux de scolarisation augmente avec l'âge : il était de 54 % pour les 6 à 11 ans, de 57 % pour les 12 à 14 ans et de 70 % pour les 15 à 17 ans (CCCM Cluster et REACH, 2017).

Au Yémen, en décembre 2017, 5 % des enfants en âge d'aller à l'école étaient des déplacés internes (GCPEA, 2018). Les conséquences des déplacements internes massifs sur l'éducation sont d'autant plus graves que c'est dans les écoles que sont le plus souvent hébergées les PDIP (Al-Sabahi et Motahar, 2017). De façon générale, les déplacements internes mettent les systèmes éducatifs à rude épreuve, comme en Ukraine (**encadré 4.3**).

Les déplacements dus aux catastrophes naturelles entraînent eux aussi des perturbations de l'éducation, moins longues toutefois que dans les situations de conflit. Au Bangladesh, à cause des séismes, des tempêtes, des inondations et de l'élévation du niveau de la mer, en moyenne 900 écoles sont endommagées chaque année (Save the Children, 2015). L'enquête sur les ménages et les écoles menée au moment de l'inondation de 2004 a réuni des données détaillées sur les effets de cette catastrophe. Il n'a pas été facile d'isoler une inondation en particulier par rapport à toutes celles qui se produisent au cours d'une année normale. Le logement de 19 % des familles environ a été inondé pendant sept jours en moyenne. Trente pour cent des écoles ont dû fermer au moins une fois à cause des inondations, mais 15 % d'entre elles sont restées fermées pendant deux semaines ou plus. Les écoles touchées ont en moyenne été fermées sept jours de plus que l'année précédente. Le jour où ces écoles ont réouvert leurs portes, les effectifs présents étaient inférieurs d'un tiers à la normale (FMRP, 2005).

Frappées par une vingtaine de typhons par an en moyenne, les Philippines sont également sujettes aux éruptions volcaniques, aux tremblements de terre et aux glissements de terrain (Save the Children, 2015). Après le passage du typhon Haiyan en novembre 2013, il a fallu réparer 12 400 salles de classe et 2 000 crèches et reconstruire 4 400 classes et 500 crèches. Des tentes et des bâches ont été fournies à plus de 2 000 centres d'enseignement temporaires. Du matériel scolaire a été distribué à 435 000 enfants âgés de 3 à 17 ans (Groupe sectoriel de l'éducation, 2014). Les investissements dans les infrastructures peuvent changer la donne. Grâce à la construction de nouvelles écoles conçues pour résister aux

ENCADRE 4.3 :

Le conflit en Ukraine, qui s'est soldé par des millions de personnes déplacées, a porté un coup dur à l'éducation

En janvier 2018, le HCR recensait 1,8 million de déplacés internes en Ukraine (HCR, 2018d). Le conflit a fortement ébranlé les infrastructures éducatives : dès octobre 2015, 280 établissements situés dans les régions de Donetsk et Luhansk avaient été endommagés (UNICEF, 2016). À Dnipro, Kharkiv, Kiev et Zaporijia, où vivent la majorité des déplacés internes, les établissements sont aux prises avec d'immenses difficultés : manque de salles de classe, ressources insuffisantes pour couvrir les frais de cantine et de transports scolaires. Bien que les besoins immédiats des PDIP aient été pris en charge par des associations locales, la société civile et les communautés d'accueil, en raison de la pauvreté, les jeunes ont de moins en moins de chances de poursuivre des études dans le deuxième cycle du secondaire et le supérieur. Les revenus des familles déplacées sont en effet inférieurs de 30 % au seuil de subsistance fixé par le Ministère de la politique sociale (OIM, 2017).

Les pouvoirs publics ont tenté d'y remédier en créant des places supplémentaires dans les établissements préprimaires et secondaires, en déplaçant 18 universités d'État de l'est du pays et de la Crimée et en simplifiant les procédures d'admission et de transfert des PDIP (Right to Protection *et al.*, 2017). En vertu d'une loi adoptée en mai 2015, l'État prend totalement ou partiellement en charge les frais de scolarité des PDIP de moins de 23 ans ayant été enregistrées et propose diverses mesures incitatives telles que l'octroi de prêts étudiants de longue durée et la fourniture gratuite de manuels scolaires ou de l'accès à Internet (COE, 2016). Une circulaire du cabinet des ministres de 2016 a autorisé la création d'une base de données centrale sur les PDIP. Placée sous l'égide du Ministère de la politique sociale, elle a pour objet d'évaluer les besoins des populations déplacées (Right to Protection *et al.*, 2017).

Le plan humanitaire d'urgence de 2018 prévoit avant tout des mesures visant à remédier aux effets du traumatisme, du stress et de la violence : services psychosociaux, séances en fin de journée scolaire, apprentissage des compétences de la vie courante et éducation tenant compte du conflit. Le plan entend également renforcer les capacités du Ministère de l'éducation à reconnaître les diplômes de tous les élèves contraints d'interrompre leurs études (OCHA, 2017c).

> Au Bangladesh, à cause des séismes, des tempêtes, des inondations et de l'élévation du niveau de la mer, 900 écoles sont endommagées chaque année en moyenne

typhons et dotées de supports pédagogiques, la durée de scolarité s'est allongée en moyenne de 0,3 année (Cas, 2016).

LES RÉFUGIÉS DOIVENT ÊTRE INTÉGRÉS AUX SYSTÈMES ÉDUCATIFS NATIONAUX

Dans les situations de crise, la plupart des gouvernements abandonnent l'éducation des réfugiés au secteur humanitaire international, dont le réflexe naturel consiste généralement à mettre en place un système éducatif parallèle calqué sur le modèle éducatif du pays d'origine des réfugiés. Or, il est désormais admis que cette solution n'est pas durable. Alors que les situations de déplacement ont tendance à se prolonger, les systèmes parallèles souffrent d'une pénurie chronique d'enseignants qualifiés, leurs examens ne sont sanctionnés par aucun certificat et leur financement peut être interrompu du jour au lendemain. L'éducation parallèle n'aide donc les réfugiés ni à s'intégrer ni à mener une existence décente dans leur premier pays d'asile, où ils bénéficient d'une protection[1].

Au nom de la continuité de l'éducation, la stratégie d'éducation du HCR pour 2012-2016 exhorte pour la première fois les pays à fournir aux enfants réfugiés des possibilités d'apprentissage accréditées et certifiées (HCR, 2012). Les gouvernements des pays d'accueil et les réfugiés eux-mêmes ont tout à gagner d'une telle initiative. L'objectif visé consiste à intégrer pleinement les élèves réfugiés au système éducatif national afin qu'ils puissent s'asseoir sur le même banc d'école que les élèves du pays hôte : après avoir suivi, si nécessaire, des cours de rattrapage pendant une courte période, en fonction de leur parcours éducatif, de leur niveau d'alphabétisme et de leur connaissance de la langue, ils pourront rejoindre la classe correspondant à leur âge. Le degré d'inclusion des réfugiés varie toutefois selon le contexte et dépend de facteurs géographiques et historiques ainsi que des ressources disponibles et des capacités du système.

Dans certains cas, l'inclusion est très progressive et dépend de l'évolution de la situation sur le terrain et de la compréhension des avantages qu'elle peut apporter. La Turquie (où vivent 3,8 millions de réfugiés, pour la plupart originaires de la République arabe syrienne, ce qui représente la plus grande population de réfugiés au monde[2]) a pris la décision d'intégrer tous les enfants réfugiés syriens au système éducatif national au cours des trois prochaines années et d'éliminer peu à peu le système éducatif séparé (**encadré 4.4**). Cette décision nous aide à mieux comprendre les choix éducatifs et politiques que font les gouvernements face aux mouvements massifs de réfugiés en passant des solutions immédiates de court terme à des solutions plus institutionnalisées, systémiques et durables lorsque la situation des réfugiés perdure. Dans d'autres cas, les pouvoirs publics manquent de constance, comme en République islamique d'Iran (un million de réfugiés, pour la plupart originaires d'Afghanistan), où en quarante ans la politique d'inclusion a connu bien des aléas (**encadré 4.5**).

L'Éthiopie (où vivent quelque 900 000 réfugiés, originaires pour la plupart de Somalie et du Soudan du Sud) a mis en place des écoles parallèles pour réfugiés, qui suivent cependant le programme national, du moins à partir de la 5e année (HCR, 2015c). La Proclamation sur les réfugiés autorise les réfugiés à s'inscrire dans les écoles nationales et les ressortissants à intégrer les écoles pour réfugiés. Le Gouvernement s'efforce d'institutionnaliser davantage l'intégration des réfugiés dans le système éducatif national. En réponse à une demande de l'Administration chargée des réfugiés et des rapatriés, responsable de l'éducation des réfugiés, le Ministre d'État chargé de l'enseignement général a envoyé une circulaire à tous les administrateurs du conseil régional de l'éducation pour les inviter à améliorer la coopération en matière d'éducation des réfugiés, notamment en ce qui concerne les programmes et les manuels scolaires, l'évaluation, la formation des enseignants et l'inspection scolaire. Des interventions sont en cours afin de planifier l'aide humanitaire et l'aide au développement (HCR, 2017d). Les subventions du fonds Education Cannot Wait financent la planification et la gestion de l'éducation des réfugiés dans certains districts aux niveaux régional et scolaire (ECW, 2018).

Le Rwanda (où vivent quelque 170 ,000 réfugiés, originaires pour la plupart du Burundi et de la République démocratique du Congo) s'est engagé en 2016 à intégrer 18 000 enfants réfugiés dans les écoles primaires et 35 000 adolescents dans les écoles secondaires, rendant ainsi inutile l'éducation parallèle dispensée dans les camps (Nations Unies, 2016). Entre 2016 et 2017, le taux de scolarisation des réfugiés est passé de 54 % à 80 % dans le primaire et de 34 % à 73 % dans le secondaire. Le Rwanda s'est engagé à mettre en œuvre le Cadre d'action global pour les réfugiés d'ici à février 2018 (CRRF, 2018b).

1 Cette section s'appuie sur Dryden-Peterson *et al.* (2018).

2 Les chiffres entre parenthèses proviennent du HCR (2018c). Ils concernent la fin de l'année 2017 et font référence aux réfugiés, aux personnes se trouvant dans des situations similaires à celle des réfugiés et aux demandeurs d'asile en attente du traitement de leur demande.

ENCADRE 4.4 :

La Turquie s'engage à intégrer les enfants syriens dans le système éducatif

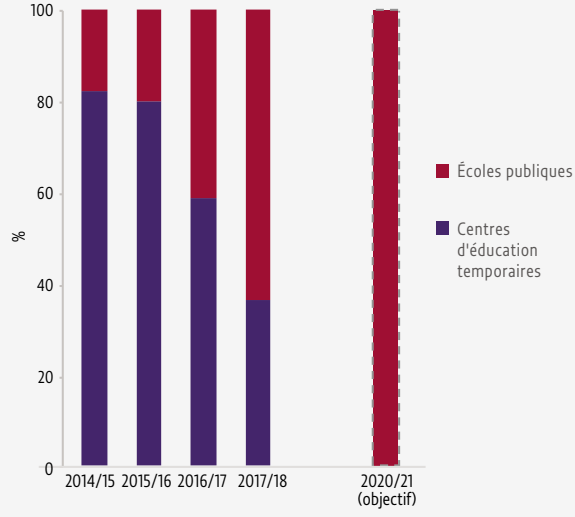
En 2018, la Turquie accueillait 3,5 millions de réfugiés, dont un million d'enfants en âge d'être scolarisés (HCR, 2018c). Les premiers réfugiés syriens ont traversé la frontière turque en avril 2011. Entre 2013 et 2018, le pourcentage de Syriens résidant en zone urbaine est passé de 64 % à 93 % (3RP, 2018). Au fur et à mesure que les réfugiés devenaient plus nombreux et s'installaient à l'extérieur des camps, des philanthropes et des organisations non gouvernementales ou confessionnelles ont créé des écoles informelles et recruté des enseignants bénévoles qui enseignaient en arabe une version modifiée du programme syrien. Échappant à toute réglementation, ces écoles fonctionnant en dehors du système national avaient une assurance qualité très limitée et délivraient des diplômes non homologués à la fin des 9e et 12e années.

Fin 2014, le Ministère de l'éducation nationale a doté ces centres scolaires temporaires d'un cadre réglementaire. Pour scolariser leurs enfants, les familles syriennes avaient le choix entre ces centres et les écoles publiques (Turquie, Ministère de l'éducation nationale, 2014). Au cours des deux années suivantes, l'enseignement, la gestion des données et la réglementation des organisations de financement des centres temporaires furent peu à peu normalisés. Les centres non conformes aux réglementations durent fermer. En août 2016, le Gouvernement annonçait que tous les enfants syriens seraient intégrés au système éducatif national. On estime que parmi les enfants syriens scolarisés, le pourcentage d'élèves inscrits dans les centres est passé de 83 % en 2014-2015 à 37 % en 2017-2018. Il reste actuellement 318 centres temporaires, qui devraient tous avoir fermé leurs portes d'ici à 2020 (**figure 4.4**).

Par décision du Gouvernement, les centres temporaires ont l'obligation de dispenser à leurs élèves 15 heures hebdomadaires de cours de turc afin de les préparer à intégrer les écoles turques. Cette intégration a d'importantes répercussions sur les infrastructures scolaires et la préparation des enseignants. Ce processus a été financé par le projet Promouvoir l'intégration des enfants syriens dans le système éducatif turc, subventionné à hauteur de 300 millions d'euros par la Facilité en faveur des réfugiés en Turquie (Délégation de l'Union européenne en Turquie, 2017). Les deux cinquièmes de cette somme ont été alloués à la construction d'écoles, le reste aux cours de turc et d'arabe, aux cours de rattrapage et de soutien, aux transports scolaires gratuits, au matériel pédagogique, au système d'examen, à l'orientation professionnelle, à la formation de 15 000 enseignants et au recrutement du personnel administratif (Arik Akyuz, 2018).

Ces subventions ont également servi à financer une stratégie de communication, y compris un site Web, des spots télé, des courts-métrages et autres outils afin de faire connaître les possibilités d'éducation offertes aux enfants syriens (Arik Akyuz, 2018). Il est en effet impératif que les parents sachent quels sont leurs droits et quelles sont les démarches à suivre pour inscrire leurs enfants. Cependant, même lorsqu'elles connaissent leurs droits, il arrive que des communautés de réfugiés hésitent à se tourner vers les systèmes éducatifs nationaux, s'opposant à ce que leurs enfants suivent des cours dans une langue qu'elles-mêmes ne maîtrisent pas (Dallal, 2016).

FIGURE 4.4 :
Plus aucun élève syrien réfugié en Turquie ne sera scolarisé dans un centre d'éducation temporaire d'ici à 2020
Répartition des enfants syriens réfugiés en Turquie allant à l'école, par type d'établissement



GEM StatLink : http://bit.ly/fig4_4
Source : Arik Ayuz (2018).

Dans certaines situations, malgré les engagements pris, l'inclusion peine à devenir réalité. Les réfugiés sont certes intégrés au système national, leur programme, leurs évaluations et leur langue d'enseignement sont les mêmes que ceux des ressortissants, et pourtant ils subissent une certaine forme de ségrégation. Ainsi, le regroupement des réfugiés dans des lieux à part, dans des camps par exemple, peut se traduire par un isolement géographique, d'où le caractère partiel de l'inclusion. Au Kenya (où vivent quelque 490 000 réfugiés, originaires pour la plupart de Somalie et du Soudan du Sud), les écoles des deux plus grands camps de réfugiés ont été enregistrées par le Ministère de l'éducation. Ces écoles suivent le programme et les examens nationaux mais, parce qu'elles sont éloignées des écoles locales, elles n'accueillent pas d'élèves des environs, ou très peu.

Le manque de moyens est un problème majeur. Le Liban et la Jordanie (où vivent environ un million et 730 000 réfugiés, respectivement) comptent le nombre de réfugiés par habitant le plus élevé au monde. Ces pays ont institué des écoles à double vacation, où les écoles accueillent les élèves

ENCADRE 4.5 :

En Iran, l'intégration des réfugiés afghans au système éducatif se fait par intermittence

Nous ne disposons que de très peu de données sur la scolarisation des réfugiés afghans enregistrés et sans papiers en République islamique d'Iran. Il apparaît toutefois que ces réfugiés bénéficient d'un meilleur accès à l'éducation que les réfugiés afghans installés au Pakistan (**encadré 4.2**), leur taux de scolarisation dans le primaire étant en effet deux fois plus élevé (Nicolle, 2018).

Quand les réfugiés afghans ont commencé à arriver dans les années 80, le Gouvernement a lancé des campagnes de sensibilisation présentant l'éducation comme un droit et une obligation pour tous les enfants. Les réfugiés résidant dans des camps (moins de 10 % d'entre eux à l'époque) furent scolarisés sur place (PAM *et al.*, 2016), tandis que ceux qui s'étaient établis en ville ont été scolarisés gratuitement dans les mêmes écoles publiques que les Iraniens de leur âge (Hoodfar, 2010).

Le flot ininterrompu d'Afghans fuyant la guerre civile et les Taliban dans les années 90 a amené les pouvoirs publics à cesser de délivrer des cartes de résident permanent (Human Rights Watch, 2013). En vertu d'une nouvelle réglementation, par ailleurs, les réfugiés afghans n'ont plus été autorisés qu'à s'inscrire dans les écoles de la ville où leur permis de séjour avait été délivré, ce qui pénalisait tous ceux qui s'étaient depuis installés ailleurs dans le pays (Hoodfar, 2007). Les Afghans sans papiers ne pouvaient plus utiliser légalement les services publics, bien que beaucoup d'écoles aient continué à les admettre. La situation s'est améliorée temporairement en 2001-2004, lorsqu'une nouvelle réglementation a de nouveau autorisé la scolarisation des Afghans en situation irrégulière (Tousi et Kiamanesh, 2010). En raison de leur exclusion intermittente du système éducatif, plusieurs communautés afghanes ont créé des écoles informelles, ce que le Gouvernement a d'abord toléré. Par la suite, nombre de ces écoles non officielles ont été fermées (Squire, 2000).

En 2004, une nouvelle directive interdit la scolarisation des enfants afghans sans papiers et oblige le Ministère de l'éducation à faire payer des droits de scolarité aux étudiants afghans réfugiés. En vertu de cette même directive, les étudiants afghans ne sont plus autorisés à s'inscrire dans l'enseignement pré-universitaire, condition indispensable pour se présenter à l'examen d'entrée à l'université. La directive a donc pour effet de bloquer l'accès des réfugiés afghans aux établissements iraniens d'enseignement supérieur (Nicolle, 2018). Les réglementations de 2012 en vertu desquelles les étudiants afghans doivent renoncer à leur statut de réfugié et obtenir un passeport afghan et un visa ont rendu l'accès à l'université encore plus difficile (Human Rights Watch, 2013).

En mai 2015, le Guide suprême décrète que les écoles doivent accepter tous les enfants afghans, qu'ils soient ou non en situation régulière. En avril 2016, une directive gouvernementale crée une carte scolaire pour les enfants afghans sans papiers, les protégeant ainsi de l'expulsion pendant toute la durée de leurs études. Les élèves afghans sont tous autorisés à se présenter à l'examen de fin d'études secondaires, bien que les frais de scolarité n'aient pas été supprimés (Nicolle, 2018). Grâce à cette directive, en 2016, on estime à 51 000 environ le nombre de nouvelles inscriptions d'enfants sans papiers dans les écoles publiques (Zolfaghari, 2016).

> « En Éthiopie, le Gouvernement s'efforce d'institutionnaliser davantage l'intégration des réfugiés dans le système éducatif national »

par roulements d'une demi-journée, le matin et l'après-midi. Les élèves ne partagent donc pas tous le même temps scolaire. En 2016, sur les 1 350 écoles publiques du pays, 160 accueillaient essentiellement des enfants libanais le matin et des réfugiés syriens l'après-midi. Ce sont généralement les mêmes enseignants qui travaillent le matin et l'après-midi, d'où leur sentiment de surcharge (Dryden-Peterson et Adelman, 2016). La Jordanie a elle aussi tenté de mettre en place une organisation scolaire similaire pour accueillir un nombre croissant de réfugiés syriens. Ces écoles dispensent moins d'heures de cours que les établissements publics à journée complète (Culbertson et Constant, 2015; Human Rights Watch, 2016).

Même les pays suffisamment dotés en moyens se heurtent parfois à des problèmes d'ordre pratique lorsqu'ils tentent de scolariser les réfugiés dans le système national. La planification et la coordination sont alors essentielles, comme le montre clairement l'analyse de la situation en Grèce (où vivent quelque 80 000 réfugiés, originaires pour la plupart d'Afghanistan, d'Iraq et de République arabe syrienne) (**encadré 4.6**).

Aujourd'hui encore, dans certaines situations, les réfugiés fréquentent des écoles privées ou communautaires, séparées ou non formelles, comme c'est le cas pour les réfugiés burundais en République-Unie de Tanzanie (environ 350 000 personnes) (**encadré 4.7**) ou encore pour les réfugiés karens originaires du Myanmar en Thaïlande (environ 110 000 personnes) (**encadré 4.8**). Ces écoles sont créées et financées par les organisations internationales ou les réfugiés eux-mêmes et les communautés locales. Elles ne sont pas toujours homologuées. Le système éducatif parallèle des réfugiés palestiniens représente un cas unique (**encadré 4.9**).

ENCADRE 4.6 :

L'intégration des réfugiés dans le système éducatif grec soulève de multiples difficultés

En 2015-2016, plus d'un million de personnes ont transité par la Grèce. À la suite de l'accord signé par l'Union européenne et la Turquie en mars 2016 et de la fermeture des frontières des autres États européens, quelque 20 000 enfants sont restés dans le pays, pour les trois quarts en Grèce continentale, dans des camps, des logements en ville ou des centres d'hébergement pour mineurs non accompagnés ; les 25 % restants, qui ont été répartis dans cinq îles, séjournent souvent dans des camps surpeuplés beaucoup plus longtemps que la durée maximale autorisée.

En août 2016, une commission publique a proposé un plan d'action pour l'éducation des réfugiés et la création d'une unité de mise en œuvre au sein du Ministère de l'éducation, de la recherche et des cultes. Depuis 2016/17, dans la partie continentale du pays, l'éducation formelle est dispensée selon deux modalités : en premier lieu, certains enfants sont scolarisés dans des écoles situées pour la plupart dans les zones d'éducation prioritaire ; les classes d'accueil existantes admettent alors des enfants d'immigrants. En second lieu, de nouvelles classes d'accueil réservées aux enfants réfugiés vivant dans des centres d'hébergement ont été ouvertes dans les écoles situées à proximité de ces centres. Les enfants ont cours l'après-midi et suivent un programme spécial de grec, d'anglais, d'informatique, de mathématiques, de musique et d'éducation physique. Les coordinateurs de l'éducation des réfugiés font la liaison entre les réfugiés et la communauté scolaire (Grèce, Ministère de l'éducation, de la recherche et des cultes, 2017).

Selon l'évaluation menée au terme de la première année, l'objectif de normalisation a été atteint mais certaines insuffisances ont été constatées. Les critères de recrutement ne portaient ni sur l'expérience de l'enseignement interculturel ni sur l'enseignement du grec langue étrangère, d'où le manque de préparation des enseignants, peu nombreux à suivre les programmes de formation proposés. La participation des parents et l'information des familles laissaient elles aussi à désirer. Quelques communautés locales se sont fermement opposées au projet mais les municipalités ont contribué à apaiser les tensions, jouant ainsi un rôle très appréciable (Anagnostou et Nikolova, 2017).

À la fin de l'année scolaire 2017/18, environ 62 % des enfants âgés de 5 à 17 ans hébergés dans des logements en ville et des centres pour mineurs non accompagnés avaient rejoint l'éducation formelle, soit 76 % des 5 et 6 ans et 42 % des 16 et 17 ans, bien que les chiffres du décrochage ne soient pas connus (HCR, 2018a). La loi de juin 2018 officialise les structures scolaires des réfugiés et fixe des critères de recrutement des enseignants plus stricts (Grèce, Journal officiel, 2018).

Sur les îles, la scolarisation des réfugiés reste problématique. Selon un rapport récent, alors que les camps sont en réalité des centres d'identification conçus pour des séjours très courts, les enfants réfugiés y vivent plus longtemps que prévu. Le peu d'empressement à établir les mêmes structures que dans les régions continentales n'est pas pour autant justifié. D'après ce rapport, les enfants ont été exclus des rares classes d'accueil existantes sous prétexte qu'ils n'étaient pas à jour de leurs vaccins. Début 2018, le Gouvernement a créé des établissements préscolaires dans tous les centres sauf dans le plus grand d'entre eux. Il a également annoncé qu'il ouvrirait pour la première fois en 2018/19 des classes d'accueil pour les enfants de tous les centres (Human Rights Watch, 2018).

PLUSIEURS OBSTACLES À L'INCLUSION RESTENT À SURMONTER

Soumis aux pressions exercées par le déplacement mais unis dans leur engagement d'intégrer les élèves déplacés dans les systèmes éducatifs nationaux, les gouvernements et leurs partenaires doivent élaborer des plans flexibles dans un souci de coordination et de cohérence. Une planification efficace est la clé de la sécurité, de la résilience et de la cohésion sociale. Les points d'achoppement se manifestent au niveau national et, surtout, au niveau international, où il est vital de coordonner les budgets de l'aide humanitaire et de l'aide au développement (**point sur les politiques 19.3**). Les difficultés se situent sur deux plans : des horizons de planification divers – les donateurs de l'aide au développement ont la possibilité d'octroyer des financements sur plusieurs années – et des architectures de planification diverses elles aussi – les bailleurs de l'aide humanitaire n'apparaissent guère dans les plans sectoriels de l'éducation. Absence de documents, maîtrise insuffisante de la langue, interruption du parcours scolaire, pauvreté sont autant de problèmes liés au déplacement qu'il importe de prendre en compte dans les plans.

ENCADRE 4.7 :

Les réfugiés burundais ne sont pas intégrés dans le système éducatif tanzanien

Les réfugiés burundais en République-Unie de Tanzanie vivent pour la plupart dans trois camps situés dans la région de Kigoma et administrés par le Ministère de l'intérieur. Le HCR coordonne l'éducation et finance les programmes d'éducation formelle de deux ONG internationales, le Comité international de secours et Caritas. En vertu des politiques nationales, l'éducation des réfugiés est séparée du système national et ne reçoit aucun financement de la part du Gouvernement ou des partenaires du développement (Dalrymple, 2018).

En 2017, avec l'aide du HCR et de l'UNICEF, le Ministère de l'éducation, des sciences et des technologies a élaboré une stratégie nationale sur l'éducation inclusive 2018-2021, qui fixe des objectifs et des cibles pour les élèves réfugiés, renonçant apparemment au système parallèle utilisé jusqu'alors. Cette initiative a été motivée par la décision du Gouvernement de faire de la République-Unie de Tanzanie l'un des premiers pays à appliquer le CRRF (Dalrymple, 2018). Cependant, en janvier 2018, la République-Unie de Tanzanie s'est dissociée du processus du CRRF, et on ne sait pas avec certitude si la volonté d'intégrer les réfugiés sera suivie d'effets (ReliefWeb, 2018). La République-Unie de Tanzanie a justifié son retrait par l'insuffisance de l'aide financière octroyée par les donateurs internationaux, d'où l'importance fondamentale que revêt le partage mondial des responsabilités face à un problème qui touche avant tout les régions les plus pauvres (Betts, 2018).

COMPTE TENU DES PRESSIONS QUE LE DÉPLACEMENT FAIT PESER SUR L'ÉDUCATION, LES DONNÉES ET LA PLANIFICATION REVÊTENT UNE IMPORTANCE CRUCIALE

Les difficultés que pose l'intégration sont d'autant plus graves que les systèmes éducatifs présentent déjà des signes de faiblesse. L'Institut de planification de l'éducation de l'UNESCO a élaboré un guide sur la préparation des plans

ENCADRE 4.8 :

Les écoles séparées des réfugiés karens en Thaïlande

Depuis que le Myanmar a accédé à l'indépendance en 1948, le Gouvernement est en conflit avec l'Union nationale karen (KNU), créée par le troisième groupe ethnique du pays, à propos des droits et de l'identité des groupes ethniques, de leur autonomie et des ressources naturelles.

Les débuts de la démocratisation remontent à 2011. Un accord de cessez-le-feu est signé en 2012 en dépit de la persistance d'affrontements sporadiques. On estime que près de 100 000 personnes vivent toujours dans les neuf camps de réfugiés situés juste de l'autre côté de la frontière thaïlandaise (Zaw, 2018). Les enfants réfugiés sont scolarisés dans 64 écoles qui suivent le programme du Ministère karen de l'éducation, affilié au KNU (Shiohata, 2018). La Thaïlande a fermé les portes des écoles publiques aux réfugiés. Les Karens n'ont généralement pas de carte d'identité nationale et leur parcours scolaire n'est pas reconnu (Dare, 2015).

La réforme de l'éducation occupe une place importante dans la démocratisation du Myanmar. À la suite d'une analyse approfondie du secteur de l'éducation, en 2014, une commission de mise en œuvre de la promotion de l'éducation a rédigé un projet de loi qui favorise l'instruction dans les langues ethniques, en plus du birman, apportant ainsi une solution à l'une des causes du conflit (Shiohata, 2018). L'enseignement de la langue karen sera effectif jusqu'en quatrième année à partir de 2018/19 dans la région de Bago (Karen News, 2018) et se développe dans celle d'Ayeyarwady (Khalain, 2018), où vivent des populations karens. Le Gouvernement recrute peu à peu des assistants bénévoles chargés de l'enseignement des langues des minorités, il leur verse une petite rémunération depuis décembre 2017 et envisage de titulariser ceux qui ont été diplômés d'une licence (Phyu, 2018).

L'utilisation des langues des minorités dans l'éducation publique pourrait encourager les réfugiés à revenir au Myanmar, à condition que les rapatriés en tirent vraiment profit, ce qui ne sera pas facile dans la pratique. Selon l'enquête démographique et sanitaire de 2015, le taux d'achèvement du primaire au Myanmar était de 81 %, mais de 68 % seulement (60 % chez les garçons) dans l'État de Kayin, où les Karens sont majoritaires. Le taux d'achèvement du secondaire était de 15 % à l'échelle nationale contre 13 % dans l'État de Kayin, où il atteignait à peine 8 % parmi les garçons.

ENCADRE 4.9 :

Un système parallèle bien établi – l'éducation des réfugiés palestiniens selon la stratégie de l'UNRWA

En partenariat avec l'UNESCO, l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) donne aux réfugiés palestiniens une éducation élémentaire accréditée depuis près de 70 ans. Quelque 526 000 enfants réfugiés bénéficient ainsi d'une éducation gratuite dans 711 écoles primaires situées en Cisjordanie et à Gaza, en Jordanie, au Liban et dans la République arabe syrienne (UNRWA, 2018b). L'Office administre également huit centres de formation professionnelle qui accueillent plus de 7 000 jeunes réfugiés ainsi que deux facultés de formation à l'enseignement des sciences dont sont diplômés plus de 1 800 réfugiés (UNRWA, 2017b). Ce système éducatif complet et parallèle englobe l'éducation sous tous ses aspects, du programme scolaire aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation des enseignants. L'UNRWA obtient de meilleurs résultats que les écoles publiques de Jordanie, de Cisjordanie et de Gaza, l'écart entre les élèves correspondant à une année entière de scolarité (Abdul-Hamid *et al.*, 2016).

Afin que les élèves puissent ensuite s'intégrer sans heurts dans le système national et que leurs qualifications soient reconnues et certifiées, le système éducatif parallèle doit fonctionner en conformité et en étroite coopération avec celui du gouvernement hôte. Bien qu'en tant qu'organisme des Nations Unies, elle jouisse d'une totale indépendance opérationnelle, l'UNRWA s'aligne à maints égards sur le système éducatif des gouvernements hôtes, notamment en matière de programmes, d'examens et d'emploi du temps, ce qui est conforme aux bonnes pratiques de l'éducation des réfugiés (HCR, 2015b).

Dans un contexte qui perdure, et compte tenu des crises qui se sont succédé depuis 70 ans, ce système a su renforcer sa résilience et s'adapter à des situations d'urgence multiples. En 2011, une réforme systémique de l'éducation a été engagée à l'échelle de l'UNRWA. Le programme novateur qui a été adopté, Éducation en situations d'urgence, accorde la plus haute importance au renforcement continu des capacités du personnel enseignant afin d'offrir une éducation de qualité, d'établir d'une communauté de pratique dans l'école et de resserrer les liens avec les parents et la communauté (UNRWA, 2017a).

Le programme d'enseignement de l'UNRWA coûte en moyenne 826 dollars EU par enfant et par an. Les contributions volontaires des États membres de l'ONU en sont les premières sources de financement. Depuis dix ans, cependant, ces contributions ne progressent plus assez pour répondre à des besoins en constante augmentation du fait d'une instabilité grandissante. Entre 2011 et 2016, 44 % des écoles de l'UNRWA ont « été directement touchées par le conflit armé et la violence qui ont provoqué des dommages matériels ou gravement perturbé l'enseignement » (UNRWA, 2016). En 2017, les États-Unis finançaient à eux seuls 25 % du programme et 32 % du budget total de l'UNRWA (UNRWA, 2018a). En août 2018, ils ont annoncé qu'ils cessaient de financer l'UNRWA (BBC, 2018). Même si d'autres donateurs se sont depuis présentés ou ont pris l'engagement d'accroître leurs contributions, cette instabilité financière fait planer une menace sur la poursuite de l'enseignement et des autres services.

de transition de l'éducation (PTE), ensuite remplacés par des plans sectoriels de l'éducation définitifs. Les plans définitifs demandent des années de travail, tandis que les plans de transition sont généralement élaborés en moins de 12 mois et mettent l'accent sur les besoins immédiats (GPE et UNESCO-IIPE, 2016). Entre 2011 et 2017, le Partenariat mondial pour l'éducation a financé la réalisation de 11 plans de transition de l'éducation (GPE, 2016).

Le Tchad (où vivent quelque 410 000 réfugiés, originaires pour la plupart de République centrafricaine et du Soudan) est le premier pays à avoir tenu compte des réfugiés dans sa stratégie intérimaire pour l'éducation de 2013. L'évaluation participative réalisée dans 12 camps a été l'occasion pour les réfugiés soudanais de soulever trois problèmes liés à la transition vers le système éducatif tchadien : nouvelle langue d'instruction, reconnaissance des diplômes délivrés au Tchad lors du retour au Soudan et crainte de perdre leur nationalité, leur culture, leur religion et leur identité nationale (HCR, 2015a). Ces inquiétudes ont été abordées dans le plan. Par conséquent, le Tchad a prélevé sur le financement convenu du GPE en 2015 une part de 7 millions de dollars EU qu'il a allouée à un programme d'urgence destiné à couvrir les frais de cantine, de construction d'écoles et de matériel pédagogique (GPE, 2016). En 2018, le Gouvernement a rattaché au système éducatif national 108 écoles situées dans 19 camps et sites d'hébergement de réfugiés (CRRF, 2018a).

En Ouganda, le plan d'intervention en faveur des réfugiés et des communautés d'accueil dans le domaine de l'éducation, annoncé en mai 2018 par le Gouvernement, constitue un exemple sans précédent. Ce plan a pour objet de répondre aux besoins qui se posent dans le domaine de l'éducation dans 34 sous-comités situés dans 12 districts accueillant des réfugiés. Son élaboration a réuni les partenaires du développement et de l'aide humanitaire et bénéficiera chaque année à quelque 675 000 élèves, qu'ils soient réfugiés ou autochtones, pour un coût total de 395 millions de dollars EU sur trois ans et demi (Ouganda, Ministère de l'éducation et des sports, 2018).

En décembre 2017, par la Déclaration régionale de Djibouti sur l'éducation des réfugiés dans les États membres de l'IGAD, les ministres de l'éducation de Djibouti, d'Éthiopie, du Kenya, de Somalie, du Soudan du Sud, du Soudan et de l'Ouganda se sont engagés à « intégrer l'éducation pour les réfugiés et les rapatriés dans les plans sectoriels nationaux sur l'éducation d'ici à 2020 » (IGAD, 2017b). L'annexe propose en exemple diverses mesures à prendre : fixer un socle minimum de normes d'apprentissage pour les réfugiés et les rapatriés, tenir compte des réfugiés dans le SIGE national ou encore créer une commission régionale de suivi de la mise en œuvre des plans (IGAD, 2017a).

La planification de l'éducation des réfugiés nécessite l'amélioration des SIGE. Le Tchad a mis en place un système intégré qui prévoit pour chaque camp des formulaires de données allant du préprimaire à l'enseignement supérieur et aux programmes d'alphabétisation non formels. Il a ainsi pu améliorer la qualité des données disponibles et harmoniser la collecte, la saisie, la compilation et le partage des données (UNESCO, 2016). En Jordanie, le Ministère de l'éducation consigne le statut éducatif des enfants réfugiés sur une plate-forme de SIGE (Jordanie, Ministère de la planification et de la coopération internationale, 2018). Au Soudan du Sud, les données du HCR ont été intégrées au SIGE national afin de repérer les écoles à risque. Grâce aux informations ainsi recueillies, le plan stratégique de l'enseignement général apporte son soutien aux régions qui en ont le plus besoin (GPE et UNESCO-IIPE, 2016).

ABSENCE DE PAPIERS D'IDENTITÉ ET DE DIPLÔMÉS, UNE CAUSE MAJEURE D'EXCLUSION

Les réfugiés ne sont généralement pas en possession de documents tels que certificats de naissance, certificats de fin d'étude ou diplômes, et rencontrent donc les pires difficultés pour accéder aux systèmes éducatifs nationaux. Les exigences varient selon les pays de destination, comme en ont fait l'expérience les réfugiés syriens.

En Jordanie, jusqu'en 2016, les réfugiés vivant en dehors des camps avaient l'obligation de se faire enregistrer auprès du Ministère de l'intérieur et d'introduire une demande de « carte de service », impossible à obtenir sans certificat de naissance. Les réfugiés qui avaient fui leur pays sans emporter leur certificat de naissance ou dont les enfants nés entre-temps n'avaient pas été enregistrés ne pouvaient donc y prétendre (Human Rights Watch, 2016). Depuis fin 2016, cependant, dans une volonté de plus grande souplesse, le Ministère de l'éducation autorise les écoles publiques à accepter les enfants sans carte.

Au Liban, les réfugiés syriens peuvent s'inscrire dans un établissement secondaire à condition de pouvoir justifier

> « Absence de documents, maîtrise insuffisante de la langue, interruption du parcours scolaire, pauvreté sont autant de problèmes liés au déplacement qu'il importe de prendre en compte dans les plans »

de leur statut de réfugié et d'avoir achevé l'école primaire au Liban ou dans la République arabe syrienne. Nombre d'élèves ayant fui leur pays sans emporter de certificat de fin d'études primaires, ils n'ont d'autre choix que de se tourner vers l'enseignement privé, s'ils en ont les moyens. Depuis qu'en mai 2015 le HCR a reçu pour consigne de ne plus enregistrer les réfugiés, les Syriens qui n'ont pas le statut de réfugié ont les plus grandes difficultés à être scolarisés (Dryden-Peterson *et al.*, 2018).

Le Gouvernement turc a assoupli la réglementation sur les documents à produire par les Syriens désireux de s'inscrire dans l'enseignement supérieur et a pris des mesures pour que les certificats de fin d'études secondaires délivrés par les autorités syriennes soient reconnus. Le Ministère de l'éducation nationale a par ailleurs exempté à titre exceptionnel les élèves syriens ayant achevé leur 12e année d'étude dans un centre d'éducation temporaire de passer les examens prévus par le Ministère afin d'obtenir le certificat valant comme demande d'inscription à l'université turque (Yavcan et El-Ghali, 2017).

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE LOCALE, UNE CONDITION ESSENTIELLE POUR RENFORCER LE SENTIMENT D'INTÉGRATION DES RÉFUGIÉS

La méconnaissance de la langue d'instruction ou de la langue parlée en classe empêche les élèves réfugiés de créer des liens, d'apprendre et de communiquer, et constitue un obstacle supplémentaire à l'intégration dans les systèmes éducatifs nationaux des enfants et des jeunes, en particulier en ce qui concerne les plus âgés d'entre eux. En Grèce, c'est essentiellement à cause de la barrière de la langue que les enfants réfugiés quittent l'éducation formelle (REACH et UNICEF, 2017).

Au début des années 2000, en Ouganda, en raison de leur méconnaissance de l'anglais, les réfugiés originaires de la République démocratique du Congo étaient automatiquement placés dans les mêmes classes que des élèves plus jeunes qu'eux. Même lorsqu'ils maîtrisaient le contenu de l'enseignement, le taux de redoublement était plus élevé parmi ces élèves. Cette pratique surcharge des classes où les compétences élémentaires en lecture et en écriture ont déjà été acquises, ce qui crée des difficultés supplémentaires pour des enseignants qui sont généralement parmi les moins qualifiés. Elle soulève en outre des interrogations quant à la protection des plus jeunes (Dryden-Peterson, 2006). Les réfugiés burundais au Rwanda rencontrent des difficultés similaires. Les partenaires internationaux financent un programme d'orientation global pouvant durer jusqu'à six mois et comprenant des cours

> « Il appartient aux gouvernements de protéger le droit à l'éducation des réfugiés, qu'ils aient ou non des papiers d'identité ou le statut de résident »

d'anglais. Lorsqu'ils atteignent le niveau d'anglais requis, les élèves sont dirigés vers le système scolaire public. Outre la formation des enseignants et le tutorat, le programme comprend une campagne de sensibilisation pour expliquer à la communauté en quoi consiste la transition vers le système scolaire public (UNICEF, 2015 ; Wachiaya, 2017).

Les pays à revenu élevé disposent de davantage de moyens pour renforcer les aptitudes linguistiques des élèves réfugiés. Les réfugiés ayant obtenu le droit d'asile en Allemagne doivent obligatoirement suivre un cours d'intégration (600 heures de cours d'allemand et 100 heures de cours sur la législation, l'histoire, la culture et la société allemandes) (Bundeszentrale für Politische Bildung, 2018). À Oslo, les enfants peuvent s'inscrire dans des classes d'accueil pendant une période maximale de deux ans avant d'être admis dans le système éducatif national, dans des classes correspondant à leur âge (Eurocities, 2017).

Lorsque ces cours se prolongent trop longtemps, le risque est que les réfugiés restent à l'écart du système éducatif. En outre, les besoins linguistiques englobent aussi des pratiques non verbales, qui permettent aux réfugiés de comprendre les normes sociales de leur pays d'accueil. Ces pratiques ne sont pas enseignées en tant que telles, elles ne sont découvertes qu'à travers les échanges avec les communautés d'accueil. Or, les politiques de développement tiennent rarement compte de cet aspect (Dryden-Peterson *et al.*, 2018).

D'AUTRES TYPES DE PROGRAMMES POUR AIDER LES PERSONNES DÉPLACÉES À TROUVER OU RETROUVER LEUR PLACE À L'ÉCOLE

D'autres types de programmes éducatifs apportent un soutien aux enfants que le déplacement a contraints d'interrompre leurs études (Save the Children *et al.*, 2017). Le Groupe de travail sur l'éducation accélérée, composé d'organismes de l'ONU et d'ONG internationales, définit l'éducation accélérée comme : « Un programme flexible et adapté à l'âge de l'apprenant. Il favorise l'accès à l'éducation dans un délai accéléré pour des populations défavorisées, des enfants trop âgés non scolarisés ainsi que des jeunes déscolarisés. » Elle a pour objectif de procurer aux apprenants « un certificat de compétences équivalant à une éducation de

base, ainsi que des méthodes d'apprentissage en adéquation avec leur maturité cognitive » (AEWG, 2018).

Destinés aux élèves de 10 à 18 ans ayant manqué au moins un an de scolarité, les programmes d'éducation accélérée condensent les programmes sur des délais plus courts et donnent lieu à une certification en fin de parcours. Il en existe une grande variété : programmes de rattrapage pour aider les élèves ayant interrompu leur cursus pendant moins d'un an à réintégrer l'éducation formelle ; programmes de rattrapage pour les enfants scolarisés mais placés dans des classes d'élèves plus jeunes qu'eux ; et programmes relais pour les enfants qui ne peuvent accéder au système éducatif national faute d'une maîtrise suffisante de la langue (Shah *et al.*, 2017).

Un programme d'apprentissage accéléré a été mis en place par le Conseil norvégien pour les réfugiés à Dadaab. Condensé en quatre ans des huit années du programme d'études kenyan, il répond aux besoins des élèves et prévoit de multiples possibilités d'entrée et de sortie. À la fin de chaque cycle, les élèves peuvent réintégrer le système formel au niveau approprié en fonction d'un cadre d'évaluation agréé par le Ministère de l'éducation et d'autres partenaires de l'éducation. L'évaluation de ce programme montre que la fréquentation scolaire augmente chez les garçons ainsi que chez les filles, quoique dans des proportions moindres (Shah, 2015). Ces programmes sont généralement administrés par des ONG internationales mais l'idéal serait que les ministères de l'éducation intègrent à leurs plans sectoriels des programmes normalisés et flexibles ainsi que des mécanismes de renforcement des capacités et de distribution des matériels.

POUR LES PERSONNES DÉPLACÉES, LE COÛT DE L'ÉDUCATION NE SE LIMITE PAS AUX FRAIS DE SCOLARITÉ

Les frais de scolarité et autres coûts relatifs à l'éducation sont habituellement très élevés pour les réfugiés, en particulier lorsque leur liberté de mouvement et leur droit au travail sont restreints. Les transports scolaires sont financés par l'aide humanitaire : en Jordanie, en Iraq et en Turquie, grâce aux cars scolaires mis en place par l'Organisation internationale pour les migrations et l'UNICEF, quelque 35 000 enfants syriens peuvent se rendre à l'école (Kompani, 2018).

Bien qu'au Liban l'enseignement public soit théoriquement gratuit, en raison des frais d'inscription et du coût des uniformes, des manuels, des transports et de la cantine, certaines familles de réfugiés n'ont pas les moyens de scolariser leurs enfants. Avec l'aide de l'UNICEF et du Programme alimentaire mondial, le Gouvernement a lancé à titre expérimental l'initiative Min ila (« aller à… en partant de »), qui consiste à offrir aux familles une somme d'argent en espèces destinée à couvrir les frais de transport des enfants

> « Le programme d'apprentissage accéléré mis en place par le Conseil norvégien pour les réfugiés à Dadaab condense en quatre ans les huit années du programme d'études kenyan »

scolarisés l'après-midi dans le primaire et de compenser le manque à gagner qu'elles subissent lorsque leurs enfants vont à l'école au lieu de travailler. Bien que cette initiative ait été sans incidence sur le taux de scolarisation, dans les régions pilotes, la fréquentation scolaire a progressé de 20 % par rapport au groupe témoin, soit de 0,5 à 0,7 jour par semaine (de Hoop *et al.*, 2018).

En Turquie, le Ministère de la famille, du travail et des services sociaux, le Ministère de l'éducation nationale, la société turque du Croissant-Rouge et l'UNICEF ont commencé à étendre le dispositif des transferts d'espèces assortis de conditions aux réfugiés originaires de Syrie ou d'ailleurs, et ce avec le soutien de la Commission européenne, de la Norvège et des États-Unis. Les élèves des écoles publiques, des centres d'éducation temporaires et des programmes d'éducation accélérée touchent entre 8 et 13 dollars EU par mois en fonction de leur sexe et de leur année d'étude, sous réserve d'assiduité. Il est en outre prévu de verser à chaque enfant une somme forfaitaire de 22 dollars EU par semestre. Le nombre de bénéficiaires, qui était de 368 000 en juillet 2018, devrait s'élever à 450 000 d'ici à juillet 2019 (Arik Akyuz, 2018).

Au Costa Rica, un amendement à la législation apporté en 2017 garantit aux réfugiés l'égalité d'accès aux prestations de la Caisse de développement social et d'allocations familiales, qui comprennent une aide à la scolarité (HCR, 2017a).

LES ENSEIGNANTS SONT LA CLÉ D'UNE INCLUSION RÉUSSIE

Les enseignants sont parfois la seule ressource accessible aux élèves dans les situations de déplacement, lorsqu'ils ne disposent ni de classes ni de matériel pédagogique. L'intégration des personnes déplacées dans les systèmes éducatifs nationaux entraîne toutefois des difficultés de recrutement et de rétention des enseignants. La prolifération des contrats de courte durée dérogeant aux réglementations et aux normes en vigueur nuit aux conditions de travail. Il convient de donner aux enseignants une formation adéquate qui leur permettra de concevoir des stratégies pédagogiques adaptées afin de faire face à des classes multilingues et surchargées d'élèves de tous âges ainsi qu'au stress et au traumatisme provoqués par le déplacement[3].

3 Cette section s'appuie sur Mendenhall *et al.* (2018).

> Il convient de donner aux enseignants une formation adéquate qui leur permettra de concevoir des stratégies adaptées à des classes multilingues et surchargées d'élèves de tous âges

LES DÉPLACEMENTS EXACERBENT LES DIFFICULTÉS DE GESTION DES ENSEIGNANTS

La diversité des profils et des qualifications des enseignants dans les situations de déplacement a des conséquences non négligeables pour la gestion des enseignants. Le déplacement exacerbe les difficultés habituelles que pose la gestion des enseignants sur le plan de l'offre, du financement et de la planification. La coordination du recrutement, de la rémunération et du développement des enseignants est souvent difficile dans les situations de vulnérabilité, lorsque les agences d'aide humanitaire ou d'aide au développement sont nombreuses et qu'elles n'appliquent pas toutes les mêmes règles (Kirk et Winthrop, 2013).

Le déplacement aggrave la pénurie d'enseignants

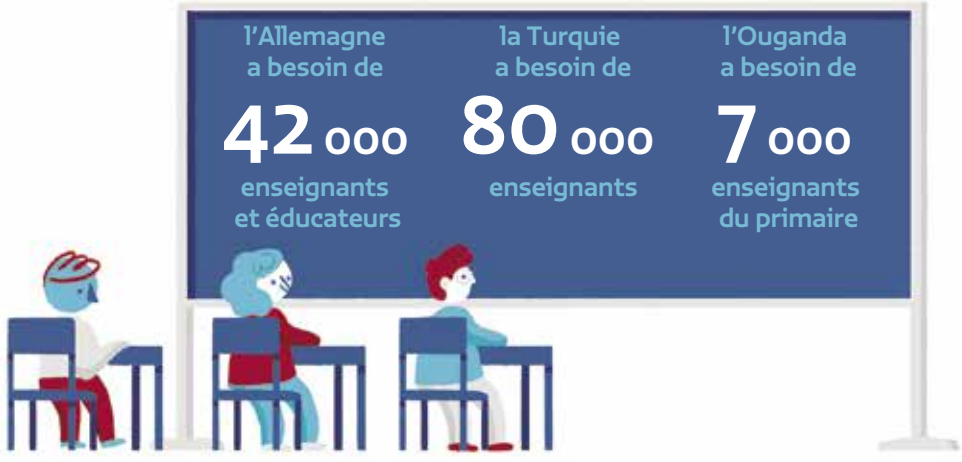
Nous ne disposons pas de données mondiales sur les enseignants exerçant auprès des réfugiés. Les pénuries constatées lors des déplacements sont colossales, en particulier en ce qui concerne les enseignants qualifiés, au début des crises et dans les cas de déplacements prolongés. En Turquie, si tous les élèves syriens en âge d'aller à l'école étaient scolarisés, on estime qu'il faudrait recruter 80 000 enseignants supplémentaires (Sirkeci, 2017). Plusieurs facteurs contribuent à restreindre l'offre d'enseignants : le faible niveau d'instruction des populations concernées, l'éloignement et la vulnérabilité de nombreux postes d'enseignants, les problèmes posés par la langue d'enseignement, le manquement au droit des réfugiés d'exercer un emploi et l'absence de reconnaissance des qualifications des enseignants réfugiés (Mendenhall *et al.*, 2018).

En Allemagne, le syndicat du corps enseignant, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, estime que le pays a besoin de 18 000 éducateurs et de 24 000 enseignants supplémentaires, ce qui représente un budget annuel de quelque trois milliards d'euros (Vogel et Stock, 2017). Pour pallier les pénuries, on fait de plus en plus appel à des enseignants bénévoles. Munis de qualifications diverses, ils ont généralement des contrats de travail de courte durée, ne bénéficient d'aucune sécurité de l'emploi et sont beaucoup moins bien payés que leurs collègues de la fonction publique. Par ailleurs, des enseignants retraités reprennent du service et des « Quereinsteiger » (enseignants diplômés de l'université mais qui ne sont pas des enseignants qualifiés) sont eux aussi appelés à la rescousse (Strauss, 2016 ; Vogel and Stock, 2017).

Si l'on en croit son plan sectoriel de l'éducation, l'Ouganda devra recruter 7 000 enseignants supplémentaires dans le primaire afin d'assurer l'éducation des réfugiés (Ouganda, Ministère de l'éducation et des sports, 2018). Il sera nécessaire de revoir la répartition des charges salariales dans chaque district afin de déployer un plus grand nombre d'enseignants ; selon une estimation, les salaires des enseignants du primaire dans les camps de réfugiés devraient coûter 15 millions de dollars EU au cours des trois prochaines années. En outre, alors que les enseignants réfugiés originaires du Soudan du Sud font office d'assistants dans les classes, leurs qualifications ne sont toujours pas reconnues (Save the Children, 2017).

On recense très peu de femmes parmi les enseignants dans les situations de déplacement, essentiellement à cause des problèmes de sécurité et des pratiques culturelles discriminatoires envers les femmes (Reeves Ring et West,

Pour combler la pénurie d'enseignants causée par l'afflux massif de réfugiés,



> Les enseignantes sont particulièrement sous-représentées dans les situations de déplacement, essentiellement pour des raisons de sécurité et de pratiques culturelles

2015). Le pourcentage de femmes parmi les enseignants du primaire était ainsi de 13 % dans le camp de Dadaab, Kenya, en 2016 et de 18 % dans le camp de Dollo Ado, Éthiopie, en 2014 (HCR, 2015c ; Women Educational Researchers of Kenya, 2017). La difficulté que pose le recrutement des enseignantes est exacerbée par l'impossibilité de les retenir dans les zones de violence. Au Pakistan, les enseignantes déplacées à cause des violences hésitent à exercer, craignant pour leur sécurité dans les régions où les groupes militants prennent les écoles pour cible (Ferris et Winthrop, 2011).

De la difficulté de rémunérer les enseignants dans les situations de déplacement

Offrir des conditions de rémunération équitables et prévisibles aux enseignants est fondamental pour accroître le nombre d'enseignants et améliorer leur recrutement, leur stabilité, leur motivation et leur bien-être. Il s'agit là d'un défi majeur pour les services d'éducation nationale, dont les budgets sont déjà très serrés, ainsi que pour les partenaires humanitaires, dont les cycles de financement d'urgence et à court terme sont incompatibles avec les charges récurrentes que constitue la rémunération des enseignants (INEE, 2009). Parmi les problèmes les plus courants figurent le manque de moyens suffisants pour payer les enseignants, la faiblesse des mécanismes d'audit destinés à suivre les évolutions de la rémunération des enseignants, la destruction des registres de paie et des archives consignant les qualifications des enseignants et enfin la négligence avec laquelle sont administrés les systèmes de gestion des enseignants (Dolan *et al.*, 2012).

En raison des restrictions légales en matière d'emploi, les enseignants bénévoles ne perçoivent bien souvent que des traitements ou des primes modiques. Les échelles de primes ne tiennent normalement pas compte de leurs qualifications, de leur expérience et du coût de la vie. Dans les camps, il arrive que les enseignants perçoivent la même rémunération que des travailleurs non qualifiés exerçant des tâches moins exigeantes (Mendenhall *et al.*, 2018). Les enseignants ont souvent besoin de compléter leur salaire grâce à l'aide, financière et autre, que la communauté leur apporte (Reeves Ring et West, 2015). Les écarts salariaux entre les enseignants du pays et les enseignants réfugiés sont une source potentielle de tensions.

DANS LES SITUATIONS DE DÉPLACEMENT, LES ENSEIGNANTS N'ONT GÉNÉRALEMENT PAS DE FORMATION

Les enseignants exerçant dans les contextes de déplacement ont besoin de suivre une formation adaptée aux circonstances particulières dans lesquelles se trouvent leurs élèves – parcours scolaire fragmenté, traumatismes provoqués par le conflit, déplacement et relocalisation. Au lieu de quoi, ils travaillent la plupart du temps dans des conditions difficiles et le soutien qu'ils reçoivent est en général sporadique et limité. Au Liban, 55 % des enseignants et du personnel ont participé à un programme de développement professionnel au cours des deux dernières années, malgré la nécessité de modifier leurs pratiques pédagogiques compte tenu de la présence d'enfants réfugiés (EI, 2017).

Dans les contextes de crise, il arrive fréquemment que l'on recrute au sein de la communauté des personnes qui ne possèdent au mieux qu'un certificat de fin d'études secondaires et qui ne peuvent se référer qu'à leur propre expérience d'élève. Leurs débuts dans la profession d'enseignant sont souvent soudains et inattendus, ils ne sont pas fermement déterminés à poursuivre dans cette carrière et n'ont qu'une confiance limitée dans leurs aptitudes. Ils ont cependant beaucoup à offrir, en particulier une communauté de culture avec leurs élèves (Kirk et Winthrop, 2013). Il convient de leur donner une formation adaptée, comme c'est le cas dans le camp de Kakuma au Kenya, où 73 % des enseignants du primaire ne possèdent aucun diplôme (Mendenhall *et al.*, 2018) (**encadré 4.10**).

Les éducateurs doivent composer avec des classes multilingues. En Ouganda, les contenus sont traduits pendant les cours, ce qui ralentit l'enseignement (Dryden-Peterson, 2015). En Turquie, les premiers enseignants nommés par le Ministère de l'éducation n'avaient pas eu de formation sur l'enseignement du turc langue étrangère (Coşkun et Emin, 2016). Trente heures de formation initiale, financées par l'Union européenne, ont depuis été dispensées à 6 200 enseignants contractuels et à 8 800 enseignants de la fonction publique, notamment dans les domaines suivants : gestion des conflits, méthodes pédagogiques, orientation professionnelle (Mendenhall *et al.*, 2018).

Dans les pays à revenu élevé, comme l'Allemagne, l'Italie, l'Espagne et la Suède, bien que formés et diplômés, les enseignants ont besoin de suivre une formation complémentaire afin de répondre aux besoins des réfugiés (Bunar *et al.*, 2018). En Allemagne, en raison de la décentralisation de la politique de l'éducation, les 16 Lander ont adopté des stratégies diverses qui sont fonction du nombre de réfugiés, de l'expérience des enseignants auprès

ENCADRE 4.10 :

Le camp de Kakuma au Kenya recourt à un vaste éventail de méthodes pour préparer les enseignants du primaire

Divers moyens sont utilisés pour soutenir les enseignants de Kakuma, l'un des camps de réfugiés les plus vastes au monde. Dans le contexte formel, l'Université Masinde Muliro de science et technologie, en partenariat avec le HCR et la Fédération luthérienne mondiale, a conçu à l'intention des réfugiés des programmes sanctionnés par un diplôme et un certificat. Dans le cadre d'un programme universitaire, les étudiants réfugiés (pour la plupart des enseignants du primaire à plein temps) préparent en une année un diplôme d'enseignement primaire. Ce programme comprend un socle théorique et un ensemble de disciplines (études sociales, science, compétences de la vie courante et éducation à la paix) (Mendenhall *et al.*, 2018).

Sur le plan non formel, le Kit de formation des enseignants du primaire en contextes de crises, cours open source élaboré par le sous-groupe de travail sur les enseignants en contextes de crise du Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), renforce les compétences pédagogiques des enseignants peu ou pas qualifiés qui ont été recrutés dans des situations d'urgence. Ces matériels de formation portent sur le rôle et le bien-être des enseignants, la protection, le bien-être et l'inclusion de l'enfant, la pédagogie et enfin les programmes scolaires et la planification (INEE, 2017). L'approche proposée par le pack supplémentaire de tutorat permet aux enseignants de se soutenir mutuellement, de chercher ensemble des solutions, de fixer des objectifs et de fêter leurs succès (Mendenhall *et al.*, 2018).

Une équipe du Teachers College de l'Université de Columbia a utilisé ce pack à Kakuma, où plus de 80 % des enseignants sont eux-mêmes des réfugiés. Récemment encore, les nouvelles recrues, qui venaient d'achever l'enseignement secondaire, étaient peu ou pas formées. L'équipe a ajouté au pack un système de mentorat via WhatsApp pour aider les enseignants du camp à échanger avec des enseignants qualifiés et des éducateurs passionnés du monde entier. Les enseignants ont pris part à un atelier de formation, à des séances de coaching mutuel à travers des groupes de discussion et à des visites de classe, tout en bénéficiant pendant quatre à six mois d'un mentorat via des applications mobiles. Près de 90 % des enseignants du primaire de Kakuma et du nouveau camp tout proche de Kalobeyei ont suivi une formation, ainsi que 30 enseignants kenyans (Mendenhall *et al.*, 2018).

À ce jour, toutefois, ce pack n'est ni reconnu ni certifié par l'éducation nationale kenyane. En outre, la coordination laisse à désirer entre les nombreuses organisations qui proposent des activités de développement professionnel similaires, ce qui ne favorise guère la continuité et la régularité des formations (Mendenhall *et al.*, 2018).

des étudiants migrants et des orientations politiques locales. Bien qu'inégaux, les progrès réalisés par les Lander pour préparer les enseignants à apporter un soutien linguistique à leurs élèves sont indéniables. Entre 2012 et 2015, 10 Lander ont commencé à élaborer des programmes spécifiques de formation au soutien linguistique, même si cette formation n'était obligatoire que dans six Lander en 2017 (Baumann, 2017).

CERTAINS PAYS AIDENT LES ENSEIGNANTS RÉFUGIÉS À OBTENIR UN DIPLÔME ET À RÉINTÉGRER LA PROFESSION

Afin de remédier à la pénurie d'enseignants dans les situations de déplacement, l'une des solutions consiste à intégrer les enseignants réfugiés aux programmes nationaux de formation. Les enseignants réfugiés sont généralement exclus : soit qu'ils n'aient pas l'autorisation de travailler, soit qu'en raison de réglementations professionnelles strictes, ils ne puissent légalement faire partie du corps enseignant du pays d'accueil. Les programmes de reconversion professionnelle, lorsqu'ils existent, sont généralement longs et coûteux et obligent les personnes concernées à se consacrer à plein temps à leurs études (Mendenhall *et al.*, 2018).

> « Dans le camp de Kakuma au Kenya, 73 % des enseignants du primaire ne possèdent aucun diplôme »

Le Tchad se targue d'avoir mis en place à l'intention des enseignants réfugiés l'une des formations professionnelles les plus prometteuses. En réaction aux crises qui se prolongent en République centrafricaine et au Soudan, le Gouvernement, avec le soutien d'organisations nationales et internationales, a décidé que les écoles pour réfugiés suivraient le programme tchadien. Il a donc envoyé un plus grand nombre d'enseignants tchadiens dans les camps de réfugiés pour y enseigner le français, l'instruction civique et la géographie tout en revalorisant les qualifications des enseignants réfugiés afin qu'ils soient dûment certifiés et aptes à enseigner dans les écoles publiques du pays (HCR, 2015a).

De 2012 à 2014, 98 enseignants réfugiés originaires de République centrafricaine ont suivi une formation diplômante au collège de formation de Doba. De 2012 à 2016, 341 enseignants réfugiés soudanais ont également obtenu un diplôme décerné par le collège bilingue de formation des

> En réponse aux crises de longue durée dans la région, le Tchad a revalorisé les qualifications des enseignants réfugiés afin qu'ils soient dûment certifiés et aptes à enseigner dans les écoles publiques

enseignants d'Abéché au terme d'un cursus de deux ans réparti sur les mois d'été. De nouveaux groupes d'enseignants soudanais suivent actuellement une formation et, dans le camp de Djabal, quelques enseignants travaillent de façon provisoire dans des écoles tchadiennes. Les Gouvernements du Tchad et du Soudan ont signé un accord conjoint avec l'UNESCO, l'UNICEF et le HCR pour que les diplômes et les équivalences soient reconnus lorsque les enseignants soudanais rentreraient dans leur pays d'origine (Mendenhall *et al.*, 2018).

D'autres initiatives voient le jour dans les pays à revenu élevé. En Allemagne, l'Université de Potsdam permet à des enseignants réfugiés, originaires de Syrie ou d'ailleurs, de retourner en classe, où ils font le lien avec les nouveaux arrivés dans les écoles allemandes. Ce programme s'inscrit dans le cadre des efforts déployés par l'Allemagne pour intégrer les réfugiés et les demandeurs d'asile à la population active. Le cursus dure 11 mois et comprend plusieurs mois de cours intensifs d'allemand et de formation pédagogique ainsi que des stages en classe. L'université, qui a reçu plus de 700 candidatures pour 25 places, prévoit d'élargir l'accès au programme (Mendenhall *et al.*, 2018 ; Université de Potsdam, 2017). En Suède, les syndicats d'enseignants ont élaboré un guide pour les enseignants arrivés de fraîche date et désireux d'exercer leur profession. Le guide explique quelles sont les normes du pays en matière d'enseignement et décrit les organismes publics pertinents (Bunar *et al.*, 2018).

ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES SOUFFRANT DE TRAUMATISMES, UNE NÉCESSITÉ POUR LES ENSEIGNANTS

Les élèves déplacés ont souvent été traumatisés par la violence et les conflits. Les taux de prévalence du syndrome de stress post-traumatique chez les élèves vont de 10 % à 25 % dans les pays à revenu élevé et peuvent atteindre 75 % dans des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (Fazel, 2018). Selon l'analyse de 34 études sur l'apprentissage chez les réfugiés, outre les traumatismes provoqués par le déplacement, dans leur nouvel environnement éducatif les élèves sont exposés à plusieurs facteurs de risque : difficulté des parents à comprendre les attentes du système éducatif, stéréotypes et faibles attentes de la part des enseignants, brimades et discriminations de la part du personnel ou des autres élèves. Ces expériences peuvent nuire à la santé mentale des élèves concernés et entraîner des comportements perturbateurs, préjudiciables à l'apprentissage et à l'enseignement (Graham *et al.*, 2016).

Lorsque les enfants n'ont pas accès aux services de santé mentale, l'école est parfois le seul lieu où ils peuvent recevoir une aide. En matière de santé mentale, comme le montrent les études faites dans ce domaine, les enfants réfugiés et demandeurs d'asile peuvent bénéficier de deux types d'interventions : les interventions qui privilégient l'expression créative par l'art, la musique ou le théâtre afin d'aider les élèves à maîtriser leurs compétences socioaffectives ; ou la thérapie cognitivo-comportementale, qui porte sur les expériences passées, notamment grâce à la verbalisation, ou sur les difficultés présentes ou futures, par exemple grâce à l'auto-apaisement. Les techniques de thérapie cognitivo-comportementale semblent produire des effets thérapeutiques très encourageants (Sullivan et Simonson, 2016 ; Tyrer et Fazel, 2014).

Cependant, les données sont rares et proviennent surtout de pays à revenu élevé. Par ailleurs, ces interventions nécessitent de faire appel à des thérapeutes spécialement formés, disposant de compétences que n'ont pas les enseignants (Sullivan et Simonson, 2016). Dans la plupart des cas, les enseignants n'ont aucune formation en matière de traumatisme et de santé mentale. En République arabe syrienne, 73 % des enseignants ayant participé à l'enquête réalisée par l'ONG Assistance Coordination Unit n'avaient pas suivi les formations nécessaires pour fournir une aide psychosociale aux enfants de leurs classes, et encore moins pour s'administrer eux-mêmes des soins (Mendenhall *et al.*, 2018).

En vertu des directives concernant la santé mentale et le soutien psychosocial dans les situations d'urgence, les enseignants peuvent fournir un soutien psychosocial aux apprenants en adaptant leur manière de communiquer avec eux, en créant un cadre sûr et favorable et en menant certaines activités psychosociales structurées bien spécifiques (CPI, 2007). Les enseignants entretiennent des relations avec les élèves et leur famille, écoutent leurs récits, observent leur comportement afin d'y déceler des signes de détresse et font appel à des soignants spécialisés, tels que des psychologues scolaires formés pour faire face aux

> En République arabe syrienne, 73 % des enseignants n'ont pas suivi les formations nécessaires pour fournir une aide psychosociale aux enfants de leurs classes

traumatisme (Sullivan et Simonson, 2016). À cette fin, les éducateurs doivent bénéficier de possibilités de formation professionnelle continue, par exemple sur les méthodes constructives de gestion des classes ou les mécanismes d'orientation. Quoi qu'il en soit, ils ne doivent en aucun cas tenter de soigner les élèves (CPI, 2007).

Lorsqu'ils travaillent dans des contextes difficiles et éprouvants, les enseignants ont eux-mêmes besoin d'être aidés. Les données dont nous disposons sur leurs besoins sont cependant très limitées (Burde *et al.*, 2015).

LES CONFLITS ENTRAÎNENT DE GRAVES CONSÉQUENCES POUR L'ÉDUCATION DES DÉPLACÉS INTERNES

En vertu des Principes directeurs des Nations Unies relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays, qui rappellent que toute personne a droit à l'éducation, « les autorités concernées veilleront à ce que les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, en particulier les enfants déplacés, reçoivent gratuitement un enseignement qui revêtira un caractère obligatoire au niveau primaire. Cet enseignement respectera leur identité culturelle, leur langue et leur religion » (HCR, 1998). Or, la plupart des déplacements surviennent généralement dans des pays pauvres aux capacités limitées et résultent de conflits ayant une dimension politique, ce qui explique qu'il soit difficile de reconnaître le problème et de coordonner l'aide à l'éducation.

La Convention de Kampala (ou Convention de l'Union africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique) représente l'une des tentatives les plus abouties afin de reconnaître les droits des PDIP. Ratifiée par 27 pays sur 55 en juin 2017 (Union africaine, 2017), elle dispose que l'éducation doit être fournie aux PDIP « dans la plus large mesure possible et dans les plus brefs délais » (Art. 9) (Union africaine, 2012). Toutefois, l'analyse de sa mise en œuvre révèle que les États ne disposent habituellement pas des moyens humains et financiers nécessaires pour honorer leurs obligations de protection. Par conséquent, les PDIP dépendent souvent de l'aide humanitaire internationale (CICR, 2016).

PDIP ET RÉFUGIÉS RENCONTRENT LES MÊMES DIFFICULTÉS D'ACCÈS À L'ÉDUCATION

Les mesures juridiques, éducatives et administratives prises pour lutter contre le dénuement éducatif des PDIP sont souvent très comparables à celles que l'on a évoquées dans le cas des réfugiés.

La Colombie recensait en 2017 la deuxième population de PDIP au monde, soit 6,5 millions de personnes. En dépit du lancement du processus de paix en 2012, les déplacements se sont poursuivis. En 2015, parmi les 11 % de personnes qui se sont déplacées dans le pays au cours des cinq années précédentes, 6 % indiquaient y avoir été contraintes en raison des violences. Ce pourcentage dépasse les 10 % dans les départements du Cauca, du Chocó, du Putumayo et de la Valle del Cauca (Colombie, Ministère de la santé et de la protection sociale et Profamilia, 2017). Au cours du premier semestre 2018, près de 45 000 élèves et plus de 2 000 enseignants du département du Norte del Santander se sont vu obligés de suspendre les cours à cause d'affrontements entre factions armées (Conseil norvégien pour les réfugiés, 2018). Le Gouvernement a concentré ses efforts sur le cadre de protection juridique. En 2002, la Cour constitutionnelle a enjoint aux autorités éducatives municipales d'accorder aux enfants déplacés des conditions préférentielles d'accès à l'éducation. En 2004, après avoir reçu plus d'une centaine de pétitions, la Cour a également déclaré que les droits fondamentaux des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, dont le droit à l'éducation, avaient été bafoués (Espinosa, 2009). Bien que le cadre juridique facilite l'identification des PDIP, dans la pratique ce processus n'est pas aisé à mettre en œuvre dans les zones urbaines (IDMC, 2015).

Pour de nombreux enfants et adolescents, déplacement rime avec interruption de scolarité. Ils ont donc besoin d'aide pour réintégrer le système éducatif. En Afghanistan, où on dénombrait 1,3 million de PDIP en 2017, l'ONG Children in Crisis intervient auprès des enfants déplacés internes non scolarisés qui vivent dans des lotissements sauvages à Kaboul et dans les environs, en leur proposant un programme accéléré pour les aider à poursuivre leur scolarité jusqu'à la sixième année et rejoindre le système scolaire formel. Le programme a néanmoins été compromis lorsque les pouvoirs publics ont imposé une mise en conformité avec

la politique sur l'éducation communautaire, qui fixe des règles assez strictes sur l'emploi du temps, le programme scolaire et le rythme d'accélération (Ghaffar-Kucher, 2018).

Bien souvent, les enseignants déplacés à l'intérieur de leur propre pays sont eux aussi en butte à de nombreuses difficultés. Ils restent généralement sous le contrôle administratif de leur district d'origine, de sorte qu'il leur est pratiquement impossible de percevoir un salaire non seulement en raison des risques qu'ils courent s'ils se déplacent mais aussi des tracasseries administratives. C'est le cas en République arabe syrienne, où les enseignants sont obligés de se rendre chaque mois dans les zones contrôlées par le Gouvernement pour percevoir leur salaire ; lorsque des enseignants ont rapporté que certains de leurs collègues avaient été arrêtés ou détenus en chemin, les autres ont été dissuadés d'essayer (ACU, 2017).

En Iraq, les écoles des PDIP sont administrées par les autorités des gouvernorats d'où sont issues les personnes concernées. Dans les écoles de PDIP du gouvernorat de Ninive, par exemple, beaucoup d'enseignants n'ont pas été payés pendant des mois (Dorcas, 2016). Dans de nombreux cas, le montant de la rémunération varie en fonction du budget des partenaires éducatifs, d'où les tensions qui surviennent entre partenaires et enseignants. En Iraq, les prestataires, au nombre de 44, interviennent dans 15 gouvernorats, où ils apportent une aide financière à près de 5 200 enseignants sous forme d'allocations ou de primes (Groupe sectoriel de l'éducation, 2018). Le manque de coordination entre les partenaires peut entraîner une interruption des services, des écarts de salaires entre les diverses catégories d'enseignants et des tensions entre les partenaires. Le groupe sectoriel de l'éducation à Erbil a récemment réuni tous les partenaires pour qu'ils définissent d'un commun accord un système harmonisé de primes, en fixant des tarifs normalisés pour les enseignants et l'ensemble du personnel (Mendenhall *et al.*, 2018).

> “Compte tenu des risques qu'ils courent et des tracasseries administratives, il est pratiquement impossible aux enseignants déplacés internes de percevoir leur salaire”

LA PRÉPARATION ET LA CAPACITÉ D'INTERVENTION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS FACE AUX CATASTROPHES NATURELLES ET AUX CHANGEMENTS CLIMATIQUES SONT ESSENTIELLES

Les catastrophes naturelles, qu'il s'agisse de tremblements de terre ou de typhons, font peser de nombreux risques sur les systèmes éducatifs – pertes en vies humaines, destruction des infrastructures et déplacements. La prise en compte de ces risques dans les plans sectoriels de l'éducation permettrait d'en atténuer l'impact. Il convient à cette fin de renforcer les capacités des pouvoirs publics à tous les niveaux afin que les services éducatifs subissent le moins de perturbations possible pendant toutes les phases, des interventions d'urgence aux opérations de relèvement.

En 2017, le Bureau des Nations Unies pour la prévention des catastrophes et l'Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophe et la résilience dans le secteur de l'éducation ont produit une version actualisée de leur Cadre global pour la sécurité des écoles, qui s'articule autour de trois axes : sécurité des établissements scolaires, gestion des catastrophes au niveau des écoles et sensibilisation à la réduction des risques et à la résilience. À la croisée de ces trois axes figurent l'évaluation globale des risques, l'analyse du secteur de l'éducation et l'évaluation et la planification dans l'intérêt de l'enfant (UNISDR et GADRRRES, 2017).

Compte tenu des risques de catastrophe naturelle au Bangladesh, l'une des rubriques du troisième programme pour le développement de l'enseignement primaire est consacrée aux situations d'urgence dans le but de mettre en œuvre une recommandation adoptée en 2011 par le groupe consultatif local sur les interventions rapides en cas de catastrophe, à savoir, fixer un « cadre pour que la réduction des risques de catastrophe et l'éducation en situations d'urgence soient prises en considération lors de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan sectoriel » (Bangladesh, Ministère de l'enseignement primaire et général, 2015).

De nombreux pays insulaires du Pacifique tiennent compte dans leurs plans d'éducation des risques de catastrophe naturelle liés aux changements climatiques. En 2011, les Îles Salomon ont publié une Déclaration de politique et [des] directives pour la préparation aux catastrophes et l'éducation en situation d'urgence qui ont pour objet de garantir aux élèves la sécurité des environnements d'apprentissage avant, pendant et après une situation d'urgence et de veiller à ce que toutes les écoles prévoient des lieux provisoires d'enseignement et d'apprentissage. Afin de préserver la

> Le Cadre global pour la sécurité des écoles s'articule autour trois axes : sécurité des établissements scolaires, gestion des catastrophes au niveau des écoles et sensibilisation à la réduction des risques et à la résilience

qualité de l'éducation, tous les enseignants exerçant dans les régions touchées doivent suivre une formation sur les stratégies psychosociales dans les deux mois suivant la catastrophe. Les lieux d'hébergement provisoires et les écoles doivent tous avoir mis en œuvre des activités psychosociales dans un délai de six semaines (Îles Salomon, Ministère de l'éducation et Division des ressources humaines, 2011). Le cadre stratégique de l'éducation 2016-2030 propose que le programme scolaire sensibilise les élèves « au climat, à l'environnement, aux catastrophes naturelles, à la cohésion sociale, à la protection sociale et à la gestion du risque afin d'encourager l'adaptation, la durabilité, la résilience et l'inclusion/équité » (Îles Salomon, Ministère de l'éducation et Division des ressources humaines, 2016).

D'ici quelques décennies, le climat sera peut-être l'une des principales causes du déplacement. Les expressions « réfugié environnemental » ou « réfugié climatique », bien qu'elles ne revêtent pas pour l'heure de sens juridique, désignent les personnes contraintes de fuir leur domicile à cause des effets du changement climatique, tels que l'élévation du niveau de la mer, la sécheresse ou la désertification.

Afin d'être moins vulnérables au changement climatique, plusieurs pays envisagent déjà des stratégies politiques. Dans la République de Kiribati, le Gouvernement a fait part de sa politique de « migration dans la dignité » dans le cadre d'une stratégie nationale de réinstallation à long terme. L'objectif consiste à améliorer le niveau de qualification des habitants et à les doter des outils nécessaires pour obtenir des emplois décents à l'étranger, en particulier dans les pays d'accueil potentiels comme l'Australie, le Japon ou la Nouvelle-Zélande, qui auront à l'avenir besoin de travailleurs qualifiés en raison du vieillissement de leur population. Dotée d'un budget de 21 millions de dollars australiens, l'initiative Kiribati-Australie sur les soins infirmiers (2006-2014) a offert aux étudiants de Kiribati des bourses pour qu'ils acquièrent compétences et expérience à l'Université de Griffith à Brisbane, Australie, ainsi que des possibilités de formation aux soins infirmiers à Kiribati. L'initiative a également soutenu le programme de l'école de formation en soins infirmiers de Kiribati. L'évaluation, qui a mis en évidence une faible rentabilité économique, a proposé d'élargir la gamme des métiers et des pays couverts par le programme (Shaw, 2014).

CONCLUSION

Au cours des dernières années, le nombre de personnes déplacées et la durée moyenne des déplacements ont atteint des niveaux inédits depuis la Seconde Guerre mondiale. Un tel phénomène nous oblige à repenser complètement le mode d'éducation des populations touchées afin de trouver les solutions les plus adaptées. L'expérience nous enseigne entre autres qu'il faut renoncer à instaurer des écoles séparées pour les réfugiés car tout montre qu'un tel système n'est pas durable : coupés des communautés d'accueil, les réfugiés sont aussi privés de moyens de subsistance durables.

Toutefois, en raison de facteurs géographiques ou historiques ou du manque de moyens ou de capacités, l'inclusion n'est pas un objectif facile à atteindre. Pour y parvenir, les pouvoirs publics doivent déployer des efforts considérables afin de coordonner les autorités concernées, d'harmoniser les procédures (qu'il s'agisse de collecte des données ou de rémunération des enseignants), d'impliquer les réfugiés et les communautés hôtes et d'élaborer des programmes qui aident les enfants et les jeunes dont la scolarité a été interrompue ou qui ne parlent pas la langue de l'instruction à réintégrer le système éducatif à un niveau adéquat. Les PDIP et les victimes de catastrophes naturelles, quant à elles, font face à des difficultés supplémentaires.

Compte tenu des difficultés que posent la planification et la mise en œuvre des interventions, les partenaires internationaux ont un rôle crucial à jouer. Ils aident les pays à surmonter les difficultés, par exemple en préparant les enseignants ou en réduisant les obstacles financiers auxquels se heurtent les familles de réfugiés. Cependant, ils ne brillent pas eux non plus par leur efficacité, notamment en ce qui concerne l'harmonisation des interventions d'urgence à court terme et de l'aide et de la planification à long terme en faveur du développement. Les engagements qui ont été pris en vertu de la Déclaration de New York, du Cadre d'action global pour les réfugiés et du Pacte mondial sur les réfugiés montrent la voie à suivre aux responsables politiques.

L'éducation est certes essentielle pour que les enfants et les jeunes réfugiés et déplacés retrouvent un sentiment de normalité mais l'accès aux programmes, aux manuels, aux enseignants et aux infrastructures du pays hôte n'est qu'une première étape vers l'inclusion sociale et culturelle. Les contacts directs ne suffiront ni à faire naître un sentiment d'appartenance ni à favoriser la cohésion sociale. L'inclusion pleine et entière dans la société, à commencer par l'éducation, est la seule solution pour y parvenir (**chapitre 5**).

« J'aime l'école, efcharisto ! », proclame Roham, 7 ans, originaire de Téhéran, avant de monter dans le bus qui le conduira à l'école primaire.

CRÉDIT : OIM Grèce

CHAPITRE

5

Diversité

C'est l'un des devoirs de l'école que de remettre en cause les perceptions des élèves en les confrontant directement aux situations réelles. L'éducation est la mieux placée pour changer l'image que nous avons des nouveaux arrivants et nous permettre de les accepter. Elle apporte aux élèves les compétences nécessaires pour exercer une réflexion critique et s'ouvrir aux différentes façons de penser, d'être et d'agir. Une communauté qui adopte une éducation sensible aux cultures est plus accueillante, plus solidaire et, en définitive, plus sûre.

Mandy Manning, éducatrice chargée de l'initiation à l'anglais, nommée Enseignante nationale de l'année aux États-Unis en 2018

On ne peut séparer éducation et tolérance, dans une démarche de respect des droits de l'enfant. Le présent chapitre vient explicitement et opportunément plaider pour que les enseignants bénéficient d'une formation qui les prépare à la diversité, or celle-ci n'est présente aujourd'hui que dans quelques pays seulement. Elle est pourtant cruciale pour que la culture des réfugiés, des migrants et de tous les groupes marginalisés soit reconnue et valorisée.

David Edwards, Secrétaire général de l'Internationale de l'éducation

MESSAGES CLÉS

L'éducation forme les attitudes à l'égard des immigrants et des réfugiés en apportant des compétences cruciales pour le dialogue avec les différentes cultures. Elle offre également aux élèves l'occasion de côtoyer des immigrants et des réfugiés à l'école et de remettre en cause leur propres stéréotypes.

À l'école, les immigrants et les réfugiés peuvent être en butte aux préjugés et aux discriminations, au détriment de leur apprentissage. Aux États-Unis, les enfants de familles non anglophones sont souvent diagnostiqués comme ayant des besoins éducatifs spéciaux.

L'attitude des populations influe sur le sentiment d'identité et d'appartenance des migrants et des réfugiés. Les recherches menées au Royaume-Uni montrent que la reconnaissance dont bénéficient les adolescents réfugiés et demandeurs d'asile de la part de leurs camarades natifs les incite à s'investir davantage dans les études.

Les personnes plus instruites considèrent l'immigration d'un œil plus favorable. Dans les pays couverts par l'enquête de 2017 sur l'Indice d'acceptation des migrants, 53 % des personnes ayant suivi des études supérieures étaient favorables au maintien ou à l'augmentation du nombre d'immigrants accueillis dans leur pays, contre 46 % de celles qui avaient achevé une scolarité secondaire et 39 % de celles qui n'avaient pas dépassé l'enseignement primaire.

La question de la migration et la reconnaissance des autres cultures ont une présence croissante dans les programmes et les manuels scolaires. En 1980, sur 21 pays à revenu élevé, seuls l'Australie et le Canada avaient intégré le multiculturalisme dans leurs programmes scolaires. En 2010, il était pleinement intégré, également, en Finlande, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, et était plus ou moins abordé dans plus des deux tiers des pays.

Les compétences de pensée critique et la possibilité d'aborder les questions sensibles de manière inclusive et non discriminatoire peuvent aider à abattre les barrières culturelles. Generation Global, un espace en ligne sécurisé de dialogue entre personnes de cultures différentes qui touche plus de 230 000 élèves dans 20 pays, a contribué à leur ouverture aux autres.

Les enseignants se sentent souvent mal préparés ou soutenus pour enseigner dans des classes diverses, multilingues et multiculturelles, et apporter un soutien psychosocial. Dans six pays d'Europe, 52 % des enseignants n'ont pas l'impression d'être suffisamment soutenus dans la gestion de la diversité.

La diversité des enseignants favorise la réussite, l'estime de soi et le sentiment de sécurité des élèves minoritaires. En France, pourtant, seuls les ressortissants nationaux, ainsi que ceux de l'UE ou de l'Espace économique européen, peuvent se présenter aux examens d'entrée dans l'enseignement.

Une sensibilisation aux réalités de la migration et du déplacement peut aplanir les différences culturelles au sein des sociétés. À São Paulo, au Brésil, la campagne de sensibilisation « Il y a une place pour chacun » défend les droits des immigrants.

Les immigrants et les réfugiés sont en butte aux stéréotypes, aux préjugés et à la discrimination 79

L'éducation modifie les attitudes envers les immigrants et les réfugiés 82

L'inclusion doit être au cœur des politiques de l'éducation et des systèmes éducatifs 84

L'éducation non formelle joue un rôle capital mais négligé dans l'édification des sociétés résiliantes 91

Conclusion 93

La migration et le déplacement sont souvent des défis pour les systèmes éducatifs. Mais l'éducation joue aussi un rôle crucial dans la manière dont cette expérience est vécue à au moins trois égards. Une éducation de bonne qualité peut aider les immigrants et les réfugiés à s'adapter à leur nouvel environnement, atténuer l'impact psychologique du changement et renforcer leur sentiment d'appartenance à la communauté d'accueil. Une éducation qui intègre les dimensions historiques et contemporaines de la migration et du déplacement peut peser sur l'image qu'en ont les élèves natifs et les aider à apprécier les points communs et à valoriser les différences. Et sous ses aspects tant formel que non formel, l'éducation peut améliorer la compréhension du public, rectifier les attitudes discriminatoires et favoriser l'ouverture sociale, la tolérance et la résilience.

> « Revoir le contenu et les méthodes d'éducation afin de bâtir des sociétés inclusives et d'aider les populations à vivre ensemble, pas seulement à être tolérantes »

Une éducation qui valorise la diversité est importante pour tous les pays, indépendamment de leur histoire migratoire ou de leurs circonstances présentes. Le rôle et le devoir de l'éducation ne se limitent pas à l'édification d'une société tolérante, qui accepte passivement les différences sans nécessairement les faire siennes : il s'agit de bâtir une société inclusive, qui valorise et respecte les différences et garantit l'accès de tous à une éducation de qualité.

Pour que l'éducation exerce sa fonction transformatrice, il faut des changements à tous les niveaux, des individus, élèves et enseignants aux cadres politiques nationaux. Il faut adapter les programmes et les manuels scolaires, et investir massivement pour préparer les enseignants à gérer la diversité, en vue non seulement de faciliter l'apprentissage individuel, mais aussi de former une communauté accueillante et plus compréhensive.

Le présent chapitre examine la vulnérabilité des immigrants et des réfugiés aux préjugés sociaux et à l'exclusion, et le rôle de l'éducation dans la formation des attitudes à l'égard de la migration. Un meilleur niveau d'instruction peut amener les individus à reconnaître les contributions positives des migrants et apaiser leurs inquiétudes concernant les conséquences de la migration. Les systèmes éducatifs ont des approches variées de l'inclusion, qui, bien employées, peuvent renforcer l'identité, la confiance en soi et le sentiment d'appartenance des migrants et des réfugiés. Les politiques éducatives devraient chercher à favoriser les pédagogies inclusives, fondées sur les droits humains, appliquées à tous les niveaux de l'éducation et selon des modalités variées.

LES IMMIGRANTS ET LES RÉFUGIÉS SONT EN BUTTE AUX STÉRÉOTYPES, AUX PRÉJUGÉS ET À LA DISCRIMINATION

De grandes différences dans les contextes historiques, culturels et socioéconomiques font qu'il est difficile de comparer la situation des immigrants et des réfugiés d'un

ENCADRÉ 5.1 :

Les immigrants et les réfugiés font l'objet de stéréotypes, de préjugés et de discriminations

Les stéréotypes sont des croyances concernant les individus ou les groupes qui pèchent par leur caractère à la fois trop général, évasif et tenace. Les enseignants peuvent par exemple avoir une image stéréotypée de l'apparence ou du comportement des immigrants de certains pays et attendre des personnes de cette origine qu'elles agissent et se comportent toutes de la même façon, alors qu'ils ne savent rien d'elles.

Les préjugés peuvent se définir, en gros, comme des impressions ou des jugements négatifs sans fondement concernant un groupe et ses membres individuels. Ainsi, des parents d'enfants non migrants peuvent penser, sans raison valable, que les élèves immigrants ou réfugiés apprennent lentement et que cela pourrait entraver les progrès de leurs propres enfants.

La discrimination dénote quant à elle un comportement négatif injustifiable à l'égard d'un groupe ou de ses membres. Elle peut se produire au niveau individuel, quand des élèves ostracisent leurs camarades immigrants ou réfugiés au sein de l'école, ou au niveau institutionnel, quand les politiques empêchent les immigrants ou les réfugiés d'accéder à l'éducation en réservant cet accès aux détenteurs de permis de séjour.

Ces concepts ont évolué avec le temps. Certains chercheurs parlent de préjugés et de discrimination « modernes » pour décrire des attitudes et des comportements biaisés, mais ayant un caractère involontaire, inconscient et non tranché, à la différence de ceux qui sont ouvertement hostiles et déclarés (Cunningham *et al.*, 2004 ; Lin *et al.*, 2005). Dans les sociétés d'aujourd'hui, ces deux formes coexistent (Swim *et al.*, 2003) et sont taxées de racisme lorsque qu'elles se fondent sur la race, et de xénophobie lorsqu'elles reposent sur l'origine nationale.

L'imagerie cérébrale montre que les individus sont capables d'identifier très rapidement les visages, qu'ils en ont une perception différente des autres images et jugent les groupes sociaux (selon des critères ethniques ou religieux, par exemple) à partir d'un nombre très réduit d'informations. Cela peut les conduire à ranger les immigrants et les réfugiés dans la catégorie des « autres », notamment lorsque ces derniers sont visiblement différents de la population du pays d'accueil. Ces stéréotypes ou ces préjugés peuvent provoquer des comportements discriminatoires (Kawakami *et al.*, 2017 ; Murray et Marx, 2013). Les groupes d'immigrants et de réfugiés, qui ont moins de pouvoir social que la population hôte, sont aussi moins capables de s'en prémunir (Major *et al.*, 2002).

pays à l'autre, mais plusieurs analyses montrent que les populations hôtes ne sont pas toujours bien disposées à leur égard. Dans un monde globalisé, où l'interaction avec des personnes d'origine diverse devient de plus en plus fréquente, beaucoup continuent d'évaluer les autres à partir de leur perception d'une identité collective, non des qualités personnelles de ces derniers. Cela expose les immigrants et les réfugiés au risque de souffrir de discrimination et d'exclusion, et d'être perçus de façon stéréotypée ou arbitraire (**encadré 5.1**).

> « Aux États-Unis, les enfants de familles non anglophones sont souvent diagnostiqués à tort comme ayant des besoins spéciaux, notamment parce qu'ils sont désavantagés par les tests de lecture et d'écriture »

LES PRÉJUGÉS ET LES DISCRIMINATIONS SCOLAIRES FREINENT L'APPRENTISSAGE DES IMMIGRANTS ET DES RÉFUGIÉS

Même lorsque les politiques migratoires et éducatives protègent leur droit à l'éducation, les préjugés et les pratiques discriminatoires que les élèves immigrants et réfugiés subissent à l'école peuvent empêcher la satisfaction de leurs besoins. En particulier en cas de crise, quand l'inquiétude et l'incertitude augmentent, les individus ont tendance à s'aligner sur ceux à qui ils s'identifient le plus, et peuvent développer une image stéréotypée et partiale des immigrants ou des réfugiés qui engendre de la discrimination (Brader *et al.*, 2008).

En Afrique du Sud, les écoles sont prises en étau entre les politiques de défense du droit à l'éducation et la loi sur l'immigration de 2002, qui interdit aux écoles d'admettre les enfants dépourvus d'un certificat de naissance sud-africain. À cette absence de clarté politique s'ajoutent les préjugés et les attitudes discriminatoires des enseignants à l'égard des immigrants zimbabwéens. Ces derniers subissent fréquemment les remarques xénophobes des autres élèves (Crush et Tawodzera, 2014).

Aux États-Unis, les élèves issus de familles immigrantes subissent différentes formes de discrimination structurelle. L'absence de programmes bilingues désavantage les jeunes enfants de familles non anglophones. Ils sont souvent diagnostiqués à tort comme ayant des besoins éducatifs spéciaux, notamment parce que les tests de lecture et d'écriture ne sont pas rédigés dans leur langue maternelle (Adair, 2015). Les parents immigrants peuvent ne pas se sentir invités à participer à la vie de l'école autant que les parents natifs, et avoir l'impression qu'ils ont peu d'influence sur le traitement ou l'enseignement réservé à leurs enfants. Cette discrimination n'est pas toujours intentionnelle, et peut s'expliquer par l'absence de relations avec les communautés d'immigrants, le manque de formation des enseignants et une culture du test fondée sur des mesures étriquées de l'apprentissage (Adair *et al.*, 2012).

LES ATTITUDES PUBLIQUES INFLUENT SUR L'IMAGE DE SOI ET LE BIEN-ÊTRE DES MIGRANTS

L'attitude des populations est importante, car elle a une influence sur le sentiment d'identité et d'appartenance des migrants et des réfugiés, sur leur bien-être et leurs chances de s'insérer dans la société. L'image que les migrants et les réfugiés ont d'eux-mêmes tient en partie à la manière dont ils sont perçus ou étiquetés par les autres (Epstein et Heizler, 2015). Leur interaction avec les perceptions des natifs et les normes institutionnelles joue un rôle déterminant (Barrett *et al.*, 2013 ; La Barbera, 2015).

Les enquêtes révèlent en général que les réfugiés ont tendance à jouir d'une image plus favorable que les demandeurs d'asile ou les immigrants, surtout quand ces derniers sont sans papiers (Dempster et Hargrave, 2017 ; Murray et Marx, 2013). Selon l'enquête de 2016 sur l'accueil des réfugiés, 73 % des habitants de 27 pays estimaient, à des degrés divers, que les personnes fuyant une guerre ou des persécutions devaient pouvoir trouver refuge dans d'autres pays. Environ 80 % étaient prêts à accueillir des réfugiés dans leur pays ou dans leur ville, 30 % dans leur quartier et 10 % sous leur toit (Amnesty International, 2016). Mais selon une autre enquête menée dans 11 pays, si la plupart des personnes interrogées éprouvaient de la compassion pour les réfugiés, elles étaient préoccupées aussi par leur incidence sur la sécurité ou l'économie du pays (TENT, 2016). La sympathie et la confiance envers les réfugiés syriens étaient plus fortes en Allemagne, sans toutefois susciter de réel désir d'entrer en relation avec eux (Stöhr et Wichardt, 2016).

Quant au point de vue des migrants eux-mêmes, l'analyse du World Values Survey 2014 effectuée pour les besoins du présent *Rapport* indique que, dans 34 pays sur 43, ils sont moins susceptibles que les natifs de se considérer comme appartenant au pays hôte. Dans certains de ces pays, comme Bahreïn ou le Kirghizistan, plus de 10 % des migrants se considèrent comme des exclus, déconnectés de la communauté mondiale, nationale ou locale. Les portraits stéréotypés ou partiaux qu'en présentent les médias pèsent à la fois sur les perceptions des natifs et sur celles que les migrants ou les réfugiés ont d'eux-mêmes (**encadré 5.2**).

Il existe clairement une corrélation négative entre le sentiment de discrimination éprouvé par les immigrants et les réfugiés et leur bien-être. Dans une méta-analyse de 328 études, le sentiment de discrimination est associé à la dépression, à l'anxiété et à une mauvaise estime de soi. Son impact est plus marqué sur les groupes défavorisés et les enfants, et dans les études expérimentales (Schmitt *et al.*, 2014). En Grèce, une étude menée pendant deux ans auprès de plus de 500 élèves,

ENCADRÉ 5.2 :

Les médias présentent souvent les immigrants et les réfugiés sous un jour négatif

Les reportages sur la migration font souvent la part belle aux préjugés. Ils usent de catégories générales, emploient une terminologie imprécise et se gardent de donner la parole aux immigrants ou aux réfugiés. Ces généralisations médiatiques peuvent laisser croire que les immigrants auront toujours le même comportement en toute circonstance. Lorsqu'on les exposait à des articles rédigés en des termes vagues (tels que « un immigrant a pénétré par effraction dans une maison »), les étudiants allemands de premier cycle risquaient davantage de croire qu'il s'agissait d'actes criminels que ceux qu'on avait exposés à une terminologie plus précise (par exemple, « un immigrant de 18 ans de tel pays a pénétré par effraction dans la maison de telle célébrité et y a dérobé un ordinateur ») (Geschke *et al.*, 2010). Les représentations visuelles préconçues ont également une influence. Les Canadiens exposés à des caricatures éditoriales dépeignant les immigrants comme propagateurs de maladies risquaient davantage de les considérer comme une réelle source de maladies, créant ainsi une déshumanisation et, au bout du compte, un rejet des politiques favorables à l'immigration (Esses *et al.*, 2013).

Le traitement médiatique de la question migratoire et des déplacements est de plus en plus polarisé et hostile (SOM, 2012). En 2015, le rédacteur en chef du plus grand quotidien de République tchèque a demandé à ses reporters de présenter les immigrants et les réfugiés comme une menace (Howden, 2016). En Norvège, 71 % des articles consacrés à la migration en 2009 parlaient de problèmes (Islam in Europe, 2010). Au Royaume-Uni, les immigrants et les réfugiés sont souvent décrits par les médias comme une menace pour la culture, la sécurité et le système de protection sociale (Dempster et Hargrave, 2017 ; Esses *et al.*, 2017). En 2010, les médias ont décrit l'interception d'un navire transportant 492 Tamouls srilankais au large des côtes occidentales du Canada dans des termes ouvertement hostiles, suggérant que leur demande de refuge était fallacieuse. Lors d'un sondage réalisé à cette occasion, 63 % des Canadiens demandaient que le navire fasse demi-tour, et un projet de loi a été déposé en vue de durcir l'accueil des réfugiés dans ce pays (Esses *et al.*, 2013).

L'éducation atténue les représentations négatives dans la mesure où elle renforce les compétences d'analyse critique et donne aux apprenants les connaissances politiques nécessaires pour faire la part du mythe et de la réalité. Les études montrent que les individus moins bien informés sont plus susceptibles de s'en remettre aux médias pour se faire une conviction (Meltzer *et al.*, 2017) et qu'ils sont plus vulnérables aux messages stéréotypés (Huber et Lapinski, 2006). En Allemagne, dans la période qui a suivi les attentats du 11 septembre à New York, les personnes plus instruites ont conservé une attitude relativement plus favorable à l'égard des immigrants, alors que les moins instruites ont immédiatement adopté une position plus hostile (Schüller, 2012).

Les personnes plus instruites semblent mieux à même de repérer les représentations déformées. En Suisse, un plus haut niveau d'études allait de pair avec une appréciation plus critique des informations concernant les immigrants contenues dans les affiches politiques (Matthes et Marquart, 2013). Selon une enquête réalisée après les élections présidentielles américaines de 2016, les plus instruits étaient plus susceptibles de démêler le vrai du faux sur les médias sociaux (Allcott et Gentzkow, 2017).

> « Les adolescents réfugiés en Ouganda estiment que leur différence linguistique crée une discrimination et les prédispose à abandonner l'école »

essentiellement des garçons de 13 ans issus de familles migrantes, a révélé que les attitudes de leurs camarades natifs influaient sur leur bien-être. Les élèves migrants avaient tendance à se sentir moins discriminés s'ils se sentaient appréciés des natifs, même s'ils percevaient des discriminations envers eux en tant que groupe (Reitz *et al.*, 2015). Des recherches qualitatives à petite échelle menées au Royaume-Uni ont montré que les adolescents réfugiés et demandeurs d'asile trouvaient la reconnaissance de leurs camarades natifs motivante pour lier des amitiés, chercher un soutien psychologique et s'investir dans les études (Fazel, 2015).

Par comparaison, les adolescents congolais et somaliens réfugiés en Ouganda reconnaissent qu'il leur est plus difficile de lier amitié en raison de leur différence linguistique, et que cela crée une discrimination qui entame leur bien-être et leur estime d'eux-mêmes. Par suite, ils risquent davantage d'abandonner l'école, de faire de mauvaises rencontres et de rejoindre des gangs (Stark *et al.*, 2015).

L'ÉDUCATION MODIFIE LES ATTITUDES ENVERS LES IMMIGRANTS ET LES RÉFUGIÉS

Les descriptions stéréotypées et à courte vue des immigrants et des réfugiés dans les écoles peuvent être préjudiciables à leur inclusion. Des systèmes ouverts à tous les élèves peuvent aider à bâtir des sociétés qui accueillent la diversité et transforment les immigrants et les réfugiés en citoyens actifs.

LE NIVEAU D'ÉTUDES VA DE PAIR AVEC UNE ATTITUDE PLUS POSITIVE ENVERS L'IMMIGRATION

Le niveau d'études est généralement associé à une attitude plus positive à l'égard des immigrants. Le fait de côtoyer les immigrants et les réfugiés à l'école aide les élèves à se familiariser avec les personnes d'autres cultures et à leur faire confiance (Gundelach, 2014). On peut apprendre aux élèves à surmonter la peur de l'inconnu, à porter un regard constructif sur les autres cultures et à éviter les surgénéralisations simplistes. Les personnes plus instruites sont moins ethnocentriques, elles valorisent davantage la diversité culturelle et considèrent les effets économiques de la migration sous un jour plus favorable (Hainmueller et Hopkins, 2014). Dans les pays couverts par l'enquête de 2017 sur l'Indice d'acceptation des migrants, 53 % des personnes ayant suivi des études supérieures étaient favorables au maintien ou à l'augmentation du nombre d'immigrants accueillis dans leur pays, contre 46 % de celles qui avaient achevé une scolarité secondaire et 39 % de celles qui n'avaient pas dépassé l'enseignement primaire (Esipova *et al.*, 2015).

> « On peut apprendre aux élèves à surmonter la peur de l'inconnu, à porter un regard constructif sur les autres cultures et à éviter les surgénéralisations simplistes »

> « Selon les données recueillies dans 12 pays européens, une année d'études supplémentaire est associée à une hausse de 8 à 10 points de pourcentage de la probabilité d'avoir une attitude plus favorable à l'égard des immigrants »

Dans 38 pays sur 52 couverts par le World Values Survey de 2014, lorsqu'on leur a demandé de choisir parmi une liste de voisins potentiels, les personnes interrogées ayant fait des études supérieures étaient plus tolérantes envers les immigrants et les travailleurs étrangers que celles qui n'avaient qu'un niveau d'études primaires. En moyenne, le degré de tolérance était supérieur de deux points de pourcentage chez les personnes ayant étudié dans le supérieur par rapport à celles qui s'étaient arrêtées au niveau secondaire (**figure 5.1a**), elles-mêmes plus tolérantes dans les mêmes proportions que les personnes qui n'avaient pas dépassé le niveau primaire (**figure 5.1b**). Dans quatre pays sur cinq où les immigrants représentaient au moins 10 % de la population, les personnes plus instruites étaient aussi plus tolérantes.

Les jeunes tendent aussi à avoir une attitude plus favorable à l'égard de l'immigration (Ford, 2012 ; Winkler, 2015). Plus de la moitié des 16 à 34 ans dans les pays ayant participé à l'Enquête sociale européenne de 2014 étaient favorables à l'accueil de migrants des pays pauvres, contre 35 % des personnes de plus de 65 ans. Cet écart se creuse lorsqu'on combine âge et niveau d'études : en France et en Slovénie, près de 80 % des personnes à haut niveau d'instruction de la cohorte la plus jeune étaient favorables à l'ouverture des frontières, contre moins de 30 % des personnes moins instruites de la cohorte la plus âgée (Heath et Richards, 2016).

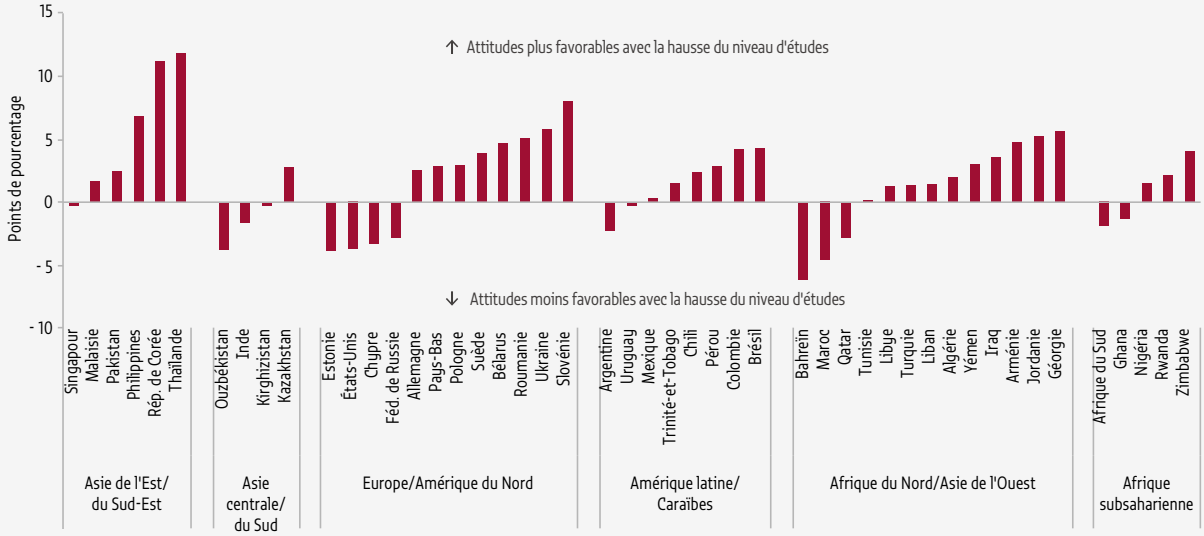
La relation entre niveau d'études et attitude inclusive est contestée par ceux qui pensent que les personnes

FIGURE 5.1 :

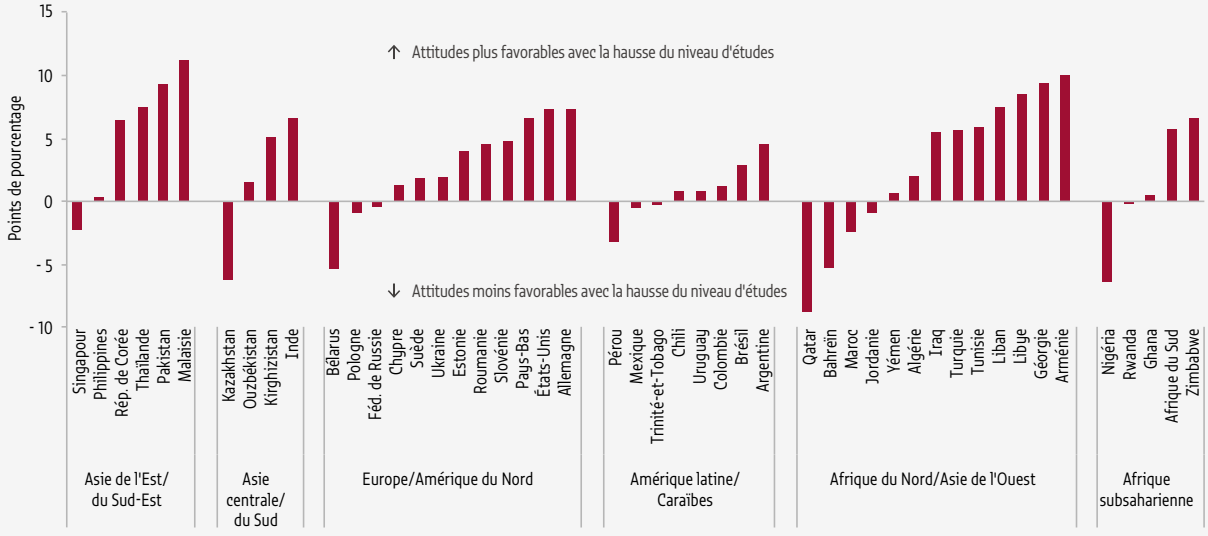
Plus le niveau d'études est élevé, plus l'image des immigrants est favorable

Pourcentage d'individus qui souhaiteraient avoir des immigrants ou des travailleurs étrangers pour voisins, 2014

a. Différence entre niveau d'études supérieures et niveau d'études secondaires



b. Différence entre niveau d'études secondaires et niveau d'études primaires



GEM StatLink : http://bit.ly/fig5_1

Source : Analyse effectuée par l'équipe du *Rapport GEM* à partir du Monde Values Survey de 2014.

plus tolérantes tendent à étudier davantage, ou que les personnes plus instruites occupent des emplois qui ne sont pas menacés par l'immigration. Pourtant, deux études quasi expérimentales utilisant les données de l'Enquête sociale européenne suggèrent que l'éducation contribue effectivement à une attitude plus favorable. La première, qui rassemble les données de 12 pays, conclut qu'une année d'études supplémentaire est associée à une hausse de 8 à 10 points de pourcentage de la probabilité d'avoir une attitude plus favorable à l'égard des immigrants (d'Hombres et Nunziata, 2016). La seconde, menée au Danemark, en France, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, montre qu'une année d'études secondaires supplémentaire est associée à une plus faible probabilité d'être opposé à l'immigration, de croire que l'immigration dégrade la qualité de vie et de s'identifier aux partis anti-immigration (Cavaille et Marshall, 2018).

L'INCLUSION DOIT ÊTRE AU CŒUR DES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

La gestion de la diversité est l'un des premiers objectifs de l'éducation, mais les points de vue diffèrent sur les approches à suivre. Toutes n'attribuent pas la même valeur à la culture des migrants et des réfugiés, et cela a des effets sur les attitudes à l'égard des immigrants et sur l'image que ces derniers ont d'eux-mêmes et leur sentiment d'appartenance (**tableau 5.1**).

Pour les partisans de l'assimilation, au lieu d'encourager les différences, l'école devrait veiller à ce que tous les élèves aient une bonne maîtrise de la langue officielle du pays d'accueil et adoptent la culture nationale. Or, l'assimilation peut provoquer « un effacement total des différences entre les immigrants et la société hôte, et elle implique clairement un rôle hégémonique de la nation hôte » qui peut nuire au sentiment d'identité des immigrants et susciter une confusion et un isolement culturels (King et Lulle, 2016).

> « L'éducation façonne les attitudes à l'égard des migrants ainsi que l'image que ces derniers ont d'eux-mêmes et leur sentiment d'appartenance »

Il n'existe pas de consensus au sein des pays sur l'emploi des adjectifs « multiculturel » et « interculturel » pour décrire les politiques nationales de l'éducation, qui sont par conséquent rarement différenciées dans les travaux de recherche. Les Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle opèrent pourtant une distinction, soulignant que « [l]'éducation multiculturelle recourt à un enseignement sur d'autres cultures afin d'obtenir l'acceptation (...) de ces cultures », alors que l'éducation interculturelle vise à promouvoir des modalités de « coexistence dans des sociétés multiculturelles grâce à l'instauration d'une *compréhension*, d'un respect et d'un dialogue entre les différents groupes culturels » (UNESCO, 2006).

Pour les opposants au multiculturalisme, ainsi défini, mettre l'accent sur la dimension culturelle fait courir le risque d'ignorer les causes réelles de la discrimination subie par les groupes d'immigrants, y compris, éventuellement, le racisme institutionnel. L'interculturalisme aide en revanche les élèves à s'informer non seulement sur les autres cultures, mais aussi sur les obstacles structurels qui, au sein des pays hôtes, perpétuent les inégalités. Dans l'interculturalisme, le respect et l'appréciation des différences s'inscrivent dans un plus vaste projet éducatif : le paradigme considère la diversité comme la norme et non comme une situation particulière.

Aux États-Unis, les politiques éducatives multiculturelles, telles que l'enseignement bilingue ou multilingue, rencontrent une opposition active (Kim et Slapac, 2015). En Europe, au contraire, l'accent est mis de plus en plus sur l'inclusion et la cohésion sociale, notamment depuis la publication en 2004 du Premier rapport annuel sur la migration et l'intégration de la Commission européenne, qui mettait l'accent sur les compétences que les systèmes éducatifs devaient transmettre pour favoriser l'intégration (Faas *et al.*, 2014). Rares sont toutefois les pays dotés de politiques spécifiques en matière d'éducation multiculturelle ou interculturelle, comme c'est le cas en Irlande (**encadré 5.3**).

TABLEAU 5.1 :
Approches de la culture des migrants dans les systèmes éducatifs, et risques pour l'image que les migrants ont d'eux-mêmes

	Assimilation	Intégration (multiculturalisme)	Inclusion (interculturalisme)
Effet recherché	La culture des migrants disparaît, les immigrants adoptent les normes et les valeurs du pays hôte	Certains aspects de la culture des migrants sont acceptés ou intégrés, les migrants sont mieux tolérés ou respectés	La culture des migrants est célébrée, car la diversité culturelle est valorisée
Risque	Les migrants se sentent exclus, car leur culture est considérée comme une menace	Les migrants sont désorientés, car certains aspects de leur culture sont plus valorisés que d'autres	Les migrants se sentent mieux accueillis, leur culture étant considérée comme une valeur ajoutée

Source : Analyse effectuée par l'équipe du *Rapport GEM* à partir de King et Lulle (2016) et UNESCO (2006).

ENCADRÉ 5.3 :

L'Irlande s'est dotée d'une politique d'éducation interculturelle

Passée rapidement de pays d'émigration à pays d'immigration, l'Irlande reconnaît que la diversité culturelle est une réalité permanente (Ireland DOJE, 2017). En 2015, les enfants d'immigrants y représentaient 15 % des moins de 15 ans (Harte *et al.*, 2016).

La Stratégie d'éducation interculturelle 2010-2015, adoptée après la première déclaration ministérielle sur l'immigration de 2008, poursuivait cinq objectifs : (a) l'adoption d'une approche institutionnelle globale ; (b) le renforcement des capacités de tous les prestataires d'éducation ; (c) un soutien à la maîtrise de la langue d'enseignement (financé à hauteur de 100 millions d'euros pour le soutien linguistique aux écoles et de 10 millions d'euros pour la formation des adultes), reconnaissant également l'importance de la langue maternelle dans l'acquisition de la seconde langue ; (d) l'instauration de partenariats entre les établissements, les parents et les communautés ; (e) la collecte de données et le suivi. Un portail assurait l'accès de toutes les parties prenantes aux matériels interculturels (Ireland DOES, 2010).

Le Projet pour le développement et l'éducation interculturelle prévoit la formation initiale des enseignants à l'éducation interculturelle, qui a pour spécificité d'intégrer les droits de l'homme et la citoyenneté mondiale dans l'enseignement et de reconnaître l'importance des attitudes des élèves (Ireland DOES, 2014). La loi de 2016 sur l'admission à l'école, qui supprime les frais de scolarité et les listes d'attente et oblige toutes les écoles à publier leurs conditions d'admission, a levé certains obstacles à la scolarisation des immigrants (Ireland DOES, 2016). Depuis 2003, l'Irlande a ajouté des options linguistiques supplémentaires à l'examen du certificat de fin d'études secondaires. En 2018, il sera administré dans 18 langues européennes, améliorant ainsi l'accès à l'enseignement supérieur des élèves ayant une moindre maîtrise de l'anglais ou de l'irlandais (Ireland State Examinations Commission, 2018).

La Stratégie nationale d'intégration des migrants de 2017, à caractère interministériel, assure le suivi des politiques scolaires afin d'évaluer leur impact sur la scolarisation des immigrants, d'encourager les écoles à favoriser la participation des parents et de prendre des mesures proactives afin d'attirer des immigrants dans l'enseignement (Ireland DOJE, 2017). Selon une étude réalisée récemment par le Parlement européen, l'Irlande et la Suède possèdent les meilleurs cadres de suivi et d'évaluation de l'éducation des immigrants de toute l'Europe (Essomba *et al.*, 2017). Pendant toute cette période transitoire, l'Irlande a maintenu, au sein des pays européens, l'un des plus faibles écarts de score en mathématiques entre élèves natifs et immigrants du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Harte *et al.*, 2016). On n'y relevait également aucune différence entre immigrants et natifs âgés de 13 ans pour trois indicateurs du bien-être liés au bonheur, à l'anxiété et à l'autocritique (Smyth, 2015).

> « En Grèce, les écoles interculturelles ont une existence légale depuis 1985, mais elles existent parallèlement au système national et sont mal vues des parents d'élèves natifs et des administrateurs de l'éducation »

En Italie, c'est une circulaire de 1994 du Ministère de l'enseignement public sur le dialogue interculturel et la coexistence démocratique qui définit les approches opérationnelles de l'éducation interculturelle. Elles soulignent l'importance de l'instauration d'un climat d'ouverture et de dialogue dans les écoles, du rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre de l'interculturalisme à travers les matières, de son intégration dans les programmes et de l'adoption de politiques ciblant les besoins des élèves issus de familles immigrantes (Santerini, 2010).

Dans certains pays, les politiques se cantonnent à des efforts d'intégration qui commencent par étiqueter les groupes, les immigrants étant censés s'intégrer à des communautés hôtes prétendument immuables (Erdal et Oeppen, 2013). La tendance à ouvrir des écoles interculturelles spécifiques peut faire obstacle à l'inclusion. Bien qu'en Grèce, les écoles interculturelles aient une existence légale depuis 1985, elles existent parallèlement au système national et sont mal vues des parents d'élèves natifs et des administrateurs de l'éducation (Gropas et Triandafyllidou, 2011 ; Palaiologou et Faas, 2012). Les afflux massifs récents d'immigrants et de réfugiés ont conduit le Ministère de l'éducation, de la recherche et des affaires religieuses à réviser la loi en 2016 en vue de rapprocher les écoles interculturelles du système général.

L'éducation est soumise à fortes pressions politiques qui peuvent renforcer ou affaiblir les stratégies en faveur de l'éducation interculturelle au niveau national ou local. Une opinion politique de plus en plus hostile à l'immigration et favorable au renforcement des contrôles aux frontières

ENCADRÉ 5.4 :

La Pologne entretient un vaste réseau d'écoles de la diaspora

En raison, à la fois, de la présence historique de minorités polonaises dans les pays limitrophes et de l'émigration récente, la base de données des organisations de la diaspora polonaise recensait en 2018 plus d'un millier d'établissements dans près de 60 pays. Ils sont particulièrement nombreux en Allemagne, aux États-Unis, en Lituanie, au Royaume-Uni et en Ukraine.

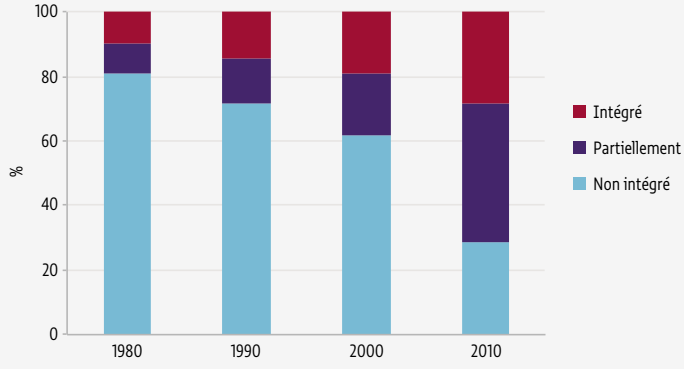
On peut classer ces écoles en trois catégories : celles qui appliquent le système éducatif polonais et sont financées par le Ministère de l'éducation polonais, dans des villes comme Athènes, Moscou ou Prague ; celles qui s'inscrivent dans le système éducatif d'autres pays, certaines matières étant proposées en polonais ; et les écoles du soir, gérées par des groupes de la société civile ou des organisations religieuses (Lipińska et Seretny, 2011).

Le Ministère de l'éducation polonais a créé un Centre pour le développement de l'enseignement polonais à l'étranger (ORPEG), chargé de soutenir et de promouvoir l'apprentissage de la langue polonaise. L'ORPEG dirige les écoles des missions diplomatiques polonaises dans 37 pays. Il coordonne l'affectation des enseignants polonais à l'étranger, organise l'apprentissage en ligne, soutient la formation des enseignants et fournit les manuels scolaires. Entre 2010 et 2016, il a distribué des matériels pédagogiques à quelque 30 000 élèves et 6 000 enseignants dans 48 pays (ORPEG, 2017). Depuis l'année scolaire 2017/18, les élèves polonais fréquentant les programmes de l'ORPEG ne sont plus obligés de se présenter à un examen oral et écrit pour passer dans la classe supérieure (Ministère polonais de l'éducation, 2017).

FIGURE 5.2 :

Les pays sont de plus en plus nombreux à intégrer le multiculturalisme aux programmes scolaires

Intégration du multiculturalisme aux programmes scolaires dans 21 pays à revenu élevé, 1980-2010



GEM StatLink : http://bit.ly/fig5_2
Note : La définition du multiculturalisme utilisée dans cette figure s'approche de la définition de l'interculturalisme figurant dans le tableau 5.1.
Source : Westlake (2011).

réduit les chances de mise en œuvre des politiques d'éducation interculturelle. Aux Pays-Bas, la détérioration des attitudes à l'égard des immigrants s'est traduite par une politique d'intégration axée sur la loyauté envers la société néerlandaise. Le Ministère de l'éducation a adopté une position plus assimilationniste, et l'éducation à la citoyenneté, obligatoire depuis 2006, s'est substituée à l'éducation interculturelle (Leeman et Saharso, 2013).

Une autre dimension dans le renforcement du sentiment d'appartenance des élèves issus de l'immigration est la création d'écoles de la diaspora entretenant des liens avec le pays d'origine. Il peut s'agir, comme en Pologne, d'écoles administrées ou coordonnées par le gouvernement du pays d'origine (**encadré 5.4**). La difficulté porte alors sur l'élaboration de matériels d'enseignement adaptés et le recrutement d'enseignants qualifiés. Les communautés sont souvent à l'origine de ces établissements, comme c'est le cas des Philippins vivant en Arabie saoudite, des Pakistanais émigrés aux Émirats arabes unis (Zakharia, 2016), des Iraniens du Royaume-Uni (Gholami, 2017) ou des Brésiliens du Japon (Watanabe, 2010). On peut y enseigner les programmes du pays d'origine ou du pays d'accueil, ou des programmes hybrides. Enfin, il existe aussi des écoles non formelles, dont le but est de transmettre le patrimoine linguistique et culturel du pays d'origine aux enfants d'immigrants, comme c'est le cas au sein de la communauté lettone de Melbourne, en Australie (Gross, 2015), ou des communautés arménienne et coréenne de Montréal, au Canada (Maguire, 2010).

DES PROGRAMMES ET DES MANUELS DE PLUS EN PLUS INCLUSIFS

Les programmes et les manuels scolaires peuvent combattre les stéréotypes, lutter contre les préjugés, apaiser les inquiétudes des natifs et renforcer le sentiment d'appartenance des immigrants (Van Briel *et al.*, 2016). Ils doivent être un reflet de la diversité, afin d'aider les enseignants à adopter des approches pédagogiques reconnaissant plusieurs façons d'apprendre, et les écoles à accueillir la multiplicité des points de vue. Lorsque, au contraire, les manuels contiennent des images ou des

> “Les programmes et les manuels scolaires doivent aider les enseignants à adopter des approches pédagogiques reconnaissant plusieurs façons d'apprendre, et les écoles à accueillir la multiplicité des points de vue”

> En Europe, 81 % des personnes interrogées estiment que l'enseignement et les matériels pédagogiques devraient contenir des informations sur la diversité ethnique

descriptions inappropriées, les élèves d'autres cultures peuvent s'estimer exclus ou représentés sous un mauvais jour, et risquent d'éprouver un sentiment de découragement et d'aliénation (Hintermann *et al.*, 2014 ; Weiner, 2018).

Dans les 22 pays ayant participé à l'Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté en 2016, 54 % des élèves de 8e année adhèrent au principe d'égalité des droits pour tous les groupes ethniques. Selon l'analyse effectuée pour les besoins du présent *Rapport*, il existe une corrélation positive entre cette reconnaissance et la découverte de l'histoire d'autres pays dans 12 pays et les débats en classe dans 18 pays (Sandoval-Hernández et Miranda, 2018).

Les pays sont de plus en plus nombreux à procéder à la révision de leurs programmes afin de tenir compte d'une diversité sociale grandissante. Parmi les 21 pays à revenu élevé qui ont été examinés en vue d'élaborer un indice des politiques multiculturelles, deux seulement, l'Australie et le Canada, avaient intégré le multiculturalisme dans leurs programmes en 1980 (**figure 5.2**). En 2010, le multiculturalisme était plus ou moins abordé dans les programmes de plus des deux tiers des pays et pleinement intégré dans quatre pays supplémentaires, Finlande, Irlande, Nouvelle-Zélande et Suède (Westlake, 2011).

Selon une autre étude, de plus grande envergure, réalisée en 2015, 27 pays pour la plupart à revenu élevé sur un total de 38 considéraient l'éducation interculturelle comme une matière à part entière ou l'avaient intégrée à leurs programmes scolaires. La Belgique, le Canada, l'Irlande, l'Italie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède avaient adopté l'une et l'autre solution simultanément. Au Danemark, en France, en Hongrie et en Pologne, l'éducation interculturelle n'était pas intégrée aux programmes, ou, lorsqu'elle l'était, la diversité culturelle n'était pas valorisée (Huddleston *et al.*, 2015).

La réforme des programmes exige un soutien politique et un consensus entre les groupes sociaux. Les citoyens européens sont largement favorables à une plus forte présence de la diversité dans les programmes scolaires : 81 % des répondants à l'Eurobaromètre de 2015 estimaient que l'enseignement et les matériels pédagogiques devraient contenir des informations sur la diversité ethnique (Van Briel *et al.*, 2016). Associer les communautés locales aux décisions concernant le contenu des programmes scolaires peut aussi favoriser la mise en œuvre des politiques d'éducation interculturelle. À Lisbonne, un programme inclusif alternatif, élaboré en collaboration avec les parents et les élèves, rapproche la culture de la maison de celle de l'école, si bien que les élèves de 5e et de 6e année envisagent celle-ci de manière plus positive et avec plus de confiance (César et Oliveira, 2005).

Reconnaître les autres cultures dans les différentes disciplines diversifie l'éducation

Les valeurs multiculturelles et interculturelles peuvent être intégrées aux différentes disciplines scolaires. Si les programmes d'histoire restent ethnocentrés, axés sur le contenu national sans rendre compte de la diversité culturelle, ou pas dans des proportions suffisantes, d'autres disciplines ont aujourd'hui un contenu plus inclusif. En Angleterre (Royaume-Uni), l'histoire multiculturelle de l'identité britannique est intégrée à la géographie et à l'éducation à la citoyenneté. En Allemagne, les programmes s'efforcent d'aborder des questions de diversité plus générales, notamment en géographie (Faas, 2011).

Une analyse des manuels scolaires de 12 pays, effectuée en amont du présent *Rapport*, indiquait que la question des migrants et de la migration était abordée dans tous ces pays dans quelques manuels au moins. Dans l'Ontario, au Canada, l'apprentissage des concepts concernant la migration débute dès la 2e année ; en République de Corée, des notions de société multiculturelle sont enseignées dès la 1re année. Mais, le plus souvent, on n'y parle des migrants qu'à travers des récits historiques d'installation ou pour évoquer le processus d'édification de la nation ou la croissance démographique (Opertti *et al.*, 2018).

Dans les anciennes colonies britanniques, le traitement de la migration et de la colonisation dans les manuels scolaires a évolué au cours de la seconde moitié du XXe siècle. En Australie, avant cette date, le principal sujet abordé était la ruée vers l'or des émigrants européens au XIXe siècle, alors que les textes plus récents s'interrogent sur les effets de cette immigration pour les Aborigènes et les Insulaires du Détroit de Torrès. Dans l'Ontario, au Canada, si les contenus étaient jadis axés sur les bienfaits de l'immigration européenne, depuis peu, ils évoquent aussi le rôle des Premières Nations dans la construction de l'identité

> Au Mexique, les manuels n'évoquent ni les migrants sans papiers ni les relations avec les États-Unis

canadienne, et les souffrances endurées par celles-ci lors de manifestations des débuts de la colonisation comme les déportations ou les pensionnats autochtones (Toulouse, 2018). Le multiculturalisme était absent des textes canadiens anciens, mais occupe une plus grande place dans leurs versions récentes, par exemple dans une rubrique récurrente intitulée « Notre identité, hier et aujourd'hui » (Opertti *et al.*, 2018).

Les manuels scolaires actuels continuent d'éviter les questions litigieuses. Au Mexique, ils n'évoquent ni les migrants sans papiers ni les relations avec les États-Unis. En Afrique du Sud, on n'y trouve aucune référence aux attitudes xénophobes et à la discrimination dont sont victimes les immigrants venus d'autres pays d'Afrique. Au Royaume-Uni, l'immigration en provenance des anciens pays du Commonwealth, souvent sujette à controverse, y est inexistante.

En Côte d'Ivoire, en revanche, la question des réfugiés et des déplacements, particulièrement massifs après la crise politique de 2002, est traitée dans les manuels scolaires. Dès la 3e année, les cadres curriculaires guident les enseignants dans l'éducation aux droits. Le programme s'appuie sur des études de cas consacrées aux populations déplacées et sur l'article 2 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, dont il est souligné que le concept de non discrimination s'applique aussi aux enfants réfugiés. Le but est de transmettre des compétences en matière de défense des droits de l'enfant et de droit humanitaire international (Opertti *et al.*, 2018).

Les programmes scolaires peuvent être adaptés pour accueillir la diversité

Les gouvernements centraux n'élaborent pas tout ce qui est enseigné dans les écoles : des ajustements peuvent être opérés au niveau local. L'Association des enseignants de l'Alberta, en partenariat avec la Fondation canadienne pour l'éducation multiculturelle, a produit une série de ressources pédagogiques favorisant l'instruction et l'apprentissage des immigrants et des réfugiés dans la province (IE, 2017b). Elles ciblent des communautés spécifiques, comme les Karen, les Somali ou les Soudanais du Sud.

> « Une direction scolaire résolue peut aider à promouvoir les compétences interculturelles et les approches culturellement adaptées »

Une série de ressources en particulier présentent la culture arabe, démontant les mythes et les idées reçues concernant les Arabes et les musulmans. Elle donne aux enseignants des suggestions

> « Les médias sociaux et les applications gratuites peuvent encourager les échanges entre personnes de religion et de culture différentes et ouvrent l'esprit des élèves »

sur l'attitude à adopter vis-à-vis des parents et des communautés d'immigrants et de réfugiés et l'ouverture d'esprit nécessaire pour apprendre à connaître leurs élèves. Elle les encourage à comprendre et intégrer les différences culturelles et linguistiques dans leurs classes et à inviter les élèves à partager leur culture. Elle fournit aussi des lignes directrices et une liste de ressources destinées aux districts et aux écoles (Canadian Multicultural Education Foundation/Alberta Teachers' Association, 2016).

Une direction scolaire résolue peut aider à promouvoir les compétences interculturelles et des approches culturellement adaptées en ce qui concerne le contenu des programmes, les méthodes pédagogiques et la culture scolaire (Khalifa *et al.*, 2016). Aux États-Unis, dans les écoles où la diversité est valorisée par les chefs d'établissement, les élèves ont plus de probabilité de nouer des relations interculturelles (Pica-Smith et Poynton, 2014). Mais tous les directeurs d'écoles ne sont malheureusement pas conscients de ces questions, ni motivés ou équipés pour encourager le développement d'une compréhension interculturelle au sein de leur établissement. En Malaisie, les directeurs à qui on avait demandé d'introduire un programme interculturel étaient handicapés par l'absence de consignes gouvernementales et le manque d'autonomie nécessaire pour s'adapter (Malakolunthu, 2010).

Un enseignement qui intègre des compétences et des pédagogies interculturelles favorise l'inclusion

Pour engager un dialogue adapté, efficace et respectueux avec les immigrants et les réfugiés, il faut des compétences culturelles, qui doivent être enseignées (Barrett *et al.*, 2013). Des activités favorisant l'ouverture aux points de vue divers doivent être intégrées aux pratiques pédagogiques. La liberté d'explorer les questions sensibles de façon inclusive et non discriminatoire est essentielle pour acquérir des compétences de pensée critique et être capable de s'interroger sur sa propre identité et sur la manière dont se forgent les opinions.

Une méthode utilise l'apprentissage expérientiel à partir d'interactions réelles ou imaginaires. Dans une étude quasi expérimentale menée aux États-Unis, les étudiants de premier cycle faisant équipe avec des familles locales d'immigrants et de réfugiés acquéraient de bien meilleures compétences

interculturelles que ceux qui poursuivaient les mêmes études sans cet élément communautaire (De Leon, 2014).

Les recherches montrent que l'apprentissage en coopération a des effets positifs sur les interactions en classe, contribuant à améliorer les relations interculturelles, à faire accepter les différences et à éliminer les préjugés. L'apprentissage en coopération repose essentiellement sur la définition d'un objectif commun. Les élèves peuvent ensuite travailler ensemble, selon certains principes destinés à structurer leur tâche collective, afin de tirer le plein potentiel de l'apprentissage de groupe (Van Briel *et al.*, 2016). En Allemagne, l'évaluation d'une unité d'apprentissage par problèmes, consistant à soumettre à la réflexion des élèves du secondaire des incidents critiques nés de malentendus culturels, indique que les participants avaient amélioré leur compréhension interculturelle et qu'ils saisissaient mieux la diversité des points de vue (Busse et Krause, 2015).

La narration et les jeux de rôles ou les simulations sont d'autres méthodes pouvant favoriser l'ouverture d'esprit. Les apprenants élaborent leurs propres histoires ou biographies personnelles, puis les recréent sous un autre point de vue, qui les oblige à endosser d'autres identités. Cette méthode peut aider les élèves à détecter les différences potentielles (Barrett *et al.*, 2013).

Les médias sociaux et les plates-formes spécialisées proposent aussi des outils utiles, qui permettent aux élèves d'avoir des échanges virtuels ou directs qui facilitent la compréhension interculturelle (O'Dowd et Lewis, 2016). Les plates-formes populaires Facebook et Skype sont utilisées dans les classes pour des séances de vidéoconférence (Thomé-Williams, 2016). Generation Global, anciennement Face to Faith, est un espace en ligne sécurisé de dialogue et d'échange entre personnes de cultures et de religions différentes. Au cours de ses sept premières années d'existence, ce programme a touché plus 230 000 élèves dans 20 pays. Selon une analyse réalisée en 2017, son efficacité se mesurait à l'ouverture d'esprit et aux attitudes positives des élèves à l'égard des personnes d'autres cultures, par rapport aux non-utilisateurs (Doney et Wegerif, 2017).

Les applications gratuites s'avèrent également un bon moyen de sensibiliser à la diversité. Les utilisateurs d'Everyday Racism jouent pendant une semaine le rôle d'une musulmane ou d'un élève indien, où ils sont confrontés au racisme. Selon les évaluations, ils ont acquis une plus grande confiance dans leur capacité à réagir à ce type de situation, et, à l'issue du jeu, 60 % des élèves condamnaient les actes de racisme (All Together Now, 2018 ; Van Briel *et al.*, 2016).

DANS LA PLUPART DES PAYS, LES ENSEIGNANTS NE SONT PAS OBLIGÉS DE SUIVRE UNE FORMATION POUR APPRENDRE À FAIRE FACE À LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

Plusieurs compétences sont nécessaires pour enseigner dans des classes diverses accueillant des immigrants et des réfugiés. Il est essentiel, en particulier, que les enseignants soient préparés à enseigner à des élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'instruction (Bunar *et al.*, 2018 ; PPMI, 2017).

Un rapport concernant la formation des enseignants à la diversité en Europe pointe trois domaines d'insuffisance. Le premier concerne la connaissance des cadres légaux, des dimensions de la diversité culturelle et des méthodes de gestion de la diversité. Le second a trait à la communication avec les élèves et les parents, à l'ouverture d'esprit et au respect au sein de la communauté scolaire et à la capacité à motiver les élèves et à gérer les conflits pour empêcher toute marginalisation. Le troisième porte sur l'encadrement et l'enseignement : capacité à gérer la diversité socioculturelle dans les classes, à créer un environnement inclusif et sûr, à adapter son enseignement aux besoins des élèves et à utiliser diverses méthodes pédagogiques pour tenir compte des différences culturelles (PPMI, 2017).

Les établissements et les enseignants doivent considérer les cultures d'origine comme un atout et faire en sorte de rapprocher les cultures scolaire, familiale et communautaire (Gichuru *et al.*, 2015 ; Wells *et al.*, 2016). L'enseignant doit également réfléchir à son identité, pour éviter de projeter sa culture ou de renforcer les normes dominantes (Kincheloe, 2011).

Les enseignants se sentent souvent mal préparés ou soutenus pour enseigner dans des classes diverses (Adair *et al.*, 2012). Plus des deux tiers des enseignants interrogés en Espagne, en France, en Irlande, en Italie, en Lettonie et au Royaume-Uni étaient assez, plutôt ou totalement d'accord avec le fait qu'une adaptation aux besoins des élèves immigrants augmente leur charge de travail et qu'elle est source de préoccupation : 52 % n'ont pas l'impression d'être suffisamment soutenus par leur direction dans la gestion de la diversité (Fine-Davis et Faas, 2014).

Les programmes de formation des enseignants abordent plus ou moins la question de la diversité selon les pays. En Norvège, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, les élèves enseignants suivent obligatoirement des cours sur l'aide à apporter aux élèves d'origine diverse. Aux Pays-Bas, ces cours comportent une formation portant sur l'éducation interculturelle, les attentes concernant les immigrants et leurs besoins d'apprentissage spécifiques, accompagnée

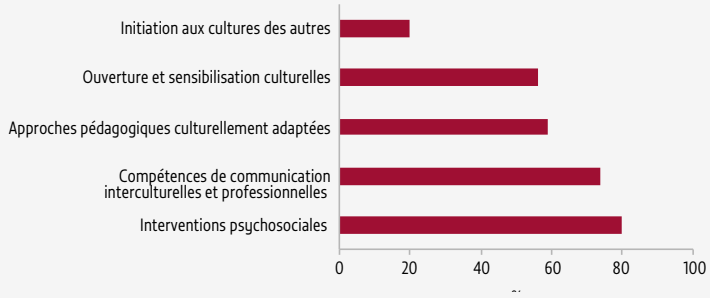
> Dans 49 pays, seul un programme sur cinq prépare l'enseignant à anticiper et à résoudre les conflits interculturels

d'informations sur la diversité culturelle et ses implications pour l'enseignement et l'apprentissage. En Espagne, en France et au Japon, il n'existe pas de cours similaires, ou ils ne sont proposés que ponctuellement (OCDE, 2017). En Europe, au sein de la formation initiale des enseignants, ces cours sont généralement facultatifs (Van Briel *et al.*, 2016).

L'examen, pour les besoins du présent *Rapport*, des informations publiquement disponibles dans 49 pays concernant la formation initiale ou continue des enseignants à la diversité révèle que les gouvernements ne supervisent, assurent ou financent qu'une trentaine des 105 programmes analysés, essentiellement dans le cadre de la formation initiale. Les programmes manquants sont assurés par les universités, les syndicats d'enseignants ou des organismes non gouvernementaux ou privés. Environ 63 % des programmes gouvernementaux avaient un caractère obligatoire, contre quasiment aucun des autres (April *et al.*, 2018).

En outre, ces programmes privilégiaient les connaissances générales au détriment des compétences pratiques (**figure 5.3**). Près de 80 % des programmes mettaient l'accent sur les connaissances interculturelles (aperçu des systèmes éducatifs, des cultures et des arts à travers le monde, par exemple). Les approches pédagogiques centrées sur l'élève, en revanche, prévoyaient à la fois une formation théorique et un stage pratique dans des classes diverses, au contact d'autres langues et cultures, et où on avait recours à des stratégies didactiques différenciées pour répondre aux besoins créés par la diversité des élèves.

FIGURE 5.3 :
La formation des enseignants tient rarement compte des besoins des élèves immigrants ou réfugiés
Pourcentage de programmes formant les enseignants à un choix de compétences de gestion de la diversité, 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/fig5_3
Note : Basé sur 105 programmes de formation des enseignants dans 49 pays.
Source : April *et al.* (2018).

Environ 74 % des programmes prévoyaient une ouverture et une sensibilisation culturelles, accompagnées d'une évaluation personnelle de biais culturels de l'enseignant. Parmi les catégories pédagogiques les plus axées sur la pratique, 59 % des programmes appliquaient des approches culturellement adaptées, et 20 % comprenaient des interventions psychosociales, ce qui suggère que seul un programme sur cinq prépare les enseignants à anticiper et résoudre les conflits interculturels ou les familiarise à la gestion psychosociale et aux possibilités de prise en charge extérieure des élèves qui en ont besoin (April *et al.*, 2018).

Un examen des pays européens trouve peu de preuves indiquant qu'il existe des politiques stratégiques de formation à la diversité ou que les programmes de formation initiale des enseignants les aident à acquérir les compétences nécessaires (PPMI, 2017). Aux États-Unis, selon une étude portant sur 45 cours de formation des enseignants au multiculturalisme, 16 % leur enseignaient une approche conservatrice, supposant l'existence de fossés culturels, considérant les cultures comme des blocs homogènes et encourageant l'assimilation. Environ 58 % appliquaient une approche plus libérale, prônant un enseignement fondé sur la tolérance et la sensibilité aux cultures, la réflexivité des enseignants et l'acquisition de connaissances et des compétences pédagogiques nécessaires. Enfin, 29 % environ apprenaient aux enseignants à développer leur sens critique en identifiant explicitement les idées reçues qui font obstacle à l'égalité, quelques cours étant consacrés à les encourager à promouvoir le changement (Gorski, 2009).

Les enseignants en exercice ont également besoin d'un développement professionnel pour répondre aux besoins éducatifs changeants d'un monde globalisé. Or, selon l'Enquête internationale 2013 de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage, portant sur 34 systèmes éducatifs, seuls 16 % des enseignants du premier cycle du secondaire avaient suivi une formation à l'éducation multiculturelle ou multilingue au cours de l'année précédente (OCDE, 2014). En France et en Israël, 20 % des enseignants de ce même cycle travaillaient dans des écoles où plus de 10 % des élèves parlaient à la maison une autre langue que celle de l'instruction. Pourtant, seuls 4 % des enseignants français avaient bénéficié d'un développement professionnel en éducation multiculturelle ou multilingue, contre 20 % des enseignants israéliens (**figure 5.4**).

LA DIVERSITÉ DES ENSEIGNANTS FAVORISE L'APPRENTISSAGE ET L'ESTIME DE SOI DES ÉLÈVES

On manque d'informations sur la diversité du corps enseignant, et les comparaisons entre pays sont difficiles à établir, dans la mesure où les définitions diffèrent quant à l'origine des immigrants. En Europe, et entre autres dans les pays présentant une grande diversité, les enseignants issus de l'immigration sont sous-représentés par rapport à la composition des élèves. Cette sous-représentation est entretenue par les obstacles qui jalonnent la carrière enseignante, et notamment les politiques discriminatoires empêchant l'entrée dans la profession. En France, seuls les ressortissants nationaux, ainsi que ceux de l'UE ou de l'Espace économique européen peuvent se présenter aux examens d'entrée (Donlevy *et al.*, 2016).

Ceux qui ont les qualifications requises peuvent se heurter à des obstacles au recrutement, par exemple au parti pris des évaluateurs ou des comités de sélection scolaires. Selon les recherches menées dans les écoles néerlandaises, la perception des problèmes linguistiques ou des différences religieuses comme étant des facteurs de risque va de pair avec une préférence pour le recrutement de candidats natifs au détriment des candidats immigrants, y compris à compétences et qualifications égales. La diversité est en outre absente de la plupart des conseils de gestion scolaire, ce qui restreint encore les chances d'admission des enseignants immigrants (van den Berg *et al.*, 2011).

Un des moyens de favoriser la diversité consiste à assouplir les exigences. L'Irlande et la Suède ont récemment accéléré la durée de formation des enseignants immigrants et réfugiés (IE, 2017a ; Marino Institute of Education, 2018).

Peu d'études s'intéressent à l'incidence des enseignants issus de l'immigration et, lorsqu'elles existent, elles ne font pas toujours la distinction entre la première génération d'immigrants et les générations suivantes, ou entre les enseignants issus de l'immigration et les enseignants issus d'une minorité. Certains résultats indiquent que la diversité des enseignants est associée à des bons résultats chez les élèves issus de l'immigration et au renforcement de leur estime de soi et de leur sentiment de sécurité

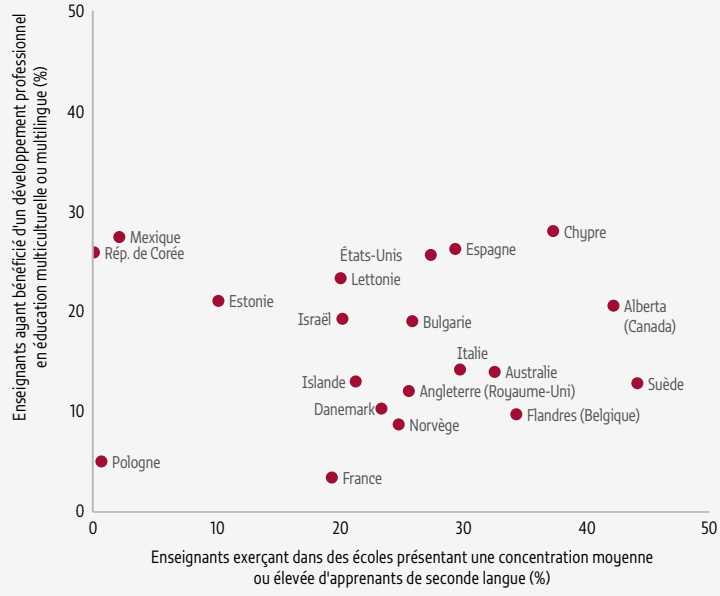
> « L'Irlande et la Suède ont récemment accéléré la durée de formation des enseignants immigrants et réfugiés »

> « En France, seuls 4 % des enseignants ont suivi une formation à l'éducation multiculturelle ou multilingue »

(King et Lulle, 2016). Les enseignants immigrants peuvent également éprouver une plus grande empathie pour des parents, immigrants eux aussi, désorientés par une culture et un système éducatif inconnus, même s'ils sont souvent eux-mêmes confrontés à un dilemme, quand leurs connaissances culturelles se trouvent en porte-à-faux avec leur formation pédagogique (Adair *et al.*, 2012).

Selon une analyse suédoise, il existe une corrélation positive entre la diversité ethnique du corps enseignant, mesurée en pourcentage de non natifs des pays nordiques, et la réussite scolaire des élèves également non natifs de ces pays (Lindahl, 2007).

FIGURE 5.4 :
Dans les pays accueillant de nombreux locuteurs non natifs de la langue d'instruction, la préparation des enseignants semble insuffisante
Prévalence du développement professionnel en éducation multiculturelle ou multilingue et des écoles présentant une concentration moyenne ou élevée d'apprenants de seconde langue, enseignants du premier cycle du secondaire, 2013



GEM StatLink : http://bit.ly/fig5_4
Note : Concentration moyenne = 11 % à 30 % d'apprenants de langue seconde. Concentration élevée = plus de 30 % d'apprenants de langue seconde.
Source : Smith et Persson (2018).

Les enseignants immigrants et minoritaires sont confrontés à la stigmatisation et aux stéréotypes. Selon une étude réalisée en Angleterre (Royaume-Uni), 31 % des enseignants issus d'une minorité sont victimes de discrimination à l'école (NASUWT et Runnymede Trust, 2017). Des Guyaniens et des Sud-Africains enseignant au Royaume-Uni subissaient les remarques racistes et les attitudes discriminatoires des élèves (Manik, 2014), ainsi que le comportement xénophobe des enseignants natifs (Lashley, 2018). Dans cinq villes des États-Unis, les éducatrices de la petite enfance issues de l'immigration avaient souvent le sentiment qu'elles devaient choisir entre leur réceptivité à la culture des familles immigrantes et l'obéissance aux normes pour être considérées comme des professionnelles. Elles surmontaient cette difficulté en se présentant différemment aux parents et à leurs collègues, en changeant de code, en adaptant leur comportement ou en formulant des versions légèrement différentes de leurs convictions (Adair *et al.*, 2012).

L'ÉDUCATION NON FORMELLE JOUE UN RÔLE CAPITAL MAIS NÉGLIGÉ DANS L'ÉDIFICATION DES SOCIÉTÉS RÉSILIANTES

L'éducation et la sensibilisation aux thèmes de la migration et du déplacement n'ont pas seulement lieu dans l'enceinte de l'école. L'éducation non formelle revêt des formes multiples et poursuit des buts divers. Mais, étant donné qu'elle ne fait généralement pas partie du système public, on manque d'informations systématiques à son sujet.

Les centres communautaires sont au cœur du dispositif. En Turquie, l'ONG Yuva propose des cours de langue, des ateliers de formation professionnelle et un soutien psychosocial par l'intermédiaire de ces centres ou de salles polyvalentes (Hanemann, 2018). Dans le nord-est des États-Unis, un centre communautaire a été ouvert dans un quartier accueillant des immigrants récents afin de réunir les personnes de différentes cultures. Elles y trouvent des cours d'alphabétisation, un soutien scolaire, des activités de sport collectif, des sorties communautaires et un espace de rencontres et d'événements publics. Les jeunes clients immigrants et bénévoles de ce centre disent y trouver un espace de confiance où ils se sentent acceptés (Brezicha et Hopkins, 2016).

> “Les villes peuvent être des fers de lance de l'inclusion, en organisant des campagnes de sensibilisation contre la xénophobie et en défendant les droits des immigrants”

Les facilitateurs ou intermédiaires culturels (enseignants, personnels de soutien et conseilleurs scolaires, membres communautaires) peuvent combler le fossé linguistique et culturel entre les communautés immigrantes et d'accueil. Ceux qui ont un passé comparable à celui des élèves immigrants sont mieux à même de valider l'expérience de la migration. En général, les intermédiaires culturels proposent des services de traduction, guident les migrants à travers les méandres du système éducatif, renseignent les personnels scolaires sur les pratiques et les croyances culturelles, aident les parents à obtenir la satisfaction des besoins de leurs enfants et apportent d'autres soutiens concrets, comme de localiser des cours de langue ou des possibilités d'emploi (Yohani, 2013).

En Angleterre (Royaume-Uni), les bénévoles du West End Refugee Service viennent en aide aux réfugiés et aux demandeurs d'asile en les accompagnant dans leurs activités quotidiennes, ce qui est pour eux l'occasion de discuter à bâtons rompus et de découvrir les multiples facettes des personnes concernées (Askins, 2015). En Suède, la municipalité de Linköping a formé des tuteurs connaissant le somali ou l'arabe pour qu'ils servent de « médiateurs » dans le cadre du programme Apprendre ensemble. De même langue et de même culture, ils servent de modèles de rôle, et aident les parents nés à l'étranger à rester motivés et à éviter les malentendus (Hanemann, 2018).

Les villes peuvent être des fers de lance de l'inclusion. L'éducation contre la xénophobie, les programmes de soutien à l'emploi et au bien-être social, et les comités consultatifs immigrants figurent parmi les efforts urbains les plus courants. São Paulo, au Brésil, a lancé une campagne de sensibilisation intitulée « Il y a une place pour chacun » et créé à l'automne 2017 un Conseil municipal des migrants, à caractère consultatif, qui intègre les immigrants à la vie politique locale et défend leurs droits (WEF, 2017).

Pour être efficaces, ces initiatives doivent se faire en étroite collaboration avec les communautés d'immigrants. À Saint-Pétersbourg, dans la Fédération de Russie, ce sont plus de 130 alliances ethnoculturelles non gouvernementales qui président officiellement aux relations interethniques et organisent des activités généralement axées sur l'éducation, l'éveil, la culture et les médias. Il y a toutefois

peu de dialogue véritable avec les communautés immigrantes. La tolérance est perçue comme un but en soi, plutôt que comme un instrument de cohésion sociale, et l'accent est mis sur l'étalage des différences culturelles entre les groupes ethniques (Klimenko, 2014).

L'art, les événements communautaires et le sport offrent d'immenses perspectives en matière d'éducation non formelle. En janvier 2018, dans le cadre de la campagne « Lo que nos une » (Ce qui nous unit), le groupe de jeunes Madiba a organisé un ciné-forum, avec la projection d'un documentaire montrant la réalité quotidienne des immigrants du Costa Rica, suivi d'un débat avec les jeunes organisateurs réfugiés et immigrants (RET International, 2018a, 2018b). Le Migrant World Film Festival, qui se tient depuis plus de 10 ans à Séoul, permet aux immigrants de présenter leur travail et de débattre des différences culturelles. Sous le slogan «Remapping the borders» (Redessiner les frontières), l'édition 2017 proposait 17 courts et longs métrages décrivant le vécu des immigrants, complétés par une table ronde accueillant des membres d'associations de travailleurs migrants (Kerry, 2017).

En Norvège et en Espagne, les festivals communautaires encouragent les échanges interculturels. Oslo Extra Large (OXLO) est une campagne intégrée inscrite dans la politique globale de la ville. Une charte en 10 points reconnaît l'égalité de tous les habitants et engage à la tolérance et au respect mutuel. Dans le cadre de la semaine OXLO organisée chaque année, municipalités et organisations sont encouragées à planifier des activités interculturelles et un prix de 6 000 dollars EU est décerné aux organisations ou aux individus dont les efforts particuliers ont contribué à faire d'Oslo une ville inclusive (Maytree Foundation, 2012 ; Oslo Council, 2018). En Espagne, la Semaine interculturelle organisée chaque année à Valladolid prévoit des événements récurrents, comme un concert destiné aux jeunes, des activités d'initiation des nouveaux arrivants à la culture locale et une journée consacrée aux débats sur les questions d'immigration, comme ce fut le cas durant la semaine 2017 qui avait pour thème « Tu comptes toi aussi ! » (Conseil municipal de Valladolid, 2017 ; Maytree Foundation, 2012).

En Afrique du Sud, en réponse aux attaques xénophobes contre des étrangers, le club de football Kaizer Chiefs a relancé la campagne #Africa4Life sur les médias sociaux pendant la semaine nationale antiraciste de 2017, utilisant sa visibilité pour démentir auprès du public les fables présentant les immigrants comme une menace et pour mettre en valeur les contributions positives des étrangers (Kaizer Chiefs, 2017).

CONCLUSION

Veiller à ce que les migrants et les réfugiés soient scolarisés et achèvent des études n'est que la première étape vers l'inclusion. Pour que ces élèves soient pleinement inclus dans la société d'accueil, il convient avant tout de leur offrir une éducation de qualité, qui prévienne toute exposition aux préjugés, aux stéréotypes ou à la discrimination. Les systèmes éducatifs nationaux proposent divers modèles, mais, dans les pays à revenu élevé, la tendance est à l'adoption d'une approche d'éducation interculturelle, qui célèbre les cultures des migrants et des réfugiés et valorise la diversité culturelle.

L'évolution vers un système éducatif inclusif a cependant des implications considérables. Il exige une stratégie couvrant un large éventail d'interventions, allant des programmes scolaires et des approches pédagogiques aux manuels et, en particulier, à la préparation des enseignants. Un dialogue doit s'engager au niveau national sur les moyens d'ouvrir l'environnement de la classe et de faire en sorte que les migrants et les réfugiés s'y sentent les bienvenus, alors qu'ils jonglent avec différentes identités et subissent trop souvent la pression des mentalités et d'une couverture médiatique biaisée. Cela signifie inévitablement que l'éducation doit se poursuivre hors de l'enceinte scolaire pour capter l'énergie des communautés hôtes et migrantes.

Une étudiante Erasmus roumaine à Lisbonne : « Mon séjour à Lisbonne m'a appris à me montrer plus tolérante, et à dépasser les stéréotypes. »

CRÉDIT : Fàbio Duque Francisco/*Rapport GEM*

CHAPITRE

6

Mobilité des étudiants et des professionnels

Ce chapitre, qui aborde la question de l'exode des cerveaux et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, décrit les réalités actuelles ainsi que la possibilité d'un changement de politiques en Asie du Sud-Est. Sa lecture est cruciale pour les décideurs nationaux de l'éducation, les organisations régionales et les agences multilatérales.

Gatot Hari Priowirjanto, Directeur de l'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est

MESSAGES CLÉS

Jamais il n'y a eu autant de pays concernés par l'internationalisation de l'enseignement supérieur, avec des implications majeures pour la circulation et l'échange d'idées et de connaissances.

Les étudiants choisissent le pays où ils poursuivront leurs études supérieures en fonction des places disponibles, du coût des études et de la qualité de l'éducation dans leur pays d'origine par rapport à celle qu'ils peuvent trouver à l'étranger. La moitié des étudiants internationaux élisent résidence dans cinq pays anglophones.

Les universités recrutent des étudiants internationaux pour diversifier le corps étudiant et améliorer leur classement mondial, mais elles le font surtout pour accroître leurs revenus : en 2016, la contribution des étudiants internationaux à l'économie américaine était estimée à 39,4 milliards de dollars EU.

La possibilité d'acquérir une expérience professionnelle est une cause croissante de mobilité étudiante. Entre 2011 et 2014, le nombre d'étudiants indiens a diminué de près de moitié au Royaume-Uni, et augmenté de 70 % en Australie, à la suite d'une réforme visant à durcir la délivrance des visas de travail aux titulaires d'un diplôme britannique.

Les gouvernements voient souvent dans la mobilité étudiante un moyen de resserrer leurs liens avec d'autres pays. Aux États-Unis, le programme Fulbright vient chaque année en aide à quelque 8 000 étudiants dans plus de 160 pays.
Certains pays subventionnent les études à l'étranger dans des disciplines utiles pour leur croissance économique. Entre 2011 et 2016, le programme de mobilité scientifique brésilien a financé les études à l'étranger de 101 000 étudiants du supérieur.

Des enseignants mobiles apportent aux étudiants des perspectives internationales, interculturelles et comparatives. En 2016, 90 % des docteurs en mathématiques et en informatique aux États-Unis n'avaient qu'un visa temporaire.

Les cadres de qualification régionaux et les crédits transférables favorisent la mobilité étudiante, évitent une perte de potentiels et favorisent l'emploi et les salaires. L'UNESCO a rédigé un projet de Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur, qui devrait être adoptée en 2019.

En vertu du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières, les gouvernements s'engagent à faciliter la reconnaissance des qualifications et des compétences. Moins du quart des migrants mondiaux est en effet couvert par un accord de reconnaissance bilatéral.

Les taux d'émigration des personnes très qualifiées sont supérieurs à 20 % dans près du tiers de 174 pays, comme l'Albanie, l'Érythrée et la Grenade. Une telle mobilité peut avoir des conséquences désastreuses pour les pays pauvres, mais elles sont atténuées par le fait que la perspective de l'émigration vers des régions prospères stimule les investissements en faveur de l'éducation des pays d'envoi.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur revêt les formes les plus diverses 97
La reconnaissance des diplômes universitaires maximise les avantages de la mobilité des étudiants et des travailleurs 101
La reconnaissance des qualifications professionnelles est également nécessaire pour optimiser les effets bénéfiques de la mobilité 102
La perte des talents peut avoir des effets préjudiciables pour les pays pauvres 105
Conclusion 107

À l'ère de la mondialisation, les jeunes partent faire leurs études à l'étranger et les personnes qualifiées n'hésitent pas à traverser les frontières pour améliorer leurs perspectives professionnelles. L'internationalisation de l'enseignement supérieur oblige les pays à harmoniser leurs systèmes. Elle crée aussi de la concurrence entre les prestataires, et le risque que les intérêts commerciaux et autres prennent le pas sur la mission et les valeurs universitaires (IAU, 2012). L'harmonisation de l'éducation et la mobilité des professionnels ont leur utilité lorsque les qualifications académiques et professionnelles sont reconnues d'un pays à l'autre. Dans le même temps, la perte potentielle de talents nationaux reste une préoccupation pour les plus pauvres.

L'INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR REVÊT LES FORMES LES PLUS DIVERSES

Bien qu'elle ne concerne qu'une minorité d'étudiants et d'enseignants, l'internationalisation de l'enseignement supérieur a des implications majeures pour la circulation et l'échange d'idées et de connaissances. Cette internationalisation s'exprime non seulement à travers la mobilité des personnes, mais aussi à travers celle des enseignements, des programmes et des établissements, ce qui n'est pas sans incidence sur l'éducation dans les pays concernés ainsi qu'à l'étranger (Altbach et Knight, 2007)[1].

LA MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS ÉVOLUE

Qu'il s'agisse d'études à plein temps ou à temps partiel, la migration des étudiants occupe une place croissante dans la migration internationale des personnes qualifiées, même si les statistiques internationales ne rendent pas systématiquement compte des flux d'étudiants à temps partiel (**point sur les politiques 16.1**).

La moitié des étudiants internationaux élisent résidence dans cinq pays anglophones : l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et les États-Unis. Plus de 15 % des étudiants d'Australie, de Nouvelle-Zélande et du Royaume-Uni sont des étrangers, et au niveau du doctorat, ils dépassent les 30 %. Mais les évolutions récentes pourraient modifier cette démographie. La décision du Royaume-Uni de quitter l'Union européenne, couplée aux restrictions sur les visas et à l'augmentation des coûts d'assurance médicale, pourrait diminuer l'attractivité du Royaume-Uni en tant que pays de destination. Les incertitudes récentes concernant le régime des visas aux États-Unis expliquent sans doute l'augmentation des inscriptions internationales au Canada (Project Atlas, 2017).

> « La mobilité internationale dans l'enseignement supérieur a des implications majeures pour la circulation et l'échange d'idées et de connaissances »

La part des étudiants internationaux en Allemagne et en France est passée à 6 % et 8 % respectivement, en partie parce que ces deux pays multiplient les programmes de deuxième et troisième cycle dispensés en anglais (Brenn-White et van Rest, 2012). D'autres pays, comme la Chine, avec 10 % des inscriptions en 2017, et la Fédération de Russie, avec 6 %, se sont récemment lancés sur ce marché (Project Atlas, 2017).

En 2016, trois des cinq principaux pays d'envoi se trouvaient en Asie : la Chine, l'Inde et la République de Corée représentaient à elles seules 25 % de la mobilité sortante. Si, la même année, de nombreux étudiants jetaient leur dévolu sur les pays occidentaux, 36 % du 1,3 million d'étudiants internationaux originaires d'Asie de l'Est et du Pacifique restaient dans cette région (Kuroda, 2018). En 2016 toujours, les étudiants

1 Cette section s'appuie sur le document de travail de Bhandari et Robles (2018).

> La moitié des étudiants internationaux élisent résidence dans cinq pays anglophones, et trois pays d'Asie représentent à eux seuls 25 % de la mobilité sortante

originaires d'Europe représentaient 23 % du total des étudiants internationaux, plaçant l'Europe en deuxième place des régions d'envoi. Le nombre d'étudiants européens faisant leurs études à l'étranger s'élevait à 0,9 million, mais 76 % d'entre eux ne quittaient pas leur région (UNESCO, 2018). Les étudiants intrarégionaux représentaient 35 % des étudiants internationaux de la région (Eurostat, 2016 ; UNESCO, 2017b).

Parmi les autres caractéristiques notables de la mobilité étudiante, citons la présence massive d'étudiants africains en France et latino-américains en Espagne, pour des raisons à la fois linguistiques et historiques. Mais avec le développement des liens économiques, on observe une tendance récente des étudiants d'Afrique à s'envoler pour la Chine. Depuis 2000, le Forum pour la coopération Chine-Afrique distribue des bourses de formation à court terme et d'études universitaires à long terme en Chine à des professionnels et des étudiants africains. Les engagements en nombre de bourses sont passés de 30 000 en 2016-2018 à 50 000 en 2019-2021 (Benabdallah et Robertson, 2018).

La qualité éducative joue un rôle déterminant dans la décision d'aller étudier ailleurs

La mobilité étudiante résulte de facteurs individuels, institutionnels et gouvernementaux entremêlés. Les étudiants décident du lieu où ils poursuivront leurs études en fonction des places disponibles dans les meilleures universités de leur pays, de leur budget et de la qualité de l'éducation dans leur pays d'origine par rapport à celle qu'ils peuvent trouver à l'étranger.

Dans certains grands pays d'envoi, l'offre de places dans les universités d'excellence ne répond pas à la demande. En Chine, par exemple, pour intégrer l'éducation tertiaire, les étudiants doivent obtenir des scores élevés au gaokao, l'examen d'entrée à l'université, où la concurrence est rude. Les candidats des familles aisées se préparent à aller étudier à l'étranger au cas où ils échoueraient à cette épreuve. En 2016, près de 170 000 étaient scolarisés dans les programmes internationaux des établissements secondaires chinois (IEduChina, 2016). D'autres partent suivre des études secondaires à l'étranger, également dans le but de postuler pour une université étrangère. En 2015, on comptait plus de 43 000 élèves chinois dans les écoles secondaires aux États-Unis, et ils étaient aussi nombreux en Australie, au Canada et au Royaume-Uni (Farrugia, 2014, 2017).

Sur près de 16 000 jeunes étudiant dans 19 pays, les trois quarts jugeaient positivement la qualité et la diversité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur des États-Unis (IIE, 2015). Le classement des établissements a en outre une influence considérable, et détermine souvent les préférences en matière d'admission des étudiants et leur éligibilité aux programmes de bourses nationaux (Hazelkorn, 2015 ; ICEF Monitor, 2016 ; Redden, 2016 ; Walcutt, 2016).

Les établissements d'enseignement supérieur ont besoin des étudiants étrangers comme source de revenu

Certaines universités recrutent des étudiants internationaux en vue de diversifier le corps étudiant, de favoriser la découverte d'autres langues et cultures et d'améliorer leur classement mondial. Mais elles le font surtout pour accroître leurs revenus. En 2016, la contribution des étudiants internationaux à l'économie américaine était ainsi estimée à 39,4 milliards de dollars EU – sous forme, essentiellement, de frais de séjour et de scolarité –, ce qui fait de l'éducation internationale l'une des premières industries d'exportation. D'autres pays, comme l'Australie (24,7 milliards de dollars EU), le Canada (15,5 milliards de dollars EU) ou le Royaume-Uni (31,9 milliards de dollars EU) en tirent de surcroît d'importants bénéfices économiques (Global Affairs Canada, 2017 ; Maslen, 2018 ; Universities UK, 2017).

Dans plusieurs pays d'Asie où la baisse de la natalité s'accompagne d'un vieillissement de la population, le secteur de l'enseignement supérieur sollicite les étudiants internationaux afin de ne pas être contraint de fermer certains établissements (Farrugia et Bhandari, 2016). Le Japon cherche à remédier à une participation nationale en berne en attirant des étudiants d'Asie et d'ailleurs grâce à des initiatives comme l'enseignement en langue anglaise (**encadré 6.1**). En 2010-2014, le nombre d'étudiants étrangers accueillis en République de Corée stagnait aux alentours de 85 000. En 2015, le pays s'est fixé l'objectif de 200 000 étudiants internationaux d'ici 2023, soit 5 % des places en université. Des bourses, des règles permettant aux universités de créer des départements ou des cursus internationaux, le développement de l'enseignement en anglais et de meilleures possibilités d'emploi pour les diplômés favorisent sa réalisation. Dès 2017, le nombre d'étudiants internationaux était passé à 124 000 (ICEF Monitor, 2018).

Les dépenses d'enseignement supérieur des pays d'accueil sont compensées par le nombre d'étudiants internationaux entrants. Selon une étude réalisée dans 18 pays européens,

> En 2016, la contribution des étudiants internationaux à l'économie américaine était estimée à 39,4 milliards de dollars EU

> Dans 18 pays européens, une augmentation de 1 % des dépenses par étudiant amène une augmentation des étudiants entrants de 2 % en moyenne

une augmentation de 1 % des dépenses par étudiant a entraîné une augmentation de 2 % en moyenne des étudiants entrants (Van Bouwel et Veugelers, 2009). Obtenir qu'un établissement supplémentaire figure parmi les 200 premières universités du monde selon le « classement de Shanghai » entraîne une augmentation des entrants de 11 % (Van Bouwel et Veugelers, 2013).

Les pays attirent les étudiants en leur fournissant des possibilités d'emploi

La possibilité d'acquérir une expérience professionnelle est un facteur croissant de mobilité étudiante. Les politiques régissant le travail des étudiants, notamment en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, ont pesé sur les effectifs d'étudiants internationaux. Entre 2011 et 2014, le nombre d'étudiants indiens au Royaume-Uni a diminué de près de moitié à la suite d'une réforme visant à durcir la délivrance des visas de travail aux personnes titulaires d'un diplôme ; sur la même période, le nombre d'étudiants indiens a augmenté de 70 % en Australie et de 37 % aux États-Unis (Project Atlas, 2016).

Aux États-Unis, 14 % des étudiants internationaux, qui dépassaient le million en 2016/17, ont pu bénéficier de l'Optional Practical Training (OPT), un visa de travail temporaire accordé aux diplômés. Ces possibilités représentent un formidable encouragement à la mobilité pour les étudiants des pays asiatiques, comme la Chine, l'Inde ou le Népal : en 2016/17, 31 % des étudiants indiens étaient détenteurs d'un permis OPT, ce qui faisait d'eux les principaux participants. Bien que l'allongement de l'OPT de un à trois ans pour les diplômés en sciences, technologie, ingéniérie et mathématiques (STEM) soit pour quelque chose dans le récent afflux de participants, le nombre croissant d'étudiants désireux de rester pour de plus longues périodes de travail montre bien son importance pour de nombreux étudiants. Ces derniers sont intéressés par la possibilité d'acquérir une expérience professionnelle, de gagner de l'argent et d'améliorer leurs perspectives, que ce soit en s'installant aux États-Unis ou en obtenant un meilleur emploi dans leur pays d'origine.

Ces dernières années, avec l'essor mondial des économies fondées sur la connaissance et l'innovation, certains pays tentent non seulement de stimuler l'afflux d'étudiants internationaux, mais aussi de les retenir sur leurs marchés du travail. En Chine, où l'on a accueilli 443 000 étudiants internationaux en 2015/16, des programmes offerts à Beijing, Shanghai et Shenzhen assurent aux diplômés en haute technologie et en e-commerce un accès facilité au marché du travail, destiné à pallier la pénurie locale de compétences (Sharma, 2017). L'Allemagne propose des programmes diplômants aux droits d'inscription réduits et des cursus de 2e et 3e cycle enseignés en anglais, et les diplômés non-UE y disposent d'un délai de 18 mois pour trouver un emploi. Elle a atteint son objectif en termes d'inscriptions – 350 000 d'ici 2020 – avec trois ans d'avance (Kennedy, 2017 ; Nafie, 2017).

Les incitations à la mobilité étudiante revêtent des formes variées

Pour les gouvernements, favoriser les échanges d'étudiants dans le cadre d'initiatives bilatérales représente une autre forme de diplomatie culturelle et d'aide au développement (Teichler *et al.*, 2011). Le programme de bourses Fulbright, lancé en 1946 pour resserrer les liens et favoriser la

> En Chine, des programmes assurent aux étudiants internationaux en haute technologie et en e-commerce un accès facilité au marché du travail pour pallier la pénurie locale de compétences

ENCADRÉ 6.1 :

Le Japon a intensifié ses efforts d'internationalisation de l'enseignement supérieur

Au Japon, la baisse de la natalité devrait provoquer un recul de plus de 25 % des inscriptions dans l'enseignement supérieur entre 2018 et 2031. Plus du tiers des universités privées fonctionnent en deçà de leur capacité, et les universités nationales ou publiques rencontrent également des difficultés financières. Une des stratégies pour y remédier a été d'attirer les étudiants étrangers.

Ayant atteint sa cible de 100 000 étudiants internationaux en 2003, le Gouvernement japonais a lancé une nouvelle campagne dans le cadre de l'initiative Asian Gateway, au titre de son projet Global 30 (2009-2014). Treize universités ont élaboré des programmes diplômants dispensés en anglais et amélioré à la fois leur soutien aux étudiants internationaux et leurs réseaux interuniversités, y compris l'ouverture de bureaux à l'étranger, pour un partage des ressources éducatives. Divers ministères coordonnent les étapes individuelles, des admissions dans les universités aux débouchés d'emploi des diplômés.

Actuellement, c'est le Top Global University Project (2014-2023), associant 37 universités réparties en deux catégories, qui fixe des objectifs en termes de pourcentage d'enseignants internationaux à plein temps, d'enseignants à temps plein titulaires de diplômes internationaux, d'étudiants internationaux, d'étudiants japonais ayant étudié à l'étranger (y compris dans le cadre d'accords interuniversitaires) et de cours dispensés en langue étrangère. Des amendements à la loi sur l'éducation ont donné aux présidents d'université une plus large autonomie de décision dans la poursuite de ces objectifs.

Parmi les autres initiatives japonaises figurent les instituts bilatéraux (comme l'Université égypto-japonaise des sciences et technologies, l'Institut international malaiso-japonais de technologie ou l'Université vietnamo-japonaise), ainsi qu'un nouveau projet de programmes diplômants en collaboration avec des universités étrangères (Kuroda, 2018).

compréhension culturelle entre les États-Unis et le reste du monde, fonctionne selon un système de partenariat : 49 commissions bilatérales, ainsi que les ambassades de 149 pays ne disposant pas de telles commissions, coopèrent avec les gouvernements hôtes. Le programme bénéficie chaque année à quelque 8 000 étudiants, chercheurs, enseignants et professionnels dans plus de 160 pays (Bettie, 2015).

En 2013, dans le cadre du Forum bilatéral sur l'enseignement supérieur, l'innovation et la recherche, le Mexique a inauguré Proyecta 100 000, dont le but est d'envoyer 100 000 étudiants mexicains aux États-Unis et de recevoir 50 000 étudiants américains au Mexique. Les États-Unis ont de leur côté lancé en 2011 l'initiative 100 000 Strong in the Americas, avec pour objectif d'échanger 100 000 étudiants réciproquement entre les États-Unis et l'Amérique latine (Farrugia et Mahmoud, 2016).

Certaines bourses d'études gouvernementales constituent une forme d'aide au développement. Financé par l'Union européenne, le Programme de mobilité universitaire intra-ACP, mis en œuvre par la Commission européenne en partenariat avec le Secrétariat pour l'Afrique, les Caraïbes et le Pacifique (ACP), favorise l'accès des étudiants de ces pays à l'enseignement supérieur (Commission européenne, 2018).

Certains pays d'envoi financent les études à l'étranger

Un des stratégies de développement des pays consiste à subventionner les études à l'étranger. Ciência sem fronteiras (Science sans frontières), le programme de mobilité scientifique du Brésil, mis en œuvre entre 2011 et 2016, a financé les études à l'étranger de 101 000 étudiants du supérieur dans des disciplines d'importance cruciale pour la croissance brésilienne. Son principe était de permettre aux étudiants d'achever leur cursus au Brésil, après une année d'études suivie d'un stage d'été optionnel à l'étranger (Mcmanus et Nobre, 2017).

> « Le Brésil a financé les études à l'étranger de 101 000 étudiants du supérieur dans des disciplines d'importance cruciale pour sa croissance »

En 2005, l'Arabie saoudite a mis en place le programme de bourses Roi Abdullah afin de financer l'obtention de titres étrangers. Les étudiants saoudiens figurent parmi le « top 5 » des étudiants internationaux présents aux États-Unis. Mais en 2016, avec la baisse des prix du pétrole brut, on prévoyait des coupures budgétaires et des restrictions dans les conditions d'éligibilité, les domaines d'études et les universités admissibles (Kottasova, 2016).

Tous les gouvernements n'adoptent pas cette stratégie. En 2009, l'Algérie a cherché au contraire à limiter l'attribution de bourses d'étude à l'étranger aux lauréats les mieux notés du baccalauréat (Sawahl, 2009). Et l'Ouganda exige également des médecins désireux de poursuivre leurs études à l'étranger qu'ils s'engagent par écrit à rentrer au pays une fois leurs études finies (Karugaba, 2009).

LA MOBILITÉ S'ÉTEND AUSSI AUX PROFESSEURS, AUX ENSEIGNEMENTS, AUX PROGRAMMES ET AUX ÉTABLISSEMENTS

La mobilité des professeurs occupe une place centrale dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Elle leur permet d'apporter à leur enseignement une perspective internationale, interculturelle et comparative et de rehausser le profil mondial des universités grâce à leurs publications et aux projets lancés via leurs réseaux (Knight, 2012). Parmi les enseignants exerçant à l'international figurent des chercheurs convoités par les universités d'élite ou recrutés pour faire face à des pénuries locales, mais aussi des « universitaires de passage », poursuivant leur carrière dans le pays où ils ont obtenu leur doctorat (Rumbley et de Wit, 2017). Selon l'Enquête auprès des titulaires d'un doctorat menée aux États-Unis, pays accueillant le plus grand nombre d'universitaires de passage, les professeurs internationaux représenteraient 25 % des nouveaux postes universitaires. En 2016, le pourcentage de titulaires d'un doctorat américain ayant un visa temporaire et un emploi à durée déterminée variait selon la discipline, de moins de 60 % en psychologie et autres sciences sociales, à près de 90 % en mathématiques et en informatique (NSF, 2018).

La mobilité internationale des compétences au niveau universitaire s'étend aussi aux programmes et aux établissements. Les cours en ligne ouverts à tous (MOOC) fournissent généralement un cocktail interactif de vidéos, de tests, de forums de discussion et, parfois, d'évaluations par les pairs. Proposés par un large éventail d'établissements d'enseignement et autres prestataires, leur nombre est récemment monté en flèche : on parlait en 2017 de 41 prestataires touchant 81 millions d'apprenants, même si, pour la première fois, on observait une stagnation des nouvelles inscriptions à 23 millions d'utilisateurs (Shah, 2018).

> « En 2016, près de 90 % des docteurs en mathématiques et en informatique enseignant aux États-Unis n'avaient qu'un visa temporaire »

> Pour favoriser les échanges d'étudiants, les pays travaillent à établir des normes et des mécanismes d'assurance qualité et de reconnaissance des titres au niveau bilatéral, régional ou mondial

Avec pour seule contrainte technique une connexion et un support matériel (un simple téléphone mobile suffit), les MOOC, surtout s'ils sont gratuits, peuvent améliorer l'accès à l'éducation, en particulier dans le monde en développement. Une critique fréquente est leur faible taux d'achèvement, bien qu'il varie beaucoup selon les prestataires et les formations, et dépende aussi des caractéristiques de celles-ci. Selon un examen des cours en ligne dispensés par Harvard et le MIT via la plate-forme d'apprentissage EdX, le taux médian de certification ne dépassait pas 8 %, mais il atteignait 60 % lorsque ces cours étaient payants (Chuang et Ho, 2016). De nouvelles approches tentent de remédier à leurs principaux défauts (telles que la difficulté de communiquer avec les instructeurs ou l'absence de soutien des pairs), y compris en apportant un accompagnement au niveau local aux étudiants à distance (Knight, 2016).

Les programmes d'enseignement supérieur délocalisés, transfrontaliers et sans frontière permettent de suivre des études internationales sans quitter son pays (HEGlobal, 2016 ; Knight, 2016). Selon une étude englobant l'Afrique du Sud, le Botswana, la Chine, les Émirats arabes unis, la Fédération de Russie, la Malaisie, le Mexique, le Pakistan, Singapour et le Viet Nam, la flexibilité de cette éducation transnationale facilite l'étude et l'obtention des diplômes, tout en permettant à 59 % des étudiants de conserver un emploi (British Council, 2014). Les campus délocalisés, et, plus récemment, les pôles éducatifs régionaux (tels que le secteur de l'enseignement supérieur en Malaisie, le Knowledge Village de Dubaï aux Émirats arabes unis, la Cité de l'éducation du Qatar ou la Global Schoolhouse de Singapour) augmentent l'accès à l'enseignement universitaire international. Ces pôles proposent différentes combinaisons d'établissements nationaux, de campus internationaux et de partenariats avec l'étranger (Dessoff, 2012).

La mobilité institutionnelle a des effets considérables sur l'enseignement supérieur au niveau tant national qu'international. La mobilité étudiante traditionnelle pourrait diminuer si les étudiants internationaux leur préféraient les campus étrangers délocalisés dans leur pays d'origine. En même temps, les diverses formes d'internationalisation pourraient poursuivre leur rapide croissance et servir davantage d'étudiants aux besoins variés (Bhandari et Belyavina, 2012).

LA RECONNAISSANCE DES DIPLÔMES UNIVERSITAIRES MAXIMISE LES AVANTAGES DE LA MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS ET DES TRAVAILLEURS

Pour faciliter la mobilité étudiante, les établissements renforcent leurs services et concluent des accords complexes, prévoyant, par exemple, des programmes diplômants doubles ou conjoints, des systèmes de transfert de crédits et des partenariats stratégiques. Ces dispositifs ne sont qu'une étape vers une plus grande mobilité de la main-d'œuvre, par des efforts accrus d'harmonisation des normes, d'amélioration des mécanismes d'assurance qualité et de reconnaissance des titres universitaires aux niveaux bilatéral, régional et mondial.

Jusqu'à présent, les pays ont tenté d'aborder séparément la question de la mobilité étudiante et celle de la reconnaissance des diplômes. Bien que cela soit coûteux, certains pays continuent d'innover dans ce sens. L'instauration d'un droit à la reconnaissance peut améliorer la mise en œuvre et l'efficacité. En 2016, l'Autriche a adopté une loi détaillée de reconnaissance des titres étrangers, qui ouvre le droit à l'évaluation des certificats et diplômes à tous les niveaux d'éducation (OCDE, 2017). L'Agence danoise pour les universités et l'internationalisation, absorbée depuis par la nouvelle Agence danoise pour l'enseignement supérieur, servait de guichet unique pour la reconnaissance des titres étrangers. Des expertises à caractère consultatif ou exécutoire pouvaient être réalisées sur demande pour faciliter à la fois l'accès à l'emploi et à l'enseignement supérieur. Selon un rapport de 2010, le délai nécessaire pour une expertise générale était en moyenne de 32,5 jours, et 89 % des attestations étaient délivrées en moins de deux mois. Selon une enquête de satisfaction réalisée auprès des utilisateurs, ces évaluations avaient un effet positif à la fois sur l'accès à l'emploi et au supérieur (OIM, 2013).

De plus en plus, cependant, les pays s'efforcent de collaborer pour bénéficier de l'effet de synergie. L'adoption de normes communes régissant la délivrance des diplômes, l'assurance qualité, les mécanismes de reconnaissance des qualifications et les programmes d'échanges universitaires ont permis aux pays européens et à leurs partenaires de former en 2010 un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Sa création marquait l'aboutissement du Processus de Bologne, amorcé en 1999 et réunissant la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et les représentants des établissements d'enseignement supérieur, des organismes d'assurance qualité, des étudiants, des personnels et des

employeurs. Il compte actuellement 48 pays participants. Le dernier rapport de mise en œuvre reconnaît toutefois que les politiques sont à la traîne dans certains domaines, comme l'assurance qualité des programmes conjoints, le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits et le supplément au diplôme, document fournissant une description détaillée des études suivies et réussies par le diplômé (Commission européenne *et al.*, 2018).

Bien que le Processus de Bologne et les réformes associées aient facilité la reconnaissance des qualifications au sein des pays de l'EEES, celle-ci n'en devient pas automatique pour autant. La Convention de Lisbonne d'avril 1997 sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne (ou plus simplement, la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance) a fait de la reconnaissance des qualifications entre les pays participants une obligation légale (Rauhvargers, 2004). En août 2018, elle avait été ratifiée par 54 pays, dont 7 extérieurs à l'Europe (Australie, Canada, Israël, Kazakhstan, Kirghizistan, Nouvelle-Zélande et Tadjikistan) (Conseil de l'Europe, 2018).

L'adoption de bonnes pratiques et d'une définition commune de la reconnaissance des qualifications exige un engagement fort de la part des pays, mais aussi de bons systèmes d'information, afin de transposer les accords internationaux dans le droit national. Le réseau de reconnaissance ENIC/NARIC de l'Union européenne, mis en place dans 55 pays, fournit des informations sur les qualifications nationales en vue d'améliorer la transparence des procédures de reconnaissance internationales.

Dans le sillage de l'expérience européenne, l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN), à l'origine en 2015 de la création de la Communauté économique de l'ASEAN (AEC), vise à créer un marché unique et à permettre la libre circulation de la main-d'œuvre. Elle bénéficie d'une assistance technique de l'UE pour la mise en place d'un cadre de référence des qualifications, d'un mécanisme d'assurance qualité et d'un système de transfert de crédits. Elle entend aussi lancer une initiative de mobilité universitaire à l'image du programme Erasmus+ (**point sur les politiques 16.1**).

En janvier 2018, le Japon et la République de Corée ont ratifié la Convention régionale Asie-Pacifique pour la reconnaissance des titres de l'enseignement supérieur de 2011, qui est ainsi entrée en vigueur. Le Japon s'est aussi engagé à ouvrir un centre national d'information (Mori, 2018). À la troisième Conférence régionale sur l'enseignement supérieur de juin 2018, les pays d'Amérique latine et des Caraïbes ont convenu de renforcer l'intégration régionale dans l'enseignement supérieur (UNESCO IESALC, 2018).

En Afrique, les problèmes concernant la gestion des universités, la qualité de l'éducation et le transfert des crédits sont un obstacle pour les étudiants désireux d'étudier dans la région (Woldegiorgis et Knight, 2017). Les cinq pays de la Communauté d'Afrique de l'Est ont créé en 2017 un Espace commun d'enseignement supérieur pour développer des normes régionales, des directives et des commissions et conseils nationaux. Les étudiants pourront s'inscrire dans l'une des 110 universités régionales sans examen d'entrée, et les crédits seront transférables (Ligami, 2017 ; Waruru, 2017).

“En Afrique, les problèmes concernant la gestion des universités, la qualité de l'éducation et le transfert des crédits sont un obstacle pour les étudiants désireux d'étudier dans la région”

S'appuyant sur ces conventions régionales, l'UNESCO a élaboré un projet de Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur, qui sera présentée pour adoption en 2019. Outre l'élaboration de principes pour la reconnaissance des titres du supérieur au niveau mondial, elle vise à fournir un cadre commun d'assurance qualité. Comme pour la Convention de Lisbonne, les parties s'engageront à reconnaître les diplômes étrangers (ainsi que les qualifications antérieures), à moins de pouvoir prouver qu'il existe une différence substantielle. Elles devront également désigner les autorités compétentes, mettre à disposition des centres d'information pouvant fournir des informations fiables et à jour sur les systèmes nationaux d'enseignement supérieur, et donner aux détenteurs des droits à l'évaluation (UNESCO, 2015, 2017a).

LA RECONNAISSANCE DES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES EST ÉGALEMENT NÉCESSAIRE POUR OPTIMISER LES EFFETS BÉNÉFIQUES DE LA MOBILITÉ

La reconnaissance des qualifications professionnelles, comme celle des titres académiques, facilite et optimise les effets bénéfiques de la migration de la main-d'œuvre qualifiée. Les immigrants sont souvent économiquement exclus à cause des discriminations, de leur manque de réseaux sociaux ou de compétences linguistiques, ou de restrictions en matière de visa (OCDE, 2014). La non-reconnaissance de leurs qualifications constitue une entrave supplémentaire, que les immigrants considèrent en général comme un défi supérieur à celui de la langue (Eurostat, 2014).

Les immigrants dont les qualifications ne sont pas reconnues peuvent se voir interdire l'accès légal aux

professions réglementées, comme l'enseignement ou les soins infirmiers, et ils occupent souvent des emplois où leurs compétences sont sous-utilisées. Dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), plus du tiers des immigrants diplômés de l'enseignement supérieur sont surqualifiés pour l'emploi qu'ils exercent, ce qui n'est le cas que du quart des natifs (OCDE/Union européenne, 2015).

Selon l'analyse effectuée pour le présent *Rapport*, seuls 30 % des personnes ayant obtenu un diplôme tertiaire en dehors de l'Europe et de l'Amérique du Nord occupent un emploi hautement qualifié. Moins de 15 % indiquent que leur niveau d'études correspond à leur emploi, contre près de 70 % des immigrants formés dans le pays d'accueil et près de 75 % des natifs.

> “Dans les pays de l'OCDE, plus du tiers des immigrants diplômés du supérieur sont surqualifiés pour l'emploi qu'ils exercent, ce qui n'est le cas que du quart des natifs”

Même si, en matière de réussite professionnelle, on observe une tendance à la convergence entre les natifs et les migrants plus ces derniers prolongent leur séjour, il faut parfois des années pour parvenir à la parité (Aleksynska et Tritah, 2013). En Europe, les immigrants africains qualifiés qui n'ont pas progressé dans l'emploi au cours de leurs cinq à six premières années de séjour tendent à rester cantonnés dans l'emploi peu qualifié (Castagnone *et al.*, 2015). Aux États-Unis, dans les emplois non STEM, il fallait au moins 20 ans aux travailleurs nés à l'étranger pour parvenir à la parité de revenu avec les travailleurs natifs (Hanson et Slaughter, 2016).

L'harmonisation des règles internationales et la transparence des procédures de reconnaissance des qualifications peuvent faciliter la migration internationale. Des systèmes fonctionnels de reconnaissance peuvent avoir des bénéfices substantiels. En Allemagne, la reconnaissance améliorait la probabilité de travailler des immigrants de 45 points de pourcentage et leur salaire horaire de 40 % (Brücker *et al.*, 2015 ; OIM, 2013). Aux États-Unis, on estime que le manque à gagner causé par le sous-emploi des immigrants diplômés de l'enseignement supérieur occasionne une perte fiscale annuelle de 10,2 milliards de dollars EU (Batalova *et al.*, 2016). Après prise en compte du domaine d'études et du pays où les qualifications ont été obtenues, le taux de surqualification des immigrants des pays de l'OCDE dont les qualifications sont reconnues s'avère, en moyenne, inférieur de 10 points de pourcentage à celui des immigrants dont les qualifications ne sont pas reconnues (Bonfati *et al.*, 2014).

LA RECONNAISSANCE DES QUALIFICATIONS DOIT ÊTRE SIMPLIFIÉE ET ASSOUPLIE

Les gouvernements sont de plus en plus conscients de la nécessité de reconnaître les compétences et les qualifications. En vertu du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières, ils s'engagent à faciliter la reconnaissance des qualifications et des compétences (Nations Unies, 2018). Moins du quart des migrants mondiaux sont en effet couverts par un accord de reconnaissance bilatéral (Crespo Cuaresma *et al.*, 2015).

> “Moins du quart des immigrants mondiaux sont couverts par un accord bilatéral de reconnaissance”

Ce type d'accord exigeant une coordination politique et des normes communes d'assurance qualité, ils sont concentrés dans les économies riches, essentiellement européennes. Même en Europe, un examen des projets de validation financés par l'UE indique que six de ces projets seulement mentionnaient explicitement les immigrants dans leurs aperçus (Souto-Otero et Villalba-Garcia, 2015).

Les systèmes de reconnaissance sont généralement trop peu développés ou trop fragmentés pour répondre aux besoins des migrants (Cangiano, 2015 ; Lodigiani et Sarli, 2017). Selon une étude réalisée dans 13 pays européens, seuls une minorité de migrants très qualifiés avaient fait une demande de reconnaissance (OCDE, 2014). Ils peuvent ne pas être capables ou désireux d'investir les ressources nécessaires dans des procédures complexes, longues et coûteuses (CEDEFOP, 2016 ; Hawthorne, 2013). Pour que les systèmes de reconnaissance puissent identifier puis valider leurs compétences, il leur faut produire des certificats originaux ou une attestation des niveaux atteints. En outre, les procédures et organismes officiels de reconnaissance et de validation ne sont pas les mêmes lorsqu'il s'agit d'une profession réglementée.

L'identification, la documentation, l'évaluation et la certification des aptitudes et des compétences exigent l'intervention de nombreux services publics et autorités sous-nationales (CEDEFOP, 2016). Les organismes de reconnaissance sont souvent déconnectés des services responsables de l'intégration et de l'emploi (OCDE, 2014). Il faudrait que les organismes d'évaluation et d'agrément et les universités harmonisent leurs exigences et leurs procédures, comme la vérification des documents, pour qu'on n'ait pas besoin de les représenter auprès d'une ribambelle d'organismes. Les gouvernements devraient veiller à ce que ces derniers respectent des procédures équitables et transparentes et qu'ils adoptent de bonnes pratiques. Au Canada, par exemple, l'Ontario a nommé en 2007 un « commissaire à l'équité » chargé de veiller à l'égalité d'accès des détenteurs de titres étrangers aux professions réglementées (Owen et Lowe, 2008).

En Allemagne, une loi fédérale a été adoptée en 2012 afin d'harmoniser les procédures de reconnaissance. Les ressortissants étrangers peuvent désormais faire valider leurs qualifications quels que soient leur statut de résidence et leur citoyenneté. La reconnaissance est accessible légalement, la décision étant signifiée dans les trois mois. La compatibilité des qualifications professionnelles obtenues à l'étranger avec les exigences professionnelles allemandes est vérifiée. La loi couvre près de 600 catégories professionnelles (Kovacheva et Grewe, 2015). Entre autres efforts pour améliorer la transparence et l'information concernant les procédures de reconnaissance, des portails internet fournissent des renseignements concis et faciles d'accès dans des langues étrangères (OIM, 2013). Consultables en neuf langues, le site Web et les applications sur la reconnaissance disponibles en Allemagne reçoivent chaque année plus d'un million de visiteurs (Rietig, 2016).

Coordonner un système aussi décentralisé n'est reste pas moins difficile. Créé en 2005, le Network IQ allemand s'est ramifié pour couvrir l'intégralité des 16 Länder, avec plus de 70 centres de conseil, qui guident les demandeurs à travers les procédures de reconnaissance, mais enseignent aussi des compétences interculturelles aux recruteurs et aux personnels des agences pour l'emploi. Les chambres de commerce et d'industrie ont ouvert un centre de validation des compétences étrangères, l'IHK FOSA, qui achemine les demandes vers l'ensemble de ses membres, améliorant ainsi la cohérence des décisions entre les États et les professions (Rietig, 2016).

La reconnaissance partielle est une autre voie d'accès aux professions réglementées lorsque les normes internationales manquent d'harmonisation ou que l'assurance qualité est embryonnaire. Les candidats peuvent alors avoir l'obligation de passer un examen, de travailler sous supervision pendant quelque temps ou de s'abstenir d'exercer certaines fonctions spécifiques. L'Accord de Washington est l'un des rares exemples d'initiative multilatérale non régionale qui reconnaît l'équivalence substantielle des qualifications professionnelles des ingénieurs, tout en donnant aux autorités nationales le pouvoir d'appliquer des périodes prolongées d'accréditation partielle (Hawthorne, 2013).

Alors que les immigrants peuvent tirer des avantages considérables de la validation de leurs compétences, ils ne font pas suffisamment appel aux procédures disponibles. Certains pays ont élaboré des outils de validation spécifiquement destinés aux immigrants. En Autriche, un projet intitulé Du kannst was (« Tu peux le faire ») vise les moins qualifiés et permet à ceux qui n'ont pas même reçu d'éducation formelle de se présenter aux mêmes examens que les élèves des filières professionnelles générales pour obtenir une certification (Souto-Otero et Villalba-Garcia, 2015). Au Danemark, la Carte des compétences permet aux immigrants de rendre leurs compétences plus visibles pour les employeurs éventuels et les connecte aux besoins du marché du travail. Les compétences professionnelles, linguistiques et générales sont évaluées et documentées électroniquement, facilitant les recherches d'emploi ou de formation complémentaire (OCDE, 2014).

Le Passeport européen de compétences aide les ressortissants de l'UE à présenter une image plus compréhensible de leurs compétences et qualifications à travers l'Europe. Il s'agit d'un curriculum vitae détaillé en ligne, auquel on peut joindre des documents officiels, grâce auquel les autorités, établissements d'enseignement et organisations partenaires peuvent attester les compétences acquises dans le cadre des études et de l'expérience professionnelle. Une seconde version a été récemment élaborée pour les ressortissants non-UE, et il a été recommandé qu'une version similaire destinée aux réfugiés, conçue et expérimentée en Norvège, soit étendue au continent européen (CEDEFOP, 2018 ; Commission européenne, 2017 ; NOKUT, 2016, 2017) (**point sur les politiques 10.2**).

Pour les professions réglementées, la reconnaissance mutuelle des qualifications est une tâche compliquée

Des obstacles d'ordre juridique ou de sécurité publique freinent la reconnaissance des qualifications professionnelles. Il s'agit pourtant d'une mesure d'intérêt public, qui permettrait aux immigrants de combler les postes vacants dans les secteurs de la santé ou de l'éducation, au lieu d'être employés à des tâches extérieures à leurs domaines de compétence (Girard et Smith, 2012). Au Canada, seuls 25 % des immigrants formés à l'étranger ayant les qualifications requises exerçaient une profession réglementée (Sumption *et al.*, 2013).

La directive de l'Union européenne relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles est l'un des rares exemples de reconnaissance multilatérale automatique des professions réglementées. Elle donne aux architectes, aux dentistes, aux médecins, aux sages-femmes, aux infirmiers, aux pharmaciens et aux chirurgiens vétérinaires possédant des qualifications reconnues la possibilité d'exercer leur profession dans tous les pays de l'UE (Sumption *et al.*, 2013). Cependant, les accords de reconnaissance automatique comme ceux conclus au sein de l'Union européenne, ont nécessité de longs processus d'harmonisation des normes et des mécanismes d'assurance qualité, et un processus plus long encore d'intégration économique et politique. La conclusion et la gestion de tels accords exigent une forte volonté politique et des ressources considérables (OIM, 2013).

> « La conclusion et la gestion d'accords de reconnaissance automatique comme ceux de l'UE exigent une forte volonté politique et des ressources considérables »

À des fins d'harmonisation avec ceux d'autres pays ou régions, les pays peuvent réformer leurs systèmes éducatifs et leurs cadres de certification, facilitant ainsi la reconnaissance mutuelle à long terme. L'Inde travaille avec l'Allemagne à la réforme de ses systèmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels, en s'inspirant des programmes et des modes de formation allemands (Desiderio et Hooper, 2015). La République de Moldova vient d'adopter un cadre national de certification calqué sur le modèle européen (Gouvernement de la République de Moldova, 2017).

Un petit nombre d'accords facilitent la mobilité intrarégionale grâce aux cadres de certification régionaux. Au sein de l'économie et du marché unique du CARICOM, les Caribéens qualifiés peuvent se déplacer et travailler librement grâce au Certificat de reconnaissance des qualifications du CARICOM. S'il est délivré sur présentation des titres aux diplômés de l'enseignement supérieur, certaines professions, comme les infirmiers et les enseignants, y ont également droit s'ils remplissent certaines conditions supplémentaires (Banque mondiale, 2009) (**point sur les politiques 17.1**). Depuis l'entrée en vigueur de ce système en 1996, 16 000 certificats ont été délivrés (CARICOM, 2017).

Dans le cadre du Marché commun de l'Afrique de l'Est, les pays partenaires s'engagent à faciliter la libre circulation des prestataires de services, et, si nécessaire, à harmoniser et reconnaître mutuellement les qualifications académiques et professionnelles. À l'heure actuelle, ce protocole s'applique aux comptables, aux architectes et aux ingénieurs, et des travaux sont en cours pour l'étendre aux avocats (Kago et Masinde, 2017).

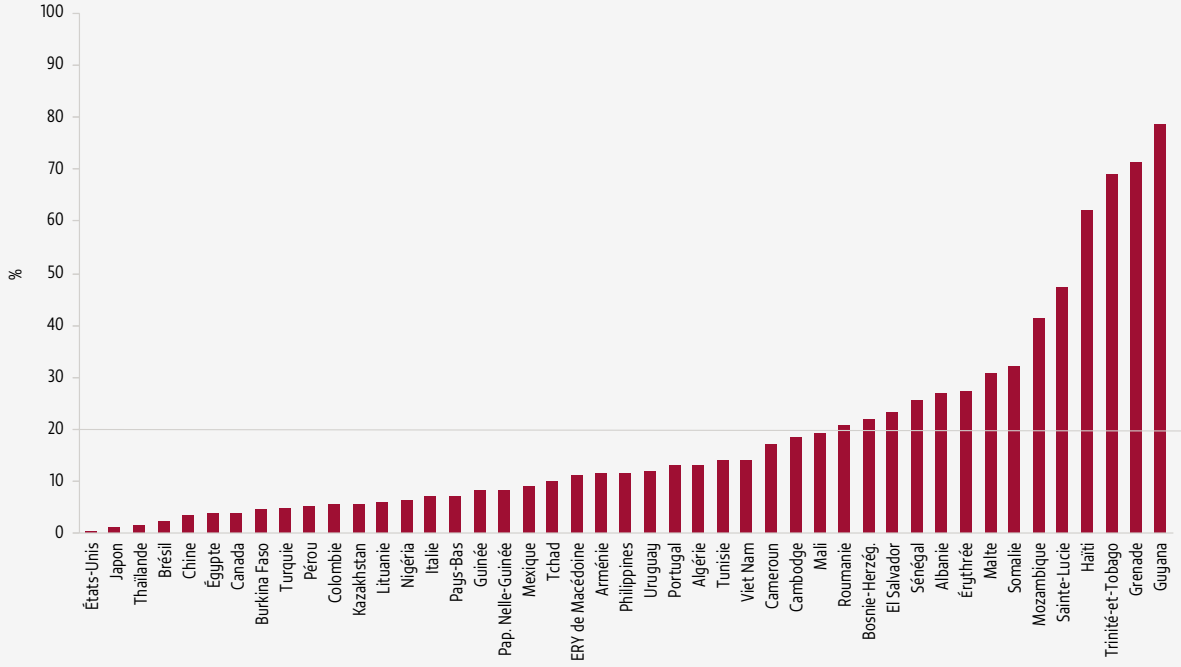
LA PERTE DES TALENTS PEUT AVOIR DES EFFETS PRÉJUDICIABLES POUR LES PAYS PAUVRES

La mobilité des étudiants et des travailleurs qualifiés et la perte consécutive de capital humain – le phénomène bien connu de « fuite des cerveaux » – peut avoir des effets préjudiciables pour les pays pauvres. Selon les estimations effectuées en amont du présent *Rapport*, les taux d'émigration des personnes hautement qualifiées sont supérieurs à 20 % dans un peu plus du quart des 174 pays sélectionnés, dont la Grenade et le Guyana dans les Caraïbes, l'Albanie et Malte en Europe, et l'Érythrée et la Somalie en Afrique subsaharienne (Deuster et Docquier, 2018) (**figure 6.1**).

Les aides accordées sous forme de bourses d'études dans les universités des pays donateurs peuvent exacerber cette tendance, car les étudiants ne rentrent pas toujours chez eux après leurs études. Comme le prévoit la cible 4.b des Objectifs de développement durable, il vaudrait mieux apporter cette aide aux étudiants ou aux universités dans les régions d'envoi. Il arrive aussi que les dépenses publiques soient biaisées. Selon une estimation de la Banque mondiale basée sur des études de pays réalisées entre 2003 et 2008, 18 % des dépenses publiques d'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne allaient aux bourses destinées à financer des études à l'étranger (Banque mondiale, 2010).

Les pays riches se livrent une concurrence acharnée pour recruter les travailleurs qualifiés. Au sein des pays de l'OCDE, qui ont connu une croissance substantielle de l'immigration qualifiée, on compte presque deux fois plus d'immigrants

FIGURE 6.1 :
Dans plusieurs pays, plus d'une personne très qualifiée sur cinq émigre
Taux d'émigration des personnes qualifiées, pays sélectionnés, 2010



GEM StatLink : http://bit.ly/fig6_1
Source : Deuster et Docquier (2018).

hautement qualifiés provenant de pays extérieurs à l'Organisation qu'issus des pays membres (Kerr *et al.*, 2016). La crainte que l'émigration, et donc la perte de compétences, ne freinent le développement des pays d'envoi a même conduit dans les années 70 à une proposition de taxe sur l'émigration (Bhagwati et Hamada, 1974).

Cependant, la migration de main-d'œuvre qualifiée est aussi de plus en plus perçue comme ayant plus d'effets positifs qu'on ne le pensait jusqu'à présent sur l'éducation et les compétences, tant dans les pays d'origine que dans les pays de destination. Les transferts de fonds des migrants peuvent être avantageux pour les pays d'origine (**point sur les politiques 19.4**). Et la perspective même d'une émigration de main-d'œuvre qualifiée vers des régions prospères suffit en outre à stimuler les investissements en faveur de l'éducation dans les pays d'envoi.

> « Environ 18 % des dépenses publiques d'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne financent des bourses d'études à l'étranger »

Les estimations récentes concernant l'effet de la migration de personnels qualifiés sur l'accumulation de capital humain dans les pays d'origine, effectuées en amont du présent *Rapport*, éclairent sur ces tendances contradictoires. Elles montrent que l'effet optimal en termes d'accumulation de capital humain est obtenu lorsque le taux net de migration des travailleurs très qualifiés est de 14 %, et que ces effets restent positifs jusqu'à un taux net d'émigration de 33 %. Si on généralise ce modèle pour tenir compte également des caractéristiques des pays d'origine et de destination et des taux d'émigration des travailleurs peu qualifiés, la perspective de l'émigration produit un gain net de compétences dans 90 pays et une perte nette de compétences dans 84 pays. En moyenne, l'effet net est réduit dans les pays à revenu faible ou intermédiaire (Deuster et Docquier, 2018).

Le retour des migrants peut atténuer l'impact négatif de l'exode des cerveaux, mais il faut pour cela un soutien politique

Un facteur pouvant atténuer les effets de l'exode des cerveaux est la migration de retour, phénomène

généralement négligé parce qu'on pense que les migrants quittent leur pays sans intention d'y revenir. Or les migrants peuvent décider délibérément de rentrer dans le cadre de leurs stratégies de migration individuelles, ou en réponse aux incitations fournies par les gouvernements des pays d'origine pour attirer les talents de la diaspora (Agunias et Newland, 2012). Ce retour peut ne pas être volontaire, lorsque les migrants font l'objet d'une expulsion et d'une interdiction de séjour, ou lorsque les conditions économiques dans le pays de destination changent et restreignent leurs possibilités d'emploi. Dans un cas comme dans l'autre, les migrants de retour et leurs familles ont des besoins éducatifs spécifiques, qui sont rarement satisfaits.

D'abord, ils peuvent éprouver des difficultés à faire reconnaître leurs qualifications. Les gouvernements peuvent en ce cas leur apporter des conseils ou offrir des services de validation et de reconnaissance pour faciliter leur réintégration sur le marché du travail. Le programme « Un retour heureux » de la République de Corée leur procure des possibilités de formation et des certificats d'aptitudes professionnelles (FMMD, 2013). Aux Philippines, sous l'égide de l'Autorité de l'enseignement technique et du développement des compétences, six agences gèrent un réseau pour le retour définitif des travailleurs philippins à l'étranger (PeRSON), tandis que la base de données sur les compétences de la région de Davao oriente les migrants rentrés au pays vers les services de reconnaissance et les employeurs potentiels (OIT, 2010).

Ensuite, les migrants de retour tendent à chercher des possibilités d'auto-emploi ou à créer leur propre affaire. Néanmoins, les pays éprouvent des difficultés à adapter leur politiques de développement des compétences aux besoins des migrants de retour (Bardak, 2014) (**encadré 6.2**).

CONCLUSION

L'internationalisation de l'enseignement supérieur, notamment la circulation des étudiants, des professeurs, des enseignements et des établissements, s'est beaucoup diversifiée ces dernières années. Les pays rivalisent d'efforts pour attirer davantage d'étudiants étrangers, source précieuse de revenus et de réputation pour les universités et les pays d'accueil. Pour faciliter la mobilité étudiante, les universités optent de manière croissante pour les programmes diplômants doubles ou conjoints, les systèmes de transfert de crédits et les partenariats stratégiques. Dans le même temps, les pays s'emploient à harmoniser leurs normes et à renforcer les mécanismes d'assurance qualité et de reconnaissance des qualifications académiques aux niveaux bilatéral, régional et mondial.

ENCADRÉ 6.2 :

En Albanie, on manque de politiques de soutien à l'entrepreneuriat pour les migrants de retour

L'Albanie affiche l'un des taux d'émigration les plus élevés. En 2015, sa population était estimée à 2,9 millions d'habitants, auxquels s'ajoutaient 1,1 million d'expatriés (ONU DAES, 2015, 2017). La crise financière en Grèce et en Italie, qui accueillaient près de 80 % des migrants albanais, a provoqué une vague de retours. Selon une enquête, 70 % des hommes rentrés au pays avaient perdu leur emploi à l'étranger (OIM et INSTAT, 2013). On estime qu'entre 2008 et 2014, 150 000 à 180 000 migrants albanais sont rentrés chez eux, essentiellement en provenance de Grèce (Barjaba et Barjaba, 2015).

Cela a provoqué, entre 2011 et 2014, une augmentation de 5 % de la main-d'œuvre disponible en Albanie. L'analyse des données d'enquête indique que les migrants rentrés au pays ont contribué à une hausse des taux d'emploi, soit comme auto-entrepreneurs, soit comme recruteurs d'entreprises nouvelles. Les migrants revenus au pays sont plus susceptibles que les non-migrants de créer des entreprises et d'attirer des non-migrants vers le monde du travail (Hausmann et Nedelkoska, 2017 ; Piracha et Vadean, 2010).

Les centres de formation professionnelle proposent des options d'éducation à l'entrepreneuriat, souvent avec le soutien des partenaires du développement (Nikolovska, 2010). En 2010, le Gouvernement albanais a élaboré une stratégie quinquennale de réintégration, et renforcé les « guichets de la migration » dans les bureaux régionaux de la main-d'œuvre pour orienter les migrants de retour vers les services publics, y compris les centres de formation (Gouvernement albanais, 2010). La stratégie pour l'emploi et les compétences 2014-2020 reconnaît également le défi du soutien à apporter aux migrants de retour (Ministère albanais de la jeunesse et du bien-être social, 2014). Toutefois, entre 2011 et 2015, seuls 800 anciens émigrés se sont présentés à ces guichets pour leur orientation professionnelle (Vathi et Zajmi, 2017). Le développement de ce service au niveau municipal pourrait en favoriser l'accès, mais il faudra alors améliorer sa cohérence avec la stratégie nationale (Gëdeshi et Xhaferaj, 2016). En outre, les centres de formation professionnelle ne sont pas nécessairement l'endroit le plus indiqué pour proposer une formation à l'entrepreneuriat aux migrants de retour.

La reconnaissance des qualifications professionnelles accroît aussi les avantages de la migration pour les travailleurs qualifiés. Ceux dont les qualifications ne sont pas reconnues ont moins de chances de trouver un emploi qualifié. Or, les mécanismes de reconnaissance sont souvent trop fragmentés ou trop complexes pour répondre aux besoins des immigrants et des réfugiés, aboutissant à une sous-utilisation de leurs compétences. Il faudrait en abaisser le coût et en accroître l'efficacité pour surmonter cet obstacle majeur à l'intégration socioéconomique.

La perte de capital humain associée à la migration des étudiants et des professionnels peut avoir des effets préjudiciables sur les pays pauvres. Mais la perspective de l'émigration peut également stimuler les investissements individuels dans l'éducation et la formation dans les pays d'envoi et atténuer certains coûts de la fuite des cerveaux. Les systèmes éducatifs doivent aussi introduire les ajustements nécessaires pour exploiter les compétences des migrants de retour.

Mina (11 ans), 5e année, île de Boeung Kachang, province de Koh Kong, Cambodge.

CRÉDIT : Shallendra Yashwant/Save the Children

CHAPITRE

7

Suivi de l'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable

MESSAGES CLÉS

En 2018, quatre nouveaux indicateurs de mesure des progrès de la réalisation de l'ODD 4 ont été ajoutés, portant leur nombre total à 33 sur 43.

L'année 2019 sera décisive pour le suivi de l'ODD 4, puisque le Forum politique de haut niveau pour le développement durable procédera au tout premier examen de cet ODD.

Les données du programme de l'Éducation pour tous sont désormais disponibles pour la période allant jusqu'à la fin 2015 et permettent de dresser deux constats importants :

- **Le taux d'achèvement de l'enseignement primaire a progressé jusqu'en 2008 avant de marquer le pas, empêchant d'atteindre l'Objectif 2 relatif à l'enseignement primaire universel.**
- **La parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire a connu une progression régulière et a été atteinte en 2009, avec quatre ans de retard sur l'échéance prévue.**

L'identité, le parcours migratoire et le statut juridique des migrants et des personnes déplacées sont hétérogènes. Les flux de migration et de déplacement peuvent évoluer rapidement, et les bases de sondage ne parviennent pas toujours à suivre cette dynamique. Il ne fait aucun doute que le suivi du parcours scolaire des migrants et des personnes déplacées à l'échelle mondiale reposera sur un ensemble de méthodes hétéroclite pendant encore un certain temps.

Les données relatives aux populations déplacées sont généralement recueillies dans les camps, où vivent moins de 40 % des réfugiés, et encore moins de personnes déplacées.

Des approches modulables de collecte des données sur les migrants et les réfugiés, à l'exemple du Projet sur la migration en Amérique latine et de l'Étude sur l'intégration des réfugiés dans le système éducatif allemand, doivent être envisagées.

Cadre de suivi de l'ODD 4 111
Cadre de communication de l'ODD 4 112
Point sur les données 7.1. Le suivi de la situation des migrants et des populations déplacées dans le domaine de l'éducation pose de nombreuses difficultés 116

Le cadre de suivi de l'ODD 4 sur l'éducation est très ambitieux, bien que certaines des questions les plus ardues que pose le développement de l'éducation n'aient toujours pas été abordées. D'importants travaux sont en cours pour élaborer de nouveaux indicateurs, normes et outils qui soient à la hauteur de cette ambition, processus qui nécessite que les organisations internationales, les pays, les bailleurs de fonds et les spécialistes travaillent en étroite collaboration.

Le présent chapitre inaugure la partie du *Rapport* consacrée au suivi. Il commence par faire le point sur le cadre de suivi et de notification des données de l'ODD 4, et s'intéresse à plusieurs évolutions ayant trait au contenu et à la mise en œuvre du cadre. Des cas spécifiques sont étudiés dans les chapitres suivants. Le présent chapitre dresse ensuite le bilan du programme de l'Éducation pour tous (EPT) pour la période 2000-2015. Bien que cet exercice ait déjà été réalisé dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2015, le bilan statistique complet de tous les objectifs et engagements financiers vient seulement d'être publié (**encadré 7.1**). La dernière partie de ce chapitre présente les questions liées au suivi de l'éducation dans le contexte de la migration et du déplacement, une dimension à surveiller de près selon le cadre global de suivi des ODD, mais qui comporte néanmoins des difficultés.

CADRE DE SUIVI DE L'ODD 4

En septembre 2017, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté les 232 indicateurs mondiaux de suivi des ODD retenus par la Commission de statistique des Nations Unies, fruit des travaux du Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable (GIAE-ODD). Le GIAE-ODD procédera à une révision approfondie du cadre d'indicateurs en 2019 et 2024, et soumettra la nouvelle mouture à l'approbation de la Commission en 2020 et 2025.

> « Des efforts considérables ont été déployés afin d'élaborer des indicateurs, des normes et des outils pour être à la hauteur des ambitions de l'ODD 4 »

Onze indicateurs mondiaux ont été élaborés pour l'ODD 4, soit un par cible, sauf pour la cible 4.2, qui en comporte deux. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est l'unique institution dépositaire de huit des indicateurs et collabore avec l'Union internationale des télécommunications (UIT) en ce qui concerne l'indicateur de la cible 4.4 relatif aux technologies de l'information et de la communication (TIC). L'UNICEF est l'institution dépositaire de la cible 4.2 sur le développement de la petite enfance, la cible 4.b sur l'aide aux bourses d'études relevant de la compétence de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Une liste de 32 indicateurs thématiques couvrant d'autres questions liées à l'éducation est annexée au Cadre d'action Éducation 2030 en complément des onze indicateurs mondiaux. Le cadre de suivi de l'ODD 4 se compose donc au total de 43 indicateurs. Bien que les rapports sur les indicateurs thématiques soient facultatifs, les pays ne souhaitant pas en établir doivent motiver leur choix.

La classification en trois catégories, fondée sur les données et sur une méthodologie ayant fait ses preuves, permet de repérer les indicateurs dont la méthodologie doit encore être approfondie. Actuellement, deux indicateurs relatifs à l'éducation se situent dans la catégorie I (méthodologie établie et données régulièrement produites par les pays). Cinq se trouvent dans la catégorie II (méthodologie établie, mais données produites seulement de manière ponctuelle par les pays) et deux dans la catégorie III (aucune méthodologie établie). Dans le cas des indicateurs 4.1.1 et 4.5.1, les indices de disparité dépendent de la qualité des indicateurs sous-jacents, ce qui explique l'appartenance à plus d'une catégorie (**tableau 7.1**).

Cinq autres indicateurs mondiaux ont également trait à l'éducation, et plus précisément à i) l'accord de la priorité à l'éducation et aux autres dépenses sociales dans les budgets nationaux, ii) l'accès des adultes à l'éducation à la sexualité et à la reproduction, iii) la prise en charge des jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation, iv) la généralisation de l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable, et v) l'éducation aux changements climatiques.

Les délibérations et les enquêtes menées par le GIAE-ODD depuis la proposition initiale ont donné lieu à une classification révisée des indicateurs. Les institutions dépositaires sont chargées d'affiner les indicateurs de la catégorie III. Les sous-composantes b) et c) de l'indicateur 4.1.1 sont montées d'un cran et se classent désormais dans la catégorie II. Une procédure est en cours pour faire passer la sous-composante a) sur le cours élémentaire dans la catégorie supérieure. L'indicateur 4.2.1 a reculé dans la catégorie III pour cause de problèmes méthodologiques, en dépit des efforts de l'équipe spécialement créée par le GIAE-ODD pour mettre en œuvre un plan d'amélioration. L'indicateur 4.7.1, dont le plan de travail a été mis en œuvre, possède désormais une méthodologie, définie en s'appuyant sur les réponses des pays à la sixième consultation sur la mise en œuvre de la Recommandation de l'UNESCO de 1974 sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (**chapitre 14**). Une demande de reclassement de cet indicateur va donc être soumise au GIAE-ODD en novembre 2018. Enfin, les indicateurs 4.a.1 (auparavant à cheval sur les catégories I et II) et 4.c.1 ont rejoint la catégorie II, une régression qui reflète la faible disponibilité des données.

L'ISU coordonne le suivi de la plupart des indicateurs mondiaux dont il est l'institution dépositaire, mais aussi de l'ensemble des indicateurs thématiques restants, par l'intermédiaire du Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4-Éducation 2030 (GCT), qu'il réunit de concert avec l'UNESCO. Le GCT se compose de représentants des États membres du GIAE-ODD et d'un éventail d'institutions et d'organismes internationaux. Ses groupes de travail, en particulier celui chargé de l'élaboration des indicateurs, ont affiné la définition de plusieurs indicateurs thématiques. À compter de 2018, quatre nouveaux indicateurs seront inclus dans les rapports de l'ISU : participation des jeunes et des adultes aux programmes d'alphabétisation (4.6.3) ; éducation complète à la sexualité (4.7.2) ; violence en milieu scolaire (4.a.2) ; et attaques perpétrées au sein des établissements scolaires (4.a.3). Cela porte à 33 sur 43 le nombre total d'indicateurs mondiaux et thématiques sur l'ODD 4 faisant l'objet de rapports par l'ISU. Le travail de suivi se poursuit ou est sur le point de commencer dans d'autres domaines thématiques : langue d'enseignement, répartition des ressources et développement professionnel des enseignants.

> “Sur les 43 indicateurs mondiaux et thématiques sur l'ODD 4, 33 font l'objet de rapports par l'Institut de statistique de l'UNESCO”

Deux autres entités créées par l'ISU épaulent le GCT. L'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage coordonne l'élaboration d'indicateurs plus perfectionnés sur l'apprentissage, principalement dans les domaines suivants : niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques, alphabétisme des adultes et compétences numériques. Fin 2018, les premiers pays ont été invités à rejoindre l'Alliance, en vue d'intégrer celle-ci dans la structure du GCT. Le Groupe inter-agences sur les indicateurs de l'inégalité dans l'éducation assure le suivi des indicateurs à partir des données des enquêtes auprès des ménages, mais ne compte encore aucun pays parmi ses membres.

CADRE DE COMMUNICATION DE L'ODD 4

La procédure de suivi et de révision des ODD s'achève par le Forum politique de haut niveau sur le développement durable (FPHN). Cet événement annuel vise à fournir un leadership politique, des conseils et des recommandations sur la mise en œuvre et le suivi des ODD, à évaluer les progrès accomplis, à encourager l'élaboration de politiques cohérentes fondées sur des données probantes, sur la science et sur l'expérience des pays, ainsi qu'à trouver des solutions aux nouvelles problématiques.

Le FPHN examine la progression des indicateurs mondiaux et thématiques, en se concentrant chaque année sur un thème et un groupe d'ODD différents. Le thème de l'éducation sera révisé pour la première fois en 2019. Ces examens sont réalisés sur la base d'un rapport annuel sur les ODD. Le FPHN reçoit en outre des examens nationaux volontaires, des comptes rendus des organes intergouvernementaux, et des comptes rendus de divers « groupes et parties prenantes notables » de la société civile.

Les rapports généraux sur les ODD risquant de n'accorder qu'une attention limitée à l'éducation, le Forum mondial sur l'éducation sollicite, dans la Déclaration d'Incheon, « un *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (GEMR) indépendant,

TABLEAU 7.1. :
Indicateurs de l'ODD 4 et autres indicateurs mondiaux relatifs à l'éducation, par institution dépositaire et catégorie de classification

Indicateur	Institution dépositaire	Catégorie
ODD 4		
4.1.1 Proportion d'enfants et de jeunes	ISU	
a) en cours élémentaire ;		III
b) en fin de cycle primaire ; c) en fin de premier cycle du secondaire		II
qui maîtrisent au moins le niveau d'aptitude minimal en i) lecture et ii) mathématiques, par sexe		
4.2.1 Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe	UNICEF	III
4.2.2 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe	ISU	I
4.3.1 Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe	ISU	II
4.4.1 Proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en informatique et en communication, par type de compétence	ISU et UIT	II
4.5.1 Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés	ISU	I/II/III selon l'indicateur
4.6.1 Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé a) en alphabétisme et b) numératie fonctionnels, par sexe	ISU	II
4.7.1 Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants	ISU	III
4.a.1 Proportion d'établissements scolaires ayant accès à : a) l'électricité ; b) l'Internet à des fins pédagogiques ; c) des ordinateurs à des fins pédagogiques ; d) des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés ; e) une alimentation de base en eau potable ; f) des installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes ; g) des équipements de base pour le lavage des mains (conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative WASH)	ISU	II
4.b.1 Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation	OCDE	I
4.c.1 Proportion d'enseignants dans : a) le préscolaire ; b) le cycle primaire ; c) le premier cycle du secondaire ; et d) le deuxième cycle du secondaire qui ont suivi (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) au moins les formations organisées à leur intention (notamment dans le domaine pédagogique) qui sont requises pour pouvoir enseigner au niveau pertinent dans un pays donné	ISU	II
Autres ODD		
1.a.2 Proportion des dépenses publiques totales affectée aux services essentiels (éducation, santé et protection sociale)	OIT, ISU et OMS	II
5.6.2 Nombre de pays dotés de textes législatifs et réglementaires garantissant aux femmes et aux hommes de 15 ans ou plus un accès équitable et sans restriction aux soins de santé sexuelle et procréative, ainsi qu'à des informations et une éducation dans ce domaine	UNFPA	III
8.6.1 Proportion de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) non scolarisés et sans emploi ni formation	OIT	I
12.8.1 Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable (y compris l'éducation aux changements climatiques) dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants	ISU	III
13.3.1 Nombre de pays ayant intégré dans leurs programmes d'enseignement primaire, secondaire et tertiaire les questions relatives à l'adaptation aux changements climatiques, à l'atténuation des effets de ces changements et à la réduction de leur impact, ainsi qu'aux systèmes d'alerte rapide	CCNUCC et ISU	III

Notes : Le classement par catégorie se définit comme suit :
Catégorie I : L'indicateur est clairement conçu, la méthodologie est définie et adoptée à l'échelle internationale, et des normes sont disponibles. Les données publiées couvrent au moins 50 % des pays et de la population de chaque région concernée par l'indicateur.
Catégorie II : L'indicateur est clairement conçu, la méthodologie est définie et adoptée à l'échelle internationale, et des normes sont disponibles. Cependant, les données sont publiées de façon irrégulière par les pays.
Catégorie III : Aucune méthodologie ou norme n'a encore été définie et adoptée à l'échelle internationale, mais des méthodologies/normes sont en cours d'élaboration ou d'expérimentation (ou le seront).
Source : GIAE-ODD (2017).

hébergé et publié par l'UNESCO, en tant que moyen d'assurer le suivi et de rendre compte de l'ODD 4 proposé, ainsi que des aspects relatifs à l'éducation dans les autres ODD proposés » (UNESCO, 2015a, paragr. 18, p. 11). En conformité avec ce mandat, les chapitres 8 et 17 du présent *Rapport* font le bilan des progrès accomplis au titre des sept cibles (4.1 à 4.7) et des trois moyens de mise en œuvre (4.a à 4.c). Le chapitre 18 analyse plusieurs questions liées à l'éducation évoquées dans trois autres ODD. Enfin, le chapitre 19 passe en revue le financement de l'éducation.

> « Le Forum politique de haut niveau procédera au tout premier examen du secteur de l'éducation en 2019 »

ENCADRÉ 7.1 :

Bilan de l'Éducation pour tous, 2000-2015

Lancé en 2001, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* vise à informer la communauté internationale des avancées du programme de l'EPT et de l'évolution des 18 indicateurs du cadre de suivi afférent (ISU, 2001). Ce dernier comporte des éléments communs avec le cadre de suivi des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Les données de la dernière édition du *Rapport de l'EPT*, présentée en 2015 au Forum mondial sur l'éducation à Incheon, en République de Corée, datent pour la plupart de 2012. Aidé par les pays, l'ISU s'efforce de combler le manque de données sur l'éducation en rationalisant l'enquête et le calendrier de publication. La présente mise à jour – réalisée à partir des données de l'ISU, sauf mention contraire – ne modifie en rien les conclusions du rapport final : quoique considérables, les progrès accomplis tout au long de l'ère de l'EPT n'ont pas permis d'atteindre les objectifs fixés.

Éducation et protection de la petite enfance
Objectif 1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects l'éducation et la protection de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

- Les données homogènes sur la participation à des « programmes de développement de la petite enfance » sont insuffisantes. Cependant, le taux brut de scolarisation préscolaire est passé de 32 % à 47 % entre 2000 et 2015 (indicateur 1).
- Les informations sur la proportion d'élèves de première année de primaire ayant suivi « une forme quelconque de programme organisé d'éducation dela petite enfance » ne proviennent pas toutes de données administratives. Toutefois, les données fournies par 31 pays à revenu faible et intermédiaire ayant répondu à la cinquième enquête par grappes à indicateurs multiples del'UNICEF (2013-2015) avancent un taux médian de 36 % (indicateur 2).

Enseignement primaire universel
Objectif 2. Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

- Le taux brut d'admission en première année du cycle primaire est resté constant à 106 % en 2000 et 2015 (indicateur 3).
- En revanche, le taux moyen mondial net d'admission en première année ducycle primaire est passé de 65 % à 69 % entre 2005 et 2015 (indicateur 4).
- Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire est passé de 99 % en 2000 à 103 % en 2015 (indicateur 5).
- Le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire est passé de 83 % à 89 % entre 2000 et 2015. Le taux net ajusté de scolarisation – auquel est adossé l'indicateur sur les enfants non scolarisés – est supérieur de deuxpoints de pourcentage (indicateur 6/indicateur OMD 2.1)
- Le nombre d'enfants non scolarisés est passé de 101 à 62 millions entre 2000 et 2015. Signalons au passage que cette baisse a en réalité pris fin en 2008.
- Le taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire est passé de 82 % à 90 % entre 2000 et 2015. Selon les enquêtes auprès des ménages, près de 100 millions d'enfants n'avaient pas achevé le cycle primaire, estime le *Rapport*.

Compétences des jeunes et des adultes
Objectif 3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

- Aucun indicateur n'a été défini pour cet objectif. Le taux brut de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire – jugé nécessaire à la maîtrise des notions fondamentales – a été régulièrement publié dans les *Rapports de l'EPT*. Il est passé de 72 % à 85 % entre 2000 et 2015.

Alphabétisme des adultes
Objectif 4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

- Le taux d'alphabétisme des jeunes est passé de 87 % à 91 % entre 2000 et 2015. Le nombre de jeunes analphabètes a baissé, passant de 144 à 104 millions (indicateur 16/indicateur OMD 2.3).
- Le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 81 % à 86 % entre 2000 et 2015. Le nombre d'adultes analphabètes a baissé, passant de 786 à 753 millions (indicateur 17).
- L'indice de parité entre les sexes en matière d'alphabétisation est passé de 0,93 en 2000 à 0,97 chez les jeunes, et de 0,88 à 0,92 chez les adultes (indicateur 18).

Égalité des sexes
Objectif 5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire etsecondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite

- En se fondant sur le taux brut de scolarisation, on constate une augmentation de l'indice de parité entre les sexes pour chaque cycle, aux années repères de 2000, 2005 et 2015 : 0,92, 0,95 et 1,00 dans l'enseignement primaire ; 0,92, 0,94 et 0,99 dans l'enseignement secondaire ; et 0,99, 1,05 et 1,12 dans l'enseignement supérieur (indicateur OMD 3.1).

Qualité de l'éducation
Objectif 6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

- La proportion d'enseignants du primaire titulaires du diplôme universitaire requis atteignait 97 % en 2015, dans 94 pays disposant de données (indicateur 9).
- La proportion d'enseignants du cycle primaire ayant suivi une formation reconnue au niveau national est passée de 85 % à 93 % entre 2000 et 2015. Dans 21 pays disposant de données, moins de 75 % des enseignants du primaire ont suivi une telle formation (indicateur 10).
- Le taux d'encadrement dans l'enseignement primaire a fléchi, passant de 26,3:1 en 2000 à 23,1:1 en 2015. Il est en baisse dans 81 % des 151 pays disposant de données (indicateur 11).
- Le taux de redoublement dans l'enseignement primaire est passé de 5 % à 1,8 % entre 2000 et 2015 (indicateur 12).
- Le taux de survie en dernière année de l'enseignement primaire est passé de76 % à 80 % entre 2000 et 2015 (indicateur 13/indicateur OMD 2.2).
- Aucune estimation n'existe sur le coefficient d'efficacité (nombre escompté d'années-élève nécessaires pour que la cohorte achève le cycle primaire, en pourcentage du nombre réel d'années-élève effectuées) (indicateur 14).
- Aucune méthodologie de suivi de la proportion d'enfants maîtrisant un ensemble de fondamentaux reconnus au niveau national à l'entrée en quatrième année de primaire n'a été convenue durant la période de l'EPT.

ENCADRÉ 7.1 (SUITE) :

Cet indicateur est presque identique à l'indicateur mondial principal de suivi de l'ODD 4, qui a fait l'objet d'un débat ces dernières années : il associe le taux d'achèvement du cycle primaire (indicateur thématique 4.1.4 des ODD) et la proportion d'enfants et de jeunes en fin de cycle primaire qui maîtrisent au moins le niveau d'aptitude minimal (indicateur mondial 4.1.1b des ODD). Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2012, 62 % de la cohorte d'élèves du cycle primaire ont atteint ce niveau, un pourcentage ramené par la suite à 44 % par l'ISU (indicateur 15).

Financement de l'éducation

- La part du produit intérieur brut consacrée à l'éducation est passée de 4,1 % à 4,8 % entre 2000 et 2015 (indicateur 7).
- La part des dépenses publiques totales consacrée à l'éducation est restée sensiblement la même, passant de 13,6 % à 14 % entre 2000 et 2015 (indicateur 8).

Dans l'ensemble, deux grands constats se détachent plus particulièrement. Prenons d'abord l'objectif 2 de l'EPT : bien que les taux de participation aient stagné jusqu'en 1997, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire, le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire et le taux brut d'admission en dernière année ont progressé jusqu'en 2008 avant de marquer le pas (**figure 7.1a**). À l'inverse, s'agissant de l'objectif 5, bien que la parité dans la scolarisation n'ait pas été atteinte en 2005, les progrès se sont poursuivis tout au long des années 1990 et 2000. La parité est devenue réalité dans l'enseignement primaire et secondaire en 2009 et, depuis 2015, elle est quasiment atteinte dans l'alphabétisation des jeunes. L'alphabétisme des adultes n'est lui toujours pas paritaire, les femmes représentant 63 % des adultes analphabètes, tandis que, dans l'enseignement supérieur, la tendance s'est inversée au détriment des hommes, désormais moins enclins que les femmes à poursuivre des études supérieures (**figure 7.1b**).

Le suivi des objectifs de l'EPT révèle qu'il est sans doute trop tard pour réaliser un examen à mi-parcours et savoir si les objectifs peuvent être atteints. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 cherche à combler cette lacune de manière plus systématique, sans s'arrêter à l'éducation.

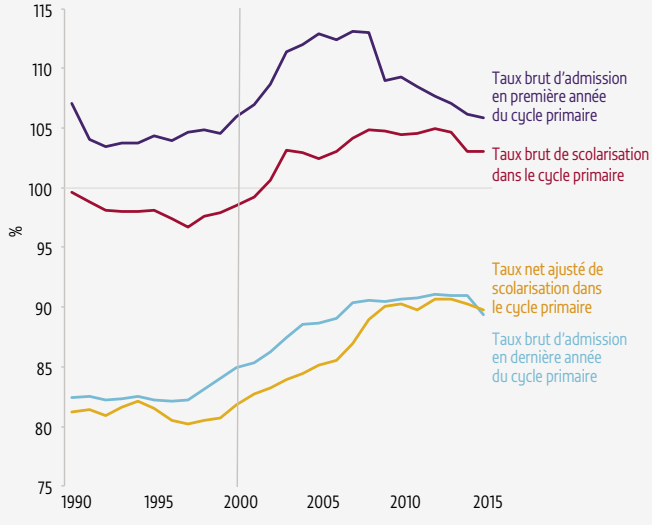
Le *Rapport GEM* s'attache à mettre en évidence, à l'aide d'un repère, les progrès cumulés au titre des indicateurs considérés, afin de vérifier s'ils sont conformes aux objectifs. Dans cette optique, les enfants nés entre 2010 et 2014 peuvent être considérés comme formant la « génération ODD ». Ces deux années correspondent, de manière approximative, mais déterminante, à des étapes importantes de la scolarité. Les enfants les plus âgés de cette génération ont eu 5 ans en 2015, soit la dernière année avant l'entrée dans le cycle primaire dans de nombreux pays. Pour le Programme 2030, la première année scolaire de la période des ODD (2015-2030) correspondait à leur entrée dans l'enseignement préscolaire. Les plus jeunes auront 16 ans en 2030, atteignant ainsi la limite d'âge théorique pour achever le premier cycle du secondaire.

Les deux cohortes de naissances encadrant la génération ODD correspondent ainsi à deux étapes clés de la scolarité. Le présent *Rapport* se fonde essentiellement sur les données de 2017, et ne cible pas précisément la génération ODD. L'une des priorités de ces prochaines années sera de mesurer le taux d'entrée dans le cycle primaire de ces cohortes sur la période 2017-2019. Un taux bas compromettrait sérieusement l'achèvement universel de l'enseignement secondaire visé par le Programme 2030 et nous mettrait en retard sur la cible 4.1, alors que la période des ODD n'a même pas atteint son premier tiers.

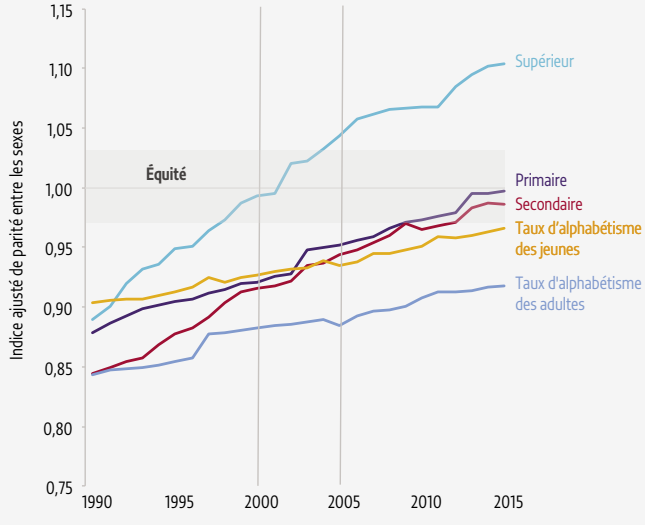
FIGURE 7.1 :

Entre 2000 et 2015, la parité entre les sexes a régulièrement progressé à l'échelle mondiale, contrairement au taux d'achèvement du cycle primaire

a. Choix d'indicateurs relatifs à l'enseignement primaire : accès, participation et achèvement, 2000-2015



b. Indice de parité entre les sexes ajusté de cinq taux bruts de scolarisation et taux d'alphabétisme, 2000-2015



GEM StatLink : http ://bit.ly/fig7_1
Source : Base de données de l'ISU.

POINT SUR LES DONNÉES 7.1. LE SUIVI DE LA SITUATION DES MIGRANTS ET DES POPULATIONS DÉPLACÉES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION POSE DE NOMBREUSES DIFFICULTÉS

L'un des principes fondamentaux du Programme 2030 est de ne laisser personne de côté. Or, si l'on regarde au-delà des moyennes, on s'aperçoit que plusieurs catégories de population sont désavantagées. Pour cette raison, le cadre de suivi des ODD est explicitement axé sur la ventilation des indicateurs en fonction de diverses caractéristiques traditionnellement associées à un désavantage. Le statut d'immigration et de déplacement ne figure pas parmi les exemples fournis pour la cible 4.5 et son indicateur mondial. Le document fondateur du Programme 2030 reconnaît toutefois explicitement leur pertinence dans la cible 18 de l'ODD 17. Les pays donateurs sont en effet appelés à « apporter un soutien accru au renforcement des capacités des pays en développement, [...] l'objectif étant de disposer d'un beaucoup plus grand nombre de données de qualité, actualisées et exactes, ventilées par [...] statut migratoire [...] et selon d'autres caractéristiques propres à chaque pays » (Nations Unies, 2015).

Cependant – et ce *Rapport* en fournit la preuve – les données systématiques dont nous disposons sur l'éducation des migrants et des réfugiés sont lacunaires, y compris dans les pays disposant autrement de nombreuses données. Selon le Catalogue de microdonnées de la Banque mondiale, à la mi-2018, plus de 2 000 enquêtes auprès des ménages sur un total de près de 2 500 fournissent des informations sur l'éducation, mais moins d'une sur sept environ porte sur la migration, et seule une fraction minime d'entre elles s'intéresse aux réfugiés et/ou aux déplacements (Banque mondiale, 2018b).

Les données administratives, les enquêtes auprès des ménages ou les évaluations de l'apprentissage (lorsqu'elles sont disponibles) sont bien souvent limitées. En cause, la taille réduite des échantillons, et le faible nombre de migrants participant réellement aux enquêtes, et auxquels sont posées des questions comparables et pertinentes sur leur parcours migratoire et éducatif, par ailleurs potentiellement complexe. Même les indicateurs relatifs à l'éducation n'y échappent pas, et peuvent signifier tout autre chose s'ils sont appliqués aux migrants. Par exemple, l'« alphabétisation » porte-t-elle exclusivement sur la ou les langue(s) du pays d'accueil ? Doit-on prendre en compte l'alphabétisation dans un autre alphabet ? Les qualifications ou les acquis du pays d'origine sont-ils pris en compte dans le référentiel du pays de destination ? Dans quelle mesure ?

> « Les données systématiques dont nous disposons sur l'éducation des migrants et des réfugiés sont lacunaires, y compris dans les pays disposant autrement de nombreuses données »

LES MIGRANTS ET LES PERSONNES DÉPLACÉES NE SONT SOUVENT MÊME PAS RECONNUS

Les registres centraux de population peuvent constituer de précieuses sources de données sur les mouvements de population, en particulier la migration interne. Néanmoins, la réalisation d'enquêtes complémentaires s'avère souvent indispensable. Mais compte tenu de leur mobilité, les familles migrantes ont moins de chances d'être présentes au moment de la visite des enquêteurs, et elles sont moins enclines à participer à un entretien pour des raisons linguistiques ou par crainte de conséquences d'ordre juridique. Cela impose également de recourir au suréchantillonnage ou à des enquêtes complémentaires ciblées pour élargir l'échantillon des migrants internationaux, relativement peu nombreux. Toutes les approches exigent de tenir compte des populations concernées dans les bases de sondage.

Étant donné que les flux migratoires évoluent rapidement, les bases de sondage ne parviennent pas toujours à suivre cette dynamique. Par exemple, les estimations du nombre de Vénézuéliens ayant émigré, dans le cadre de ce que certains ont qualifié de « mouvement transfrontalier le plus fulgurant de l'histoire de l'Amérique latine », sont parfois très approximatives et nécessitent de recourir à diverses sources pour trianguler les données (Freier et Parent, 2018). Selon les Nations Unies, 1,6 million de personnes auraient quitté le Venezuela depuis 2015 (ReliefWeb, 2018). Dans de telles conditions, il est très difficile pour les pays d'accueil d'adapter leurs outils de collecte de données.

Les personnes déplacées sont les premières concernées : dans les camps de réfugiés, les collectes de données sont plus systématiques, mais il faut savoir que moins de 40 % des réfugiés vivent dans des camps et des centres collectifs, et que parmi les personnes déplacées, le pourcentage est encore plus faible (HCR, 2018). Les camps ne sont généralement pas pris en compte dans les bases de sondage standard. L'une des principales questions est de savoir comment intégrer ces données avec celles des registres de population. Les personnes déplacées risquent d'être exclues d'emblée des systèmes de suivi des données ou de ne pas être reconnues. L'Observatoire des situations de déplacement interne estime à 800 000 le nombre de personnes déplacées en Ukraine, admettant toutefois que ce chiffre concerne uniquement les zones contrôlées par Kiev. D'autres estimations réalisées par les Nations Unies portent ce nombre à plus d'un million (Englund, 2018).

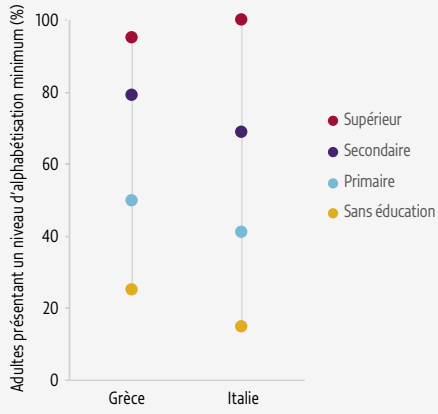
> Les données relatives aux populations déplacées sont généralement recueillies dans les camps, où vivent moins de 40 % des réfugiés

LES FLUX MIGRATOIRES SONT SOUVENT TROP COMPLEXES ET HÉTÉROGÈNES POUR FAIRE L'OBJET D'UN SUIVI

La migration et l'éducation sont considérées comme des statuts dans le cadre de la collecte de données, et non comme des processus. Elles doivent pourtant être analysées de manière rétrospective afin d'être appréhendées dans leur globalité. Plusieurs initiatives intéressantes ont récemment misé sur cette méthode, certes complexe et coûteuse. En 2017, l'enquête sur les demandeurs d'asile en Europe a été réalisée avec l'appui de la Banque mondiale, auprès d'un échantillon aléatoire de migrants vivant dans des centres d'accueil en Grèce et en Italie, dans six langues (anglais, arabe, bambara, farsi, français et tigrigna). Elle a permis d'effectuer des comparaisons entre demandeurs d'asile et avec les populations des pays d'origine. Elle a repris des composantes du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) visant à mesurer les compétences en lecture, en écriture et en calcul (Banque mondiale, 2018a). Parmi les demandeurs d'asile ayant suivi une scolarité primaire, seuls 50 % de ceux installés en Grèce et 41 % de ceux installés en Italie maîtrisaient les normes d'aptitudes minimales en lecture et en écriture (**figure 7.2**).

Les échantillons se limitaient aux demandeurs d'asile résidant dans des centres. Ils ne tenaient donc pas compte des personnes vivant à l'extérieur des centres ou dont l'arrivée était plus ancienne, des mineurs non accompagnés, ni des personnes n'ayant pas atteint leur destination. Les résultats obtenus n'en sont pas moins extrêmement hétérogènes, y compris en ce qui concerne le parcours migratoire des demandeurs d'asile. Entre 20 % et 25 % des personnes interrogées étaient des déplacés « secondaires », c'est-à-dire qu'elles avaient déjà vécu, ou étaient nées, dans d'autres pays, par exemple en République islamique d'Iran ou en Libye. Les participants étaient originaires de pays pour lesquels le taux de protection au titre de l'asile va de moins de 20 % (Maroc, Liban et Soudan du Sud) à plus de 90 % (Érythrée et République arabe syrienne). Les trois quarts des couples afghans résidaient ensemble dans les centres, contre moins de 10 % des couples érythréens. Une minorité importante semble avoir suivi des formations, notamment linguistiques, en prévision du voyage. Les compétences dont ont fait état les répondants correspondent au niveau d'études et aux compétences évaluées des migrants récemment arrivés dans les pays européens (Banque mondiale, 2018a).

FIGURE 7.2 :
En Grèce et en Italie, près de la moitié des demandeurs d'asile ayant suivi une scolarité primaire ne maîtrisent pas les rudiments de la lecture ni de l'écriture
Niveaux de compétences en lecture et en écriture, par niveau d'études et pays d'asile, 2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig7_2
Source : Banque mondiale (2018a).

LES MÉTHODES FLEXIBLES D'ÉCHANTILLONNAGE DES MIGRANTS ET DES RÉFUGIÉS SONT NÉCESSAIRES, MAIS COÛTEUSES

Les enquêtes types de portée générale devraient inclure les migrants et les réfugiés, mais ce n'est pas toujours la meilleure solution. En effet, outre la difficulté d'établir un échantillon suffisamment représentatif, les enquêtes types peinent à rendre compte du dynamisme du phénomène migratoire.

Des enquêtes axées sur la recherche ont été utilisées pour répondre aux questions touchant les communautés d'envoi et d'accueil. Le Projet sur la migration mexicaine analyse les flux migratoires entre le Mexique et les États-Unis depuis 1982. Il fournit également des informations sur la durée de la scolarisation et sur la proportion des transferts de fonds affectée à l'éducation. À la mi-2017, il couvrait 161 communautés et environ 27 000 ménages, dont 4 % résidaient aux États-Unis (Projet sur la migration mexicaine, 2018). Le Projet sur la migration en Amérique latine collecte depuis 1998 des données sur l'émigration vers les États-Unis depuis la Colombie, le Costa Rica, l'Équateur, El Salvador, le Guatemala, Haïti, le Nicaragua, le Paraguay, le Pérou, Porto Rico (États-Unis), et la République dominicaine (Arp-Nisen et Massey, 2006). Enfin, le Programme sur les migrations entre l'Afrique et l'Europe étudie les mouvements migratoires entre trois pays d'Afrique subsaharienne (Ghana, République démocratique du Congo et Sénégal) et l'Europe, notamment la migration de retour, la circulation et les pratiques transnationales (Beauchemin, 2012).

> L'Allemagne réalise une enquête longitudinale, en collectant des données deux fois par an dans cinq États, complétée par un registre central des résidents étrangers

Les enquêtes de portée générale sont encore trop peu fréquentes pour fournir des renseignements en temps réel dans les situations de crise. La collecte de données pertinentes sur l'éducation s'en trouve pénalisée, et ce, même dans les pays possédant une excellente capacité administrative et statistique. Les enquêtes rapides fondées sur un échantillonnage non aléatoire, utilisées pour collecter des données auprès des immigrants nouvellement arrivés en Allemagne et en Autriche, ont permis de tirer de précieux enseignements. Les comparaisons effectuées entre les échantillons non aléatoires, les échantillons représentatifs et les statistiques officielles ont montré que ces enquêtes rapides étaient suffisamment précises pour fournir une première orientation aux décideurs politiques.

En Autriche, l'Enquête sur les personnes déplacées a recensé les centres d'hébergement d'urgence ne disposant pas de liste des résidents. Les résultats rejoignent les statistiques officielles sur l'âge et la nationalité des demandeurs d'asile installés sur le territoire autrichien. Les données communiquées ultérieurement par le service national de l'emploi ont confirmé que le niveau réel de compétences et de qualification des personnes interrogées était très proche de celui qu'elles avaient communiqué aux enquêteurs. L'exigence d'un diplôme aurait entraîné une sous-estimation du niveau d'études (Buber-Ennser *et al.*, 2016).

L'étude longitudinale sur l'intégration des réfugiés dans le système éducatif allemand (ReGES) a été lancée en juillet 2016. Elle est financée par le Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, et menée pour le compte de l'Institut Leibniz des trajectoires éducatives, également à la tête de l'Étude longitudinale nationale sur l'éducation en Allemagne. Les données sont collectées deux fois par an, dans cinq États. L'étude est axée sur l'intégration de l'éducation et menée auprès d'enseignants, de travailleurs sociaux et de bénévoles, en sus des 2 400 participants principaux, âgés de 4 ans ou plus ou de 14 ans ou plus, et de leurs parents (Institut Leibniz des trajectoires éducatives, 2016).

L'Allemagne tient également un registre central des résidents étrangers, dans lequel sont notamment recensés les personnes ayant le statut de réfugié et les demandeurs d'asile. L'Agence fédérale de l'emploi, l'Office fédéral de la migration et des réfugiés, et le Comité socioéconomique allemand l'ont utilisé comme base de sondage pour l'une de leurs enquêtes. Les demandeurs d'asile n'étant inscrits au registre qu'après avoir soumis officiellement leur demande, des échantillons aléatoires ont été constitués pour la période allant jusqu'à la mi-2016, de sorte à inclure toutes les arrivées enregistrées au cours des trois années précédant le mois de janvier 2016. L'enquête, basée sur le modèle de cohorte, s'est déroulée en trois vagues, en 2016, 2017 et 2018. La première portait sur 3 500 ménages totalisant 4 800 adultes, et affichait un taux de réponse de 50 %. Un échantillon supplémentaire de 1 250 ménages a fait l'objet d'une première enquête en 2017 afin d'actualiser les résultats (Institut allemand pour la recherche économique [DIW], 2017).

LES OUTILS DE MESURE DOIVENT TENIR COMPTE DE LA COMPLEXITÉ DES TRAJECTOIRES DE MIGRATION

Il ne suffit pas de connaître le niveau de qualification au moment de l'enquête pour appréhender la dynamique éducation-migration. Il faut au moins savoir si les qualifications ont été obtenues avant ou après l'arrivée. De plus, si l'on demande aux personnes interrogées d'indiquer leurs qualifications dans leur équivalent du pays d'accueil, cela risque d'invalider les réponses et d'empêcher toute comparaison dans ou entre les pays.

Afin d'y remédier, il est possible de centraliser les informations relatives aux systèmes scolaires nationaux et aux titres scolaires ou universitaires. Par exemple, le module de mesure et de codage assistés par ordinateur des qualifications dans les enquêtes (CAMCES), mis au point par le GESIS – Institut Leibniz pour les sciences sociales, peut être intégré dans différents types de questionnaires. Les personnes interrogées peuvent indiquer leur niveau d'études avec leurs propres mots, et les réponses sont ensuite classées suivant le modèle de la Classification internationale type de l'éducation de 1997 et 2011, ce qui évite d'avoir à traduire manuellement les intitulés des qualifications. La normalisation et l'automatisation de la collecte des données, le codage et l'harmonisation des informations, ainsi que la meilleure prise en compte des qualifications étrangères, rares ou obsolètes, sont le gage de données plus précises. En octobre 2017, le module CAMCES contenait près de 2 100 qualifications et plus de 1 000 autres dénominations, couvrant ainsi la quasi-totalité des pays européens et les pays d'origine des plus grands groupes de migrants et de réfugiés installés en Allemagne (Synergies for Europe's Research Infrastructures in the Social Sciences [SERISS], 2018).

Les instruments existants peuvent aussi être adaptés. Même s'ils paraissent insignifiants, les changements de vocables dans les questions relatives à la migration peuvent avoir une incidence sur les résultats, comme ce fut le cas de l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE. Au lieu de demander à la personne interrogée si elle est née « en dehors/dans » le

> La Banque mondiale soutient actuellement l'adaptation des enquêtes régulières auprès des ménages en Afrique et en Asie du Sud, afin d'y intégrer des questions concernant de près les non-ressortissants, notamment les réfugiés

pays d'évaluation, le questionnaire propose désormais de choisir parmi une liste de pays. Le taux de non-réponse est passé de 1,7 % à 7,9 % en Allemagne, mais de 5 % à 0,4 % au Japon (Richardson et Ali, 2014). Bien qu'il s'agisse de valeurs aberrantes, on se rend compte que le recours à des modèles ne tenant pas compte des non-réponses peut biaiser les résultats sur la répartition des origines des immigrants. L'enquête PISA 2018 contiendra une question détaillée visant à savoir si les élèves parlent une autre langue que la langue d'examen au sein de la cellule familiale et dans leur vie sociale (OCDE et *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, 2018).

La Banque mondiale soutient actuellement l'adaptation des enquêtes régulières auprès des ménages en Afrique et en Asie du Sud, afin d'y intégrer des questions concernant de près les non-ressortissants, notamment les réfugiés. Elle s'occupe aussi d'intégrer les registres du bureau du Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) dans des bases de sondage. Elle s'appuie pour cela sur la démarche de la Jordanie, qui a su adapter efficacement son Enquête sur les dépenses et le revenu des ménages 2017-2018 (Carletto, 2018).

LES QUESTIONS RELATIVES À LA MIGRATION SONT DAVANTAGE NORMALISÉES ET INTÉGRÉES

Plusieurs initiatives ont récemment été mises en place pour tenter de coordonner la collecte des données relatives à l'éducation des personnes migrantes et déplacées. L'Organisation internationale pour les migrations (OIM) s'est donné pour mission, en collaboration avec le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), le HCR, Eurostat et l'OCDE, de combler l'écart de données qui « met les enfants migrants, réfugiés et déplacés en danger et les prive d'accès aux services de base » (UNICEF *et al.*, 2018). Le Centre d'analyse des données migratoires mondiales de l'OIM ne publie pas de données portant spécifiquement sur l'éducation des personnes déplacées. En revanche, son tableau de suivi des déplacements, dont plusieurs éléments sont effectivement liés à l'éducation, est en cours d'amélioration et utilisé dans un nombre croissant de pays (Englund, 2018).

En mars 2016, la Commission de statistique des Nations Unies a appuyé la formation du Groupe d'experts sur les statistiques relatives aux réfugiés et aux personnes déplacées. Celui-ci est composé de 50 États membres et organisations concernées, et dirigé conjointement par Statistics Norway, Eurostat et le HCR. Dans ses recommandations préliminaires, il conseille notamment de a) recueillir des données démographiques sur les personnes réfugiées ou ayant connu un tel parcours, b) inclure les réfugiés dans les systèmes de statistique nationaux (registres d'état civil, données administratives, enquêtes, recensements), et c) ajouter des indicateurs sur les conditions de vie, les facteurs socioéconomiques et les mesures d'intégration. Il invite par ailleurs les États à communiquer des données sur l'éducation des réfugiés, et notamment : la scolarisation et la préscolarisation ; le niveau d'études ; les compétences en lecture, en écriture et en calcul ; les années de déscolarisation entre l'âge de 5 ans et 16 ans ; la maîtrise de la langue du pays d'accueil ; la participation à des formations linguistiques ; ainsi que l'appui reçu pour s'intégrer dans le système scolaire du pays d'accueil, dans le respect des bonnes pratiques reconnues (Commission de statistique des Nations Unies, 2018).

Les recensements scolaires sont rarement conçus pour supporter des mouvements de population de grande ampleur. Le Système d'information sur la gestion de l'éducation des réfugiés est un outil en ligne libre et open source, élaboré par l'UNESCO et le HCR, destiné à aider les pays à collecter, compiler, analyser et communiquer les données sur l'éducation des réfugiés. Il a d'abord été testé et expérimenté en République-Unie de Tanzanie en 2017, puis au Rwanda en 2018. Il est en cours de déploiement au Kenya, en Ouganda, au Soudan et au Soudan du Sud, et devrait être mis en œuvre dans dix autres pays d'ici le début de l'année 2019. Il est conçu non pas comme un système parallèle, mais comme un dispositif pouvant être intégré – ou du moins, étroitement associé – aux systèmes nationaux (HCR, 2018).

CONCLUSION

Les initiatives et méthodes innovantes précédemment décrites tombent à point nommé. Elles s'avèrent extrêmement utiles pour mieux comprendre l'éducation des migrants et des personnes déplacées à travers le monde. Mais elles mettent aussi en évidence des complexités au niveau du suivi. Les migrants et les réfugiés forment un groupe très disparate du point de vue de l'identité, du parcours migratoire et du statut juridique. Aucune solution ne peut relever à elle seule le défi du suivi. Il ne fait aucun doute que le suivi de la dynamique migration-éducation à l'échelle mondiale reposera sur un ensemble de méthodes hétéroclite pendant encore un certain temps.

8

Des élèves et leur enseignante devant leur école, au Honduras.

CRÉDIT : Save the Children

MESSAGES CLÉS

En 2017, 64 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés, ce qui signifie que leur nombre stagne pour la dixième année consécutive.

D'après les données pour la période 2013-2017, les taux d'achèvement du cycle primaire et des deux cycles du secondaire atteignaient respectivement 85 %, 73 % et 49 %.

Le présent *Rapport* propose d'établir un nouveau modèle, plus efficace, de rétropolation du taux d'achèvement jusqu'à l'année la plus récente, à partir des données d'enquête et de recensement.

Afin d'atteindre l'objectif d'achèvement universel de l'enseignement secondaire d'ici à 2030, tous les enfants doivent être entrés dans le cycle primaire d'ici à 2018. Or, le taux d'admission dans les pays à faible revenu s'établissait à 73 % en 2016.

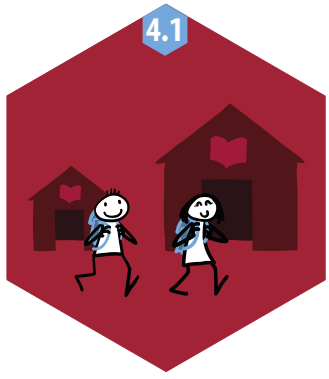
Au total, 387 millions (56 %) d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et 230 millions (61 %) d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire ne maîtrisaient pas les compétences minimales en lecture. Une nouvelle définition du niveau minimum de compétences pour cet indicateur a été proposée.

D'après une enquête sur les compétences en lecture menée pendant 15 ans auprès d'élèves de quatrième année de primaire, les pays à revenu intermédiaire ont progressé en moyenne d'environ un point de pourcentage par an vers le seuil minimum. Ils ont donc peu de chances d'atteindre la cible d'ici à 2030.

Les enquêtes pilotées par les citoyens offrent un excellent aperçu des acquis d'apprentissage des enfants non scolarisés, tout comme le nouveau module des enquêtes par grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF.

Les droits conférés par les conventions sur la non-discrimination ne garantissent pas toujours aux enfants migrants la possibilité de faire valoir leur droit à l'éducation. Les formalités administratives strictes, qu'elles soient légales ou arbitrairement imposées par les décideurs locaux, les empêchent parfois d'accéder à l'éducation.

CHAPITRE 8



CIBLE 4.1

Enseignement primaire et secondaire

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile

INDICATEUR MONDIAL

4.1.1 – *Proportion d'enfants et de jeunes : a) en cours élémentaire ; b) en fin de cycle primaire ; c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins le niveau d'aptitude minimal en i) lecture et ii) mathématiques, par sexe*

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.1.2 – *Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national a) en 2e ou 3e année d'études ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire*

4.1.3 – *Taux brut d'admission en dernière année d'études (niveau primaire, premier cycle du secondaire)*

4.1.4 – *Taux d'achèvement (niveau primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire)*

4.1.5 – *Taux d'enfants non scolarisés (niveau primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire)*

4.1.6 – *Pourcentage des enfants ayant dépassé l'âge normal d'un niveau (cycle primaire, premier cycle du secondaire)*

4.1.7 – *Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire a) gratuit et b) obligatoire garanti dans les cadres juridiques*

Point sur les données 8.1. Estimation du taux d'achèvement dans le cadre du Programme 2030 125

Point sur les politiques 8.1. Reconnaître le droit à l'éducation des migrants, des demandeurs d'asile, des réfugiés et des apatrides 129

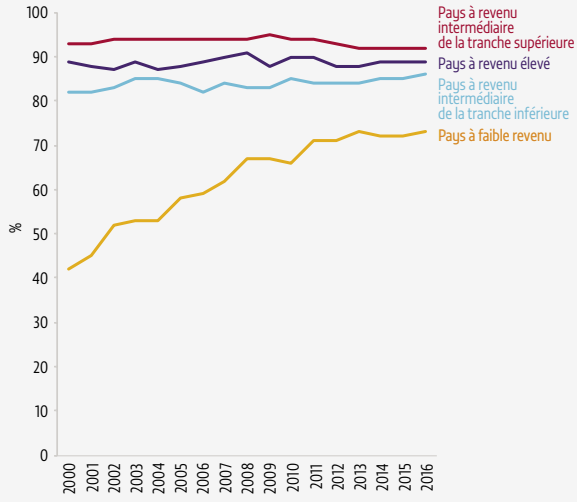
La communauté internationale a fait le choix décisif d'intégrer des indicateurs sur les acquis de l'apprentissage dans l'ODD 4. Mais elle a également fixé des objectifs ambitieux au niveau de la participation et de l'achèvement dans l'enseignement secondaire. Or, l'objectif de l'EPT visant la fréquentation et l'achèvement universels du cycle primaire d'ici à 2015 n'a lui-même pas été atteint. Les populations vulnérables, à commencer par les migrants et les réfugiés, sont toujours privées de leur droit à l'éducation (**point sur les politiques 8.1**).

Le taux d'entrée à l'âge officiel au primaire peut rester sous la barre des 100 %, même en cas de réussite de l'achèvement du cycle primaire. Les pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure, où le taux d'admission net ajusté continue d'avoisiner les 90 %, sont notamment concernés. Les 10 % restants sont scolarisés dans l'enseignement préscolaire ou feront leur entrée dans le cycle primaire ultérieurement. En revanche, les pays à faible revenu piétinent à 72 % ces dernières années (**figure 8.1**). Pour atteindre l'achèvement universel du cycle secondaire d'ici à 2030, il est indispensable que le taux d'admission de la cohorte de 2018 de tous les pays soit au moins égal au taux d'admission actuel des pays à revenu élevé et intermédiaire.

Le nombre d'enfants non scolarisés stagne aussi depuis 2008 : 64 millions (9 %) chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire ; 61 millions (16 %) chez les adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire ; et 138 millions (36 %) chez les jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire (**tableau 8.1**). En 2017, on comptait 262 millions de jeunes non scolarisés dans le monde, incluant ceux qui n'ont jamais été scolarisés, qui entrent à l'école sur le tard ou qui abandonnent leurs études. Compte tenu de la stagnation de l'entrée dans le cycle primaire à l'âge théorique dans les pays à faible revenu, aucune baisse significative du taux de déscolarisation ne peut être espérée dans les prochaines années. De manière générale, ce pourcentage reste obstinément élevé en Afrique subsaharienne. Depuis 2000, cette région représente une part croissante des populations déscolarisées (**figure 8.2**).

> Tous les enfants doivent être entrés dans le cycle primaire d'ici à 2018, afin d'atteindre l'objectif d'achèvement universel de l'enseignement secondaire d'ici à 2030. Cependant, le taux d'admission dans les pays à faible revenu s'établissait à 73 % en 2016

FIGURE 8.1 :
Dans les pays à faible revenu, moins de trois enfants sur quatre entrent à l'école à l'âge d'admission officiel
Taux net ajusté d'admission en première année du cycle primaire, par groupe de revenu, 2000-2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig8_1
Source : Base de données de l'ISU.

Si l'on se fie au taux brut d'admission en dernière année de chaque cycle, calculé à partir des données administratives, 90 % des enfants ont achevé le cycle primaire en 2017, sans aucune hausse depuis 2008. Environ 76 % des enfants ont

TABLEAU 8.1 :

Échantillon d'indicateurs relatifs à la participation scolaire, 2017 ou année la plus récente

	Enfants non scolarisés, 2017 (%)			Enfants non scolarisés, 2017 (en millions)		
	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
Monde	**9**	**16**	**36**	**64**	**61**	**138**
Afrique subsaharienne	21	36	57	34	27	36
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	10	14	32	6	4	9
Asie centrale et Asie du Sud	6	17	47	12	19	67
Asie de l'Est et du Sud-Est	4	9	19	7	8	16
Océanie	9	4	23	0,4	0,1	0,4
Amérique latine et Caraïbes	5	7	23	3	3	7
Europe et Amérique du Nord	3	2	7	2	1	2
Pays à faible revenu	20	36	60	24	21	27
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	10	18	45	31	31	87
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	4	7	21	7	8	21
Pays à revenu élevé	3	2	6	2	1	3

Source : Base de données de l'ISU.

> Depuis 2000, l'Afrique subsaharienne représente une part croissante des populations déscolarisées

achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire. D'après les enquêtes menées auprès des ménages pour la période 2013-2017, les taux d'achèvement pour le cycle primaire et les deux cycles du secondaire atteignaient respectivement 85 %, 73 % et 49 % (**tableau 8.2**). Les enquêtes auprès des ménages précèdent les recensements de quelques années, ce qui explique en partie ces taux plus faibles. Le présent *Rapport* propose de corriger cet écart en recourant à une nouvelle méthode de calcul (**point sur les données 8.1**).

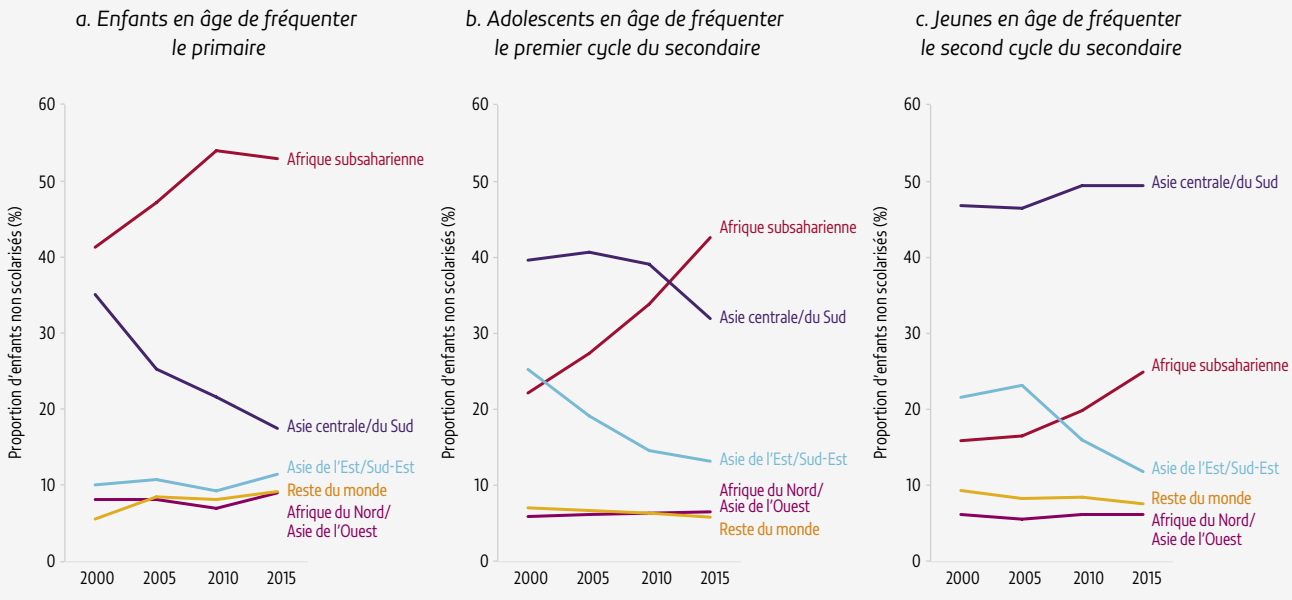
Afin d'obtenir le taux d'achèvement de l'ensemble de la cohorte, on pourrait associer la méthode révisée de calcul du taux d'achèvement à l'indicateur mondial 4.1.1. Celui-ci contrôle la proportion d'enfants et de jeunes qui maîtrisent le niveau d'aptitude minimal à trois étapes de leur scolarité, mais ne tient pas compte de ceux ayant quitté le système scolaire avant la fin de la dernière année.

S'agissant de l'indicateur 4.1.1, les nouvelles données publiées l'an passé dans le cadre d'évaluations transnationales de l'apprentissage en milieu scolaire

FIGURE 8.2 :

L'Afrique subsaharienne représente une proportion croissante de la population non scolarisée à l'échelle mondiale

Répartition des populations non scolarisées, par région, 2000-2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig8_2
Source : Base de données de l'ISU.

TABLEAU 8.2 :
Sélection d'indicateurs relatifs à l'achèvement scolaire, 2017 ou année la plus récente

	Taux d'achèvement, 2013-2017 (%)			Taux brut d'admission en dernière année d'études du cycle, 2017 (%)	
	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire
Monde	**85**	**73**	**49**	**90**	**76**
Afrique subsaharienne	64	37	27	69	43
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	84	74	39	87	73
Asie centrale et Asie du Sud	89	77	40	96	82
Asie de l'Est et du Sud-Est	95	79	58	97	90
Océanie	...	...	...	94	78
Amérique latine et Caraïbes	91	81	62	98	79
Europe et Amérique du Nord	99	98	87	97	91
Pays à faible revenu	59	32	18	66	41
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	85	71	41	93	77
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	96	84	60	95	87
Pays à revenu élevé	99	97	86	98	92

Note : (...) signifie qu'aucune donnée n'est disponible.
Sources : Base de données de l'ISU pour le taux brut d'admission en dernière année d'études, sur la base de données administratives ; calcul des taux d'achèvement effectué par l'ISU et l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir des données des enquêtes auprès des ménages.

proviennent essentiellement du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS). Cette enquête quinquennale évalue les acquis des élèves de quatrième année (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire [IEA], 2017). En République islamique d'Iran, le pourcentage d'enfants de quatrième année ayant atteint le niveau de compétences le plus bas est passé de 56 % en 2001 à 65 % en 2016, soit une progression inférieure à un point de pourcentage par an. Certains pays, comme le Maroc et Oman, affichent un rythme de progression cinq fois supérieur sur la période 2011-2016, et semblent par conséquent être en bonne voie d'atteindre la cible d'ici à 2030. Des données supplémentaires seraient toutefois nécessaires pour vérifier la durabilité de cette ascension. Ailleurs, comme en Azerbaïdjan et en Arabie saoudite, le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau de compétences le plus bas n'a pas progressé. En Afrique du Sud, seuls 22 % des élèves de quatrième année ont atteint le niveau de compétences le plus bas (**figure 8.3**).

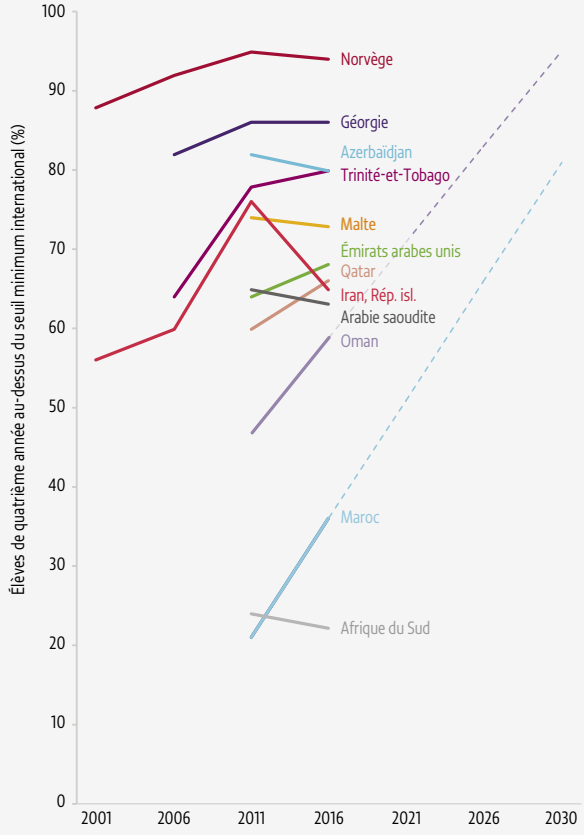
> « Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) dresse un bilan contrasté des acquis de l'apprentissage dans les différents pays »

Sachant que le seuil minimum de compétences du PIRLS pourrait devenir l'une des composantes du seuil de référence international de l'indicateur 4.1.1b, ces données nous rappellent sans détour qu'il sera extrêmement difficile d'atteindre cette cible d'ici à 2030.

Au cours de l'année précédente, dans le cadre des travaux de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, l'ISU a poursuivi trois stratégies bien distinctes pour établir des liens entre les méthodologies, statistiques ou non, en vue d'améliorer la comparabilité des différentes sources de données sur les acquis de l'apprentissage (ISU, 2018).

Tout d'abord, les pays participant à plus d'une évaluation peuvent fournir des points d'entrée aux fins de comparabilité des données. Mais les conditions de réalisation, les domaines, les tranches d'âge et, surtout, les élèves considérés varient selon les enquêtes. Afin de remédier à ce problème, une nouvelle initiative sera lancée en 2019 dans environ trois pays d'Amérique latine (qui ont participé à la troisième Étude explicative et comparative régionale [TERCE]) et trois pays d'Afrique de l'Ouest (qui ont participé au Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres francophones de l'éducation [PASEC]). Les élèves passeront les nouvelles séries de leurs évaluations régionales respectives, ainsi qu'une évaluation administrée par l'IEA, comme le PIRLS. Cette approche, surnommée « pierre de Rosette », permettra d'améliorer la comparabilité des enquêtes à très grande échelle (IEA, 2018).

FIGURE 8.3 :
Plusieurs pays ne sont pas en voie d'atteindre le seuil minimum d'apprentissage d'ici à 2030
Proportion d'élèves de quatrième année ayant dépassé le seuil minimum du PIRLS, dans un échantillon de pays, 2001-2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig8_3
Note : Les pays sélectionnés sont ceux où moins de 90 % des élèves ont dépassé le seuil minimum, pour une année quelconque.
Source : IEA et UNESCO (2017).

Ensuite, l'harmonisation des grandes enquêtes transnationales laisse de côté les pays qui n'y participent pas, mais qui souhaiteraient communiquer des données provenant d'enquêtes nationales ou d'autres sources utiles au suivi de l'indicateur mondial (**encadré 8.1** et **encadré 8.2**). L'ISU et ses partenaires techniques ont longuement analysé le contenu de plusieurs évaluations et ont élaboré une échelle de notification. Des spécialistes vont ensuite modérer les questions des différentes évaluations, et leur attribuer un niveau de difficulté qui facilitera l'interprétation du niveau de compétences. L'autre finalité de cette approche est de réunir les seuils minimaux de compétences des différentes enquêtes transnationales (par exemple, celui du PIRLS) en un seuil international unique.

Enfin, l'ISU poursuit son travail de regroupement des différentes échelles de compétences en une norme commune, à l'aide de techniques statistiques. Selon les estimations les plus récentes, 387 millions (56 %) d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'ont pas atteint le niveau minimum de compétences en lecture. Au niveau régional, ces taux atteignent 81 % en Asie centrale et en Asie du Sud, 87 % en Afrique subsaharienne, mais seulement 7 % en Europe et en Amérique du Nord. Par ailleurs, 230 millions (61 %) d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire n'ont pas atteint le niveau minimum de compétences en lecture. Le constat est le même en ce qui concerne les mathématiques (ISU, 2017b).

> « 387 millions (56 %) d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'ont pas atteint le niveau minimum de compétences en lecture »

POINT SUR LES DONNÉES 8.1. ESTIMATION DU TAUX D'ACHÈVEMENT DANS LE CADRE DU PROGRAMME 2030

Les enquêtes auprès des ménages et les recensements s'avèrent particulièrement intéressants pour le suivi de la cible 4.1 sur l'achèvement de la scolarité et de la cible 4.5 sur l'égalité d'accès. Ils sont en effet les seules sources de données disponibles pour certains indicateurs. C'est le cas du taux d'achèvement de certains groupes démographiques, pour lequel il existe peu de données administratives ventilées en fonction de l'âge ou d'autres caractéristiques démographiques.

L'utilisation des données d'enquête comporte certaines difficultés. En effet, la plupart des enquêtes ont lieu tous les trois à cinq ans, et leurs résultats sont publiés l'année suivante (parfois plus tardivement), ce qui engendre un retard considérable.

Les informations relatives à certains indicateurs peuvent être contradictoires en raison de la multiplicité des sources. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 2016 pose la question de l'harmonisation des données provenant de différentes sources, par exemple les MICS et les enquêtes démographiques et de santé (EDS), deux des principales sources d'informations dans ce domaine (UNESCO, 2016). Les moyennes ou les tendances passent sous silence les informations pertinentes. Les disparités entre les bases de

ENCADRÉ 8.1 :

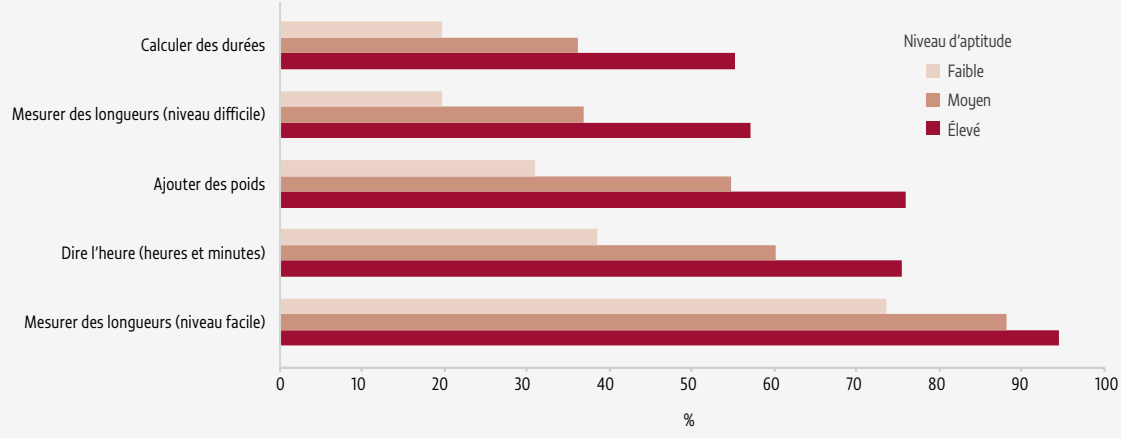
Les évaluations pilotées par les citoyens continuent de progresser

Voici presque 15 ans, l'organisation non gouvernementale Pratham expérimentait des évaluations auprès des ménages dirigées par les citoyens en Inde. Aujourd'hui, ces méthodes continuent de fournir des données précieuses sur les acquis d'apprentissage de différents groupes de population, notamment ceux non scolarisés. Une étude longitudinale récemment menée en Inde révèle qu'un enfant sur trois ayant abandonné l'école entre la huitième et la neuvième année est capable de déchiffrer un texte d'un niveau de deuxième année, contre deux tiers des enfants ayant poursuivi leurs études (ASER, 2018 ; Ramanujan et Deshpande, 2018).

Ce type d'évaluation continue de se développer sur les plans géographique et conceptuel. Pour la première fois, une évaluation dirigée par les citoyens a été menée à titre expérimental en Afghanistan, en 2018 (PAL Network, 2018). Treize pays, rassemblés sous l'autorité du réseau People's Action for Learning, ont mis en place de telles évaluations, que l'ISU a reconnues comme une source de données potentiellement valide pour l'indicateur 4.1.1a.

Bien que les évaluations dirigées par les citoyens ciblent habituellement les enfants de moins de 16 ans, une première évaluation ciblant les enfants âgés de 14 à 18 ans a été organisée en Inde (ASER, 2018). Elle portait sur l'interaction entre les compétences de base et leur application dans la vie courante. En lecture et en écriture, alors que 75 % des participants maîtrisaient les compétences de base, la moitié à peine ont été capables d'interpréter correctement les consignes d'utilisation d'une solution de réhydratation orale. En calcul, les compétences de base se sont révélées insuffisantes, même pour réaliser des tâches simples de construction ou de service. Entre 25 % et 50 % des personnes interrogées capables d'effectuer des divisions n'ont pas su calculer ou lire l'heure, mesurer des longueurs ou additionner des poids (**figure 8.4**).

FIGURE 8.4 :
En Inde, même les jeunes maîtrisant les bases du calcul ne sont pas capables de réaliser des tâches quotidiennes simples nécessaires au travail
Pourcentage de jeunes âgés de 14 à 18 ans capables de réaliser des tâches spécifiques, par niveau de calcul, Inde, 2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig8_4
Note : L'enfant atteint le niveau faible si sa compétence se limite à la reconnaissance de nombres à deux chiffres ; le niveau intermédiaire si sa compétence se limite à la soustraction de nombres à deux chiffres ; le niveau élevé si sa compétence se limite à la division d'un nombre à trois chiffres par un nombre à un chiffre. La tâche de mesure des longueurs est décrite comme facile si l'objet est placé au point « 0 » de la règle et comme difficile s'il est placé ailleurs sur la règle.
Source : ASER (2018).

sondage ou les questionnaires utilisés par les différentes enquêtes se retrouvent automatiquement dans les résultats obtenus. D'autres sources, plus variables à cause de leur échantillon modeste ou d'autres facteurs non statistiques, sont par conséquent moins fiables. Enfin, l'écart temporel généré lorsque certaines personnes répondent de manière rétrospective augmente le risque d'erreurs à corriger.

Le même problème lié à la multiplicité des sources s'est posé pour les indicateurs mondiaux de la santé. Le Groupe interorganisations des Nations Unies pour l'estimation de la mortalité infantile s'est mis d'accord sur un modèle d'estimation annuelle de la mortalité des enfants de moins de 5 ans (Alkema et New, 2012) et de la mortalité néonatale dans chaque État membre (Alexander et Alkema, 2018). Le Groupe interorganisations des Nations Unies pour l'estimation de la mortalité maternelle a suivi une procédure identique (Alkema *et al.*, 2016).

Même s'ils sont utiles pour calculer les taux d'achèvement, ces modèles statistiques sectoriels sophistiqués ne doivent jamais être appliqués de manière inconsidérée à d'autres

ENCADRÉ 8.2 :

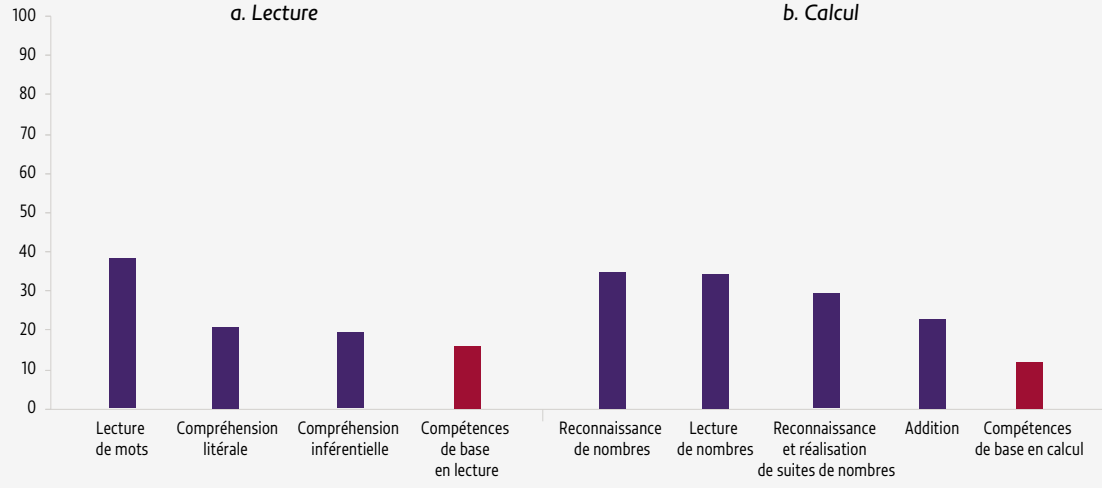
Le module des apprentissages fondamentaux du MICS 6 : une nouvelle source de données sur les acquis d'apprentissage

La sixième série de l'enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF comprend, entre autres nouveautés, un module sur le fonctionnement de l'enfant (**chapitre 12**) et un module sur les apprentissages fondamentaux. Le second vise à évaluer les compétences en lecture et en calcul des enfants âgés de 7 à 14 ans, conformément à l'indicateur mondial 4.1.1 (UNICEF, 2017). Il devrait figurer dans près de 50 enquêtes de la série 6 en cours dès la mi-2018.

Les enquêtes MICS évaluent les compétences d'un enfant choisi au hasard dans chaque ménage. L'évaluation de lecture comprend la lecture d'une histoire, trois questions de compréhension littérale, et deux questions de compréhension inférentielle. Par souci de cohérence et d'adaptation culturelle, le vocabulaire utilisé reprend celui d'un manuel de lecture du pays. L'évaluation de calcul comprend la lecture, la reconnaissance et l'addition de nombres, ainsi qu'une suite de nombres à observer et à compléter. Les questions se fondent sur les compétences universelles attendues à ce niveau. En lecture et en calcul, on considère que les enfants maîtrisent les fondamentaux lorsqu'ils répondent correctement à l'ensemble des questions de l'évaluation concernée.

Les deux premiers rapports des pays ayant choisi d'intégrer le module d'évaluation des apprentissages ont été publiés en 2018. En République populaire démocratique de Corée, près de 95 % des enfants âgés de 7 à 14 ans maîtrisent les bases de la lecture, contre 82 % pour le calcul (Bureau central de statistique et UNICEF, 2018). En Sierra Leone, ces proportions atteignent respectivement 16 % et 12 %. Seuls 39 % des enfants âgés de 7 à 14 ans étaient capables de déchiffrer des mots dans un récit, et seuls 34 % étaient capables de lire des nombres (Statistics Sierra Leone, 2018) (**figure 8.5**).

FIGURE 8.5 :
En Sierra Leona, seul un enfant sur six maîtrise les fondamentaux de la lecture
Pourcentage d'enfants âgés de 7 à 14 ans maîtrisant les bases de la lecture et du calcul, Sierra Leone, 2017



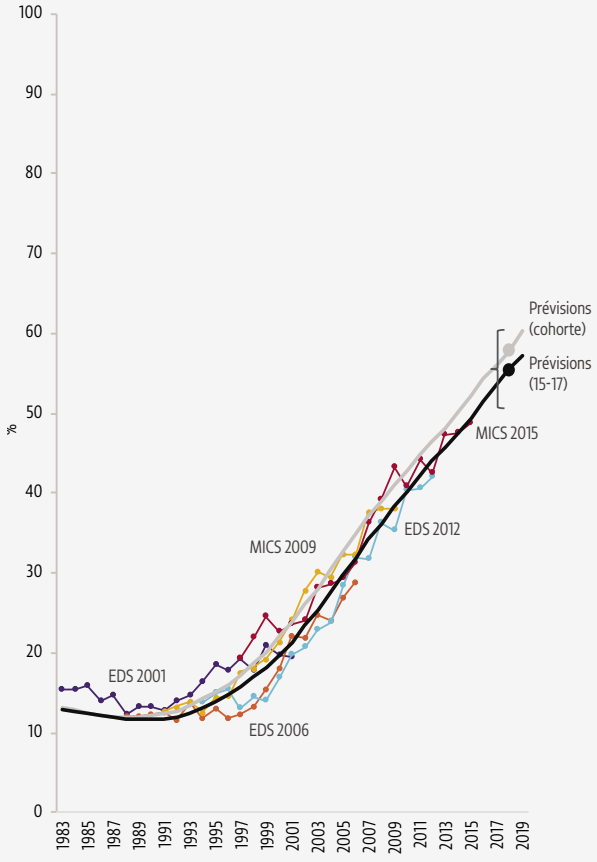
GEM StatLink : http://bit.ly/fig8_5
Source : Statistics Sierra Leone (2018).

domaines. Par exemple, le taux de mortalité maternelle, même élevé, ne concerne statistiquement qu'un petit pourcentage des naissances. À l'inverse, le taux d'achèvement va de presque zéro à quasiment 100 %, en particulier dans le cycle primaire ou au sein de populations spécifiques. Par ailleurs, les modèles relatifs à la santé s'appuient sur des observations empiriques de la mortalité, ce qui n'est d'aucune utilité pour l'estimation du taux d'achèvement. On notera enfin que les excellentes données administratives sur la mortalité disponibles dans plusieurs pays ont fourni un seuil de référence pour mesurer le biais statistique des enquêtes. Or, aucun équivalent n'existe en ce qui concerne le taux d'achèvement.

Prenant exemple sur ces réflexions, l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* a conçu un modèle similaire de calcul du taux d'achèvement, validé les résultats et fourni des exemples d'estimations (UNESCO, 2018). Cette approche présente plusieurs avantages potentiels. La rétropolation des taux d'achèvement des cohortes antérieures donne une vision à long terme de la trajectoire de progression des taux

> Le *Rapport GEM* propose une nouvelle méthode de calcul du taux d'achèvement, en rapprochant les données tirées de diverses enquêtes

FIGURE 8.6 :
Le taux d'achèvement de l'enseignement primaire s'est rapidement accéléré au Mali depuis la fin des années 1990
Taux d'achèvement du cycle primaire réel, ajusté et prévu, Mali, 1983-2019



GEM StatLink : http://bit.ly/fig8_6
Source : Calculs effectués par l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir de cinq enquêtes auprès des ménages distinctes.

d'achèvement des cycles primaire et secondaire (premier et deuxième cycle) dans un pays donné. Le niveau actuel de l'indicateur peut être estimé par extrapolation à court terme à partir de l'ensemble des données les plus récentes. Cela permet d'obtenir un résultat plausible, même si la dernière enquête date de plusieurs années, corrigeant ainsi l'un des principaux défauts des estimations fondées sur des enquêtes. Cela évite aussi d'avoir à trancher entre des chiffres contradictoires. Plutôt que de prendre les estimations disponibles les plus récentes au pied de la lettre, cette approche permet de mieux prendre en compte les tendances et les évolutions globales provenant d'une multitude de sources de données.

Par exemple, le Mali combine les données de cinq enquêtes auprès des ménages depuis 2001. Il peut ainsi calculer par rétropolation le taux d'achèvement du cycle primaire depuis le début des années 80, et extrapoler la valeur actuelle, alors même que la dernière enquête, qui estimait le taux d'achèvement à 49 %, remonte à 2015. Deux méthodes d'extrapolation sont envisageables. La première consiste à mesurer l'indicateur du taux d'achèvement, qui cible les jeunes de 15 à 17 ans et induit un taux d'achèvement de 56 % en 2018. La seconde tient compte de l'achèvement tardif, c'est-à-dire au-delà de 15 à 16 ans, dans le taux global de la cohorte, et génère un taux supérieur d'environ deux ou trois points de pourcentage (**figure 8.6**).

Ces résultats sont un premier pas vers l'harmonisation des taux d'achèvement fondés sur des données d'enquête. Il s'agira ensuite de recommander au Groupe de coopération technique d'en faire la méthode de calcul par défaut dans les rapports sur l'indicateur thématique 4.1.4. Une fois affinée, cette méthode devrait permettre de calculer le taux d'achèvement dans des séries de données cohérentes ventilées en fonction de caractéristiques individuelles.

Ces résultats pourraient également permettre de calculer la proportion d'enfants – et pas seulement d'élèves – qui maîtrisent les compétences de base en lecture et en mathématiques. Les méthodes de mesure actuelles associent le pourcentage d'enfants scolarisés et le pourcentage d'enfants atteignant le niveau minimum aux évaluations (ISU, 2017a). Avec la nouvelle méthode, la première composante serait remplacée par le taux d'achèvement, qui indique le nombre d'enfants qui terminent le cycle primaire ou le premier cycle du secondaire.

> En dépit des engagements pris en faveur de la non-discrimination, le droit à l'éducation est souvent subordonné à la citoyenneté et/ou au statut de résidence

POINT SUR LES POLITIQUES 8.1. RECONNAÎTRE LE DROIT À L'ÉDUCATION DES MIGRANTS, DES DEMANDEURS D'ASILE, DES RÉFUGIÉS ET DES APATRIDES

Même les juridictions nationales où l'éducation est gratuite et obligatoire pendant au moins neuf ans, en vertu des dispositions du Cadre d'action Éducation 2030, ne donnent pas toujours aux migrants et aux réfugiés le droit d'y accéder, que ce soit en principe ou en pratique. Alors que les pays ont ratifié des traités les obligeant à faire preuve d'équité, la subordination du droit à l'éducation à la citoyenneté et/ou au statut de résidence est sans doute la restriction explicite la plus fréquemment observée dans les textes constitutionnels ou législatifs. Même en l'absence de telles conditions, l'assujettissement de la scolarisation à la justification de leur statut empêche souvent les migrants d'exercer leur droit à l'éducation. La mise en place d'un encadrement juridique interdisant toute discrimination à l'égard des migrants dans le secteur de l'éducation constitue la meilleure protection contre ce type d'exclusion.

LE PRINCIPE DE NON-DISCRIMINATION GARANTIT LE DROIT À L'ÉDUCATION

Les droits fondamentaux des migrants, des personnes déplacées, des réfugiés, des demandeurs d'asile et des apatrides sont protégés en vertu des principes d'égalité et de non-discrimination. Le principe général de protection contre toutes formes de discrimination est entériné par des instruments juridiquement contraignants de défense des droits de l'homme, qui garantissent le droit à l'éducation : la Convention relative aux droits de l'enfant, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, et la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Bien que les statuts juridique et migratoire ne figurent pas explicitement dans ces traités, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CESCR) confirme que « le principe de non-discrimination s'étend à toute personne en âge d'être scolarisée, qui réside sur le territoire d'un État partie, quels que soient sa nationalité et son statut juridique » (CESCR, 1999), ajoutant que « tous les enfants résidant sur le territoire d'un État, y compris ceux qui sont sans papiers, ont le droit de recevoir une éducation » (CESCR, 2009).

Les traités internationaux relatifs à la migration confirment le droit des migrants, et plus particulièrement des réfugiés, à un traitement équitable en matière d'éducation, semblable à celui réservé aux citoyens du pays d'accueil. L'article 22 de la Convention relative au statut des réfugiés (1951) dispose ainsi que « [l]es États contractants accorderont aux réfugiés un traitement [...] non moins favorable que celui qui est accordé aux étrangers [...] et notamment en ce qui concerne [...] la reconnaissance de certificats d'études, de diplômes et de titres universitaires délivrés à l'étranger, la remise des droits et taxes et l'attribution de bourses d'études » (Assemblée générale des Nations Unies, 1951). L'article 22 de la Convention relative au statut des apatrides (1954) prévoit que « [l]es États contractants accorderont aux apatrides le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire » (Assemblée générale des Nations Unies, 1954).

Ces textes portent uniquement sur l'enseignement primaire. Ils sont le reflet d'une époque où l'enseignement secondaire était rarement un droit, même pour les autochtones. Le comité de supervision de la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille a toutefois éclairci ce point, expliquant que « dès lors que les enfants qui sont des nationaux ont accès à un enseignement secondaire gratuit, les États parties doivent faire en sorte qu'il en soit de même pour les enfants de travailleurs migrants, quelle que soit leur situation au regard de la législation relative à l'immigration » (article 75) (Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille [CMW], 2013).

> Bien que tous les pays aient ratifié au moins un traité international portant notamment sur le droit à l'éducation, seuls 82 % prévoient une telle disposition dans leur constitution

La situation dramatique des Rohingyas souligne l'importance de ce type de traité. Le Bangladesh, la Malaisie et la Thaïlande n'ont pas ratifié les principaux traités qui les engageraient à respecter le principe de non-discrimination. Privés de statut juridique et de protection, les enfants rohingyas se voient souvent refuser

l'accès à l'éducation. Du fait de leur apatridie prolongée, les enfants rohingyas installés en Malaisie ne remplissent pas les conditions d'inscription aux écoles publiques. Ceux qui sont admissibles ne sont pas autorisés à passer les examens validant l'accès à l'enseignement secondaire (Right to Education Index [RTEI], 2018).

LA LÉGISLATION NATIONALE INCLUT ET EXCLUT TOUT À LA FOIS LES MIGRANTS

Bien que tous les pays aient ratifié au moins un traité international portant notamment sur le droit à l'éducation, seuls 82 % prévoient une telle disposition dans leur constitution. Même dans ces conditions, le droit à l'éducation n'est pas toujours opposable ou légalement applicable (Right to Education Project, 2017). Certains pays, tels que la Chine ou la Grèce, vont jusqu'à restreindre le droit à l'éducation de leurs propres citoyens (RTEI, 2018).

Certains pays ont édicté des lois nettement plus restrictives à l'endroit des migrants sans papiers, qui portent atteinte au droit à l'éducation inscrit dans leur constitution (**chapitre 3**). En Europe, la Bulgarie, la Finlande, la Hongrie, la Lettonie et la Lituanie ont promulgué des lois excluant les migrants sans papiers, alors qu'elles reconnaissent le droit à l'éducation dans leur constitution. En Afrique du Sud, la Constitution et la législation nationale relative à l'éducation garantissent le droit à l'éducation de tous les enfants, quels que soient leur statut juridique ou leur situation au regard de la législation relative à l'immigration. Pourtant, l'Immigration Act de 2002 interdit aux migrants dépourvus de papiers de s'inscrire à l'école. La règle autorisant leur inscription provisoire, même en l'absence de titre de séjour valide, est généralement ignorée (Spreen et Vally, 2012).

À Chypre et en Slovaquie, les établissements scolaires sont tenus de signaler les familles en situation irrégulière aux services de l'immigration. Aux Pays-Bas, ils ont interdiction de procéder à la vérification de la situation des migrants avant l'âge de 18 ans (Spencer et Hughes, 2015).

En Australie, la situation des migrants sans papiers et des déboutés du droit d'asile est d'autant plus précaire que l'accès à l'éducation est assujetti au statut de résidence, en vertu du Benefit Entitlement Act (CESCR, 2017). À la Barbade, l'Education Act limite l'octroi de bourses, de subventions et de prix, même aux enfants migrants résidant légalement sur le territoire (CMW et CDE, 2017).

> « Les pratiques discriminatoires commises aux niveaux régional et local dans bon nombre de pays sont en contradiction avec les cadres législatifs favorisant l'intégration »

À l'inverse, dans les pays où le droit à l'éducation des migrants, des réfugiés ou des apatrides est explicitement inscrit dans le cadre législatif national, les chances de pouvoir exercer ce droit sont plus grandes. Ainsi, en Fédération de Russie, le droit de tout enfant de recevoir une éducation est expressément reconnu dans la Constitution (§ 43) et dans la législation relative à l'éducation (§ 78). Les citoyens étrangers, en particulier ceux ayant acquis le statut de réfugié, et les apatrides jouissent du même droit d'accès à l'enseignement public gratuit préscolaire, primaire, et secondaire (filières générales). Cela dit, beaucoup d'enfants apatrides en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés, car ils ne sont pas en possession des pièces à fournir dans le dossier d'inscription (RTEI, 2018).

En Argentine, la situation d'un grand nombre de migrants a été régularisée en vertu de la loi sur l'immigration de 2004, puis du programme de régularisation Patria Grande (Cortes, 2017). La première dispose que la situation irrégulière d'un immigrant ne doit en aucun cas constituer un obstacle à sa scolarisation, qu'il s'agisse d'une institution publique ou privée, nationale, provinciale ou municipale, de cycle primaire, secondaire ou supérieur/universitaire (RTEI, 2018).

En Ouganda, la Politique nationale relative aux personnes déplacées dispose que les enfants déplacés ont le même droit à l'éducation que les autres enfants. En outre, elle exige que des « efforts spéciaux » soient consentis pour que les femmes et les filles déplacées participent à l'éducation sans restriction et sur un pied d'égalité (RTEI, 2018).

LE DROIT DES MIGRANTS À L'ÉDUCATION EST DIFFICILE À FAIRE APPLIQUER

Même s'il est essentiel, le cadre juridique favorisant l'intégration ne suffit pas toujours à empêcher le recours à des pratiques discriminatoires au niveau régional ou local dans de nombreux pays. Les chefs d'établissement jouent un rôle stratégique, puisque ce sont eux qui approuvent ou refusent les demandes d'inscription. Des papiers d'identité officiels, un justificatif de domicile, un acte de naissance, ou les titres scolaires précédemment acquis peuvent être exigés dans le dossier d'inscription.

En Égypte, en Iraq, en Jordanie, au Liban, en République islamique d'Iran et en Turquie, les enfants de migrants, de réfugiés ou de demandeurs d'asile qui ne sont pas en possession des pièces requises se voient souvent refuser l'accès aux établissements scolaires (Equal Rights Trust, 2017).

En Espagne, malgré la protection accordée par la Constitution et la promulgation de la loi n° 2 de 2009, qui étend explicitement le droit à l'éducation à tous les migrants et demandeurs d'asile, régularisés ou non, certains enfants non détenteurs de passeport ou de carte d'identité valide trouvent

porte close. En outre, compte tenu de l'assujettissement du droit à l'éducation à la participation au recensement municipal, les personnes résidant à une certaine adresse mais non détentrices d'un titre de séjour valide ne peuvent exercer ce droit (RTEI, 2018).

En Fédération de Russie, plusieurs chefs d'établissement et instances locales ont interprété l'arrêté n° 32 du Ministère de l'éducation (2014) comme instaurant l'obligation de présenter une preuve de résidence officielle pour valider la demande d'inscription (Leech, 2017). Alors que les enfants de migrants kirghizes en situation régulière peuvent être scolarisés depuis l'accès du Kirghizistan à l'Union économique eurasiatique en 2015, la majorité non détentrice d'une carte de séjour officielle n'est pas admissible (Fédération internationale des ligues des droits de l'homme [FIDH], 2016). En Ouzbékistan, les autorités scolaires demandent souvent de produire une attestation de résidence, un passeport ou un document rédigé dans la langue nationale avant l'inscription (RTEI, 2018).

L'exigence de la présentation d'un acte de naissance ou de titres scolaires nationaux est considérée comme une pratique discriminatoire par le Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille et le Comité des droits de l'enfant, qui recommandent que « [l]es États [mettent] en place les mesures voulues pour reconnaître les études suivies précédemment par l'enfant en reconnaissant la validité de ses diplômes ou en délivrant de nouveaux certificats sur la base de ses capacités et de ses aptitudes » (CMW et CDE, 2017).

Il se peut que la direction des établissements se croit légalement tenue de demander aux enfants migrants de présenter des justificatifs complets pour autoriser leur inscription. Ces malentendus peuvent être dissipés en expliquant et en clarifiant officiellement la situation auprès des institutions scolaires.

En 2014, l'Italie et la Turquie ont précisé qu'il n'y avait aucune obligation de fournir des papiers pour s'inscrire à l'école. En Italie, le Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche a publié des directives stipulant que la non-détention d'un titre de séjour ne devait en aucun cas faire obstacle à la scolarisation (RTEI, 2018) et que les établissements scolaires n'étaient pas tenus d'informer les services de l'immigration (Delvino et Spencer, 2014). Le Conseil d'État italien a en outre rendu un arrêt disposant que les enfants non détenteurs d'un titre de séjour étaient autorisés à poursuivre leurs études après l'âge de 18 ans, afin d'achever le cycle du secondaire (Conseil d'État de l'Italie, 2014). De son côté, la Turquie a mis fin à l'obligation à laquelle étaient soumis les enfants syriens de présenter un titre de séjour avant leur inscription.

Enfin, l'existence d'un cadre juridique national solide s'accompagne de la mise en place d'institutions ou de voies de recours officielles pouvant être saisies en cas d'abus de pouvoir par les autorités, comme ce fut le cas en France (**encadré 8.3**).

ENCADRÉ 8.3 :

La France a mis en place des voies de recours en cas de violation du droit à l'éducation.

Dans ce pays, l'inscription à l'école maternelle et primaire s'effectue à la mairie. Or, certains maires ont refusé d'inscrire des enfants non détenteurs d'un justificatif de domicile valable. En France, ce comportement constitue une infraction à la loi, qui dispose sans ambiguïté que l'absence de lieu de résidence ne constitue pas un motif de refus valable. En 2016, le Ministère de l'éducation a précisé dans une circulaire que « [l]'inscription dans un établissement scolaire d'un élève de nationalité étrangère, quel que soit son âge, ne [pouvait] être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour ». Depuis 2017, le Code de l'éducation dispose que le statut de résidence et le mode d'hébergement des familles ne constituent pas un motif recevable de rejet de l'inscription (RTEI, 2018).

Ce socle juridique solide offre aux familles plusieurs voies de recours en cas de discrimination lors de l'inscription. Les parents peuvent adresser leurs réclamations à un médiateur, une instance indépendante et non juridictionnelle mandatée pour défendre les droits des citoyens. Le médiateur a le pouvoir de conduire une enquête et d'intervenir en cas de besoin. En 2017, la mairie d'une commune des Hauts-de-Seine a ainsi été réprimandée pour avoir refusé d'inscrire un enfant à cause de son origine (Défenseur des droits, 2017). Les familles peuvent également choisir de porter plainte. Les juridictions ont le pouvoir d'annuler la décision ou de prononcer des sanctions à l'encontre de la partie en cause. En 2016, le tribunal administratif de Lille a ordonné à un établissement de procéder à l'inscription d'un enfant sous peine d'une amende journalière de 1 500 euros (Tribunal administratif de Lille, 2016). La même année, le tribunal administratif de Versailles a infligé une amende à la commune de Ris-Orangis pour avoir refusé d'inscrire des enfants roms étrangers (Tribunal administratif de Versailles, 2016).

CONCLUSION

Le non-respect du droit à l'éducation des enfants migrants peut s'expliquer par des facteurs juridiques, structurels ou procéduraux. Les droits tacitement accordés par les dispositions générales en faveur de l'égalité de traitement ne garantissent pas pour autant que le droit à l'éducation de ces enfants sera respecté. Cela se vérifie en particulier dans les pays dont la législation empêche explicitement les non-citoyens ou les migrants sans papiers d'exercer ce droit. Même en l'absence de discrimination explicite, les exigences de documentation imposées par la loi ou de façon arbitraire par les décideurs locaux peuvent entraver l'accès à l'éducation. Seule une législation imposant le respect du droit à l'éducation des migrants, notamment de ceux qui sont sans papiers ou apatrides, et de leur droit à l'éducation non obligatoire, est en mesure de garantir ces droits. Il convient aussi de mettre en place des voies de recours formelles par lesquelles les parents et les membres des communautés peuvent agir et demander réparation en cas de non-respect de leurs droits.

Baytna accueille des enfants au centre communautaire du Conseil norvégien pour les réfugiés, Thessalonique, Grèce, 2018. Les enfants apprennent à gérer leurs émotions, à s'exprimer et à devenir autonomes, grâce au jeu, à l'art, et au mouvement.

CRÉDIT : Refugee Trauma Initiative

MESSAGES CLÉS

Dans le monde, 69 % des enfants participent à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de la scolarisation dans l'enseignement primaire, une tendance à la hausse lente, mais régulière.

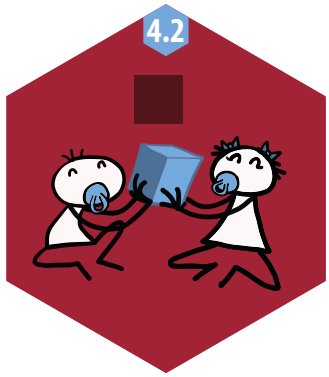
La fiabilité de l'indice de développement de la petite enfance élaboré par l'UNICEF est en cours de révision. Les données des deux dernières séries d'enquêtes menées dans sept pays révèlent que l'amélioration des compétences en écriture, en lecture et en calcul, l'un des quatre domaines évalués, est globalement faible chez les enfants âgés de 3 et 4 ans.

Les pays sont relativement peu nombreux à évaluer le développement de la petite enfance dans le cadre d'enquêtes transnationales. En outre, les pays à revenu faible et intermédiaire peinent à assurer le suivi de l'état de préparation à l'école au niveau national : seuls 8 des 34 pays examinés avaient recueilli des données sur les quatre domaines fondamentaux abordés (développement cognitif, linguistique, physique et socioaffectif).

À l'échelle mondiale, plus d'un sixième des enfants déplacés de force ont moins de 5 ans. Le manque d'interventions adaptées et de relations sécurisantes peut entraîner des difficultés psychologiques, sociales et économiques sur le long terme. Il convient d'axer les bonnes pratiques concernant les enfants réfugiés de moins de 5 ans sur les familles et sur les personnes s'occupant de ces enfants, et de privilégier une approche multisectorielle.

Selon un examen de 26 plans d'action humanitaire et d'aide aux réfugiés actuellement mis en œuvre, près de la moitié ne font aucune mention de l'apprentissage ou de l'éducation des enfants de moins de 5 ans, et moins d'un tiers d'entre eux évoquent explicitement l'enseignement préscolaire.

CHAPITRE 9



CIBLE 4.2

Petite enfance

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

INDICATEURS MONDIAUX

4.2.1 – *Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe*

4.2.2 – *Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe*

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.2.3 – *Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant dans des environnements d'apprentissage familiaux positifs et stimulants*

4.2.4 – *Taux brut de scolarisation de l'éducation de la petite enfance a) dans l'enseignement préscolaire et b) dans le développement de la petite enfance*

4.2.5 – *Nombre d'années d'éducation préscolaire i) gratuite et ii) obligatoire garantie dans les cadres juridiques*

Point sur les données 9.1. Les systèmes nationaux de suivi de l'état de préparation à l'école sont peu nombreux 136

Point sur les politiques 9.1. Fournir des services d'éducation et de protection de la petite enfance aux enfants déplacés 138

L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) sont déterminantes pour le développement cognitif et affectif, et exercent une fonction protectrice essentielle dans les situations de crise traumatisante (**point sur les politiques 9.1**). L'indicateur mondial 4.2.1 – Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe – reflète le caractère central du développement de l'enfant. Par convention, et l'UNICEF étant l'institution dépositaire, l'indicateur se fonde sur l'Indice de développement du jeune enfant (IDJE) de l'UNICEF. Celui-ci porte sur dix questions dans quatre domaines : alphabétisme et calcul, état physique, état socioaffectif et apprentissage. Ces questions sont incorporées dans les enquêtes MICS de l'UNICEF, et dans certaines séries des enquêtes démographiques et de santé.

> « L'éducation et la protection de la petite enfance exercent une fonction protectrice essentielle dans les situations de crise traumatisante »

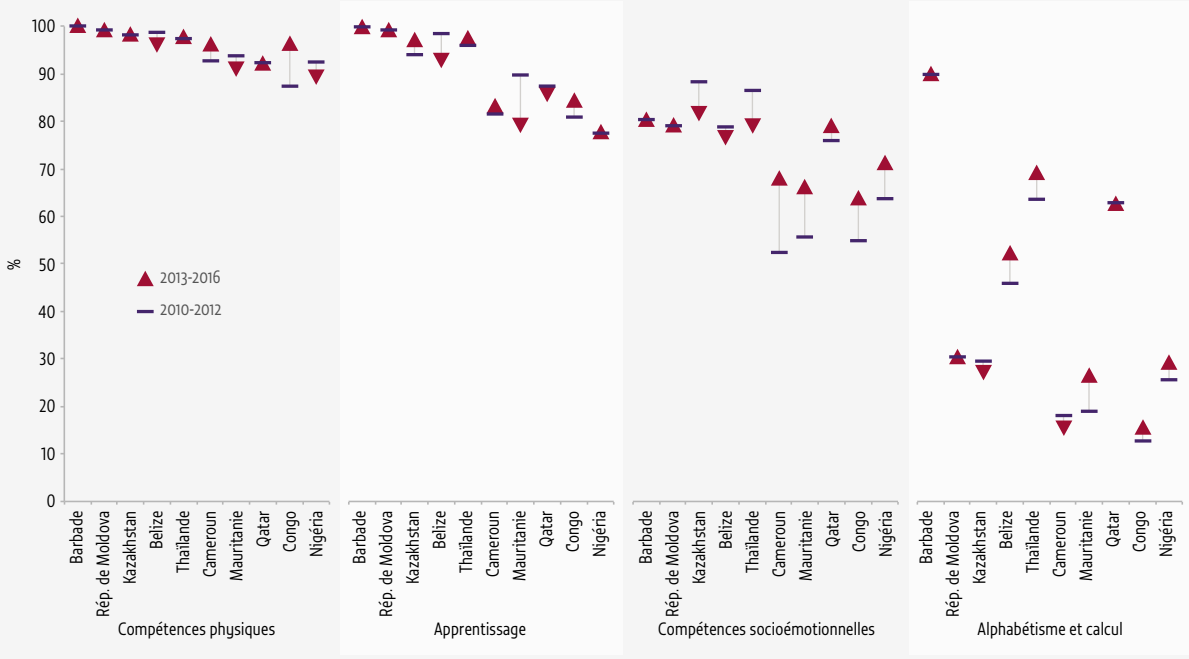
Dans la quatrième série des MICS (2010-2012), l'UNICEF a commencé par déployer la version actuelle de l'IDJE (UNICEF, 2017). Plusieurs pays disposent de données datant des quatrième et cinquième séries des MICS (2013-2016), ce qui permet de suivre leur évolution au fil du temps. Les résultats suggèrent que, si le niveau de développement dans les domaines physique et, dans une moindre mesure, d'apprentissage, est uniformément élevé, les inégalités entre les pays sont particulièrement flagrantes dans les deux autres domaines. Dans celui, très inégalitaire, de l'alphabétisme et du calcul, les progrès sont globalement faibles. Le Belize (de 46 % à 52,5 %) et la Mauritanie (de 19 % à 27 %) occupent le haut du classement, en revanche le Cameroun et le Kazakhstan enregistrent un recul (**figure 9.1**).

Incertain de la qualité de l'IDJE, le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable (GIAE-ODD) a fait passer l'indicateur 4.2.1. dans la catégorie III. Un plan d'amélioration de la méthodologie de cet indicateur doit à présent être élaboré.

En 2017, la Commission de statistique des Nations Unies a créé le Groupe interinstitutions et d'experts sur le développement de la petite enfance, un organe de consultation et de coordination chargé d'examiner les améliorations apportées par l'UNICEF à l'IDJE. Plus de 500 questions issues de dix évaluations du développement de la petite enfance (rapports indirects faits par les parents ou les enseignants, et évaluations menées directement auprès de l'enfant) ont été révisés à ce jour. L'UNICEF a également réalisé des tests cognitifs portant sur une sélection de questions en Bulgarie, aux États-Unis, en Inde, en Jamaïque, au Mexique et en Ouganda, et ordonné l'élaboration de rapports préparatoires dans chaque domaine, ainsi que sur les composantes méthodologiques et psychométriques de l'indice révisé. Ces travaux devraient s'achever début 2019 (GIAE-ODD, 2018). Les nouvelles questions devraient être utilisées à compter de la septième série.

La sixième série des MICS comporte déjà des indicateurs modifiés du développement de la petite enfance, puisque la participation des adultes et des parents à l'apprentissage concerne désormais les enfants de 2 à 4 ans, au lieu de 3 et 4 ans auparavant. Ces questions sous-tendent l'indicateur thématique 4.2.3 – Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant dans des environnements d'apprentissage familiaux positifs et stimulants. Un groupe d'experts dirigé par l'UNICEF est en train de mettre au point un modèle de questionnaire pour d'autres enquêtes, en s'attachant à le rendre utilisable partout dans le monde et représentatif des spécificités culturelles.

FIGURE 9.1 :
Exception faite de la lecture, de l'écriture et du calcul, les pays affichent des niveaux de développement de la petite enfance relativement uniformes
Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement est en bonne voie, par catégorie de l'IDJE, dans un échantillon de pays, 2010-2012 et 2013-2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig9_1
Note : La figure représente tous les pays disposant de données dans les quatrième et cinquième séries des enquêtes MICS.
Source : Rapports de pays des enquêtes MICS.

D'autres enquêtes, telles que le Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (Programme régional sur les indicateurs de développement de l'enfant, PRIDI), mis en œuvre dans quatre pays d'Amérique latine, évaluent aussi la responsabilité parentale et l'environnement familial. D'après les résultats du PRIDI, la qualité des interactions entre les adultes et l'enfant, que ce soit au travers du jeu, du chant, ou de la participation de l'enfant aux conversations, exerce une forte incidence sur son développement. De même, l'écart entre les environnements familiaux les plus et les moins favorables au développement socioaffectif (Nicaragua/Pérou) et cognitif (Costa Rica/Paraguay) se creuse à mesure que l'enfant grandit. Ce phénomène s'explique en partie par la pauvreté, qui augmente le niveau de stress des parents et peut réduire leur capacité à stimuler suffisamment leur enfant (Verdisco *et al.*, 2015).

Les résultats de l'Étude internationale sur l'apprentissage précoce et le bien-être des enfants menée par l'OCDE seront publiés en 2019. L'objectif est d'évaluer le développement cognitif et socioaffectif des enfants de 5 et 6 ans placés au sein d'institutions, par exemple des structures d'éducation et d'accueil du jeune enfant ou des écoles. Cette étude comprend une évaluation directe des premières notions de lecture, d'écriture et de calcul, de la gestion des émotions et des compétences socioaffectives, complétée par des questionnaires destinés aux parents et aux éducateurs de jeunes enfants, et par une fiche d'observation remplie par l'administrateur de l'étude (OCDE, 2018).

Le nombre de pays participant à cette étude est pourtant faible. Les pays à revenu élevé sont visiblement peu enclins à évaluer l'apprentissage précoce aux fins de comparaison des données. Il est donc peu probable qu'une couverture quasi universelle soit atteinte dans un avenir proche. Plusieurs pays ont néanmoins investi dans le suivi de leur système de développement de la petite enfance et de préparation à l'école, afin de repérer les éventuels besoins

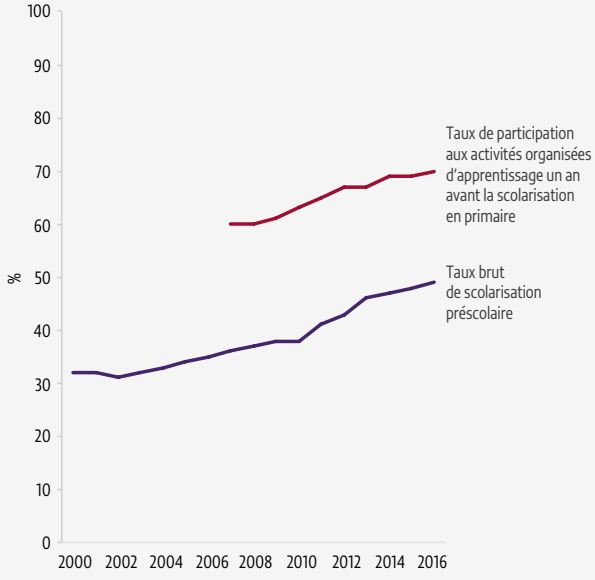
> Dans le monde, 70 % des enfants participent à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de la scolarisation dans l'enseignement primaire, une tendance à la hausse lente, mais régulière

d'intervention (**point sur les données 9.1**). Il sied de noter que le cadre de suivi de l'ODD 4 revêt une importance formative déterminante, en particulier s'agissant des indicateurs de résultats. Il indique quelles sont les questions liées à l'éducation qui méritent une plus grande attention, et dont le suivi fiable exige des investissements accrus de la part des pays. La question de la comparabilité des données des différents pays, particulièrement délicate en ce qui concerne le développement de la petite enfance, sera abordée ultérieurement.

Actuellement, l'indicateur mondial 4.2.2 – Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le cycle primaire), par sexe – se situe dans une fourchette comprise entre 42 % environ dans les pays à faible revenu et 93 % dans les pays à revenu élevé, la moyenne mondiale s'établissant à 69 %, ce qui confirme une tendance à la hausse lente, mais régulière. À l'inverse, le taux brut de scolarisation dans le cycle préscolaire, niveau d'enseignement pouvant durer entre un et quatre ans selon les pays, a atteint 50 % en 2017 (**figure 9.2**).

Alors que l'indicateur mondial 4.2.1 cible les résultats en matière de développement des enfants de moins de 5 ans, l'indicateur mondial 4.2.2, qui porte sur l'année précédant l'entrée dans le cycle primaire, cible la participation des enfants de 5 ans à des activités de développement de la petite enfance, dans des pays où l'âge officiel d'entrée dans le cycle primaire est fixé à 6 ans. Toutefois, dans un pays sur cinq où cet âge était fixé à 7 ans en 2017, il n'existe aucun indicateur de suivi du développement des enfants de 5 ans. Ceci concerne aussi bien les pays en développement que les pays développés, et potentiellement un très grand nombre d'enfants. À titre d'exemple, une cohorte pour une seule année d'études compte près de 5 millions d'enfants en Indonésie, et plus d'un million en Afrique du Sud, en Éthiopie et en République-Unie de Tanzanie.

FIGURE 9.2 :
Sept enfants sur dix fréquentent l'enseignement préscolaire l'année précédant leur scolarisation dans l'enseignement primaire
Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de la scolarisation dans l'enseignement primaire) et taux brut de scolarisation dans le préscolaire, 2000-2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig9_2
Source : Base de données de l'ISU.

POINT SUR LES DONNÉES 9.1. LES SYSTÈMES NATIONAUX DE SUIVI DE L'ÉTAT DE PRÉPARATION À L'ÉCOLE SONT PEU NOMBREUX

Le GIAE-ODD encourage la diversification des sources de données, ce qui contraste fortement avec les pratiques en vigueur durant la période de l'Éducation pour tous (2000-2015). L'élargissement du champ d'étude, par exemple en ce qui concerne l'équité et l'apprentissage, rend l'exercice relativement plus contraignant pour les pays. Il sera sans doute plus important, dans certains cas, d'améliorer la couverture en s'assurant de la bonne publication des rapports, plutôt que de s'évertuer à atteindre une parfaite comparabilité. Bien que le cadre de suivi de l'ODD 4 soit jugé trop ambitieux par certains, il revêt une importance formative déterminante, en focalisant l'attention des pays sur les questions essentielles, et en tentant de nouvelles approches pour garantir la pertinence des données.

L'indicateur mondial 4.2.1 – Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe – ne fait pas exception à la règle. « État de préparation à l'école » et « développement en bonne voie » sont des

> « État de préparation à l'école » et « développement en bonne voie » sont des notions vagues, pour lesquelles il n'existe pas de définition mondialement acceptée

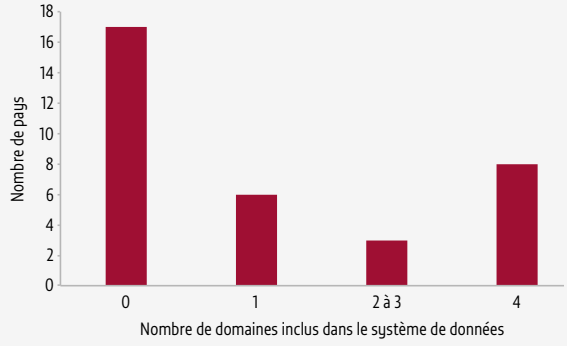
notions vagues, pour lesquelles il n'existe pas de définition mondialement acceptée. Les données utilisées pour le suivi de cet indicateur se limitent toutefois aux MICS et à l'IDJE actuel. L'UNICEF est en train de tester un nouveau questionnaire plus fourni, tandis qu'un groupe de travail spécialement créé par le GIAE-ODD s'emploie à mettre à jour l'IDJE.

Quelles que soient les améliorations apportées à l'IDJE en matière de fiabilité et de validité, les pays ont sans doute besoin d'une plus grande marge d'appréciation pour pouvoir utiliser des mesures déjà en place sur l'état de préparation à l'école qui, tout en répondant à leurs besoins, sont adaptées à leurs structures institutionnelles et à leur contexte culturel. Le suivi du développement de la petite enfance vise à évaluer les tendances et les éventuels besoins en matière de politiques et d'appui. Il ne s'agit en aucun cas d'un examen de passage déterminant qui exclurait les enfants qui ne sont pas « prêts » (Conseil national de la recherche des Académies nationales, 2008). L'état de préparation à l'école consiste aussi bien à vérifier l'état de préparation des enfants que celui des établissements qui s'apprêtent à les accueillir (UNICEF, 2012).

Certes, les enquêtes sont primordiales pour assurer le suivi de l'éducation et de la protection de la petite enfance, et comprendre le rôle des ménages et des familles dans ce domaine. Mais elles n'ont pas vocation à se substituer à la collecte à grande échelle de données annuelles complètes sur les dimensions individuelles du développement de la petite enfance, réalisée par les systèmes nationaux de la statistique. Or, de tels systèmes sont encore rares, y compris dans les pays à revenu élevé (Anderson *et al.*, 2017 ; Raikes, 2017). Certains pays rencontrent de sérieuses objections à la collecte et à l'exploitation de données sur les résultats d'apprentissage pour les jeunes enfants (Bertram et Pascal, 2016).

Les pays sont plus nombreux à disposer de procédures et de cadres nationaux de suivi de la qualité des prestataires (effectifs, formation, équipement et programme), comme en Inde, où le Ministère des femmes et du développement de l'enfant a défini une politique nationale sur l'éducation et la protection de la petite enfance en 2013 (Ministère des femmes et du développement de l'enfant, 2013 ; Paul, 2017). De même, il convient de distinguer le suivi national du développement de la petite enfance et les évaluations d'impact relatives aux programmes, telles que le système national de notification de Head Start, le programme d'enseignement préscolaire aux États-Unis. Celui-ci vise à réduire le désavantage en matière d'éducation touchant les enfants d'origine sociale défavorisée (Wortham, 2012).

FIGURE 9.3 :
Peu de pays collectent des données sur les quatre domaines du développement de l'enfant
Pays par nombre de domaines du développement du jeune enfant figurant dans leur système de données administratives, 2012-2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig9_3
Note : Cette étude porte sur 34 pays à revenu faible et intermédiaire.
Source : Rapports nationaux de la SABER.

L'Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation (SABER) de la Banque mondiale comprend un module sur le développement de la petite enfance. Celui-ci évalue la disponibilité des données administratives, dans les domaines du développement cognitif, linguistique, physique et socioaffectif. Seuls 8 pays sur 34 ont récolté des données dans ces quatre domaines (**figure 9.3**). Par ailleurs, le score de la SABER reflète uniquement les domaines couverts, sous quelque forme que ce soit, sans tenir compte des moyens utilisés pour la collecte ni de la centralisation des données à l'échelle nationale.

La Bulgarie assure le suivi et l'enregistrement des données dans les quatre domaines du développement de l'enfant selon un calendrier systématique et, au niveau préscolaire, en se basant sur les acquis de l'apprentissage successifs attendus. Cependant, ces données ne sont qu'imparfaitement utilisées dans l'élaboration des politiques de développement de la petite enfance (Banque mondiale, 2013a). En Iraq, les enseignants préscolaires notent leurs observations quant au développement de chaque enfant,

sans que ces données soient pour autant analysées à un échelon supérieur (Adams et Denboba, 2017).

Au Chili, le programme de suivi du développement de la petite enfance Chile Crece Contigo (Le Chili grandit avec toi) constitue un exemple de bonne pratique, en raison de son caractère exhaustif et de la présence de structures multiservices adaptées aux besoins des enfants (Banque mondiale, 2013b). Les données de suivi sont effectivement utilisées dans la planification stratégique nationale, y compris pour les enfants de moins de 3 ans (Bertram et Pascal, 2016).

En revanche, en Ex-République yougoslave de Macédoine, tous les jeunes enfants fréquentant des structures d'accueil disposent depuis 2014 d'un carnet individuel de suivi des apprentissages, dans lequel les éducateurs notent leurs progrès, selon la grille du cadre national normatif relatif à l'apprentissage et au développement de la petite enfance. Ils consignent également l'état de préparation à l'école de l'enfant, de manière à faciliter son passage dans le cycle primaire (Banque mondiale, 2015).

En Afrique du Sud, le cadre national des programmes de 2014 met en place un système de contrôle continu informel et basé sur l'observation dans six domaines d'apprentissage et de développement de la petite enfance, sans attribuer ni notes ni coefficients, mais en consignant l'état de préparation de l'élève à la première année du cycle primaire (Ministère de l'éducation de base de l'Afrique du Sud, 2015). Les bulletins sont remis aux parents et aux établissements avant le passage dans l'enseignement et utilisés aux fins de suivi national.

La Jamaïque s'appuie sur son Guide des programmes d'apprentissage destinés aux enfants de 4 et 5 ans de 2010. Jusqu'à une période récente, les données provenaient uniquement de l'Enquête sur les conditions de vie en Jamaïque. En 2016, le pays a lancé une nouvelle évaluation nationale de l'état de préparation à l'école, qui a permis d'atteindre près de 86 % des enfants âgés de 4 ans dans presque 88 % des centres d'éducation de la petite enfance en 2017 (Commission pour la petite enfance, 2018). Bien que l'objectif soit d'améliorer l'état de préparation à l'école au moyen d'interventions individuelles, les données de cette nouvelle évaluation pourraient également servir à orienter les politiques publiques.

> « Il convient d'axer les interventions destinées aux enfants réfugiés de moins de 5 ans sur les familles et sur les personnes s'occupant de ces enfants, et de privilégier une approche multisectorielle »

POINT SUR LES POLITIQUES 9.1. FOURNIR DES SERVICES D'ÉDUCATION ET DE PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE AUX ENFANTS DÉPLACÉS

Les enfants de moins de 5 ans représentent 16 % (plus de 4 millions) des personnes déplacées dans le monde (HCR, 2018a). Ces situations très difficiles ont des répercussions à court et à long terme sur les jeunes enfants. L'exposition à la violence et l'angoisse suscitée par le déplacement peuvent avoir des effets dévastateurs, en particulier durant les premières années de vie, lorsque le développement cérébral est le plus rapide (Britto *et al.*, 2017). Les enfants n'ayant pas été victimes de violence n'en risquent pas moins d'être traumatisés par le fait de devoir quitter leur famille et leur maison. Faute d'interventions adaptées et de relations sécurisantes et bienveillantes, les enfants ayant dû fuir leur maison à cause de la guerre peuvent connaître des difficultés psychologiques, sociales et économiques sur le long terme (Center on the Developing Child, 2007 ; Comité international de secours, 2017)[1].

La quantité de données probantes sur les effets positifs de l'EPPE sur le parcours de vie est élevée et continue d'augmenter (*The Lancet*, 2016). Pour les enfants qui vivent dans un contexte de violence et d'instabilité, il est crucial de pouvoir accéder à des programmes adaptés, notamment à des programmes d'apprentissage précoce, susceptibles de leur procurer la stabilité, la protection et la stimulation qu'ils ne trouvent pas ailleurs. Ces programmes doivent cibler les familles et les personnes s'occupant des enfants, miser sur les structures déjà en place, et privilégier une approche multisectorielle. Le Cadre pour les soins attentifs, lancé en mai 2018 par l'OMS et ses partenaires, en constitue un exemple. Il comprend cinq composantes, dont la possibilité d'accéder à l'apprentissage préscolaire (Organisation mondiale de la Santé *et al.*, 2018).

Autre signe d'engagement croissant, la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants de 2016 (article 82) appelle les États Membres de l'Organisation des Nations Unies à soutenir l'éducation des jeunes enfants réfugiés (Nations Unies, 2016). Fin 2017, la Fondation MacArthur

1 Ce passage est tiré d'un article de Bouchane *et al.*, (2018).

> Près de la moitié de 26 plans d'action humanitaire et d'aide aux réfugiés actuellement mis en œuvre ne font aucune mention des besoins d'apprentissage préscolaire

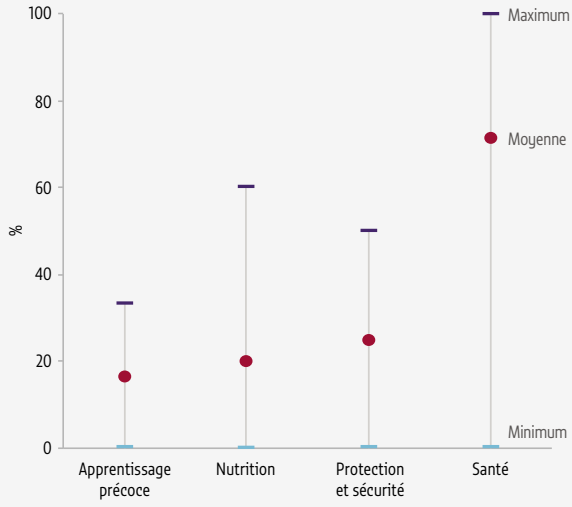
a annoncé l'octroi d'une subvention de 100 millions de dollars EU à l'organisation Sesame Workshop et au Comité international de secours (CIS), dans l'optique de mettre en œuvre des programmes de développement de la petite enfance en Iraq, en Jordanie, au Liban et en République arabe syrienne, ce qui en fait le plus grand programme humanitaire de ce type (Fondation MacArthur, 2017). Les besoins d'apprentissage des jeunes enfants déplacés de force n'en restent pas moins très peu pris en compte dans de nombreux contextes de déplacement.

L'ACCÈS DES RÉFUGIÉS AUX SERVICES D'ÉDUCATION ET DE PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE RESTE LIMITÉ

Une étude menée dans neuf pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure trouve que la prise en compte des besoins des jeunes enfants réfugiés et demandeurs d'asile est « extraordinairement faible », aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des centres d'accueil. Ce constat témoigne du peu d'importance accordée par les décideurs nationaux à ces services, et de l'absence de délégation des responsabilités de planification et d'exécution au sein des pouvoirs publics. Le Canada fournit quelques services aux nouveaux arrivants, mais uniquement sous forme de services de garderie pour les parents inscrits aux cours de langues financés par l'État. Les Pays-Bas n'ont pris aucune disposition pour assurer l'éducation des enfants réfugiés avant l'âge de la scolarité obligatoire. Même dans les pays où des services existent, les prestataires sont souvent mal préparés pour répondre à la diversité culturelle et linguistique, et s'occuper d'enfants traumatisés. En Suède, les enfants allophones en âge de fréquenter l'enseignement préscolaire (23 % des inscriptions) ont le droit de continuer à apprendre leur langue maternelle, mais seuls 39 % font effectivement valoir ce droit (Park *et al.*, 2018).

Les plans d'action humanitaire et les plans d'aide aux réfugiés contiennent peu d'engagements en faveur du développement de la petite enfance. Un examen de 26 plans actuellement mis en œuvre, réalisé à l'aune des cinq composantes du Cadre pour les soins attentifs, révèle de profondes lacunes dans ce domaine. En moyenne, ces plans comprennent un seul des six éléments recommandés au titre de la composante sur l'apprentissage préscolaire. Près de la moitié ne mentionnent ni l'apprentissage ni l'éducation des enfants de moins de 5 ans, et moins d'un tiers évoquent explicitement l'enseignement préscolaire ou l'EPPE, parmi lesquels ceux du Mali, de la République arabe syrienne et du Soudan du Sud. Seul le plan d'action humanitaire de l'Ukraine fait mention de kits récréatifs destinés aux jeunes enfants. Plus de 40 % des plans font l'impasse sur les composantes relatives à la sensibilisation des parents ou des personnes qui s'occupent d'enfants aux besoins des enfants qu'ils élèvent. Un peu plus d'un tiers incluent les enfants de moins de 5 ans dans l'un de leurs objectifs stratégiques (Bouchane *et al.*, 2018) (**figure 9.4**).

FIGURE 9.4 :
Les plans d'action humanitaire et d'aide aux réfugiés couvrent généralement moins d'un élément sur cinq parmi ceux recommandés aux programmes d'apprentissage préscolaire
Couverture des éléments recommandés dans quatre domaines, dans 26 plans d'action humanitaire et plans d'aide aux réfugiés, 2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig9_4
Note : Les éléments de la composante sur l'apprentissage précoce sont : réponse à la communication de l'enfant par la voix, les mimiques et les gestes ; stimulation du langage par la conversation et le chant ; incitation à découvrir des objets avec l'aide des adultes ; jeu et lecture entre enfant et adulte, et participation à des groupes de narration ; jeux mobiles et bibliothèques ; et services de garderie et d'éducation préscolaire de qualité.
Source : Bouchane *et al.* (2018).

LES INITIATIVES NON GOUVERNEMENTALES METTENT EN ÉVIDENCE UNE FORTE DEMANDE

Ce manque d'activités publiques d'EPPE est, traditionnellement, comblé par les organisations non gouvernementales (ONG). Le Service jésuite des réfugiés (JRS) et Entreculturas prennent ainsi en charge des milliers d'enfants refugiés au Liban, en République centrafricaine, au Soudan du Sud et au Tchad. Au Tchad, l'ONG internationale iACT a créé Little Ripples, un programme de développement de la petite enfance piloté à domicile par les familles réfugiées. Un premier volet expérimental de mise en œuvre a été réalisé en 2013 pour former des enseignants, intégrer des modèles de développement de la petite enfance fondés sur le jeu et l'apprentissage socioaffectif, et offrir aux enfants un repas nourrissant par jour. Deux camps de réfugiés du nord du Tchad ont rejoint le programme en 2017. Ce dernier emploie désormais 84 femmes réfugiées. Il a pris en charge près de 3 500 enfants âgés de 3 à 5 ans en 2017, et devrait passer à 6 000 d'ici la fin 2018. Le nombre d'élèves capables de compter jusqu'à cinq ou plus est passé en douze mois de 43 % à 73 %, et celui des élèves capables de réciter correctement au moins les dix premières lettres de l'alphabet est passé de 45 % à 83 % (Bouchane *et al.*, 2018 ; Dallain et Scott, 2017).

Au Kenya, l'UNICEF et ses ONG partenaires fournissent divers services, notamment en matière d'éducation de la petite enfance, aux réfugiés des camps de Kakuma et Kalobeyei. Les enseignants se sont rendus dans chaque foyer et ont sélectionné 900 enfants pour participer à un programme d'éducation et de jeu axé sur l'art. Les classes sont malgré tout surpeuplées, et comptent en moyenne 133 enfants (Steinberg, 2018).

Le Comité international de secours a piloté l'initiative Healing Classrooms (Classes curatives), un programme de formation des enseignants préscolaires conçu pour les enfants congolais qui vivent dans des camps au Burundi et en République-Unie de Tanzanie. Une version adaptée pour le Liban a été produite en 2014 et, à ce jour, 3 200 enfants d'âge préscolaire en ont bénéficié et 128 enseignants ont suivi la formation proposée. Chaque classe est dirigée par un enseignant libanais du Comité international de secours assisté par un enseignant syrien. Après quatre mois d'expérimentation, on a constaté une amélioration du développement moteur et socioaffectif, des fonctions exécutives et de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul chez les participants âgés de 3 ans. La proportion de ceux maîtrisant les compétences minimales, au départ de 15 % environ, a doublé (Bouchane *et al.*, 2018 ; Comité international de secours, 2016).

Au nord du Myanmar, l'organisation Children on the Edge et les associations locales Kachin Development Group et Kachin Women's Association ont lancé un programme conjoint de développement de la petite enfance, afin de répondre aux besoins physiques et psychosociaux de plus de 500 enfants déplacés âgés de 3 à 6 ans. Cette offre est déployée dans 15 centres d'apprentissage répartis dans 8 camps. Selon une évaluation d'impact, ce programme a contribué à stimuler la confiance et l'optimisme des participants (Children on the Edge, 2015).

En Turquie, où les jeunes enfants syriens ont accès aux programmes d'éducation des écoles publiques, le manque de places et de ressources a incité de nombreuses ONG et organisations internationales à mettre en place des services. En juin 2017, les programmes dirigés par l'UNICEF ont admis 12 800 enfants syriens âgés de 3 à 5 ans. Certaines ONG (Fondation pour l'éducation mère-enfant, Support to Life, Mavi Kalem Social Assistance and Solidarity et Yuva Foundation, par exemple) mettent en place des formations à l'intention des enseignants, distribuent des supports pédagogiques, effectuent des visites à domicile, fournissent des services d'accompagnement psychologique et psychosocial, et organisent des activités éducatives et ludiques.

> « Les acteurs non étatiques peinent à développer les programmes et à répondre à la demande élevée et croissante en services d'éducation préscolaire »

LES ÉTATS DOIVENT REDOUBLER D'EFFORTS POUR COORDONNER ET DÉVELOPPER LEUR OFFRE DE SERVICES

Faute de ressources suffisantes, les acteurs non étatiques peinent à développer les programmes et à répondre à la demande élevée et croissante en services d'éducation préscolaire. Les acteurs publics ne sont pas toujours épargnés. Ils pâtissent en outre d'un défaut de coordination et, bien souvent, de l'absence de politiques publiques spéciales relatives à l'éducation des jeunes enfants déplacés.

Plusieurs pays ont réussi à nouer des partenariats avec de multiples acteurs locaux et organisations non gouvernementales. En Belgique, l'agence publique de l'EPPE pour la Communauté flamande a ouvert des centres multiservices à l'intention des familles avec enfants vivant dans la Région flamande et la Région de Bruxelles-Capitale.

Elle travaille de concert avec l'Agence fédérale belge pour l'accueil des demandeurs d'asile et la Croix-Rouge, qui assurent la gestion des centres d'accueil (Park *et al.*, 2018).

En République centrafricaine, l'UNICEF et l'ONG Plan International ont lancé, puis déployé à grande échelle, une offre de services spécialement destinés aux enfants – notamment déplacés – vivant dans des zones de conflit, après avoir évalué leurs besoins. Les ateliers de formation des parents et des enseignants à l'éducation des enfants mettaient l'accent sur l'apprentissage et le développement de la petite enfance. L'UNICEF, Plan International et le Gouvernement centrafricain ont élaboré un plan d'appui à long terme, et les services destinés aux enfants de 3 à 6 ans font désormais partie des priorités du plan de transition de l'éducation. Un comité interministériel se réunit régulièrement pour coordonner les activités des ONG et cherche à se rapprocher d'autres organismes (Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance, 2016).

En Éthiopie, le Gouvernement s'emploie actuellement à développer son dispositif d'éducation pour les réfugiés, en vertu de l'un des neuf engagements pris à l'occasion du Sommet des dirigeants sur les réfugiés, qui s'est tenu en septembre 2016 à New York. Les trois cinquièmes des enfants réfugiés âgés de 3 à 6 ans sont accueillis dans 80 centres d'éducation et de protection de la petite enfance situés dans des camps, et dans 150 écoles maternelles privées et publiques d'Addis-Abeba (HCR, 2018b).

L'Allemagne a adopté un plan circonstancié d'aide à l'éducation des réfugiés et des demandeurs d'asile, et a noué des partenariats avec des acteurs infranationaux, parmi lesquels Sprach-Kitas. Ce programme du Ministère fédéral des affaires familiales, des personnes âgées, des femmes et de la jeunesse propose des services d'EPPE et d'aide à l'apprentissage linguistique. Le Ministère souhaite accroître les activités et les effectifs de ce programme en investissant près de 400 millions d'euros sur la période 2017-2020 (Park *et al.*, 2018).

L'Ouganda cherche à faciliter l'accès à l'éducation préscolaire avec l'aide de l'UNICEF et d'autres partenaires. Moins de la moitié des enfants admissibles vivant dans les districts accueillant des réfugiés ont été scolarisés en 2017 (UNICEF, 2018). En vertu du Cadre d'action global pour les réfugiés, l'Ouganda a mis en place des politiques et des stratégies visant à accroître le nombre de structures et d'éducateurs certifiés fournissant des services intégrés de développement de la petite enfance de bonne qualité (Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda, 2018 ; HCR, 2018b, 2018c). La langue d'enseignement et l'accréditation des enseignants travaillant auprès des enfants réfugiés comptent parmi les principaux obstacles.

CONCLUSION

L'éducation de la petite enfance de qualité a le grand mérite d'agir comme un mécanisme de protection. Il est par conséquent d'autant plus essentiel que les enfants déplacés y accèdent, et de prévoir des infrastructures et du matériel adaptés, des enseignants qualifiés et formés, et un budget suffisant. Une collaboration à long terme entre les familles, les communautés et les enseignants doit également être envisagée.

Fournir aux jeunes enfants déplacés de force une éducation et une protection de qualité est possible. Les acteurs publics doivent surmonter les difficultés en matière de politiques publiques et de coordination, et s'investir activement pour répliquer à grande échelle les projets d'expérimentation et les initiatives locales ayant fait leurs preuves. Ils y parviendront en comblant le manque de données, en assurant le suivi et la documentation des effets des initiatives, en impliquant les communautés dans les campagnes de sensibilisation, et en soutenant les actions de plaidoyer, le renforcement des capacités et les partenariats avec divers acteurs, en particulier la société civile et les organisations humanitaires, aux niveaux national et local. Les pays ayant intégré des services d'EPPE dans leurs plans nationaux pour l'éducation progressent beaucoup plus rapidement que les autres. Le fait que les États reconnaissent que la première priorité, pour tous, est de commencer tôt et de rester dans le système scolaire pendant les deux décennies de l'enfance (Nations Unies, 2018) constitue un pas important vers la réalisation des objectifs du Programme 2030.

Ala (au centre), 22 ans, a fui Daraa, en République arabe syrienne, en mars 2013. Elle s'est installée avec sa famille dans le camp de Zaatari, en Jordanie. « J'ai passé deux ans ici, en Jordanie, sans pouvoir accéder à l'éducation formelle. J'espère entreprendre un diplôme de master, et peut-être un doctorat. Mais j'ai peur de devoir rester dans ce camp, ou de ne pas pouvoir obtenir l'aide financière dont j'ai besoin pour achever mes études. »

CRÉDIT : Antoine Tardy/HCR

MESSAGES CLÉS

La nouvelle définition de l'indicateur mondial de la participation à l'éducation et la formation des adultes prend en considération l'éducation formelle et non formelle, qu'elles soient ou non liées au contexte professionnel.

Les questions des enquêtes sur la population active doivent être normalisées : prise en compte de l'ensemble des jeunes et des adultes, et pas seulement des salariés ; application d'une période de référence commune correspondant aux 12 mois précédant l'enquête ; et élargissement du champ d'enquête au-delà de la seule formation technique et professionnelle.

Les faibles taux de participation annuelle aux programmes d'éducation et de formation des adultes sont parfois la norme dans les pays à revenu intermédiaire. En Égypte, le taux de participation annuel des travailleurs qualifiés ne dépasse pas 4 %.

Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur a atteint 38 % en 2017. En 2016, il a dépassé pour la première fois la barre des 50 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

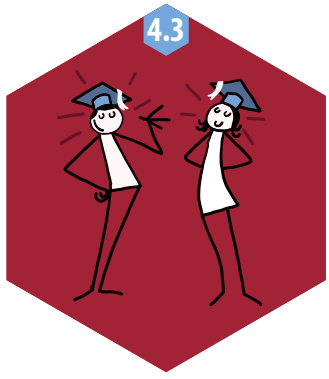
L'enseignement supérieur est le moins abordable en Afrique subsaharienne : il représente plus de 60 % du revenu national moyen dans la plupart des pays.

Dans plusieurs pays à revenu intermédiaire, les ménages les plus riches sont davantage susceptibles de bénéficier d'une bourse d'études. La Colombie et le Viet Nam ont réussi à cibler efficacement les pauvres, la première en appliquant des conditions de prêt plus avantageuses pour les étudiants défavorisés, le second en soutenant financièrement les étudiants issus de minorités ethniques.

La participation à l'enseignement supérieur améliore les perspectives d'emploi des réfugiés et les incite à rester dans le système scolaire. Seuls 1 % des réfugiés entreprennent des études supérieures, en dépit de plusieurs initiatives louables mises en place, pour certaines en collaboration avec les communautés.

Il est peu probable que les migrants et les réfugiés n'ayant pas accès à l'emploi ou à une activité professionnelle décente investissent dans le renforcement de leurs compétences techniques et professionnelles. Les planificateurs doivent reconnaître les acquis de l'apprentissage formel et non formel des migrants et des réfugiés, et leur fournir une orientation professionnelle, afin de faciliter leur insertion sur le marché de l'emploi.

CHAPITRE 10



CIBLE 4.3

Enseignement technique, professionnel et supérieur, et éducation des adultes

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

INDICATEUR MONDIAL

4.3.1 – *Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe*

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.3.2 – *Taux brut de scolarisation de l'enseignement supérieur, par sexe*

4.3.3 – *Taux de participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel (15 à 24 ans), par sexe*

Point sur les données 10.1. Harmoniser les questions des enquêtes sur la population active portant sur l'éducation et la formation des adultes avec l'indicateur mondial 147

Point sur les données 10.2. Définition et mesure de l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur 148

Point sur les politiques 10.1. Donner aux réfugiés la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur 151

Point sur les politiques 10.2. Répondre aux besoins des migrants et des réfugiés en matière d'enseignement technique et professionnel 154

Seules les cibles 4.3 et 4.6 mettent l'accent sur l'engagement de l'ODD 4 en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie. La cible 4.3 – Faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable – englobe divers groupes d'âge (jeunes et adultes), types d'éducation (formelle et non formelle) et finalités (professionnelles ou non). Une diversité qui complique quelque peu la définition d'un cadre de suivi à la fois concis et tenant compte de tous les besoins. Plusieurs mesures ont toutefois été prises au cours de l'année écoulée afin d'éclaircir le champ de cette définition.

L'indicateur mondial 4.3.1 – Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe – vise à centraliser les sources de données (UNESCO, 2017). Aucune directive claire n'a cependant été communiquée quant à la nature des données devant être collectées.

En 2018, le Groupe de coopération technique (GCT) sur l'ODD 4 a étudié la recommandation qui lui avait été faite d'adopter, pour l'indicateur 4.3.1, une définition large et autorisant une certaine marge de manœuvre, afin d'encourager les pays à récolter des données sur l'éducation des adultes. Les pays seraient invités à ajouter, dans les enquêtes sur la population active existantes, un lot fixe de questions visant à a) distinguer l'éducation formelle et non formelle ; b) tenir compte des programmes d'éducation non formelle quelle que soit leur durée, en adoptant la classification de l'Enquête sur l'éducation des adultes menée par l'Union européenne, qui inclut les cours, ateliers et séminaires, les formations en situation de travail, et les cours particuliers ; et c) créer une passerelle entre l'indicateur mondial 4.3.1 et les indicateurs thématiques 4.3.3 sur la participation des jeunes à des programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) et 4.6.3 sur la participation à des programmes d'alphabétisation.

> « En 2018, une définition plus large et flexible tenant compte de l'éducation formelle et non formelle a été proposée pour l'indicateur mondial de la cible 4.3 »

En tant que principal instrument de collecte de données, les enquêtes sur la population active ont l'avantage d'être organisées à intervalle fréquent et à grande échelle. La normalisation des questions visant à augmenter le nombre de pays disposant de données comparables n'en reste pas moins délicate. Comme indiqué dans les précédentes éditions du *Rapport GEM*, la normalisation des données reste limitée en dehors de l'Europe. Le présent chapitre fait état des difficultés en matière de normalisation rencontrées dans le cadre de trois enquêtes d'excellente qualité menées en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest (**point sur les données 10.1**).

Deux enquêtes sont principalement utilisées en Europe. L'Enquête sur l'éducation des adultes est publiée uniquement tous les cinq ans (les données de 2016 seront disponibles fin 2018), mais son contenu correspond à la définition proposée. L'Enquête sur les forces de travail est axée sur l'éducation formelle, dotée d'une période de référence de quatre semaines au lieu de 12 mois, et publiée annuellement (Eurostat, 2017). Le taux de participation des adultes reste stable à environ 10-11 % en moyenne, bien que les tendances

varient selon les pays, certains, comme le Royaume-Uni, ayant davantage souffert de la crise financière (**figure 10.1**).

Les données sur l'éducation formelle (EFTP de niveau secondaire, par exemple) sont beaucoup plus accessibles. Le pourcentage de scolarisation dans les filières techniques et professionnelles du secondaire est relativement stable. Dans le monde, 22 % des élèves du deuxième cycle du secondaire sont inscrits dans une filière technique et professionnelle, contre 2 % des élèves du premier cycle. La majorité sont des garçons, sauf en Amérique latine et dans les Caraïbes (**tableau 10.1**).

Le taux mondial de participation à l'enseignement supérieur, mesuré grâce au taux brut de scolarisation, a continué son ascension rapide dans bon nombre de pays pour atteindre 38 % en 2017 (**tableau 10.2**). En 2016, il a dépassé pour la première fois la barre des 50 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, contre 33 % en 2010. Dans le monde, 20 % des effectifs du troisième cycle sont inscrits dans des programmes d'enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la Classification internationale type de l'éducation [CITE]) et 68 % dans des programmes de niveau licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE). La proportion d'élèves inscrits dans des programmes de niveau licence ou équivalent est la plus élevée dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure. On peut donc en conclure que le développement de l'enseignement supérieur dans les pays riches découle en partie de la multiplication des programmes de cycle court. Les femmes sont sous-représentées au niveau doctorat ou équivalent (niveau 8 de la CITE), en particulier dans les pays à faible revenu.

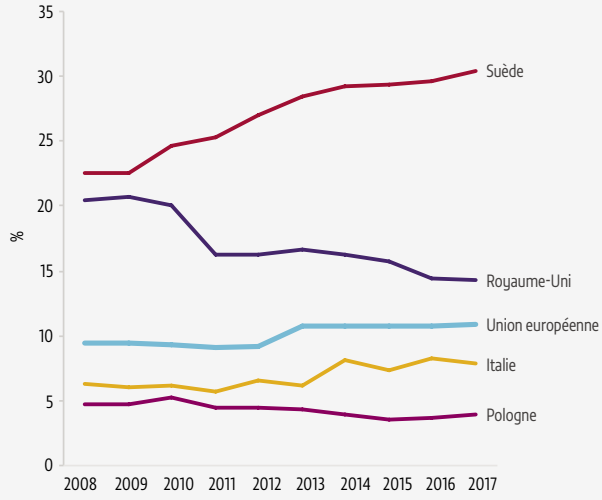
Les filières secondaires techniques et professionnelles sont parfois pénalisées par certaines attitudes sociales et aspirations en matière d'éducation. Elles sont fréquemment perçues comme moins intellectuelles et, par conséquent, comme un frein à l'entreprise d'études supérieures (Clement, 2014). Dans l'ensemble, cependant, aucun point d'équilibre n'a été atteint : bien que la participation à l'enseignement supérieur ait fortement augmenté dans la quasi-totalité des pays depuis 2000, il n'existe aucune corrélation évidente entre cette hausse et le pourcentage des effectifs du secondaire scolarisé dans les filières techniques et professionnelles (**figure 10.2**).

> “Le taux mondial brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur a atteint 38 % en 2017. En 2016, il a dépassé pour la première fois la barre des 50 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure”

FIGURE 10.1 :

La participation à l'éducation des adultes en Europe reste stable, mais les tendances varient selon les pays

Taux de participation des adultes à l'éducation et à la formation au cours des quatre semaines précédentes, Union européenne et pays sélectionnés, 2008-2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig10_1
Source : Eurostat (2018).

TABLEAU 10.1 :

Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement technique et professionnel, 2017

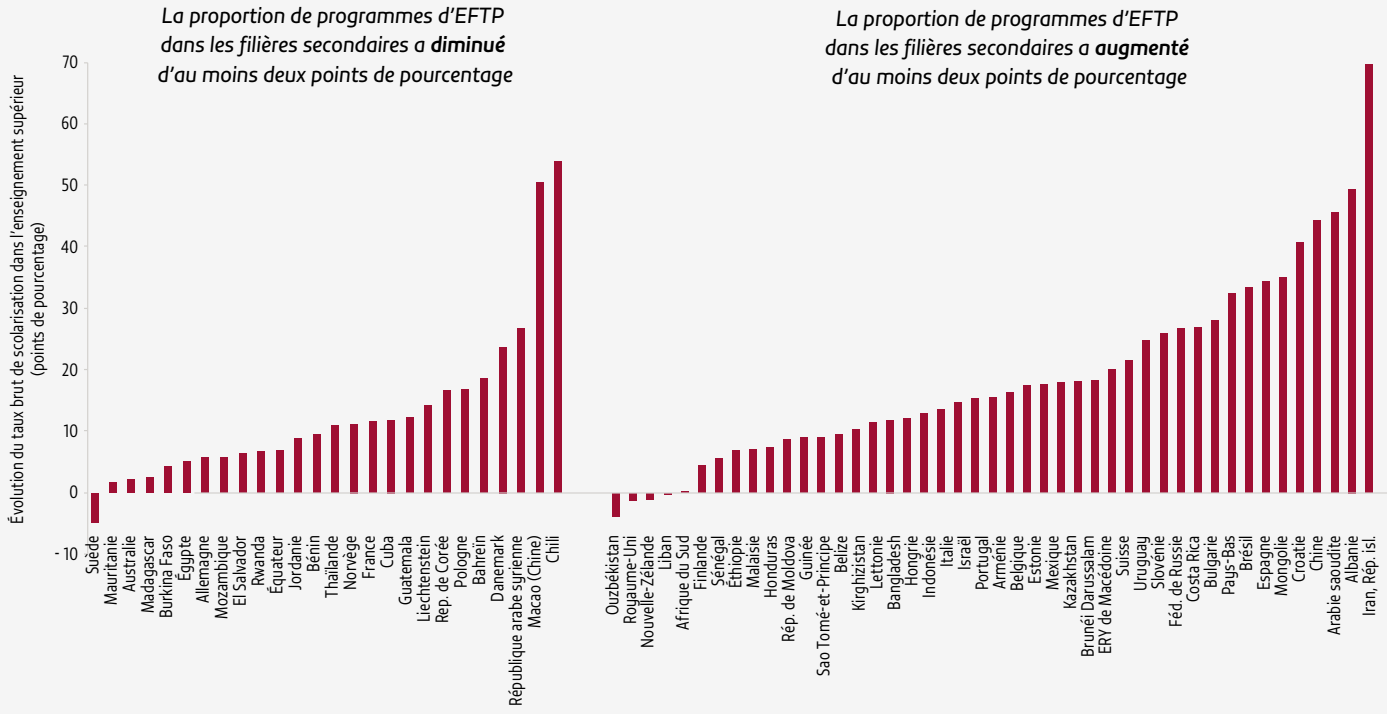
Région	Premier cycle de l'enseignement secondaire			Deuxième cycle de l'enseignement secondaire		
	Scolarisation dans l'enseignement technique et professionnel (en millions)	Proportion de femmes inscrites dans des programmes d'EFTP (%)	Proportion d'élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)	Scolarisation dans l'enseignement technique et professionnel (en millions)	Proportion de femmes inscrites dans des programmes d'EFTP (%)	Proportion d'élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)
Monde	**6**	**48**	**2**	**57**	**43**	**22**
Afrique subsaharienne	0,7	35	2	3	43	13
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	0,6	22	2	6	45	30
Asie centrale et Asie du Sud	0	35	0	5	32	6
Asie de l'Est et du Sud-Est	0	34	0	23	43	36
Océanie	0,3	35	14	0,8	40	45
Amérique latine et Caraïbes	2	58	6	6	50	23
Europe et Amérique du Nord	2	54	4	14	44	34
Pays à faible revenu	0,2	33	1	2	41	15
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	0,9	34	1	13	39	12
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	2	55	2	29	44	33
Pays à revenu élevé	2	48	4	13	44	28

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 10.2 :

Le développement de l'enseignement supérieur ne doit pas se faire au détriment des filières secondaires techniques et professionnelles

Évolution du taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, par changement du pourcentage de scolarisation dans les filières secondaires techniques et professionnelles, en 2005 et 2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig10_2
Source : Base de données de l'ISU.

TABLEAU 10.2 :

Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement supérieur, 2017

Région	Scolarisation dans l'enseignement supérieur (en millions)	Taux brut de scolarisation (%)	CITE 5		CITE 6		CITE 7		CITE 8	
			Proportion de l'effectif total de l'enseignement supérieur (%)	Proportion de filles (%)	Proportion de l'effectif total de l'enseignement supérieur (%)	Proportion de filles (%)	Proportion de l'effectif total de l'enseignement supérieur (%)	Proportion de filles (%)	Proportion de l'effectif total de l'enseignement supérieur (%)	Proportion de filles (%)
Monde	**221**	**38**	**20**	**52**	**68**	**51**	**11**	**53**	**1**	**45**
Afrique subsaharienne	8	9	23	46	68	41	8	37	1	34
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	19	44	18	46	72	50	9	49	1	43
Asie centrale et Asie du Sud	44	25	3	38	83	47	14	50	1	42
Asie de l'Est et du Sud-Est	71	46	32	51	61	52	6	49	1	40
Océanie	2	79	31	60	53	57	13	53	3	51
Amérique latine et Caraïbes	27	51	12	57	82	56	5	55	1	51
Europe et Amérique du Nord	50	77	22	55	56	54	20	57	3	48
Pays à faible revenu	6	9	10	40	81	38	8	38	1	27
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	64	24	6	51	82	48	11	51	1	43
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	93	52	28	50	63	54	7	51	1	44
Pays à revenu élevé	57	77	23	56	58	53	16	57	3	47

Note : La Classification internationale type de l'éducation (CITE) comprend quatre niveaux d'enseignement supérieur : enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la CITE) ; niveau licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE) ; niveau master ou équivalent (niveau 7 de la CITE) ; niveau doctorat ou équivalent (niveau 8 de la CITE).
Source : Base de données de l'ISU.

L'élargissement de la participation à l'EFTP et à l'enseignement supérieur donne aux jeunes et aux adultes de bonnes chances d'élargir leurs perspectives d'emploi. Des difficultés persistent toutefois, en particulier au niveau du coût. La définition et les modalités de mesure de la notion d'accessibilité financière, un aspect primordial de la cible 4.3, doivent être précisées (**point sur les données 10.2**). Ces enjeux, notamment celui de la reconnaissance des acquis, présentent une importance particulière pour les migrants et les réfugiés, dont la valorisation des compétences est essentielle à leur intégration dans le pays d'accueil (**points sur les politiques 10.1 et 10.2**).

POINT SUR LES DONNÉES 10.1. HARMONISER LES QUESTIONS DES ENQUÊTES SUR LA POPULATION ACTIVE PORTANT SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION DES ADULTES AVEC L'INDICATEUR MONDIAL

Le GCT a formulé des recommandations concrètes quant à la définition de l'indicateur mondial 4.3.1, qui englobe le taux de participation des jeunes et des adultes à des programmes d'enseignement et de formation formels et non formels de l'année précédente. Ces recommandations font écho à celles déjà proposées par l'UNESCO dans le *Rapport GEM* 2017/8 à savoir que l'indicateur devrait couvrir aussi bien les cursus formels que non formels, qu'ils soient ou non axés sur l'emploi.

Compte tenu de la diversité et de la multiplicité des programmes, il est préférable de s'appuyer sur les enquêtes sur la population active plutôt que sur les données administratives pour repérer ces possibilités. Le GCT a élaboré une liste de questions compatibles avec l'Enquête sur l'éducation des adultes de l'Union européenne : au cours des 12 mois précédents, les personnes interrogées ont-elles a) participé à des programmes formels d'enseignement ou de formation en tant qu'élève ou apprenti(e) ? Si oui, quel était le niveau d'études de la formation la plus récente ? ; b) participé, sur leur temps libre ou sur leur temps de travail, à l'une de quatre activités informelles (cours, atelier ou séminaire, formation en situation de travail, cours particuliers) dans l'optique d'améliorer leurs connaissances ou leurs compétences dans un domaine quelconque (y compris les loisirs) ?

Cependant, les questions posées lors de ces enquêtes sont très variables d'un pays à l'autre, et ne sont donc que rarement compatibles avec la nouvelle définition de l'indicateur 4.3.1. Les enquêtes intégrées sur le marché du travail, qui ont permis de recueillir des données fiables, comparables, et représentatives sur le plan national en Égypte (quatre séries effectuées entre 1988 et 2012), en Jordanie (2010) et en Tunisie (2014), en sont la preuve. Les bureaux nationaux de la statistique ont suivi la même méthodologie, en collaboration avec le Forum de la recherche économique, un groupe de réflexion régional. Chaque série portait sur un échantillon comprenant entre 5 000 et 12 000 ménages. Les deux dernières séries réalisées en 2006 et en 2012 en Égypte portaient sur un seul et même échantillon de familles[1].

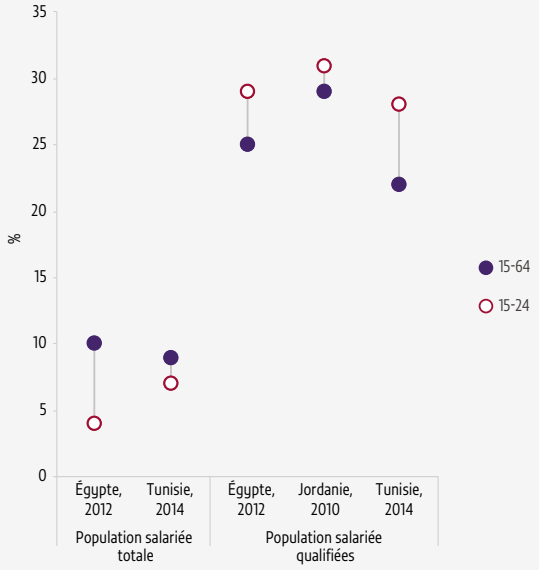
Les données sur le taux de participation à des programmes de formation professionnelle ou axée sur l'emploi ont été collectées selon deux méthodes. La plus récente, utilisée en Égypte et en Tunisie, consiste à demander à toutes les personnes actuellement salariées si elles ont déjà participé à un programme informel de formation professionnelle ou axée sur l'emploi. Les résultats sont relativement faibles, aux alentours de 10 % dans les deux pays.

Les personnes salariées ayant indiqué que leur activité nécessitait la maîtrise d'une compétence technique particulière devaient préciser comment elles l'avaient acquise. Elles devaient choisir une réponse dans une liste quelque peu confuse de divers prestataires et types de formations : éducation formelle (filière générale ou technique) ; programmes de formation professionnelle ; formation en entreprise ; cours de langues ; cours d'informatique ; ou autres. Les taux de participation étaient ici plus élevés, allant de 22 % en Tunisie à 29 % en Jordanie (**figure 10.3**). La question portait sur l'apprentissage tout au long de la vie. Il n'est donc

1 La présente section s'appuie sur une note d'information élaborée par Amer (2018).

> La diversité et la multiplicité des prestataires rendent les enquêtes de participation préférables aux données administratives pour l'indicateur mondial sur l'éducation des adultes

FIGURE 10.3 :
Seul un adulte salarié sur dix a reçu au moins une formation en Égypte et en Tunisie
Taux de participation des jeunes et des adultes à des programmes de formation non formels, en pourcentage de a) la population salariée totale et b) la population salariée qualifiée, en Égypte, en Jordanie et en Tunisie, 2010-2014



GEM StatLink : http://bit.ly/fig10_3
Source : Amer (2018) à partir des données des enquêtes intégrées sur le marché du travail.

pas surprenant que la proportion de jeunes de la population active générale ayant participé à ces programmes soit plus faible que chez l'ensemble des adultes. En revanche, parmi les personnes ayant des compétences techniques, le taux de participation était supérieur chez les jeunes, signe que les processus d'acquisition de ces savoir-faire ont évolué.

Deux méthodes permettent d'obtenir un taux de participation annuelle plus proche de la définition de l'indicateur. La première est de convertir le taux de participation à l'apprentissage tout au long de la vie en un taux annuel. Le taux moyen ainsi obtenu est inférieur à 2 % chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans, en Égypte et en Tunisie. La seconde méthode est d'utiliser la structure en panel des deux dernières enquêtes sur le marché du travail menées en Égypte. On peut ainsi dégager la proportion de personnes dont le statut de participation tout au long de la vie a évolué au fil du temps.

On constate que 23 % des personnes salariées âgées de 15 à 64 ans possédant des compétences techniques et n'ayant jamais suivi de formation en 2006, en avaient suivi au moins une en 2012. À raison d'une formation par personne, cela porte le taux de participation annuelle des personnes qualifiées aux alentours de 4 %.

Le recours à ce type d'enquête pour alimenter l'indicateur mondial présente des difficultés méthodologiques. Tout d'abord, la question sur la formation ne s'adresse qu'aux personnes salariées sans tenir compte des autres participants (p. ex., les chômeurs et les personnes n'appartenant pas à la population active). Ensuite, la participation n'est pas considérée sur une période de référence déterminée (p. ex., au cours des 12 mois précédents), mais tout au long de la vie. Enfin, ces enquêtes portent uniquement sur la formation technique et professionnelle, et ne tiennent pas compte des autres types de programmes entrant dans le champ de l'indicateur. Les données laissent néanmoins entrevoir un taux de participation annuel faible dans les pays concernés rappelant celui des pays européens les plus pauvres.

Comme nous le rappelle cette analyse, la définition de l'indicateur mondial n'est que la première étape du suivi. La prochaine étape sera d'examiner les questions portant sur la participation des jeunes et des adultes à l'enseignement et à la formation figurant dans les enquêtes sur la population active et les autres enquêtes connexes. Les pays doivent être incités à corriger les questions lorsque celles-ci s'écartent trop de la définition de l'indicateur.

POINT SUR LES DONNÉES 10.2. DÉFINITION ET MESURE DE L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

De nombreux pays ne sont pas en mesure de répondre à la demande croissante en matière d'enseignement supérieur. La part des dépenses privées dans le coût total de l'enseignement supérieur s'en trouve pas conséquent augmentée, notamment les frais d'inscription dans les établissements privés, dont le nombre s'accroît également (Johnstone et Marcucci, 2010). La mutualisation des coûts entre les États et les ménages n'est efficace et équitable que s'il n'existe aucune restriction au niveau du crédit. Même si l'investissement dans l'obtention d'un diplôme universitaire privé en vaut la peine, encore faut-il que les étudiants défavorisés puissent y accéder financièrement.

Les frais ou autres dépenses et les aides financières doivent être proportionnels au coût total supporté par l'apprenant

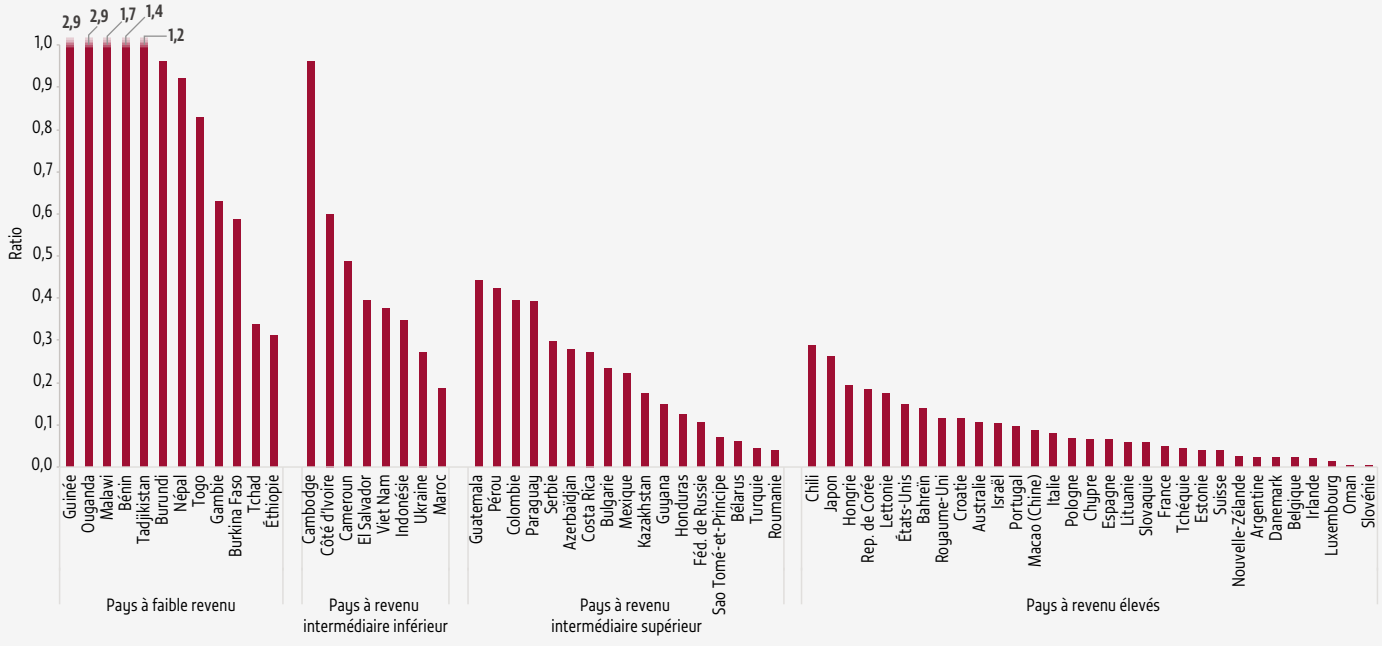
> Le coût privé net par étudiant représente plus de 60 % du revenu national moyen dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne disposant de données

et à son niveau de solvabilité. Les coûts directs comprennent les frais de scolarité, les frais divers, les livres, les fournitures scolaires, le transport et les dépenses courantes. Les aides financières comprennent les prêts, subventions, bonifications et bourses accordés aux étudiants. L'accessibilité financière peut être calculée en corrélant le coût net – c'est-à-dire la différence entre le coût privé et l'aide financière reçue – à une mesure de la solvabilité des ménages. Cependant, les pays disposent rarement de données d'enquête suffisamment détaillées pour communiquer de telles informations (Murakami et Blom, 2008 ; Usher et Medow, 2010).

Une autre méthode, fondée sur des données cumulées, consiste à calculer le rapport entre les dépenses initiales des ménages par étudiant et le revenu national moyen, données fournies respectivement par l'ISU et par la Base de données mondiale sur les inégalités. Cet « indice de l'accessibilité financière » peut être obtenu pour 71 pays des différents groupes de revenu et régions. Globalement, l'enseignement supérieur est le plus accessible en Europe et le moins accessible en Afrique subsaharienne, où le coût privé net par étudiant représente plus de 60 % du revenu national moyen dans sept des 11 pays disposant de données, et près de 300 % en Guinée et en Ouganda (**figure 10.4**). Ce taux frôle 100 % au Burundi, au Cambodge et au Népal. Il avoisine 30 % en Indonésie, au Japon et au Viet Nam, ce qui représente encore toutefois plus de 75 % du revenu d'une personne pauvre. Ce pourcentage est obtenu en appliquant un seuil de pauvreté de référence équivalant à 40 % du revenu national moyen.

Les aides étudiantes ciblées occupent une place centrale dans les programmes d'enseignement nationaux et internationaux. Ainsi, des subventions, des bourses, des prêts et des financements incitatifs ciblés ont été proposés dans 54 %

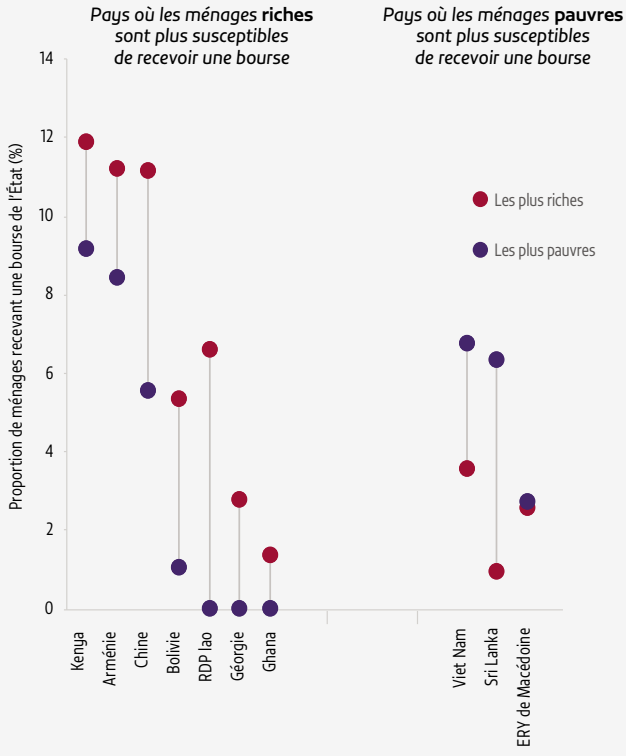
FIGURE 10.4 :
L'enseignement supérieur est le moins abordable en Afrique subsaharienne
Rapport entre les dépenses des ménages par étudiant et le revenu national moyen, dans un échantillon de pays, 2006-2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig10_4
Source : Calculs effectués par l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir des données de la base de données de l'ISU et de la Base de données mondiale sur les inégalités.

> Dans plusieurs pays à revenu intermédiaire, les ménages pauvres sont moins susceptibles de recevoir une bourse de l'État que les ménages riches

FIGURE 10.5 :
Dans de nombreux pays, les programmes de bourses ne ciblent pas les plus pauvres
Pourcentage de ménages dont au moins un membre scolarisé dans l'enseignement supérieur reçoit une bourse de l'État, tous niveaux d'études confondus, par quintile de revenu, 2011-2013



GEM StatLink : http://bit.ly/fig10_5
Note : L'échantillon utilisé pour cette enquête couvre uniquement les zones urbaines. La Chine correspond à la province du Yunnan.
Source : Analyse effectuée par l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir des données de l'enquête STEP de la Banque mondiale.

de la Banque mondiale en 2013 (Banque mondiale, 2014). Pour autant, l'effet du ciblage sur la réduction du coût net de l'enseignement supérieur varie considérablement entre les pays. Les enquêtes de la Banque mondiale intitulées Compétences vers l'employabilité et la productivité (Skills Toward Employability and Productivity, STEP) fournissent des données sur 11 pays à revenu faible et intermédiaire, en indiquant si l'un des membres du ménage a reçu une bourse d'études versée par l'État au cours des 12 mois précédents (le niveau d'études n'est pas précisé).

L'analyse effectuée aux fins du présent *Rapport* tend à montrer que, contrairement aux prévisions, les ménages du quintile le plus pauvre de plusieurs pays sont moins susceptibles de se déclarer boursiers que ceux du quintile le plus riche (en fonction du taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur au moment de l'enquête). Les ménages les plus riches ont à peu près deux fois plus de chances de bénéficier d'une bourse que les ménages les plus pauvres dans la province du Yunnan, en Chine, et six fois plus de chances dans l'État plurinational de Bolivie (**figure 10.5**). Les jeunes défavorisés ont moins de chances d'entreprendre un jour des études supérieures. D'après une analyse réalisée pour la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation, 1 % des individus les plus pauvres et 15 % des individus les plus riches ont suivi des études supérieures dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure sur la période 2011-2016. De toute évidence, on ne peut partir de l'hypothèse selon laquelle l'octroi de bourses suffit à compenser efficacement le désavantage qui apparaît lorsqu'on compare le coût privé net moyen et le niveau de revenu à partir duquel une personne est considérée comme étant en situation de pauvreté.

Les ensembles de mesures plus exhaustives et diversifiées, auxquelles recourent certains pays comme la Colombie et le Viet Nam, sont probablement plus efficaces. La Colombie a adopté une approche à plusieurs volets, en vue d'améliorer l'accès à l'enseignement supérieur. Les établissements d'enseignement supérieur, les pouvoirs locaux et les entreprises se sont associés pour développer l'enseignement supérieur dans les régions où celui-ci est peu présent, voire inexistant. L'ICETEX, le principal émetteur public de prêts étudiants, a vu ses financements augmenter. La suppression, à partir de 2011, des taux d'intérêt pour les étudiants à bas revenu, et l'assouplissement des exigences de caution, ont rendu les conditions de prêt plus avantageuses (Ferreyra *et al.*, 2017).

Au milieu des années 90, le Viet Nam a mis en place plusieurs politiques visant à réduire les frais de scolarité et à favoriser l'introduction de programmes d'aide aux étudiants issus d'un milieu modeste ou de minorités ethniques. En 2006, près de 22 % des étudiants défavorisés bénéficiaient d'une réduction

> Seuls 1 % des réfugiés participent à l'enseignement supérieur

de leurs frais de scolarité allant jusqu'à 50 %. Depuis 2006, les étudiants issus de minorités ethniques reçoivent un forfait représentant environ un tiers de leurs frais d'études mensuels. Le montant des bourses octroyées aux étudiants pauvres a été revu à la hausse de façon à couvrir l'intégralité des frais de scolarité à partir de 2007 (Banque mondiale, 2012).

POINT SUR LES POLITIQUES 10.1. DONNER AUX RÉFUGIÉS LA POSSIBILITÉ D'ACCÉDER À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'accès des jeunes réfugiés à l'enseignement supérieur est une nécessité. Il leur permet d'accéder à des emplois rémunérateurs et de mieux subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille. La perspective d'accéder aux études supérieures a des effets positifs sur les taux de scolarisation et de rétention aux niveaux primaire et secondaire (HCR, 2015a). Dryden-Peterson et Giles (2010, p. 4) estiment que l'enseignement supérieur améliore davantage la prise de décisions stratégiques chez les réfugiés que les autres niveaux d'études. Il favorise également l'avènement d'une génération dynamique, capable de trouver elle-même des solutions pour améliorer durablement la situation des réfugiés. Or, selon les estimations, on compte à peine 1 % de réfugiés dans l'enseignement supérieur (HCR, 2018), et cet aspect ne suscite une attention concertée que dans les situations de déplacement prolongé (Al-Hawamdeh et El-Ghali, 2017)[2].

L'enseignement supérieur n'est pas épargné par les enjeux liés à la reconnaissance des qualifications et des acquis, à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, et à la réduction des coûts prohibitifs. Les personnes en situation de déplacement prolongé en âge de fréquenter l'enseignement supérieur ont accumulé des désavantages qui les empêchent de satisfaire aux conditions d'admission. De plus, les droits des réfugiés à l'enseignement supérieur sont souvent interprétés comme relevant tout au plus de la non-discrimination.

La crise syrienne est tout à fait représentative de ce phénomène. Pas moins d'un cinquième des jeunes réfugiés syriens avaient intégré un cursus universitaire avant leur départ, alors que les déplacements ont tendance à toucher les populations présentant un faible niveau d'études supérieures. Ils n'étaient plus que 5 % ou moins après la guerre, selon les estimations. Cette chute brutale a suscité des appels pour empêcher l'apparition d'une « génération perdue » (Commission européenne, 2016). Les obstacles sont légion même dans un environnement accueillant et familier comme la Jordanie, que ce soit le manque d'orientation universitaire ou professionnelle ou l'absence de soutien financier (Al-Hawamdeh et El-Ghali, 2017).

LES PROGRAMMES BOURSIERS PEUVENT SOUTENIR LES RÉFUGIÉS SUR LEUR LIEU DE RÉSIDENCE, AU NIVEAU RÉGIONAL ET DANS LES PAYS D'ACCUEIL

Les personnes déplacées ont très peu accès à l'enseignement supérieur. Les conditions d'accès difficiles à l'intérieur ou aux alentours des camps ont favorisé la création de campus numériques. Le HCR et l'université de Genève dirigent conjointement le Consortium CLCC (en anglais, *Connected Learning in Crisis Consortium*). Les personnes vivant dans des situations de conflit, de crise ou de déplacement peuvent suivre des études supérieures en présentiel ou en ligne. Depuis 2012, plus de 7 000 étudiants issus des communautés de réfugiés et des communautés d'accueil ont participé à ces programmes d'« apprentissage connecté » (HCR, 2018).

Les programmes boursiers à l'intention des étudiants réfugiés ont vu le jour bien avant d'être inscrits au programme de développement mondial officiel. Parmi les plus connus et les plus importants, citons l'Initiative académique allemande Albert Einstein pour les réfugiés (DAFI), qui depuis 1992 vient en aide aux réfugiés par l'intermédiaire du HCR. Le nombre de bénéficiaires du DAFI est passé de 2 321 en 2015 à 4 652 en 2016, dont près de 44 % de femmes. Très flexible, le DAFI adapte constamment sa couverture géographique en

> Le programme boursier du DAFI mis en œuvre par l'intermédiaire du HCR comptait 4 652 bénéficiaires en 2016, dont 38 % de Syriens

2 La présente section s'appuie sur une note d'information de Ferede (2018).

ENCADRÉ 10.1 :

Le Canada adopte un modèle de parrainage élargi afin d'ouvrir les portes de l'enseignement supérieur aux réfugiés

Le Programme d'étudiants réfugiés (PÉR) de l'Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC) est un signataire d'entente de parrainage. Il aide les comités locaux de l'EUMC dans les universités à parrainer des étudiants réfugiés, en combinant la réinstallation et la poursuite d'études supérieures. Depuis sa création en 1978, le programme a pris en charge plus de 1 800 étudiants réfugiés de 39 pays, répartis sur plus de 80 campus canadiens.

La réussite du PÉR en matière d'intégration et de mobilisation doit beaucoup à l'engagement des étudiants, des professeurs et des membres du personnel. Ces derniers organisent des collectes des fonds et des activités de sensibilisation (en général dans le cadre d'opérations de parrainage menées par les syndicats étudiants), mobilisent les autres étudiants, et offrent un soutien social et scolaire quotidien aux étudiants PÉR. Les conditions d'admissibilité et de sélection sont strictes. Les participants doivent être âgés de 17 à 25 ans, avoir le statut de réfugié dans leur pays d'asile (excepté au Liban), répondre aux critères d'immigration du Canada en matière d'admissibilité, de sécurité et de santé, et satisfaire aux conditions d'admission de l'université d'accueil. Le Programme de parrainage privé de réfugiés du Canada étant un programme de réinstallation individuelle, les participants doivent en outre être célibataires et sans personnes à charge. Quelques exceptions sont faites pour les mères célibataires.

Les participants suivent des cours de langues et d'informatique avant leur entrée au Canada, et une préparation au départ assurée par l'Organisation internationale pour les migrations. Le personnel et les bénévoles de l'EUMC animent également des cours sur la vie et les études au Canada, et remettent aux participants des trousses de bienvenue. Avant l'arrivée des étudiants, les comités locaux s'occupent de les inscrire aux cours et aux séances d'orientation, de leur trouver un logement, d'organiser les repas, de leur acheter des produits d'hygiène, des fournitures scolaires et des cartes téléphoniques, et de remplir les formulaires de demande de carte de séjour permanent, de carte de santé, et de numéro de sécurité sociale. Les formalités d'immigration sont effectuées avant le départ ; les réfugiés entrent sur le territoire canadien en tant que résidents permanents, ce qui leur confère de nombreux droits, notamment celui de travailler et de souscrire un prêt étudiant.

Les avantages de ce programme sont considérables, à la mesure du temps et des efforts consacrés. Les retours des enseignants des camps de réfugiés laissent entrevoir un possible effet d'amplification : l'espoir d'accéder à l'enseignement supérieur et de pouvoir intégrer un programme très sélectif comme le PÉR incite les jeunes à aller au bout de leurs études secondaires (EUMC, 2007). Dans le même temps, il est difficile de quantifier le soutien personnel que reçoivent les participants au programme.

En 2017/18, le PÉR a accueilli 160 étudiants réfugiés, dont plus de la moitié étaient originaires de République arabe syrienne. Par ailleurs, Lifeline Syria, un réseau similaire quoique plus ciblé d'universités de Toronto, qui agit aussi dans le cadre du Programme de parrainage privé de réfugiés, a fait venir au Canada 1 074 Syriens par l'entremise de 248 groupes de parrainage privés à compter de septembre 2018 (Lifeline Syria, 2018).

> « Le programme Scholars at Risk offre chaque année protection et assistance à plus de 300 universitaires dont la sécurité est menacée »

fonction des mouvements de réfugiés et des besoins en matière d'éducation. La crise syrienne est représentative de cette politique de par son ampleur et sa fluctuation géographique. En 2016, la majorité (38 %) des bénéficiaires étaient d'origine syrienne. À l'heure actuelle, les principaux programmes du DAFI sont déployés en Éthiopie, au Liban, en République islamique d'Iran et en Turquie (HCR, 2017).

D'autres programmes de bourses favorisent la poursuite d'études dans des pays à revenu élevé. Les individus (Kirkegaard et Nat-George, 2016), mais aussi les institutions, sont de plus en plus nombreux à reconnaître l'enseignement supérieur comme un moyen principal ou complémentaire d'émigrer dans un pays d'accueil sûr. L'Union européenne reconnaît ainsi officiellement la participation à des programmes de bourses et d'études comme un instrument de protection des réfugiés (ERN+, 2017). De son côté, le Canada autorise le parrainage à titre privé des réfugiés souhaitant poursuivre des études supérieures (**encadré 10.1**).

LES UNIVERSITAIRES ONT ÉGALEMENT BESOIN DE PROTECTION ET DE SOUTIEN

Les universitaires font partie de l'enseignement supérieur au même titre que les étudiants. Créé en 2000, le programme Scholars at Risk (SAR) offre protection et assistance à plus de 300 universitaires chaque année, en leur trouvant des postes provisoires d'enseignement et de recherche au sein de son réseau d'établissements. Depuis 2002, plusieurs bénéficiaires sont en outre soutenus par le Fonds de secours pour les universitaires de l'Institute of International Education, l'un des partenaires du SAR. Très engagé en faveur de la liberté intellectuelle, le SAR mène aussi des enquêtes et prend position contre les attaques perpétrées à l'encontre des membres de la communauté universitaire. Au Royaume-Uni, le Conseil d'aide aux universitaires réfugiés (CARA), également partenaire du SAR, apporte une aide d'urgence aux universitaires ayant dû fuir leur pays ou, en particulier, à ceux qui subissent de graves menaces dans leur pays d'origine, en mettant à leur disposition des aides pluriannuelles au lieu d'indemnités provisoires.

En France, la communauté de la science et de la recherche et le secrétaire d'État à l'Enseignement supérieur et à la Recherche sont à l'origine de la création, en 2017, du Programme national d'aide à l'accueil en urgence des scientifiques en exil (PAUSE). Ce dernier a pour but de soutenir l'accueil des scientifiques et des intellectuels en provenance de pays où la situation politique ne leur permet plus d'exercer leur métier et met leur vie et celle de leur famille en danger. Il a pour mission de favoriser leur accueil sur des périodes suffisamment longues pour permettre leur intégration en France et assurer la continuité de leurs travaux. Il accorde en outre des subventions aux établissements d'enseignement supérieur et/ou de recherche.

LES AIDES INDIVIDUELLES NE DOIVENT PAS FAIRE OUBLIER LES AUTRES AVANTAGES

L'aide accordée aux étudiants et aux universitaires constitue une fin en soi. Mais vu qu'elle n'atteint qu'une infime partie des personnes dans le besoin – et même là, le principe « ne pas nuire » doit être respecté (HCR, 2015b) –, les prestataires doivent veiller à ce que ces aides individuelles profitent à la communauté tout entière.

Les bourses du DAFI ne sont pas destinées à l'obtention d'un titre de séjour dans un pays à revenu élevé. Les communautés d'origine sont également considérées comme des bénéficiaires, et les participants sont appelés à partager avec elles les fruits de leur expérience. Près de 70 % des bénéficiaires afghans ont trouvé un poste dans les secteurs du développement et de la reconstruction à leur retour (Milton et Barakat, 2016). Malheureusement, seuls 8 % des participants au DAFI étaient inscrits en sciences de l'éducation ou en formation des enseignants en 2015. La demande en enseignants est pourtant forte dans les communautés d'origine et ne cesse d'augmenter.

Outre les aides individuelles, les réseaux de soutien aux universitaires réfugiés peuvent promouvoir le renforcement des capacités. En 2006, le CARA a lancé un programme axé sur la reconstruction des capacités de recherche et d'enseignement en Iraq, en mettant en lien les universitaires iraquiens vivant en Iraq, en Jordanie ou ailleurs, avec des confrères au Royaume-Uni. Un deuxième programme régional a été créé en 2009 pour faire face à la hausse du nombre d'universitaires fuyant le Zimbabwe. Des bourses et des allocations leur sont octroyées pour l'achat de matériel et de fournitures de première nécessité. En 2012, le CARA a créé un « amphithéâtre virtuel » au sein de l'université du Zimbabwe, où les professeurs en exil peuvent échanger en direct avec d'autres personnes.

En 2016, le CARA a lancé un programme à l'intention des universitaires syriens réfugiés au Liban et en Turquie. Celui-ci leur permet de se créer un réseau international sur lequel ils pourront s'appuyer pour remettre sur pied le système d'enseignement supérieur syrien, lorsque la situation le permettra. Les ateliers de renforcement des compétences universitaires et les cours d'anglais universitaire organisés durant la phase d'expérimentation en Turquie ont permis de jeter les bases de cette collaboration. Les universités britanniques ont accueilli les premiers participants pour de courts séjours de recherche. La deuxième phase, lancée fin 2017, est subventionnée en grande partie par les fondations Open Society et devrait durer 18 mois. Outre les ateliers, les équipes du programme projettent de réaliser des « visites d'accompagnement de projets de recherche », un projet de recherche pour le compte du CARA, et une initiative de financement de la recherche.

CONCLUSION

Peu d'étudiants et d'universitaires bénéficient de programmes de bourses ou de parrainage spécialisés. La communauté de l'enseignement supérieur soutient les universitaires ayant dû fuir leur pays dans le cadre de plusieurs initiatives, souvent au prix d'un grand investissement personnel. Elle est un acteur essentiel de la sensibilisation des communautés d'accueil aux questions touchant les personnes réfugiées. Pour autant, les aides individuelles ne suffisent pas à répondre aux besoins des réfugiés en matière d'enseignement supérieur, et même le champ d'action des programmes performants est restreint. Ceux-ci ne résoudront pas à eux seuls les problèmes structurels qui entravent l'accès à l'enseignement supérieur de centaines de milliers de réfugiés.

> « Les programmes d'EFTP à l'intention des personnes déplacées doivent tenir compte des obstacles qui réduisent leur demande en développement des compétences, et reconnaître leurs acquis »

POINT SUR LES POLITIQUES 10.2. RÉPONDRE AUX BESOINS DES MIGRANTS ET DES RÉFUGIÉS EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

Les programmes d'EFTP permettent aux migrants et aux réfugiés de s'adapter aux exigences du marché du travail du pays d'accueil. Ils présentent toutefois deux lacunes. En premier lieu, ils doivent tenir compte des nombreux obstacles susceptibles de réduire la demande des personnes déplacées en programmes de renforcement des compétences. En second lieu, ils doivent comprendre et reconnaître les acquis des migrants et des réfugiés avant de leur proposer des études, une formation ou un emploi[3].

DE NOMBREUX OBSTACLES EMPÊCHENT LES MIGRANTS ET LES RÉFUGIÉS D'AMÉLIORER LEURS COMPÉTENCES

La situation des migrants et des réfugiés se caractérise par une vulnérabilité et par un choix restreint. Leur droit à l'emploi est parfois limité. Seuls 75 des 145 États parties à la Convention relative au statut des réfugiés de 1951 accordent à ces derniers le droit de travailler, en vertu des dispositions des articles 17 à 19. Néanmoins, ce droit est souvent tronqué (Zetter et Ruaudel, 2016), ce à quoi plusieurs pays ont tenté de remédier. Entre 2016 et la mi-2018, la Jordanie a délivré ou renouvelé plus de 100 000 permis de travail de réfugiés syriens (OIT, 2018). En 2016, la Turquie a octroyé un permis de travail à 600 000 réfugiés syriens (Karasapan, 2017). Enfin, plusieurs pays à revenu élevé ont réparti les réfugiés sur l'ensemble de leur territoire. Il semble cependant que ces choix politiques n'aient pas été motivés par des perspectives d'emploi (OCDE, 2016a).

Les migrants sans papiers et les demandeurs d'asile n'ont pas toujours le droit de travailler, ce qui ne les incite pas à se tourner vers la formation, notamment l'apprentissage en entreprise, en raison de la réticence des employeurs à les embaucher (OCDE et HCR, 2018). En Irlande et en Lituanie, les migrants sans papiers sont exclus du marché de l'emploi jusqu'à ce qu'ils obtiennent le droit d'asile et le statut de réfugié. Au Royaume-Uni, les demandeurs d'asile doivent attendre 12 mois avant de décrocher un permis de travail, alors que dans d'autres pays comme la Grèce, la Norvège, le Portugal et la Suède, ils peuvent travailler sitôt leur demande d'asile enregistrée (Observatoire européen des politiques de l'emploi, 2016).

Le manque de réseau et de confiance, deux facteurs d'intégration sociale (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle [CEDEFOP], 2011, p. 4), prive les migrants et les réfugiés des informations qui leur permettraient d'accéder aux offres d'emploi, entraînant une période initiale de chômage. Même les migrants titulaires d'un permis de travail finissent souvent à des postes peu qualifiés. Les périodes initiales de chômage et d'emploi précaire, tout comme les emplois pour lesquels ils sont surqualifiés, diminuent pour les migrants le retour sur l'investissement dans le renforcement de leurs propres compétences, en particulier si l'employeur profite de la vulnérabilité des personnes sans papiers. En France, les immigrants ont deux fois moins de chances que les autochtones de recevoir une formation, un écart qui se creuse dans les secteurs employant une main-d'œuvre immigrée nombreuse. Ainsi, 7 % des travailleurs immigrés embauchés dans le secteur du bâtiment ont été formés, contre 24 % des travailleurs locaux (Safi, 2014).

La barrière de la langue peut également dissuader les migrants et les réfugiés ayant trouvé un emploi d'investir dans l'acquisition de compétences. En Suède, la traduction des supports d'apprentissage en plusieurs langues a contribué à faire baisser le taux de décrochage au sein des programmes de formation professionnelle. Outre des cours de suédois général, le pays a mis en place des programmes de renforcement des compétences à l'intention des migrants. Des établissements d'EFTP ont intégré dans leurs programmes d'enseignement des formations linguistiques intensives portant sur des domaines ou des secteurs spécialisés (Wedekind, 2018).

La multiplicité des fournisseurs et des points d'entrée risque de diminuer la participation aux programmes d'EFTP. Il est par conséquent impératif d'aider les migrants et les

> “Les migrants sans papiers et les demandeurs d'asile n'ont pas toujours le droit de travailler, ce qui les dissuade d'entreprendre une formation, notamment d'apprentissage en entreprise”

3 Cette section est en partie tirée d'une publication de l'UNESCO-UNEVOC et de l'université de Nottingham (2018).

> Le manque de reconnaissance, de validation et de valorisation de l'apprentissage informel des réfugiés compromet leurs chances d'accéder à un emploi décent, ou d'entreprendre d'autres études ou formations

réfugiés arrivant sur le marché du travail du pays d'accueil à se frayer un chemin dans le dédale des systèmes d'EFTP. En Allemagne, un programme fournit aux réfugiés des formations linguistiques professionnalisantes intensives et une orientation professionnelle, dans le but de placer 10 000 jeunes en apprentissage. Le pays compte désormais 450 services destinés aux jeunes migrants de 12 à 27 ans, qui ont pris en charge 110 000 personnes en 2016. Les jeunes demandeurs d'asile ont reçu une orientation et un accompagnement adaptés. L'association Jugend Stärken im Quartier (« Les jeunes deviennent plus forts dans le quartier ») conseille et accompagne les jeunes les plus marginalisés dans 177 collectivités (Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, 2017a). En Suède, le service public de l'emploi a mis en place un programme d'accueil des réfugiés. Celui-ci a pour mission d'évaluer l'état de préparation à l'emploi des réfugiés, et, le cas échéant, de les conseiller sur les aspects pratiques de la vie en Suède, sur les formations linguistiques, et sur les formations professionnelles spécialisées (OCDE, 2016b).

ENCADRÉ 10.2 :

Création de programmes d'EFTP à l'intention des réfugiés syriens dans les pays voisins

La crise syrienne a donné lieu à la création d'un certain nombre de programmes d'EFTP à l'intention des réfugiés. Ces programmes n'auraient pas pu voir le jour sans l'aide de partenaires internationaux. En Turquie, l'agence nationale pour l'emploi s'efforce, en collaboration avec plusieurs organisations internationales, d'aplanir les obstacles, notamment administratifs, que rencontrent les réfugiés syriens pour accéder à l'emploi, et de mettre en place des programmes de formation professionnelle (Kirişci *et al.*, 2018).

En Jordanie, le projet Amaluna (« Notre espoir ») offre aux jeunes Jordaniens et Syriens vulnérables âgés de 18 à 24 ans des possibilités d'emploi, en partenariat avec des acteurs privés. À ce jour, il a pris en charge près de 2 500 jeunes, dont 1 500 ont passé des entretiens d'embauche et 537 ont décroché un poste. Parmi eux, près de quatre sur cinq ont obtenu un diplôme, et un tiers ont trouvé du travail. Le programme va être élargi afin d'accompagner plus de 30 000 jeunes en situation de vulnérabilité (UNICEF, 2018). Le Conseil norvégien pour les réfugiés propose des formations de trois mois en confection de vêtements, en coiffure, en soudage et en informatique à l'intention des jeunes Syriens. Celles-ci comprennent également l'apprentissage de compétences pratiques, ainsi que des cours de lecture, d'écriture et de calcul. Plus de 770 jeunes ont achevé la formation au cours de la période 2013-2015 (UNICEF, 2015).

L'UNICEF, le Programme des Nations Unies pour le développement, l'Union européenne et le fonds multidonateurs du Programme européen pour le développement et la protection régionale financent le programme de formation professionnelle de la Makhzoumi Foundation. Celle-ci a mis en place avec le HCR des formations de huit semaines destinées aux jeunes de plus de 14 ans réfugiés au Liban, qui accueillent près de 4 500 participants chaque année, principalement des femmes. Les technologies de l'information, les langues, la cosmétologie, l'orientation professionnelle, les compétences entrepreneuriales et la communication interculturelle font partie des matières enseignées. Les participants acquièrent des connaissances concrètes et pratiques, sanctionnées par un certificat reconnu sur le plan national, et sont mis en relation avec des employeurs potentiels (ETF, 2017b). Les données semblent indiquer que le revenu des participants s'est amélioré après la formation, et que leurs perspectives professionnelles se sont élargies.

Depuis 2009, le programme Better Work Jordan s'attache à améliorer les conditions de vie et de travail des immigrants employés dans l'industrie du textile, en misant en particulier sur la formation. Il a déjà permis d'aider 65 000 travailleurs employés dans 73 usines. Un contrat unifié a été conclu en 2015, qui clarifie les droits des travailleurs migrants et leur garantit des conditions d'embauche et de travail similaires. Un avenant au contrat incluant les réfugiés a été signé en 2016, sous la supervision des équipes du programme, et 2 000 permis de travail ont été délivrés à des réfugiés syriens (Better Work Jordan, 2016a, 2016b).

La Société allemande pour la coopération internationale a soutenu le projet Water Wise Plumbers mené en Jordanie. Celui-ci a pour but de réduire les pertes d'eau des ménages, conformément à la Stratégie nationale en matière d'eau, à la Stratégie nationale en matière d'emploi, et au Plan d'intervention de la Jordanie face à la crise en République arabe syrienne. La Société allemande pour la coopération internationale forme des plombiers qualifiés et recrute des apprentis parmi les réfugiés syriens, en priorité des femmes. Les diplômés ont monté des coopératives autonomes, qui promettent de contribuer durablement à l'atteinte des objectifs sociaux (ETF, 2017a).

Les fournisseurs d'EFTP et les services publics de l'emploi peuvent mettre les migrants en relation avec des employeurs qui les aideront à acquérir une expérience professionnelle en lien avec leur parcours. Les stages et le bénévolat leur permettent de se constituer le capital social qui leur ouvrira des portes après leur formation (CEDEFOP, 2011). En Allemagne, les *Willkomenslotsen* ou « tuteurs d'accueil » aident les petites et moyennes entreprises en recrutant des travailleurs qualifiés parmi les personnes fraîchement arrivées, notamment des réfugiés. En 2016, 150 tuteurs formés ont ainsi accompagné 100 chambres de commerce et d'industrie locales et trouvé un stage de formation ou un poste à 3 441 réfugiés (Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, 2017b). Aux Pays-Bas, l'importance accordée à l'apprentissage tout au long de la vie et aux cursus non linéaires fait de la EFTP un bon vecteur d'insertion des étrangers (Desiderio, 2016).

L'intégration des migrants et des réfugiés dépend aussi du contenu des programmes d'EFTP et de la qualité de l'enseignement dispensé. Le programme d'EFTP de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) offre chaque année une formation pratique à 7 200 jeunes Palestiniens répartis dans huit centres d'apprentissage. À Gaza, les résultats des stagiaires aux examens finaux sont supérieurs à la moyenne nationale (UNRWA, 2015). L'UNRWA a également ouvert un centre de formation, une cellule d'orientation professionnelle, et des centres d'aide à l'emploi au Liban. L'offre et la durée des formations sont flexibles, et les cours sont axés sur l'apprenant. Des liens étroits sont entretenus avec les employeurs et le programme d'enseignement est adapté aux besoins du marché. Plusieurs pays de la région ont mis en place des programmes de ce type à l'intention des réfugiés syriens (**encadré 10.2**).

DE NOMBREUX OBSTACLES EMPÊCHENT LES MIGRANTS ET LES RÉFUGIÉS DE VALORISER LEURS COMPÉTENCES

Il existe des mécanismes visant à faciliter la reconnaissance des titres universitaires et des compétences professionnelles, cependant les migrants et les réfugiés n'emportent généralement pas leurs diplômes ni leurs certificats dans leurs bagages. Plus de deux tiers des États parties à la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications n'ont pris que quelques, voire aucune, mesures d'application de l'article VII sur la reconnaissance des qualifications professionnelles des réfugiés, lorsque celles-ci ne peuvent être prouvées par des documents les attestant (UNESCO et Conseil de l'Europe, 2016). L'efficacité des technologies expérimentales de reconnaissance des compétences, telles que les qualifications numériques, est encore peu connue (UNESCO, 2018).

Il est sans doute plus difficile d'obtenir la reconnaissance des diplômes de l'EFTP que des titres universitaires en raison des disparités considérables qui existent entre les systèmes de formation professionnelle. Cette démarche est facilitée par l'adoption de grilles nationales d'évaluation des qualifications professionnelles et de la qualité de l'éducation permettant de mesurer les acquis. Pourtant, aucune évaluation des acquis ni des compétences n'est prévue pour les réfugiés syriens installés en Égypte, en Iraq, en Jordanie, au Liban et en Turquie. Seuls les systèmes nationaux d'éducation formelle et les écoles de la deuxième chance officielles et non formelles accréditées par le Ministère de l'éducation sont pris en compte (Fondation européenne pour la formation [ETF], 2014).

La reconnaissance des acquis constitue la principale difficulté. Le manque de reconnaissance, de validation et de valorisation de l'apprentissage informel des réfugiés compromet leurs chances d'accéder à un emploi décent, ou d'entreprendre d'autres études ou formations (Singh, 2018). Selon un inventaire de la validation des acquis réalisé par l'ETF, les migrants et les réfugiés sont sous-représentés en tant que groupe cible dans la validation des acquis non formels et informels (ETF, 2015).

Le Conseil de l'Europe a créé, en partenariat avec la Grèce, l'Italie, la Norvège et le Royaume-Uni, le Passeport européen des qualifications des réfugiés. Ce document fournit une évaluation des qualifications académiques basée sur les documents disponibles et un entretien structuré. Il présente aussi les informations portant sur l'expérience professionnelle du candidat et sa maîtrise des langues. En 2017, au cours de la phase pilote en Grèce, 92 réfugiés ont passé un entretien et 73 passeports ont été délivrés. En Allemagne, en Arménie, au Canada, en France et aux Pays-Bas, les partenaires s'apprêtent à entamer la deuxième phase (Conseil de l'Europe, 2018).

En Allemagne, la loi fédérale de reconnaissance des qualifications permet de déterminer et d'évaluer les

> « En République de Moldova, de nombreux programmes de préparation au départ destinés aux migrants potentiels ont été financés par des donateurs externes »

compétences professionnelles et les savoir-faire des personnes sans papiers à l'aune du cadre de qualification national, par exemple en leur faisant passer un examen oral ou pratique spécial. Soixante évaluations ont eu lieu en 2012, et 129 en 2015. Plus de la moitié des candidatures soumises par des réfugiés originaires d'Afghanistan, d'Albanie, d'Iran, d'Iraq, du Kosovo et de République arabe syrienne ont abouti à une équivalence complète. La traduction des informations en arabe et le lancement, en 2016, d'une application de reconnaissance multilingue ont favorisé le recours à ce service. Entre juin 2015 et décembre 2016, près de 20 000 réfugiés ont pu prendre part à des consultations de reconnaissance de leurs acquis (Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, 2017a).

En 2013, la Norvège a adopté une procédure de reconnaissance pour les personnes sans papiers vérifiables. Les comités d'experts nommés par l'Agence norvégienne pour l'assurance de la qualité de l'éducation, et chargés de procéder à cette reconnaissance, s'appuient sur les examens théoriques, les devoirs faits à la maison et le parcours professionnel des candidats. Selon une enquête menée auprès des candidats, plus de la moitié des réfugiés dont les compétences ont été reconnues en 2013 ont trouvé un emploi correspondant à leurs qualifications ou commencé des études supérieures (OCDE, 2016b).

La Suède a mis en place un programme spécial de deuxième cycle de secondaire à l'intention des réfugiés travaillant comme auxiliaires de santé. Les acquis en rapport avec la formation sont évalués dans le cadre d'échanges de groupe et de la supervision assurée par les enseignants. Les participants ont ainsi la possibilité de décrocher plus rapidement un diplôme de deuxième cycle (Andersson et Fejes, 2010).

La reconnaissance, la validation et l'accréditation sont par ailleurs plus aisées à mettre en œuvre lorsque les gouvernements coopèrent entre eux. Aux Philippines, l'Autorité de l'enseignement technique et du renforcement des compétences examine actuellement des projets d'accords de reconnaissance mutuelle des qualifications des travailleurs immigrés avec les pays du Golfe et Hong Kong (Chine). Elle s'emploie également à tester et à certifier les compétences des expatriés sur place (de la Rama, 2018).

CERTAINS PAYS PRÉPARENT LES ÉMIGRANTS À L'EMPLOI À L'ÉTRANGER

Certains pays affichant un taux élevé d'émigration investissent dans les compétences de leurs ressortissants, dans le but de faciliter leur intégration et de tirer le meilleur parti des transferts de fonds, qui représentent une source de revenu potentiellement intéressante. Le Bangladesh, les Philippines et le Sri Lanka proposent aux partants des formations professionnelles axées sur l'emploi et des programmes obligatoires plus longs, auxquels participent fréquemment des ONG, des agences d'emploi privées et des syndicats. Le Canada a créé des programmes d'aide aux immigrants, réservés aux arrivants ayant obtenu un titre de séjour. Les sites Internet d'information sur l'immigration se multiplient dans les pays de destination (ETF, 2015).

Cependant, même les formations soigneusement organisées avant le départ ne sont pas toujours valorisées à l'étranger. Le Bangladesh a mis un terme à une formation professionnelle dans le domaine manufacturier financée par l'Union européenne. En effet, les entreprises italiennes partenaires embauchaient les immigrants bangladais non pas en fonction de leur formation préalable ou de leurs compétences, mais en évaluant leur motivation et leur capacité d'adaptation selon leurs propres critères. Les migrants sélectionnés recevaient ensuite une formation intensive sur le tas (Charpin et Aiolfi, 2011).

En République de Moldova, de nombreux programmes de préparation au départ destinés aux migrants potentiels ont été financés par des donateurs externes ces dernières années. Les participants recevaient des informations générales sur la migration légale et les procédures d'emploi dans l'Union européenne, ainsi que sur les risques liés à l'immigration clandestine et à la traite. Outre l'aspect professionnel, les formateurs mettaient aussi l'accent sur les dimensions linguistique, culturelle et sociétale de la migration. Ces activités de préparation n'ont pourtant suscité que peu d'intérêt lorsque l'orientation et la formation n'étaient pas concrètement liées au départ et à l'emploi (ETF, 2015).

CONCLUSION

La question du renforcement des compétences techniques et professionnelles des migrants et des réfugiés ne concerne pas uniquement les planificateurs de l'éducation. Il est peu probable que les migrants et les réfugiés n'ayant pas accès à l'emploi ou à une activité professionnelle décente investissent dans le renforcement de leurs compétences techniques et professionnelles. Les planificateurs doivent reconnaître les acquis de l'apprentissage formel et non formel des migrants et des réfugiés, et leur fournir une orientation professionnelle, afin de faciliter leur insertion sur le marché de l'emploi.

Chaque bénéficiaire du programme « Espèces contre travail » mis en œuvre par l'Organisation internationale pour les migrations a la possibilité de suivre des cours d'alphabétisation pendant trois mois.

CRÉDIT : Amanda Nero/OIM

MESSAGES CLÉS

Le suivi de l'indicateur mondial sur les compétences en informatique et en communication implique de déterminer si les adultes et les jeunes ont réalisé l'une quelconque de neuf activités. Les données sont rares en dehors des pays à revenu élevé. Dans 15 pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, seules deux de ces activités, copier ou déplacer un fichier ou un dossier et envoyer des courriels avec des pièces jointes, ont été réalisées par au moins un tiers des adultes.

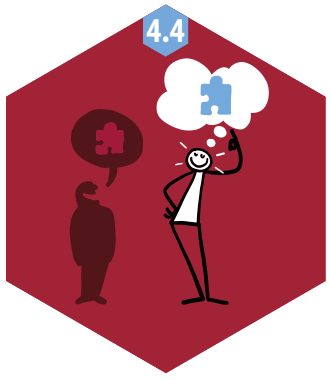
Cependant, les informations relatives aux compétences de base risquent d'être insuffisantes, car même les technologies simples accessibles aux usagers peu instruits exigent des compétences intermédiaires. Quant aux compétences plus pointues, il est difficile de les définir et de mettre au point un système de mesure rentable.

Le cadre des compétences numériques pour les citoyens (DigComp), élaboré en 2013 à l'intention des pays de l'Union européenne, a été adopté comme cadre mondial de suivi de la maîtrise de l'outil informatique, moyennant quelques adaptations. Compte tenu de l'extrême diversité des évaluations disponibles dans ce domaine, une étude s'impose pour déterminer lesquelles sont les plus intéressantes sur les plans de la pertinence et de la rentabilité.

Le suivi des compétences sociales et affectives présente des difficultés. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mené en 2015 par l'OCDE comportait une évaluation des compétences en matière de résolution collaborative de problèmes. Il est intéressant de constater que dans plusieurs pays, parmi lesquels l'Espagne, Israël et l'Italie, les élèves autochtones scolarisés dans des établissements affichant une plus grande concentration d'immigrants ont mieux réussi que les élèves scolarisés dans des établissements qui en accueillaient moins.

L'éducation financière permet aux migrants et aux réfugiés de se protéger contre les escroqueries et de tirer le meilleur parti des transferts de fonds. L'Indonésie prévoit ainsi une formation à l'intention des migrants et des personnes envisageant la migration dans sa stratégie nationale d'éducation financière. Les participants étaient davantage susceptibles de se constituer un budget et possédaient pratiquement le double de l'épargne du groupe témoin.

CHAPITRE 11



CIBLE 4.4

Compétences nécessaires au travail

D'ici à 2030, augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

INDICATEUR MONDIAL

4.4.1 – *Proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en informatique et en communication, par type de compétence*

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.4.2 – *Pourcentage des jeunes/adultes qui maîtrisent au moins le niveau minimal d'aptitude en culture numérique*

4.4.3 – *Taux de réussite scolaire des jeunes/adultes par tranches d'âge, situation au regard de l'activité économique, niveaux d'études et orientation du programme*

Point sur les données 11.1. Définition et évaluation des compétences en informatique et en entrepreneuriat 162

Point sur les politiques 11.1. Soutenir l'éducation financière des migrants 165

La cible 4.4 encourage les pays à investir dans les compétences nécessaires aux jeunes et aux adultes dans le monde du travail. Son champ d'action est donc particulièrement vaste. En revanche, le cadre de suivi, très limité, est beaucoup moins ambitieux. L'indicateur thématique 4.4.3 sur le taux de réussite scolaire des adultes ne constitue pas à proprement parler un indicateur de compétences. Les deux autres éléments – la mesure indirecte de la proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en informatique et en communication (indicateur mondial 4.4.1) et la mesure directe du pourcentage de compétences en matière d'alphabétisation numérique (indicateur thématique 4.4.2) – semblent très insuffisants pour permettre le suivi d'une cible d'une telle amplitude. À titre d'exemple, parmi les compétences applicables sur le lieu de travail, les connaissances financières ne font l'objet d'aucun indicateur, alors qu'elles sont indispensables à l'intégration, en particulier des migrants (**point sur les politiques 11.1**).

LA MAÎTRISE DE L'OUTIL INFORMATIQUE EST ESSENTIELLE, MAIS DIFFICILE À SUIVRE DIRECTEMENT

Les indicateurs relatifs aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et à la maîtrise de l'outil informatique n'en sont pas moins innovants pour un cadre de suivi de l'éducation. Ils concernent des compétences qui, outre la lecture, l'écriture et le calcul, revêtent désormais une importance quasi-universelle dans le monde du travail. Peu de compétences présentent une telle importance à l'échelle mondiale. Ces indicateurs incitent également les gouvernements à envisager l'acquisition de ces compétences en dehors du milieu scolaire.

L'indicateur mondial sur les compétences en TIC des jeunes et des adultes s'appuie sur les réponses des personnes interrogées lors d'enquêtes auprès des ménages au sujet des activités qu'elles ont exercées dans le domaine des TIC au cours des trois mois précédents. Selon les données les plus récentes de l'Union internationale des télécommunications (UIT), dans les pays à revenu intermédiaire types, les seules compétences maîtrisées par plus d'une personne interrogée sur trois, consistent à copier des fichiers et à les joindre à des courriers électroniques. Ce pourcentage atteint entre 58 % et 70 % dans les pays à revenu élevé (**figure 11.1**). La programmation n'est pratiquée que par une minorité de personnes, y compris dans les pays à revenu élevé.

En mesurant uniquement le pourcentage d'individus ayant exercé une compétence au cours des trois mois précédents, on risque de sous-estimer la proportion de ceux qui maîtrisent cette compétence, mais ne l'ont pas exercée récemment. Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE étudie la fréquence d'utilisation des compétences informatiques. Bien que la période de référence du PIAAC soit légèrement différente et qu'il n'existe aucune catégorie intermédiaire entre « moins d'une fois par mois » et « jamais », le nombre d'individus faisant rarement usage de leurs compétences informatiques est relativement faible (**tableau 11.1**).

Il est plus éclairant de suivre le comportement des usagers que d'examiner simplement la diffusion des technologies. Le taux de pénétration des téléphones portables dans les zones rurales est peut-être moins important que ce que l'on croit généralement, notamment si l'on tient compte du faible taux d'usage et de participation observé chez de nombreux groupes (Haenssgen, 2018). L'usage des technologies relève avant tout d'un phénomène social. L'accès des non-usagers à la technologie mobile et aux avantages en découlant implique habituellement l'intervention de tiers.

Le taux d'utilisation de certains services en ligne, tels que Facebook, constitue un indicateur des compétences numériques, mais aussi de beaucoup d'autres facteurs. Selon une étude récente, il existe une forte corrélation entre l'écart relatif hommes-femmes du taux d'utilisation de Facebook et celui du taux d'accès à Internet mesuré par l'UIT (Fatehkia *et al.*, 2018). En dépit de leurs faiblesses méthodologiques, les estimations provenant de mesures en ligne pourraient aider

> « Dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, à peine plus d'une personne sur trois sait copier un fichier et le mettre en pièce jointe, contre respectivement 58 % et 70 % dans les pays à revenu élevé »

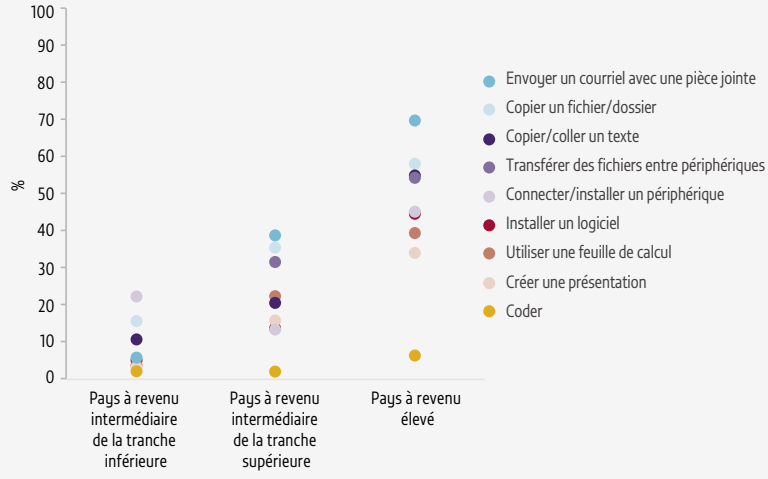
à combler le manque de données dans les pays ou pour les périodes non couvertes par des enquêtes plus fiables.

Il importe de déterminer si les compétences informatiques « de base » figurant dans l'indicateur mondial représentent un seuil vraiment bas. Les outils visant l'amélioration des moyens de subsistance sont, par exemple, les applications permettant aux agents de santé communautaires d'inscrire les femmes enceintes auprès des services de santé publique, aux usagers d'envoyer leurs demandes de remboursement de frais médicaux, aux petits exploitants d'accéder à des outils de gestion, etc. Or, on s'aperçoit que même les outils destinés aux usagers possédant un faible niveau de connaissance ou d'aptitude exigeaient des compétences informatiques intermédiaires plutôt que de simples notions (UNESCO, 2018).

L'indicateur thématique 4.4.2 – Pourcentage des jeunes/adultes qui maîtrisent au moins le niveau minimal d'aptitude en culture numérique – va bien au-delà de la seule maîtrise des outils de TIC (Fau et Moreau, 2018). Récemment, les partenaires de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (AMSA) ont tenté de définir un cadre mondial de suivi de la maîtrise de l'outil informatique inspiré du cadre DigComp élaboré par la Commission européenne. La principale difficulté s'agissant du suivi de la cible 4.4 est de repérer les outils qui permettront de mesurer efficacement les compétences informatiques (**point sur les données 11.1**).

Cet examen de l'applicabilité du DigComp en dehors de son cadre européen d'origine a mis en évidence l'absence de la pensée informatique dans celui-ci. La pensée informatique se définit comme l'application quotidienne de la nature algorithmique et informatique de la résolution de problèmes au moyen de technologies numériques. Elle ne se limite pas aux compétences en programmation et n'implique pas nécessairement l'emploi de langages informatiques particuliers (ISU, 2018). L'Étude internationale sur la maîtrise de l'outil informatique et la culture informationnelle 2018 comprend un nouveau volet d'évaluation facultatif sur la pensée informatique, définie comme « la capacité de repérer un problème, de le fractionner en étapes exécutables, de déterminer les éléments ou les caractéristiques importantes, de définir des solutions envisageables, et de les exposer de sorte qu'elles puissent être comprises par un ordinateur, un humain, ou les deux » (AIE, 2017, p. 1). Les résultats devraient permettre de mieux cerner la relation entre la pensée informatique et les autres aspects de la maîtrise de l'outil informatique et de la culture informationnelle.

FIGURE 11.1 :
La distribution des compétences en matière de TIC reste inégale
Pourcentage d'adultes ayant exercé une activité informatique au cours des trois derniers mois, par niveau de revenu des pays, 2014-2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig11_1
Note : Les valeurs médianes des pays à revenu intermédiaire sont obtenues à partir d'un petit échantillon de pays (5 pays de la tranche inférieure et 15 pays de la tranche supérieure).
Source : Base de données de l'ISU.

TABLEAU 11.1 :
La majorité des personnes ayant déjà exercé une compétence informatique appliquent celle-ci fréquemment, en particulier sur leur lieu de travail
Pourcentage de personnes interrogées exerçant des activités informatiques moins d'une fois par mois, parmi toutes celles qui en ont déjà exercées, dans un échantillon de pays, 2011-2015

	Au travail			Dans la vie quotidienne		
	Utilisation d'une feuille de calcul	Utilisation d'un logiciel de traitement de texte	Programmation ou codage informatique	Utilisation d'une feuille de calcul	Utilisation d'un logiciel de traitement de texte	Programmation ou codage informatique
Chili	9	8	6	17	16	6
Danemark	11	7	6	24	18	6
Japon	10	13	6	23	28	5
Nouvelle-Zélande	9	7	4	22	22	4
Irlande	6	3	9	17	21	3
Féd. de Russie	12	8	4	22	20	5
États-Unis	9	7	5	23	21	5

Source : Analyse effectuée par l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir des données du programme PIAAC de l'OCDE.

> « Il importe de déterminer si les compétences informatiques « de base » figurant dans l'indicateur mondial représentent un seuil vraiment bas, puisque même les outils destinés aux usagers peu instruits exigent des compétences intermédiaires »

IL EXISTE PEU DE PROJETS DE SUIVI TRANSNATIONAL DES COMPÉTENCES SOCIOAFFECTIVES

Les compétences socioaffectives, notamment la persévérance, la maîtrise de soi et les aptitudes sociales, sont évoquées dans le *Rapport GEM* 2016, dans la présentation de la portée et des enjeux du suivi des progrès relatifs à la cible 4.4. Leur importance pour la vie professionnelle est également décrite, de même que les possibles difficultés liées à leur suivi, par exemple l'adoption d'une définition et d'une mise en pratique convenant aux différents contextes culturels.

Un examen récent de l'enquête de la Banque mondiale portant sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité (STEP) corrobore ces inquiétudes. Cette enquête a été menée dans 15 pays à revenu intermédiaire, dans des zones pour la plupart urbaines. Elle comprend des questions touchant aux cinq grands traits de la personnalité : l'ouverture à de nouvelles expériences, la conscience, la stabilité émotionnelle, l'extraversion et l'amabilité. Selon une analyse des résultats de l'enquête, il convient d'interpréter ce type de mesures transculturelles avec prudence, et de réfléchir davantage aux moyens d'adapter ces mesures aux enquêtes menées dans les pays pauvres (Laajaj *et al.*, 2018).

L'OCDE a entrepris une étude internationale sur les compétences sociales et émotionnelles des 10 à 15 ans. L'organisation a élaboré sa propre version du modèle des cinq traits de personnalité : ouverture d'esprit, exécution de tâches, maîtrise des émotions, interaction avec les autres, et collaboration. L'enquête portera sur un échantillon de villes et de pays, et ses résultats seront publiés en 2020 (Chernyshenko *et al.*, 2018 ; OCDE, 2017b).

L'enquête PISA 2015 de l'OCDE comportait une évaluation des compétences en matière de résolution collaborative de problèmes. Celle-ci se définit comme la capacité d'un individu de « s'engager efficacement dans un processus par lequel deux agents ou plus tentent de résoudre un problème en partageant la compréhension et la volonté requises pour parvenir à une solution, et en mettant en commun leurs connaissances, leurs compétences et leurs efforts pour atteindre cet objectif » (OCDE, 2017a, p. 26). Sur les 52 pays ayant participé à l'enquête PISA, le Japon, la République de Corée et Singapour obtiennent les meilleures moyennes. Au moins 10 % des élèves de 15 ans ont atteint le niveau 4 dans ces pays, c'est-à-dire qu'ils sont capables de mener à bien des tâches compliquées de résolution de problèmes, tout en restant conscients des dynamiques de groupe, et en veillant à ce que les actions des membres de l'équipe soient cohérentes avec la répartition des rôles convenue.

Les résultats de l'enquête PISA renseignent aussi sur la diversité en milieu scolaire. Les élèves autochtones scolarisés dans des établissements affichant une plus grande concentration d'immigrants ont obtenu de meilleurs résultats en résolution collaborative de problèmes que les élèves scolarisés dans des établissements qui en accueillaient moins. Ce résultat a été obtenu en appliquant une variable de contrôle de leurs performances en science (OCDE, 2017a) (**figure 11.2**).

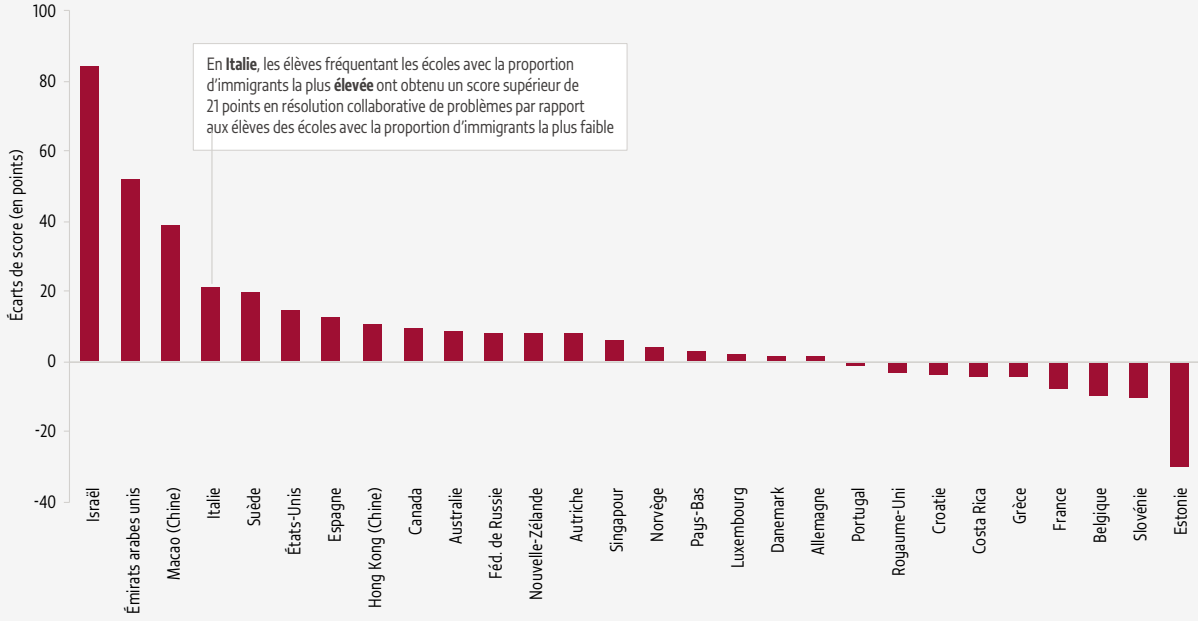
POINT SUR LES DONNÉES 11.1. DÉFINITION ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE ET EN ENTREPRENEURIAT

Il est probable que le suivi de la cible 4.4 des ODD sur « le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences [...] nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat » soit particulièrement délicat. Hormis la lecture, l'écriture et le calcul, rares sont les compétences qui présentent un intérêt suffisant sur les différents marchés de l'emploi pour faire l'objet d'un suivi à l'échelle mondiale. Par ailleurs, la réussite professionnelle exige un ensemble de savoir-faire, dans des proportions différentes selon le type d'emploi.

Le *Rapport GEM* 2016 signale qu'afin de pouvoir comparer les données à l'échelle mondiale, l'accent doit être mis sur les compétences pouvant être exercées sur différents marchés de l'emploi, acquises dans les systèmes éducatifs, et mesurées à faible coût. Intégrer les compétences en informatique et en communication (indicateur mondial 4.4.1) et en alphabétisation numérique (indicateur thématique 4.4.2) dans le cadre de suivi de l'ODD 4 est pertinent, en particulier car elles sont de plus en plus utiles à la vie professionnelle et à la participation à la vie sociale et politique. Pour autant, le suivi de l'alphabétisation numérique est loin d'être commode et pourrait se révéler onéreux. Par ailleurs, il n'existe aucun indicateur relatif à l'entrepreneuriat. La Commission européenne a récemment tenté par deux fois de définir et d'évaluer les compétences numériques et entrepreneuriales.

> “Afin de pouvoir comparer les données à l'échelle mondiale, l'accent doit être mis sur les compétences pouvant être exercées sur différents marchés de l'emploi, acquises dans les systèmes éducatifs, et mesurées à faible coût”

FIGURE 11.2 :
Dans la plupart des pays, les classes mixtes réussissent mieux en résolution collaborative de problèmes
Écart entre le score moyen en résolution collaborative de problèmes des établissements des quarts supérieur et inférieur en matière de proportion d'élèves immigrants



GEM StatLink : http://bit.ly/fig11_2
Note : Ces valeurs tiennent compte du contexte socioéconomique des élèves et des établissements.
Source : OCDE (2017).

DÉFINITION D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

Le référentiel DigComp a été mis au point en 2013 par le Centre commun de recherche (CCR) de la Commission européenne. La troisième édition (2.1) s'organise en cinq domaines (information et données, communication et collaboration, création de contenus numériques, protection et sécurité, et résolution de problèmes) et 21 sous-domaines de compétences. Les huit niveaux d'aptitude sont illustrés par des exemples. Ainsi, la capacité à identifier des sites de recherche d'emploi correspond au niveau d'aptitude le plus faible de la compétence en navigation, recherche et filtrage des données, des informations et des contenus numériques (Carretero *et al.*, 2017).

Le DigComp est un cadre détaillé, fruit d'un travail de plusieurs années mené en concertation avec un groupe de pays. Il pourrait faire office de cadre mondial de suivi de l'indicateur 4.4.2. Dans le cadre de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, le Centre des technologies de l'information dans l'éducation de l'université de Hong Kong estime que le DigComp constitue un bon point de départ, mais recommande d'y ajouter deux volets : i) un niveau minimum de familiarité avec les outils numériques, dont l'usage est généralement considéré comme normal dans les pays riches, et ii) un ensemble élargi de compétences professionnelles tenant compte du contexte culturel, économique et technologique des pays à revenu faible et intermédiaire. Il peut s'agir, par exemple, de montrer la complexité croissante des compétences nécessaires aux agriculteurs, par exemple pour prendre des décisions commerciales et agricoles à l'aide d'un téléphone mobile, acheter et vendre des produits au moyen d'une application pour smartphone ou installer un système d'irrigation guidé par les données provenant de capteurs d'humidité reliés à un ordinateur portable (ISU, 2018).

Il convient également de déterminer si la version élargie du DigComp est suffisamment fiable pour permettre l'évaluation et le suivi de l'alphabétisation numérique. L'exercice de cartographie actuellement mené par l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage apportera peut-être des éléments de réponse. De très nombreux modèles d'évaluation de l'alphabétisation numérique existent déjà. Leur portée et leur finalité (admission, certification, évaluation des besoins de formation, emploi, etc.) varient, de même que le groupe cible, l'usage, la formulation des questions, la fiabilité, la validité, le mode d'exécution, le coût, le potentiel de généralisation, et l'instance responsable (sachant que les fournisseurs privés sont plus étroitement impliqués que dans le cas des évaluations de compétences en lecture, en écriture et en calcul). Il est important que les évaluations des compétences numériques puissent être déployées à grande échelle et à un coût raisonnable dans les pays à revenu faible et intermédiaire, et être intégrées dans le cadre mondial de suivi.

> Les évaluations des compétences numériques doivent pouvoir être déployées à grande échelle et à un coût raisonnable dans les pays à revenu faible et intermédiaire, et être intégrées dans le cadre mondial de suivi

Trois modèles potentiellement intéressants évaluent explicitement les compétences du DigComp. Ils pourraient être utiles au suivi, bien qu'ils soient initialement destinés à la formation. Deux ont été créés par la Commission européenne. Le premier est une étude expérimentale menée auprès de 234 familles et axée sur les compétences numériques des jeunes défavorisés (Commission européenne, 2018a). Le second se rapporte à une annexe du DigComp destinée aux institutions scolaires, et plus précisément aux chefs d'établissement, aux enseignants et aux élèves. Il a pour but d'aider les écoles à repérer leurs forces et leurs faiblesses en matière d'alphabétisation numérique, et à élaborer une stratégie d'amélioration. La phase d'expérimentation menée auprès de 67 000 usagers s'est achevée en 2017, et le lancement officiel devrait avoir lieu fin 2018. L'objectif, inscrit dans le Plan d'action de l'Union européenne en matière d'éducation numérique, est d'atteindre un million d'usagers d'ici la fin 2019 (Commission européenne, 2018b).

Le troisième modèle, Pix, est un service en ligne d'évaluation et de certification des compétences numériques recensées dans le DigComp. Il est administré par le Ministère de l'éducation nationale et le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation de la France, et porté par un groupement d'intérêt public, créé sous la forme d'une startup d'État. Les usagers peuvent évaluer leurs compétences numériques, réaliser un diagnostic de leurs forces et de leurs faiblesses, et se voir conseiller des ressources de formation, le tout gratuitement (Vie *et al.*, 2017). Pix sera généralisé à la rentrée 2019-2020 pour tous les élèves de France de la troisième à la terminale (Pix, 2018).

DÉFINITION D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ENTREPRENEURIALES

Les compétences entrepreneuriales sont diverses et variées. La plupart sont également utiles en dehors de la création d'entreprise et ne représentent qu'une condition parmi d'autres de la réussite entrepreneuriale (Overseas Development Institute [ODI], 2012). Ce type de compétence implique des aptitudes cognitives et des savoir-faire transversaux. Il faut savoir aussi donner suite aux possibilités et aux idées qui se présentent, en vue de générer une valeur financière, culturelle ou sociale pour les autres (Bacigalupo *et al.*, 2016). Le CCR a élaboré en 2016 le cadre de référence commun de la Nouvelle stratégie pour les compétences en Europe, dénommé Cadre des compétences entrepreneuriales (EntreComp). Celui-ci s'organise en trois domaines (idées et opportunités, ressources, et « en action ») et 15 sous-domaines de compétences. Comme le DigComp, il définit huit niveaux de maîtrise, illustrés par des exemples d'acquis. Ainsi, l'aptitude à réaliser les tâches confiées de manière responsable représente le niveau de maîtrise le plus faible de la compétence de prise d'initiative (Bacigalupo *et al.*, 2016).

Comme pour le DigComp, il s'agit de déterminer si les compétences figurant dans l'EntreComp peuvent être convenablement évaluées et suivies au moyen d'enquêtes existantes. Prenons l'exemple du Moniteur de l'entrepreneuriat mondial et de l'enquête STEP de la Banque mondiale. Le premier est axé sur les compétences des adultes dans 54 pays et comprend un indicateur sur la peur de l'échec comme obstacle à la création d'entreprise (Moniteur de l'entrepreneuriat mondial, 2018), indicateur décliné en trois compétences distinctes dans le cadre EntreComp. La seconde comprend des questions sur l'endurance, alors que ce trait de personnalité est classé dans la catégorie « motivation et persévérance » dans l'EntreComp. Ces enquêtes restent cependant coûteuses du point de vue administratif, et certaines compétences, telles que la créativité et la gestion de l'incertitude, sont difficiles à quantifier.

Une dizaine d'outils d'auto-évaluation semblent assez compatibles avec l'EntreComp. Un dispositif d'incitation serait toutefois nécessaire pour obtenir des données en quantité suffisante, en vue d'établir un diagnostic ou de dégager des axes politiques. À l'issue de l'évaluation, les participants pourraient ainsi être invités à s'inscrire à des formations, à des programmes d'emploi pour les jeunes, ou à des services d'orientation professionnelle ou de certification des compétences, en fonction de leurs capacités et de leurs lacunes. L'auto-évaluation est régulièrement utilisée à des fins d'accréditation dans divers secteurs et professions, notamment les acteurs de la santé, les cadres et les enseignants. L'intégration des éléments de l'EntreComp dans ces outils d'auto-évaluation favoriserait vraisemblablement une utilisation plus large. Bien que non représentatives de la population générale, ces données permettraient de suivre l'évolution de compétences telles que la recherche de conseils sur l'entreprise individuelle (Bacigalupo *et al.*, 2016).

> Le suivi des compétences entrepreneuriales, qui englobe un large éventail de compétences, est complexe et onéreux

POINT SUR LES POLITIQUES 11.1. SOUTENIR L'ÉDUCATION FINANCIÈRE DES MIGRANTS

L'éducation financière permet aux individus d'améliorer leurs compétences en gestion financière et de mieux se protéger contre les tentatives de fraude ou d'exploitation financière. Or, les migrants et les réfugiés sont très exposés à ces risques. Les systèmes financiers, les dispositifs de protection sociale et les mécanismes de dépôt de plainte des pays d'accueil peuvent leur paraître d'une grande opacité dans les premiers temps, en particulier s'ils sont peu instruits. Les migrants sont de ce fait exposés à toutes sortes d'exploitations : conditions de travail ou d'obtention de visa abusives, frais de recrutement exorbitants, ou escroqueries pures et simples. Les conséquences vont de difficultés financières à la traite d'êtres humains ou au servage (Office des Nations Unies contre la drogue et le crime [ONUDC], 2015). Le manque de culture financière est omniprésent. Dans les principaux pays de réception des transferts de fonds, entre un quart et un tiers des adultes seulement possèdent une bonne culture financière, des performances très inférieures à celles des pays émetteurs, à l'exception des moins performants (**figure 11.3**). Les notions telles que les intérêts composés, l'inflation et la diversification des placements sont rarement maîtrisées parmi les migrants (Lusardi et Mitchell, 2014).

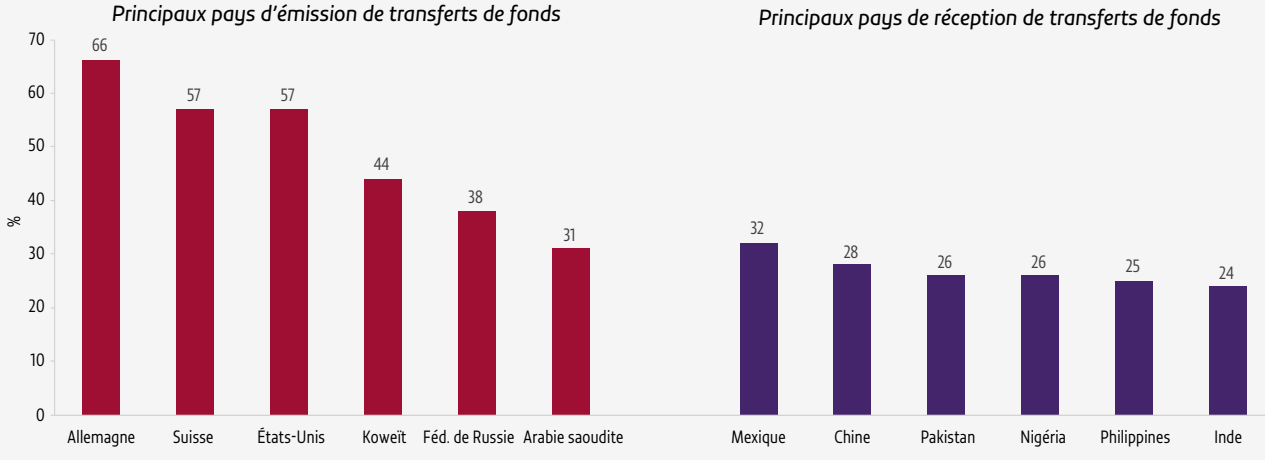
Un nombre croissant de programmes d'éducation financière publics et privés sont créés à l'intention des migrants et des réfugiés (Atkinson et Messy, 2013 ; Partenariat mondial pour l'inclusion financière [GPFI], 2015). Les participants apprennent à gérer efficacement les transferts de fonds (**point sur les politiques 19.4**), et sont formés à l'utilisation d'autres produits et services financiers. Certaines formations s'adressent également aux familles restées au pays (OCDE, 2016b).

> « Dans les principaux pays de réception des transferts de fonds, entre un quart et un tiers des adultes seulement possèdent une bonne culture financière »

LES PROGRAMMES D'ÉDUCATION FINANCIÈRE RÉPONDENT À DIVERS BESOINS DES MIGRANTS

Les migrants ont eux aussi tout à gagner de l'acquisition de bonnes connaissances sur les produits financiers (compte courant, compte épargne, paiement électronique) et de compétences en gestion financière personnelle, par exemple l'établissement d'un budget, le suivi des dépenses, la comptabilité, la gestion des dettes et le crédit (calcul du taux d'intérêt, encours, établissement des priorités de remboursement) (Atkinson et Messy, 2015 ; OCDE, 2016b). L'éducation financière doit au moins permettre aux migrants de comprendre le fonctionnement des circuits de transferts de fonds et de comparer leurs coûts (taux de change, frais, et variation du taux d'inflation). Le taux de création d'entreprise chez les migrants plus instruits est généralement supérieur à la moyenne. L'éducation financière leur fournit un premier socle de connaissances, qui leur permet ensuite de se perfectionner

FIGURE 11.3 :
Il existe un écart de culture financière entre les pays d'émission et de réception de transferts de fonds
Pourcentage d'adultes possédant une bonne culture financière, dans les principaux pays d'émission et de réception de transferts de fonds, 2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig11_3
Note : Les adultes sont considérés comme possédant une bonne culture financière s'ils ont répondu correctement aux questions portant sur au moins trois des quatre concepts entrant en compte dans la prise de décisions financières : notions de calcul, intérêts composés, inflation et diversification des placements.
Sources : Klapper *et al.* (2015) pour la culture financière, et Banque mondiale (2018) pour les transferts de fonds.

et de se spécialiser dans différents domaines (assurance, retraite, comptabilité, gestion d'investissements et de prêts d'entreprise, etc.).

Un grand nombre d'initiatives mondiales de promotion de l'inclusion, de la culture et de l'éducation financières accordent une importance prioritaire aux migrants dans le cadre de programmes plus vastes visant à promouvoir l'inclusion. Citons, par exemple, le Réseau international sur l'éducation financière lancé par l'OCDE, et le sous-groupe du GPFI (G20) sur la culture financière et la protection financière des consommateurs. Plusieurs organismes et donateurs des Nations Unies proposent des formations et des supports de culture financière. Le Fonds international de développement agricole (FIDA) a créé un Mécanisme de financement pour l'envoi de fonds. Des fondations caritatives associées au secteur financier interviennent également auprès des migrants, comme en Égypte (Attia et Engelhardt, 2016).

Les programmes de formation financière à l'intention des migrants impliquent souvent un large éventail de parties prenantes représentant des acteurs internationaux, des gouvernements, des organisations non gouvernementales et les acteurs privés. En Chine, un programme non gouvernemental de formation financière a été mis en place par l'Institut du développement de la province du Yunnan à l'intention des migrants internes. Les familles d'agriculteurs se voient remettre un récapitulatif des transferts de fonds, qu'elles peuvent ensuite présenter comme preuve de solvabilité pour obtenir un micro-crédit. L'Institut encourage aussi les organisations communautaires à partager leurs bonnes pratiques en matière de culture financière, tâche qu'il effectue en collaboration avec le Mécanisme de financement pour l'envoi de fonds du FIDA. Enfin, il effectue du porte-à-porte pour proposer des services financiers et une éducation financière dans les zones isolées, où les coopératives de crédit rurales, les bureaux de poste et les autres guichets classiques de transferts de fonds sont peu présents (GPFI, 2015).

L'Indonésie a adopté en 2013 un modèle de stratégie nationale d'éducation financière. Fondée sur des données probantes issues d'un programme mené conjointement avec la Banque mondiale (Doi *et al.*, 2012 ; GPFI, 2015), cette stratégie cible la formation sur des moments où les migrants potentiels font face à des décisions financières importantes. Avant leur départ, les participants reçoivent une formation portant sur la planification financière et sur les produits et services financiers de base, tels que l'épargne et le crédit. Après le départ, l'accent est mis sur les transferts de fonds. La participation des familles des migrants aux ateliers s'est avérée extrêmement fructueuse : les migrants étaient davantage susceptibles de se constituer un budget et possédaient pratiquement le double de l'épargne du groupe témoin (Banque mondiale, 2017b).

Au Mexique, le Comité de l'éducation financière assure la coordination des activités et des programmes menés par ses membres. La Banque nationale de l'épargne et des services financiers (BANSEFI), une banque de développement social axée sur la promotion de l'inclusion financière, propose des cours d'éducation financière. L'un des modules est consacré aux différents types de transferts de fonds, au choix des produits financiers, à la gestion de l'utilisation des transferts, ainsi qu'à l'épargne et à l'investissement des fonds reçus. L'offre de services de l'Institut des Mexicains de l'étranger, aux États-Unis, est en outre présentée. Les migrants peuvent accéder aux services de la BANSEFI par l'intermédiaire des consulats (OCDE, 2018).

Le Maroc compte une importante population d'immigrants sans papiers, pour la plupart originaires d'Afrique subsaharienne. La Fondation marocaine pour l'éducation financière a créé un partenariat avec l'Organisation internationale du Travail en vue d'instaurer des programmes de formation aux questions financières pour les migrants. Toutes deux ont mené des enquêtes qualitatives en amont de la conception pour s'assurer que la formation répondait bien aux besoins des migrants et de leurs familles (Banque mondiale, 2017a).

En Roumanie, l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) a lancé une initiative conjointe avec la MasterCard Foundation visant à faciliter l'intégration des migrants et des réfugiés. Les bénéficiaires apprennent notamment à gérer leurs finances de manière autonome en participant à des séances de formation financière hebdomadaires organisées gratuitement dans les centres d'insertion. Les groupes vulnérables, en particulier les enfants, les femmes et les personnes ayant des besoins spéciaux reçoivent une aide personnalisée en priorité (OIM, 2018).

L'ÉDUCATION FINANCIÈRE N'EST QU'UN ASPECT DE L'INCLUSION FINANCIÈRE

Même s'ils possèdent une bonne culture financière, les migrants ne connaissent pas toujours la terminologie et les caractéristiques des produits financiers. L'Autorité de supervision financière suédoise propose, dans le cadre de son programme *Dina pengar och din ekonomi* (« Votre argent, vos finances »), un film, une brochure et d'autres supports aux animateurs des cours de finance personnelle dispensés aux migrants. Les modules, rédigés dans une langue accessible, portent sur la terminologie économique suédoise, sur les systèmes bancaires et de paiement utilisés en Suède, et sur les droits et obligations applicables sur les marchés financiers (OCDE, 2016a).

Les migrants ne font pas nécessairement confiance aux institutions financières, que ce soit dans leur pays ou dans les communautés d'accueil. Les migrants sans papiers et les réfugiés nouvellement arrivés craignent souvent que les informations demandées pour accéder aux services financiers soient utilisées

> L'efficacité des programmes d'éducation financière est compromise par la méfiance des migrants vis-à-vis des institutions financières, et par leur crainte d'être expulsés s'ils accèdent aux services financiers

pour les identifier et les expulser. Les préoccupations en matière d'évasion fiscale et de sécurité alimentent également ce sentiment de méfiance. Bien que ce dernier soit légitime dans certains cas, il peut aussi provenir de la méconnaissance des lois sur l'immigration et des conséquences juridiques de la communication d'informations à des tiers, voire de rumeurs. En effet, les migrants, et plus particulièrement les réfugiés, n'ont pas toujours de réseau de pairs vers lequel se tourner pour obtenir des conseils sur l'accès aux services financiers.

Le secteur financier lui-même constitue un obstacle de taille. Il n'offre pas toujours de produits financiers adaptés aux besoins ou à la culture des immigrants, ni à leurs familles restées au pays. Le manque de flexibilité et de points d'accès (par exemple, les agences) et les frais importants constituent aussi des freins. Par ailleurs, les produits financiers sont rarement accessibles aux migrantes, et les formations dans ce domaine prennent rarement en compte leurs besoins et leurs problèmes particuliers (Groupe mondial sur la migration [GMG], 2017). Bien qu'elles soient les principales bénéficiaires des transferts de fonds, il leur est souvent difficile d'accéder aux services financiers formels pour des raisons économiques et sociales. Enfin, l'absence de mécanismes de plainte dignes de ce nom a un effet très dissuasif sur les migrants encore peu habitués à leur nouvel environnement. Leurs familles restées au pays, qui ne disposent parfois d'aucun moyen de recours en cas d'erreur de transfert, s'en trouvent en outre pénalisées.

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que les programmes de formation aux questions financières soient insuffisants. Les données relatives à l'incidence d'une éducation financière sur le bien-être économique des migrants ne sont pas concluantes et dépendent du contexte. La plupart associent la culture financière à des décisions financières bonnes ou mauvaises, mais ne permettent pas de déterminer précisément les effets de l'éducation financière (Entorf et Hou, 2018). D'après une étude menée au Qatar sur des migrants indiens, l'acquisition de notions financières a eu un effet minime sur leurs décisions en la matière (Seshan et Yang, 2014). Des études effectuées en Australie et en Nouvelle-Zélande montrent que les programmes d'éducation financière n'ont pas sensiblement modifié l'utilisation du système bancaire officiel. Aux Fidji, la téléphonie mobile a réussi à elle seule à stimuler la culture financière (Brown *et al.*, 2014 ; Gibson *et al.*, 2012), quoique le bilan des méta-analyses soit mitigé sur ce point (Fernandes *et al.*, 2014). Les plus récentes révèlent que l'effet de la téléphonie mobile sur les attitudes et les comportements financiers des groupes défavorisés est faible (Kaiser et Menkhoff, 2017).

Il est généralement conseillé d'adapter davantage les programmes d'éducation financière à l'intention des migrants, car tous les groupes ne partagent pas les mêmes préférences ou situations économiques. Les formations courtes risquent de n'avoir aucun effet sur le comportement des usagers ayant un niveau de départ très faible (Lusardi et Mitchell, 2014). Un examen des méthodes pédagogiques permettrait de vérifier si certains éléments de culture financière sont plus facilement assimilables par la pratique (Michaud, 2017). L'influence des pairs est particulièrement forte au sein des familles, ce dont devraient tenir compte les concepteurs des programmes d'éducation financière (Doi *et al.*, 2012). Un programme de culture financière mis en œuvre au Sri Lanka propose des formations spécialement adaptées aux besoins des migrants, des familles restées au pays, ou des rapatriés (Rosenberg, 2017).

CONCLUSION

Les obstacles à l'inclusion financières que rencontrent les migrants et les réfugiés ne sont pas toujours liés au manque de culture financière. Mais l'éducation financière peut les aider à se prémunir contre le risque d'escroquerie, et permettre aux familles de tirer le meilleur parti des fonds reçus. Le besoin d'éducation financière dépend du niveau de compétences des migrants et du degré d'avancement de leur parcours migratoire. D'autre part, les migrants et les personnes à charge restées au pays n'ont pas nécessairement les mêmes besoins. Un large éventail d'acteurs investis dans la formation financière des migrants s'efforcent de répondre à ces besoins divers. Il conviendrait toutefois de perfectionner quelque peu le système, afin de s'y retrouver dans la multitude de programmes de formation potentiels axés sur l'offre.

Les principaux pays d'émigration traditionnels à revenu intermédiaire ont mis en place une stratégie nationale d'éducation financière. Cependant, les pays d'émigration comme d'immigration ont encore des progrès à faire pour coordonner sur leur territoire les programmes d'éducation financière destinés aux migrants et intégrer ces interventions dans leurs politiques de migration, afin d'éviter les doublons et de ne laisser personne de côté. Les initiatives efficaces sont celles qui impliquent les migrants dans l'élaboration des programmes, communiquent activement des informations pertinentes aux ménages, notamment au moment de la prise des décisions financières, accordent une attention particulière aux femmes et aux autres groupes défavorisés, agissent en concertation avec les prestataires de services financiers et d'aide à la migration, et assurent une bonne coordination entre les parties prenantes.

Masum*, 12 ans, est arrivé seul à Dhaka, au Bangladesh, voici deux mois. Il fréquente un centre dirigé par INCIDIN, une organisation partenaire de Save the Children financée par la Fondation IKEA. Les enfants peuvent suivre des cours de rattrapage avant d'intégrer si possible des établissements scolaires. « J'aime bien le centre, parce qu'ici je peux jouer et apprendre. »

** Le prénom a été modifié.*

CRÉDIT : Mats Lignell/Save the Children

MESSAGES CLÉS

Bien que la parité entre les sexes dans la scolarisation ait été atteinte à l'échelle internationale, en moyenne, jusqu'au secondaire, seulement 49 % des pays l'avaient atteinte dans le premier cycle du secondaire et 24 % dans le deuxième cycle. Un écart principalement dû aux disparités de scolarisation qui pénalisent les garçons dans de nombreux pays.

Les taux d'achèvement varient considérablement en fonction du milieu et du niveau de richesse. Cependant, la ventilation croisée très fine (par exemple, les filles pauvres vivant en milieu rural) réduit généralement la taille des échantillons, et donc la précision des estimations relatives à ces groupes.

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les élèves des zones rurales ont deux fois moins de chances de parvenir au terme du deuxième cycle du secondaire. Des données récentes suggèrent toutefois que 80 % de la population africaine et asiatique est citadine. Cela signifie que les inégalités réelles en matière d'éducation entre zones rurales et zones urbaines pourraient être encore plus élevées.

Au moins 800 millions de personnes vivent dans des bidonvilles. Le peu de données dont nous disposons laisse entrevoir la faiblesse des indicateurs relatifs à l'éducation dans ces zones. Au Bangladesh, le taux de déscolarisation des enfants, qu'ils aient l'âge de fréquenter l'école primaire ou l'école secondaire, était deux fois plus élevé dans les bidonvilles que dans d'autres quartiers urbains.

Selon les données sur le handicap tirées des enquêtes MICS réalisées par l'UNICEF, 0,2 % des enfants âgés de 5 à 17 ans en Sierra Leone ont des problèmes de vue et autant souffrent de troubles de l'audition. Le pourcentage des autres troubles fonctionnels varie considérablement selon l'âge, ce qui complique l'interprétation des données.

Il est indispensable de donner aux réfugiés en situation de handicap les moyens de s'exprimer et de les impliquer dans l'élaboration des programmes conventionnels, afin qu'ils soient pleinement reconnus dans le système de l'éducation.

CHAPITRE 12

CIBLE 4.5

Équité

D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

INDICATEUR MONDIAL

4.5.1 – *Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés*

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.5.2 – *Pourcentage d'élèves dans l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue parlée à la maison est la langue d'instruction*

4.5.3 – *Mesure dans laquelle les stratégies explicites basées sur une formule réaffectent les ressources de l'éducation aux populations défavorisées*

4.5.4 – *Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement*

4.5.5 – *Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays les moins avancés*

Point sur les données 12.1. L'analyse de l'éducation dans les bidonvilles reste une entreprise difficile 173

Point sur les politiques 12.1. Les réfugiés en situation de handicap doivent être soutenus afin de surmonter les multiples obstacles à l'éducation 175

L'un des pivots de l'ODD 4 est la mise en place de systèmes de l'éducation qui ne laissent personne de côté. Or, il est impossible d'y parvenir sans considérer d'abord les disparités en matière de ressources, de processus et de résultats qui caractérisent le secteur de l'éducation. L'écart entre les sexes en matière de scolarisation peut être estimé grâce aux données administratives. À l'échelle mondiale, la parité entre les sexes est atteinte, en moyenne, jusqu'au début du secondaire. À l'échelle régionale, elle est atteinte partout dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, à l'exception de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne (0,96). Les écarts régionaux sont en revanche beaucoup plus palpables en ce qui concerne le deuxième cycle du secondaire : l'indice ajusté de parité entre les sexes oscille entre 0,82 en Afrique subsaharienne et 1,12 en Océanie. Si la parité a été atteinte selon la moyenne mondiale, seuls 24 % des pays sont effectivement paritaires (**tableau 12.1**).

> « La parité entre les sexes en matière de scolarisation a été atteinte en moyenne au niveau mondial, jusqu'au cycle secondaire »

Les disparités entre les sexes (femmes/hommes), entre les milieux (milieu rural/urbain) et entre les niveaux de richesse (quintile inférieur/supérieur) présentes dans les taux d'achèvement doivent être mesurées au moyen d'enquêtes auprès des ménages. Certes, la parité est quasiment atteinte

TABLEAU 12.1 :
Indice ajusté de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation et pourcentage de pays ayant atteint la parité, par niveau d'enseignement, 2017

	Enseignement préscolaire		Enseignement primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Enseignement supérieur	
	Indice ajusté de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice ajusté de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice ajusté de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice ajusté de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice ajusté de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)
Monde	**1,00**	**59**	**0,99**	**62**	**0,99**	**49**	**1,02**	**24**	**1,16**	**6**
Afrique subsaharienne	1,02	44	0,96	34	0,98	21	0,82	5	0,75	0
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	1,00	53	0,99	67	0,99	60	1,02	30	1,19	20
Asie centrale et Asie du Sud	0,97	38	1,00	57	0,99	50	0,99	46	0,89	7
Asie de l'Est et du Sud-Est	1,00	80	0,99	76	1,00	56	1,03	41	1,15	0
Océanie	1,01	27	0,99	59	1,02	29	1,12	0	...	...
Amérique latine et Caraïbes	1,02	69	0,97	55	1,01	52	1,10	14	1,27	5
Europe et Amérique du Nord	0,99	82	1,00	93	0,99	74	1,01	38	1,23	7
Pays à faible revenu	1,02	30	0,97	35	0,96	10	0,75	10	0,54	0
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	1,00	62	0,98	50	1,00	36	0,99	24	1,04	11
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	1,01	59	0,99	68	1,01	61	1,06	23	1,20	3
Pays à revenu élevé	1,00	76	1,00	85	0,99	68	1,03	33	1,27	7

Note : L'indice de parité ajusté est symétrique, qu'il soit positif ou négatif. Par exemple, si la fréquentation est de 80 filles pour 100 garçons dans un pays et de 80 garçons pour 100 filles dans un autre pays, les deux valeurs de l'indice sont symétriques autour de 1.
Sources : Base de données de l'ISU et calculs de l'équipe de rédaction du *Rapport GEM*.

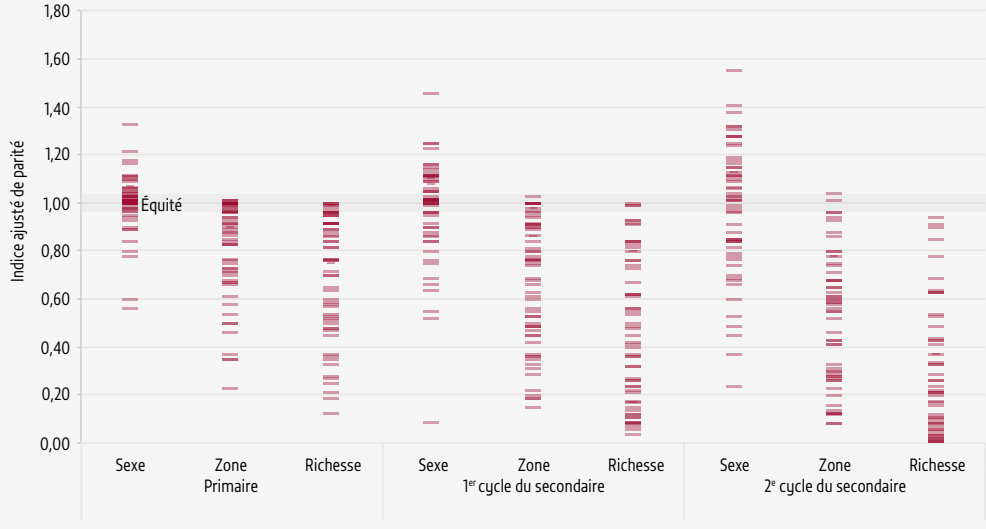
> Dans bon nombre de pays à revenu faible et intermédiaire, les élèves des zones rurales ont, dans le meilleur des cas, deux fois moins de chances, quand ce n'est pas souvent moins, de parvenir au terme du deuxième cycle du secondaire que les élèves des zones urbaines

si l'on s'en tient à la moyenne. Mais un écart important persiste au sein de nombreux pays, au détriment des filles ou des garçons, en particulier dans l'enseignement secondaire. Les disparités entre milieux et entre niveaux de richesse sont en passe d'être minimisées dans le primaire, mais demeurent considérables dans le secondaire. Dans bon nombre de pays à revenu faible et intermédiaire, les élèves des zones rurales ont, dans le meilleur des cas, deux fois moins de chances, quand ce n'est pas souvent moins, de parvenir au terme du deuxième cycle du secondaire que les élèves vivant en milieu urbain (**figure 12.1**).

Bien que les disparités évoquées ici soient exprimées sous forme d'indice de parité, l'indice témoin de l'équité dans le cadre de suivi des ODD, il existe de nombreuses façons de quantifier et d'interpréter les disparités en matière d'éducation entre les pays. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 2016 tend à montrer que les différentes mesures de l'inégalité peuvent donner lieu à des résultats à première vue contradictoires. Un nouveau *Manuel de mesure de l'équité dans l'éducation* tire enfin au clair les concepts et les analyses ayant trait à de nombreux aspects de la mesure de l'équité qui dépassent le cadre de suivi de l'indicateur mondial. Il fait la distinction entre les analyses visant à savoir si tout le monde a atteint un seuil minimum ou se trouve dans une même situation, et celles visant à déterminer si l'éducation dépend de certaines caractéristiques arbitraires liées à l'origine, si elle dépend uniquement d'une aptitude ou d'un effort particulier, ou si elle profite efficacement aux plus défavorisés (ISU, 2018).

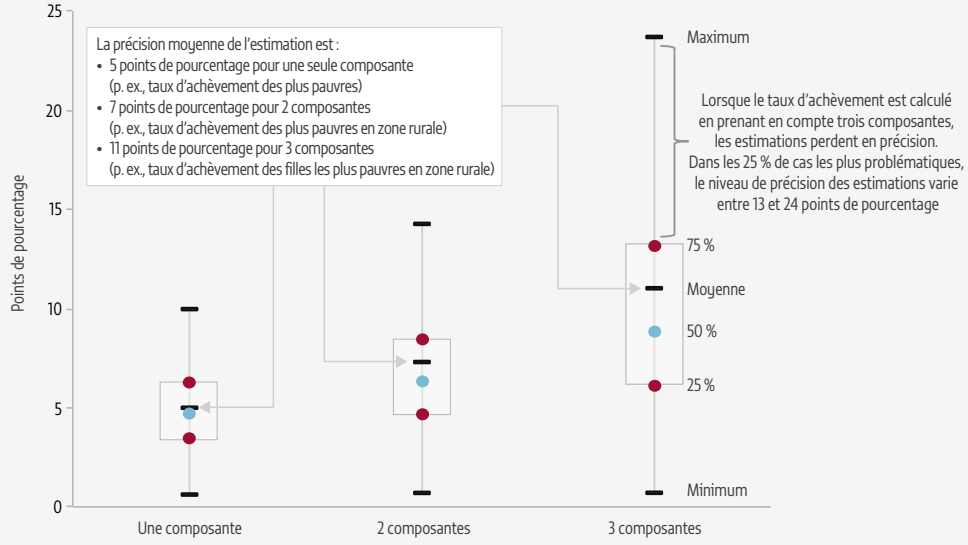
Ce manuel met également en évidence l'insuffisance des enquêtes pour déterminer les points de convergence des multiples facteurs de désavantage. La ventilation croisée très fine réduit généralement la taille des échantillons, et donc la précision des estimations. L'analyse des enquêtes auprès des ménages menées sur la période 2013-2017 en vue de la présente publication révèle que l'ajout de nouvelles composantes entraîne une élévation du niveau d'incertitude. Par exemple, le taux d'achèvement du quintile le plus pauvre (une seule composante, la pauvreté) atteint 80 %, alors qu'en réalité il oscille souvent entre 75 % et 85 % (5 points de pourcentage d'écart). En revanche, si le taux d'achèvement

FIGURE 12.1 :
De nombreux pays sont encore loin d'atteindre la parité de l'achèvement scolaire en matière de milieu et de richesse, en particulier dans l'enseignement secondaire
Indice ajusté de parité entre les sexes, les milieux et les niveaux de richesse du taux d'achèvement, par niveau d'enseignement, 2014-2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig12_1
Sources : Calculs effectués par l'ISU et l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir des enquêtes auprès des ménages.

FIGURE 12.2 :
L'estimation du taux d'achèvement des filles pauvres vivant en milieu rural est moins précise que pour les filles en général
Précision de l'estimation du taux d'achèvement du cycle primaire, par nombre de dimensions croisées



GEM StatLink : http://bit.ly/fig12_2
Note : La « précision » se définit comme les erreurs standard estimées du taux d'achèvement.
Sources : Calculs effectués par l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* et l'ISU à partir des enquêtes auprès des ménages.

des filles pauvres vivant en milieu rural (triple composante, le sexe, le milieu et le niveau de richesse) est de 50 %, la valeur réelle se situera souvent entre 39 % et 61 % (11 points de pourcentage d'écart). Dans le quart le plus incertain des estimations, cet écart peut même atteindre entre 13 et 24 points de pourcentage, dans un sens comme dans l'autre (**figure 12.2**).

L'autre grande contrainte de la mesure des disparités tient au fait que le milieu et le niveau de richesse sont définis au niveau national. En outre, la définition officielle d'une « zone urbaine » ne reflète pas toujours la réalité de nombreux pays à forte croissance (**encadré 12.1** et **point sur les données 12.1**).

La difficulté de mesure des sources de désavantage multidimensionnelles apparaît avant même l'ajout d'autres facteurs clés, tels que le handicap (**point sur les politiques 12.1**). Alors que l'indicateur mondial 4.5.1 considère le handicap comme une catégorie de ventilation des données, les informations disponibles ne permettent pas encore de comparaison à l'échelle mondiale. De même, rien ne prouve l'utilité d'un seul indice de parité applicable au handicap, compte tenu de la multiplicité des troubles associés aux différentes déficiences.

La sixième série des enquêtes MICS de l'UNICEF, prévue pour être déployée dans une soixantaine de pays, comprend un module consacré au fonctionnement de l'enfant, améliorant de ce fait l'exhaustivité des données à l'échelle internationale. Le handicap y est abordé du point de vue de la fonctionnalité. L'objectif est de repérer les enfants vivant dans un environnement inadapté et dont la participation est (ou risque d'être) limitée (UNICEF, 2017).

Le module consacré au fonctionnement de l'enfant est intégré dans deux questionnaires des MICS. Il permet aux mères ou aux principaux responsables des enfants de signaler les troubles fonctionnels pouvant survenir dans plusieurs domaines. Le premier questionnaire vise les enfants de moins de 5 ans. Il porte sur la vue, l'audition, la marche, les compétences de motricité fine, la communication, l'apprentissage, le jeu et la maîtrise de soi. Le second questionnaire vise les enfants âgés de 5 à 17 ans. Les questions sur les compétences de motricité fine et le jeu sont remplacées par des questions sur l'autonomie, la mémorisation, la concentration, l'acceptation du changement, la création d'amitiés, l'anxiété et la dépression (UNICEF, 2016).

Selon l'une des premières enquêtes de la sixième série des MICS, 0,2 % des enfants âgés de 5 à 17 ans en Sierra Leone

ENCADRÉ 12.1 :

La définition d'une zone urbaine est beaucoup plus flottante qu'on ne le pense

L'évaluation du désavantage rural entre les pays dépend essentiellement de la comparabilité des définitions des zones dites « rurales » et « urbaines ». Cette comparabilité est malheureusement faible. La classification peut se fonder sur la proportion de la population active travaillant dans le secteur de l'agriculture, sur la démographie, sur la densité démographique, sur les critères nationaux idiosyncrasiques, ou sur un agencement quelconque de ces divers éléments. De plus, il est possible que la classification officielle ait un temps de retard sur les changements structurels et démographiques. Ce retard peut s'expliquer par la rapidité des changements. Mais il peut être aussi délibéré, une façon d'éviter les investissements dans les services publics requis dans les nouveaux centres urbains.

Les participants à la troisième conférence de l'ONU-Habitat, organisée en 2016 à Quito, ont décidé d'élaborer une définition mondiale, axée sur les personnes, des villes et des zones de peuplement, en vue de faciliter le suivi des ODD. Cette définition sera soumise à l'approbation de la Commission de statistique des Nations Unies en 2019. Le Centre commun de recherche (CCR) de l'Union européenne, la FAO, l'OCDE et la Banque mondiale ont comparé les classifications administratives des zones rurales et urbaines avec un ensemble composé de données de télédétection des zones bâties et de données de recensement sur la répartition de la population (CCR, 2018).

Le modèle du degré d'urbanisation a également été testé. Il se divise en trois catégories de cellules de 1 km^2 : a) les centres urbains (cellules contiguës comprenant au moins 1 500 habitants au km^2 et au moins 50 000 au total) ; b) les aires urbaines (cellules contiguës comprenant au moins 300 habitants au km^2 et au moins 5 000 au total) ; etc) les zones rurales (moins de 300 habitants au km^2 et autres cellules situées en dehors des aires et des centres urbains). D'autres critères de distinction entre les types de municipalités, par exemple la délimitation des zones de transport quotidien, sont pertinentes pour le volet des ODD consacré aux zones urbaines, mais le sont moins pour mesurer l'inégalité au titre de l'ODD 4 (CCR, 2018).

Le rapport *Atlas of the Human Planet 2016* expose les résultats préliminaires de ces travaux, tandis que l'édition 2018 présente les mises à jour et les ajustements sous forme d'une nouvelle base de données mondiale des centres-villes. Il est très étonnant de constater que, selon ces données actualisées, plus de 80 % de la population africaine et asiatique est citadine, contre moins de 50 % si l'on s'en tient aux définitions nationales (CCR, 2018).

Cet écart a des répercussions non négligeables sur le suivi des inégalités en matière d'éducation entre zones urbaines et rurales. Il est possible que de nombreuses zones actuellement considérées comme rurales soient en fait des zones urbaines, une confusion qui tend à masquer la situation des zones véritablement rurales. La population des bidonvilles non comptabilisés situés en bordure des villes dans les pays à revenu faible et intermédiaire de tranche inférieure pourrait être encore plus nombreuse que ne le laissent penser les évaluations actuelles : il est donc d'autant plus urgent d'appréhender la situation de l'éducation dans les bidonvilles.

> « En Sierra Leone, les enfants souffrant de troubles de la marche ont trois fois plus de chances d'être non scolarisés que les autres enfants »

ont des problèmes de vue et autant souffrent de troubles de l'audition. Le pourcentage des autres troubles fonctionnels varie considérablement selon l'âge, ce qui complique l'interprétation des données. Les troubles fonctionnels liés à l'autonomie touchent 1,9 % des enfants âgés de 5 à 9 ans, contre seulement 0,1 % des enfants âgés de 15 à 17 ans. Même constat pour les troubles de la marche, avec respectivement 5,1 % et 1,4 % pour ces deux tranches d'âge. Les enfants souffrant de troubles de la marche avaient cependant trois fois plus de risques d'être non scolarisés que les autres enfants (Statistics Sierra Leone, 2018).

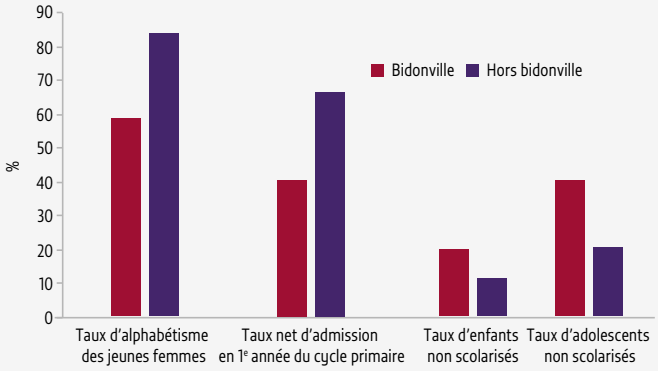
POINT SUR LES DONNÉES 12.1. L'ANALYSE DE L'ÉDUCATION DANS LES BIDONVILLES RESTE UNE ENTREPRISE DIFFICILE

On estime qu'au moins 800 millions de personnes vivent dans des bidonvilles (ONU-Habitat, 2016). Il est néanmoins probable que ces chiffres soient en deçà de la réalité, du fait que les pays n'utilisent pas les mêmes définitions ou méthodes d'estimation. D'après les résultats d'un recensement réalisé en porte à porte, la population de Kibera, le plus grand bidonville de Nairobi, pourrait avoir été sous-estimée d'au moins 18 % (Lucci *et al.*, 2018).

Quoique éparses, les données suffisent à faire ressortir l'écart en matière d'éducation entre les bidonvilles et les autres quartiers urbains. Deux enquêtes menées dans les bidonvilles de Nairobi révèlent que le pourcentage de femmes ayant suivi au minimum des études secondaires est passé de 32 % en 2000 à 51 % en 2012, alors que la moyenne de la ville s'établit à 68 % (Africa Population Health Research Center [APHRC], 2014).

Selon un recensement des lotissements sauvages et des populations flottantes effectué par le Gouvernement du Bangladesh, le nombre de bidonvilles est passé de 3 000 à 14 000 entre 1997 et 2014. La part de leurs habitants masculins sans instruction a cependant chuté, passant de 79 % à 26 % sur la même période (Bureau de statistique du Bangladesh, 2015). Toutefois, selon une analyse de l'enquête MICS de 2009, le taux de fréquentation dans l'enseignement secondaire atteint 18 % dans les bidonvilles,

FIGURE 12.3 :
Au Bangladesh, l'accès à l'éducation, la rétention scolaire et les résultats d'apprentissage sont pires chez les enfants et les jeunes des bidonvilles
Échantillon d'indicateurs relatifs à l'éducation, par zone urbaine, Bangladesh, 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig12_3
Note : Ce chiffre est obtenu en comparant les populations vivant dans les « City Corporations », c'est-à-dire les principales zones urbaines.
Source : Bureau de statistique du Bangladesh et UNICEF Bangladesh (2017).

> « Au Bangladesh, le taux d'enfants non scolarisés, qu'ils aient l'âge de fréquenter l'école primaire ou l'école secondaire, était deux fois plus élevé dans les bidonvilles que dans d'autres quartiers urbains »

contre respectivement 53 % et 48 % dans les zones urbaines et rurales (UNICEF Bangladesh, 2010). L'analyse de l'enquête sur le bien-être des enfants en milieu urbain de 2016 confirme que le taux de déscolarisation des enfants, qu'ils aient l'âge de fréquenter l'école primaire ou l'école secondaire, était deux fois plus élevé dans les bidonvilles que dans d'autres quartiers urbains (**figure 12.3**).

Les habitants des bidonvilles risquent en permanence d'être expulsés, réinstallés ou relogés, ce qui a des répercussions sur leur éducation. Selon une étude portant sur le Sabarmati River Front Project, un projet d'embellissement et d'aménagement de l'espace urbain mené à Ahmedabad, en Inde, près de 18 % des élèves relogés à cause de ce projet ont abandonné leur scolarité et 11 % ont moins fréquenté l'école. La durée et le coût du trajet quotidien des élèves relogés ont augmenté en raison de l'insuffisance du réseau de transport (Bhatkal *et al.*, 2015).

La collecte de données sur l'éducation dans les bidonvilles n'est pas une priorité. Les fédérations nationales du réseau SDI (anciennement Shack/Slum Dwellers International), une organisation non gouvernementale, ont lancé une opération de collecte de données dirigée par la communauté dans des milliers de bidonvilles de plus de 30 pays (Beukes, 2015 ; Institut international pour l'environnement et le développement [IIED], 2017). Depuis 2013, le réseau s'efforce de systématiser et de normaliser la collecte des données, en veillant à conserver assez de souplesse pour permettre aux agents recenseurs d'actualiser les informations (Shack/Slum Dwellers International, 2018). Cependant, une évaluation rapide portant sur 106 lotissements sauvages de la province du Cap-Occidental, en Afrique du Sud, révèle que près d'un quart d'entre eux seulement ont indiqué la proportion d'enfants scolarisés. Les données sur l'éducation se limitaient le plus souvent à la distance entre l'établissement informel et l'école. Un tiers de ces lotissements se situaient à plus d'une heure de trajet d'une école secondaire (Community Organisation Resource Centre, 2016).

Selon une étude sur l'accès à l'éducation menée dans sept bidonvilles au Kenya, la pénurie d'écoles publiques bien aménagées a provoqué une hausse du nombre d'écoles privées (Ngware, 2013). L'activité éducative dans les bidonvilles risque d'être sous-estimée, à défaut de pouvoir comptabiliser les écoles privées non déclarées. Un projet de cartographie libre mené à Kibera a permis de recueillir les coordonnées des établissements scolaires : 330 écoles ont été recensées, alors que leur nombre officiel était estimé aux alentours de 100 par le responsable de l'éducation du district. Les autorités du district et d'autres membres des pouvoirs publics ont alors pris conscience de l'étendue de l'éducation informelle et ont appuyé les demandes de financement adressées au Gouvernement pour augmenter le nombre d'écoles (Hagen, 2017). L'enquête menée auprès des ménages résidant à Nairobi rend également compte de l'essor de la fréquentation des écoles privées. Dans deux lotissements sauvages, l'écart entre la proportion d'enfants migrants de milieux rural et urbain scolarisés dans des écoles privées abordables a gagné dix points de pourcentage en sept ans, pour atteindre 67 % en 2010 (Abuya, 2018).

La collecte de données et le renforcement des réseaux de plaidoyer sont indispensables pour favoriser une éducation de qualité dans les bidonvilles. Alors que les établissements informels continuent de gagner du terrain dans les pays pauvres, la prise en charge systématique des questions d'éducation dans les bidonvilles finira par influencer les politiques publiques, qui ont jusque-là eu tendance à faire l'impasse sur les besoins des lotissements sauvages.

> Le HCR a intégré les questions du Washington Group dans son cadre d'évaluation de la vulnérabilité, permettant une compréhension plus fine des risques auxquels sont confrontés les réfugiés en situation de handicap

POINT SUR LES POLITIQUES 12.1. LES RÉFUGIÉS EN SITUATION DE HANDICAP DOIVENT ÊTRE SOUTENUS AFIN DE SURMONTER LES MULTIPLES OBSTACLES À L'ÉDUCATION

Dans de nombreux pays à revenu faible et intermédiaire, les enfants handicapés ont souvent des difficultés à accéder à l'éducation, en particulier s'ils ont été déplacés de force. Leur expérience peut varier du tout au tout, et dépend essentiellement de la compréhension et de la satisfaction de leurs besoins. Plusieurs instruments juridiques internationaux font notamment mention du droit à l'éducation des enfants réfugiés en situation de handicap, et ce, quelle que soit la difficulté de leur situation. Le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies a adopté une observation générale visant spécifiquement les enfants handicapés, demandant que leurs besoins particuliers soient satisfaits en priorité (McCallum et Martin, 2013)[1].

La Convention relative aux droits des personnes handicapées reconnaît que le handicap n'est pas le seul fait de la déficience, mais résulte plutôt de la non-assistance aux personnes handicapées et de la négligence de leurs besoins. Une négligence qui se retrouve davantage dans les contextes de déplacement, souvent plus « handicapants » (Crock *et al.*, 2017).

LES DONNÉES SUR LES RÉFUGIÉS EN SITUATION DE HANDICAP SONT INSUFFISANTES, MAIS EN AUGMENTATION

Le modèle de protection sur lequel reposent les premiers cadres de défense des droits de l'homme prône une approche médicalisée du handicap, fondée sur un examen visuel ou médical ou sur des renseignements fournis spontanément. La priorité est accordée aux pathologies curables. La nature de la déficience et la proportion de personnes handicapées sont très largement sous-estimées, une tendance qui se ressent encore parfois aujourd'hui.

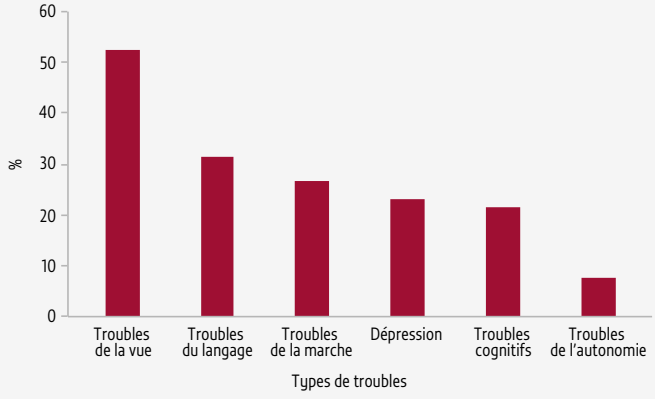
En Indonésie et en Malaisie, l'examen et l'enregistrement des données sur le handicap effectués en 2012 par le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et ses partenaires étaient réduits au strict minimum et réalisés uniquement de manière ponctuelle. Ils s'appuyaient essentiellement sur l'examen visuel, et le patient était prié de se diriger lui-même vers les services appropriés. La classification des handicaps était très rudimentaire, par exemple « handicap physique » et « handicap mental ». En revanche, une grande enquête menée en 2011 auprès d'un million d'Afghans installés au Pakistan comprenait des questions fixes sur le handicap. Ceci a permis de mieux comprendre les disparités existant entre les personnes handicapées, notamment à l'égard de leur accès à l'éducation. Le nombre de questions complémentaires sur les besoins d'assistance était toutefois restreint. L'introduction de nouveaux dispositifs d'examen et d'évaluation du handicap dans les contextes de déplacement pourrait s'avérer utile aux organisations cherchant à améliorer l'inclusion. Les questions systématiques et axées sur la fonctionnalité, telles que celles élaborées par le Washington Group on Disability Statistics, sont en passe de devenir la norme mondiale.

En Jordanie, l'ONG Humanity and Inclusion (anciennement Handicap International) expérimente une version modifiée du questionnaire du Washington Group et élabore des supports de formation connexes à l'intention des acteurs humanitaires (Humanity and Inclusion, 2018). Jusqu'à une période récente, les questions du HCR sur le handicap étaient restreintes : les troubles de la vue et de l'audition étaient ainsi regroupés dans une seule question (Crock *et al.*, 2017). Le HCR a depuis adopté le petit questionnaire du Washington Group et a mis au point, en concertation avec ses partenaires, un cadre d'évaluation de la vulnérabilité. La discrimination liée au handicap est prise en compte, avec d'autres obstacles stratifiés par âge et par sexe (Women's Refugee Commission, 2017). De telles initiatives devraient permettre d'analyser plus finement la pluralité des risques et des possibilités que rencontrent les réfugiés en situation de handicap.

1 Cette section s'appuie sur les travaux de Smith-Khan et Crock (2018).

> Les enfants réfugiés en situation de handicap pâtissent non seulement des conditions d'accès déplorables des établissements, mais également du manque de formation des enseignants

FIGURE 12.4 :
Au Pakistan, le taux de fréquentation scolaire des réfugiés afghans dépend du type de déficience
Taux de fréquentation scolaire des jeunes réfugiés afghans âgés de 5 à 18 ans, par type de trouble fonctionnel, Pakistan, 2011



GEM StatLink : http://bit.ly/fig12_4
Source : Smith-Khan et Crock (2018).

LES ENFANTS DÉPLACÉS EN SITUATION DE HANDICAP RENCONTRENT DE MULTIPLES OBSTACLES

Le handicap n'est pas un concept uniforme. La situation de handicap peut être différente selon la nature de la déficience et les infrastructures d'accueil existantes. Les résultats peuvent varier considérablement selon le contexte, l'expérience et le tempérament (Ben-Moshe et Magaña, 2014). L'enquête menée au Pakistan mentionnée ci-dessus permet de mieux comprendre l'effet des différents troubles fonctionnels sur l'accès à l'éducation et à l'alphabétisation. Les enfants malvoyants et les enfants ayant des difficultés d'autonomie avaient respectivement le plus et le moins de chances d'être scolarisés (52 % contre 7,5 %). Entre ces deux extrêmes se trouvaient les enfants souffrant de trouble du langage (31 %) ou de la marche (27 %), de dépression ou de déséquilibre post-traumatiques (23 %) et de troubles cognitifs (21 %) (Smith-Khan *et al.*, 2015) (**figure 12.4**).

Les élèves handicapés ne bénéficient pas toujours de structures aménagées proches de chez eux ni de moyens de transport adaptés. Les conditions d'accès aux écoles construites pour les réfugiés sont souvent médiocres, dans les camps comme dans les zones urbaines. Les centres d'apprentissage improvisés, en particulier, sont créés en fonction des possibilités et peuvent être difficiles d'accès (routes et chemins mal entretenus, bâtiments comportant de nombreux escaliers sans ascenseur, etc.). En Ouganda, où les nombreux réfugiés ont librement accès à l'éducation publique, l'aménagement des établissements classiques et la formation du personnel enseignant sont insuffisants pour permettre l'accueil d'élèves handicapés (Refugee Law Project, 2014).

Les enfants réfugiés en situation de handicap pâtissent non seulement des conditions d'accès déplorables des établissements, mais également du manque de formation des enseignants (HelpAge International et Handicap International, 2014 ; Human Rights Watch, 2016). De même, les enseignants (en général bénévoles) des écoles dirigées par les ONG ne sont pas toujours formés à l'égalité des chances, une notion particulièrement problématique dans des pays comme l'Indonésie et la Malaisie, où les réfugiés n'ont aucun statut juridique et ne peuvent compter que sur les centres d'apprentissage communautaires (Smith-Khan et Crock, 2018).

Le handicap des élèves réfugiés est parfois dissimulé ou ignoré au sein même des établissements. Un phénomène qui peut s'expliquer par la stigmatisation du handicap, ou par le fait que celui-ci accentue la crainte des familles réfugiées d'être déboutées par les services de l'immigration ou les pouvoirs publics, ce qui incite les parents à dissimuler ou à minimiser les besoins de leur enfant, notamment des filles. Les enfants handicapés sont par conséquent très exposés au risque de maltraitance et d'abandon.

La définition du handicap adoptée par la Convention relative aux droits des personnes handicapées tient aussi compte de facteurs aggravants, tels que le sexe, la jeunesse et la grande vieillesse, la langue, l'origine ethnique et la situation socioéconomique. Les réfugiés syriens qui communiquent en langue des signes syrienne ont plus de chances de pouvoir s'exprimer de manière autonome et d'accéder à l'information en Jordanie qu'en Turquie, la langue des signes jordanienne et l'arabe écrit étant compris par les Syriens comme par les Jordaniens (Hendriks, 2008). Par ailleurs, il n'y a que peu, voire pas, d'écoles spécialisées dans les zones de déplacement et celles qui existent ont un nombre de places limité et sont en

générale payantes. En Malaisie, les enseignants des centres d'apprentissage ont constaté que certaines familles pauvres préféraient scolariser leurs enfants valides plutôt que leurs frères et sœurs handicapés.

Le manque d'accès à des structures spécialisées signifie que les technologies d'aide à l'apprentissage favorisant l'inclusion sont également moins accessibles. Les enfants déplacés qui en bénéficiaient n'ont pas forcément pu les emporter. La mère d'un jeune garçon syrien mutique réfugié en Turquie avec sa famille a ainsi expliqué qu'ils avaient été contraints d'abandonner l'ordinateur grâce auquel l'enfant pouvait communiquer, s'amuser et s'instruire. La perte de cet objet indispensable à ses progrès intellectuels était un drame pour toute la famille (Smith-Khan et Crock, 2018).

L'ACCUEIL DES RÉFUGIÉS HANDICAPÉS EST POSSIBLE, ET LA PARTICIPATION COMMUNAUTAIRE EST PRIMORDIALE

Les obstacles, certes nombreux, que rencontrent les réfugiés handicapés pour accéder à l'éducation ne sont pas nécessairement insurmontables. En Ouganda, un financement ciblé soutient la formation professionnelle et la rémunération des réfugiés handicapés vivant dans les camps et les villes, ainsi que la scolarisation des enfants handicapés (paiement des fournitures scolaires, de l'uniforme, et des frais d'inscription). Bien que cette aide financière ponctuelle favorise assurément la participation des enfants bénéficiaires, des difficultés persistent sur le plan de l'environnement et des conditions liés à l'éducation en général.

Les nouveaux camps de réfugiés sont mieux adaptés aux besoins des personnes handicapées, à l'instar de plusieurs bureaux et centres et d'un nouvel hôpital situés dans des camps en Jordanie (Smith-Khan et Crock, 2018). De plus, l'accessibilité des transports doit être prise en compte. Ainsi, une association qui anime des ateliers de théâtre dans le grand camp de Zaatari, en Jordanie, a mis en place une navette en minibus dans tout le camp pour favoriser la participation des enfants.

La connaissance et la mobilisation des forces des communautés de réfugiés et d'accueil sont primordiales. En Malaisie, un dialogue organisé entre les représentants des organisations de personnes handicapées (OPH) et les responsables des communautés de réfugiés a mis en évidence la méconnaissance de ces organisations quant à la présence de réfugiés dans leurs villes. Les OPH étaient en outre peu au fait des conflits et des risques de persécution responsables de l'arrivée de réfugiés en provenance des pays voisins. Cette méconnaissance de la situation des réfugiés, accentuée par la barrière de la langue, empêchait ces derniers de bénéficier d'une aide concrète ou d'interventions de plaidoyer de la part des associations locales, dont les OPH.

> « La connaissance et la mobilisation des forces des communautés de réfugiés et d'accueil sont primordiales »

En Ouganda, les OPH sont très présentes au sein de la société civile et reconnues par le Gouvernement. L'organisation mère, l'Union nationale des personnes handicapées de l'Ouganda, s'efforce de favoriser l'intégration des réfugiés handicapés dans les activités de développement. Les OPH collaborent avec un éventail d'organisations d'aide aux réfugiés et de développement, et les conseillent dans leur mission. Elles aident aussi les réfugiés en situation de handicap à s'organiser et à plaider eux-mêmes pour leur cause (Union nationale des personnes handicapées de l'Ouganda, 2018). L'Association nationale ougandaise des sourds a ouvert des écoles en périphérie de deux camps de réfugiés. Refugee Law Project et InterAid Uganda, deux ONG d'aide aux réfugiés, ont joué un rôle déterminant dans la sensibilisation des réfugiés aux droits des personnes handicapées et dans la création d'OPH au sein des communautés de réfugiés (Crock *et al.*, 2017).

CONCLUSION

Les recherches et les données sur le handicap dans les contextes de déplacement sont encore rares. Les bonnes pratiques montrent pourtant qu'il est impératif de collecter des données de qualité, afin de mettre au point des stratégies adaptées en faveur de l'intégration des personnes réfugiées en situation de handicap. Ces données doivent être suffisamment ventilées pour tenir compte du caractère très hétérogène de ce groupe de population. L'inclusion sera plus ou moins facile selon le contexte de déplacement – en cas d'urgence, temporaire ou prolongé – et de la nature du handicap. Dans tous les cas, c'est le manque d'accueil et d'assistance qui fait de la déficience un handicap. Il est indispensable de donner aux réfugiés en situation de handicap les moyens de s'exprimer et de les impliquer dans l'élaboration des programmes conventionnels, afin qu'ils soient pleinement reconnus dans le système de l'éducation. De même, il est primordial de répertorier les ressources déjà en place, de se rapprocher des communautés d'accueil, et de miser sur les forces des communautés de réfugiés, et notamment de leurs membres en situation de handicap.

En Autriche, Mohammed Abdullah, originaire d'Iraq (à gauche) et Gholem Reza Ramazani, originaire d'Afghanistan (à droite) assistent à un cours sur l'utilisation des médias.

CRÉDIT : Stefanie J. Steindl/HCR

MESSAGES CLÉS

Le monde comptait 750 millions d'adultes analphabètes en 2017. Le taux d'alphabétisme des adultes a atteint 86 % à l'échelle mondiale, mais ne dépassait pas la barre des 65 % en Afrique subsaharienne.

Le nombre total de jeunes analphabètes est passé de 144 millions en 2000 à 102 millions en 2017. En revanche, le nombre d'analphabètes de plus de 65 ans continue d'augmenter. En 2016, leur nombre était supérieur de 40 % à celui des jeunes analphabètes.

Entre 15 % et 40 % des analphabètes sont isolés et vivent dans des familles où nul ne sait lire. Dans les pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure, notamment l'Équateur et l'Uruguay, les analphabètes isolés sont généralement plus âgés et vivent dans des foyers d'une ou deux personnes.

Les compétences en lecture et en écriture facilitent la communication sociale et interculturelle, et améliorent le bien-être social, physique et économique des immigrants et des réfugiés.

L'apprentissage d'une deuxième langue est plus difficile pour les personnes ne sachant ni lire ni écrire dans leur langue maternelle. Pour celles qui n'ont été que peu, voire pas, scolarisées, acquérir les bases de la lecture dans une deuxième langue peut prendre huit fois plus de temps.

Les programmes et les méthodes varient d'un pays à l'autre. Depuis 2005, les migrants et réfugiés adultes nouvellement arrivés en Norvège doivent obligatoirement suivre 600 heures de cours de norvégien et d'études sociales.

Les prestataires de services linguistiques doivent prendre en considération l'avis des migrants et des réfugiés dans la planification, et adapter le contenu des activités au profil des participants, en fonction notamment de l'âge et du lieu de travail. Dans le cadre de l'évaluation de sa première stratégie d'intégration des réfugiés, le Gouvernement écossais a demandé l'avis de 700 réfugiés et demandeurs d'asile sur le format des cours de langues et d'alphabétisation qui leur étaient proposés.

CHAPITRE 13

CIBLE 4.6

Alphabétisme et numératie

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter

INDICATEUR MONDIAL

4.6.1 – *Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé a) en alphabétisme et b) numératie fonctionnels, par sexe*

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.6.2 – *Taux d'alphabétisme des adultes et des jeunes*

4.6.3 – *Taux de participation des jeunes et des adultes aux programmes d'alphabétisation*

Point sur les données 13.1. La diversité dans l'adversité : le cas des analphabètes isolés 182

Point sur les politiques 13.1. Les programmes d'alphabétisation et de langues sont un vecteur d'intégration pour les migrants et les réfugiés adultes 183

Le taux d'alphabétisme des adultes continue de s'améliorer progressivement et a atteint 86 % à l'échelle mondiale en 2017. Cela signifie que 750 millions d'adultes étaient en situation d'analphabétisme. À l'échelle régionale, ce taux oscille entre à peu près 65 % en Afrique subsaharienne et presque 100 % en Europe et en Amérique du Nord. Dans les pays à faible revenu, le taux d'alphabétisme moyen des femmes (53 %) est toujours inférieur de presque 16 points de pourcentage à celui des hommes (68 %) (**tableau 13.1**).

Grâce aux progrès rapides de l'alphabétisme chez les jeunes au cours des dernières années, on constate une diminution absolue du nombre d'analphabètes parmi les jeunes et les adultes âgés de moins de 65 ans, en grande partie à la faveur de l'impulsion donnée par l'Asie.
Le nombre de jeunes analphabètes âgés de 15 à 24 ans a reculé en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, mais stagne en Afrique subsaharienne. En revanche, le nombre d'analphabètes âgés de plus de 65 ans continue d'augmenter

> Le taux d'alphabétisme a atteint 86 % à l'échelle mondiale en 2017, oscillant entre 65 % en Afrique subsaharienne et presque 100 % en Europe et en Amérique du Nord

dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure et à l'échelle mondiale, à tel point que l'on compte désormais presque 40 % d'analphabètes de plus parmi les personnes âgées que parmi les jeunes (**figure 13.1**).

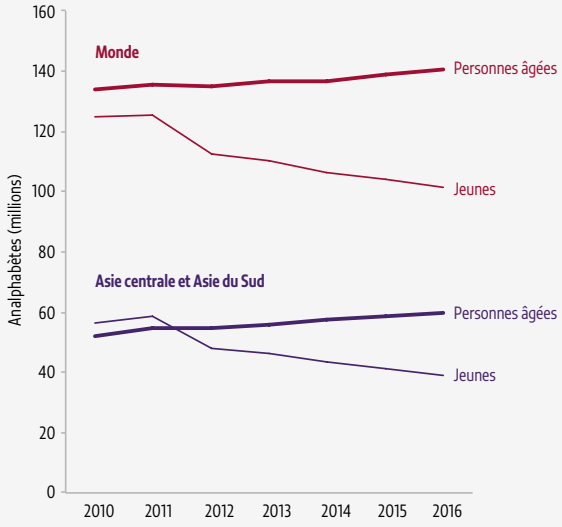
Contrairement à l'alphabétisation des jeunes, l'amélioration à moyen terme de l'alphabétisme chez les personnes âgées due à une meilleure scolarisation dépend en grande partie des politiques publiques en vigueur avant le lancement du programme de l'Éducation pour tous en 1990. Les pays pauvres doivent par conséquent mettre en place des programmes ciblant les personnes âgées et analyser

TABLEAU 13.1 :
Indicateurs d'alphabétisme des jeunes et des adultes, 2000 et 2017

	Jeunes						Adultes					
	Taux d'alphabétisme		Indice de parité entre les sexes		Nombre d'analphabètes (en millions)		Taux d'alphabétisme		Indice de parité entre les sexes		Nombre d'analphabètes (en millions)	
	2000	2017	2000	2017	2000	2017	2000	2017	2000	2017	2000	2017
Monde	**86,6**	**91,4**	**0,93**	**0,97**	**144**	**102**	**81,5**	**86,2**	**0,88**	**0,92**	**786**	**750**
Afrique subsaharienne	65,9	75,4	0,84	0,90	44	48	56,0	64,6	0,71	0,79	157	200
Asie de l'Ouest et Afrique du Nord	85,4	89,6	0,89	0,96	10	9	71,3	80,5	0,76	0,86	65	66
Asie centrale et Asie du Sud	74,1	89,0	0,81	0,95	77	39	60,1	72,8	0,68	0,8	387	369
Asie de l'Est et du Sud-Est	98,1	98,8	0,99	1,00	6	4	91,4	95,8	0,92	0,97	125	74
Amérique latine et Caraïbes	95,1	98,4	1,01	1,00	5	2	89,1	93,5	0,98	0,99	39	31
Océanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe	99,4	...	1,00	...	0,8	...	98,7	99,2	0,99	1,00	11	7
Pays à faible revenu	58,2	72,9	0,81	0,90	34	36	50,7	60,6	0,69	0,77	115	148
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	78,7	89,1	0,86	0,96	97	59	66,7	76,4	0,75	0,84	495	486
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	97,3	98,2	0,99	1,00	10	7	90,5	95,0	0,93	0,97	158	104
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 13.1 :
Il y a presque 40 % d'analphabètes de plus parmi les personnes âgées que parmi les jeunes
Nombre d'analphabètes chez les jeunes et les personnes âgées, 2010-2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig13_1
Source : Base de données de l'ISU.

leurs besoins en matière d'éducation, afin d'améliorer leur alphabétisation et de leur permettre d'exercer leur droit à l'éducation tout au long de la vie. De manière peut-être contre-intuitive, les personnes âgées sont moins susceptibles que les jeunes d'appartenir à la catégorie des analphabètes isolés (c'est-à-dire vivant dans un ménage où nul ne sait ni lire ni écrire) (**point sur les données 13.1**).

> « Le nombre d'analphabètes âgés ne cesse de croître »

Si l'on se fie aux estimations essentiellement fondées sur des indicateurs ou sur des auto-évaluations, ou partant du principe que l'achèvement du cycle primaire implique la maîtrise de la lecture et de l'écriture, l'alphabétisme est presque universel dans les pays à revenu élevé. Cependant, ces derniers doivent encore mettre en place des programmes d'alphabétisation, visant par exemple à faciliter l'intégration des immigrants et des réfugiés ayant été peu ou jamais scolarisés, ou sachant lire et écrire dans un autre alphabet que l'alphabet latin, dans des sociétés où la participation à la vie sociale suppose la maîtrise de la lecture et de l'écriture (**point sur les politiques 13.1**). Le nombre d'adultes fonctionnellement analphabètes est souvent extrêmement élevé, y compris au sein des groupes autochtones où le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire atteint 100 %.

Avec le Programme 2030, la communauté internationale est censée adopter une nouvelle approche, plus nuancée, des compétences fonctionnelles en lecture, en écriture et en calcul, par l'intermédiaire de l'indicateur 4.6.1 – Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé a) en alphabétisme et b) numératie fonctionnels, par sexe. Il convient toutefois de ne pas minimiser les difficultés liées à la collecte de telles données. Tout d'abord parce qu'aucune nouvelle estimation n'a été publiée en 2016. Les données portant sur les compétences en lecture et en écriture sont recueillies dans le cadre de trois grandes enquêtes transfrontalières comparables : le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE ; les enquêtes sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité de la Banque mondiale ; et le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) de l'ISU. Or, ces enquêtes ont un coût financier, technique et opérationnel élevé, en particulier pour les pays pauvres.

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) coordonne actuellement deux groupes d'experts sur l'alphabétisme et la numératie, dans le cadre de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (AMSA). Ces groupes ont pour tâche de fixer le niveau de compétences de référence à partir duquel les pays établiront leurs rapports de suivi sur l'indicateur mondial. Ils élaborent également un modèle conceptuel et des outils de mesure conformes au cadre du PIAAC. Celui-ci a été adopté comme cadre de suivi de l'indicateur mondial par le programme LAMP en 2017. L'un des principaux écueils concerne les mesures situées en deçà du niveau minimal des échelles du PIAAC, trop élevées pour servir de seuil minimal international. L'adaptation des questions d'évaluation en lecture, en écriture et en calcul, ou la création de nouvelles questions, devrait avoir lieu en 2019.

Récemment, l'ISU a réfléchi à la mise en place d'un « mini-LAMP », une version courte du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation. Six approches ont été examinées : réduction du nombre de domaines de compétences ; échantillonnage ciblé plutôt qu'aléatoire ; intégration d'un module sur l'alphabétisme dans une enquête existante (par exemple, une enquête sur la population active) ; déploiement d'une version en ligne entièrement modulable ; restriction du seuil aux compétences essentielles ; et gestion décentralisée des évaluations. L'ISU propose désormais d'adapter le programme LAMP actuel en y intégrant de petits modules numériques sur l'alphabétisme et la numératie. Cela permettrait, d'une part, de diversifier les questions d'évaluation conformément aux exigences du cadre de

contenu, et, d'autre part, de mettre à la disposition des pays un modèle de mise en œuvre qu'ils pourraient appliquer de façon autonome dans le cadre de leurs enquêtes auprès des ménages, moyennant une assurance qualité. L'ISU estime que le mini-LAMP pourrait être prêt d'ici six mois. Les délais de mise en œuvre seraient de respectivement 7 et 12 mois pour les versions numérique et papier (ISU, 2018).

POINT SUR LES DONNÉES 13.1. LA DIVERSITÉ DANS L'ADVERSITÉ : LE CAS DES ANALPHABÈTES ISOLÉS

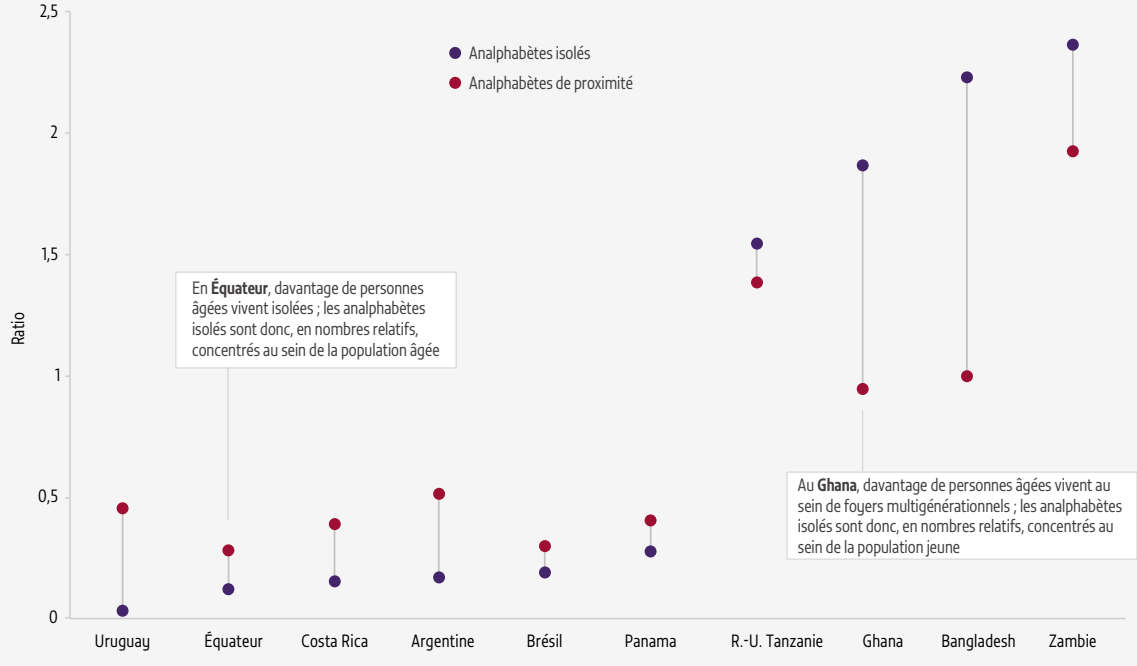
La complexité des évaluations telles que LAMP et PIAAC sont la preuve que l'alphabétisme ne peut être mesuré de façon arbitraire, simplement en séparant ceux qui savent et ceux qui ne savent pas lire. Les méthodes plus traditionnelles d'auto-évaluation et de questionnaires individuels ont l'avantage d'être plus fréquemment utilisées dans les enquêtes recueillant des informations sur chaque membre du foyer.

Une approche qui facilite notamment l'évaluation du nombre d'analphabètes isolés, c'est-à-dire vivant dans des familles où nul ne sait lire.

Les analphabètes isolés sont beaucoup plus pénalisés que les analphabètes de proximité, c'est-à-dire ceux vivant dans un foyer dont au moins un membre sait lire et écrire, et peut les aider à comprendre une ordonnance médicale ou à remplir un formulaire. Les analphabètes isolés ont généralement de moins bonnes conditions de vie et éprouvent de plus grandes difficultés à trouver un emploi que les analphabètes de proximité (Basu *et al.*, 2002 ; Maddox, 2007 ; Iversen et Palmer-Jones, 2008), et ce, même lorsque leur réseau non familial est au courant de leur situation et en mesure de les aider (Riekmann *et al.*, 2016).

> « Entre 15 % et 40 % des analphabètes sont issus de familles où nul ne sait lire »

FIGURE 13.2 :
Les analphabètes isolés sont plus âgés que les analphabètes de proximité dans les pays riches, mais plus jeunes dans les pays pauvres
Rapport entre les analphabètes isolées et les analphabètes de proximité âgés de 15-29 ans à 60 ans et plus, dans un échantillon de pays, 2010-2012



GEM StatLink : http://bit.ly/fig13_2
Source : Analyse effectuée par l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir des données du programme Integrated Public Use Microdata Series (IPUMS).

On estime qu'entre 15 % et 40 % des analphabètes sont des analphabètes isolés selon les données de recensement. En comparant les cycles de recensement successifs, on constate que l'analphabétisme isolé recule à mesure que le taux d'alphabétisme augmente (Permanyer *et al.*, 2013). Cette corrélation n'est toutefois pas linéaire, compte tenu du vieillissement de la population et de l'évolution de la composition des ménages.

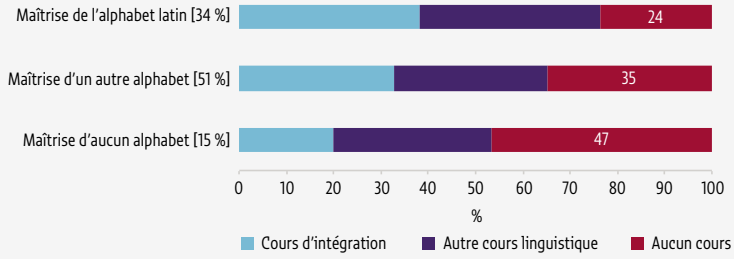
Le nombre d'analphabètes isolés est en général plus élevé chez les populations rurales et chez les femmes. On observe cependant des écarts importants dans et entre les pays. Dans les pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure dont la transition démographique est plus avancée, et comptant davantage de personnes âgées seules, les analphabètes isolés sont relativement plus vieux que les analphabètes de proximité. En revanche, dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, l'analphabétisme isolé touche davantage les jeunes (**figure 13.2**).

Ce phénomène s'explique en partie par la probabilité plus élevée que les jeunes soient issus de milieux socioéconomiques défavorisés contrairement aux analphabètes plus âgés. La composition du foyer entre aussi en jeu. Les adultes plus âgés ont généralement plus d'enfants de 10 à 14 ans ayant été récemment scolarisés. Dans les pays pauvres, les analphabètes adultes de plus de 55 ans vivent souvent dans des foyers intergénérationnels. Ils sont de ce fait plus susceptibles de côtoyer des membres de leur famille jeunes et plus instruits. La tendance s'inverse dans les pays riches, comme en Grèce ou au Portugal, où les analphabètes sont moins susceptibles de vivre dans ce type de foyer et sont davantage exposés à l'isolement.

Améliorer la scolarisation des jeunes générations ne suffira pas à atténuer l'analphabétisme isolé. À moyen terme, les enfants et les jeunes analphabètes non scolarisés se concentrent habituellement au sein de foyers analphabètes. À long terme, les analphabètes âgés sont moins susceptibles de cohabiter avec des enfants sachant lire et écrire.

L'alphabétisation doit impérativement cibler les analphabètes isolés. Dans les pays riches, elle doit se concentrer sur les personnes âgées vivant dans des familles constituées d'une ou deux personnes et, dans les pays pauvres, sur les jeunes adultes marginalisés sur le plan socioéconomique, résidant le plus souvent dans les zones rurales. Ces derniers sont insuffisamment pris en compte dans les programmes d'alphabétisation, une carence déjà soulignée dans les précédents *Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation*. Au Niger, par exemple, les jeunes adultes des zones rurales sont beaucoup moins susceptibles d'avoir participé à un programme d'alphabétisation que les citadins plus âgés (UNESCO, 2016).

FIGURE 13.3 :
En Allemagne, 15 % des demandeurs d'asile sont analphabètes, mais sont moins susceptibles d'intégrer un programme d'alphabétisation
Arrivées récentes de réfugiés en Allemagne, par niveau d'alphabétisation et de participation à des formations linguistiques, 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig13_3
Source : Scheible (2018).

> La version préliminaire du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières ne mentionne explicitement ni l'éducation ni l'alphabétisation des adultes

POINT SUR LES POLITIQUES 13.1. LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION ET DE LANGUES SONT UN VECTEUR D'INTÉGRATION POUR LES MIGRANTS ET LES RÉFUGIÉS ADULTES

Le niveau d'alphabétisation des migrants et des réfugiés est extrêmement variable. Certains ne savent lire dans aucune langue, car ils n'ont jamais été à l'école ou très peu, ou sont restés trop longtemps sans pratiquer leurs compétences. D'autres ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil. D'après une enquête réalisée en 2016 auprès de demandeurs d'asile installés en Allemagne, 15 % d'entre eux étaient analphabètes, 34 % connaissaient l'alphabet latin et 51 % connaissaient un autre alphabet (Scheible, 2018). Les premiers étaient pourtant les moins susceptibles de suivre des cours d'alphabétisation (**figure 13.3**).

Bien que l'accent soit mis sur les besoins des enfants en âge d'être scolarisés dans le présent *Rapport* (**chapitre 3** et **chapitre 4**), les difficultés linguistiques que rencontrent les parents, les travailleurs, les usagers et les citoyens sont également importantes. Le Cadre d'action de Belém sur

l'apprentissage des adultes (2009), adopté par 144 pays, précise le besoin d'« élaborer des réponses éducatives efficaces à l'intention des migrants et des réfugiés ». La Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2015 de l'UNESCO souligne quant à elle le besoin d'améliorer l'accès de groupes vulnérables, tels que les travailleurs migrants, les apatrides ou les personnes déplacées, à un apprentissage de qualité (UNESCO et UIL, 2016).

L'Allemagne a mis en place des formations linguistiques subventionnées à l'intention des immigrants en 2004 (Isphording, 2015). En Suède, les participants ayant fait preuve d'assiduité reçoivent une récompense financière (King et Lulle, 2016). Les grands programmes publics d'alphabétisation à l'intention des migrants et réfugiés adultes n'en restent pas moins rares. La version préliminaire du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières ne mentionne explicitement ni l'éducation ni l'alphabétisation des adultes[1].

L'ALPHABÉTISATION PRÉSENTE DE NOMBREUX AVANTAGES POUR LES MIGRANTS ET LES RÉFUGIÉS

La maîtrise de la langue du pays d'accueil comporte de multiples avantages sur le plan individuel. En Allemagne, la bonne maîtrise de l'allemand parlé, lu et écrit s'est traduite par une hausse de 19 points de pourcentage de la probabilité d'emploi des réfugiés, et de 18 % des salaires (Hanemann, 2018). Pour les réfugiés, l'obtention d'un emploi est le principal moyen d'accéder à un meilleur confort de vie et de développer un sentiment d'appartenance à la communauté d'accueil (King et Lulle, 2016). En Afrique du Sud, des réfugiés ont expliqué qu'ils hésitaient à entamer une discussion par manque de confiance dans leurs compétences linguistiques (Bacishoga et Johnston, 2013).

Inversement, le faible niveau de maîtrise de la langue du pays d'accueil a des répercussions négatives sur la santé. Selon une études longitudinale menée auprès d'immigrants au Canada, la probabilité que les personnes n'ayant jamais amélioré leur niveau de langue se considèrent en mauvaise santé était de deux à trois fois plus élevée que chez les personnes ayant toujours eu un bon niveau, après avoir contrôlé une sélection de facteurs pré- et post-migratoires (Ng *et al.*, 2011).

L'apprentissage des langues favorise une cohésion sociale à double sens. D'un côté, les immigrants et les réfugiés doivent apprendre la langue de leur pays d'accueil, de l'autre côté, les autochtones doivent apprécier la langue maternelle des immigrants. En Allemagne, par exemple, il semble que l'intérêt pour les cours d'arabe se soit accru depuis l'arrivée des réfugiés syriens et iraquiens (Wierth, 2017).

LES PAYS D'ACCUEIL À REVENU ÉLEVÉ PROPOSENT DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION DIFFÉRENCIÉS

Les apprenants ne sachant ni lire ni écrire dans aucune langue, y compris dans leur langue maternelle, doivent recevoir une attention particulière. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture et l'assimilation des méthodes d'enseignement leur sont en effet particulièrement difficiles. Les apprenants doivent souvent acquérir les bases de l'écrit, notamment le principe de symbolisation de la langue parlée par l'écrit et l'agencement des mots sur la page. Le geste d'écriture peut également être entièrement nouveau.

Compte tenu de la diversité des migrants et des réfugiés, il importe de concevoir des programmes souples, offrant une grande variété de rythmes, de contenus et d'horaires, en s'adaptant aux besoins et à la situation des individus. Plusieurs méthodes favorisent l'efficacité des programmes d'alphabétisation : la création de classes de transition, afin de faciliter le passage entre les niveaux d'enseignement ; l'intégration des cours de langues, de lecture, d'écriture et de calcul dans l'apprentissage des compétences pratiques ou professionnelles ; la possibilité pour les apprenants de progresser à leur rythme.

L'apprentissage d'une deuxième langue est plus lent et difficile pour les personnes ne sachant ni lire ni écrire dans leur langue maternelle (Benseman, 2014). Pour celles qui n'ont été que peu, voire pas, scolarisées, acquérir les bases de la lecture dans une deuxième langue peut prendre huit fois plus de temps selon certaines estimations (Schellekens, 2011). En Finlande, le rythme d'apprentissage est lent et la formation dispensée est sans doute trop courte pour des adultes analphabètes (Malessa, 2018). Selon une étude longitudinale portant sur un groupe de cinq migrantes analphabètes, la formation de 1 400 heures en langues, en lecture et en écriture a été jugée insuffisante pour maîtriser les compétences fonctionnelles en lecture (Tammelin-Laine, 2014).

> « Les personnes n'ayant été que peu, voire pas, scolarisées peuvent mettre huit fois plus de temps pour acquérir les bases de la lecture dans une deuxième langue »

1 La présente section s'appuie sur une note d'information élaborée par Hannemann (2018).

> Entre 2009 et 2015, l'Agence de financement des compétences du Royaume-Uni a réduit de plus de moitié le budget des cours d'anglais langue étrangère

La lenteur du rythme d'apprentissage peut provoquer un sentiment de frustration chez les enseignants travaillant auprès des migrants, même chez les plus chevronnés employés à temps plein. Ils doivent notamment être capables d'utiliser des supports reflétant les difficultés rencontrées par les migrants dans leur vie quotidienne, et maîtriser les méthodes d'enseignement de la langue parlée à des adultes peu instruits. Ils doivent également tenir compte de l'influence que le niveau de langue maternelle exerce sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une deuxième langue.

Dans le cadre du projet European Speakers of Other Languages: Teaching Adult Immigrants and Training Teachers (Européens parlant d'autres langues : Enseignement aux immigrants adultes et formation des enseignants), les organisations partenaires de neuf pays sont en train de déployer un programme en ligne de renforcement des compétences des enseignants. L'enseignement à des apprenants peu instruits est l'une des six compétences au programme. Les modules sont en cours d'évaluation, au moyen de tests de comparaison réalisés avant et après le programme, d'échanges menés en classe et d'auto-évaluations (Naeb et Young-Scholten, 2017).

Le contenu et les méthodes des programmes d'alphabétisation varient selon les pays. Ils comprennent notamment des heures de cours supplémentaires, ainsi que l'acquisition des bases de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle. En Australie, le Programme d'éducation des migrants adultes, mis en œuvre par des prestataires au niveau de l'État, permet aux jeunes migrants, demandeurs d'asile et réfugiés de suivre une formation en anglais de 510 heures, à réaliser dans un délai de cinq ans. Les jeunes ayant été scolarisés moins de sept ans peuvent bénéficier d'une formation linguistique supplémentaire de 400 heures (Centre for Multicultural Youth, 2013).

À Vienne, le programme AlfaZentrum für MigrantInnen propose des cours d'alphabétisation axés sur l'apprenant, du niveau allemand débutant au niveau avancé. L'avis des participants est pris en compte dans l'élaboration du programme et des sujets abordés en classe. Les apprenants apportent de chez eux ou de leur lieu de travail les documents qu'ils ont des difficultés à comprendre et pour lesquels ils ont besoin d'aide, plutôt que les manuels officiels. Les tests d'évaluation sont remplacés par des séances de conseil. Les formateurs peuvent ainsi repérer les compétences, les connaissances et les expériences acquises par les migrants. Cette méthode permet également de dégager les axes d'amélioration du programme (Plutzar et Ritter, 2008).

Dans la Région flamande, en Belgique, les centres d'éducation de base pour les adultes peu instruits ou peu alphabétisés s'occupent principalement d'immigrants. L'une des formations est réservée aux analphabètes (Choi et Ziegler, 2015). L'Allemagne a adopté en 2017 une nouvelle loi visant à élargir les programmes d'éducation des adultes : des cours distincts sont désormais proposés aux candidats, selon qu'ils maîtrisent ou non la lecture et l'écriture dans leur langue maternelle. Des cours supplémentaires sont également dispensés aux participants qui en ont le plus besoin (Scheible, 2018). Afin d'aider les migrants peu instruits à gagner en autonomie dans leur vie quotidienne, les Pays-Bas ont ouvert des classes spéciales dans les centres de formation régionaux. Les programmes ne sont pas différenciés selon le niveau d'alphabétisation dans la langue maternelle (Grotlüschen *et al.*, 2016).

En Norvège, depuis 2005, les adultes migrants, réfugiés et bénéficiant d'une protection humanitaire nouvellement arrivés sur le territoire se voient prescrits une formation obligatoire de 600 heures en norvégien et en études sociales. Les nouveaux programmes datant de 2012 comprennent un module spécial pour les apprenants en situation d'analphabétisme. Il est apparu que l'alphabétisation devait s'effectuer dans la langue dans laquelle les migrants se sentaient le plus à l'aise. Cependant, les locuteurs natifs du pays d'accueil étaient peu nombreux à avoir suivi une formation d'enseignant.

De plus en plus de centres d'éducation des adultes préféraient engager des apprenants d'origine étrangère instruits comme assistants dans les classes de niveau élémentaire, afin d'aplanir les difficultés de compréhension entre les enseignants et les participants (Sbertoli et Arnesen, 2014).

En Écosse, l'Autorité des qualifications a introduit en janvier 2016 un cours de mise à niveau intitulé « Préparation à l'apprentissage », dans le cadre du programme d'anglais langue étrangère. Trois modules d'alphabétisation ont été créés à l'intention des réfugiés et des demandeurs d'asile ne maîtrisant pas l'anglais ou possédant un faible niveau de maîtrise de la lecture et de l'écriture de leur langue maternelle (Gouvernement de l'Écosse, 2017).

LES ADULTES VOULANT AMÉLIORER LEUR NIVEAU D'ALPHABÉTISATION RENCONTRENT ÉGALEMENT DES OBSTACLES

Tous les pays n'ont pas mis en place un programme d'alphabétisation à l'intention des migrants et des réfugiés. Le Bangladesh, par exemple, ne montre guère d'entrain à soutenir les organisations n'appartenant pas au système des Nations Unies qui dispensent des services linguistiques aux réfugiés rohingyas (Hanemann, 2018).

Le sous-financement peut limiter l'offre de programmes, en particulier dans les pays où les ressources et le soutien des pouvoirs publics ne sont pas en adéquation avec la politique. Au Royaume-Uni, par exemple, où les migrants sont censés suivre une formation linguistique dès leur arrivée sur le territoire, le nombre de places est très insuffisant. Certains centres de formation affichent une liste d'attente de deux ou trois ans (McIntyre, 2017). Les coupes budgétaires pourraient expliquer cette restriction de l'offre. Entre 2009 et 2015, l'Agence de financement des compétences du Royaume-Uni a réduit de plus de moitié le budget des cours d'anglais langue étrangère (Refugee Action, 2016).

La pauvreté, les préoccupations sécuritaires et l'absence de programmes adaptés aux particularités culturelles découragent parfois les individus, en particulier les femmes, d'assister aux cours. Les attentes culturelles relatives à l'éducation des enfants et le faible encouragement familial freinent également la participation (Hanemann, 2018). La concentration de nouveaux arrivants dans des enclaves ethnolinguistiques ne les incite pas à apprendre la langue puisqu'ils y sont peu exposés. La corrélation négative entre la densité de ces enclaves et l'acquisition de la langue se vérifie en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Israël et au Royaume-Uni (Isphording, 2015).

La motivation pour apprendre une nouvelle langue peut être faible dans le cas des migrants temporaires. Les étrangers qui envisagent un séjour de longue durée sont généralement plus susceptibles de maîtriser la langue du pays d'accueil. Les communautés de réfugiés sont moins susceptibles d'apprendre la langue du pays d'accueil que les immigrants. Aux États-Unis, 58 % des réfugiés installés depuis plus de 20 ans dans le pays affichaient toujours un faible niveau d'anglais (Capps *et al.*, 2015).

La maîtrise de la langue du pays d'accueil à un niveau professionnel dépend, en partie, de la dissemblance entre la langue maternelle et la langue étrangère, mais également du degré d'exposition à la langue du pays d'accueil. Le Centre de langues étrangères de l'Institut des langues du Ministère de la défense, aux États-Unis, propose des formations linguistiques allant de 780 à 2 200 heures, selon la langue. Les participants bénéficient de nombreuses ressources et sont placés en immersion totale, afin d'acquérir une bonne maîtrise de la langue. Ces conditions d'apprentissage ne sont toutefois pas reproductibles (Benigno *et al.*, 2017). Si l'acquisition d'un niveau oral correct prend entre trois et cinq ans selon les estimations, la maîtrise de la langue à un excellent niveau peut prendre jusqu'à sept ans (Demie, 2013 ; Hakuta *et al.*, 2000).

LES PROGRAMMES DOIVENT ÊTRE ADAPTÉS À LA SITUATION DES MIGRANTS ET DES RÉFUGIÉS

Les programmes linguistiques doivent être modulables, adaptés aux spécificités culturelles et dotés des ressources nécessaires. Afin de guider le travail des organismes œuvrant dans ce domaine, le Conseil de l'Europe a publié en 2017 un manuel axé sur la sensibilisation aux spécificités culturelles, sur les méthodes d'évaluation des besoins d'apprentissage individuels, et sur le choix des activités pédagogiques, en proposant notamment des réflexions et des scénarios

> « L'adaptation des programmes passe notamment par l'inclusion des migrants et des réfugiés dans la planification et l'instruction »

ENCADRÉ 13.1.

Cabo Verde a mis en place des programmes de formation professionnelle et d'alphabétisation des adultes à l'intention des migrants africains

À Cabo Verde, le nombre d'immigrants, en provenance notamment d'Afrique de l'Ouest, a triplé au cours des deux dernières décennies. Selon deux études distinctes publiées en 2014, 12,5 % des migrants africains ne savaient ni lire ni écrire, et 73 % des travailleurs immigrants ne possédaient pas les qualifications correspondant à leurs compétences professionnelles. Les Ministères de l'éducation et de l'immigration, en partenariat avec la Plate-forme des communautés africaines, les associations d'immigrants et des ONG, ont mis en place en 2016/17 un programme de promotion de l'alphabétisation et de la formation des immigrants des communautés africaines vivant à Cabo Verde. Celui-ci devrait durer jusqu'en 2020 et comprend des cours d'alphabétisation et de portugais, ainsi que des formations professionnelles (informatique, menuiserie, etc.).

Bien que les tâches domestiques ou l'interdiction maritale aient réduit le taux de participation des femmes, et bien que les participantes aient eu des difficultés à mener de front leur travail et leurs études, 98 % d'entre elles ont réussi leur première année. Les apprenants ont amélioré leur niveau de portugais et ont acquis des compétences professionnelles. L'acquisition de compétences de base en lecture, en écriture et en calcul a renforcé le sentiment d'autonomie des femmes africaines (Andrade, 2018).

inspirés de situations de communication réelles (Conseil de l'Europe, 2017).

L'adaptation des programmes passe notamment par l'inclusion des migrants et des réfugiés dans la planification et l'instruction. Dans le cadre de l'évaluation de sa première stratégie d'intégration des réfugiés, l'Écosse (Royaume-Uni) a demandé l'avis de 700 réfugiés et demandeurs d'asile sur le format des cours de langues et d'alphabétisation qui leur étaient proposés. Il en a découlé une meilleure prise en compte des participants qui débutent en anglais, ou dont la maîtrise de la lecture et de l'écriture est faible ou nulle (Gouvernement de l'Écosse, 2018).

La Nouvelle-Zélande a adopté une approche, portée par l'ensemble du Gouvernement, visant à améliorer la réinstallation des réfugiés. La maîtrise de la langue fait partie des cinq axes jugés nécessaires pour permettre l'auto-suffisance, l'intégration sociale et l'indépendance. En 2014/15, le Ministère de l'éducation et la Commission de l'enseignement supérieur ont consulté des réfugiés, anciens et actuels, pour recueillir leurs commentaires sur leurs souhaits par rapport à l'enseignement et leurs difficultés éventuelles. En 2015, l'État a financé 47 000 formations en anglais langue étrangère (Ministère du commerce de la Nouvelle-Zélande, 2017a, 2017b).

L'emploi, lorsqu'il est possible, est l'une des priorités des immigrants et des réfugiés à leur arrivée. Les programmes de formation technique et professionnelle peuvent aider les nouveaux arrivants à acquérir des compétences et des qualifications reconnues. En Australie, par exemple, la formation linguistique proposée aux jeunes adultes migrants par l'École polytechnique de Melbourne, constitue un exemple de programme local, pérenne et adapté aux besoins des participants. Trois niveaux de compétences sont proposés. L'objectif est de préparer les apprenants à la poursuite d'études classiques dans une filière technique ou dans l'enseignement supérieur. Le programme est tributaire de financements extérieurs. Compte tenu de sa place centrale dans la mission de l'École, il est inscrit au budget de fonctionnement. Un gage de stabilité, qui permet à l'équipe du programme de prendre des risques et d'attirer des collaborateurs parmi les plus compétents (Advanced Certificate in Training and Assessment [ACTA], 2017).

En Allemagne, l'intégration et l'acquisition de la langue sont une condition impérative pour obtenir un travail. Afin de favoriser l'insertion professionnelle des réfugiés, l'État finance une formation linguistique de 9 mois, comprenant 60 heures d'orientation culturelle et 600 heures d'allemand. Les réfugiés ayant atteint au moins le niveau B1 (niveau 3 sur 6) peuvent intégrer des formations linguistiques axées sur l'emploi. En 2016, l'État allemand a financé 100 000 formations, afin de permettre aux participants d'atteindre le niveau de maîtrise linguistique nécessaire à l'obtention d'une qualification professionnelle. Mais les classes sont souvent surpeuplées, et les formateurs insuffisamment rémunérés et qualifiés. Le taux de réussite à l'examen sanctionnant le niveau B1 ne dépasse pas 60 % (Hanemann, 2018).

Soucieux d'améliorer la participation des personnes déplacées aux cours, le Centre de formation pour adultes de Munich a lancé Komm Rein (« Entrez »), un projet expérimental d'information géographique et de promotion de l'interculturalité. L'objectif est de permettre aux immigrants de rencontrer des Allemands dès leur arrivée sur le territoire. Grâce aux temps d'échanges formels et informels, les participants et les formateurs peuvent adapter les heures de cours presque au jour le jour, afin d'accueillir de nouveaux participants (Hanemann, 2018). Si la plupart des programmes de ce type se concentrent sur les jeunes migrants ou réfugiés, certains, comme à Cabo Verde, s'adressent aussi aux adultes (**encadré 13.1**).

Les dispositifs d'incitation à l'intention des formateurs en langues doivent être envisagés avec prudence. Aux États-Unis, par exemple, où la loi sur l'investissement en faveur des travailleurs et l'égalité des chances (Workforce Investment and Opportunity Act) est axée sur les performances, les prestataires sont moins enclins à prendre des risques. Ils sont donc plus susceptibles d'exclure les immigrants peu instruits, et de donner la priorité à ceux ayant, selon eux, plus de chances de progresser. L'intégration économique, linguistique et sociale des migrants les plus défavorisés s'en trouve ainsi freinée (Greenberg *et al.*, 2017).

CONCLUSION

Les compétences en lecture et en écriture facilitent la communication sociale et interculturelle, et améliorent le bien-être social, physique et économique des migrants et des réfugiés. Toutefois, dans certains pays, l'accessibilité et l'efficacité des formations linguistiques pour adultes sont loin d'être acquises. Le manque de motivation ou d'intérêt et le sentiment d'insécurité constituent des facteurs dissuasifs. Pour être efficaces, les programmes doivent être correctement financés et les formateurs doivent tenir compte des spécificités culturelles. Les prestataires de services linguistiques doivent prendre en considération l'avis des migrants et des réfugiés dans la planification, et adapter le contenu des activités au profil des participants, en fonction notamment de l'âge et du lieu de travail.

Enfant tenant un globe.

CRÉDIT : ESB Professional/Shutterstock.com

MESSAGES CLÉS

Le nombre de pays ayant produit un rapport sur la Recommandation de l'UNESCO de 1974, fondement de l'indicateur mondial relatif à cette cible, est passé de 57 à 83 entre les deux dernières consultations.

Seuls 17 % des pays ont pleinement intégré les principes directeurs de la recommandation, notamment les droits de l'homme et les libertés fondamentales aux programmes de formation continue des enseignants. En revanche, plus de 80 % des pays ont déclaré les avoir appliqués à l'évaluation des élèves, alors qu'ils étaient à peine la moitié lors de la dernière consultation.

L'Étude internationale sur le civisme et la citoyenneté réalisée par l'IEA montre que sur 18 pays comparables, 11 ont amélioré leurs résultats en matière de connaissances civiques des élèves entre 2009 et 2016. Un module spécifique mis en place dans 14 pays européens a révélé que 88 % des élèves de 8e année considéraient que les immigrants devaient bénéficier des mêmes droits que les autres.

Les supports pédagogiques n'exploitent probablement pas pleinement le potentiel de l'éducation en vue de promouvoir la paix. Entre 2000 et 2011, seuls 10 % environ des manuels de sciences sociales à l'échelle mondiale abordaient les thèmes de la prévention et de la résolution des conflits.

Les parcours menant à l'extrémisme violent sont complexes et leurs causes multiples. Une éducation de qualité et équitable qui encourage le respect de la diversité peut constituer un rempart à ce type de comportements, mais uniquement sur le long terme. Il est nécessaire d'établir un climat ouvert au dialogue et aux points de vue critiques dans la salle de classe.

L'éducation non formelle qui peut porter par exemple sur l'initiation aux médias et se dérouler dans des espaces sûrs de discussion, des clubs de jeunes ou des centres communautaires peut aider à adopter un regard critique à l'égard des médias, à favoriser le respect pour la diversité et à terme, réduire le risque d'extrémisme violent.

CHAPITRE 14

CIBLE 4.7

Développement durable et citoyenneté mondiale

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale, de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

INDICATEUR MONDIAL

4.7.1 – *Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants*

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.7.2 – *Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences utiles pour la vie*

4.7.3 – *Degré auquel le cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme est mis en œuvre au niveau national (conformément à la résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies)*

4.7.4 – *Pourcentage d'étudiants par groupe d'âge (ou d'un niveau d'études donné) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité*

4.7.5 – *Pourcentage d'étudiants de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience*

Point sur les données 14.1. Les comportements à l'égard de l'égalité et de la diversité sont liés aux processus scolaires 191

Point sur les politiques 14.1. L'éducation joue un rôle croissant dans la prévention de l'extrémisme violent 193

Le travail de suivi des progrès accomplis vers la réalisation de la cible 4.7 reste difficile à mener et ne cesse d'évoluer en raison de l'approche unique et nouvelle de cette cible axée sur les contenus et les objectifs de l'éducation. Les rapports nationaux concernant la mise en œuvre de la Recommandation de l'UNESCO de 1974 sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales constituent le fondement de l'indicateur mondial 4.7.1. Le nombre de pays participants est passé de 57 lors de la cinquième consultation (2009-2012) à 83 lors de la sixième consultation (2013-2016). Les résultats préliminaires de la sixième consultation sont désormais disponibles par région et les négociations se poursuivent sur la publication éventuelle de résultats à l'échelle des pays.

Les rapports des pays indiquent dans quelle mesure leurs systèmes éducatifs intègrent les principes directeurs de la recommandation et des questions associées dans quatre domaines : politiques éducatives, programmes, formation des enseignants et évaluation des élèves. Seuls 17 % des pays participants ont pleinement intégré la recommandation au programme de formation continue des enseignants, le domaine ayant obtenu les moins bons résultats. La meilleure progression concerne l'évaluation des élèves, puisque plus de quatre pays sur cinq ont déclaré avoir intégré les principes directeurs lors de la sixième consultation, alors qu'ils étaient à peine la moitié durant la consultation précédente. Bien que la quasi-totalité des pays aient intégré, d'une manière ou d'une autre, ces principes, seulement 21 % d'entre eux considèrent que suffisamment d'heures de classe y sont consacrées (**figure 14.1**).

Lors de la septième consultation prévue en 2020, le volet consacré aux programmes sera divisé entre les contenus et les ressources. Des améliorations y seront également apportées afin que le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable relève l'indicateur mondial de la catégorie 3 à la catégorie 2.

Les participants à la sixième consultation ont abordé la question de la prévention de l'extrémisme violent, un domaine dans lequel l'éducation a un rôle de plus en plus important à jouer. Tous les États arabes participants, particulièrement affectés par les conflits, ont inclus le sujet dans leurs programmes, contre seulement 36 % à 74 % des pays d'autres régions. La portée de l'éducation sur la prévention n'en reste pas moins limitée (**point sur les politiques 14.1**).

> 83 pays ont participé à la dernière consultation sur l'indicateur mondial de la cible 4.7, contre 57 lors de la consultation précédente

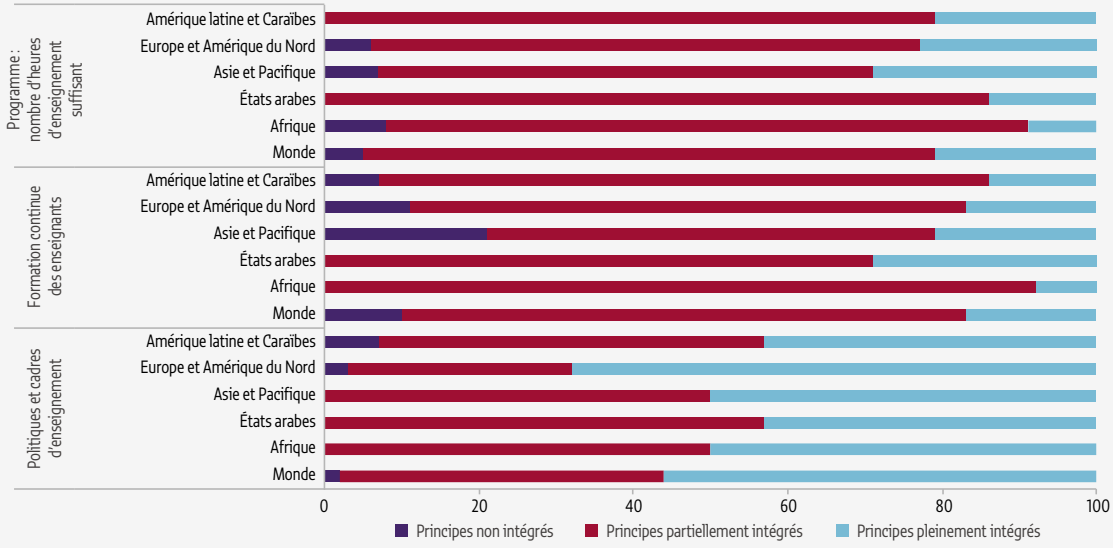
> Dans tous les États arabes, la question de la prévention de l'extrémisme violent est au programme

Le rapport sur la sixième consultation révèle que l'évaluation relative aux principes directeurs de la recommandation privilégie les connaissances et les compétences. Par conséquent, les données sur les élèves de l'étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté (ICCS) de l'IEA fournissent des informations complémentaires importantes. Les réponses aux questions posées dans le cadre de l'ICCS 2016 apportent en effet un éclairage intéressant sur les valeurs et les comportements des élèves, notamment à l'égard de l'indicateur thématique 4.7.4 – Pourcentage d'étudiants par groupe d'âge (ou d'un niveau d'études donné) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité (**point sur les données 14.1**).

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2018 de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) comporte un nouveau module sur les compétences internationales dont les résultats seront communiqués fin 2019. Ce module contient des questions liées à la citoyenneté mondiale qui, bien qu'elles soient semblables à celles de l'ICCS, y sont rarement identiques. L'étude PISA comprend par ailleurs l'évaluation des compétences cognitives et socioémotionnelles relatives à la communication ouverte et interculturelle, aux nouvelles perspectives, à la résolution de conflits et à l'adaptabilité (OCDE, 2018). Environ la moitié des 55 pays qui devraient intégrer le module sur les compétences internationales adopteront probablement aussi l'évaluation des compétences cognitives.

Avant la finalisation des ODD, le Grand groupe des Nations Unies pour les enfants et les jeunes, qui représente des organisations de la société civile, avait proposé d'ajouter, dans le cadre de l'ODD 4, une cible indépendante portant sur l'accès universel à une éducation sexuelle complète pour tous les jeunes (MGCY de l'ONU, 2015).

FIGURE 14.1 :
Seuls 17 % des pays intègrent pleinement les principes des droits de l'homme et des libertés fondamentales aux programmes de formation continue des enseignants
Pourcentage de pays ayant intégré les principes de la Recommandation de l'UNESCO de 1974 à leur politique d'éducation, à la formation des enseignants et aux programmes d'études, 2012-2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig14_1
Source : UNESCO (2018).

C'est dans ce contexte que l'indicateur thématique 4.7.2 – Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences utiles pour la vie – a été adopté. Les pays ont été invités à intégrer à leurs systèmes d'information sur la gestion de l'enseignement des questions portant sur le fait que les écoles enseignent ou non (a) les compétences de la vie courante, (b) la santé sexuelle et reproductive et (c) la prévention du VIH. Les recensements scolaires et les enquêtes menées en milieu scolaire permettent de recueillir des données sur ces éléments. À la suite d'essais pilotes, l'Institut de statistique de l'UNESCO a ajouté une question relative à la santé sexuelle et reproductive à son enquête pays 2017 avant d'y intégrer les compétences de la vie courante et la prévention du VIH en 2018. Les données collectées rassembleront les réponses des directeurs d'établissement et les formulaires de recensement scolaire. Il serait cependant souhaitable qu'elles prennent également en compte le point de vue des élèves en tant que bénéficiaires de ces enseignements.

POINT SUR LES DONNÉES 14.1. LES COMPORTEMENTS À L'ÉGARD DE L'ÉGALITÉ ET DE LA DIVERSITÉ SONT LIÉS AUX PROCESSUS SCOLAIRES

Contrairement à certaines idées reçues, le programme de l'ODD 4 ne cantonne pas le débat sur l'éducation à l'alphabétisation et à la numératie, mais vise également à élargir la portée des indicateurs des résultats d'apprentissage. La communauté internationale poursuit ses travaux en vue d'élaborer les définitions opérationnelles de ces indicateurs. En pratique, les discussions sont davantage guidées par les informations comparables disponibles que par un consensus sur les éléments à surveiller.

L'ICCS, utilisé pour évaluer des élèves de 8e année, est la principale source de données de résultats d'apprentissage comparables en matière de citoyenneté. Après un premier cycle d'évaluations datant de 2009, le deuxième cycle a eu lieu en 2016 dans 24 pays. Il visait à analyser les connaissances et la compréhension des jeunes de l'éducation civique et à la citoyenneté, ainsi que leurs attitudes, leurs perceptions et leurs activités liées à ces thèmes (Schulz *et al.*, 2017). Bien qu'il n'ait pas été conçu dans le cadre de la cible 4.7, ce cycle d'évaluations sert de base à la mesure et au suivi de l'indicateur thématique 4.7.4.[1]

Environ 35 % des élèves ont atteint le niveau de compétences le plus élevé (sur une échelle de cinq niveaux), manifestant ainsi leur aptitude à articuler les processus de l'organisation sociale et politique, ainsi que son influence, aux mécanismes juridiques et institutionnels qui les régissent. Environ 13 % des élèves n'ont pas dépassé le niveau D, leurs connaissances étant limitées à la reconnaissance des caractéristiques de base de la démocratie et à des exemples simples de règlements et de lois. Sur 18 pays comparables, 11 ont fortement amélioré leurs résultats entre les deux cycles

1 Cette section s'inspire d'une note d'information de Sandoval-Hernández et Miranda (2018).

d'évaluation et aucun d'entre eux n'a enregistré de recul significatif (Schulz *et al.*, 2017).

Cinq questions ont été posées aux élèves afin d'élaborer un indice sur leur degré d'approbation du principe d'égalité pour tous, indépendamment de la race et de l'origine ethnique. En 2016, 57 % d'entre eux étaient fermement convaincus que tous les groupes raciaux et ethniques devaient avoir les mêmes chances d'occuper un bon poste. En revanche, seuls 31 % des jeunes étaient fermement convaincus que les membres de ces groupes devraient être encouragés à se présenter à des élections politiques. Les notes des pays ont considérablement progressé au sein de cet indice entre 2009 et 2016. Les élèves de sexe féminin, les élèves intéressés par la vie civique et politique et les participants possédant de bonnes connaissances de la vie civique ont manifesté une attitude plus positive (Schulz *et al.*, 2017).

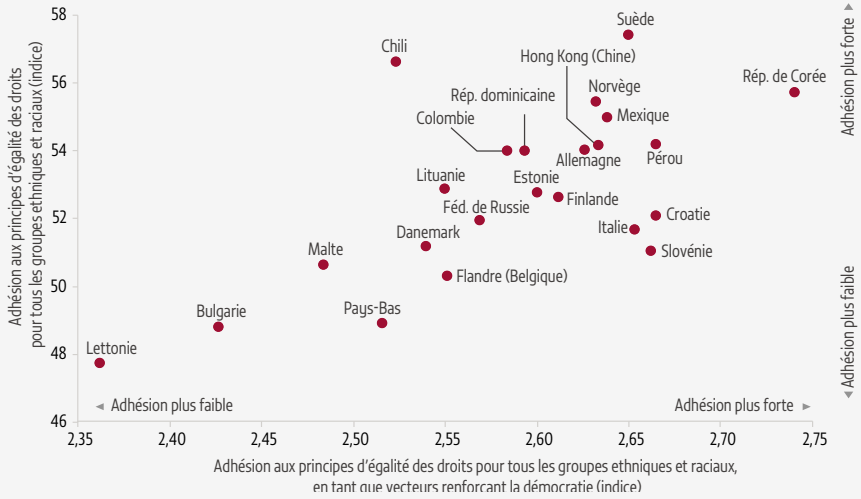
L'adhésion au principe d'égalité des droits est positivement corrélée à la participation aux activités scolaires et à la perception de l'ouverture d'esprit en classe, dans la plupart des pays, ainsi qu'à la perception de la qualité des interactions entre élèves en milieu scolaire dans la moitié des pays. Une analyse reposant sur les données de l'ICCS 2009 montre que les élèves qui considèrent le milieu scolaire comme un environnement ouvert et qui accordent de l'importance à la participation en classe approuvent davantage l'égalité des

> “Environ 35 % des élèves ont atteint le niveau de compétences le plus élevé (sur une échelle de cinq niveaux) dans le cadre de l'Étude internationale sur le civisme et la citoyenneté menée par l'IEA”

droits pour tous les groupes ethniques (Treviño *et al.*, 2018). Selon des données datant de 2016, dans au moins la moitié des pays, les élèves qui considéraient que tous les groupes devaient bénéficier des mêmes droits estimaient aussi, en général, que cela était favorable à la démocratie (**figure 14.2**).

Un module spécial de questions sur l'immigration a été ajouté en 2016 pour les 14 pays européens participant à l'enquête. Dans l'ensemble, la grande majorité des élèves, soit 88 % d'entre eux, étaient convaincus ou fermement convaincus que les immigrants devaient avoir les mêmes droits. Le score le plus bas a été observé en Bulgarie (76 %) où l'attitude des élèves était plus négative qu'en 2009, tandis que le score le plus élevé a été atteint par la Suède (94 %) où les élèves avaient au contraire adopté une attitude plus positive. Les élèves étaient en revanche moins nombreux à considérer que les immigrants devraient pouvoir continuer à parler leur

FIGURE 14.2 :
Les élèves qui croient à l'égalité des droits pour tous les groupes ethniques pensent également que cela est bénéfique à la démocratie
Indice sur l'adhésion aux principes selon lesquels a) tous les groupes ethniques et raciaux doivent bénéficier des mêmes droits et b) l'égalité des droits pour tous les groupes ethniques et raciaux est bénéfique à la démocratie (sélection de systèmes éducatifs, 2016)



GEM StatLink : http://bit.ly/fig14_2
Note : La note de l'indice sur l'approbation de l'égalité des droits s'élevait en moyenne à 50 dans le cadre de l'ICCS 2009. Concernant l'indice sur l'égalité des droits et la démocratie, 1 signifie : « l'égalité des droits nuit à la démocratie », 2 : « l'égalité des droits n'a pas d'impact positif ni négatif sur la démocratie », et 3 : « l'égalité des droits est bénéfique pour la démocratie ».
Source : Sandoval-Hernández et Miranda (2018).

langue (68 % en moyenne pour l'ensemble des pays). Le taux d'approbation n'était que de 51 % aux Pays-Bas et de 58 % dans la Région flamande (Losito *et al.*, 2017).

POINT SUR LES POLITIQUES 14.1. L'ÉDUCATION JOUE UN RÔLE CROISSANT DANS LA PRÉVENTION DE L'EXTRÉMISME VIOLENT

L'extrémisme violent désigne « les croyances et les actions de personnes qui apportent leur soutien ou qui ont recours à la violence à des fins idéologiques, religieuses ou politiques ». La radicalisation renvoie quant à elle à des « processus par lesquels un individu adopte des croyances ou des pratiques extrêmes et en vient à considérer la violence comme un moyen d'action légitime » (UNESCO, 2017a, p. 19, 20).

La lutte contre l'extrémisme violent mobilise des moyens colossaux alloués aux renseignements, ainsi qu'à la préparation et à la tenue d'enquêtes afin de détecter et de prévenir d'éventuelles attaques terroristes. Certaines régions, notamment l'Europe, doivent faire face à de violentes attaques menées sans discrimination. Toutefois, si les menaces se sont diversifiées, c'est également le cas des réponses qui y sont apportées (Europol, 2018).

La prévention de l'extrémisme violent se complexifie grandement, car les causes de la radicalisation sont nombreuses et multifactorielles. La prévention n'en reste pas moins considérée comme une première ligne de défense nécessaire face au terrorisme et plusieurs observateurs soutiennent que l'éducation a un rôle clé à jouer dans l'élaboration des politiques et des programmes (Bhatia et Ghanem, 2017).

L'extrémisme violent menace la réalisation du Programme 2030. Les extrémistes savent instrumentaliser les difficultés de développement, telles que la pauvreté, afin d'atteindre leurs objectifs, voire les aggraver, afin de créer un cercle vicieux de marginalisation qui touche avant tout les plus pauvres et les plus vulnérables (Nations Unies, 2015). Si l'extrémisme violent, les attaques terroristes et les agressions ciblant des civils perpétrées par des États ou des acteurs non étatiques sont une cause indéniable de migration et de déplacement, dans les pays à revenu élevé, l'opinion publique amalgame migration et terrorisme, et inverse la relation de cause à effet en lui accordant une importance démesurée (Gallup, 2017). Or, ces liens sont très ténus, et les attaques menées par des étrangers ne représentent qu'une fraction de celles que commettent les ressortissants des pays concernés. D'ailleurs, les mesures répressives prises par les pays d'accueil peuvent, davantage que l'immigration en tant que telle, engendrer de l'extrémisme violent (Dreher *et al.*, 2017).

Les dynamiques de la radicalisation ont inspiré de nombreux ouvrages, axés à la fois sur les facteurs individuels et structurels (**tableau 14.1**). Ces différents facteurs interagissent de manière complexe et il n'existe pas un parcours de radicalisation unique, ni même typique. Néanmoins, l'éducation peut, en théorie, permettre de déconstruire des logiques réactionnaires et de radicalisation.

TABLEAU 14.1 :
Facteurs individuels et structurels de radicalisation

Facteurs d'attraction (individuels)	Facteurs d'incitation (structurels)
• Parcours individuel (par exemple, quête existentielle et spirituelle d'identité, crise d'adolescence, sentiment d'avoir une mission à accomplir, etc.)	• Absence de possibilités socioéconomiques (pauvreté, corruption, chômage, etc.)
• Identification à des revendications collectives et aux discours de victimisation provoquant des émotions intenses	• Marginalisation, discrimination structurelle
• Détournement/déformation de croyances, d'idéologies politiques, opinions arrêtées et clivantes	• Mauvaise gouvernance, violations des droits de l'homme, système judiciaire corrompu
• Attrait pour des chefs de file charismatiques, des communautés sociales, des réseaux	• Conflits prolongés et non résolus

Sources : Lelo (2011) ; UNESCO (2017a) ; United Nations (2015).

L'ÉDUCATION JOUE UN RÔLE DÉTERMINANT DANS LA PRÉVENTION DE L'EXTRÉMISME VIOLENT, MÊME SI CETTE RELATION EST COMPLEXE

L'exclusion de l'éducation peut être source de rancœur, un sentiment propice à la radicalisation. Compte tenu de l'effondrement du système éducatif dans la République arabe syrienne pendant la guerre, nombre de jeunes Syriens sont restés dans les groupes armés, faute d'éducation. Dans certains cas, ces groupes armés ont créé des écoles véhiculant leur idéologie. Malgré les efforts importants déployés par les pays d'accueil pour intégrer tous les enfants et les jeunes réfugiés syriens dans leur système éducatif, le manque de possibilités d'éducation dû à une discrimination initiale ou à un manque d'informations peut susciter un sentiment de désespoir et d'impuissance. Un phénomène qui rend ces jeunes d'autant plus vulnérables à la manipulation et à la radicalisation (International Alert, 2016).

Les recherches sur la relation de cause à effet entre l'éducation, en général, et l'extrémisme violent ou le terrorisme sont peu concluantes (Krueger et Maleckova, 2003). Cela peut s'expliquer par la complexité des interactions entre l'éducation et d'autres facteurs individuels et structurels ainsi que leurs effets. Une étude menée dans huit pays arabes montre que le chômage accroît le risque de radicalisation uniquement chez les personnes les plus éduquées. De fait, les espoirs déçus d'une embellie économique grâce à l'éducation constituent un terreau favorable à l'extrémisme violent (Bhatia et Ghanem, 2017).

Le contenu pédagogique a également une incidence sur ce type de comportements. L'étude des parcours d'extrémistes révèle une surreprésentation d'ingénieurs dans les cercles radicalisés d'extrême droite et islamistes, et de chercheurs en sciences sociales dans les rangs radicalisés d'extrême gauche. Ce constat suggère que les filières universitaires pourraient être révélatrices des caractéristiques personnelles susceptibles de favoriser certaines idées radicales (Gambetta et Hertog, 2016).

Autrement dit, plus que le niveau d'éducation, c'est la signification que revêt l'éducation dans des contextes spécifiques qui peuvent mener à des parcours de radicalisation.

Malgré ces subtilités, le rapport du Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies sur le Plan d'action pour la prévention de l'extrémisme violent met en évidence le rôle de rempart contre la radicalisation que peut jouer l'éducation en promouvant le respect de la diversité, la paix et le progrès économique (Nations Unies, 2015). Une étude portant sur 17 pays d'Afrique subsaharienne a identifié l'éducation comme l'un des quatre piliers de la stratégie visant à combattre l'extrémisme violent (Lelo, 2011). En effet, les extrémistes violents voient souvent l'éducation comme une menace et, à l'instar de Boko Haram au Nigéria en avril 2014 ou des Chabab au Kenya en avril 2015, ils prennent les écoles et les universités pour cibles (Nations Unies, 2015).

LES POLITIQUES ÉDUCATIVES PEUVENT EXPLORER PLUS D'OPTIONS POUR PRÉVENIR L'EXTRÉMISME VIOLENT

Les résultats de la sixième consultation sur la mise en œuvre de la Recommandation de l'UNESCO de 1974 montrent que 60 % des pays participants, y compris l'ensemble des États arabes, ont accordé une importance accrue à ses principes directeurs dans les programmes scolaires nationaux au cours des cinq années précédentes. Les principes incluent la « compréhension et le respect de tous les peuples, de leur culture, de leur civilisation, de leurs valeurs et de leur mode de vie » ainsi que « la volonté des individus de contribuer à la résolution des problèmes de leur communauté, de leur pays et du monde » (UNESCO, 2018b).

Cependant, les matériels d'enseignement ne sont pas toujours à la hauteur des priorités affichées des programmes éducatifs. Une étude mondiale indique que seuls 10 % des manuels de sciences sociales abordaient les sujets relatifs à la prévention et à la résolution des conflits, par exemple, les procès nationaux ou internationaux, les commissions de vérité et les réparations économiques, entre 2000 et 2011. La couverture de la prévention des conflits était la plus importante en Asie et dans le Pacifique, tandis que les régions abordant le plus la résolution des conflits étaient l'Afrique, l'Amérique latine et les Caraïbes (environ 15 %) (Bromley *et al.*, 2016).

Les enseignants jouent un rôle crucial

Les enseignants peuvent jouer un rôle significatif pour encourager la tolérance et l'esprit critique. Toutefois, la prévention de la radicalisation est une mission délicate. C'est pourquoi sans formation adéquate, les efforts des enseignants

> « Entre 2000 et 2011, seuls 10 % environ des manuels de sciences sociales abordaient les thèmes de la prévention et de la résolution des conflits »

peuvent s'avérer vains, voire contre-productifs (UNESCO, 2016). Les principes de la démocratie, de la citoyenneté, des droits de l'homme et de la diversité culturelle doivent être systématiquement appliqués. Par ailleurs, le manque de diversité sociale du corps enseignant peut renforcer les inégalités sociales et la division (INEE, 2017). Les méthodes pédagogiques inefficaces, telles que l'apprentissage par cœur, ne favorisent pas non plus l'inclusion sociale ni la résilience face à l'extrémisme (UNESCO, 2016).

L'analyse de 32 études de cas à travers le monde a démontré que l'apprentissage entre pairs, l'apprentissage par l'expérience, le travail en équipe, les jeux de rôles et d'autres approches encourageant l'analyse critique, par exemple des débats ouverts, favorisaient les changements cognitifs, socioémotionnels et comportementaux propices à une culture de la paix. Les marques de soutien envers des élèves à risque, par exemple, des visites au domicile d'élèves faisant preuve d'agressivité, se sont également avérées efficaces (UNESCO, 2018a).

En revanche, des voix s'élèvent contre certaines politiques visant à lutter contre l'extrémisme violent, car celles-ci empiéteraient de manière injustifiée sur les libertés individuelles, notamment la liberté de parole et d'expression, à des fins de sécurité (UNESCO, 2017a). Les directives du Federal Bureau of Investigation des États-Unis (FBI) sur la prévention de l'extrémisme violent et la politique de prévention du Royaume-Uni peuvent par exemple être vues comme une restriction du rôle des établissements scolaires en tant que lieux de discussions et de questionnements ouverts et comme une ingérence des forces de l'ordre dans l'éducation. De plus, on ne dispose pas de suffisamment d'éléments pour en prouver l'efficacité (Patel et Koushik, 2017).

L'éducation non formelle offre une nouvelle option pour prévenir l'extrémisme violent

Les écoles constituent des lieux appropriés pour lancer des initiatives de prévention de l'extrémisme violent faisant intervenir des parties prenantes n'appartenant pas au monde de l'éducation. Un projet visant à prévenir l'extrémisme violent chez les jeunes Moros mené dans le sud des Philippines autonomise, par exemple, les jeunes chrétiens et musulmans en leur permettant de disposer d'espaces sûrs dans les écoles et les universités pour échanger sur leurs griefs sans crainte de

> « Le rapport du Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies sur le Plan d'action pour la prévention de l'extrémisme violent met en évidence le rôle de rempart que l'éducation peut jouer »

représailles. Le secteur privé met aussi en place des programmes de mentorat et fournit des ressources pour contribuer aux initiatives de défense de la jeunesse (Programme International Alert Philippines/Mindanao Business Council, 2018).

Certains programmes s'appuient sur les récits des victimes pour que les sujets abordés deviennent plus pertinents et plus marquants pour les élèves. En Indonésie, le Centre international pour la lutte contre le terrorisme (ICCT) soutient le projet Victims Voices de la fondation Alliance for a Peaceful Indonesia. Dans le cadre de cette initiative, des survivants d'attentats à la bombe témoignent auprès d'élèves du secondaire dans des zones vulnérables. Le projet prévoit également d'intervenir en prison afin de sensibiliser les détenus et le personnel susceptible de sous-estimer la menace de l'extrémisme violent (ICCT, 2018).

Les processus de l'extrémisme violent ne touchent pas les femmes et les hommes de la même manière. Les groupes terroristes et extrémistes violents font généralement subir aux femmes et aux jeunes filles des violences liées au genre, notamment des enlèvements, des mariages forcés, des violences sexuelles et des attaques ciblant les féministes (Forum mondial de lutte contre le terrorisme, 2014). Par conséquent, les stratégies éducatives de lutte contre l'extrémisme violent sensibles au genre doivent impliquer les femmes et analyser leur rôle. Le Centre d'expertise allemand sur le genre et l'extrémisme de droite a pour mission de lutter contre le racisme, l'antisémitisme et les comportements radicaux. Il forme des enseignants du cycle maternelle, des membres de clubs de jeunes et de centres communautaires ainsi que d'autres acteurs de la société civile à l'utilisation d'approches axées sur l'égalité des sexes et les principes démocratiques. Il propose également des formations aux journalistes, qui sont des influenceurs majeurs (RSR, 2018) (**encadré 14.1**).

Ce sont d'ailleurs parfois des femmes qui prennent la tête de telles initiatives. Ainsi, depuis 20 ans, dans la province Khyber Pakhtunkhwa, l'organisation de femmes Pakistan Initiative for Mothers and Newborns enseigne des techniques de médiation et de transformation des conflits à 35 000 jeunes et 2 000 femmes (Femmes sans Frontières, 2010). En revanche, les approches qui ne se concentrent que sur le rôle de mère ou d'épouse des femmes risquent de faire endosser à ces dernières la responsabilité de la radicalisation éventuelle de leur mari ou de leurs enfants (Giscard d'Estaing, 2017).

> « Sans formation adéquate, les efforts déployés par les enseignants pour encourager la tolérance et l'esprit critique peuvent s'avérer vains, voire contre-productifs »

CONCLUSION

Les parcours menant à l'extrémisme violent sont complexes et leurs causes multiples. Seule une faible minorité des personnes présentant des facteurs de risque identifiés suivent effectivement la voie de l'extrémisme violent. L'accès à une éducation de qualité et équitable peut constituer un rempart à l'extrémisme violent, mais les effets de cette approche à long terme ne peuvent être visibles immédiatement (Mirahmadi *et al.*, 2015). Bien qu'il faille faire preuve de prudence quant à l'impact de l'éducation formelle, il est possible de renforcer sa contribution à la construction de sociétés pacifiques en adoptant trois stratégies (Davies, 2009). Premièrement, l'éducation doit encourager le respect de la diversité (**chapitre 5**). Deuxièmement, les supports pédagogiques doivent systématiquement aborder les thèmes de la prévention des conflits, de la résolution des conflits sans faire usage de la violence, et de la réconciliation. Troisièmement, il est nécessaire d'établir un climat ouvert au dialogue et aux points de vue critiques dans la salle de classe. L'éducation ne se limite pas aux études. En effet, de nombreuses approches non formelles impliquant les communautés peuvent également permettre de prévenir l'extrémisme violent.

ENCADRÉ 14.1 :

L'initiation aux médias peut faire contrepoids à l'influence négative de certains médias et réseaux sociaux

La diffusion de points de vue discriminatoires par certains médias peut renforcer la vulnérabilité de communautés marginalisées. Les médias de nombreux pays européens décrivent de manière excessive les migrants, en général, et les musulmans, en particulier, par rapport à des thématiques sociales (par exemple, hausse du chômage et criminalité), cédant ainsi aux stéréotypes racistes. Des sites Internet d'extrême droite véhiculent sur les réseaux sociaux des rapports à sensation fabriqués, le plus souvent sans faire l'objet de sanctions juridiques ni politiques (ENAR, 2017). Il est important de renforcer les capacités des journalistes en vue de les sensibiliser au problème de la radicalisation et au rôle des médias (UNESCO, 2017b).

Réciproquement, l'initiation aux médias permet aux citoyens de consommer et de produire des contenus médiatiques de manière responsable et critique (Kellner et Share, 2007). Cette démarche consiste à apprendre aux élèves à étudier différents récits provenant de sources fiables et à leur permettre de se forger leur propre opinion et de renforcer leur compréhension en se basant sur des faits. Les approches pédagogiques qui promeuvent ces compétences favorisent la culture de la démocratie et de l'inclusion.

Le programme School without Violence mis en place en Serbie fournit des ressources Web sur la violence, les discours haineux et la discrimination ; une plate-forme de partage d'expériences ; et forme les enseignants à la prévention de la violence en ligne ainsi qu'à l'initiation aux médias (Commission européenne, 2016). Au Royaume-Uni, une agence de communication, avec l'appui financier des autorités locales, a créé des ateliers sur la « disruption numérique » visant à protéger les jeunes les plus vulnérables de la propagande de l'extrémisme violent qui circule sur Internet. Des équipes de spécialistes ont travaillé aux côtés de jeunes afin de comprendre la façon dont les fausses informations les affectaient ainsi que leurs pairs. Elles ont ensuite créé des vidéos encourageant à développer un esprit critique à l'égard des contenus disponibles sur Internet (Briggs et Feve, 2013).

Combattant du Mouvement patriotique pour la Centrafrique, un groupe de la Séléka, basé près de deux écoles. Tous les établissements scolaires de la ville sont fermés, car ils sont généralement occupés par des combattants.

CRÉDIT : Edouard Dropsy/HRW

MESSAGES CLÉS

À l'échelle mondiale, 69 % des écoles ont accès à l'eau potable, 66 % disposent d'installations sanitaires et 53 % présentent des conditions d'hygiène d'un niveau de base ou plus élevé. L'examen de 71 systèmes nationaux d'information sur la gestion de l'éducation a révélé que seuls 6 % de leurs questionnaires comportaient des questions sur la disponibilité de savon, élément pourtant indispensable à un service d'hygiène élémentaire.

Le nombre de pays dans lesquels le châtiment corporel à l'école est interdit par la loi est passé de 122 à la fin de 2014 à 131 aujourd'hui.

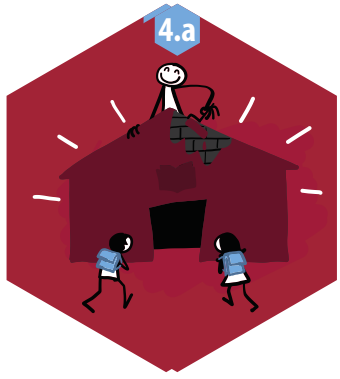
Un rapport basé sur les données harmonisées de six enquêtes internationales couvrant 145 pays indique que près de 39 % des garçons et 36 % des filles âgés de 11 à 15 ans ont déclaré avoir été victimes de brimades.

Nous disposons de trop peu d'informations sur le nombre d'élèves pensionnaires, les conditions de vie en internat et les conséquences de l'internat sur le bien-être et les résultats scolaires des élèves. En Ouganda, environ 15 % des élèves du cycle primaire et du premier cycle du secondaire et 40 % des élèves du second cycle du secondaire sont pensionnaires.

On recense plus de 12 700 attaques visant l'éducation entre 2013 et 2017, lesquelles ont fait plus de 21 000 victimes parmi les élèves et les membres du personnel éducatif dans 28 pays. Ce nombre n'inclut pas les fusillades commises dans les écoles par des tireurs isolés ni les attaques perpétrées par des organisations criminelles, qui constituent un fléau dans certains pays.

De par leur évolutivité, rapidité, mobilité et portabilité, les technologies offrent des solutions adaptées à l'éducation des personnes déplacées. Toutefois, les initiatives mises en place fournissent des ressources qui ne sont pas toujours compatibles avec les programmes d'études des pays d'accueil. Les organisations internationales qui soutiennent ces partenariats doivent veiller à ce qu'ils favorisent l'inclusion des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux.

CHAPITRE 15



CIBLE 4.a

Établissements scolaires et cadres d'apprentissage

Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous

INDICATEUR MONDIAL

4.a.1 – *Proportion d'établissements scolaires ayant accès à : a) l'électricité ; b) Internet à des fins pédagogiques ; c) des ordinateurs à des fins pédagogiques ; d) des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés ; e) une alimentation de base en eau potable ; f) des installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes ; et g) des équipements de base pour le lavage des mains (conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative WASH)*

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.a.2 – *Pourcentage d'élèves victimes de brimades, de châtiment corporel, de harcèlement, de violence, de discrimination ou d'abus sexuels*

4.a.3 – *Nombre d'attaques sur les élèves, le personnel et les établissements*

Point sur les données 15.1. Les attaques constituent un fléau pour les systèmes éducatifs 201

Point sur les politiques 15.1. Les technologies peuvent appuyer l'éducation des personnes déplacées 203

La mise à disposition d'établissements scolaires adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes et d'un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous est problématique dans de nombreux pays. Le Programme 2030 comporte plusieurs indicateurs relatifs aux installations et à l'environnement. Ces indicateurs qui peuvent sembler élémentaires mettent en évidence certaines difficultés liées au suivi des conditions d'infrastructure, même les plus basiques.

LE SUIVI DE LA QUALITÉ DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES SE HEURTE À DES DIFFICULTÉS

Le Programme commun OMS/UNICEF de surveillance de l'eau et de l'assainissement contrôle l'accès des ménages à l'eau, aux systèmes d'assainissement et à l'hygiène depuis 1990. Il a fourni des estimations consolidées axées sur les établissements scolaires en 2008 et 2013 (UNICEF, 2015), à partir de diverses sources et méthodologies. Auparavant, les définitions des installations sanitaires appropriées dans les écoles variaient d'un pays à l'autre, mais aussi d'une source de données à l'autre. De nombreux ensembles de données n'étaient pas représentatifs de tous les types d'établissements scolaires d'un pays. Il était, par exemple, totalement impossible d'effectuer des estimations concernant les équipements pour le lavage des mains à l'échelle mondiale.

C'est pourquoi, en 2016, le Programme commun OMS/UNICEF a formé un groupe d'experts ayant pour mission de définir des critères et des indicateurs harmonisés reposant sur les normes et les règles mondiales et reflétant les informations disponibles dans les études nationales et transnationales existantes. En 2018, il a publié des descriptifs de la qualité des services en s'appuyant sur les classifications précédentes (catégories « améliorées » et « non améliorées ») et en y ajoutant des critères supplémentaires (UNICEF et OMS, 2018) (**tableau 15.1**).

Les données utilisées dans le *Rapport* ont permis d'établir un référentiel harmonisé et précis à l'échelle mondiale pour la cible 4.a. Des données nationales étaient disponibles pour 92 pays concernant l'alimentation de base en eau potable dans les établissements scolaires, pour 101 pays concernant les installations sanitaires et pour 81 pays concernant les équipements d'hygiène ; 68 pays disposaient quant à eux d'estimations de base pour ces trois critères. À l'échelle mondiale, deux tiers des écoles avaient accès à des services élémentaires d'approvisionnement en eau, deux tiers disposaient d'installations sanitaires de base et la moitié disposaient de services d'hygiène basiques (**figure 15.1**). Bien que l'accès à ces trois éléments soit généralement corrélé à l'échelle d'un pays, il n'existe cependant pas de règle fixe. En Jordanie, si 93 % des écoles bénéficient d'un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable, seuls 33 % d'entre elles disposent d'installations

> « À l'échelle mondiale, deux tiers des écoles avaient accès à des services élémentaires d'approvisionnement en eau, deux tiers disposaient d'installations sanitaires de base et la moitié disposaient de services d'hygiène basiques »

TABLEAU 15.1 :
Descriptifs de suivi de la qualité des services liés à l'eau, aux installations sanitaires et à l'hygiène dans les écoles

Niveau de service	Eau potable	Assainissement	Hygiène
Basique	Eau potable provenant d'une source améliorée, et établissement alimenté en eau au moment de l'enquête	Installations sanitaires améliorées au sein de l'école, non mixtes et utilisables (disponibles, fonctionnelles et privées) au moment de l'enquête	Équipements pour le lavage des mains alimentés en eau et dotés de savon au moment de l'enquête
Insuffisant	Eau potable provenant d'une source améliorée, mais établissement non alimenté en eau au moment de l'enquête	Installations sanitaires améliorées au sein de l'école, mais mixtes ou inutilisables au moment de l'enquête	Équipements pour le lavage des mains alimentés en eau, mais non dotés de savon au moment de l'enquête
Inexistant	Eau potable ne provenant pas d'une source améliorée ou école ne disposant pas d'une source d'alimentation en eau	École ne disposant pas d'installations sanitaires améliorées, voire d'installations sanitaires de manière générale	École ne disposant pas d'équipements pour le lavage des mains ou non alimentée en eau

Source : UNICEF et OMS (2018).

> À l'échelle mondiale, 52 % des écoles primaires et 67 % des écoles secondaires avaient accès à l'électricité en 2016

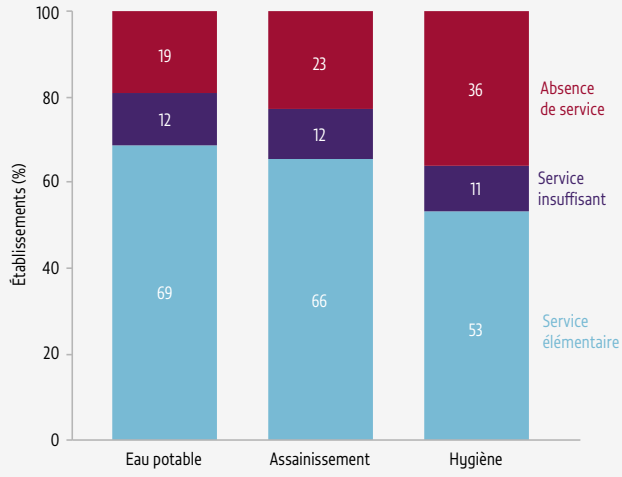
sanitaires de base. Au Liban, près de 93 % des écoles possèdent des installations sanitaires de base, mais seules 59 % d'entre elles ont accès à un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable. En Palestine, en revanche, environ 80 % des établissements scolaires disposent à la fois de services élémentaires d'alimentation en eau potable et d'installations sanitaires de base.

La qualité des services est souvent moins bonne dans les écoles primaires que dans les établissements secondaires. Très peu de pays possèdent des données sur les écoles maternelles, et seule une minorité d'entre eux distinguent les écoles situées en zones rurales de celles situées en zones urbaines. Les travaux visant à inclure un ensemble de base et un ensemble élargi de questions issues de recensements scolaires se poursuivent (UNICEF et OMS, 2018). Un rapport portant sur 71 systèmes nationaux d'information sur la gestion de l'éducation a montré que peu d'entre eux intégraient ces questions. À titre d'exemple, seuls 6 % des questionnaires incluaient des questions sur la disponibilité de savon, critère pourtant déterminant pour distinguer les équipements de base pour le lavage des mains des équipements insuffisants (JMP, 2017).

L'alimentation en électricité, autre facteur clé d'un environnement propice à un apprentissage de qualité, est également insuffisante dans les pays les plus pauvres. À l'échelle mondiale, 52 % des écoles primaires et 67 % des écoles secondaires de premier cycle avaient accès à l'électricité en 2016. Dans les pays à faible revenu, ces pourcentages s'élevaient respectivement à 17 % et 35 %. Il est difficile d'effectuer un suivi précis de l'alimentation en électricité, celle-ci étant particulièrement imprévisible. L'accès à l'électricité et à Internet peut s'avérer très important dans le cadre de structures d'éducation temporaires, dont dépendent souvent les réfugiés. Son absence peut être d'autant plus préjudiciable que la technologie, lorsqu'elle est utilisée efficacement, peut permettre de compenser certains désavantages (**point sur les politiques 15.1**).

Les données existantes ne tiennent pas compte des conditions de vie dans les internats. Plus généralement, très peu d'informations sont disponibles sur la part des élèves pensionnaires, bien qu'elle soit particulièrement élevée dans plusieurs pays (**encadré 15.1**).

FIGURE 15.1 :
Moins de 7 écoles sur 10 ont accès à un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable
Distribution de l'eau potable, de l'assainissement et des conditions d'hygiène dans les écoles par niveau de qualité des services, 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig15_1
Note : Les pourcentages étant arrondis, leur somme peut ne pas correspondre exactement à 100 %.
Source : UNICEF et OMS (2018).

LES QUESTIONS DE SÉCURITÉ ET D'INCLUSION DANS LES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE FONT RAREMENT L'OBJET D'UN SUIVI À L'ÉCHELLE MONDIALE

Les aspects de la sécurité et de l'inclusion sont si divers qu'il est impossible de réaliser un suivi systématique sans que celui-ci paraisse incomplet. Le droit d'étudier dans un environnement exempt d'attaques armées, dont trop d'écoles sont privées, constitue le strict minimum. Le suivi de la sécurité et de l'inclusion fait partie du cadre de l'ODD 4, et l'amélioration de la méthodologie associée fait l'objet d'efforts constants (**point sur les données 15.2**).

Le *Rapport* de l'UNESCO *sur la situation dans le monde de la violence et du harcèlement à l'école* a mis en évidence des disparités importantes entre les données disponibles et

> Le nombre de pays dans lesquels le châtiment corporel à l'école est interdit par la loi est passé de 122 à la fin de 2014 à 131 aujourd'hui

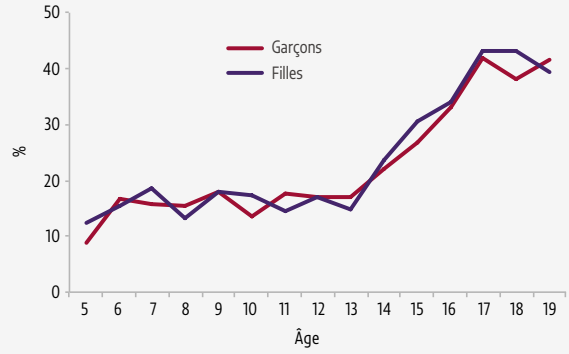
ENCADRÉ 15.1 :

Les données disponibles sur les élèves pensionnaires sont très limitées

Il n'existe pas de définition internationalement reconnue des élèves pensionnaires. Les enquêtes standard menées auprès des ménages définissent habituellement les membres d'un ménage comme les personnes dormant sous le même toit et partageant des repas. À l'instar des autres institutions, comme les casernes, les hôpitaux ou les prisons, les internats sont généralement exclus de ces enquêtes. Il est donc difficile de savoir si les enfants pensionnaires en sont également exclus ou non.

Un rapport de 2008 portant sur 30 enquêtes avait montré que seules deux d'entre elles intégraient des questions sur les élèves pensionnaires (EPDC, 2009). L'Enquête par grappe à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF demande aux participants d'indiquer les enfants « vivant avec un proche, en pension, confiés aux services d'adoption ou les grands enfants ayant quitté la maison ». Dans le cadre d'études démographiques et de santé menées récemment au Ghana et au Rwanda, la scolarisation en internat était considérée comme une catégorie à part entière. Toutefois, d'autres informations pouvant se révéler pertinentes, par exemple la distance ou le temps de trajet pour se rendre à l'école, ne sont en général pas disponibles.

FIGURE 15.2 :
En Ouganda, 40 % des élèves âgés de 17 ans sont internes
Pourcentage d'élèves pensionnaires par âge, en Ouganda, en 2013



GEM StatLink : http://bit.ly/fig15_2
Source : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* basée sur l'enquête nationale par panel de l'Ouganda (Uganda National Panel Survey) de 2013.

Des enquêtes nationales menées en République-Unie de Tanzanie ainsi qu'en Ouganda comprennent des questions plus détaillées sur l'internat. L'enquête tanzanienne intègre les enfants pensionnaires au ménage, mais elle spécifie uniquement si l'école fréquentée est un internat, et non si l'enfant y est effectivement en pension (beaucoup d'internats accueillent aussi des élèves à la journée). L'enquête ougandaise porte quant à elle sur le type d'école fréquentée et le nombre d'élèves pensionnaires. Entre 10 % et 20 % des élèves sont pensionnaires jusqu'à l'âge de 13 ans. Ce pourcentage augmente ensuite progressivement pour s'établir à 40 % à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les proportions d'élèves internes sont relativement équivalentes pour les garçons et les filles (**figure 15.2**).

Nous disposons de trop peu d'informations sur les conditions de vie dans les internats et sur les conséquences de l'internat sur le bien-être et les résultats scolaires des élèves. En Chine, un grand programme de regroupement d'écoles lancé au début des années 2000, à l'origine d'une augmentation spectaculaire du nombre de pensionnaires, fait l'objet de conclusions contradictoires (**chapitre 2**). Cependant, une étude menée récemment fait état de répercussions négatives de l'internat sur les performances scolaires des élèves et sur les indicateurs de bien-être, notamment la nutrition (Wang *et al.*, 2016). Les pays riches non plus ne sont pas exempts d'effets négatifs. Une expérience menée en France dans le cadre de laquelle des élèves défavorisés ont été répartis au hasard dans des internats a montré que ce processus s'était révélé perturbant pour les élèves et que seule une petite partie d'entre eux voyaient leurs résultats scolaires s'améliorer au bout de deux ans (Behaghel *et al.*, 2017).

les faits avérés (UNESCO, 2018a). Le nombre de pays dans lesquels le châtiment corporel à l'école est interdit par la loi est passé de 122 à la fin de 2014 à 131 aujourd'hui (Initiative mondiale pour l'élimination de tous les châtiments corporels infligés aux enfants, 2018). Peu de données sont disponibles sur la prévalence des châtiments corporels, mais dans certains pays où cette pratique est pourtant illégale, notamment au Cameroun et à Trinité-et-Tobago, la quasi-totalité des élèves subissent des violences (Gershoff, 2017).

Il n'existe pas de définitions internationalement reconnues des notions telles que les brimades. En outre, les enquêtes varient considérablement en ce qui concerne les groupes d'âges ciblés, les périodes de référence, la formulation et les formes de violences prises en compte (UNESCO, 2017). Sous l'égide du Groupe de coopération technique, un groupe d'experts a formulé des recommandations en vue de résoudre les difficultés méthodologiques et de faciliter l'établissement de rapports relatifs à l'indicateur thématique sur les brimades (UNESCO, 2018b).

Une autre étude est axée sur ces différences méthodologiques, et sur le risque que les enquêtes surestiment ou sous-estiment systématiquement la

prévalence des brimades. C'est pourquoi les données de six enquêtes internationales portant sur 145 pays ont été harmonisées dans le cadre de cette étude. Il en ressort que dans la tranche d'âge des 11 à 15 ans, près de 39 % des garçons et 36 % des filles déclarent avoir été victimes de brimades. Après un certain nombre d'ajustements, les pays ont été classés selon trois catégories de risque de brimades (faible, modéré et élevé). Vingt-huit pour cent des pays disposant de données entraient dans la catégorie de risque élevé (Richardson et Fen Hiu, 2018).

Le Groupe de travail mondial sur la violence liée au genre en milieu scolaire a défini des normes minimales ainsi qu'un cadre de suivi afin d'appréhender la prévention selon des indicateurs sur la prévalence, mais également sur les processus (approche scolaire globale) et sur les facteurs (UNGEI, 2018). Peu de données sont disponibles sur les différents types de brimades, en dehors de celles liées au genre. Et même dans ce cas, les éléments dont nous disposons sont insuffisants pour déterminer les cas de brimades relatifs à l'orientation sexuelle ou à la non-conformité aux modèles de genre. D'où la difficulté de ventiler ces données.

POINT SUR LES DONNÉES 15.1. LES ATTAQUES CONSTITUENT UN FLÉAU POUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Les écoles sont souvent endommagées, voire ciblées, en période de conflit violent. Consciente de cette problématique, la communauté internationale de l'éducation a intégré un indicateur sur les attaques au cadre de suivi thématique relatif à l'ODD 4. Elle a par ailleurs approuvé le rôle de la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA) en tant que source d'information. La coalition devient ainsi la première source non officielle approuvée d'un cadre de suivi pour l'éducation au niveau international.

Le rapport de la GCPEA *Education under Attack* 2018 (L'éducation prise pour cible 2018) fait suite à trois autres éditions consacrées à cette thématique et publiées en 2007, 2010 et 2014. Après la publication du *Rapport 2007* par l'UNESCO, des organisations œuvrant dans les domaines de l'éducation en situation d'urgence, de la protection et des droits de l'homme internationaux, préoccupées par les attaques dans des pays en proie au conflit et à l'insécurité ont créé la GCPEA en 2010. Un comité directeur composé de membres de la société civile et d'organismes des Nations Unies dirige la coalition.

TABLEAU 15.2 :
Pays touchés, répartis en fonction du nombre de cas d'attaques visant l'éducation, de réquisitions des structures scolaires à des fins militaires et du nombre de victimes parmi les élèves et le personnel éducatif, 2013-2017

Pays très fortement touchés (1 000 ou plus)	Pays fortement touchés (500-999)	Pays touchés (20-499)
R. D. Congo	Afghanistan	Bangladesh
Égypte	Inde	Burundi
Israël et Palestine	Irak	Cameroun
Nigéria	Pakistan	République centrafricaine
Philippines	Somalie	Colombie
Soudan du Sud	Soudan	Éthiopie
République arabe syrienne	Ukraine	Kenya
Turquie	Venezuela	Libye
Yémen		Mali
		Myanmar
		Thaïlande

Source : GCPEA (2018).

> « Entre 2013 et 2017, des attaques sur les écoles ont été recensées dans 28 pays »

Entre 2013 et 2017, 12 700 attaques ont délibérément visé l'éducation, selon le *Rapport* qui recense plus de 21 000 victimes parmi les élèves et le personnel éducatif. Les actes dont il s'agit ici comprennent des agressions physiques ou des menaces d'attaques contre les écoles, les élèves, les enseignants et le personnel éducatif ; la réquisition d'écoles et d'universités à des fins militaires ; le recrutement d'enfants ou les violences sexuelles commises par des groupes armés dans des écoles ou des universités ou sur le trajet entre le domicile des élèves et les établissements scolaires ; et les attaques dirigées contre l'enseignement supérieur. Au total, 28 pays ont été répartis dans trois catégories en fonction du nombre d'incidents et/ou du nombre de victimes parmi les élèves et le personnel éducatif (GCPEA, 2018) (**tableau 15.2**).

Les données collectées par la GCPEA proviennent essentiellement de trois sources : a) rapports publiés par des organismes des Nations Unies, des organisations non gouvernementales (ONG) humanitaires et de développement, des organisations des droits de l'homme, des organismes gouvernementaux et des groupes de réflexion ; b) recherche dans les médias d'information sur Google dans plusieurs langues, étayée par la base de données mondiale sur le terrorisme de l'université du Maryland ; et c) échanges directs avec des membres du personnel d'organisations nationales et internationales dans les 28 pays concernés. L'accès aux données des pays peut être amené à changer, notamment du fait de la diversité des sources. Si le *Rapport 2018* avait utilisé

les mêmes critères que ceux du *Rapport 2014*, ce ne sont pas 28, mais 41 pays qui auraient été considérés comme touchés par ces problématiques.

L'absence de ventilation des données par type d'incident présente des difficultés d'interprétation supplémentaires. Si les bombardements d'écoles peuvent être clairement établis, la reconnaissance d'autres incidents, notamment le recrutement par l'armée de mineurs dans les établissements scolaires, repose sur les subtilités juridiques des traités internationaux. Le Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés interdit, par exemple, le recrutement d'enfants âgés de moins de 18 ans par des groupes rebelles armés, mais pas par l'armée gouvernementale. Compte tenu du faible nombre de pays interdisant catégoriquement l'enrôlement de jeunes de moins de 18 ans, le protocole précise que les États devront prendre toutes les mesures possibles pour s'assurer que les enfants mobilisés dans les forces armées nationales ne participent pas activement aux hostilités (HCDH, 2000).

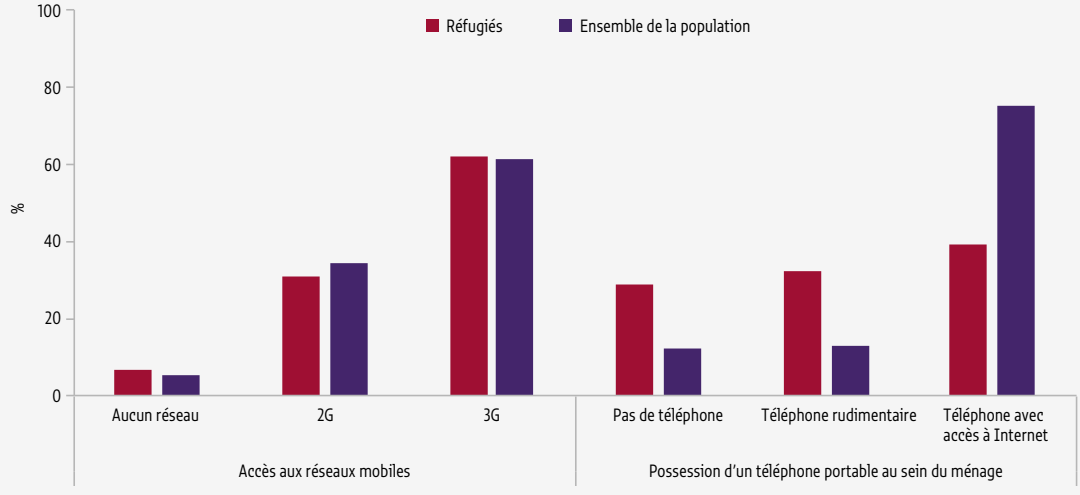
Une répartition plus détaillée par type d'incident permettrait de nuancer les résultats des comparaisons entre les pays figurant ou non sur la liste et dans le temps afin de suivre l'évolution de la gravité des attaques. La GCPEA a vocation à assurer le suivi d'États fragiles touchés par des conflits et des attaques perpétrées par des groupes armés. C'est pourquoi elle ne prend pas en compte tous les types d'attaques.

Cependant, tout élève ayant subi une attaque ou ayant été tué dans l'enceinte scolaire ne se trouvait de toute évidence pas dans un environnement « sûr et exempt de violence » au sens de la cible 4.a. de l'ODD 4. Les lacunes en matière de suivi sont donc considérables.

Les fusillades commises dans les écoles par des tireurs isolés, malheureusement fréquentes aux États-Unis, ne sont par exemple pas intégrées dans le *Rapport*, même lorsque leur auteur était motivé par des raisons idéologiques. Bien qu'il existe des liens entre ces incidents et des organisations militantes, ils ne remplissent pas les critères de qualification des conflits armés à l'échelle nationale et internationale. Selon des estimations prudentes, au moins 187 000 élèves auraient été exposés à une fusillade dans 193 écoles du pays depuis la tuerie de Columbine en 1999 (Cox et Rich, 2018).

Les attaques commises par des organisations criminelles ne relèvent pas non plus de la mission de la GCPEA et ne font donc pas l'objet de rapports systématiques. Or, la distinction entre les actions violentes du crime organisé et les conflits armés peut être ténue, comme dans le cas de l'Amérique centrale. C'est la raison pour laquelle le *Rapport* 2018 comporte des informations supplémentaires sur la violence criminelle en El Salvador, au Guatemala et au Honduras, bien que ce type d'attaques ne soit pas inclus de manière systématique dans les données collectées par la GCPEA.

FIGURE 15.3 :
Quatre ménages de réfugiés sur 10 ont accès à des smartphones
Accès à un réseau mobile et possession d'un téléphone portable par les ménages, par type d'appareil, au sein des populations réfugiées et du reste de la population, 2014-2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig15_3
Source : HCR (2018).

> La question est de savoir comment les contenus basés sur la technologie peuvent être associés aux programmes et favoriser l'inclusion des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux

POINT SUR LES POLITIQUES 15.1. LES TECHNOLOGIES PEUVENT APPUYER L'ÉDUCATION DES PERSONNES DÉPLACÉES

Les systèmes éducatifs présentant des faiblesses et incapables d'absorber rapidement les afflux massifs d'élèves sont souvent dépassés face aux situations de déplacement forcé. Même dans les situations de déplacement prolongées, certaines difficultés restreignent l'accès des personnes déplacées à une éducation formelle et non formelle de qualité. Ce constat a conduit à chercher d'autres solutions pour répondre à leurs besoins éducatifs.

Les solutions axées sur les technologies présentent des avantages, à savoir l'évolutivité, la rapidité, la mobilité (les technologies peuvent toucher les populations déplacées) et la portabilité (les populations déplacées peuvent transporter les technologies) qui permettent de résoudre certaines problématiques. Il est notamment possible de rendre des programmes bien conçus accessibles à toute personne disposant d'un dispositif connecté, par exemple un smartphone ou une tablette (**figure 15.3**).

Les solutions numériques peuvent souvent s'appuyer sur les infrastructures existantes et être téléchargées et diffusées rapidement à un coût minime. Les difficultés à assurer une éducation aux personnes déplacées résident dans le fait qu'elles ne restent généralement pas longtemps au même endroit, puisqu'elles peuvent mettre plusieurs mois à atteindre leur destination finale.

Les acteurs des secteurs de la technologie, de l'éducation et de l'action humanitaire s'intéressent de plus en plus à la capacité des technologies à améliorer les cadres d'apprentissage existants ainsi qu'à créer des environnements d'apprentissage virtuels. Si les solutions technologiques couvrent un large éventail d'enjeux éducatifs, cette section se concentre sur un échantillon d'exemples permettant de créer des environnements d'apprentissage efficaces et adaptés aux objectifs de la cible 4.a. Toutes ces initiatives se caractérisent par la présence d'acteurs non gouvernementaux[1].

> Les solutions axées sur les technologies présentent des avantages, à savoir l'évolutivité, la rapidité, la mobilité et la portabilité, qui permettent de résoudre certaines problématiques liées à l'éducation des réfugiés

LES TECHNOLOGIES VISENT À REMPLACER CERTAINS SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE ET À COMBLER LE MANQUE DE RESSOURCES

L'éducation des réfugiés et des populations déplacées à l'intérieur de leur propre pays doit être adaptée aux problématiques liées au déplacement des personnes et l'enseignement doit être individualisé, au moins dans les premières phases d'une situation d'urgence. Les solutions technologiques peuvent permettre de compenser le manque de ressources classiques.

Le programme Instant Network Schools, mis en œuvre conjointement par le Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et Vodafone, est suivi par plus de 40 000 élèves et 600 enseignants dans 20 écoles primaires et secondaires au Kenya, en République démocratique du Congo, en République-Unie de Tanzanie et au Soudan du Sud. Il a pour objectif de bénéficier à plus de 60 000 élèves en 2018 (Safaricom, 2017). Le programme assure l'accès des élèves à Internet par le biais d'une connexion à un réseau satellite ou mobile, à l'électricité grâce à des batteries solaires et à un générateur de secours, ainsi qu'à des contenus numériques dynamiques via des ressources en ligne préchargées. Autant d'éléments permettant de connecter des communautés isolées et vivant dans des zones reculées au reste du monde. Les données préliminaires d'une évaluation concernant le Kenya indiquent que le taux de fréquentation a progressé de trois points de pourcentage et que le taux de participation à l'examen de fin d'études primaires a augmenté de 36 % (Fondation Vodafone, 2017).

En dépit des résultats positifs de ces initiatives, il n'en reste pas moins difficile d'adapter les ressources en ligne et préchargées avec les programmes nationaux. Ces interventions étant pilotées par des sociétés technologiques, les aspects techniques de l'installation

1 Cette section s'inspire d'une récente étude sur les solutions technologiques destinées aux réfugiées réalisée par l'UNESCO (2018c).

> Les technologies ne remplacent pas l'enseignement scolaire formel et, pour être efficaces, la plupart des dispositifs technologiques doivent être utilisés en guise de solutions complémentaires ou temporaires

des plates-formes tendent à prendre le pas sur les décisions liées aux contenus qui sont élaborés en parallèle par d'autres acteurs. Le programme Instant Network Schools donne notamment accès à la plate-forme Remote Area Community Hotspot for Education and Learning (RACHEL), un serveur portable conçu par l'ONG World Possible. Cette plate-forme permet, entre autres, d'accéder à Wikipedia, ainsi qu'aux modules et aux dossiers d'informations sur la santé de Khan Academy, de les récupérer et de les charger sur des appareils mobiles. L'UNICEF a, par exemple, utilisé les modules de Khan Academy en mode hors connexion dans le cadre de son initiative Raspberry Pi for Learning destinée aux réfugiés au Liban. Khan Academy elle-même a eu recours à ces modules pour son programme KA Lite.

La question clé est de savoir comment ces ressources supplémentaires, qui prennent différentes formes et présentent souvent des redondances, peuvent être efficacement associées aux programmes, en particulier au vu des efforts déployés pour intégrer les réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux. Afin de pallier cette défaillance, les nouvelles générations de plates-formes comme RACHEL sont désormais dotées d'un système de gestion de l'apprentissage et offrent la possibilité d'aligner les contenus sur des programmes.

Deux initiatives de mise à disposition de ressources d'apprentissage en ligne lancées dans le cadre de la crise des réfugiés syriens ont clairement cherché à adapter leurs contenus au programme national. Le programme Tabshoura (« craie » en arabe), mené conjointement par l'ONG Lebanese Alternative Learning, deux ONG internationales et une faculté d'éducation, propose en effet des ressources en ligne aux écoles maternelles en arabe, anglais et français reposant sur le système de gestion de l'apprentissage Moodle. Les ressources ont, dès le départ, été élaborées de sorte à être adaptées au programme pédagogique libanais de 2015 en ce qui concerne les niveaux, les sujets et les projets. Les enseignants ont conçu des activités compatibles aussi bien avec une plate-forme interactive qu'avec les objectifs d'apprentissage du programme. Les activités ont été traduites, corrigées, validées, adaptées et numérisées avant d'être utilisées en tant que ressources pédagogiques complémentaires auprès de réfugiés syriens (Fahed et Albina, 2016).

Lancé en 2012, le site Internet éducatif gratuit Nafham (« Nous comprenons ») propose quant à lui des contenus vidéo couvrant tous les niveaux de la maternelle au second cycle de l'enseignement secondaire. Outre ses propres contenus originaux, Nafham encourage également les enseignants, les élèves et les parents à créer des vidéos. Ces dernières représentent un tiers des 10 000 vidéos diffusées. Le site couvre plus de 75 % du programme national égyptien et les vidéos sont classées par niveau et par sujet abordé. Le modèle commercial de Nafham repose sur la publicité en ligne et des partenariats avec le secteur privé. Cette plate-forme initialement conçue pour aider les familles dépensant des sommes importantes dans des cours privés complémentaires a élargi son champ d'action et inclut désormais 1 000 vidéos couvrant environ 35 % du programme syrien. Ces contenus ont servi de ressources complémentaires au programme Learn Syria de l'ONG Rumie Initiative, qui fournit des tablettes préchargées avec des supports pédagogiques à des réfugiés syriens en Jordanie et en Turquie, notamment des manuels scolaires en ligne de la Commission syrienne pour l'éducation (GBC, 2016 ; Rumie, 2018 ; Wimpenny *et al.*, 2016).

La technologie peut également avoir des effets positifs sur d'autres aspects ne figurant pas dans les programmes, notamment en apportant un appui psychosocial. L'ONG Bibliothèques sans frontières a imaginé, en collaboration avec le HCR, l'Ideas Box. Outre des contenus pédagogiques de tiers non alignés sur les programmes et dispensés selon une approche classique, cette initiative propose également des informations et des ressources culturelles complémentaires. Celles-ci se déclinent en particulier sous la forme de livres, de films, de vidéos et de logiciels de graphisme. Cette bibliothèque en kit a pour vocation de créer un lieu de partage permettant d'enrichir les expériences de communautés isolées. Une évaluation qualitative de sa mise en œuvre réalisée dans deux camps de réfugiés congolais au Burundi montre que ce dispositif améliore la résilience (Lachal, 2015).

Dans le cadre de son programme en partenariat avec Vroom, le Comité international de secours a adapté un modèle initialement conçu pour les familles à faible revenu des États-Unis à la Jordanie et au Liban. Cette initiative s'appuie sur des vidéos et des animations accessibles via WhatsApp et Facebook qui donnent aux parents des

conseils d'éducation sous la forme de jeux et d'astuces. À ces outils s'ajoutent des formations sur les compétences parentales ainsi que des visites au domicile des familles les plus difficiles à atteindre. Une évaluation d'impact a révélé que les parents recevant des messages fondés sur des données scientifiques étaient plus susceptibles de cliquer sur le lien de la vidéo et de la regarder que ceux recevant des messages centrés sur le rôle de parent (Comité international de secours, 2017).

LA TECHNOLOGIE PEUT AUSSI AIDER PLUS RAPIDEMENT LES ENSEIGNANTS

Si la plupart des initiatives, telles qu'Instant Network Schools, contribuent au développement professionnel des enseignants, certains programmes fondés sur la technologie vont plus loin encore en ayant pour objectif principal de soutenir leur développement professionnel. C'est notamment le cas du programme de mentorat des enseignants mis en place à Kakuma, au Kenya (**chapitre 4**).

Avec l'appui financier du Bureau américain de la population, des réfugiés et de la migration, le Comité international de secours a lancé l'initiative Connect to Learn qui s'adresse à 160 enseignants réfugiés syriens travaillant dans les écoles du camp de Domiz, dans la province de Dohuk, en Irak. Ericsson a fourni le matériel et les logiciels informatiques, tandis qu'AsiaCell a assuré la connexion Internet. Les enseignants ont ainsi eu accès à des supports de formation personnalisés et ont pu échanger leurs expériences avec des collègues grâce au Cloud. Ce programme avait pour but de préparer les professeurs à la mise en œuvre de Healing Classrooms (Classes curatives), une initiative visant à apporter un soutien psychosocial aux enfants touchés par les conflits par le biais d'un environnement scolaire bienveillant et de vidéos éducatives. Dans le cadre de ce programme de développement professionnel, les outils technologiques ont été utilisés comme des ressources pédagogiques (GIZ, 2016).

Au Nigéria, un projet de formation élaboré par l'UNESCO, en collaboration avec Nokia, a montré que les enseignants appréciaient la méthode axée sur l'utilisation de téléphones et les solutions d'accompagnement professionnel. Pendant un an, des enseignants du cycle primaire ont reçu chaque jour de brefs messages afin de les aider à préparer leurs cours, à poser des questions stimulantes, à encourager les élèves à apporter des réponses réfléchies et à évaluer ces derniers en anglais et dans les cours d'alphabétisation. Une évaluation a montré que cette approche, dont ont bénéficié 70 000 enseignants, avait contribué au renforcement des capacités professionnelles et au rapprochement des enseignants grâce à la création d'un réseau (UNESCO, 2018).

CONCLUSION

La technologie est de plus en plus fréquemment utilisée en appui à l'apprentissage des élèves et pour soutenir les enseignants qui travaillent dans des situations d'urgence et disposent de ressources d'enseignement et d'apprentissage limitées. Une enquête menée auprès de 144 acteurs non étatiques mobilisés pour l'éducation des réfugiés syriens a révélé que 49 % d'entre eux travaillaient au développement et à la distribution d'innovations pédagogiques technologiques (Menashy et Zakharia, 2017). De nombreux outils technologiques d'usage courant très répandus, même dans les camps de réfugiés, tels que les téléphones portables, s'avèrent utiles et sont appréciés des communautés en situation de déplacement, notamment à des fins d'éducation. Mais les initiatives technologiques ont aussi leurs limites. Outre un investissement initial d'ordinaire coûteux, elles nécessitent des moyens d'alimentation électrique et de connectivité auxquels tout le monde n'a pas accès. Par ailleurs, dans de nombreuses régions du monde, les évaluations d'impact portant sur ce type de programmes impliquent généralement la participation des organisations chargées de leur mise en œuvre, d'où l'absence d'une base de recherche fiable et objective (Tauson et Stannard, 2018).

Ces initiatives doivent faire face à deux problèmes majeurs. Premièrement, la plupart d'entre elles ont la particularité de fournir des contenus destinés à être utilisés dans des contextes d'apprentissage extrêmement différents de ceux dans lesquels se trouvent habituellement les réfugiés. Malgré les efforts déployés pour adapter les contenus, ces derniers sont rarement compatibles avec les systèmes éducatifs nationaux. Cette situation est problématique pour les organisations internationales qui soutiennent ces actions et adhèrent au principe d'inclusion des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux, car elles ont la responsabilité de collaborer avec les gouvernements, qui sont pourtant absents de ces initiatives. Mais, surtout, les technologies ne remplacent pas l'enseignement scolaire formel et la plupart des dispositifs technologiques doivent servir de solutions complémentaires ou temporaires.

Deuxièmement, un grand nombre d'initiatives impliquent la participation de sociétés technologiques privées, motivées par des considérations philanthropiques, mais aussi financières. Dans le cadre de ces dernières, les entreprises peuvent chercher à renforcer leur image de marque, à tester des innovations, voire, dans certains cas, à pénétrer de nouveaux marchés. Les organisations internationales, qui soutiennent parfois ces partenariats sans y adjoindre beaucoup de conditions, doivent veiller à ce qu'ils soient bien coordonnés et répondent à la finalité ultime recherchée, en l'occurrence l'inclusion des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux.

Hannah a fui la République arabe syrienne en 2012. Après avoir vécu pendant cinq ans en Jordanie, elle débutera prochainement des études à l'Université Paul-Valéry de Montpellier, dans le cadre d'une bourse octroyée par les autorités locales françaises.

CRÉDIT : Benjamin Loyseau/HCR

MESSAGES CLÉS

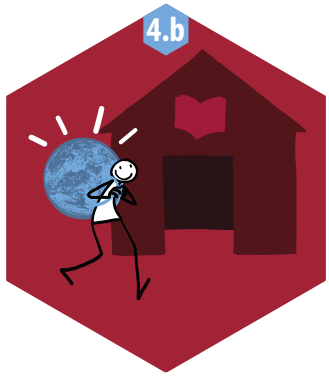
Le volume des bourses d'études financées par des programmes d'aide stagne aux alentours de 1,2 milliard de dollars EU depuis 2010.

À l'échelle mondiale, 2,3 % des étudiants étaient mobiles à l'international en 2017, soit 5,1 millions d'étudiants, contre 2 % en 2012.

Les pays de l'UE se sont engagés à ce que d'ici 2020, au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger pendant une période minimale de trois mois, ou y obtiennent au moins 15 crédits. Cependant, les pays de destination non européens des étudiants ne fournissent pas tous des données sur les résultats ou les crédits obtenus par les étudiants, ce qui entrave le suivi. De nouvelles estimations indiquent que le taux de mobilité externe s'élevait à 10,7 % en 2016, un pourcentage bien en deçà de l'objectif fixé.

Les évaluations menées sur Erasmus, programme phare d'échange d'étudiants lancé il y a près de 30 ans, suggèrent qu'il a produit des effets positifs sur les possibilités d'emploi et de carrière des bénéficiaires, mais soulève quelques préoccupations en matière d'équité. D'importants efforts devront être déployés afin de transposer les mécanismes de transfert de crédits, de cadre de certification et d'assurance qualité sur lesquels repose la mobilité des étudiants en Europe, à des régions souhaitant mettre en place des systèmes similaires, notamment l'Asie du Sud-Est.

CHAPITRE 16



CIBLE 4.b

Bourses d'études

D'ici à 2020, augmenter nettement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes à des étudiants des pays en développement, en particulier des pays les moins avancés, des petits États insulaires en développement et des pays d'Afrique, pour leur permettre de suivre des études supérieures, y compris une formation professionnelle, des cursus informatiques, techniques et scientifiques et des études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement

INDICATEUR MONDIAL

4.b.1 – *Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation*

INDICATEUR THÉMATIQUE

4.b.2 – *Nombre de bourses d'études de l'enseignement supérieur accordées par pays bénéficiaire*

Point sur les données 16.1. Mesurer la mobilité des étudiants à l'intérieur et à l'extérieur de l'Europe 209

Point sur les politiques 16.1. Des politiques mobiles pour des étudiants mobiles ? Programmes d'échanges universitaires en Europe et en Asie 211

Comme l'avaient souligné les deux derniers *Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation*, l'objectif de la cible 4.b peut être interprété de diverses façons. Il est donc difficile, voire impossible, d'en identifier clairement les responsables. Outre la question de l'interprétation, cet indicateur mondial ne fournit pas suffisamment d'informations sur les progrès accomplis concernant la réalisation de l'objectif au niveau mondial. Il peut être trompeur de se focaliser sur le « [v]olume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études ». Tout d'abord, le volume d'aide ne donne aucune information sur le nombre de bénéficiaires. Par ailleurs, les pays ne s'appuient pas nécessairement sur les programmes d'aide pour financer la majeure partie de leurs bourses d'études. De fait, les programmes financés par d'autres acteurs, tels que les universités, peuvent être bien plus importants que les bourses officielles octroyées par l'État. Enfin, concernant les pays qui utilisent effectivement leur budget d'aide pour financer des programmes de bourses d'études, il est impossible de connaître le pays du bénéficiaire dans le cadre d'au moins un tiers des bourses d'études. Or, cette question constitue une dimension clé de la cible.

> « Le volume des bourses d'études financées par des programmes d'aide stagne aux alentours de 1,2 milliard de dollars EU depuis 2010 »

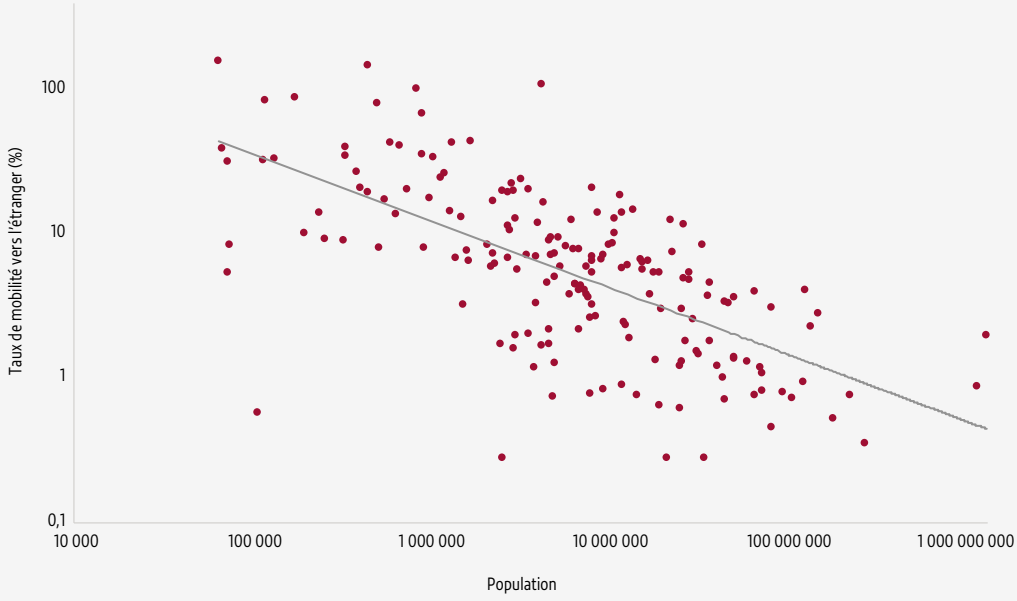
En admettant que le volume des bourses d'études reflète une tendance, les données révèlent une stagnation de cette tendance, les financements publics de bourses s'élevant à 1,2 milliard de dollars EU en 2016, le même montant qu'en 2010. Outre les bourses d'études, les pays donateurs ont également déboursé 1,9 milliard de dollars EU pour les coûts imputés, c'est-à-dire les coûts engagés par les établissements d'enseignement supérieur des pays donateurs pour recevoir des étudiants de pays en développement.

Même si nous disposions des données sur le nombre de bourses d'études, il conviendrait de les comparer avec le volume de la mobilité internationale des étudiants. À l'échelle mondiale, le taux de mobilité externe médian s'établissait à 6 % en 2017. Toutefois, ce chiffre s'explique par le nombre relativement important de petits pays affichant des taux de mobilité élevés. Au vu de la mobilité plus faible dans les grands pays, le taux de mobilité externe mondial a été estimé à 2,3 %, ce qui représente 5,1 millions d'étudiants, contre 2 % en 2012. Si les étudiants mobiles sont de plus en plus nombreux à quitter leur région d'origine, la part de la mobilité intrarégionale n'en est pas moins importante. La plupart des étudiants européens mobiles restent en Europe, leur mobilité étant fortement encouragée par le programme d'échanges d'étudiants de l'Union européenne (UE), Erasmus+, une initiative que l'Asie du Sud-Est cherche d'ailleurs à reproduire (**point sur les politiques 16.1**).

La mobilité internationale vise à rendre l'enseignement supérieur plus accessible aux ressortissants de pays en développement, notamment des pays les moins développés, de petits États insulaires en développement et de pays africains, disposant du niveau d'études suffisant, mais de ressources financières trop faibles pour étudier à l'étranger. Ces programmes ont également pour but d'offrir aux étudiants des possibilités auxquelles ils n'auraient pas accès chez eux. La plupart des étudiants de petits pays migrent pour suivre des études spécialisées, ce qui, dans des pays plus grands, nécessiterait seulement de changer de ville ou de région. Un constat illustré par la forte relation inverse qui lie la taille du pays et le taux de mobilité externe (**figure 16.1**).

La mobilité externe est également inversement proportionnelle à la participation à l'enseignement supérieur, quel que soit le niveau de revenu (**figure 16.2**). Les étudiants de l'enseignement supérieur étant majoritairement issus de familles aisées et donc plus susceptibles de partir étudier à l'étranger, le taux de mobilité sera amené à chuter à mesure que les systèmes d'enseignement vont se développer et que les étudiants moins privilégiés accéderont plus facilement à l'enseignement supérieur. Mais les raisons de cette relation inverse sont plus compliquées que cela. En effet, le développement des systèmes d'enseignement supérieur s'accompagne d'une diversification accrue des programmes, ce qui permettrait aux étudiants de suivre le cursus de leur choix sans avoir à quitter leur pays.

FIGURE 16.1 :
Les étudiants des petits pays sont plus susceptibles d'étudier à l'étranger
Rapport entre le taux de mobilité externe et la population, 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig16_1
Source : Base de données de l'ISU.

Ces statistiques s'appuient sur le taux de scolarisation. Plusieurs difficultés se posent lorsque l'on essaie de mesurer le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur ayant obtenu leur diplôme à l'étranger. Malgré des efforts de concertation déployés au sein de l'UE, peu de pays recueillent systématiquement ces données (**point sur les données 16.1**).

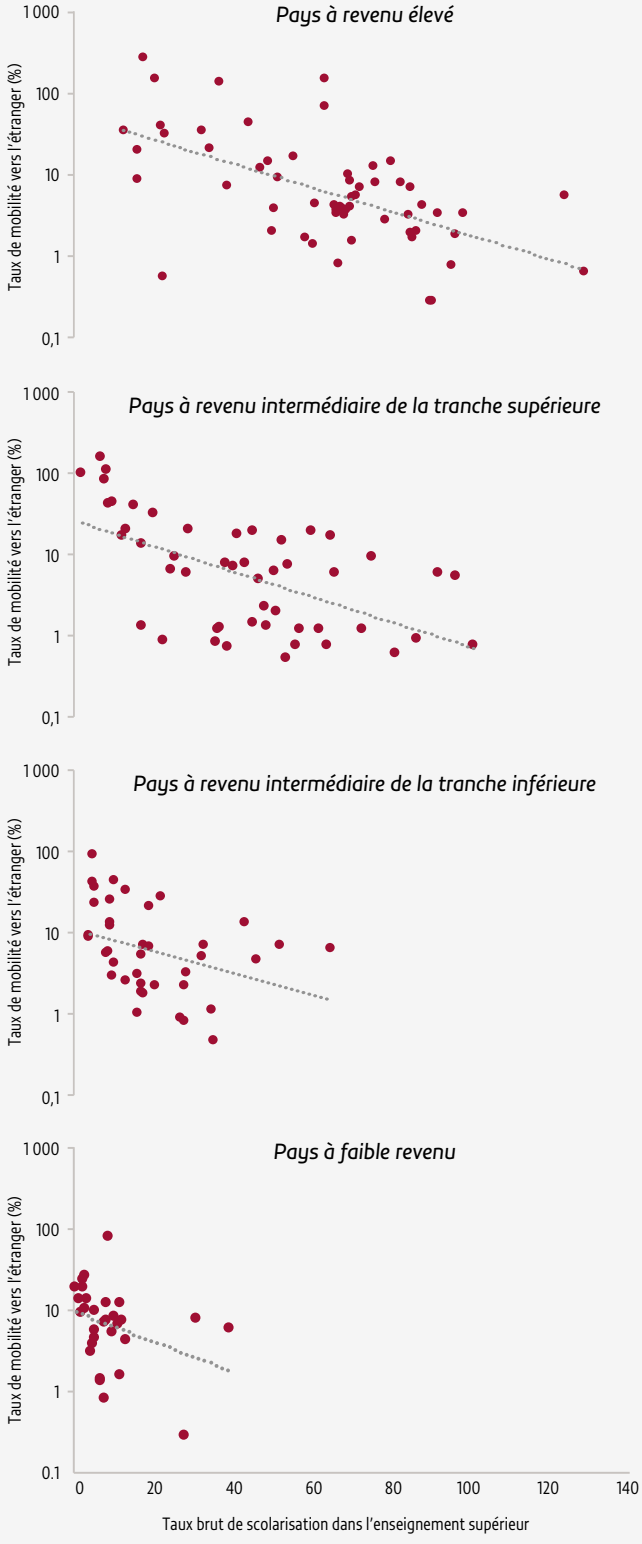
POINT SUR LES DONNÉES 16.1. MESURER LA MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS À L'INTÉRIEUR ET À L'EXTÉRIEUR DE L'EUROPE

En dépit de l'accent mis sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, il est compliqué de suivre les évolutions dans ce domaine en raison du manque de données disponibles qui touche même les pays ayant défini des objectifs concrets. La promotion de la mobilité étudiante est un pilier de la stratégie de l'UE en matière d'enseignement supérieur et du cadre Éducation et formation 2020 dans son ensemble. En 2011, le Conseil des ministres de l'Éducation, de la Jeunesse, de la Culture et du Sport a décidé qu'en moyenne, au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur de l'UE devaient étudier à l'étranger pendant une partie de leurs études et formations, y compris par le biais de stages professionnels. Conformément à l'objectif de référence sur la mobilité dans l'enseignement supérieur du cadre stratégique Éducation et formation 2020 (LMHE2020), ces diplômés doivent étudier à l'étranger pendant une période minimale de trois mois ou obtenir 15 crédits dans le système européen de transfert de crédits (ECTS). Un indicateur et un objectif de référence similaires ont été définis pour l'enseignement et la formation professionnels.

Les données sur la mobilité internationale des étudiants disponibles à l'époque ne concordent pas avec l'objectif. Auparavant, les données relatives à la mobilité horizontale au sein de l'UE portaient sur les programmes européens, comme Erasmus+ et reposaient sur la scolarisation. Les informations

> « En 2011, l'Union européenne a décidé qu'en moyenne, au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur devaient effectuer une partie de leurs études ou formations à l'étranger »

FIGURE 16.2 :
Plus les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur sont limitées dans un pays, plus les étudiants étudient à l'étranger
Relation entre le taux de mobilité externe et le taux brut de scolarisation, 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig16_2
Source : Base de données de l'ISU.

sur la mobilité des étudiants collectées dans le cadre de l'initiative UNESCO-OCDE-Eurostat relative aux données sur l'éducation menée dans les années 90 étaient également uniquement fondées sur le taux de scolarisation. L'objectif de référence du cadre stratégique LMHE2020 porte quant à lui sur l'obtention de diplômes et repose à la fois sur des statistiques relatives à la mobilité horizontale et à la mobilité verticale provenant de différentes sources du fait de leur nature différente.

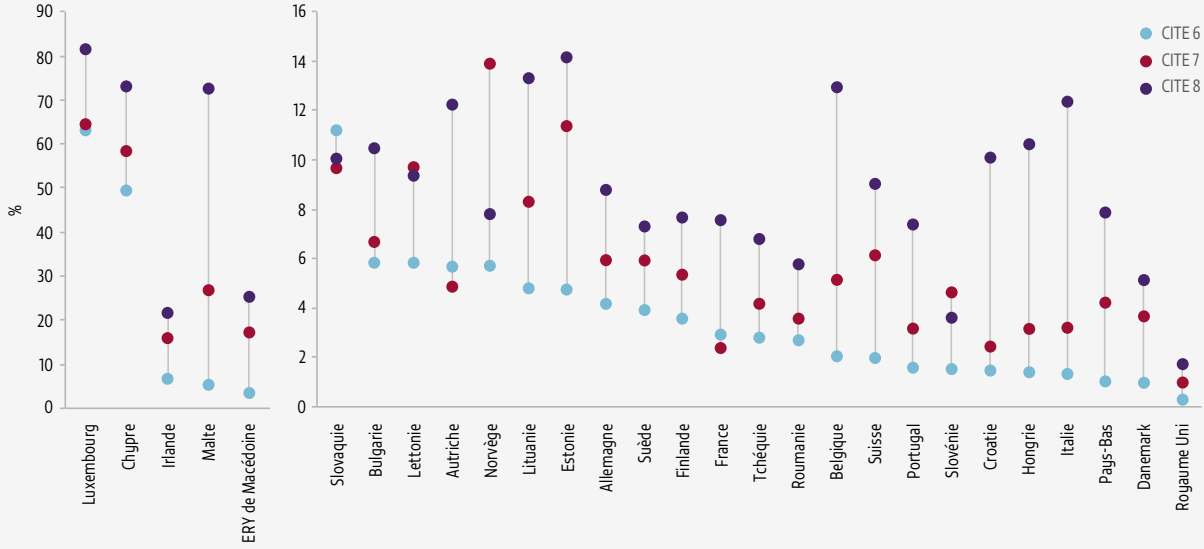
La mobilité horizontale est, par définition, temporaire, car les étudiants finalisent leur cursus dans leur établissement d'envoi, généralement situé dans leur pays d'origine. Par conséquent, ces établissements fournissent des données sur l'expérience de mobilité horizontale des diplômés. Aux fins de l'objectif de référence, le pays d'origine d'un(e) diplômé(e) est défini comme le pays où l'étudiant(e) a achevé son second cycle du secondaire. Jusqu'en 2016, chaque pays pouvait avoir sa propre définition de ce concept, même lorsque celle-ci s'appuyait sur la résidence ou la citoyenneté. En revanche, depuis 2016, les pays publient des estimations plus pertinentes en se basant sur le pays d'obtention des diplômes précédents au détriment du pays de résidence ou de citoyenneté.

En ce qui concerne la mobilité verticale, certains étudiants quittent leur pays d'origine pour suivre un cursus complet à l'étranger. Les pays de l'UE ne sont en général pas en mesure de savoir quels sont, parmi leurs diplômés du second cycle du secondaire, ceux qui suivent ensuite des études supérieures complètes dans un autre pays. C'est d'autant plus vrai pour les ressortissants d'un pays tiers. Ainsi, les données sur les étudiants en mobilité verticale doivent être recueillies et publiées en fonction des pays de destination dans lesquels ils ont obtenu leur diplôme.

Les diplômés du secondaire de l'UE étant potentiellement mobiles à l'international, la qualité des données relatives à l'objectif de référence sur la mobilité externe du cadre LMHE2020 de l'UE repose sur les informations fournies par les autres pays. Depuis 2015, les États membres ont l'obligation de déclarer certaines données au titre de l'objectif de référence. Les pays de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), mais n'appartenant pas à l'UE, ne sont en revanche pas tenus de coopérer. Ils y sont toutefois encouragés afin d'être intégrés dans l'objectif de référence. La contribution des autres pays est facultative.

Des mécanismes de collecte de données ont été mis en place à l'échelle mondiale dans le cadre de l'initiative UNESCO-OCDE-Eurostat de 2014. Cette dernière réunit essentiellement des informations administratives à l'aide d'un nouveau manuel méthodologique sur la mobilité des étudiants et sur le recueil de données. Il n'est pas nécessaire de disposer d'informations sur tous les pays pour obtenir des données fiables concernant l'objectif de référence, car les diplômés de l'UE en mobilité verticale se concentrent dans un nombre relativement limité de destinations en dehors de l'UE. Le but est donc de couvrir les pays représentant 95 % de la mobilité verticale internationale des étudiants de l'UE. Jusqu'à présent,

FIGURE 16.3 :
En Europe, la mobilité des étudiants augmente avec le niveau d'études
Taux de mobilité verticale externe par niveau de classification internationale type de l'éducation, pays européens sélectionnés, 2013



GEM StatLink : http://bit.ly/fig16_3
Note : La Classification internationale type de l'éducation (CITE) comprend le niveau licence (niveau 6 de la CITE), le niveau master ou équivalent (niveau 7 de la CITE) et le niveau doctorat ou équivalent (niveau 8 de la CITE).
Source : Flisi *et al.* (2015).

> En 2016, le taux de mobilité externe s'élevait à 10,7 %

l'Australie, le Brésil, le Canada, le Chili, la Colombie, la Fédération de Russie, Israël et la Nouvelle-Zélande ont produit les données nécessaires. La publication d'informations par les États-Unis permettrait d'optimiser la portée des données. Les déclarations de la Chine, de l'Inde, du Japon, du Mexique et de la République de Corée, pays figurant parmi les destinations importantes, manquent également à l'appel.

Les premières estimations des taux de mobilité verticale remontent à 2013, et étaient bien en deçà de l'objectif de 20 %. Toutefois, faute de données complètes des pays de destination, ces estimations sont probablement loin de refléter la réalité. Il ne fait aucun doute que de nombreux pays européens enregistrent un taux de mobilité externe considérable (**figure 16.3**).

De nouvelles estimations portant sur l'année 2016 intègrent, pour la première fois, la mobilité verticale et la mobilité horizontale. D'après ces données, le taux de mobilité externe s'établissait alors à 10,7 %, dont 7,6 % correspondant à la mobilité horizontale et 3,1 % à la mobilité verticale. Le taux de mobilité verticale augmente avec le niveau d'étude : de 2,5 % et 4,3 % au niveau de la licence et du master, il passe à 8,4 % chez les doctorants. En revanche, la mobilité horizontale est plus importante chez les étudiants de master (10,4 %) (Flisi et Sánchez-Barrioluengo, 2018).

Le changement des critères de suivi de la mobilité dans l'enseignement supérieur (obtention de diplômes à la place du taux de scolarisation) revêt une importance considérable. L'exemple de l'UE illustre les problématiques liées à la collecte de données. Cependant, la communauté internationale doit partir du principe que, malgré la formulation de la cible 4.b, le but ultime des bourses d'études est d'accroître les possibilités des étudiants mobiles des pays en développement, non seulement de suivre des études supérieures à l'étranger, mais également d'y obtenir des diplômes.

POINT SUR LES POLITIQUES 16.1. DES POLITIQUES MOBILES POUR DES ÉTUDIANTS MOBILES ? PROGRAMMES D'ÉCHANGES UNIVERSITAIRES EN EUROPE ET EN ASIE

Les inscriptions aux programmes d'études supérieures à l'étranger peuvent se révéler être un vrai casse-tête administratif et peuvent sembler peu pertinentes pour des séjours ne durant qu'un ou deux semestres. Les programmes institutionnalisés ont donc un rôle important à jouer pour favoriser la mobilité des étudiants à court terme. Alors que beaucoup d'établissements entretiennent des relations bilatérales avec des partenaires à l'étranger, l'institutionnalisation des programmes d'échanges

> Erasmus est le plus important programme d'échange d'étudiants au monde

d'étudiants au niveau régional multiplie considérablement les possibilités de mobilité.

Créé en 1987, Erasmus (EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students) est le plus important et le plus célèbre des programmes d'échange. Les participants étudient pendant 3 à 12 mois dans un autre pays européen et les études suivies à l'étranger sont prises en compte pour l'obtention du diplôme délivré par leur établissement d'origine.

Conformément à la Charte Erasmus pour l'enseignement supérieur, les établissements d'accueil apportent tout le soutien nécessaire aux étudiants, notamment l'exemption des frais de scolarité, d'inscription et d'examen ainsi que l'accès aux laboratoires et bibliothèques. Les étudiants peuvent obtenir une indemnité de voyage et de subsistance maximale de 350 euros par mois, dont le montant varie en fonction du coût de la vie dans le pays d'accueil (Commission européenne, 2018b). Le programme, rebaptisé Erasmus+ en 2014, couvre désormais l'éducation et la formation, la jeunesse et le sport, le personnel enseignant ainsi qu'un mécanisme de garantie de prêts consacré aux étudiants. Le budget alloué au programme est passé de 9 milliards d'euros pour la période 2007-2013 à 14,8 milliards d'euros pour la période 2014-2020 (Commission européenne, 2018a). La majeure partie de ce montant est consacrée à la promotion d'une dimension européenne dans le secteur de l'éducation et de la formation (78 %), dont 33 % consacrés à l'enseignement supérieur (Commission européenne, 2018a). Le budget d'Erasmus+ devrait passer à 30 milliards d'euros pour la période 2021-2027, soit le double du montant actuel (ICEF Monitor, 2018).

Au cours des trois premières années d'existence du programme Erasmus+, le nombre d'étudiants (principalement de premier cycle universitaire) et de membres du personnel bénéficiaires a atteint 1 million. Rien qu'en 2016, quelque 3 900 établissements d'enseignement supérieur ont obtenu des bourses de mobilité (Commission européenne, 2017). Le coût moyen est estimé à 1 500 euros par participant, soit environ 15 euros par participant par jour (Commission européenne, 2018a).

PLUSIEURS MÉTHODES PEUVENT PERMETTRE D'ÉVALUER L'EFFICACITÉ D'ERASMUS

Afin d'évaluer le succès du programme Erasmus de mobilité des étudiants, il est indispensable de prendre en compte à la fois les résultats du système ainsi que ceux des étudiants.

Au niveau global, Erasmus a développé le système ECTS, qui reconnaît la charge de travail et les acquis de l'apprentissage selon des normes d'assurance qualité comparables (Commission européenne, 2015). Depuis sa création en 1989, le système ECTS a été appliqué à tous les modes d'enseignement, ainsi que dans des contextes d'apprentissage informels en dehors du cadre universitaire. Toutes les participations des étudiants au programme Erasmus+ sont officiellement reconnues. En outre, 80 % d'entre eux obtiennent une reconnaissance académique complète de leurs acquis de l'apprentissage, et 15 % d'entre eux une reconnaissance académique partielle. Les programmes d'enseignement et de formation professionnels affichent eux aussi un taux de reconnaissance élevé (88 % des acquis de l'apprentissage) (Commission européenne, 2018a).

Au niveau individuel, Erasmus a pour but d'inciter les participants à s'ouvrir aux autres cultures et de renforcer leurs compétences et leurs capacités d'insertion professionnelle tout en favorisant la cohésion sociale en Europe en leur permettant d'explorer les valeurs et la citoyenneté européennes. Environ 9 participants sur 10 ont indiqué que ce programme les avait aidés à renforcer leur résilience, leur ouverture d'esprit, leur curiosité, leur capacité à relever de nouveaux défis, leur tolérance à l'égard de valeurs et de comportements différents, ainsi que leur aptitude à coopérer avec d'autres personnes (Commission européenne, 2014). Les étudiants ayant étudié à l'étranger dans le cadre du programme Erasmus tendent à avoir une attitude légèrement plus positive vis-à-vis de l'immigration et des minorités que les étudiants n'ayant pas quitté leur pays d'origine (Commission européenne, 2018a). La part des étudiants suivant des études ou une formation professionnelle au titre de leur activité principale cinq à dix ans après avoir obtenu leur diplôme est plus de deux fois supérieure chez les bénéficiaires d'Erasmus (9 %) que chez les autres étudiants (4 %) (Commission européenne, 2016).

Il convient toutefois de ne pas tirer de conclusions hâtives de ce constat. En effet, il est important d'évaluer l'impact de la participation au programme sur ces résultats, en s'intéressant aux différences susceptibles de ne pas avoir été prises en compte entre les bénéficiaires et les non-bénéficiaires (Hauschildt *et al.*, 2015 ; Schnepf *et al.*, 2017). Il est par exemple possible que les participants soient issus de milieux plus favorisés et soient donc plus susceptibles de poursuivre des études et de trouver facilement un emploi, qu'ils aient ou non étudié à l'étranger. Au Royaume-Uni, environ 4,4 % des étudiants issus de milieux socioéconomiques élevés ont participé au programme Erasmus en 2015/16, contre 2,8 % des étudiants issus de milieux plus défavorisés. Et cet écart s'est creusé au fil du temps (Schnepf, 2018). Cependant, des données fiables provenant d'Italie et du Royaume-Uni indiquent que la mobilité des étudiants européens a bien des répercussions positives sur leur insertion professionnelle (Schnepf et D'Hombres, 2018).

Par ailleurs, le caractère sélectif du programme réduit l'impact de la mobilité des étudiants sur la construction d'une identité

européenne. De fait, même avant de partir étudier à l'étranger, les bénéficiaires sont déjà très éduqués et ont une vision de l'Europe plus positive que les non-bénéficiaires (Kuhn, 2012). Certaines études font remarquer que d'autres facteurs restreignent l'efficacité du programme. En effet, les étudiants Erasmus ont tendance à fréquenter d'autres participants au programme, le plus souvent de même nationalité. Ils ont donc peu d'interactions de qualité avec des étudiants du pays d'accueil (Sigalas, 2010). Les étudiants choisissent généralement leur lieu de destination en fonction de certains critères, tels que sa proximité géographique avec la région d'origine ou les similarités entre les langues, d'où une concentration de la mobilité dans certains pays (Baláž *et al.*, 2018).

DES PROGRAMMES DE MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS EN ASIE DE L'EST ET DU SUD-EST S'INSPIRENT DU MODÈLE EUROPÉEN

S'appuyant sur le succès d'Erasmus, certains acteurs ont récemment lancé des initiatives afin d'adapter les expériences et les pratiques européennes à l'Asie du Sud-Est. En 2015, l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN) et l'Union européenne ont lancé le programme SHARE (Support to Higher Education in the ASEAN Region) en appui à l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur au niveau régional. Le programme incluait également un programme de mobilité des étudiants au sein de la région visant à distribuer 400 bourses d'études dans 32 universités publiques et privées (Rasplus, 2018).

En vue d'améliorer l'harmonisation et la mobilité, les ministères, les organismes d'assurance de la qualité, les organisations régionales (y compris le Centre régional pour l'éducation supérieure et le développement de l'Organisation des ministres de l'Éducation d'Asie du Sud-Est) et le réseau des universités de l'ASEAN doivent se coordonner. Trois systèmes de transfert de crédits coexistaient, et les étudiants, les universitaires et le personnel administratif doutaient que les études suivies à l'étranger soient reconnues (SHARE, 2016 ; Yavaprabhas, 2014). Plutôt que de se limiter au calcul de points de crédit, les systèmes doivent reposer sur des outils permettant de comparer efficacement les résultats des étudiants et inspirés des pratiques et expériences découlant du Processus de Bologne (Yonezawa *et al.*, 2014).

En dépit des avancées réalisées quant à la création de cadres de qualifications, de reconnaissance mutuelle, d'assurance qualité et de transfert de crédits, la mise en œuvre d'un espace régional de l'enseignement supérieur n'en est encore qu'à ses balbutiements. Seulement 7 % des étudiants mobiles de l'ASEAN restent dans la région et la plupart d'entre eux préfèrent étudier en Malaisie, à Singapour, en Thaïlande et au Vietnam. La proximité culturelle et géographique a son importance. Les Indonésiens privilégient par exemple les études en Malaisie (Chao, 2017). Le manque de données solides sur les étudiants entrave la compréhension des modèles de mobilité. C'est pourquoi le programme SHARE prévoit d'améliorer la qualité des données afin d'être mieux armé pour gérer la mobilité (SHARE, 2017).

La réussite de la mobilité des étudiants en Europe est en grande partie attribuable aux liens étroits et aux mécanismes établis de coopération politique entre les différents pays. Mais ces types de mécanismes sont toujours en cours d'élaboration dans la majeure partie de l'Asie. La conclusion d'accords entre établissements peut par conséquent constituer un autre moteur d'intégration. Le programme d'échange Collective Action for Mobility Program of University Students (CAMPUS Asia) financé par le Ministère japonais de l'éducation, de la culture, des sports, de la science et de la technologie vise à tisser un réseau d'universités avec la Chine et la République de Corée en vue de renforcer la compétitivité des universités et de favoriser l'émergence de leaders (Chun, 2016).

CONCLUSION

Après environ 30 ans d'expérience accumulée, les parties prenantes des États membres de l'UE reconnaissent les bienfaits de la mobilité et l'importance que revêt l'harmonisation dans ce cadre. Les évaluations du programme phare Erasmus indiquent qu'il produirait des effets positifs sur les possibilités d'emploi et de carrière des bénéficiaires. De nombreux mécanismes ont été mis en place au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) afin de faciliter la mobilité, notamment le Supplément au diplôme, le Cadre européen des certifications (CEC), des registres et réseaux d'assurance qualité, le système ECTS et la coordination des calendriers universitaires. Reproduire ces structures dans d'autres régions nécessitera une volonté et un engagement politiques forts, mais les efforts déployés en Asie du Sud-Est sont déjà prometteurs.

“En dépit des avancées réalisées quant à la création de cadres de qualifications, de reconnaissance mutuelle, d'assurance qualité et de transfert de crédits, la mise en œuvre d'un espace de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est n'en est encore qu'à ses balbutiements”

Ekhlas est une réfugiée qui a été obligée de fuir le Soudan avec sa mère, son père et ses trois frères cadets lorsque la guerre civile a éclaté en 2003. Elle est devenue professeur d'anglais langue étrangère à Portland, dans le Maine.

CRÉDIT : Heather Perry/HCR

MESSAGES CLÉS

Il reste étonnamment rare de disposer de données relatives aux indicateurs sur les enseignants qui soient comparables au niveau international. Il n'y a que peu de pays qui font état du nombre d'enseignants sur leur territoire et ces chiffres ne tiennent pas compte du nombre d'heures de classe, des enseignants exerçant des rôles administratifs et d'autres facteurs plus complexes.

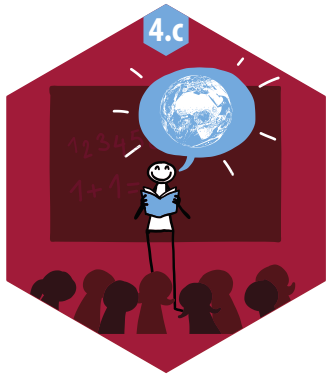
Si l'on s'appuie sur les définitions nationales, en 2017, à l'échelle mondiale, 85 % des enseignants du cycle primaire avaient suivi une formation, soit une baisse de 1,5 point de pourcentage par rapport à 2013. En Afrique subsaharienne, où la capacité de certains pays à maintenir des critères d'admission élevés tout en recrutant un grand nombre d'enseignants est mise à mal, seulement 64 % des enseignants du cycle primaire étaient formés. Au Niger, 13 % des enseignants du cycle primaire étaient nouvellement recrutés en 2013, l'un des taux les plus élevés, mais seulement 37 % d'entre eux avaient suivi une formation.

Seulement 51 % des pays disposent des données minimales nécessaires pour déterminer le taux d'attrition des enseignants. En outre, les données disponibles ne sont pas toujours faciles à interpréter. Elles peuvent se rapporter uniquement aux écoles publiques, comme en Ouganda, ou peuvent concerner des régions sans tenir compte de la mobilité interrégionale, comme au Brésil.

Il convient de se montrer prudent dans l'interprétation des chiffres sur le taux d'attrition. En Australie, le suivi individuel des enseignants a révélé que 83 % de ceux qui étaient partis étaient revenus dans les deux ans, et au moins la moitié d'entre eux d'un congé rémunéré.

Les enseignants qui migrent à l'international peuvent avoir un meilleur accès à des possibilités de développement professionnel et contribuent à renforcer la diversité du corps enseignant au sein des pays d'accueil. Mais ces migrations peuvent également entraîner des pénuries dans les systèmes éducatifs d'origine et des problèmes pour les enseignants eux-mêmes. Il est nécessaire de mettre en place des régulations et un suivi en matière de recrutement, d'embauche et de conditions de travail afin de protéger les enseignants.

CHAPITRE 17



CIBLE 4.c

Enseignants

D'ici à 2030, accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

INDICATEUR MONDIAL

4.c.1 – *Proportion d'enseignants dans : a) le préscolaire ; b) le cycle primaire ; c) le premier cycle du secondaire ; et d) le deuxième cycle du secondaire qui ont suivi (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) au moins les formations minimales organisées à leur intention (notamment les formations pédagogiques) qui sont requises pour pouvoir enseigner au niveau pertinent dans un pays donné*

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.c.2 – *Ratio élèves/enseignant formé par niveau d'études*

4.c.3 – *Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales par niveau d'études et type d'établissement*

4.c.4 – *Ratio élèves/enseignant qualifié par niveau d'études*

4.c.5 – *Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de qualification*

4.c.6 – *Taux d'attrition des enseignants par niveau d'études*

4.c.7 – *Pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié de la formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation*

Point sur les données 17.1. Il est difficile de déterminer précisément le taux d'attrition des enseignants 218

Point sur les politiques 17.1. La migration des enseignants comporte des avantages et des risques 220

Il reste étonnamment difficile de rassembler des données comparables à l'échelle internationale sur les indicateurs relatifs aux enseignants dans le cadre de l'ODD 4. Même en utilisant la définition la plus basique du ratio élève/enseignant – un décompte du personnel enseignant, sans tenir compte du nombre réel d'heures de classe, du personnel occupant des postes administratifs et n'enseignant pas et de nombreux autres facteurs – un nombre relativement faible de pays sont capables de générer les données pertinentes, en particulier pour l'enseignement secondaire.

Si l'on s'appuie sur les définitions nationales, en 2017, à l'échelle mondiale, 85 % des enseignants du cycle primaire avaient suivi une formation, soit une baisse de 1,5 point de pourcentage par rapport à 2013. L'indicateur est au plus bas en Afrique subsaharienne (64 %) et en Asie du Sud (71 %). Concernant l'enseignement secondaire, il n'existe pas de moyenne globale du pourcentage d'enseignants formés, mais il y a des données pour certaines régions, par exemple pour l'Afrique subsaharienne (50 %) et pour la région Amérique latine et Caraïbes (80 %), où les ratios respectifs élèves/enseignant formé étaient de 43:1 et de 21:1 (**tableau 17.1**).

Bien que les chiffres disponibles sur les ratios élèves/enseignant formé au sein de l'enseignement secondaire semblent bas dans les quelques régions et sous-régions pour lesquelles il existe des données, à l'exception de l'Afrique subsaharienne, la scolarisation dans le secondaire doit augmenter de manière significative dans de nombreux pays pour réaliser l'ODD 4. Au niveau primaire, on peut voir ce qu'il se passe lorsque le recrutement d'enseignants formés ne parvient pas à rester en adéquation avec le taux de scolarisation. En Afrique subsaharienne, certains pays recrutent un grand nombre d'enseignants ; toutefois, leur

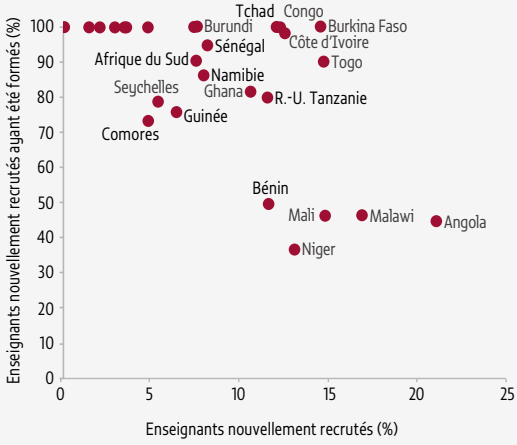
TABLEAU 17.1 :
Échantillon d'indicateurs relatifs aux enseignants formés et qualifiés par niveau d'enseignement, 2017 ou dernière année disponible

Région	Enseignants formés (%)		Ratio élèves/enseignant formé		Ratio élèves/enseignant qualifié	
	Enseignement primaire	Secondaire	Enseignement primaire	Secondaire	Enseignement primaire	Secondaire
Monde	**85**	**...**	**28**	**...**	**26**	**18**
Afrique subsaharienne	64	50	60	43	53	29
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	84	...	23	...	21	15
Afrique du Nord	84	78	27	21	24	17
Asie centrale et Asie du Sud	72	...	48	...	38	...
Asie centrale	99	96	22	10	22	10
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	...	...	...	19	16
Asie du Sud-Est	97	94	19	19	21	19
Amérique latine et Caraïbes	89	80	24	21	...	...
Océanie	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	74	...	53	...	49	...
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	76	...	39	...	34	24
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	...	...	...	...	20	15
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...

Note : Ratios calculés sur la base du nombre d'enseignants.
Source : Base de données de l'ISU.

> Si l'on s'appuie sur les définitions nationales, en 2017, à l'échelle mondiale, 85 % des enseignants du cycle primaire avaient suivi une formation, soit une baisse de 1,5 point de pourcentage par rapport à 2013

FIGURE 17.1 :
Il est difficile de respecter les exigences de formation des enseignants lorsque les taux de recrutement augmentent
Taux de recrutement de nouveaux enseignants et pourcentage d'enseignants formés, enseignement primaire, échantillon de pays d'Afrique subsaharienne, 2010-2014



GEM StatLink : http://bit.ly/fig17_1
Source : Base de données de l'ISU.

capacité à maintenir des critères d'admission élevés est entravée, et cela tant que les capacités de formation des enseignants n'auront pas été améliorées. Au Niger, où 13 % des enseignants du cycle primaire étaient nouvellement recrutés en 2013, seulement 37 % d'entre eux avaient été formés. L'Angola, le Bénin, le Malawi et le Mali connaissaient une forte augmentation du nombre d'enseignants dans le cycle primaire mais moins de la moitié des nouvelles recrues avaient reçu une formation. À l'inverse, malgré un fort taux d'augmentation du personnel enseignant, au Burkina Faso, au Tchad, au Congo et en Côte d'Ivoire, toutes les nouvelles recrues avaient suivi une formation (**figure 17.1**).

De forts taux de recrutement n'indiquent pas nécessairement une expansion de l'éducation ; ces recrues peuvent également venir remplacer des enseignants sur le départ. Bien que les données fiables sur le taux d'attrition soient incomplètes, certains chiffres, en particulier dans les pays à revenu élevé, indiquent de forts taux d'attrition chez les nouveaux enseignants. D'autres éléments laissent entendre que la plupart des enseignants qui semblent quitter la profession le font pour des raisons familiales et recommencent à exercer dans les deux ans qui suivent (**point sur les données 17.1**).

Les enseignants qui migrent pour accepter des postes dans des pays plus riches constituent un phénomène distinct dont souffrent de nombreux petits pays pauvres. D'un autre côté, pour répondre à la demande d'enseignants formés, il existe d'autres moyens que d'augmenter le nombre d'enseignants suivant une formation ; des enseignants formés peuvent être recrutés depuis l'étranger, même si les défis liés à la reconnaissance des qualifications et à l'exploitation sont nombreux (**point sur les politiques 17.1**).

Il existe peu de données probantes comparables sur les expériences internationales des enseignants et sur leur rapport à la diversité. La plate-forme de connaissances sur l'ODD 4 devrait disposer d'un module sur l'équité et la diversité intégré au sein de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage 2018 (TALIS), laquelle couvre 49 systèmes éducatifs. Cette enquête est dirigée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et ses résultats devraient être rendus disponibles mi-2019. Ce module rassemble des informations sur le temps passé par les enseignants à l'étranger, les éventuelles motivations professionnelles de ce séjour, la manière dont cette expérience a façonné leurs méthodes d'enseignement dans un environnement culturellement divers, les méthodes qu'ils utilisent et leur niveau de confiance pour enseigner à des élèves issus d'origines diverses. Une question sur le pays de naissance des enseignants a été rendue facultative, seuls l'Alberta (Canada), la Nouvelle-Zélande et les États-Unis ont choisi de l'inclure. L'enquête TALIS inclut également des questions sur le multiculturalisme, bien que quelques pays aient choisi de ne pas les inclure. Ces questions permettent de comparer les points de vue des enseignants à ceux des étudiants, lesquels sont rassemblés grâce au module sur les compétences globales du Programme international pour le suivi des acquis des élèves 2018 de l'OCDE et à l'Étude internationale sur le civisme et la citoyenneté (ICCS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IAE) (Le Donne, 2018).

POINT SUR LES DONNÉES 17.1. IL EST DIFFICILE DE DÉTERMINER PRÉCISÉMENT LE TAUX D'ATTRITION DES ENSEIGNANTS

La recommandation visant à inclure le taux d'attrition des enseignants en tant qu'indicateur thématique dans le cadre du suivi de l'ODD 4 était basée sur le postulat que l'attrition pouvait refléter un manque de motivation. Réduire le taux d'attrition évitable des enseignants pourrait être plus faisable et plus efficace que de tenter de développer la formation des enseignants à grande échelle.

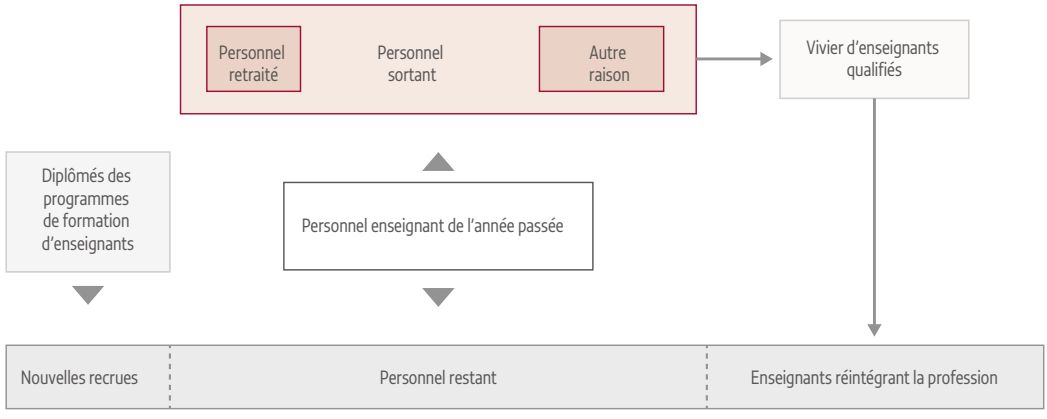
Seulement 51 % des pays disposent des données minimales nécessaires pour déterminer le taux d'attrition des enseignants : les données de l'année en cours sur le nombre total d'enseignants et de nouveaux enseignants et les données de l'année précédente sur le nombre total d'enseignants. Ces chiffres sont rarement disponibles, y compris dans les pays à revenu élevé qui ont pourtant à leur disposition de nombreuses autres données (ISU, 2016). En outre, les données disponibles ne sont pas toujours faciles à interpréter.

> « Seulement 51 % des pays disposent des données minimales nécessaires pour déterminer le taux d'attrition des enseignants »

Pour que les estimations soient plus précises, il faudrait disposer de données sur le personnel avec attribution d'un numéro d'identification aux enseignants afin de suivre leur trajectoire : qualification, entrée dans la profession, départ et réintégration. Les données doivent établir une distinction entre les différentes catégories de personnel entrant, y compris les personnes réintégrant la profession, et le personnel sortant (**tableau 17.2**). Souvent, les trajectoires des enseignants ne sont pas linéaires. D'après une étude de suivi menée pendant cinq ans sur un petit échantillon composé d'enseignants suédois, un grand nombre d'entre eux ont choisi d'arrêter d'exercer de manière temporaire, certains souhaitant réintégrer la profession avec des compétences pédagogiques renforcées (Lindqvist *et al.*, 2014).

Ces données sur le personnel devraient être intégrées au niveau national. Par exemple, les districts scolaires ne peuvent estimer le taux de roulement qu'à partir du lieu d'enseignement actuel des enseignants, et ne peuvent pas suivre ceux qui quittent la zone (Macdonald, 1999). Malheureusement, cela reste un obstacle pour de nombreuses recherches sur les facteurs de rétention des enseignants, notamment pour des études longitudinales aux États-Unis menées au niveau des États (Boyd *et al.*, 2008 ; Plecki *et al.*, 2017) ou des districts (Nicotera *et al.*, 2017).

TABLEAU 17.2 :
Illustration des enseignants quittant et intégrant/réintégrant la profession chaque année



Source : Sur la base de données de l'OCDE (2005).

Au Brésil, les enseignants sont inscrits auprès des municipalités et des États, mais il n'existe aucune information agrégée sur les taux d'attrition à l'échelon fédéral. L'Institut national des études et de la recherche pédagogiques (INEP), l'organisme chargé de la recherche au sein du Ministère de l'éducation, rassemble chaque année des informations sur le nombre d'enseignants mais n'a pas accès aux chiffres sur le personnel entrant au niveau national. Il rassemble également des informations sur la régularité du personnel enseignant, mais cet indicateur est calculé à partir de la titularisation des enseignants au niveau des écoles, l'unité d'analyse étant une période de cinq ans (INEP, 2018).

Un problème similaire existe dans les pays où les écoles sont gérées par divers organismes. Les données disponibles expliquent les taux d'attrition dans les écoles publiques mais pas dans les écoles privées ou non officielles. Une grande partie des employés sont des enseignants contractuels mais les données sur le taux d'attrition concernent seulement les fonctionnaires. En Ouganda, où ces deux problématiques sont présentes, les données du système d'information sur la gestion des établissements d'enseignement (EMIS) concernent uniquement les écoles publiques et indiquent de faibles taux d'attrition : 4 % pour les enseignants du cycle primaire et 5 % pour les enseignants des cycles secondaires (UNESCO, 2014).

D'autres éléments ont une influence sur les taux d'attrition : le classement des enseignants à temps partiel ou de ceux qui enseignent à niveaux multiples ; la prise en compte ou non des périodes de transition dans l'organisation de l'école ; et la comptabilisation des congés maternité prolongés. Il conviendrait de rassembler des informations spécifiques afin que les résultats soient utiles à la fois pour comprendre les effets éventuels des politiques et pour prévoir les ressources humaines (par exemple, établir une distinction entre les différents types de cessation d'activité, comme les départs à la retraite, les congés de longue durée ou les licenciements) (Finster, 2015). En Ouganda, parmi les enseignants qui ont cessé leur activité, 25 % étaient décédés ou partis à la retraite (en raison de leur âge ou d'une maladie), 21 % avaient démissionné, 15 % avaient été licenciés et 10 % avaient été transférés vers des postes non liés à l'enseignement ; pour le pourcentage restant, aucune cause n'a été déterminée (UNESCO, 2014).

Certaines sources administratives de données offrent un bon aperçu des raisons poussant les enseignants à quitter leur école ou la profession. Des recherches menées au Chili, en Suède et aux États-Unis indiquent un taux d'attrition plus élevé chez les enseignants moins expérimentés ; plus qualifiés et donc plus susceptibles de trouver un emploi ailleurs ; exerçant au sein d'écoles plus difficiles ou rurales ; mal rémunérés ; ou bénéficiant d'un contrat de courte durée (Ávalos et Valenzuela, 2016 ; Borman et Dowling, 2008 ; Lindqvist *et al.*, 2014).

Certains pays mènent des enquêtes spécialisées. L'enquête longitudinale destinée aux enseignants réalisée au Chili a été comparée à d'autres sources de données afin de générer des perspectives utiles (Cabezas *et al.*, 2011). Les enquêtes qui ne sont pas spécifiques au secteur de l'éducation et ne sont pas uniquement destinées aux enseignants peuvent également fournir des informations utiles sur les taux d'attrition et sur les aspects liés à la satisfaction au travail. Des données longitudinales issues de l'enquête sur les ménages, les revenus et les dynamiques d'emploi menée en Australie sur la période 2001-2013 ont montré qu'en moyenne, 14 % des enseignants quittaient la profession chaque année. En tenant compte des dynamiques entre les différents niveaux pédagogiques, le taux d'attrition était de 20 % pour les enseignants du cycle primaire et de 18 % pour ceux des cycles secondaires. Cela étant dit, la majorité des enseignants qui ont cessé d'exercer ont réintégré la profession, dont 83 % dans les deux années qui ont suivi. Au moins la moitié de ces derniers étaient en congé rémunéré, notamment en congé maternité (Jha et Ryan, 2017).

Les décideurs politiques souhaitent tout particulièrement retenir les enseignants nouvellement qualifiés (UNESCO, 2009). Le taux d'attrition a tendance à être plus élevé durant les premières années qu'en milieu de carrière (Goldring *et al.*, 2014). Cependant, les chiffres sur le taux de rétention des enseignants nouvellement qualifiés varient en fonction de la source d'informations. Aux Pays-Bas, les estimations variaient, par exemple, entre les études menées auprès d'échantillons de diplômés de programmes universitaires de formation dans l'enseignement et celles s'appuyant sur des informations tirées de sites du Gouvernement concernant les personnes démarrant un cursus de formation pour devenir enseignant(e). Une comparaison de ces différentes sources a indiqué que l'estimation la plus fiable serait un taux d'attrition de 12 % à 13 % cinq ans après la fin des études, ce qui est bien plus faible que les taux rapportés dans d'autres pays à revenu élevé (den Brok *et al.*, 2017). Toutefois, les résultats concordent

> “Généralement, les données disponibles ne sont pas suffisamment complètes ou détaillées et ne permettent pas de suivre le taux d'attrition des enseignants de manière appropriée”

avec ceux d'autres études récentes, qui avancent que le taux d'attrition des enseignants nouvellement qualifiés n'est pas bien compris (Weldon, 2018).

L'estimation du taux d'attrition des enseignants revêt une grande importance. En dépit de cela, généralement, soit les sources d'informations disponibles ne couvrent pas le marché du travail des enseignants de manière exhaustive (par exemple,les différents niveaux ou secteurs), soit elles ne sont pas assez pointues sur le suivi des individus dans le temps. Ces deux facteurs laissent supposer que les taux d'attritions rapportés pourraient être surestimés.

POINT SUR LES POLITIQUES 17.1. LA MIGRATION DES ENSEIGNANTS COMPORTE DES AVANTAGES ET DES RISQUES

Dans le domaine de la recherche, la migration des enseignants a suscité un intérêt moindre que la migration d'autres professionnels qualifiés, comme les infirmières, les médecins et les ingénieurs. À l'instar de beaucoup de ces professions, le métier d'enseignant est généralement régulé et est soumis à des exigences de qualification spécifiques, souvent rigides, qui varient en fonction des juridictions. Ces obstacles n'ont pas empêché des centaines de milliers d'enseignants de migrer d'un pays à l'autre. L'importance de ces flux entraîne des pénuries d'enseignants dans les pays d'envoi.

Comme les autres migrants, les enseignants peuvent être motivés par un ensemble de facteurs économiques et d'autres facteurs incitatifs et dissuasifs. En Afrique du Sud, l'une des principales raisons qui a poussé les enseignants à émigrer au Royaume-Uni était le sentiment de se trouver dans une situation relativement précaire (Manik, 2014). L'instabilité politique, la discrimination, des établissements de formation médiocres et de mauvaises conditions de travail sont d'autres facteurs qui contribuent à la migration des enseignants (Ridge *et al.*, 2017). Le manque d'infrastructures modernes, la rareté du matériel pédagogique et l'inadéquation des équipements de recherche sont les raisons qui poussent les universitaires nigérians, notamment, à chercher du travail à l'étranger (OIM, 2014).

> “Certains flux migratoires d'enseignants entraînent des pénuries dans les pays d'envoi”

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT EST UNE PROFESSION RÉGLEMENTÉE DANS DE NOMBREUX PAYS

De nombreux pays disposent d'une réglementation concernant l'exercice du métier d'enseignant. Des organismes spécifiques évaluent et homologuent leurs compétences et qualifications et des garde-fous limitent l'accès aux postes d'enseignants aux personnes possédant les qualifications professionnelles spécifiques requises au niveau national. En Suède, les enseignants, y compris en maternelle, doivent être inscrits auprès de l'Agence nationale pour l'éducation, qui leur délivre une certification d'habilitation (Skolverket, 2018).

Il arrive qu'il ne soit pas possible de faire reconnaître ses qualifications en tant qu'enseignant avant d'émigrer. En Australie, le processus d'homologation des qualifications doit être terminé à l'arrivée et il est obligatoire de parler anglais (OIM, 2013). Au Québec, au Canada, l'évaluation de langue française requise pour enseigner représente une barrière pour de nombreux enseignants migrants (Niyubahwe *et al.*, 2013). Une enquête menée auprès des enseignants émigrant en Australie, en Allemagne, en Israël, en Nouvelle-Zélande, en Afrique du Sud, au Royaume-Uni et aux États-Unis a montré que la reconnaissance des qualifications représentait un défi majeur (Bense, 2016).

La sous-représentation des immigrés au sein du corps enseignant reflète peut-être ces obstacles. Même en Australie, pays qui recrute activement des migrants qualifiés et où 27 % de la population est née à l'étranger, les immigrés représentaient 16 % des enseignants du cycle primaire et 19 % des enseignants des cycles secondaires en 2013 (McKenzie *et al.*, 2014). Les enseignants qui migrent de manière non officielle ou spontanée n'ont pas accès au marché du travail à l'étranger, peut-être en raison des réglementations en matière de recrutement. En Afrique du Sud, seulement 47 % des enseignants immigrés d'origine zimbabwéenne travaillaient dans le secteur de l'éducation (Crush *et al.*, 2012).

DE NOMBREUX ENSEIGNANTS MIGRENT ENTRE LES PAYS DU SUD ET LES PAYS DU NORD

Les enseignants migrants peuvent être recrutés grâce à des procédures bilatérales ou à des agences de recrutement, ou peuvent simplement trouver du travail lorsqu'ils arrivent dans un pays de manière autonome. Ils occupent souvent des postes temporaires. Selon la base de données sur les immigrés dans les pays de l'OCDE et dans les pays non-OCDE (DIOC), le Canada, l'Allemagne, le Royaume-Uni et les États-Unis font partie des pays qui comptent le plus grand nombre d'enseignants immigrés. Le Canada comptait presque 195 000 enseignants immigrés, l'Inde,

ENCADRÉ 17.1. :

Évolution des migrations des enseignants arabes vers les États du Golfe sur deux générations

À partir du milieu du XX[e] siècle, les systèmes éducatifs des pays du Conseil de coopération des États arabes du Golfe (CCG) ont connu une forte expansion avec la découverte du pétrole et du gaz. Même si ces pays ne disposaient d'aucun programme de formation des enseignants jusqu'aux années 60, ils pouvaient offrir des salaires élevés, ce qui a permis d'attirer des enseignants originaires d'autres pays arabes pour développer leurs systèmes éducatifs (Kapiszewski, 2006 ; Ridge *et al.*, 2017).

À l'origine, le recrutement se faisait par l'intermédiaire de programmes circulaires bilatéraux de migration des travailleurs. Au fil du temps, les offres officielles ont diminué, car de nombreux ministères de l'éducation des pays du CCG ont cessé de recruter des enseignants à travers ces programmes. Toutefois, les enseignants arabes ont continué d'émigrer vers les pays du CCG, recherchant du travail de manière autonome ou par l'intermédiaire d'agences pour l'emploi (Ridge *et al.*, 2017).

Les enseignants d'origine arabe dans les pays du CCG faisaient face à de nombreux défis, tant économiques que non économiques. Les conditions de travail étaient fréquemment instables et il existait peu de contrats de travail de longue durée. Les enseignants donnaient souvent des cours particuliers pour compléter leur salaire. Une enquête menée auprès de lycéens de dernière année aux Émirats arabes unis a montré que 65 % d'entre eux suivaient des cours particuliers donnés majoritairement par des professeurs de sexe masculin, dont 65 % étaient originaires d'Égypte et 29 % d'autres pays arabes (Farah, 2011).

Les enseignants arabes expatriés ont maintenu une forte présence jusqu'à une période relativement récente. Au Qatar, ils représentaient environ 87 % des enseignants au sein des écoles publiques en 2013. Aux Émirats arabes unis, durant l'année 2010/11, 90 % des enseignants employés dans les écoles publiques de garçons et 20 % de ceux employés dans les écoles publiques de filles étaient originaires de pays arabes. Cependant, durant cette même année académique, le conseil éducatif d'Abou Dabi a mis en place un nouveau modèle scolaire visant à faire de l'anglais la langue principale d'enseignement d'ici à 2030 (Ridge *et al.*, 2017). Cette initiative politique reflète des changements culturels rapides. Lors d'une enquête menée auprès de jeunes Arabes âgés de 18 à 24 ans, deux tiers des répondants dans les pays du CCG ont indiqué parler davantage l'anglais que l'arabe standard dans leur vie quotidienne (Arab Youth Survey, 2017).

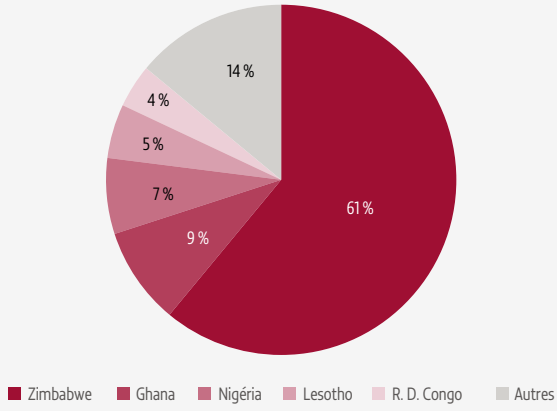
Les enseignants égyptiens et jordaniens dans les écoles des Émirats arabes unis sont en train d'être remplacés par des recrues anglophones, venant majoritairement de pays à revenu élevé, embauchées avec des contrats bien plus favorables et profitant de généreux avantages. En revanche, les enseignants jordaniens dans ces écoles ont rapporté avoir souffert de discrimination salariale et d'un manque de soutien (IE, 2016).

> « De nombreux pays limitent l'accès aux postes d'enseignants aux personnes possédant les qualifications professionnelles requises au niveau national »

le Royaume-Uni et les États-Unis étant les principaux pays d'envoi. Aux États-Unis, on dénombrait au minimum 143 000 enseignants immigrés, selon une analyse des données du DIOC de l'année 2010 menée par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Au total, 8 % des enseignants étaient nés à l'étranger (Startz, 2017).

Les réglementations relatives aux qualifications des enseignants se rapportent souvent aux compétences linguistiques ; par conséquent, une grande partie des flux les plus importants relient des pays qui possèdent des similarités sur le plan linguistique et culturel. Dans les écoles australiennes, les enseignants originaires d'autres pays anglophones, en particulier du Royaume-Uni, représentent un groupe très important, tandis que les Australiens sont très présents au sein du corps enseignant au Royaume-Uni. Les enseignants originaires d'Égypte ou d'autres pays arabes ont joué un rôle clé dans l'amélioration des systèmes éducatifs

FIGURE 17.2 :
Deux enseignants migrants sur trois en Afrique du Sud venaient du Zimbabwe
Enseignants migrants par pays d'envoi, Afrique du Sud, 2010



GEM StatLink : http://bit.ly/fig17_2
Note : La catégorie « Autres » inclut l'Inde, l'Eswatini, l'Ouganda, le Royaume-Uni et la Zambie.
Source : Keevy *et al.* (2014).

> De nombreux pays limitent l'accès aux postes d'enseignants aux personnes possédant les qualifications professionnelles requises au niveau national

des États du Golfe durant la période qui a suivi la découverte du pétrole. Cet exemple illustre également la vulnérabilité des enseignants immigrés face aux aléas des politiques migratoires ou éducatives (**encadré 17.1**).

Parmi les flux migratoires reposant sur les capacités linguistiques, l'on retrouve une tendance assez récente qui est d'embaucher des personnes originaires du monde entier dont l'anglais est la langue maternelle. À Hong Kong, en Chine, le programme *Native-speaking English Teacher Scheme* avait pour objectif d'améliorer l'apprentissage de l'anglais en recrutant des enseignants dont c'est la langue maternelle. Dans de nombreux pays européens, des programmes similaires favorisent l'embauche d'enseignants de langue natifs au sein des écoles primaires et secondaires publiques (Commission européenne, 2017a).

Les écoles internationales privées s'emploient également à attirer des enseignants venant de l'étranger. En 2016, il y avait 8 000 écoles privées de langue anglaise dans le monde entier et leur nombre devrait doubler d'ici à 2025 (OFSTED et Wilshaw, 2016). En 2015, 18 000 enseignants ont quitté le Royaume-Uni, et environ 100 000 enseignants britanniques ont travaillé à l'étranger à plein temps au sein d'écoles internationales durant cette même année scolaire, propulsant le Royaume-Uni au rang de plus grand pays « exportateur » d'enseignants au monde (Wilshaw, 2016).

LA MIGRATION DES ENSEIGNANTS PEUT ENTRAÎNER DES PÉNURIES DANS LES PAYS D'ENVOI

Le Royaume-Uni connaît des pénuries, en raison, notamment, de la migration des enseignants. Le recrutement d'enseignants originaires de Jamaïque et d'Afrique du Sud crée un effet domino à l'échelle mondiale. Quant à l'Afrique du Sud, pour faire face à ses propres pénuries, elle recrute des enseignants venant de l'étranger, principalement du Zimbabwe (**figure 17.2**). Plus de 35 000 enseignants ont quitté le Zimbabwe pour aller au Botswana, en Afrique du Sud et au Royaume-Uni durant la crise dans les années 2000 et le système éducatif zimbabwéen en a gravement souffert (de Villiers et Weda, 2017).

Les pays des Caraïbes ont connu une forte émigration des enseignants ces dernières décennies, en raison entre autres des efforts proactifs de recrutement déployés par le Royaume-Uni et les États-Unis. Au début des années 2000, pour faire face à des pénuries d'enseignants dans les écoles publiques, le *New York City Board of Education* (conseil scolaire de la ville de New York) a augmenté le recrutement d'enseignants internationaux et a attiré des centaines d'enseignants originaires des Caraïbes, en particulier de la Jamaïque et de la Barbade (Penson et Yonemura, 2012) : 350 sont venus de la Jamaïque rien qu'en 2001 (Hadley Dunn, 2013). Dans les petits États insulaires, même si relativement peu d'enseignants émigrent, cela peut entraîner des pénuries importantes (Bense, 2016).

Cette perte peut être considérable pour les pays d'envoi, à la fois parce qu'ils ont investi dans la formation et l'éducation de ces personnes, mais aussi pour le système éducatif dans son ensemble. Les professeurs de mathématiques, de physique, de sciences et d'informatique, durs à remplacer, sont les plus enclins à partir à l'étranger. Ces spécialités sont officiellement reconnues comme des métiers en pénurie dans de nombreux pays européens, y compris au Royaume-Uni (Gouvernement du Royaume-Uni, 2016) ; par conséquent, les exigences de recrutement sont moins sévères afin de donner la priorité aux citoyens de l'Espace économique européen.

LES ACCORDS INTERNATIONAUX CONTRIBUENT À RÉGULER LA MIGRATION DES ENSEIGNANTS

De telles évolutions ont favorisé la création d'initiatives à l'échelle internationale qui reconnaissent qu'il est dans l'intérêt des pays d'envoi de prévenir la perte importante d'enseignants hautement qualifiés. Le *Commonwealth Teacher Recruitment Protocol* (CTRP ; Protocole de recrutement des enseignants du Commonwealth) a apporté une réponse aux petits pays des Caraïbes, lesquels s'inquiétaient de voir leur personnel enseignant émigrer en raison d'initiatives de recrutement ciblées. Les ministres de l'éducation du Commonwealth ont adopté le CTRP en 2004 afin de « trouver un équilibre entre le droit de migrer des enseignants et le besoin de protéger l'intégrité des systèmes éducatifs nationaux, et de prévenir l'exploitation des rares ressources humaines des pays pauvres » (Commonwealth Consortium for Education, 2015).

> Lors d'une enquête menée en 2014, presque deux tiers des enseignants migrants ont indiqué avoir eu recours aux services d'une agence pour obtenir un poste à l'étranger

L'UNESCO, l'Organisation internationale du Travail et d'autres organes internationaux ont reconnu ce Protocole (UNESCO/Secrétariat du Commonwealth, 2012). Cependant, étant donné qu'il s'agit d'un code de conduite non contraignant pour les pays, ce Protocole ne pose pas de restrictions à l'échelle individuelle pour les enseignants qui souhaitent émigrer. En effet, une enquête menée auprès de 134 étudiants de dernière année se destinant à être enseignant en Afrique du Sud a montré que 91 % d'entre eux ne connaissaient même pas l'existence du CTRP ; et environ un tiers d'entre eux souhaitaient partir enseigner ailleurs qu'en Afrique du Sud dans les cinq ans (de Villiers, 2017).

L'existence d'autres accords régionaux sur les migrations des enseignants reflète peut-être le besoin de mettre en place une coordination internationale en matière d'accès à la profession. Le cadre européen des certifications a été créé pour favoriser une bonne interprétation collective des compétences clés, y compris celles des enseignants, et pour réglementer les exigences de qualifications additionnelles pouvant légalement être imposées aux citoyens européens qui ont suivi une formation pour être enseignant dans un pays membre et qui souhaitent exercer leur droit de circuler en tant que travailleurs au sein de l'Union européenne. En outre, les programmes Erasmus+ favorisent les échanges internationaux de courte durée pour les enseignants (Commission européenne, 2017b).

LES AGENCES DE RECRUTEMENT PRIVÉES ET EN LIGNE NE SONT PAS BIEN SURVEILLÉES NI RÉGLEMENTÉES

Le recrutement d'enseignants à l'international est une activité lucrative qui attire des agences commerciales. Dans une enquête menée par Internationale de l'Éducation, 64 % des répondants qui avaient déjà émigré durant l'exercice de leur métier d'enseignant ont indiqué l'avoir fait à travers une agence. Environ un quart d'entre eux avaient payé des frais de placement : moins de 1 000 dollars EU dans la plupart des cas, mais certains avaient déboursé 10 000 dollars EU ou davantage. Même si une majorité des répondants recommanderaient l'agence par laquelle ils sont passés, un sur cinq n'aurait pas recours à nouveau aux services de la même agence ou n'était pas sûr de la recommander en raison de préoccupations liées au harcèlement, à des frais élevés et à un manque de transparence (IE, 2014).

En effet, bien souvent, les pratiques de recrutement ne sont pas étroitement réglementées. Un examen des sites Web des 43 agences basées au Royaume-Uni a montré que beaucoup d'entre elles ne fournissaient pas assez d'informations sur les conditions de travail ou que ces informations n'étaient pas suffisamment pertinentes (de Villiers et Books, 2009). Par conséquent, il a été demandé à la fois aux pays d'envoi et aux pays d'accueil d'établir un registre des recruteurs (IE, 2014).

CONCLUSION

La migration des enseignants d'un pays à l'autre peut entraîner de nombreux changements positifs. Les enseignants, comme les autres migrants, peuvent aspirer à une vie meilleure et profiter de possibilités de développement professionnel. Les pays hôtes peuvent accroître la diversité de leur personnel enseignant. Toutefois, ces migrations comportent également des risques pour les individus et les systèmes éducatifs. Il est indispensable de disposer de réglementations et d'accords appropriés afin de veiller à ce que les systèmes éducatifs des pays d'envoi ne subissent pas des pertes insupportables qui pourraient, à terme, mettre en danger l'apprentissage des élèves. Il est nécessaire de mettre en place des réglementations et un suivi des conditions de recrutement, d'embauche et de travail afin que les enseignants migrants disposent des informations adéquates pour prendre des décisions éclairées, qu'ils puissent travailler dans les écoles et dans les conditions qui leur ont été promises et qu'ils reçoivent un appui ciblé en vue de réaliser pleinement leur potentiel et de se développer sur le plan professionnel. Il faut se servir des systèmes de réglementation et de suivi nationaux et internationaux afin que cette mise en place soit équitable et bénéfique pour toutes les parties.

Esther, infirmière au sein du dispensaire St Paul de Mouline, dans le département de la Grand'Anse, en Haïti, donne des conseils aux femmes en matière de planification familiale.

CRÉDIT : Reginald Louissaint Jr./Save the Children

MESSAGES CLÉS

Pour parvenir à la réalisation de l'ODD 8 sur le travail décent, de nombreux pays doivent recruter et former des travailleurs sociaux, lesquels se trouvent en première ligne pour faire face aux cas de violations des droits. Toutefois, en 2014, au Népal, il y avait un travailleur social du secteur public pour 116 000 habitants. La Chine a structuré les activités des travailleurs sociaux à la fin des années 80, et aujourd'hui, plus de 250 universités offrent des programmes de formation pour les métiers du social. L'objectif pour le pays est de former 230 000 nouveaux travailleurs sociaux d'ici à 2020.

Pour parvenir à la réalisation de l'ODD 11 sur les villes et l'urbanisation durable au sein des lotissements sauvages, il est important de pallier la pénurie sévère de professionnels de l'urbanisme en Asie et en Afrique. Au Kenya, on dénombre un seul urbaniste pour 200 000 habitants et en Inde, le ratio est de un pour 400 000 habitants. Cités et Gouvernements Locaux Unis, le principal réseau d'envergure mondiale rassemblant les acteurs des gouvernements locaux, coordonne les échanges pour l'apprentissage entre pairs, les relations avec les universités et les ressources documentaires en vue d'appuyer les capacités des administrations municipales.

Afin de réaliser l'ODD 16 sur les sociétés pacifiques, il est nécessaire de mieux instruire et de mieux former a) les agents de police, afin de renforcer la confiance et de limiter le recours à la force, et b) les agents du système judiciaire, afin de répondre aux besoins des quatre milliards de personnes à travers le monde (selon les estimations) qui n'ont pas de véritable accès aux services de justice. En moyenne, il faut 130 semaines pour former un agent de police en Allemagne contre 19 semaines aux États-Unis, ce qui est plus court que pour de nombreux métiers spécialisés.

CHAPITRE

18

L'éducation dans les autres ODD – Travail décent, villes, police et justice

(Indicateurs mondiaux relatifs à l'éducation tirés des objectifs autres que l'ODD 4)

INDICATEURS MONDIAUX

1.a.2 – *Proportion des dépenses publiques totales affectée aux services essentiels (éducation, santé et protection sociale)*

5.6.2 – *Nombre de pays dotés de textes législatifs et réglementaires garantissant aux femmes entre 15 et 49 ans un accès aux soins de santé sexuelle et procréative, ainsi qu'à des informations et une éducation dans ce domaine*

8.6.1 – *Proportion de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) non scolarisés et sans emploi ni formation*

12.8.1 – *Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et de ii) l'éducation au développement durable (y compris l'éducation aux changements climatiques) dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants*

13.3.1 – *Nombre de pays ayant intégré dans leurs programmes d'enseignement primaire, secondaire et tertiaire les questions relatives à l'adaptation aux changements climatiques, à l'atténuation des effets de ces changements et à la réduction de leur impact, ainsi qu'aux systèmes d'alerte rapide*

L'éducation est essentielle au travail décent, au développement urbain durable et à la cohésion sociale 226

L'éducation contribue à renforcer les compétences professionnelles 227

Il n'existe que cinq indicateurs mondiaux relatifs à la question de l'éducation en dehors de ceux concernant l'ODD 4, en dépit du fait que l'éducation joue un rôle dans la réalisation des 16 autres ODD. Ce chapitre examine les éléments relatifs à l'éducation au sein de l'ODD 8 (travail décent et croissance économique), de l'ODD 11 (villes et communautés durables) et de l'ODD 16 (paix, justice et institutions efficaces), ainsi que le rôle de l'éducation pour parvenir à leur réalisation grâce au développement des capacités nationales.

L'ÉDUCATION EST ESSENTIELLE AU TRAVAIL DÉCENT, AU DÉVELOPPEMENT URBAIN DURABLE ET À LA COHÉSION SOCIALE

L'éducation influe sur pratiquement tous les aspects du développement durable, y compris les trois Objectifs interdépendants examinés dans ce chapitre. Cette section met en évidence certaines découvertes récentes qui soulignent la grande diversité de ces relations.

L'éducation joue un rôle dans la réalisation de la cible de l'ODD 8 concernant l'élimination du travail des enfants, bien que les répercussions des interventions dans le domaine de l'éducation ne soient que peu étudiées et soient parfois contre-intuitives. Au Burkina Faso, les garçons qui n'avaient pas de sœur étaient mieux intégrés sur le marché du travail grâce à un meilleur accès aux écoles, possiblement en raison de trajets vers l'école moins longs (Dammert *et al.*, 2018). Bien que le besoin de protéger les enfants de l'exploitation soit communément reconnu, il subsiste des points de désaccord. La question est de savoir si toutes les formes d'activité économique impliquant des mineurs sont néfastes et devraient être interdites ; et de déterminer comment exempter les apprentissages et les formations sur le terrain qui ne sont pas incompatibles avec la scolarisation (Aufseeser *et al.*, 2018).

> « L'une des cibles de l'ODD 8 sur le travail décent qui est clairement en lien avec l'éducation est l'élimination du travail des enfants »

L'impact du niveau d'éducation des employeurs sur l'offre d'emplois décents est un sujet rarement étudié. En Italie, les personnes diplômées de l'université sont moins susceptibles d'embaucher des travailleurs dans le cadre de contrats temporaires (Ghignoni *et al.*, 2018). Il faut poursuivre les recherches, y compris dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, concernant l'influence de l'éducation sur les méthodes de gestion et sur le versement de salaires supérieurs au salaire minimum.

Un travail décent intègre un salaire juste, notion qui est en partie déterminée par des facteurs tels que l'accessibilité financière à un logement, l'une des cibles de l'ODD 11. Dans de nombreuses villes, occuper un emploi non qualifié, semi-qualifié et peu rémunéré ne permet plus d'habiter à distance raisonnable des centres urbains. La ségrégation professionnelle qui en résulte est exacerbée par des différences réelles ou perçues en matière de qualité de l'enseignement scolaire, lesquelles orientent les décisions en matière d'établissement du domicile et expliquent les grandes variations dans les coûts du logement entre les quartiers. De plus en plus, les habitants choisissent l'école de leurs enfants et cela a augmenté le risque de gentrification, en particulier au sein des communautés homogènes sur le plan racial aux États-Unis (Pearman et Swain, 2017).

Bien que la gentrification soit généralement préjudiciable au principe d'équité, elle peut, dans certaines circonstances, favoriser la diversité au sein des écoles. Dans les pays à revenu élevé, l'installation en centre-ville plutôt qu'en banlieue de jeunes familles très éduquées et assez aisées peut contribuer à réduire la ségrégation, tant que les habitants traditionnels aux revenus plus faibles ne sont pas déplacés et que les nouveaux arrivants sont scolarisés dans les écoles publiques (Mordechay et Ayscue, 2018). Les écoles accueillant des catégories socioéconomiques variées peuvent également influer sur le développement urbain.

Aux États-Unis, les élèves issus des quartiers les plus riches et ceux qui fréquentent des écoles où leurs pairs sont plus aisés ont de meilleurs résultats scolaires. Toutefois, une

étude récente indique que la qualité de l'enseignement dans les quartiers les plus pauvres n'explique pas les inégalités en matière d'éducation. En fait, c'est plutôt la pauvreté des quartiers qui influe sur la qualité de l'enseignement. Pour améliorer les perspectives en matière d'éducation, il faut concentrer les efforts sur le développement urbain, notamment sur la réduction des risques environnementaux pour la santé et la lutte contre la criminalité violente dans certains quartiers (Wodtke et Parbst, 2017).

Les recherches menées sur l'éducation dans les situations d'urgence soulignent qu'il est nécessaire de disposer d'espaces sûrs exempts de tout type de violence. Cet aspect des sociétés pacifiques est reflété dans trois cibles de l'ODD 16 et dans la cible 4.a. Des niveaux plus faibles de sécurité publique incitent davantage à acquérir des compétences destinées à se protéger ou à nuire aux autres, et ne favorisent pas les investissements dans le secteur éducatif. Les bénéfices de la scolarisation ne peuvent être pleinement atteints que lorsqu'ils sont associés à des investissements en matière de sécurité publique (Cruz, 2017).

Une société pacifique est caractérisée non seulement par l'absence de violence, mais également par l'acceptation de la diversité, une dimension au sein de laquelle l'éducation a joué un rôle clé depuis des siècles. Au Royaume-Uni, les universités ont observé des répercussions positives après avoir renforcé leur soutien aux droits des femmes et des minorités dans les communautés à proximité, quel que soit leur niveau d'éducation. La distribution géographique actuelle des universités reflète les zones exposées à une diversité ethnique et religieuse durant l'époque médiévale, ce qui indique que l'éducation et la tolérance ont évolué conjointement (Fielding, 2018).

Toutefois, la capacité de l'éducation à favoriser des attitudes libérales qui se disséminerait à travers la société suscite des préoccupations grandissantes. Le niveau d'éducation a été l'un des facteurs les plus déterminants en matière de vote contre les partis ou candidats populistes ; toutefois, à l'heure actuelle, les personnes les plus éduquées sont de moins en moins protégées contre les messages politiques de cette tendance. Aux Pays-Bas, les préjugés envers les minorités ethniques se sont renforcés sur la période 1985-2011, en particulier chez les personnes les plus éduquées, annulant les améliorations entraînées par l'expansion de l'éducation durant cette période (Thijs *et al.*, 2018).

À l'échelle mondiale, l'éducation représente un facteur préventif en matière de corruption, un phénomène qui n'a pas sa place au sein de sociétés pacifiques et justes. Récemment, lors d'une analyse systématique menée dans 123 pays sur 36 causes potentielles de corruption, le manque d'accès à l'éducation primaire est apparu comme l'un des facteurs déterminants les plus importants en matière de corruption au sein des pays en développement (Jetter et Parmeter, 2018).

L'ÉDUCATION CONTRIBUE À RENFORCER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Il est crucial de disposer de professionnels instruits pour atteindre les objectifs fixés dans chaque domaine du développement durable. Pour examiner comment l'éducation contribue à la réalisation des autres ODD, on peut notamment observer le rôle qu'elle joue dans le renforcement des compétences professionnelles.

… DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

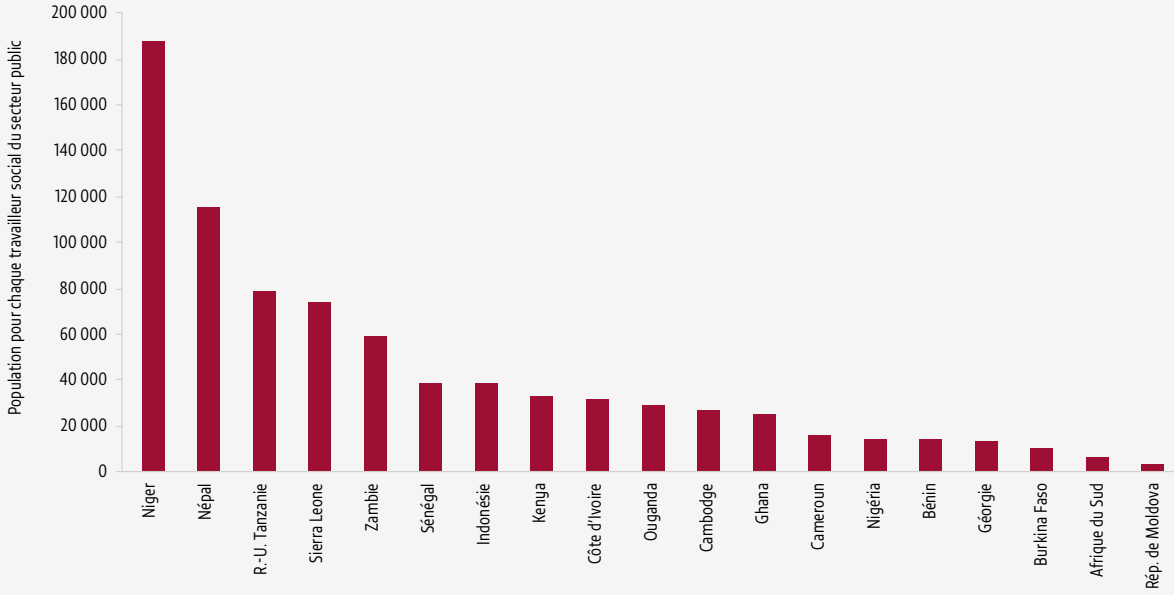
Pour atteindre les ambitieuses cibles de l'ODD 8 relatives au travail décent (cible 8.5), au travail forcé et à la traite d'êtres humains (cible 8.7), et à la protection des droits des travailleurs pour les groupes vulnérables tels que les travailleurs migrants (cible 8.8), il est indispensable de développer les capacités des personnes qui veillent au bien-être des individus et des familles à risque. Les travailleurs sociaux, tout comme les professionnels de la santé et les agents des forces de l'ordre, se trouvent en première ligne pour traiter les cas de violations des droits des personnes les plus vulnérables.

Les efforts récemment déployés par la Global Social Service Workforce Alliance (Alliance mondiale des travailleurs dans les services sociaux) permettent de pallier un manque important de données sur les travailleurs sociaux dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, et mettent en lumière de vastes inégalités entre les pays. En 2014, il y avait un travailleur social du secteur public pour 116 000 habitants au Népal, contre un pour 3 000 personnes en République de Moldova (**figure 18.1**).

Les travailleurs sociaux reçoivent souvent une formation inadaptée. Lors d'une évaluation menée en Éthiopie sur les travailleurs sociaux du secteur public, 60 % des prestataires indiquaient ne pas avoir un niveau d'éducation adéquat, et la quasi-totalité des personnes interrogées ont exprimé le besoin d'être davantage formées pour mieux exercer leurs

> « Les pays doivent recruter et former davantage de travailleurs sociaux, car ils se trouvent en première ligne pour faire face aux cas de violations des droits des personnes les plus vulnérables »

FIGURE 18.1 :
Les pays les plus pauvres n'ont pas assez de travailleurs sociaux pour mettre en œuvre les politiques les plus ambitieuses
Population pour chaque travailleur social du secteur public, échantillon de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, 2011-2014



GEM StatLink : http://bit.ly/fig18_1
Notes : La définition des travailleurs sociaux varie selon les pays. Les données pour le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Niger, le Nigéria, le Sénégal et la Sierra Leone datent de 2011. Pour les autres pays, elles datent de 2014.
Sources : Canavera *et al.* (2014) ; Global Social Service Workforce Alliance (2015).

fonctions (IntraHealth International, 2013). Une étude sur 13 pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale a signalé que l'absence de cadre juridique et l'inadaptation de la formation aux réalités du terrain constituaient des défaillances majeures (Canavera *et al.*, 2014). Selon un examen des formations diplômantes de 13 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire situés en Asie, en Europe de l'Est et en Afrique subsaharienne, l'absence de programmes de master limite le nombre d'instructeurs ainsi que les capacités de planification de la profession à l'échelle du système (Global Social Service Workforce Alliance, 2015).

De nombreux pays ont fait des efforts pour améliorer et diversifier la profession. La Chine a structuré les activités des travailleurs sociaux à la fin des années 80, et aujourd'hui, plus de 250 universités offrent des programmes de formation pour les métiers du social. L'objectif pour le pays est de former 230 000 nouveaux travailleurs sociaux d'ici à 2020 (Roby, 2016).

En Afrique du Sud, le nombre de travailleurs sociaux a augmenté de 70 % entre 2010 et 2015 (Global Social Service Workforce Alliance, 2016). Le *Children's Act* (loi sur l'enfance), qui exigeait de formaliser les modalités de garde par la famille, a favorisé cette augmentation, en entraînant l'établissement de normes et de réglementations qui ont fourni au Ministère du développement social un levier lors des demandes budgétaires auprès du ministère chargé du budget. Une unité spéciale du Ministère du développement social s'appuie sur les données rassemblées au niveau national, les enquêtes internationales auprès des ménages et les consultations communautaires pour identifier les besoins en matière de services. Conformément à un plan gouvernemental visant une augmentation du nombre de travailleurs des services à l'enfance et à la jeunesse de 800 à 10 000 d'ici à 2018, plus de 5 500 agents avaient été formés en mai 2016 (Roby, 2016). Entre 2010 et 2015, des experts répondant à une enquête menée dans huit pays d'Afrique subsaharienne ont rapporté qu'il existait une volonté d'aligner l'éducation et la formation sur la planification de la main-d'œuvre et d'augmenter globalement les effectifs (Global Social Service Workforce Alliance, 2016).

… DES URBANISTES

Plus de la moitié de la population mondiale vit dans des villes. Il est essentiel d'améliorer la planification urbaine et la fourniture de services conformément aux cibles 11.1, 11.2 et 11.3 afin d'améliorer la situation des lotissements sauvages et d'anticiper l'augmentation prévue de l'urbanisation. Cela exige de renforcer les capacités afin de disposer d'institutions robustes en matière de planification urbaine ainsi que de professionnels bien formés qui sont en mesure de donner vie à ce nouveau programme pour les milieux urbains (ONU-Habitat, 2016a).

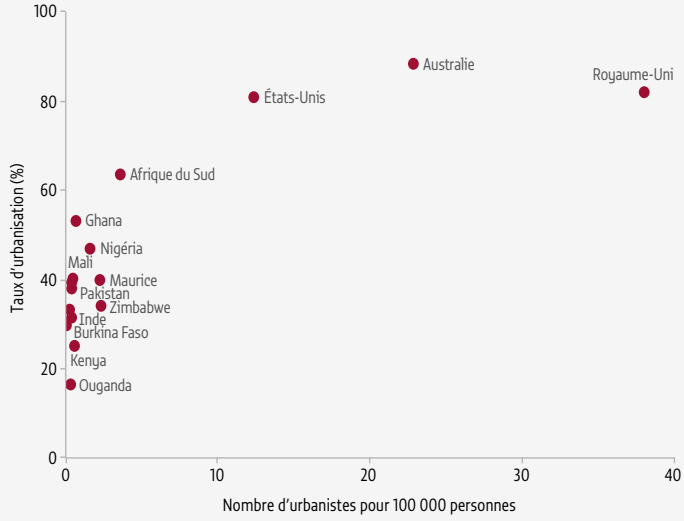
De nombreux pays connaissent une pénurie sévère de professionnels de l'aménagement du territoire. En Inde, 21 universités seulement offrent des programmes de master en urbanisme ; et uniquement 5 universités ont des programmes de formation dès le premier cycle universitaire. Par conséquent, le pays comptait seulement 4 500 professionnels qualifiés de l'aménagement du territoire environ, d'après le recensement de l'année 2011. La même année, le Gouvernement a estimé avoir besoin de 300 000 professionnels de l'aménagement du territoire d'ici à 2031 pour planifier le développement des villes (Meshram et Meshram, 2016). Plusieurs pays d'Afrique, y compris le Ghana et le Nigéria, font face à une pénurie encore plus sévère, aggravée par des taux d'urbanisation projetés élevés (**figure 18.2**).

Les cursus universitaires dans ce domaine doivent mieux intégrer les questions de planification physique, sociale et environnementale, notamment en reconnaissant l'importance de la planification de l'offre éducative. En Inde, un examen des institutions accréditées par l'Institute of Town Planners (Institut des urbanistes) a mis en évidence que de nombreux étudiants ne connaissaient pas les problèmes spécifiques aux territoires urbains. Ils ne connaissaient pas le fonctionnement des institutions de développement urbain, avaient des contacts limités avec les projets d'infrastructure dans les bidonvilles ou en ville et leurs connaissances sur les programmes de développement urbain et les outils techniques n'étaient pas à jour. Par conséquent, ils étaient mal préparés pour occuper des postes dans la planification après leurs études (Meshram et Meshram, 2016).

En 2013, l'Association of African Planning Schools a collaboré avec l'Université de Zambie pour mettre en place un programme de master en aménagement du territoire. Celui-ci est axé sur les établissements informels, les changements climatiques, l'accès à la terre et les partenariats concernant les problèmes d'urbanisation, et est considéré comme le premier programme en Afrique à prendre pleinement en compte les problèmes relatifs aux établissements informels (Watson et Agbola, 2013). Dans le cadre d'une évaluation des besoins en urbanisation stratégique menée sur 60 villes, l'étude de cas sur le Mozambique a indiqué que les capacités de planification des professionnels à l'échelle des municipalités étaient si limitées que ces services devaient être sous-traités. Le Malawi et la Namibie ont également fait preuve de compétences insuffisantes en matière de planification au niveau local et de coordination avec les autorités centrales. L'évaluation recommandait aux établissements académiques d'améliorer les capacités de planification des fonctionnaires locaux et d'encourager et d'appuyer le réseautage (CGLU, 2010).

> « Selon ses prévisions, l'Inde aura besoin de 300 000 professionnels de l'aménagement du territoire d'ici à 2031 »

FIGURE 18.2 :
Il y a trop peu d'urbanistes en Afrique et en Asie
Nombre d'urbanistes pour 100 000 habitants et taux d'urbanisation, échantillon de pays, 2011



GEM StatLink : http://bit.ly/fig18_2
Note : Les données sur le nombre d'urbanistes datent de 2011 et les taux d'urbanisation datent de 2014.
Sources : DESA (2014) ; ONU-Habitat (2016b).

En revanche, le Gouvernement chinois a effectué des investissements auprès de plus de 10 institutions afin que les fonctionnaires municipaux reçoivent une formation. Singapour met à disposition le budget nécessaire pour que tous les fonctionnaires puissent suivre 100 heures de formation par an. Ils bénéficient également d'un accompagnement individualisé et de possibilités de développer leur leadership (Bouton *et al.*, 2013).

Cités et Gouvernements Locaux Unis, le principal réseau d'envergure mondiale rassemblant les acteurs des gouvernements locaux, coordonne les échanges pour l'apprentissage entre pairs et s'occupe d'adapter le programme de développement durable aux spécificités locales, des contacts avec les universités dans le but de renforcer les capacités et de la gestion des connaissances. Les activités, les possibilités de réseautage et les ressources documentaires renforcent les capacités des administrations municipales (Friedemann, 2016 ; CGLU et CGLU Learning, 2018).

… DES AGENTS DES FORCES DE L'ORDRE

Le respect des lois s'inscrit tout particulièrement dans deux aspects de l'ODD 16 : « l'accès de tous à la justice » et des institutions responsables (OCDE et Open Society Foundations, 2016). Bien que la police assure la sécurité du public, les violences policières et la corruption restent des problèmes majeurs qui touchent particulièrement les

personnes les plus défavorisées. Il est important d'augmenter les qualifications requises pour les policiers et d'améliorer leur formation afin de renforcer la confiance et de faire diminuer les préjugés et l'usage de la force dans le monde entier.

Aux États-Unis, les violences policières ont fait les gros titres, notamment lors de fusillades impliquant des hommes afro-américains non armés, ce qui a conduit à l'émergence du mouvement Black Lives Matter. Ce débat met en évidence de profondes variations en matière de qualifications et de formation des policiers entre les pays. En moyenne, la formation dure 130 semaines en Allemagne contre 19 semaines aux États-Unis, ce qui est plus court que pour de nombreux métiers spécialisés. En outre, pour pallier la diminution du nombre de candidatures dans la police, de nombreux services de police locale aux États-Unis ont diminué le niveau de qualification requis. Seulement 1 % de tous les services de police demandent un diplôme universitaire de premier cycle (quatre ans) et 15 % uniquement exigent une formation universitaire de deux ans (Danby, 2017 ; Yan, 2016).

Pourtant, le fait d'avoir fait des études peut améliorer la performance des policiers. Aux États-Unis, les agents possédant un diplôme universitaire étaient moins enclins à faire usage de la force (Rydberg et Terrill, 2010). En Australie et en Europe, ceux avec un haut niveau d'éducation étaient plus susceptibles d'adopter une bonne attitude en tant qu'agents de police. Mais en Inde, la protection des droits des citoyens les intéressait moins (Paterson, 2011).

Le Mexique, pays qui dispose de la quatrième force de police la plus importante au monde, a amélioré la formation de ses policiers. Dans les années 90, il y avait 41 académies pour plus de 2 000 commissariats, et la plupart des agents ne recevaient aucune formation officielle. Seulement 14 académies exigeaient lors de l'admission un diplôme du premier cycle du secondaire, et la plupart des agents de la police préventive du Mexique étaient arrivés tout au plus à la fin de l'école primaire. Les gouvernements successifs ont souligné qu'il fallait développer les capacités du Gouvernement fédéral, des différents États et des municipalités. De même, ils ont reconnu le besoin de faire en sorte que les agents des forces de l'ordre soient plus professionnels grâce à de meilleurs processus de sélection et de recrutement, à l'amélioration de la formation et des procédures opérationnelles et à l'augmentation de la rémunération (Sabet, 2010).

> “Les agents des forces de l'ordre doivent être plus instruits et mieux formés pour parvenir à la réalisation de l'ODD 16 sur la justice pour tous”

De nombreux pays collaborent avec des organisations internationales ou des donateurs dans le but d'améliorer les capacités professionnelles de la police. En Indonésie, l'Organisation internationale pour les migrations a formé plus de 3 000 policières en matière de protection des femmes et des enfants, de traite des êtres humains et de trafic illicite des personnes (OIM Indonésie, 2016). En Asie du Sud-Est, les Nations Unies ont, grâce à une formation des formateurs, mis l'accent sur le renforcement des capacités de répression dans le but de lutter contre l'exploitation sexuelle des enfants dans la région (ONUDC, 2013).

Plusieurs pays ont déployé des efforts individuels pour endiguer la corruption de la police. Singapour a mis en place un Bureau d'enquête sur les pratiques de corruption (Corrupt Practices Investigation Bureau) très efficace, qui est considéré comme un modèle pour les autres pays. Toutefois, en 1999, à la suite d'un scandale de corruption impliquant des fonctionnaires de police, la Singapore Police Academy (Académie de police de Singapour) a dû prendre des mesures supplémentaires. Elle a mis en place un cursus de formation axé sur les valeurs, qui comprend un programme de 40 heures basé sur des études de cas, afin d'augmenter la résistance à la corruption (Pyman *et al.*, 2012).

La police de proximité cherche à établir la confiance grâce à une approche plus axée sur les services. En 2016, en Bulgarie, les agents de police issus de communautés ou de quartiers multiethniques ont commencé à recevoir une formation sur le travail avec des groupes vulnérables. En raison du récent afflux de migrants et de réfugiés, il est devenu urgent de recruter et de former des agents pour qu'ils puissent interagir de manière respectueuse avec ces populations, ce qui a déclenché l'émergence de nouvelles initiatives. En 2016, la police d'Helsinki a lancé une campagne pour recruter de jeunes migrants, ce qui a permis de légèrement faire augmenter le nombre d'agents (FRA, 2017).

… ET DU CORPS JUDICIAIRE

Depuis 2003, les enquêtes des Nations Unies sur les tendances de la criminalité et le fonctionnement des systèmes de justice pénale suivent le nombre de juges et de magistrats, lesquels varient grandement entre les pays. En 2013, le Nigéria comptait 69 juges ou magistrats qualifiés pour une population de plus de 170 millions de personnes, soit 0,04 pour 100 000 personnes, contre 1,2 au Kenya et 4,3 en Afrique du Sud (statistiques de l'ONUDC, 2017).

L'éducation judiciaire est la pierre angulaire des systèmes juridiques ainsi que des réformes destinées à renforcer

> Il est nécessaire de renforcer les capacités juridiques afin de répondre aux besoins des quatre milliards de personnes dans le monde qui n'ont pas accès à la justice

certaines dimensions de ces systèmes (Banque mondiale, 2003). L'Office des Nations Unies contre la drogue et le crime (ONUDC) a élaboré un guide de ressources sur l'amélioration de l'intégrité et le renforcement des capacités des agents du système judiciaire. Ce guide recommande de mettre l'accent sur l'aspect pratique lors de la formation juridique, notamment sur les aptitudes sociales, et de développer l'accès à une formation professionnelle continue pour les juges. Une formation en droit dure généralement entre trois et cinq ans, mais pour devenir juge, il ne faut pas nécessairement être titulaire d'un diplôme de droit, même dans les pays à revenu élevé. Certains pays offrent des formations professionnelles initiales très complètes une fois les candidats sélectionnés. En France, une fois que les candidats ont réussi les épreuves d'admission spécifiques, ils bénéficient de 31 mois de formation dans des écoles spécialisées. Le Ghana et la Jordanie font partie des pays qui ont des écoles offrant des programmes d'éducation continue pour les juges (ONUDC, 2011).

Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) appuie divers projets de réformes du droit et de la justice, qui comportent souvent un volet de renforcement des capacités. En 2016, 12 juges et procureurs originaires de régions isolées de la Guinée-Bissau ont suivi une formation au Brésil sur le crime organisé, la traite des êtres humains et le trafic de drogues (PNUD, 2017). Un programme de l'UNESCO a permis de dispenser une formation juridique sur les principes de droit et les précédents relatifs à la liberté d'information et d'expression à plus de 600 juges et professionnels du droit de différents pays d'Afrique et d'Amérique latine depuis 2014, et ils sont environ dix fois plus nombreux à avoir suivi des programmes de formation en ligne (Orme, 2018).

Depuis 2014, l'ONUDC et le PNUD rassemblent systématiquement des données sur l'accès aux services juridiques et la fourniture de ces services. Concernant les qualifications, sur 68 pays pour lesquels des données sont disponibles, 73 % exigent que les avocats fournissent une preuve de réussite d'un examen professionnel, et 4 % obligent les assistants juridiques à suivre un programme de formation agréé par le gouvernement. Toutefois, environ 20 % des pays répondants ont indiqué manquer cruellement d'avocats dans les zones rurales (ONUDC, 2016). Selon les zones géographiques, il y a également des inégalités en matière de connaissances juridiques, y compris dans les pays à revenu élevé. Aux États-Unis, dans l'État de New York, la totalité des 384 juges siégeant dans des villes exerçaient la profession d'avocat en 2017, contre seulement 39 % des juges siégeant dans des villes moyennes et dans des villages (New York State Commission on Judicial Conduct, 2017).

Selon les estimations, à l'échelle mondiale, quatre milliards de personnes n'auraient pas accès à la justice. Les initiatives destinées à améliorer cet état de fait impliquent souvent des organisations de la société civile (OSC). En Équateur, une réforme judiciaire appuyée par la Banque mondiale a remis des prix aux OSC pour diverses activités menées dans le domaine de la justice, avec des taux élevés de résolution des cas. Un autre projet lancé par des OSC, un programme de formation à l'aide juridique de 240 heures destiné à former 150 avocats, a été homologué par le Ministère de l'éducation en tant que titre de compétence (Maru, 2009).

Les OSC dispensant une formation juridique aux défenseurs des droits actifs au niveau local ont élargi leurs réseaux. Namati, un réseau mondial de 120 institutions judiciaires locales, dispense des formations et du matériel aux défenseurs des droits de première ligne. Il s'appuie sur les premiers succès obtenus en Sierra Leone, où des services d'assistance juridique mis en place par la communauté ont rapidement été développés à plus grande échelle durant la dernière décennie grâce à une coalition de partenaires nationaux. Au Bangladesh et au Kenya, des assistants juridiques qui ont été formés par Namati ont aidé des milliers de personnes apatrides à faire une demande d'obtention de papiers d'identité (Namati, 2014).

CONCLUSION

Les *Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation* sont axés sur les interactions entre l'éducation et d'autres ODD et sur la nécessité de suivre les progrès à intervalles réguliers. Le programme est vaste, et ces *Rapports* ne peuvent traiter qu'un nombre limité d'objectifs à chaque fois. Cette année, le *Rapport GEM* met l'accent sur le travail décent, les villes, la police et la justice, et se penche sur deux aspects. Premièrement, il a examiné des exemples qui illustrent la richesse des interactions entre ces éléments et qui servent à rappeler le rôle clé joué par l'éducation, et dans certains cas, les occasions manquées. Deuxièmement, il a mis en lumière les diverses façons dont l'éducation et la formation renforcent les compétences professionnelles des personnes chargées de réaliser les autres objectifs, dans ce cas précis les travailleurs sociaux, les urbanistes, les agents de police et les officiers de justice. Le message est clair : Le développement des capacités par l'éducation doit être au cœur du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Ces enfants syriens réfugiés ont utilisé les transports mis en place par l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) pour se rendre dans cette école, qui est située loin de leur camp.

CRÉDIT : Muse Mohammed/OIM

CHAPITRE

19

Financement

Il est de notre devoir de donner de l'espoir aux millions d'enfants touchés par des crises. Par conséquent, l'éducation dans les situations d'urgence est une priorité absolue pour l'Union européenne mais aussi pour moi, à titre personnel. Ces dernières années, les investissements de l'Union européenne ont nettement augmenté et 10 % du budget consacré à l'aide humanitaire en 2019 sera affecté à ce domaine. J'encourage tous les donateurs à accroître leur contribution. Mon souhait est de voir tous les enfants apprendre, dans des espaces sûrs et dans toutes les circonstances, et de les voir recevoir un appui rapide lors de l'émergence d'une crise afin que leur éducation n'en subisse pas les conséquences. Je ne peux que saluer et appuyer le fait que l'UNESCO et tous nos partenaires dans le domaine de l'éducation aient choisi de mettre l'accent sur cette cause.

Christos Stylianides, commissaire européen à l'aide humanitaire et la gestion des crises

Le Rapport GEM 2019 *met en lumière ce qui nous attend si nous ne parvenons pas à mobiliser des fonds humanitaires pour l'éducation dans les situations d'urgence et lors de crises prolongées. Il fournit une analyse pertinente à l'appui des efforts de réforme des activités de sensibilisation, des politiques et de l'aide, pour des investissements plus équitables en faveur de l'éducation dans les situations d'urgence et lors de catastrophes. Le problème du financement représente un obstacle de taille en matière de respect du droit à l'éducation dans les contextes de crise.* Le Rapport GEM 2019 *nous rappelle que l'éducation doit être une priorité, car elle est la pierre angulaire d'une aide humanitaire efficace et fait le lien avec les investissements en matière de développement durable.*

Yasmine Sherif, directrice de Education cannot wait (L'éducation ne peut pas attendre)

MESSAGES CLÉS

À l'échelle mondiale, les États représentent 79 % des dépenses totales pour l'éducation, les ménages 20 % et les donateurs 0,3 % (12 % dans les pays à faible revenu).

Les pays à faible revenu reçoivent seulement 0,5 % de la somme totale engagée pour l'éducation.

En 2017, les dépenses publiques médianes en faveur de l'éducation représentaient 4,4 % du PIB et 14,1 % des dépenses publiques totales.

Les conséquences économiques de l'immigration, y compris le coût des programmes d'enseignement pour les immigrés, étaient modestes (environ 1 % du PIB).

Peu de pays tiennent réellement compte du critère migratoire lors de l'octroi de fonds aux écoles, lequel est calculé selon une formule. Davantage de pays répondent aux besoins de ces populations de manière indirecte en prenant en compte la langue des élèves ou leur statut socioéconomique.

En 2016, l'aide octroyée à l'éducation a atteint un niveau record depuis que l'on a commencé à consigner les données, 13,4 milliards de dollars EU.

Les banques multilatérales de développement, comme la Banque mondiale, ont graduellement réduit la part de l'éducation au sein des prêts accordés aux pays à revenu intermédiaire. Il a été proposé de créer une Facilité internationale de financement pour l'éducation (International Financing Facility for Education ou IFFEd) pour remédier à ce problème ; toutefois, les prêts devront être axés sur la notion d'équité.

Les décideurs politiques ne devraient pas nourrir de grands espoirs concernant le rôle que l'aide peut jouer en matière de contrôle des migrations.

L'aide humanitaire et au développement a permis de récolter environ 800 millions de dollars EU pour l'éducation des réfugiés en 2016, mais sans planification conjointe.

Le fonds Education cannot wait ou ECW, créé en 2016, illustre bien les efforts déployés récemment pour relier l'aide humanitaire et l'aide au développement.

Les envois de fonds effectués par les migrants ont permis d'augmenter les dépenses pour l'éducation de 35 % dans 18 pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie centrale et du Sud et d'Asie du Sud-Est. Réduire les coûts de transaction de ces envois de fonds de 7,1 % à 3 %, conformément à la cible c de l'ODD 10, permettrait aux ménages de dépenser un milliard de dollars EU de plus chaque année dans le domaine de l'éducation.

Dépenses publiques 235
Point sur les données 19.1. Les conséquences budgétaires de l'immigration et de l'éducation des immigrés sont souvent exagérées 238
Point sur les politiques 19.1. Le financement des écoles où se concentrent les élèves immigrés 240
Dépenses liées à l'aide 243
Point sur les politiques 19.2. L'aide comme outil de gestion des migrations 248
Point sur les politiques 19.3. Un tournant dans le financement de l'éducation pour les réfugiés 250
Dépenses des ménages 257
Point sur les politiques 19.4. Les envois de fonds effectués par les migrants dynamisent les dépenses des ménages pour l'éducation 260

La réalisation des cibles liées à l'éducation a un coût. Selon les estimations du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, le coût total annuel de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire universel dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure sera de 340 milliards de dollars EU entre 2015 et 2030, soit 6,3 % du produit intérieur brut (PIB) (UNESCO, 2015b). Par conséquent, il convient d'accorder une attention minutieuse aux niveaux de dépenses, en particulier dans les pays a) dont les gouvernements n'investissent souvent pas assez dans l'éducation, b) qui ne reçoivent pas suffisamment d'aide extérieure et c) où les ménages assument une part trop importante du coût total de l'éducation.

Ce chapitre est organisé en fonction des trois principales sources de financement dans le secteur de l'éducation : les gouvernements, les donateurs et les ménages. Selon les calculs ayant servi à l'établissement de ce rapport, les dépenses totales pour l'éducation s'élèvent à 4,7 billions de dollars EU à l'échelle mondiale. De cette somme, 3 billions de dollars EU (soit 65 % du total) sont dépensés dans les pays à revenu élevé et 22 milliards (0,5 % du total) dans les pays à faible revenu, bien que ces deux groupes comptent à peu près le même nombre d'enfants en âge d'être scolarisés (**figure 19.1a**). Les gouvernements représentent 79,3 % des dépenses totales et les ménages 20,4 %. Les donateurs représentent 12 % des dépenses totales pour l'éducation dans les pays à faible revenu et 2 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (**figure 19.1b**).

> « Les pays à faible revenu représentent seulement 0,5 % des dépenses totales dans le domaine de l'éducation »

DÉPENSES PUBLIQUES

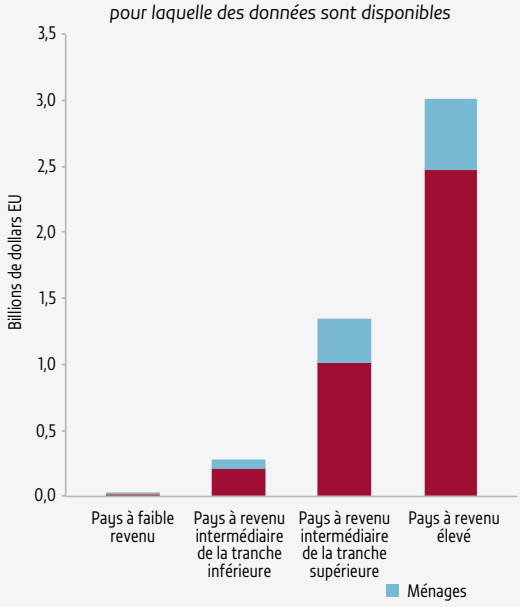
Dans le cadre de la cible a de l'ODD 1, qui met l'accent sur la « mobilisation de ressources [...] visant à mettre fin à la pauvreté sous toutes ses formes », l'indicateur mondial 1.a.2 appelle à suivre les dépenses publiques en matière d'éducation, de santé et de protection sociale, et fait référence explicitement à la part représentée par l'éducation au sein des dépenses publiques. Cependant, aucun objectif précis n'est spécifié pour les dépenses en matière d'éducation, étant donné que les pays ont la prérogative d'ajuster leurs priorités en matière de dépenses en fonction de leurs besoins.

En lieu et place, c'est le Cadre d'action Éducation 2030 qui endosse deux objectifs majeurs concernant le financement public de l'éducation (UNESCO, 2015a) :

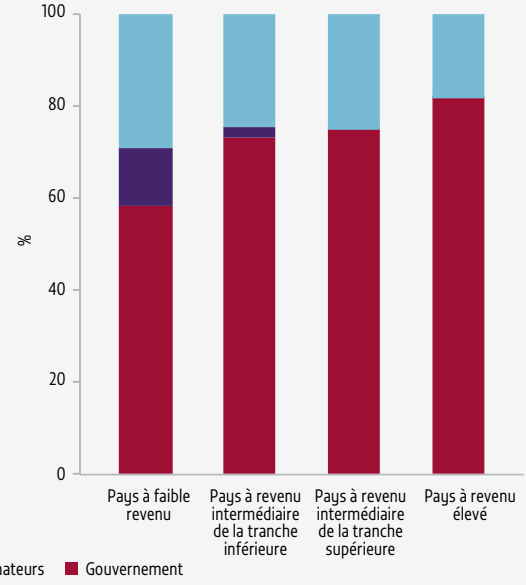
- consacrer au moins 4 à 6 % du PIB à l'éducation ;
- consacrer au moins 15 à 20 % des dépenses publiques à l'éducation.

FIGURE 19.1 :
Sur cinq dollars EU consacrés à l'éducation, les gouvernements en versent quatre

a. Dépenses totales pour l'éducation par niveau de revenu des pays et source de financement, 2014 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles



b. Répartition des dépenses totales pour l'éducation par niveau de revenu des pays et source de financement, 2014 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_1
Note : Cette analyse repose sur trois piliers : a) lorsque les données sur les dépenses publiques n'étaient pas disponibles pour un pays, les montants ont été calculés à partir du PIB, de la part des dépenses publiques par rapport au PIB et de la proportion moyenne des dépenses publiques allouées à l'éducation au sein des pays appartenant au même groupe ; b) 60 % des dépenses consacrées à l'aide sont reflétées dans les budgets publics (et donc déduites des dépenses du gouvernement), et les 40 % restants sont répartis via d'autres canaux ; et c) la part représentée par les ménages au sein des dépenses totales pour l'éducation est estimée à 18 % dans les pays à revenu élevé, à 25 % dans les pays à revenu intermédiaire et à 33 % dans les pays à faible revenu.
Source : Analyse de l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir des bases de données de l'ISU (pour les gouvernements et les ménages) et du SNPC (pour les donateurs).

TABLEAU 19.1 :
Dépenses publiques d'éducation, par niveau de revenu des pays et région, 2017 ou année la plus récente

			Par élève En dollars EU PPA constants de 2015		
	En pourcentage du PIB (%)	En pourcentage des dépenses publiques totales (%)	Enseignement primaire	Nombre d'analphabètes (millions)	Enseignement supérieur
Monde	**4,4**	**14,1**	**2 028**	**2 716**	**4 322**
Afrique subsaharienne	4,1	16,5	268	476	2 485
Asie de l'Ouest et Afrique du Nord	3,8	12,3	4 392	4 911	5 150
Asie centrale et Asie du Sud	3,9	15,7	764	1 048	1 951
Asie de l'Est et du Sud-Est	3,4	13,5	2 645	7 700	6 165
Amérique latine et Caraïbes	5,1	18,0	1 800	2 287	2 517
Océanie	4,7	14,1	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	4,8	11,6	7 416	7 890	8 621
Pays à faible revenu	4,0	16,1	194	276	1 675
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	4,4	16,4	985	1 104	2 029
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	4,1	13,9	2 155	2 498	3 185
Pays à revenu élevé	4,9	12 ,9	7 990	8 955	10 801

Note : PPA = parité de pouvoir d'achat. Les estimations correspondent aux médianes et sont communiquées seulement si au moins 50 % des pays d'un groupe disposent de données.
Source : Calculs de l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir des données de l'ISU.

À l'échelle mondiale, les dépenses publiques médianes en matière d'éducation représentaient 4,4 % du PIB en 2017, avec des moyennes régionales allant de 3,4 % en Asie de l'Est et en Asie du Sud-Est à 5,1 % en Amérique latine et Caraïbes. Il n'y a pas de schéma typique d'évolution des dépenses en fonction de l'augmentation des revenus par habitant. Les pays à revenu élevé consacrent à l'éducation 0,9 point de pourcentage du PIB de plus que les pays à faible revenu, mais les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure dépensent 0,3 point de pourcentage de plus que les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure. À l'échelle mondiale, la proportion médiane des dépenses publiques totales consacrée à l'éducation était de 14,1 % et les pourcentages régionaux allaient de 11,6 % en Europe et en Amérique du Nord à 18 % en Amérique latine et aux Caraïbes (**tableau 19.1**).

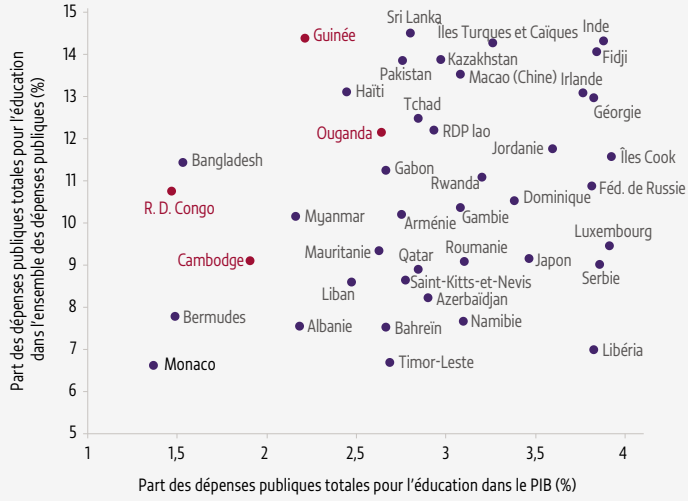
Au total, 43 pays sur 148 ne respectaient aucun des deux objectifs (**figure 19.2**). Cela inclut des pays de tous niveaux de revenus (des plus pauvres, comme le Tchad, aux plus riches, comme le Qatar) et de toutes les régions (par exemple, Haïti, le Japon, la Jordanie, la Namibie, le Pakistan et la Roumanie).

Bien que les pays plus pauvres donnent davantage la priorité à l'éducation, avec une proportion médiane de dépenses publiques consacrée à l'éducation systématiquement supérieure au seuil de 15 % dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, plusieurs n'ont pas respecté cet objectif. Parmi ceux-ci, le Cambodge, la République démocratique du Congo, la Guinée et l'Ouganda se sont engagés à augmenter leurs dépenses publiques lors de la troisième Conférence sur le financement du Partenariat mondial pour l'éducation qui s'est tenue en 2018 (**figure 19.3**).

En 2016, la proportion moyenne de dépenses publiques pour l'éducation consacrées à l'enseignement primaire était de 35 %, et les moyennes de chaque région allaient de 47 % dans les pays à faible revenu à 26 % dans les pays à revenu élevé. À l'échelle mondiale, la moyenne des dépenses consacrées à l'enseignement secondaire au sein du budget pour l'éducation était de 34 %, et les moyennes pour chaque région allaient de 26 % dans les pays à faible revenu à 38 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Ces chiffres peuvent être expliqués par la proportion relativement plus importante d'adolescents et de jeunes qui restent à l'école et terminent le cycle secondaire dans les pays plus riches (**figure 19.4**).

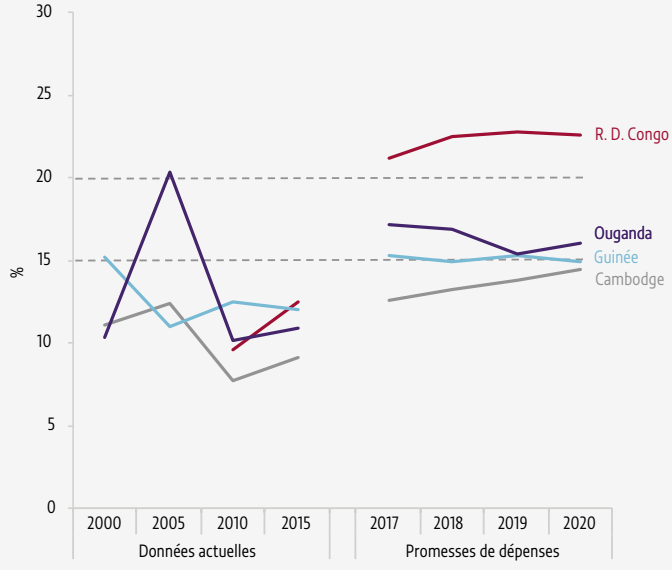
Il existe des variations régionales entre les niveaux de dépenses par élève. En 2017, l'Afrique subsaharienne a dépensé presque 10 fois plus pour chaque élève de l'enseignement supérieur (2 485 dollars EU) que pour un élève de l'enseignement primaire (268 dollars EU). Ce ratio était de 2,5 en Asie centrale et en Asie du Sud. Les pays

FIGURE 19.2 :
Au moins 43 pays ne respectent aucun des critères de financement de l'éducation
Dépenses publiques consacrées à l'éducation par rapport au PIB et aux dépenses publiques totales, pays qui n'ont atteint aucun des deux seuils minimums, pour 2017 ou l'année la plus récente



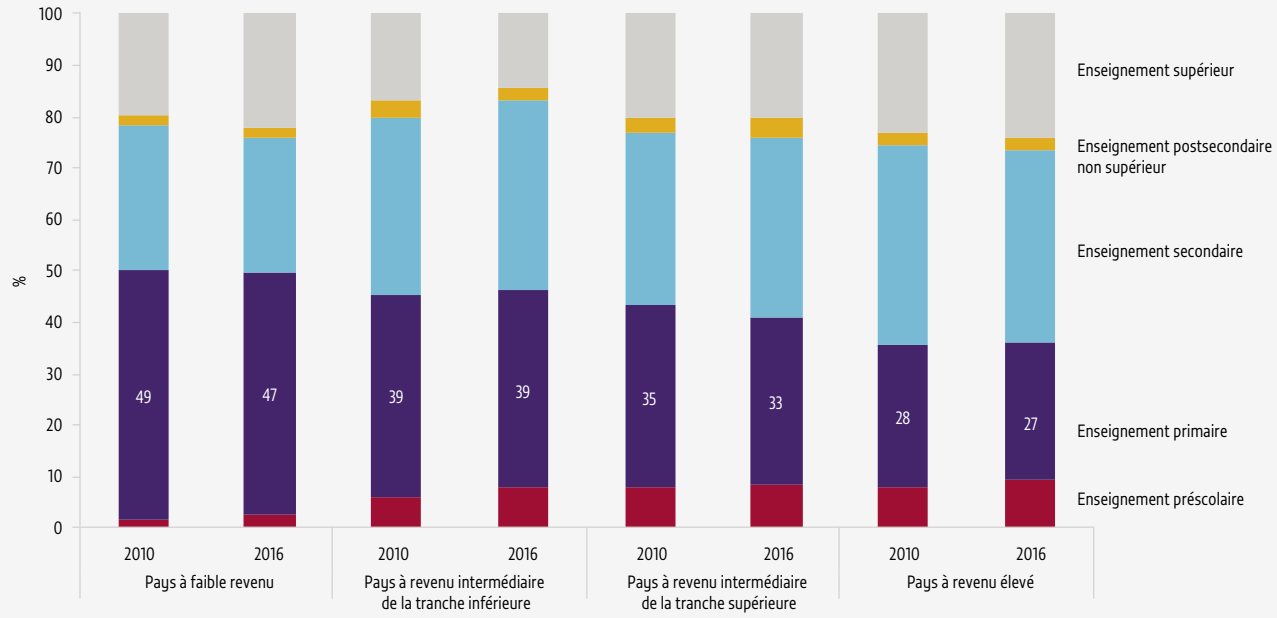
GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_2
Note : Le Soudan du Sud a consacré moins de 1 % de son PIB et moins de 1 % des dépenses publiques à l'éducation.
Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 19.3 :
Les pays qui n'atteignent pas les seuils minimums se sont engagés à augmenter la part de leurs dépenses consacrée à l'éducation
Dépenses publiques consacrées à l'éducation par rapport aux dépenses publiques totales, échantillon de pays, avant et après l'engagement pris lors de la Conférence sur le financement du Partenariat mondial pour l'éducation en 2018



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_3
Sources : Base de données de l'ISU (données actuelles) et Conférence sur le financement du Partenariat mondial pour l'éducation de 2018 (promesses de dépenses)

FIGURE 19.4 :
Plus un pays est riche, moins la part consacrée à l'éducation dans son budget est importante
Répartition des dépenses publiques consacrées à l'éducation par niveau d'enseignement, 2010 et 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_4
Note : Ces proportions sont établies en fonction de la part des dépenses consacrées à chaque niveau d'enseignement.
Source : Base de données de l'ISU.

d'Europe et d'Amérique du Nord ont dépensé presque le même montant pour chaque élève de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Pour chaque élève de l'enseignement supérieur, les pays à revenu élevé ont dépensé plus de six fois la somme dépensée par les pays à faible revenu, mais ce ratio est de 32 pour l'enseignement secondaire et de 41 pour l'enseignement primaire.

Il est très facile de calculer les dépenses par élève : il suffit de diviser les dépenses totales par le nombre d'élèves scolarisés à chaque niveau d'enseignement. En pratique, un grand nombre de gouvernements déploient des efforts pour redistribuer les dépenses aux écoles et aux élèves en difficulté afin de favoriser une éducation plus équitable. Des formules sont en train d'être élaborées pour tenir compte des caractéristiques qui contribuent aux inégalités et allouer les ressources en conséquence. La concentration des immigrés dans une école ou un secteur scolaire pourrait être l'une de ces caractéristiques ; dans une telle situation, il convient de leur allouer davantage de ressources afin de leur permettre de suivre des cours de langue préparatoires ou de leur fournir d'autres formes d'appui (**point sur les politiques 19.1**).

Lorsqu'il y a une grande proportion d'immigrés parmi les élèves, cela peut être perçu comme un poids pour le budget du gouvernement, ce qui engendre de vastes débats dans nombre de pays d'accueil. Toutefois, globalement, les conséquences budgétaires de l'immigration sont relativement limitées, en partie car les immigrés contribuent également aux économies nationales (**point sur les données 19.1**).

POINT SUR LES DONNÉES 19.1. LES CONSÉQUENCES BUDGÉTAIRES DE L'IMMIGRATION ET DE L'ÉDUCATION DES IMMIGRÉS SONT SOUVENT EXAGÉRÉES

Le débat public concernant l'immigration se cristallise souvent autour des éventuels effets néfastes sur le bien-être de la communauté d'accueil. Pour évaluer simplement la contribution nette des migrants à l'économie, il faut mettre en rapport les impôts payés par les ménages de migrants ainsi que leurs contributions à la sécurité sociale avec les dépenses

> À long terme, les immigrés ont généralement une valeur actuelle nette clairement positive en raison des impôts et cotisations sociales qu'ils paieront supposément toute leur vie

publiques qui leur sont consacrées chaque année. Les dépenses pour l'éducation sont intégrées dans ces calculs.

En ce qui concerne les recettes publiques, les populations migrantes comptent davantage de personnes en âge de travailler que les autochtones et donc davantage de personnes censées contribuer à renflouer les caisses publiques. Toutefois, généralement, les immigrés génèrent moins de revenus, car ils sont désavantagés sur le marché du travail. Bien que leur probabilité de trouver un emploi, tout comme leur niveau de revenu imposable, augmente parallèlement à leur niveau d'éducation, l'accroissement de la contribution nette en fonction des diplômes obtenus est moins rapide chez les immigrés que chez les autochtones, car les plus qualifiés ont plus de chances d'avoir un emploi peu qualifié et peu rémunéré. Ces populations occupent aussi plus souvent un travail informel (OCDE, 2009).

Du point de vue des dépenses de l'État, les migrants ont davantage tendance à dépendre des prestations sociales et à utiliser les services publics, comme les services éducatifs. Les pays à revenu élevé ont souvent des données sur les dépenses moyennes par élève, mais l'éducation des immigrés peut dévier de la moyenne, par exemple, en raison de dépenses supplémentaires pour l'enseignement de la langue. D'autre part, les immigrés coûtent globalement moins cher à l'État, car ils sont en général sous-représentés dans l'enseignement supérieur, qui coûte plus cher (OCDE, 2013).

Les répercussions sur le budget varient en fonction du niveau d'administration et du cadre temporel. Tandis que l'impôt sur le revenu et les cotisations sociales sont collectés par le gouvernement central, l'un des principaux volets de financement de l'éducation se trouve au niveau local. La contribution nette des ménages d'immigrés peut être positive pour le gouvernement central et négative au niveau régional ou local, comme aux États-Unis (Kandel, 2011). En outre, même si l'éducation des personnes immigrées peut être perçue comme un coût sur une année, sur une période égale à leur espérance de vie, elle ressemble davantage à un investissement. À long terme, les immigrés ont généralement une valeur actuelle nette clairement positive en raison des impôts et cotisations sociales qu'ils paieront supposément toute leur vie (Académies nationales des sciences, de l'ingénierie et de médecine des États-Unis, 2017).

Les réfugiés entraînent habituellement davantage de dépenses que les immigrés, lesquels sont plus souvent des adultes en âge de travailler répondant à la demande de main-d'œuvre. L'arrivée d'un grand nombre de réfugiés peut entraîner des dépenses importantes, bien que limitées dans le temps, destinées à répondre aux besoins fondamentaux, à l'enseignement de la langue et à la mise en place d'autres mesures d'intégration. Une analyse des répercussions économiques de l'arrivée massive de réfugiés en Allemagne a montré que, après des dépenses initiales représentant de 0,5 % à 1,5 % du PIB, les effets positifs devraient contrebalancer les coûts d'ici 3 à 10 ans, en fonction du scénario. Cette conclusion restait inchangée même en adoptant le scénario le plus pessimiste, c'est-à-dire si le taux de chômage des immigrés restait supérieur à 50 % sur 10 ans et ne descendait jamais en dessous de 35 % et si leur taux de productivité ne dépassait jamais deux tiers de la productivité moyenne des travailleurs allemands (Fratzscher et Junker, 2015).

Globalement, les conséquences économiques de l'immigration sont relativement modestes. Une enquête sur des études s'appuyant sur une vaste gamme de méthodes pour estimer la contribution nette des immigrés au sein de pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a montré que les estimations positives et négatives se trouvaient à moins de 1 point de pourcentage du PIB (OCDE, 2013). Ces estimations restaient les mêmes pour toutes les catégories de migrants au Royaume-Uni (par exemple, ceux venant de l'Espace économique européen ou d'en-dehors) (Vargas-Silva, 2017). Les répercussions budgétaires de l'éducation des migrants sont étonnamment faibles. Contrairement aux idées reçues, les effets indirects positifs de l'éducation des immigrés sur l'emploi l'emportent sur les conséquences directes sur les dépenses, au moins dans la plupart des pays d'Europe (Boeri, 2010).

L'impact économique net des immigrés est fonction de leur profil académique, de leur participation au marché du travail (qui dépend de leurs qualifications) et de l'intégration de leurs enfants au système éducatif. Mesurer cet impact représente donc un énorme défi, pour lequel il faut envisager différentes hypothèses de modélisation. Toutefois, quelle que soit l'approche adoptée, les répercussions économiques globales de l'immigration sont relativement modestes, contrairement à ce qui est avancé lors des débats publics animés.

POINT SUR LES POLITIQUES 19.1. LE FINANCEMENT DES ÉCOLES OÙ SE CONCENTRENT LES ÉLÈVES IMMIGRÉS

Dans de nombreux pays, les budgets sont établis en fonction du nombre d'élèves inscrits. Ce critère d'allocation est simple et transparent, mais il ne prend pas en compte d'autres indicateurs qui reflètent les besoins. L'un des indicateurs thématiques de la cible 5 de l'ODD 4 concernant l'équité, lequel essaie de déterminer le degré d'allocation des ressources aux populations défavorisées par les politiques de financement des structures éducatives, reconnaît le besoin de prendre en compte d'autres caractéristiques concernant les écoles.

Celles accueillant un grand nombre d'élèves immigrés ou réfugiés sont plus susceptibles d'avoir des besoins de financement plus importants. Ces élèves peuvent être confrontés à la barrière de la langue et viennent généralement d'un milieu socioéconomique plus bas que les natifs. Souvent, ils ont aussi un taux de réussite scolaire plus faible, même si l'on tient compte de leur milieu socioéconomique (OCDE, 2012), et ils ont plus de chances de redoubler une classe ou d'abandonner leurs études. Certaines politiques de financement prennent en compte les besoins plus importants des écoles accueillant des élèves immigrés ou réfugiés.

PEU DE PAYS CIBLENT EXPLICITEMENT LES ÉCOLES AVEC UN GRAND NOMBRE D'ÉLÈVES IMMIGRÉS

L'un des objectifs du financement par péréquation est d'allouer des ressources additionnelles aux écoles défavorisées en fonction de critères reflétant cette situation afin de garantir une plus grande équité (Fazekas, 2012). Ces facteurs d'inégalité incluent l'emplacement de l'école, la taille de l'administration locale et sa capacité à mobiliser des ressources, les origines ethniques et culturelles des élèves et les besoins en matière d'éducation spécialisée. Le financement par péréquation tient compte du fait que pour atteindre les mêmes résultats, les coûts par élève sont plus élevés pour les enfants défavorisés (OCDE, 2017).

Des fonds supplémentaires pour les écoles accueillant des élèves immigrés permettraient d'appuyer les mesures visant à abolir la barrière de la langue et à remédier à d'autres problèmes dans l'objectif d'améliorer leurs résultats scolaires. Il y a quelques exemples de programmes qui tiennent compte du nombre d'immigrés pour déterminer le financement des écoles (Sugarman *et al.*, 2016). En Lituanie, les écoles reçoivent 20 % supplémentaires pour les élèves qui appartiennent à une minorité nationale et 30 % pour les élèves immigrés durant leur première année de scolarité dans le pays. Ces fonds additionnels permettent la mise en place de cours d'intégration, d'une instruction bilingue, de cours de lituanien et d'un enseignement dans leur langue maternelle (Essomba *et al.*, 2017).

Aux États-Unis, le Ministère de l'éducation alloue des fonds au Migrant Education Program (Titre I, Partie C) depuis 1966. Les fonds sont attribués aux États fédérés sur la base d'une formule calculée en fonction du nombre d'élèves issus de l'immigration dans chaque État et du montant des dépenses pour chaque élève. Durant l'année 2015/16, dans le cadre de ce programme, les États et les collectivités locales ont dispensé des services à environ 310 000 élèves admissibles dont les parents sont des travailleurs migrants internes. Environ 374 millions de dollars EU sont alloués chaque année et sont destinés à l'éducation et à fournir un appui. Cette somme permet notamment de former les enseignants à répondre aux besoins des migrants (Ministère de l'éducation des États-Unis, 2018b).

Le nombre de migrants constitue rarement un critère pour calculer les formules de financement des écoles. Une étude sur 11 pays de la région Asie-Pacifique n'en a pas identifié un seul exemple (UNESCO, 2013). Une publication plus ancienne de la Banque mondiale ne mentionne pas non plus l'immigration lorsque le sujet du financement par péréquation pour l'enseignement secondaire en Asie orientale et en Amérique latine a été abordé (di Gropello, 2006).

Toutefois, les élèves migrants et réfugiés peuvent aussi être indirectement à l'origine de l'attribution de ressources supplémentaires. Certains critères pris en compte par les formules sont souvent liés de manière directe ou indirecte à l'immigration. Par exemple, des fonds peuvent être octroyés en cas de mauvaise maîtrise de la langue d'instruction ou si le quartier est socioéconomiquement défavorisé, ce qui est courant chez les populations immigrées.

Certains pays ont revu leurs formules de financement pour retirer le critère lié à l'immigration et favoriser les facteurs y étant associés. En Flandre, en Belgique, le Gouvernement alloue des fonds supplémentaires si le niveau socioéconomique est bas, en cas de résultats scolaires insatisfaisants et de faible niveau d'éducation des mères et en fonction de la langue parlée dans le foyer (OCDE, 2015). En 2007, Israël a retiré le facteur migratoire de la liste des critères de financement et a présenté une nouvelle formule qui attribue une pondération de 40 % au niveau d'éducation des parents (Bendavid-Hadar et Ziderman, 2010). Les Pays-Bas ont diminué l'importance du critère lié à l'origine ethnique et ont retiré le facteur migratoire. La formule met plutôt l'accent

sur le niveau d'éducation des parents pour l'enseignement primaire et sur le nombre d'élèves scolarisés dans des zones défavorisées pour l'enseignement secondaire (OCDE, 2017).

L'Angleterre (Royaume-Uni) est en train d'élaborer une nouvelle formule de financement nationale qui sera intégralement mise en place durant l'année scolaire 2020/21 (Whittaker, 2018). Celle-ci n'alloue plus de fonds spécifiques pour les migrants et s'appuie sur 14 facteurs, regroupés en 3 niveaux, en plus de l'ajustement des coûts en fonction de la situation géographique. L'un de ces niveaux, qui représente 18 % du barème d'allocation, contrebalance les désavantages auxquels font face les élèves.

La formule tient compte de trois désavantages majeurs. Le « dénuement » reflète le nombre d'élèves pouvant prétendre aux repas gratuits à l'école et est illustré par un index qui mesure la proportion d'enfants dont les familles bénéficient de crédits d'impôts (9,1 % des dépenses totales). Le critère « niveau antérieur faible » reflète la proportion de ceux qui n'ont pas atteint les niveaux attendus aux examens nationaux lors de l'admission en primaire et à l'âge de 10 ou 11 ans (7,4 % des dépenses totales). Les écoles reçoivent des fonds supplémentaires en fonction de la proportion d'élèves pour qui l'anglais n'est pas la langue maternelle. Cette information est recueillie lors de l'enquête nationale menée par les écoles (School census), qui rassemble des informations sur la maîtrise individuelle de l'anglais à l'aide d'une échelle allant de « débutant en anglais » à « parle l'anglais couramment » (1,2 % des dépenses totales) (Ministère de l'éducation du Royaume-Uni, 2017) (**figure 19.5**).

Parallèlement à la formule de financement classique, il n'est pas rare non plus que les écoles reçoivent des aides additionnelles pour les élèves migrants et réfugiés. Au Danemark et en Norvège, la somme forfaitaire initiale du financement octroyé par le gouvernement central aux municipalités intègre certaines caractéristiques démographiques, par exemple un index des structures socioéconomiques des municipalités (Danemark) et la proportion d'enfants immigrés au sein de celles-ci (Norvège). Cependant, l'allocation de cette somme aux écoles est à l'entière discrétion des municipalités. Entre 2008 et 2013, le Gouvernement danois a mis en place un réseau de conseillers au sein des écoles et à domicile afin de renforcer la coopération entre les familles d'immigrés et les écoles (Ravn, 2009). En Suisse, le gouvernement du Canton de Zurich cible désormais les écoles avec d'importantes populations d'élèves immigrés, octroie des fonds pour l'enseignement de la langue et fournit d'autres formes d'appui (**encadré 19.1**).

ENCADRÉ 19.1 :

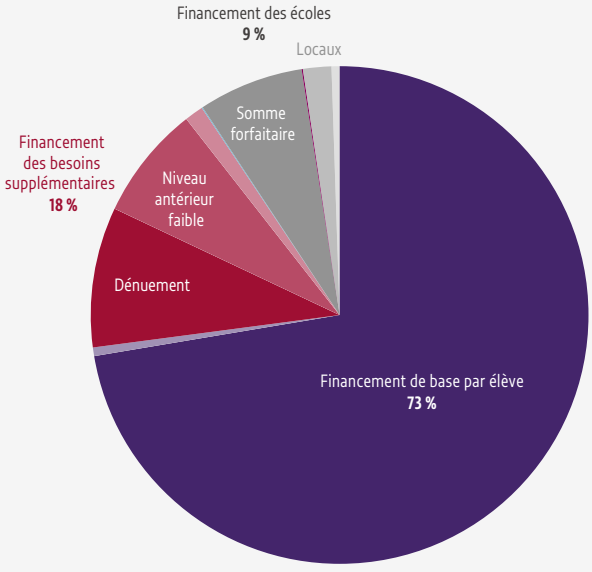
Zurich a introduit le financement ciblé pour les écoles accueillant un grand nombre d'élèves issus de l'immigration

En Suisse, dans le Canton de Zurich, les autorités chargées de l'éducation ont autorisé pour la première fois les cours de Heimatliche Sprache und Kulture (LCO, Langue et culture d'origine) dans les écoles primaires publiques en 1966, au départ en dehors des heures de classe. En 1972, les écoles ont été autorisées à intégrer ces cours dans les emplois du temps normaux, et à partir de 1982, les notes obtenues par les élèves à ce cours pouvaient figurer sur leurs bulletins (Direction de l'éducation du Canton de Zurich, 2011b). Les organismes privés ont plus tard été autorisés à organiser ces cours, et en 2015, 27 structures offraient ce programme. Ces cours sont organisés dans des langues majeures, comme l'arabe, le chinois, l'espagnol et le russe, mais aussi dans des langues plus rares, comme l'albanais et le kurde, lorsque le canton accueille des communautés de taille importante. Environ un quart des enfants du canton dont la langue maternelle n'est pas l'allemand suivent ces cours chaque année (Direction de l'éducation du Canton de Zurich, 2016).

Les organismes qui souhaitent être reconnus et avoir accès à des écoles publiques au sein du programme LCO doivent être à but non lucratif, non partisans et laïques, et doivent suivre un programme conforme au cadre pédagogique LCO. Au départ, les programmes étaient axés sur le postulat qu'il fallait préparer les élèves à un retour éventuel et à une réintégration dans leurs pays d'origine. Plus tard, l'accent a été mis sur l'intégration au sein de la société suisse, les compétences interculturelles et la promotion du bilinguisme. Les enseignants du programme LCO doivent être formés et qualifiés et doivent avoir un niveau intermédiaire en allemand (Direction de l'éducation du Canton de Zurich, 2011b). Des orientations sont fournies concernant les bonnes pratiques pour intégrer pleinement les cours et les enseignants du programme au sein de la communauté scolaire. Les enseignants du cursus ordinaire et ceux du programme LCO sont encouragés à discuter des besoins et des progrès individuels des élèves, à favoriser ensemble l'apprentissage et à promouvoir la participation des parents (Direction de l'éducation du Canton de Zurich, 2011a).

Les écoles peuvent bénéficier d'un appui supplémentaire pour l'organisation de ces activités grâce au programme Qualität in multikulturellen Schulen (Laqualité dans les écoles multiculturelles) du canton, qui verse en moyenne 40 000 CHF par an aux écoles participantes afin qu'elles puissent organiser des activités favorisant l'apprentissage de la langue et la participation des parents en maternelle et des activités de promotion de l'écriture à tous niveaux. Ces activités, connues sous le nom de « LCOplus », ont pour objectif de favoriser l'apprentissage de la langue, les bons résultats scolaires et l'intégration. Ce programme a été mis à l'essai pour la première fois en 1996 et a été inscrit dans la loi en 2006. Il concerne maintenant un quart des écoles du canton, soit 120 écoles, dans lesquelles au moins 40 % des élèves sont issus de l'immigration (Roos, 2017). Les écoles organisent leurs propres activités avec l'appui d'une équipe qui en assure la coordination, établit des contacts, fournit des conseils et des cadres d'intervention et relaie les bonnes pratiques. Par exemple, l'aide à l'écriture met l'accent sur les stratégies de rédaction et les compétences fondamentales tout en tenant compte des rôles sociaux de l'écriture (Direction de l'éducation du Canton de Zurich, 2014).

FIGURE 19.5 :
En Angleterre, environ 18 % des financements attribués aux écoles serviront à compenser les facteurs d'inégalité
Facteurs pris en compte dans la formule de financement nationale mise en place en Angleterre



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_5
Source : Ministère de l'Éducation du Royaume-Uni (2017).

Dans certains pays, un système de financement ciblé existe pour les programmes linguistiques en dehors du cadre des formules de financement. En Bulgarie, la loi sur les établissements scolaires et préscolaires de 2016 a instauré des cours de langue bulgare supplémentaires pour plusieurs groupes de populations, dont les élèves immigrés. En Italie, toutes les écoles qui souhaitent obtenir des fonds pour financer l'enseignement des langues doivent répondre à un appel d'offres annuel. Le Ministère de l'éducation slovène octroie des fonds si les écoles organisent plus de 35 heures de cours de langue slovène par année scolaire (Essomba *et al.*, 2017). Dans le cadre du programme de l'Office of English Language Acquisition (Bureau de l'acquisition de la langue anglaise des États-Unis), chaque année, 740 millions de dollars EU sont octroyés aux États fédérés sous forme de subventions préétablies en fonction du nombre d'élèves qui apprennent l'anglais comme langue secondaire et du nombre d'élèves récemment arrivés dans le pays (Ministère de l'éducation des États-Unis, 2018a, 2018b).

Les formes de soutien supplémentaires sont destinées aux enseignants, qui peuvent avoir du mal à communiquer avec les élèves immigrés et leurs familles et qui, par conséquent, abaissent les normes d'éducation et de discipline, ou bien ne réagissent pas (Parlement européen, 2016). L'Allemagne finance des programmes visant à recruter et à encadrer des enseignants issus de l'immigration qui pourront à leur tour aider les élèves immigrés et servir d'intermédiaires culturels avec le personnel (Bureau fédéral allemand pour les migrants et les réfugiés, 2011).

Pour identifier les besoins des élèves migrants et y répondre, ainsi que pour mettre à disposition des écoles les budgets, les services et les fonds supplémentaires, il faut disposer d'une certaine autonomie au niveau local. En Allemagne, l'allocation des fonds supplémentaires pour les programmes d'enseignement aux immigrés se fait à la discrétion de la direction des écoles dans 7 Länder sur 16 (OCDE, 2017). Aux États-Unis, tous les États ont établi des directives pour déterminer si les élèves pouvaient recevoir des fonds supplémentaires et pour suivre leurs progrès (Département de l'éducation de l'État de Californie, 2018 ; Département de l'éducation de l'État de l'Oregon, 2018). Cependant, dans certains cas, l'efficacité du ciblage suscite l'émergence de préoccupations. Dans l'État du New Jersey, aux États-Unis, environ 50 % des fonds supplémentaires alloués chaque année viennent compenser le déficit de financement des collectivités locales au lieu de cibler les élèves en difficulté (Farrie *et al.*, 2015).

L'appui fourni aux élèves migrants et réfugiés peut ne pas tenir compte des problèmes structurels au niveau de l'école et de son administration. Les migrants et les réfugiés les moins instruits ont tendance à se concentrer dans des quartiers où les écoles manquent déjà de personnel. À court terme, il est difficile de répondre à la demande accrue de professeurs de langue et de conseillers apportant un soutien social et émotionnel (Scholten *et al.*, 2017). Faire venir les enseignants dans des écoles en difficulté peut exiger d'augmenter les salaires et d'améliorer les conditions de travail (Essomba *et al.*, 2017). De telles incitations sont difficiles à mettre en place sans puiser dans le budget ordinaire de l'école. En outre, les décisions politiques peuvent avoir d'importantes conséquences pour le financement ad hoc de programmes spécifiques ou le soutien extrabudgétaire qui leur est apporté. Par exemple, le débat sur la réorganisation du US Office of Elementary and Secondary Education (Bureau de l'enseignement élémentaire et secondaire des États-Unis) a des répercussions sur les programmes destinés aux migrants (Klein, 2018).

CONCLUSION

Le financement par péréquation permet d'aider les écoles à assurer l'enseignement pour les élèves issus de groupes défavorisés. Seuls quelques pays à revenu élevé tiennent compte explicitement du critère migratoire pour l'octroi des budgets scolaires : d'autres facteurs d'inégalité entraînent généralement une augmentation du financement par élève pour les écoles accueillant un grand nombre d'immigrés et de réfugiés, notamment le dénuement du quartier ou le manque de maîtrise de la langue, éléments qui sont souvent corrélés au critère migratoire. Il est difficile de déterminer dans quelle mesure les écoles se servent de ces ressources pour répondre aux besoins spécifiques des élèves migrants, par exemple en matière de soutien psychosocial.

DÉPENSES LIÉES À L'AIDE

Les ODD ont assigné une mission ambitieuse à la communauté internationale. Le défi est colossal, même en ne prenant en compte que l'une des cibles : d''ici à 2030, tous les jeunes doivent acquérir une éducation secondaire de qualité. Entre 2013 et 2017, 49 % des jeunes, en moyenne, ont achevé leur cycle d'enseignement secondaire. Il est nécessaire d'augmenter le financement mais cela ne peut venir exclusivement des pays les plus en difficulté ; la solidarité internationale est essentielle. Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* de l'année 2015, le déficit de financement équivalent à 39 milliards de dollars EU chaque année entre 2015 et 2030 dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure pourrait être comblé si tous les donateurs membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE et d'autres donateurs non membres allouaient 0,7 % de leur revenu national brut (RNB) à l'aide et 10 % de leur portefeuille consacré à l'aide à l'éducation de base et à l'enseignement secondaire (UNESCO, 2015).

L'AIDE À L'ÉDUCATION A ATTEINT SON PLUS HAUT NIVEAU EN 2016

En 2016, l'aide à l'éducation a atteint son plus haut niveau depuis la mise en place de registres de suivi des dépenses en 2002 (**figure 19.6**). Entre 2015 et 2016, l'aide à l'éducation a augmenté de 1,5 milliard de dollars EU, ou de 13 % en termes réels, pour atteindre 13,4 milliards de dollars EU. Cette augmentation s'explique aux deux tiers par l'accroissement de l'aide à l'éducation de base. Après environ une décennie de stagnation, l'aide à l'éducation de base a augmenté de 17 %, passant de 5,1 milliards de dollars EU en 2015 à 6 milliards en 2016, l'augmentation la plus importante en termes absolus depuis le début de la tenue des registres. L'aide à l'enseignement secondaire et supérieur a aussi augmenté, mais de façon moins importante, et par conséquent la proportion de l'éducation de base a également atteint son plus haut niveau, s'établissant à 45 %. La part de l'éducation au sein de l'Aide publique au développement (APD) (sans prendre en compte l'allègement de la dette) a augmenté pour la première fois depuis 2009, passant de 6,9 % en 2015 à 7,6 % en 2016.

Les versements au titre de l'aide à l'éducation de base ont augmenté, mais ne sont toujours pas alloués aux pays qui en ont le plus besoin. L'indicateur thématique 4.5.5 met l'accent sur le pourcentage de l'aide totale à l'éducation alloué aux pays les plus pauvres, qui peuvent être définis selon la Banque mondiale comme les pays à faible revenu ou selon les Nations Unies comme les pays les moins avancés. La part de l'aide à l'éducation de base en faveur des pays à faible revenu a considérablement reculé, passant de 36 % en 2002 à 22 % en 2016. Celle de l'aide versée aux pays les moins avancés affiche une tendance comparable à long terme. Bien qu'elle soit passée de 31 % en 2015 à 34 % en 2016, elle reste bien en deçà du pic atteint en 2004, où elle culminait à 47 % (**figure 19.7**).

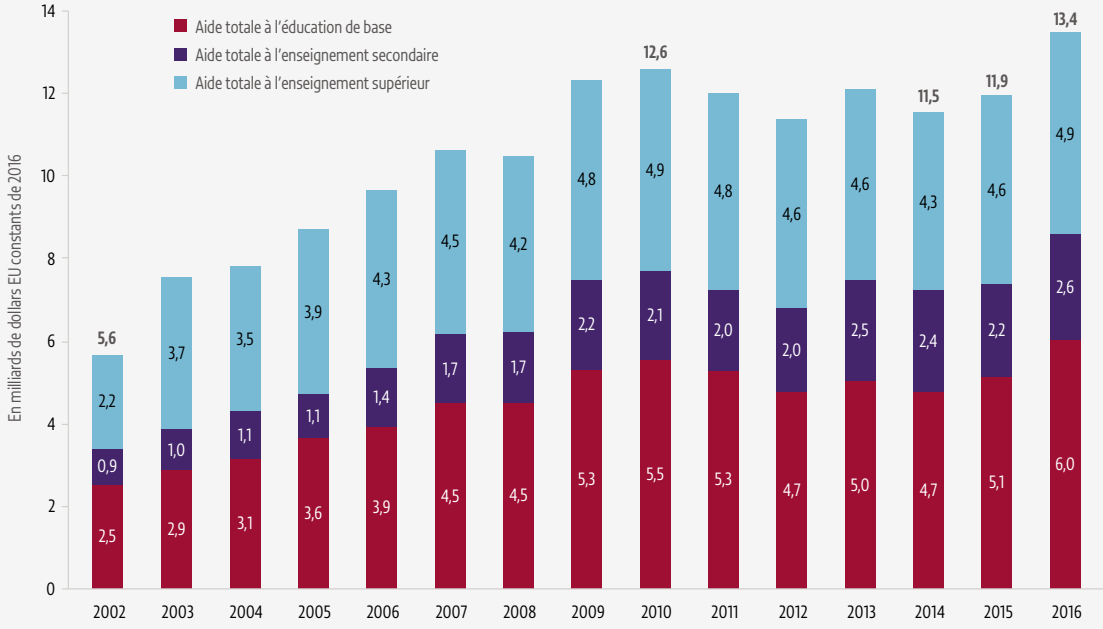
LES PARTENARIATS PLURILATÉRAUX POUR L'ÉDUCATION CONNAISSENT UN NOUVEL ÉLAN

Le Programme d'action d'Addis-Abeba de 2015 a reconnu l'importance des partenariats plurilatéraux en matière de financement externe. Dans le domaine de l'éducation, l'architecture internationale de trois partenariats a récemment connu des évolutions. En février 2018, le Partenariat mondial pour l'éducation (Global Partnership for Education ou GPE) a obtenu des promesses de dons dans le but de réapprovisionner le fonds sur la période 2018-2020. Le fonds ECW confirme son rôle de point focal pour le financement de l'éducation lors de situations d'urgence. De son côté, la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde continue de défendre la mise en place d'une Facilité internationale de financement pour l'éducation (IFFEd). L'élan derrière ces trois mécanismes marque la résurgence d'une volonté de donner la priorité à l'éducation dans le cadre de la coopération internationale pour le développement.

Le financement externe de l'éducation dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure doit augmenter

De nombreux progrès pourraient être accomplis en vue de combler le déficit de financement des pays à faible revenu en remaniant le système actuel d'allocation des aides pour a) les rediriger davantage vers l'éducation de base et l'enseignement secondaire et b) cibler spécifiquement les

FIGURE 19.6 :
L'aide à l'éducation a atteint son plus haut niveau en 2016
Total des versements au titre de l'aide à l'éducation, par niveau d'enseignement, 2002-2016

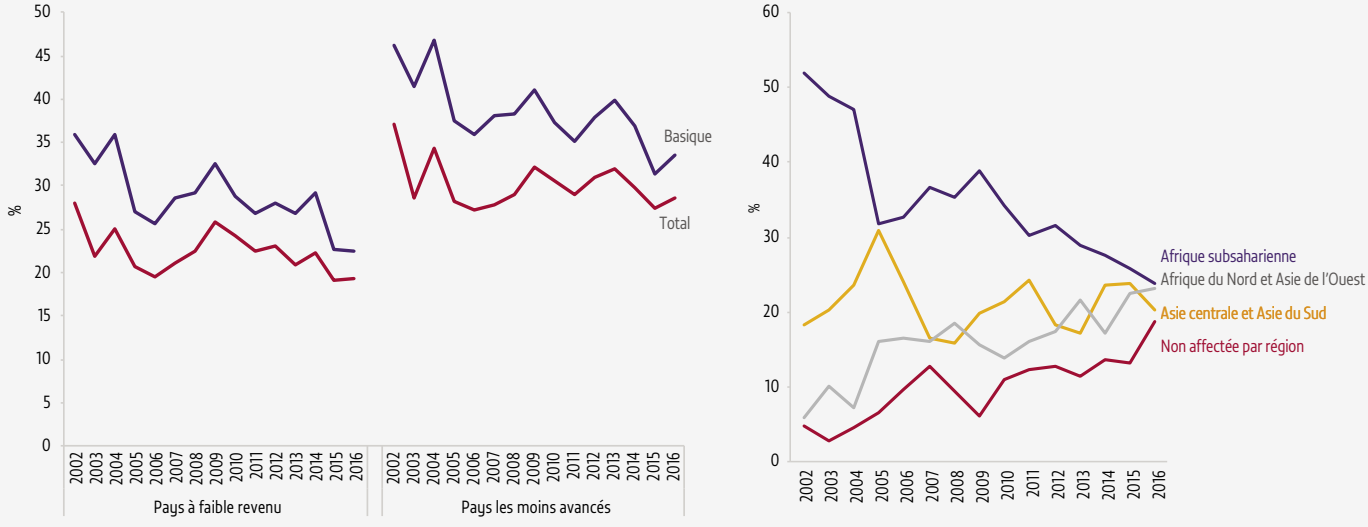


GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_6
Source : Analyse de l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir de la base de données SNPC de l'OCDE (2018).

FIGURE 19.7 :
La part de l'aide à l'éducation destinée aux pays les plus pauvres a tendance à diminuer

a. Part des pays à revenu faible et des pays les moins avancés dans l'aide totale versée en faveur de l'éducation et de l'éducation de base, 2002-2016

b. Part de l'aide totale versée en faveur de l'éducation de base, pour un échantillon de régions, 2002-2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_7
Source : Analyse de l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir de la base de données SNPC de l'OCDE (2018).

> L'aide allouée aux pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure a tendance à chuter plus rapidement que l'augmentation de leurs recettes fiscales

pays à faible revenu. Toutefois, cela ne permettrait pas de combler le déficit de financement qui entrave la réalisation des cibles de l'ODD 4 dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. L'aide allouée à ces pays a tendance à chuter plus rapidement que l'augmentation de leurs recettes fiscales. En 2015, parmi 10 pays à faible revenu pour lesquels des données étaient disponibles, le ratio moyen recettes moyennes/PIB était de 15,2 % tandis que le ratio net ADP/RNB était de 9,7 %. En revanche, les chiffres respectifs pour 30 pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure étaient de 16 % et de 3,2 %. La question est de savoir comment élargir le financement externe de l'éducation aux pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

Le Partenariat mondial pour l'éducation parvient à cibler efficacement les pays les plus pauvres. En 2016, il a versé 351 millions de dollars EU aux pays à faible revenu, sur 497 millions de dollars EU versés au total. Lors de sa troisième conférence sur le financement, à Dakar, en février 2018, les promesses de dons en vue de réapprovisionner le fonds pour 2018-2020 ont atteint 2,3 milliards de dollars EU, ce qui permettra au Partenariat de consolider sa position en tant que principale institution multilatérale pour le financement de l'éducation dans les pays à faible revenu. Il pourrait élargir sa liste active de pays partenaires de 44 à 65 pays. Cependant, comme la cible qui aurait permis une reconstitution complète du fonds n'a pas été atteinte (3,1 milliards de dollars EU), l'élargissement des activités à davantage de pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure en vue d'atteindre son objectif affiché de 89 partenaires reviendrait à trop disperser ses efforts. Les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure peuvent accéder au fonds à effet multiplicateur du GPE, un outil approuvé en 2017 qui a pour objectif de mobiliser des ressources. Pour obtenir du fonds à effet multiplicateur du GPE un dollar de subvention pour appuyer son système éducatif, un pays doit mobiliser 3 dollars EU de financement supplémentaire auprès de sources extérieures. Le montant initial du programme était de 100 millions de dollars EU mais il devrait passer à 300 millions de dollars EU d'ici à 2020 ; toutefois, cette somme reste bien en deçà des besoins réels.

Le fonds ECW, la deuxième institution de financement multilatérale établie ces dernières années, se concentre sur l'éducation dans les situations d'urgence. Il met à la disposition des gouvernements, des organisations non gouvernementales (ONG) et des donateurs un fonds commun. L'objectif, au-delà de garantir un financement plus important et plus flexible, est d'améliorer la collaboration et la coordination entre les acteurs humanitaires et ceux du développement, d'encourager l'appropriation des programmes par les pays et de développer une approche intersectorielle qui répond aux besoins immédiats et à long terme. Même si ce mécanisme s'adresse aux pays à revenu intermédiaire, son action se concentre sur les crises et les situations d'urgence et ne répondrait qu'en partie aux besoins pour des interventions à l'échelle du système. Le fonds ECW a récolté 20 millions de dollars EU de plus que ses objectifs de financement pour l'année 2017 et, en 2018, durant son effort pour récolter 285 millions de dollars EU pour la période 2018-2019, il a reçu des promesses de dons de la part du Danemark et des Pays-Bas, notamment, qui se sont engagés à lui verser 46 millions et 17,5 millions de dollars EU respectivement.

Le débat concernant la mise en place d'une nouvelle facilité de financement de l'éducation pour les pays à revenu intermédiaire se poursuit

C'est ce besoin de financement pour le développement de l'éducation au sein des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure qui a poussé la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde à proposer la création de l'IFFEd (Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, 2017). Ce dispositif de financement permettrait de générer des ressources additionnelles par l'intermédiaire de banques de développement multilatérales : la Banque africaine de développement, la Banque asiatique de développement, la Banque interaméricaine de développement, la Banque européenne pour la reconstruction et le développement et la Banque mondiale.

L'aide est souvent envisagée comme un transfert simple de ressources aux pays en développement. En pratique, l'aide est plurielle, s'appuie sur une gamme de méthodes, d'instruments et de canaux et est délivrée sous deux principales formes : les dons ou les prêts à des conditions de faveur. En 2016, les pays à faible revenu ont reçu 81 % de l'aide totale et 79 % de l'aide totale à l'éducation sous forme de dons. En revanche, les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ont reçu une proportion plus importante de l'aide à l'éducation sous forme de prêts à des conditions de faveur, bien que la part des prêts soit moindre dans le secteur de l'éducation (35 %) que pour l'aide totale (40 %) (**figure 19.8**).

> Les pays à faible revenu ont reçu 79 % de l'aide totale à l'éducation sous forme de dons en 2016

Les prêts pour l'éducation de la Banque mondiale, par exemple, sont délivrés via deux mécanismes. L'Association internationale de développement (IDA) offre des prêts assortis de conditions de faveur (par exemple, des prolongations d'échéance, des différés d'amortissement, des taux d'intérêts inférieurs à ceux du marché) à 75 pays n'ayant qu'un accès limité aux marchés financiers privés. Parmi ceux-ci, l'on retrouve tous les pays à faible revenu, de nombreux petits États insulaires en développement et certains pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, notamment le Nigéria et le Pakistan (qui sont des pays pouvant prétendre à un financement mixte, car ils peuvent également emprunter à des conditions ordinaires). La Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD) accorde principalement des prêts aux pays à revenu intermédiaire à des conditions ordinaires.

La proposition de création de l'IFFEd part du constat que les prêts, à des conditions de faveur ou non, accordés par les banques multilatérales de développement pour financer l'éducation dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure restent rares. Entre 2002 et 2017 par exemple, l'éducation représentait en moyenne 10,5 % des prêts de l'IDA et 6,4 % des prêts de la BIRD. De surcroît, la part de l'éducation dans les prêts de la BIRD est tombée de 8,2 % en 2012 à 4,7 % en 2017, le montant total des prêts à l'éducation atteignant à peine 1,1 milliard de dollars EU, contre 4,4 milliards de dollars EU pour le secteur de l'énergie et des industries extractives (**figure 19.9**). Par ailleurs, la Banque mondiale n'est pas la seule banque multilatérale de développement confrontée à la complexité des processus d'octroi de prêts en faveur de l'éducation.

L'objectif prioritaire de l'IFFEd est d'inviter les donateurs à a) fournir des garanties (ou d'autres formes d'engagements hors bilan) pour garnir le portefeuille et accroître la capacité de prêts à l'éducation des banques multilatérales de développement et à b) octroyer des dons en association avec des prêts pour en abaisser le coût et les rendre plus attractifs pour les pays emprunteurs (Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, 2018). La proposition de création a été notée lors du Sommet du G20 à Hambourg en novembre 2017 ; le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies a exhorté la communauté internationale à appuyer sa création en mai 2018 ; et les banques multilatérales de développement ont donné leur accord à l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2018.

Durant les mois à venir, d'intenses négociations devraient avoir lieu dans le but de préciser la nature de la structure institutionnelle, le montant des contributions des donateurs et les dispositifs de gouvernance nécessaires, en vue de conférer une place centrale aux banques multilatérales de développement. Cette nouvelle entité aura besoin d'obtenir une notation des agences de crédit. Il faudra, en outre, instaurer un processus adapté pour démontrer que les prêts de l'IFFEd sont effectivement des financements supplémentaires qui n'auraient autrement pas été attribués. Pour apporter la preuve du caractère additionnel des nouveaux prêts et démontrer qu'ils sont mieux ciblés que les prêts actuels, il faudra probablement doter le secrétariat de capacités renforcées par rapport à ce qui était initialement prévu. Enfin, il conviendra d'éclaircir l'objet de ces prêts, car les donateurs potentiels et les banques multilatérales de développement ont exprimé des points de vue très différents, lorsqu'ils ne sont pas contradictoires au niveau interne, sur des questions telles que l'importance de l'équité ou des mécanismes d'allocation axés sur les résultats.

Une question pertinente sera de déterminer si les financements de l'IFFEd seront comptabilisés dans l'APD. Les prêts de l'IDA, par exemple, sont comptabilisés tandis que ceux de la BIRD sont considérés comme « d'autres apports du secteur public ». Selon la définition actuelle de l'OCDE, pour être comptabilisable dans l'APD, un prêt doit comporter un élément de libéralité au moins égal à 25 % (sur la base d'un taux d'actualisation de 10 % et être assorti de conditions favorables. Selon la nouvelle définition de l'APD qui entrera en vigueur au début de l'année 2019, seuls les prêts comportant un élément de libéralité au moins égal à 45 % seront comptabilisés dans l'APD pour les pays à faible revenu et les pays les moins avancés. Les prêts consentis aux pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure devront comporter un élément de libéralité au moins égal à 15 % pour être comptabilisés dans l'APD. D'autre part, à la différence de la définition actuelle, ce n'est plus la valeur nominale des

> Les donateurs potentiels de l'IFFEd et les banques multilatérales de développement ont exprimé des points de vue très différents sur des questions telles que l'importance de l'équité ou des mécanismes d'allocation axés sur les résultats

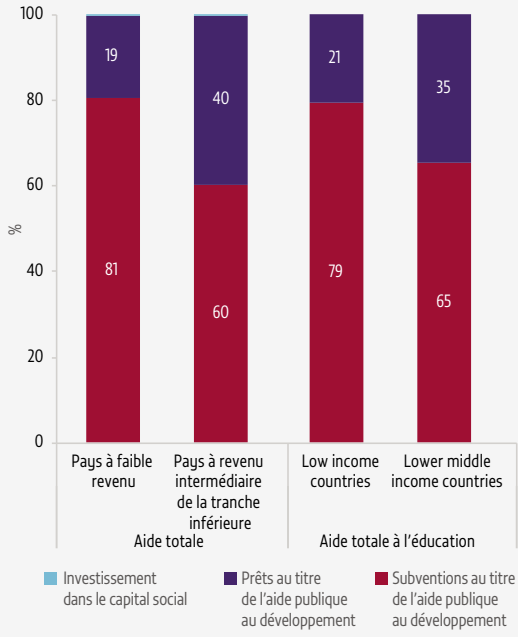
dons et des prêts, mais seulement les dons et « l'élément-don » des prêts octroyés à des conditions de faveur qui seront comptabilisés dans l'APD (OCDE, 2015). Au vu de ces définitions, l'élément-don du financement IFFEd serait comptabilisé dans la catégorie « aide » et l'élément-prêt dans « autres apports du secteur public » hors APD.

Avec l'accroissement de l'intérêt porté aux différents mécanismes de financement, à l'avenir, l'un des défis sera d'assurer la coordination et d'éviter les chevauchements d'activité et la fragmentation en structures parallèles et verticales au sein de différentes institutions.

POINT SUR LES POLITIQUES 19.2. L'AIDE COMME OUTIL DE GESTION DES MIGRATIONS

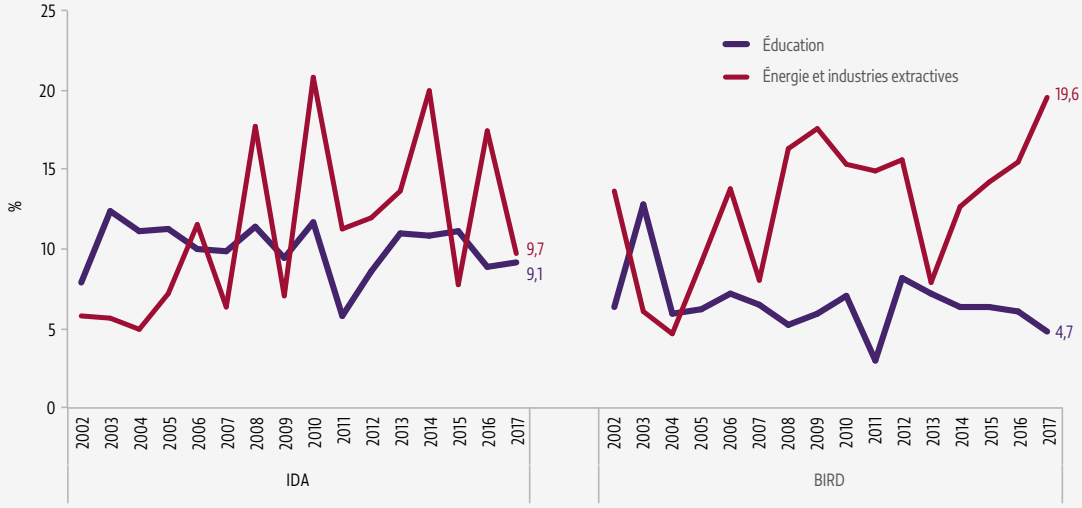
L'afflux de migrants et de réfugiés est un sujet politiquement sensible dans de nombreux pays et s'accompagne souvent d'appels à contrôler ces flux et à décourager l'arrivée de migrants peu qualifiés, ou d'appels à accepter en priorité les personnes hautement qualifiées. Ces politiques stimulent souvent la migration irrégulière et entravent la mobilité circulaire au lieu de limiter l'immigration (de Haas, 2007). C'est pourquoi certains ont demandé de mettre davantage l'accent sur la lutte stratégique contre les facteurs d'émigration dans les pays de départ.

FIGURE 19.8 :
Les prêts représentent une part considérable de l'aide publique au développement, y compris dans le domaine de l'éducation
Proportion des versements au titre de l'APD et autres apports du secteur public par type d'aide, 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_8
Source : Analyse de l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir du Système de notification des pays créanciers (SNPC) de l'OCDE.

FIGURE 19.9 :
La part des prêts ordinaires accordés par la Banque mondiale au secteur de l'éducation est faible et en baisse
Part de l'ensemble des prêts accordés par l'IDA et la BIRD, secteur de l'éducation par rapport au secteur de l'énergie et des industries extractives, 2002-2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_9
Source : Analyse de l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir d'une sélection de rapports annuels de la Banque mondiale.

L'idée que l'aide extérieure, surtout en matière d'éducation, puisse contribuer à limiter l'émigration bénéficie désormais d'un certain soutien dans les milieux universitaires et politiques. Les preuves de l'existence d'un lien entre aide et contrôle des flux migratoires ou limitation des déplacements sont nuancées et dépendent du contexte, mais l'idée de base est que l'augmentation du revenu disponible dans les pays d'origine contribue à affaiblir l'un des principaux facteurs d'émigration (Lanati et Thiele, 2017).

L'augmentation du nombre de migrants traversant la Méditerranée en 2015 a poussé les pays membres de l'Union européenne à mettre en place un agenda européen en matière de migration. L'un des piliers de cet agenda est la coopération avec les pays tiers. L'objectif est de « s'attaquer aux causes profondes des déplacements irréguliers dans les pays tiers » et de lutter contre le trafic et la traite de migrants. En accord avec cette stratégie générale, le fonds fiduciaire d'urgence pour l'Afrique a été créé à la fin de l'année 2015 en vue d'appuyer les politiques migratoires de l'UE dans 26 pays du Sahel, de la région du lac Tchad, de la Corne de l'Afrique et de l'Afrique du Nord. Depuis, ses capacités ont augmenté, passant de 1,8 milliard à environ 3 milliards d'euros, des fonds destinés à financer des projets visant à élargir les possibilités d'emploi ou concernant l'alimentation et la nutrition, la prévention des conflits et la gestion des migrations (Fanjul, 2018).

Les politiques de certains pays en matière d'aide, qui consistent à appuyer les économies des pays d'origine, portent de manière implicite ou explicite sur la lutte contre l'immigration. En Espagne, une augmentation de 1 % de la population immigrée venue d'un pays d'origine spécifique correspond à un accroissement de 18 % de la probabilité de voir l'Espagne verser une aide à ce pays et à un accroissement de 0,05 % du montant de cette aide (Vázquez et Sobrao, 2016). Il a été démontré qu'un nombre important de demandeurs d'asile et de réfugiés a des répercussions positives sur le montant de l'aide allouée par l'Autriche, la Norvège et les États-Unis aux pays d'origine (Czaika et Mayer, 2011). Une étude des flux migratoires entre 210 pays et territoires d'origine et 22 pays donateurs (et pays de destination) a montré que les pays envoyant de grands nombres de migrants recevaient les volumes d'aide extérieure les plus importants. Pour le pays d'origine médian de l'étude, chaque migrant supplémentaire dans un pays de l'OCDE correspondait à 242 dollars additionnels d'aide extérieure lui étant octroyé (Bermeo et Leblang, 2015).

Il y a deux arguments s'opposant à la logique d'utilisation de l'aide pour lutter contre l'immigration. Premièrement, l'augmentation des revenus correspond à une diminution des contraintes budgétaires pour les familles les plus pauvres, ce qui leur permet de réunir davantage d'argent pour émigrer. Des preuves fondées sur des données récoltées aux niveaux national et transnational viennent appuyer cet argument. Une analyse du programme mexicain de transferts d'espèces assortis de conditions, intitulé Oportunidades, a montré qu'un flux garanti de revenu disponible supplémentaire permettait aux familles pauvres d'émigrer plus facilement (Angelucci, 2015). Une étude menée dans 77 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire a mis en évidence un lien positif étroit entre croissance du montant de l'aide et augmentation des flux migratoires (Lucas, 2005). Deuxièmement, l'aide bilatérale peut encourager l'émigration en permettant un meilleur accès aux informations sur les pays donateurs et en abaissant le coût du voyage (Berthélemy *et al.*, 2009).

En effet, une corrélation positive a été établie entre niveau de revenu et migration dans les milieux les plus défavorisés. Cette corrélation est négative dans les milieux où le PIB par habitant est le plus élevé (Dao *et al.*, 2016). Une synthèse de la documentation existante estime que l'incidence globale des revenus sur les migrations demeure positive en dessous du seuil de revenu par habitant exprimé en PPA de 8 000 à 10 000 dollars EU, un seuil que bon nombre de pays sont loin d'atteindre (Clemens et Postel, 2018). Les tentatives visant à accélérer considérablement le processus grâce à l'aide extérieure ne sont pas réalistes. Pour faire augmenter le taux de croissance d'un pays bénéficiaire moyen d'un point de pourcentage par an, il faudrait octroyer une aide correspondant à environ 10 % du PIB (Clemens *et al.*, 2012).

Certaines études indiquent que les flux migratoires dépendent de facteurs spécifiques, tels que l'inégalité des richesses (Bazzi, 2017). Une analyse menée sur un ensemble de données longitudinales récoltées sur 25 ans a mis en évidence un élément : l'aide visant à favoriser l'établissement d'une meilleure gouvernance ou à encourager le développement rural plutôt que le développement urbain va de pair avec un taux d'émigration plus faible (Gamso et Yuldashev, 2018a, 2018b). Toutefois, une étude sur 28 pays donateurs (et pays de destination) et 136 pays bénéficiaires (et pays d'origine) menée sur la période 1995-2014 a mis en évidence l'effet négatif systématique de l'aide sur les migrations, que les auteurs attribuent à leur utilisation de

“Une corrélation positive a été établie entre niveau de revenu et migration dans les milieux les plus défavorisés mais cette corrélation est négative dans les milieux où le PIB par habitant est le plus élevé”

Afin de satisfaire même les besoins éducatifs les plus fondamentaux des enfants en situation de crise, il faudrait que la part de l'éducation dans l'aide humanitaire soit...

données sur les flux plutôt que sur les stocks migratoires (Lanati et Thiele, 2017). Cependant, une étude analysant spécifiquement l'incidence de l'aide sur l'afflux de réfugiés venant de 141 pays d'origine entre 1976 et 2013 a révélé que l'aide ne faisait diminuer le nombre de réfugiés que lorsque le pourcentage d'aide humanitaire atteignait des niveaux exceptionnels (Dreher *et al.*, 2018).

Lien entre aide et migration : le rôle modérateur de l'éducation

Le rôle de l'aide à l'éducation, en particulier dans le domaine des migrations, est très difficile à établir en raison de son volume relativement modeste. En admettant que l'aide destinée à l'éducation contribue à réduire l'émigration, il est peu probable qu'il s'agisse d'un processus rapide. En outre, la recherche d'effets à court terme mine les objectifs à long terme des interventions externes dans le secteur de l'éducation (Riddell et Niño Zarazua, 2016).

L'éducation peut cependant avoir un rôle modérateur important en matière de migration, dans les pays d'origine comme dans les pays de destination. Une étude analysant les tendances migratoires des pays d'Afrique du Nord vers des pays de l'OCDE a révélé que dans la mesure où l'aide faisait augmenter les revenus dans les pays d'origine, elle pouvait représenter un facteur d'incitation à la migration pour les personnes peu qualifiées. Autrement, les caractéristiques démographiques du pays de destination, comme la densité de population, la croissance de la population urbaine, le taux de dépendance économique et la rentabilité de l'éducation étaient des facteurs bien plus déterminants dans les taux de migration (Gubert et Nordman, 2009).

Le niveau de satisfaction concernant les services publics locaux, notamment les écoles, peut avoir une répercussion plus importante sur la décision d'émigrer que les facteurs de richesse (Dustmann et Okatenko, 2014). Une analyse de 187 pays d'origine a révélé que l'aide bilatérale favorisait la migration de travailleurs qualifiés. En revanche, l'aide globale fait augmenter la migration de personnes peu qualifiées. De surcroît, les migrants peu qualifiés sont attirés par les États-providence qui mettent en œuvre des politiques plus redistributives, tandis que les migrants qualifiés préfèrent les pays offrant de meilleures possibilités et des revenus attendus plus importants (Berthélemy *et al.*, 2009). Une étude menée sur 123 pays a montré que dans les pays d'origine les plus pauvres, les facteurs microéconomiques expliquaient 25 % de l'augmentation de l'émigration. En revanche, un tiers de cette augmentation était attribuable à l'évolution de l'importance des réseaux de migrants, et entre un tiers et 50 % à l'évolution de la gamme de compétences des populations en âge de travailler (Dao *et al.*, 2016).

CONCLUSION

Vraisemblablement, rien ne permet de conclure qu'il existe un lien entre l'aide et les migrations. Étant donné que les résultats varient en fonction de la méthode d'évaluation ou des données, les décideurs politiques responsables de l'attribution de l'aide doivent se montrer prudents et ne

pas nourrir de grands espoirs concernant le rôle de l'aide pour limiter les migrations. Le volume des flux migratoires est déterminé par un grand nombre de facteurs que l'aide ne peut pas contrôler. Toutefois, les investissements dans le développement de l'éducation et l'aide humanitaire peuvent influer de manière positive sur les facteurs et les conséquences des migrations et des déplacements, comme l'a démontré ce *Rapport*.

POINT SUR LES POLITIQUES 19.3. UN TOURNANT DANS LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION POUR LES RÉFUGIÉS

Permettre aux enfants réfugiés d'aller à l'école restaure non seulement un sentiment de normalité bien indispensable, mais cela représente également un investissement crucial, bien que son importance soit grandement sous-estimée. Cela peut permettre de s'attaquer aux causes des différends et de reconstruire ce qui a disparu, en semant les graines de la paix et de la réconciliation, ce qui est essentiel durant les crises prolongées. Si un système éducatif n'est pas mis en place, cela peut provoquer le transfert du problème aux générations suivantes.

Tout récemment, en 2015, une étude sur 13 donateurs a montré qu'aucun d'entre eux n'avait mis en œuvre une politique ou stratégie humanitaire pour l'éducation, et encore moins pour l'éducation des réfugiés (NRC et Save the Children, 2015). Toutefois, depuis, l'idée de donner une plus grande priorité à l'éducation dans les situations d'urgence et à l'éducation des réfugiés reçoit un appui croissant, dans le cadre d'un effort plus large visant à améliorer l'efficience et l'efficacité de l'aide humanitaire.

Le tout premier Sommet mondial sur l'action humanitaire qui a eu lieu en mai 2016 a représenté un tournant majeur, y compris pour l'éducation. L'objectif de ce Sommet était de trouver comment réaliser les cinq « responsabilités » fondamentales du Programme d'action pour l'humanité proposé en février 2016 par le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies (Nations Unies, 2016). La troisième responsabilité, « ne laisser personne de côté », identique à celle du Programme de développement durable à l'horizon 2030, appelle les partenaires à faire en sorte que, d'ici à 2030, tous les enfants touchés par une crise, qu'ils soient dans des zones de conflit ou déplacés, aient un accès à une éducation de qualité et à des possibilités d'apprentissage, car la communauté internationale considère cela comme une priorité et mobilise des ressources en vue de leur fournir un appui (OCHA, 2017).

> « La création du fonds ECW a donné un signal clair d'un engagement renouvelé en faveur de l'éducation dans les situations d'urgence »

Le Sommet a permis de mettre en place ou de renforcer un total de 20 initiatives. Parmi celles-ci, la création du fonds ECW constituait la preuve la plus évidente d'un engagement renouvelé en faveur de l'éducation dans les situations d'urgence. Parmi les autres initiatives figuraient le Grand Bargain (pacte relatif au financement de l'action humanitaire), qui comprenait un ensemble de propositions visant à améliorer l'efficacité des financements humanitaires (Metcalfe-Hough et Poole, 2018), et la « nouvelle méthode de travail », dont l'objectif était de renforcer la collaboration en matière d'analyse, de planification et de financement entre les acteurs de l'aide humanitaire et ceux de l'aide au développement, notamment grâce à un Comité directeur mixte chargé de promouvoir la collaboration entre les secteurs de l'humanitaire et du développement (OCHA, 2018).

En effet, l'aide humanitaire n'est pas la principale source de financement pour répondre aux besoins éducatifs des réfugiés ; il en existe d'autres. Cela dit, il est crucial de rendre l'aide humanitaire à l'éducation plus efficace et d'articuler plus étroitement sa planification sur les deux sources de financement majeures : l'aide au développement et les dépenses publiques. Afin de provoquer une discussion sur les enjeux plus larges en matière de planification et de financement auxquels l'éducation des réfugiés fait face, cette section fournit un aperçu des ressources mises à disposition par la communauté internationale pour appuyer ce secteur.

Les estimations concernant les besoins de financement pour l'éducation des réfugiés varient grandement

Selon les estimations d'une étude sur le coût de l'éducation dans les situations d'urgence réalisée pour le Sommet mondial sur l'action humanitaire par l'Overseas Development Institute, 75 millions d'enfants âgés de 3 à 18 ans vivant dans 35 pays auraient besoin d'un appui urgent. En estimant le coût de la construction des salles de classe, de la formation et du salaire des enseignants, du matériel pédagogique ainsi que de la rétention scolaire, avec une marge proposée par les modèles d'établissement des coûts du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, l'étude a évalué le coût par enfant à 156 dollars EU. En comptabilisant le financement potentiel des États, il reste un déficit de financement de 8,5 milliards de dollars EU,

> Selon les estimations de Save the Children, il y avait un déficit de financement annuel pour l'éducation des réfugiés de 2,4 milliards de dollars EU

soit 113 dollars EU par enfant, qui doit être financé par la communauté internationale (ODI, 2016).

On peut en tirer deux conclusions. Premièrement, les dépenses actuelles en matière d'aide humanitaire consacrée à l'éducation sont loin d'atteindre 113 dollars EU par enfant. Le Global Humanitarian Overview (Aperçu de la situation humanitaire mondiale) de l'année 2018 fait valoir qu'en 2017, les acteurs du secteur humanitaire n'avaient eu besoin que de 232 dollars EU par personne pour apporter une aide humanitaire multisectorielle et complète tout au long de l'année (OCHA, 2018, p. 13 dans l'édition anglaise). Étant donné que le secteur de l'éducation ne reçoit que 2 % de cette aide totale et que les enfants d'âge scolaire constituent la moitié de la population desservie, les dépenses par élève devraient être multipliées au moins par 10, et l'éducation devrait représenter 20 % de l'aide humanitaire totale, en supposant que les besoins en matière d'éducation des réfugiés doivent être couverts exclusivement par celle-ci.

Deuxièmement, ce chiffre de 156 dollars EU par étudiant se rapproche du coût de l'enseignement primaire par élève dans les pays à faible revenu mais est bien en deçà du coût de l'éducation secondaire par élève dans les pays à revenu intermédiaire, par exemple le Liban (894 dollars EU) et la Turquie (2 618 dollars EU), qui accueillent la majeure partie des enfants syriens réfugiés. Une étude plus récente réalisée par Save the Children, une ONG internationale, a estimé le coût de l'éducation des réfugiés à 575 dollars EU par enfant, dont 320 dollars EU doivent être versés par la communauté internationale. Cela se traduit par un déficit de financement de 2,4 milliards de dollars EU par an pour 7,5 millions d'enfants réfugiés entre 3 et 18 ans (Save the Children, 2018).

Les objectifs de mobilisation des ressources du fonds ECW reposent sur ces analyses. À moyen terme, son objectif est de mobiliser 1,8 milliard de dollars EU par an d'ici à 2021 pour venir en aide à 8,9 millions d'enfants (chiffre en deçà de l'estimation précédente qui était de 13,6 millions d'enfants) (ECW, 2018a). Cela correspond à 202 dollars EU par enfant, un montant bien plus élevé que les 8 dollars EU par élève du cycle primaire actuellement distribués à l'Afrique subsaharienne dans le cadre de l'aide au développement, par exemple.

Il est difficile de suivre les montants d'aide humanitaire et d'aide au développement consacrés à l'éducation des réfugiés

Malgré l'importance du financement international pour l'éducation des réfugiés, effectuer un suivi n'est pas toujours évident. Deux bases de données internationales fournissent des informations : le Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU (OCHA) dispose du Service de surveillance financière (abrégé FTS en anglais), et le Système de notification des pays créanciers (SNPC) du DAC de l'OCDE fournit des données sur l'aide humanitaire et sur l'aide au développement.

Le FTS est un mécanisme à caractère facultatif, utilisé par tous les donateurs de l'humanitaire et les organismes d'exécution, qui assure le suivi des plans d'aide humanitaire et des appels aux dons. Les données sont systématiquement mises à jour, ce qui permet d'obtenir un aperçu de la situation actuelle en matière de financement par rapport à un appel aux dons spécifique et ce qui répond aux besoins des gouvernements, des donateurs et des acteurs humanitaires en leur permettant de prendre des décisions stratégiques et opérationnelles au moment opportun. Le FTS rassemble des informations sur a) l'aide humanitaire totale, b) la proportion destinée aux appels coordonnés par les organes des Nations Unis et c) l'aide humanitaire par secteur.

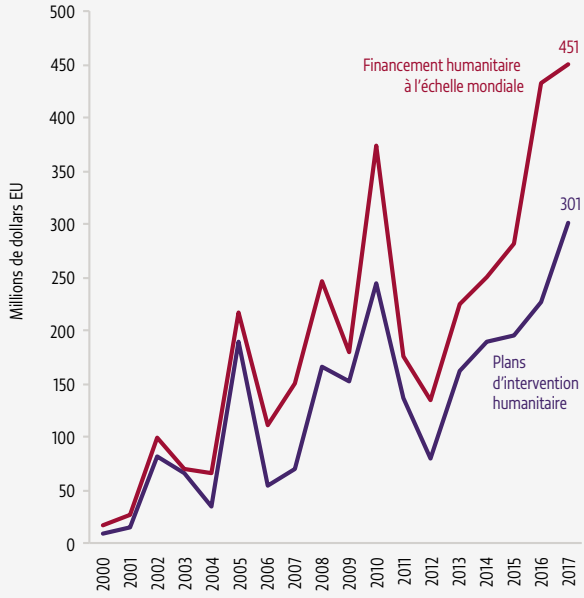
Les données du FTS révèlent trois faits essentiels sur l'aide humanitaire destinée à l'éducation. À l'échelle mondiale, le financement de l'éducation dans le cadre de l'aide humanitaire a augmenté rapidement, passant de 135 millions de dollars EU en 2012 à 451 millions de dollars EU en 2017, dont 301 millions en réponse aux plans d'aide humanitaire coordonnés par les Nations Unies (**figure 19.10**a). En dépit du fait que l'aide humanitaire a été multipliée par 3, la proportion destinée à l'éducation est restée constante, atteignant 2,1 % en 2017, ce qui est bien en deçà des niveaux requis et de l'objectif indicatif qui est d'allouer au moins 4 % de l'aide humanitaire à l'éducation (**figure 19.10**b). De surcroît, l'éducation reste l'un des secteurs où les objectifs de financement sont le moins respectés (seulement 36 % en 2017), pourcentage bien inférieur à la moyenne (60 %) (**figure 19.11**).

Le suivi des données en matière d'éducation des réfugiés comporte deux lacunes. Premièrement, 42 % du financement total reçu pour les appels aux dons en 2017 n'était pas attribué à un secteur spécifique mais à la catégorie multisecteurs,

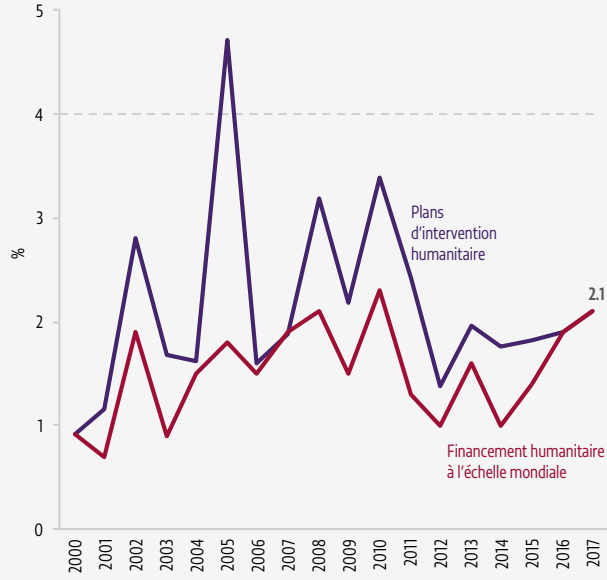
> L'éducation demeure l'un des secteurs où le respect des exigences de financement est le plus faible (36 % en 2017)

FIGURE 19.10 :
L'aide humanitaire à l'éducation a augmenté pour la quatrième année consécutive
Échantillon de statistiques concernant l'aide humanitaire à l'éducation, 2000-2017

a. Aide humanitaire à l'éducation

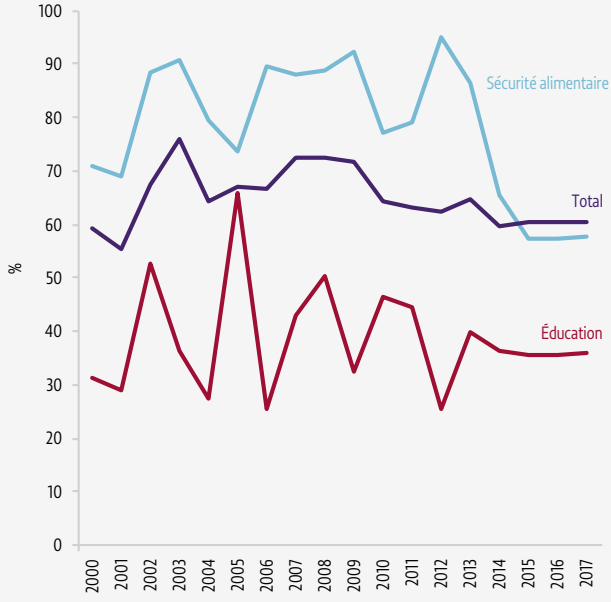


b. Part de l'éducation dans l'aide humanitaire



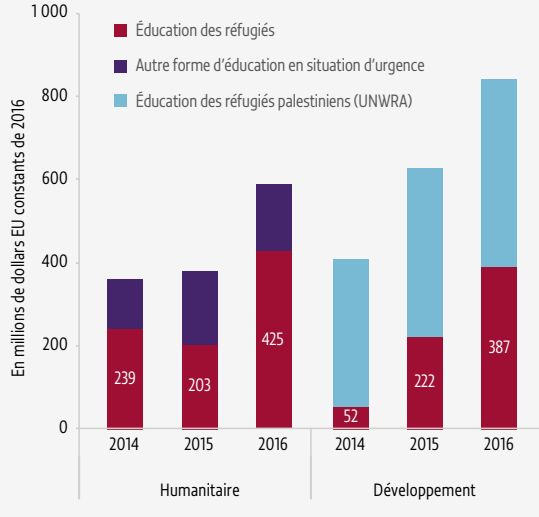
GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_10
Source : Base de données FTS de l'OCHA, Organisation des Nations Unies.

FIGURE 19.11 :
Le secteur de l'éducation n'a pas reçu les fonds humanitaires demandés
Proportion des demandes de fonds passant par les appels coordonnés par les Nations Unies qui ont été financées



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_11
Note : La base de données du FTS a été consultée à la fin du mois de mai 2018. Les données du FTS peuvent varier légèrement en fonction du jour de consultation.
Source : Base de données FTS de l'OCHA, Organisation des Nations Unies.

FIGURE 19.12 :
L'éducation des réfugiés est financée à la fois grâce à l'aide humanitaire et à l'aide au développement
Versements au titre de l'aide à l'éducation des réfugiés, par source, 2014-2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_12
Source : Analyse de la base de données du SNPC pour l'établissement du *Rapport GEM*.

ou était réparti entre plusieurs secteurs, ou n'avait pas d'attribution spécifique ; par conséquent, il se pourrait que le chiffre ci-dessus sous-estime le montant de l'aide humanitaire attribuée à l'éducation, y compris à l'éducation des réfugiés. Ensuite, étant donné que les données n'établissent pas de distinction entre les différentes interventions humanitaires, la proportion de l'aide allant aux réfugiés n'est pas connue ; les chiffres ci-dessus pourraient donc surestimer le montant déboursé pour l'éducation des réfugiés.

La base de données du SNPC a l'avantage de réunir l'aide humanitaire et l'aide au développement sur la même plate-forme. Cela dit, l'aide humanitaire fournie par les membres du CAD de l'OCDE n'est divisée qu'en trois catégories (assistance matérielle et services d'urgence, aide alimentaire d'urgence et coordination des secours) et non par type d'urgence humanitaire ou par secteur, tel que l'éducation. Cela devrait changer dès 2019 (avec les données de 2017), lorsque le CAD mettra à jour ses codes pour l'aide humanitaire et en inclura un pour l'éducation dans les situations d'urgence.

Toutefois, pour le moment, en l'absence de marqueurs communs, pour estimer le montant versé à l'éducation des réfugiés, il faut procéder à une analyse manuelle des bases de données du FTS et du SNPC, projet par projet. Pour illustrer les difficultés que cela représente, les projets financés par l'Allemagne en République arabe syrienne durant l'année 2016 et visant à « améliorer l'accès à l'éducation des élèves situés dans les zones rurales à l'ouest d'Alep » (1,1 million de dollars EU) peuvent être perçus comme entièrement liés au secteur de l'éducation, tandis que pour estimer la part représentée par l'éducation au sein de l'appui fourni par UNICEF Syrie dans le but de « renforcer la résilience, l'éducation et la protection de l'enfance » (12,2 millions de dollars EU), il faut formuler des hypothèses et demander plus d'information aux organismes d'exécution, lesquels n'utilisent pas forcément les mêmes critères de classification. En outre, des définitions différentes de l'aide humanitaire et des volumes rapportés qui ne correspondent pas font que le FTS et le SNPC n'arrivent pas aux mêmes résultats.

Une analyse de la base de données du SNPC réalisée pour l'établissement de ce *Rapport* a montré qu'en 2016, 425 millions de dollars EU avaient été versés pour l'éducation des réfugiés par l'intermédiaire de 225 projets d'aide humanitaire. Toutefois, la base de données du SNPC fournit également des informations sur l'aide publique au développement affectée à l'éducation. L'analyse a montré qu'une part considérable mais moins évidente de l'aide au développement finançait également l'éducation des réfugiés, pour un montant équivalent à 840 millions de dollars EU en 2016. Environ 453 millions de dollars EU ont été versés par l'intermédiaire de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) aux réfugiés palestiniens, et 387 millions de dollars EU ont été déboursés pour les autres groupes de réfugiés (**figure 19.12**). À l'exception de l'aide versée aux réfugiés palestiniens, cela signifie que le secteur de l'éducation des réfugiés a reçu un peu plus de 800 millions de dollars EU en 2016, soit environ un tiers du déficit de financement externe annuel (2,4 milliards de dollars EU) identifié par Save the Children.

> « En 2016, 425 millions de dollars EU ont été déboursés pour l'éducation des réfugiés via 225 projets d'aide humanitaire »

Il existe trois solutions pour combler ce déficit. Les donateurs pourraient continuer à augmenter leurs versements à l'aide humanitaire, en maintenant la part de l'éducation constante. C'est ce qui a entraîné l'augmentation de l'aide à l'éducation dans les situations d'urgence depuis 2012. Les données du SNPC indiquent que le volume total de l'aide humanitaire d'urgence est passé de 9,1 milliards de dollars EU en 2012 à 22,3 milliards en 2016. Si l'on prend en compte la reconstruction, la prévention des catastrophes et, en particulier, les dépenses pour les réfugiés dans les pays donateurs, les dépenses totales ont presque triplé, passant de 14,5 à 40,9 milliards de dollars EU. Cependant, la poursuite de l'augmentation de l'aide humanitaire n'est pas une solution durable et il est plus probable que cette hausse reflète surtout les conséquences de la crise syrienne.

Les donateurs pourraient donner la priorité à l'éducation dans le cadre de l'aide humanitaire, étant donné que la part de l'éducation a été très faible. En mai 2018, l'UE a adopté un nouveau cadre d'action qui établit la part de l'éducation dans les situations d'urgence et durant les crises de longue durée à 10 % du budget global de l'aide humanitaire dès 2019, contre 1 % en 2015. Ensemble, les institutions européennes ont alloué 2,2 milliards de dollars EU à l'aide humanitaire en 2017 (Commission européenne, 2018). La base de données du FTS montre que la part de l'éducation au sein du Plan régional pour les réfugiés et la résilience en Syrie a également augmenté, passant de 2,4 % en 2015 à 7,4 % en 2016, et est restée au-dessus de la moyenne en 2017, avec 6 %.

En revanche, le fonds ECW s'est fixé l'objectif modeste de faire passer la part de l'éducation au sein de l'aide humanitaire de 4 % (sans compter la part importante d'aide humanitaire non attribuée à un secteur) à 5,4 % d'ici à 2021. Cela indique que le

> Le nouveau cadre d'action de l'UE a établi la part de l'éducation dans les situations d'urgence et durant les crises de longue durée à 10 % du budget global de l'aide humanitaire pour 2019

potentiel d'augmentation de la part de l'éducation au sein de l'aide humanitaire est limité (ECW, 2018c).

Par conséquent, la troisième solution serait de s'appuyer davantage sur les budgets de l'aide au développement pour financer l'éducation des réfugiés. Par exemple, depuis 2013, le Partenariat mondial pour l'éducation a assoupli son appui aux pays fragilisés ou touchés par une crise afin de mieux répondre aux situations d'urgence. Cette mesure permet aux pays de développer des plans temporaires pour le secteur de l'éducation et de recevoir jusqu'à 20 % de leur enveloppe indicative du Partenariat en moins de huit semaines. La République centrafricaine, la Somalie, le Tchad et le Yémen ont eu recours à ce mécanisme (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018). En avril 2016, le Partenariat et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) se sont mis d'accord pour renforcer la coopération à l'échelle des pays afin d'améliorer l'offre éducative pour les réfugiés et les communautés d'accueil. Cela passe notamment par la participation d'acteurs humanitaires à des Groupes d'éducation locaux, des mécanismes de coordination disponibles jusqu'alors pour les acteurs du développement (HCR, 2016).

En plus des organismes d'aide humanitaire, les banques multilatérales de développement jouent un rôle de plus en plus important dans le financement des interventions d'urgence. En 2016, la Banque mondiale a créé la Plateforme mondiale contre le risque de crise en vue de coordonner ses différents outils de financement. Elle a mis sur pied un mécanisme de financement à hauteur de 2 milliards de dollars EU, le Sous-guichet pour les réfugiés et les communautés hôtes d'IDA-18, afin d'aider les pays les plus pauvres à gérer les crises liées au réfugiés. Pour les pays à revenu intermédiaire, la Banque mondiale a créé le Mécanisme mondial de financement concessionnel, qui a été testé pour la première fois en Jordanie et au Liban en 2016. Chaque dollar récolté grâce aux dons sert de levier pour accorder 4 dollars EU sous forme de prêt assorti de conditions préférentielles ; le Mécanisme permet également une meilleure coordination. Au milieu de l'année 2017, le Mécanisme avait récolté 372 millions de dollars EU de promesses de dons et avait approuvé le versement de 193 millions de dollars EU. Aucun montant n'avait encore été alloué à l'éducation, bien que cela fasse partie du mandat du Mécanisme (Banque mondiale, 2016, 2017a, 2017b).

La planification conjointe de l'aide humanitaire et de l'aide au développement est indispensable à l'éducation des réfugiés

La participation des acteurs du développement est essentielle pour augmenter le volume, l'efficacité et l'efficience de l'appui à l'éducation des réfugiés. Ces acteurs doivent investir dans les systèmes éducatifs afin que ces derniers puissent bénéficier à la fois aux réfugiés et aux communautés d'accueil. Il s'agit d'un domaine d'investissement qui est crucial pour l'inclusion des réfugiés au sein des systèmes éducatifs nationaux mais dans lequel les acteurs de l'humanitaire ne se sont pas spécialisés en raison de leur vision à court terme.

La plupart des interventions coordonnées par les Nations Unies offrent une assistance à court terme, d'une durée d'un an ou moins. Les appels aux dons pluriannuels pour les crises prolongées n'ont pas réuni les fonds nécessaires, en dépit du fait que 90 % des plans d'intervention humanitaire sont restés activés durant au moins trois ans (UNESCO, 2015). Le manque de continuité et de prévisibilité entrave la transition de la phase postcatastrophe vers la phase de reconstruction et de développement. De même, les plans nationaux pour l'éducation n'ont historiquement jamais mis l'accent sur la résilience ou les déplacements. Les agences humanitaires n'ont pas été consultées et certains aspects qui pourraient être utiles pour une intervention d'urgence lors d'une crise n'ont pas été traités en priorité lors de la collecte des données.

Cette progression vers une meilleure coordination entre l'aide humanitaire et l'aide au développement est illustrée par le programme de financement à long terme du fonds ECW (Multi-Year Resilience) destiné aux interventions mises en place sur 3 ou 4 ans, en complément de l'outil plus traditionnel d'action rapide (First Emergency Response) pour les interventions d'une durée de 12 mois maximum. Le guichet de financement Multi-Year Resilience fait suite aux appels à une planification conjointe entre les acteurs de l'action humanitaire et ceux du développement, autrement dit aux appels à associer la planification humanitaire à court terme de l'éducation à des préoccupations plus structurelles (par exemple, le financement, la décentralisation, le renforcement des capacités et les réformes à l'échelle du système), reflétées au sein des outils de planification axés sur le développement du secteur. L'Ouganda est l'un des seuls pays à avoir réuni tous les acteurs autour d'une même table et à donner la priorité à un plan de ce type (**encadré 19.2**). Ce plan recevra l'appui du programme Multi-Year Resilience. L'Afghanistan, le Bangladesh et la Palestine déploient des efforts semblables (ECW, 2018b).

Les mécanismes multilatéraux ne constituent pas le seul moyen de combler le fossé entre le secteur humanitaire et celui du développement. Les donateurs individuels doivent également démontrer leur engagement. L'Australie, le Canada, la Norvège et le Royaume-Uni rapportent une évolution vers une planification conjointe au sein de leurs budgets pour l'action humanitaire et le développement, mais également via la coopération pour la consolidation de la paix (Aviles, 2017), un exemple du fameux triple lien. La Suisse a réuni les stratégies d'aide humanitaire et d'aide au développement au sein d'un même cadre (OCHA et PNUD, 2018). L'Union européenne a établi des cadres conjoints humanitaire-développement qui serviront de base pour la planification et la programmation (Commission européenne, 2017).

En juin 2018, lors du sommet du G7 à Charlevoix, au Canada, quatre membres (le Canada, l'Allemagne, le Japon et le Royaume-Uni), avec l'Union européenne et la Banque mondiale, se sont engagés à débloquer 2,9 milliards de dollars EU sur les trois à cinq années à venir en faveur de « l'éducation des femmes et des filles en situation de crise et de conflit » (Cabinet du Premier Ministre canadien, 2018). Il reste à déterminer comment cet engagement sera respecté tout en veillant à associer les contributions du secteur humanitaire à celles pour le secteur du développement.

La planification multisectorielle de l'aide humanitaire est également importante pour améliorer l'éducation des réfugiés

L'éducation a longtemps été absente des évaluations des besoins du secteur humanitaire. Parmi les 27 évaluations revues il y a quelques années, aucune n'a abordé le sujet de l'éducation en profondeur. Les données et les résultats ont été négligés, les différents niveaux d'éducation insuffisamment abordés et l'accent a été mis sur l'accès plutôt que sur la qualité (Winthrop et Matsui, 2013). Par exemple, 71 % des fonds récoltés pour l'éducation lors de l'appel pour le Soudan en 2014 étaient destinés aux programmes de distribution de repas scolaires (UNESCO, 2015). Étant donné que ces évaluations sont réalisées en situation d'urgence, il est attendu que l'accès à l'école ou la distribution des repas soient considérés comme des domaines prioritaires, mais cela est insuffisant durant les crises prolongées. Les plans ne devraient pas être articulés sur les activités que les organisations ont l'habitude de mener, mais sur celles qui favorisent une éducation ouverte à tous, équitable et de bonne qualité.

Le Groupe sectoriel de l'éducation de l'IASC, un mécanisme de coordination créé en 2007 afin de renforcer l'aptitude et la capacité à faire face aux situations d'urgence, a établi des directives pour les évaluations conjointes des besoins (Groupe sectoriel de l'éducation, 2010). À la suite de préoccupations exprimées quant au fait que ces directives n'étaient pas assez utilisées pour la planification (ODI, 2016), le Groupe travaille actuellement à l'amélioration de ses lignes directrices sur l'évaluation des besoins et les stratégies nationales. L'éducation est en train de devenir un sujet standard au sein des plans d'intervention humanitaire : 89 % des appels aux dons comprenaient un volet éducation en 2017 (ECW, 2018b).

ENCADRÉ 19.2 :

L'Ouganda utilise une approche de référence impliquant de multiples parties prenantes pour les interventions humanitaires dans le domaine de l'éducation

L'Ouganda est le pays d'Afrique qui accueille le plus grand nombre de réfugiés : 1,38 million, principalement originaires du Burundi, de la République démocratique du Congo et du Soudan du Sud (HCR, 2017). Le *Refugee Act* de 2006 et les *Refugee Regulations* de 2010 permettent aux élèves réfugiés d'être scolarisés avec les Ougandais. En pratique, la plupart des réfugiés sont accueillis dans des écoles séparées, en raison de leur installation dans des zones où il y a peu de natifs. Le pays s'est appuyé sur des processus nationaux et internationaux pour établir un plan pour l'éducation destiné aux 12 districts qui accueillent le plus de réfugiés.

Le deuxième Plan national de développement du pays vise à promouvoir le développement socioéconomique des réfugiés ainsi que des communautés d'accueil dans les zones accueillant des réfugiés. Le Cabinet du Premier Ministre développera et mettra bientôt en œuvre un programme de transformation pour l'installation des réfugiés à l'intention des districts. Le plan stratégique du secteur de l'éducation pour la période 2017-2020 a notamment pour objectif de développer et de mettre en œuvre des programmes d'intervention pour les réfugiés et les communautés d'accueil dans les districts concernés.

Le Gouvernement, avec l'appui de ses partenaires des secteurs du développement et de l'action humanitaire, a rédigé et approuvé le Plan d'intervention pour l'éducation des réfugiés et des communautés d'accueil en mai 2018, et a prévu de verser la somme de 395 millions de dollars EU sur une période de trois ans (jusqu'à fin juin 2021) afin d'atteindre chaque année 675 000 élèves réfugiés et issus des communautés d'accueil. Il s'agit d'un exemple rare d'un plan approfondi qui réunit les acteurs des secteurs humanitaire et du développement (Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda, 2018).

Le Plan d'intervention pour l'éducation est le type d'intervention nationale que deux processus ont tenté de promouvoir grâce à la planification d'une éducation conjointe pour les réfugiés qui s'appuierait sur des initiatives et politiques existantes : le cadre d'action global pour les réfugiés, lancé lors de la Déclaration de New York en septembre 2016 pour appuyer les pays mettant en place une approche à l'échelle de la société afin de répondre aux crises des réfugiés ; et le fonds ECW, qui a réuni à une même table les partenaires gouvernementaux et non gouvernementaux et qui a appuyé la préparation du Plan.

ENCADRÉ 19.3 :

Durant la crise des Rohingyas au Bangladesh, la planification conjointe entre les secteurs a permis d'assurer les services éducatifs, mais pas de garantir l'inclusion

Entre fin août 2017 et début mai 2018, environ 713 000 réfugiés rohingyas sont arrivés dans le district de Cox's Bazar, au Bangladesh, fuyant des violences ciblées dans l'État rahkine, au Myanmar. Plus de 90 % d'entre eux vivent dans des installations spontanées, improvisées ou au sein de communautés d'accueil dans plus de 1 600 localités du Cox's Bazar, un district proche de la frontière du Myanmar. Sur le plan humanitaire, un groupe exécutif stratégique oriente les actions du Groupe de coordination intersectoriel. L'UNICEF et Save the Children dirigent les activités dans le secteur de l'éducation, reflétant l'organisation en groupes sectoriels, bien qu'aucun groupe sectoriel national n'ait été mis en place. Une équipe spéciale nationale du Ministère des affaires étrangères dirige la coordination (Karamperidou *et al.*, 2018).

Contrairement à d'autres crises, le volet éducation a été intégré dès la première étape de l'intervention d'urgence, et la mise en place de services éducatifs a débuté très rapidement. Depuis septembre 2017, l'UNICEF, en coopération avec trois partenaires d'exécution au niveau local (BRAC, Community Development Centre et Dhaka Ahsania Mission), a mis en place des centres d'apprentissage temporaires, dispensant une éducation préscolaire à des enfants âgés de 4 à 6 ans et une éducation de base informelle à des enfants de 6 à 14 ans. Il y avait plus de 1 000 centres de ce type dans les camps et les installations improvisés à la fin du moins d'avril 2018.

Plusieurs facteurs ont contribué à la rapidité de cette intervention. L'UNICEF était déjà présent dans cette zone au moment de l'émergence de la situation d'urgence en octobre 2016, lorsque 87 000 Rohingyas ont fui vers le Bangladesh. L'un des avantages de cette présence précoce était que l'organisation disposait déjà de fonds pour mettre en place une intervention initiale pour l'éducation, bien que 92 % de l'objectif de financement du secteur de l'éducation (26 millions de dollars EU) n'ait pas été atteint en 2017, alors que le secteur de la sécurité alimentaire a dépassé son objectif. La présence d'ONG bien établies au Bangladesh signifiait que des partenaires solides étaient prêts à être mobilisés sur le terrain.

En outre, le Gouvernement du Bangladesh avait énormément évolué dans son approche. Durant des décennies, il a refusé d'octroyer le statut de réfugiés à la plupart des Rohingyas présents dans le pays depuis 1978. Le pays était peu disposé à répondre à leurs besoins en matière d'éducation, refusait d'accepter l'aide internationale et avait même démoli des centres construits par des organisations humanitaires, et exprimait des préoccupations concernant la langue d'instruction. Toutefois, en 2016, il a modifié sa stratégie nationale à l'égard des réfugiés du Myanmar et des ressortissants du Myanmar sans papiers, faisant figurer l'éducation comme domaine d'intervention pour la première fois. Cela a encouragé les efforts humanitaires et sensibilisé les autorités locales avant le début de l'afflux massif de réfugiés.

La coopération étroite entre le secteur de l'éducation et les autres secteurs sur le terrain a généré de multiples exemples de prestations de services intégrées, en utilisant les centres d'apprentissage en tant que guichets d'entrée pour les interventions non liées à l'éducation. Un programme d'enrichissement en micronutriments a été mis en place au sein des centres, de même qu'un programme de vaccination, ce qui a permis aux équipes sanitaires d'avoir facilement accès aux enfants dans les camps surpeuplés. Les centres d'apprentissage délivraient également des informations sur la santé et dispensaient des modules de sensibilisation sur la défécation à l'air libre, le lavage des mains et l'eau potable. Puis, les centres ont été équipés d'installations appropriées pour l'eau, l'assainissement et l'hygiène.

Toutefois, en raison d'un manque de coordination, les centres d'apprentissage étaient parfois vides, car des interventions non éducatives avaient été organisées pour les enfants en même temps. En pareil cas, les personnes chargées de la planification n'avaient pas fait preuve de suffisamment de compréhension du contexte et des sensibilités culturelles. Lorsque les mères ont été invitées à rester à la maison avec leurs jeunes enfants pour participer à des interventions organisées dans le cadre d'une semaine d'action visant à identifier et à traiter les cas de malnutrition aiguë, ce sont les frères et sœurs plus âgés qui ont emmené leurs cadets aux centres d'apprentissage. Des problèmes de coordination inter-agences ont également été enregistrés en raison de facteurs tels qu'une communication inefficace et une rotation du personnel importante (Karamperidou *et al.*, 2018).

L'éducation devrait être un élément clé des plans d'intervention humanitaire multisectoriels. Par exemple, les programmes pour l'éducation devraient collaborer avec ceux pour l'hébergement, parce que la proximité entre les logements et les écoles est un facteur déterminant pour l'accès aux écoles, la fréquentation scolaire et l'apprentissage ; avec les programmes de protection de l'enfance, car il est indispensable de prévoir des espaces sûrs pour une scolarisation sécurisée ; et avec les programmes d'approvisionnement en eau, d'assainissement et de nutrition, parce que la fourniture de ces services au sein des écoles comporte des avantages. Plus généralement, les écoles sont d'importants piliers de l'infrastructure communautaire et agissent comme des catalyseurs du progrès social, comme le montre la crise des Rohingyas au Bangladesh. Cela étant dit, même si la planification multisectorielle a permis de mieux inclure l'éducation lors de l'intervention humanitaire, cela n'a pas mené à l'inclusion des Rohingyas au sein du système éducatif bangladais (**encadré 19.3**).

> L'éducation est en train de devenir un sujet standard au sein des plans d'intervention humanitaire : 89 % des appels aux dons comprenaient un volet éducation en 2017

Conclusion

Après des années d'efforts visant à augmenter l'aide humanitaire et à en améliorer l'efficacité et l'efficience, le Sommet mondial sur l'action humanitaire a marqué un tournant et a également contribué à attirer l'attention sur le sujet de l'éducation dans les situations d'urgence, y compris pour les réfugiés. L'éducation met à l'épreuve l'engagement pris au sein du Programme d'action pour l'humanité visant à combler le fossé entre aide humanitaire et aide au développement, car c'est un domaine à cheval entre situations d'urgence, relèvement et développement. Les acteurs de l'humanitaire et du développement doivent collaborer pour permettre l'inclusion des réfugiés au sein des systèmes éducatifs nationaux. Le domaine de l'éducation doit aussi être mieux pris en compte dans la programmation multisectorielle, étant donné les grandes possibilités de synergie.

Pour cette raison, l'amélioration de la qualité des évaluations des besoins, la réalisation d'une planification conjointe qui comble le fossé entre aide humanitaire et aide au développement et l'identification des bons mécanismes de financement sont des questions de la plus haute importance. Il sera également crucial d'améliorer le suivi du financement de l'éducation des réfugiés par le secteur humanitaire et celui de l'aide au développement afin de contrôler les progrès réalisés dans les années à venir.

DÉPENSES DES MÉNAGES

Les ménages engagent des dépenses importantes en matière d'éducation, bien que celles-ci soient sous-estimées. Même lorsque les enseignements primaire et secondaire sont entièrement gratuits, les familles font quand même face à des coûts liés à l'éducation. Certains frais, par exemple l'achat des manuels et fournitures scolaires et les frais de transport, sont communs à la plupart des pays. Mais d'autres, comme les frais informels, les frais de scolarité des écoles privées et les cours particuliers, reflètent les faiblesses de certains systèmes d'enseignement public et peuvent avoir de graves conséquences sur la répartition équitable des possibilités en matière d'éducation. Le cadre de suivi de l'ODD 4 a contribué à mettre en évidence ce problème d'équité grâce à l'indicateur thématique 4.5.4 : « Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement ».

En raison du manque de données sur les contributions des ménages, les analyses des dépenses en matière d'éducation ont longtemps porté uniquement sur celles qui étaient engagées par le gouvernement et le secteur de l'aide. L'ISU a publié des données sur les ménages pour la première fois en 2017, même si la couverture reste insuffisante. Il y a 91 pays pour lesquels l'on dispose de données depuis 2000 ; mais seulement 48 ont des données pour la période 2014-2016, dont 28 sont des pays à revenu élevé, 18 à revenu intermédiaire et 2 à faible revenu (l'Éthiopie et l'Ouganda). De surcroît, les enquêtes sur le budget, les revenus et les dépenses des ménages comportent des questions qui ne sont pas assez précises sur les dépenses par individu ou en fonction du niveau et du type d'éducation.

Pourtant, les données disponibles indiquent que les ménages assument probablement une grande part des dépenses totales liées à l'éducation dans certains pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. La contribution des ménages s'établit entre 0,1 % du PIB en Géorgie à 3,9 % en Ouganda, où elles représentent 63 % des dépenses totales du pays en matière d'éducation. Dans les pays à revenu élevé, pour lesquels l'on dispose de davantage de données, dans la plupart des cas, les dépenses des ménages représentent moins de 1 % du PIB. La fourchette va de 0,1 % du PIB en Estonie à 1,6 % au Japon, où les ménages représentent 31 % des dépenses totales liées à l'éducation (**figure 19.13**).

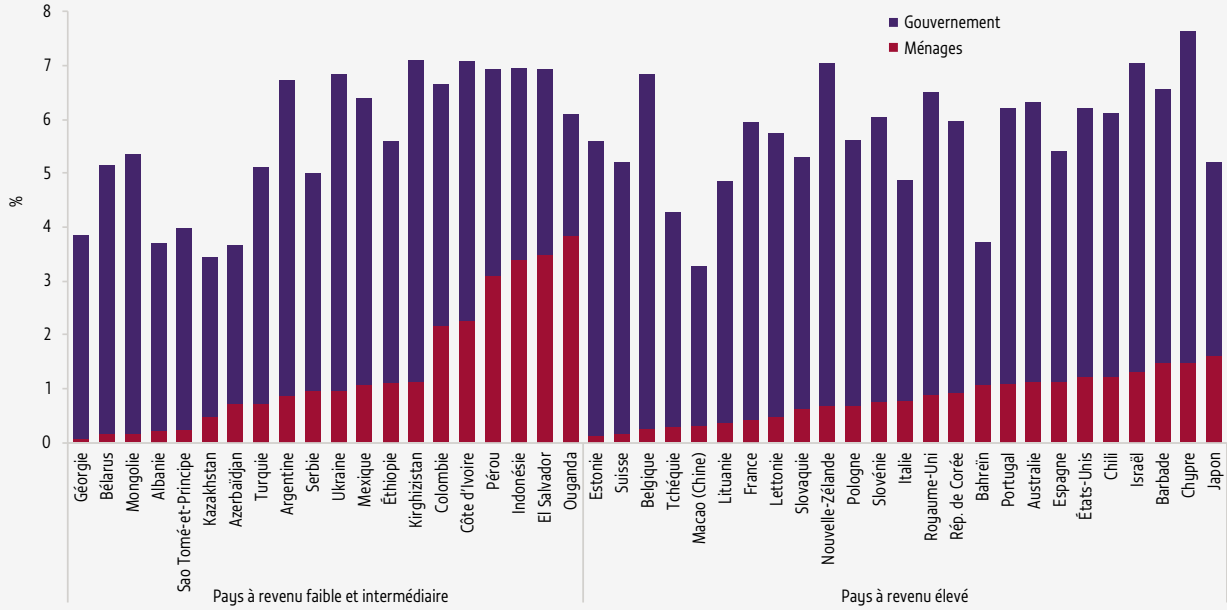
Les dépenses totales liées à l'éducation sont calculées en additionnant les dépenses du gouvernement et les dépenses des ménages consacrées à l'éducation. Les dépenses des ménages représentent une part importante des dépenses totales dans certains pays à revenu intermédiaire, notamment El Salvador, (50 %), l'Indonésie (49 %) et le Pérou (45 %). Une nouvelle fois, la situation est plus favorable pour les ménages des 28 pays à revenu élevé pour lesquels des données sont disponibles, avec un pourcentage moyen de 14 %.

En moyenne, l'enseignement supérieur représentait 30 % des dépenses totales des ménages liées à l'éducation, dans les 34 pays pour lesquels des données étaient disponibles, mais ce pourcentage était supérieur à 50 % au Chili et en République de Corée, atteignait presque 70 % en Lettonie et en Lituanie et 74 % aux États-Unis. Dans la catégorie des pays à revenu intermédiaire, l'enseignement supérieur

FIGURE 19.13 :

Les dépenses pour l'éducation des ménages sont considérables dans certains pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire

Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, par source de financement et niveau de revenu des pays, pour un échantillon de pays, 2013-2017

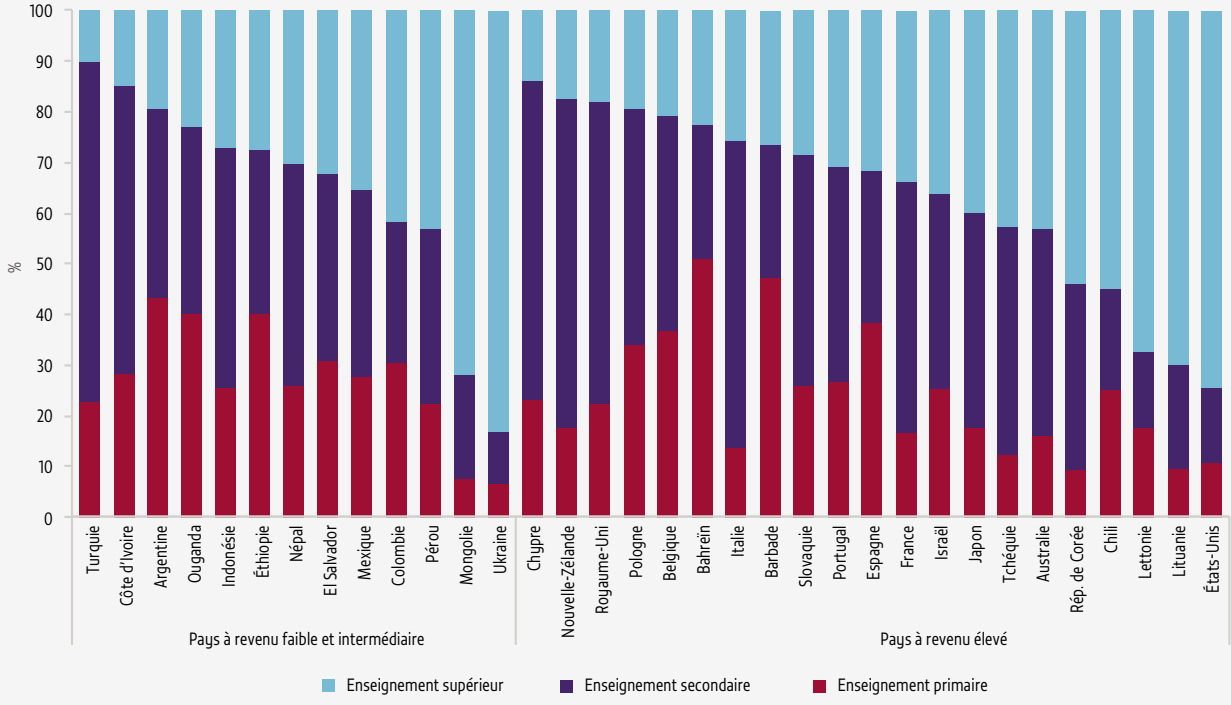


GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_13
Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 19.14 :

Environ 30 % des dépenses des ménages en matière d'éducation sont consacrées à l'enseignement supérieur

Versements au titre de l'aide à l'éducation des réfugiés, par source, 2014-2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_14
Source : Base de données de l'ISU.

> En El Salvador, les ménages contribuaient à hauteur de 50 % aux dépenses totales liées à l'éducation

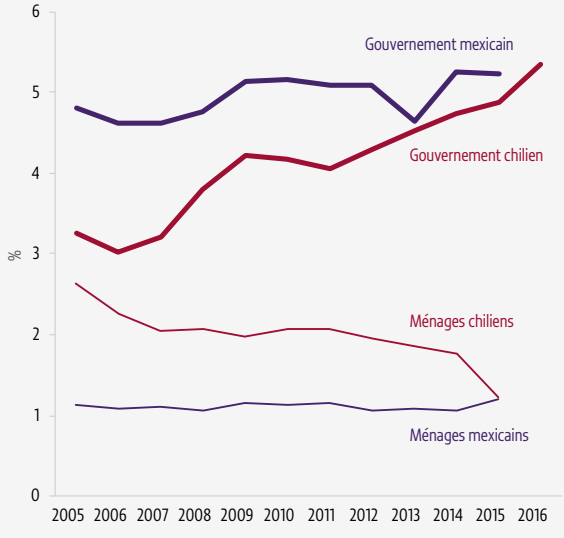
absorbait plus de 70 % des dépenses totales en Mongolie et en Ukraine (**figure 19.14**).

En général, lorsque des données longitudinales sont disponibles, celles-ci montrent que les dépenses des ménages n'évoluent pas drastiquement d'année en année, car les schémas de dépenses sont relativement fixes. Cependant, certains changements peuvent se produire. Premièrement, la politique gouvernementale peut jouer un rôle. Au Chili, au milieu des années 2000, d'importantes manifestations étudiantes ont poussé le Gouvernement à assumer de nouveau ses fonctions en matière de financement de l'éducation. Entre 2005 et 2015, la part totale de l'éducation financée par les ménages a chuté de 45 % à 20 %, convergeant vers la répartition moyenne globale des coûts totaux du Mexique (**figure 19.15**).

Deuxièmement, lorsque le revenu disponible augmente, les ménages décident souvent d'investir davantage dans l'éducation. Dans certains pays, le taux de croissance des envois de fonds effectués par les migrants est très rapide et les diminutions anticipées du coût de ces envois pourraient avoir un effet positif sur les dépenses pour l'éducation (**point sur les politiques 19.4**).

Le manque de sources d'information ne se limite pas aux pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire. L'absence de données signifie que le volume des dépenses des ménages peut être également sous-estimé dans les pays à revenu élevé (OCDE, 2011). Certains pays ont tenté de diversifier leurs sources. Statistique Canada regroupe les informations collectées grâce à cinq enquêtes afin d'évaluer les dépenses des ménages pour l'enseignement primaire et secondaire : l'Enquête sur le système intégré d'information financière sur les commissions scolaires, l'Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire, l'Enquête sur les dépenses du gouvernement fédéral au titre de l'éducation, l'Enquête sur les statistiques financières des écoles privées primaires et secondaires et l'enquête Dépenses provinciales au titre de l'éducation dans les maisons de réhabilitation et de correction. Outre les enquêtes, Statistique Canada établit des estimations à partir des données des années précédentes. L'enquête Information financière des universités et collèges et l'Enquête sur les dépenses du gouvernement fédéral au titre de l'éducation fournissent des informations sur l'enseignement supérieur (Statistique Canada, 2015, 2017).

FIGURE 19.15 :
La répartition du total des coûts liés à l'éducation entre le Gouvernement et les ménages a évolué rapidement au Chili
Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, par source de financement, Chili et Mexique, 2005-2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_15
Source : Base de données de l'ISU.

POINT SUR LES POLITIQUES 19.4. LES ENVOIS DE FONDS EFFECTUÉS PAR LES MIGRANTS DYNAMISENT LES DÉPENSES DES MÉNAGES POUR L'ÉDUCATION

Les migrants et les déplacés subviennent aux besoins de leur famille ou des membres de leur communauté en leur envoyant une partie de leurs revenus. Ces envois représentent un facteur déterminant en matière de migration et une source de revenus importante pour une grande partie de la population d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. Les avis divergent sur deux points : la question de savoir si les envois de fonds effectués par les migrants favorisent, ou au contraire, entravent les investissements des ménages dans l'éducation ; et les effets de ces envois de fonds sur l'éducation. Il est donc essentiel de procéder à des études. Dans la mesure où les envois de fonds favorisent les dépenses d'éducation des ménages, les efforts déployés actuellement visant à diminuer les frais d'envoi des fonds pourraient avoir un effet considérable sur la vie des enfants restés au pays.

> En Chine, presque la moitié des ménages ruraux ont bénéficié de ces envois de fonds, lesquels constituaient 21 % de leurs revenus

CES ENVOIS REPRÉSENTENT UN POURCENTAGE IMPORTANT DES REVENUS DES MÉNAGES DANS DE NOMBREUX PAYS À FAIBLE REVENU ET À REVENU INTERMÉDIAIRE

À l'échelle mondiale, les ménages ont reçu 613 milliards de dollars EU en envois de fonds internationaux en 2017, ce qui représente un flux bien plus élevé que l'aide publique au développement. Sur ces 613 milliards de dollars EU, 466 milliards étaient destinés à des ménages dans des pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire, soit trois fois le volume de l'aide publique au développement. En termes absolus, l'Inde (69 milliards de dollars EU), la Chine (64 milliards de dollars EU), les Philippines (33 milliards de dollars EU), le Mexique (31 milliards de dollars EU) et le Nigéria (22 milliards de dollars EU) ont reçu la plus grande partie de ces envois. Les pays recevant la part la plus importante de ces envois de fonds en pourcentage du PIB étaient le Kirghizistan (35 %), les Tonga (33 %), le Tadjikistan (31 %), Haïti (29 %), le Népal (29 %) et le Libéria (27 %) (Banque mondiale, 2018a).

Au niveau interne, les envois de fonds sont plus généralement transférés par des canaux informels, ce qui les rend plus difficiles à évaluer précisément (Castaldo *et al.*, 2012). Les enquêtes menées auprès des ménages fournissent quelques estimations. En Chine, pays qui comptait environ 287 millions de migrants internes en 2017 (Xuequan, 2018), environ la moitié des ménages de zone rurale interrogés en 2007 avaient reçu des envois de fonds, lesquels représentaient 21 % de leurs revenus. Pour les ménages du dernier quart en matière de revenus avant transferts, ces envois de fonds représentaient 60 % de leurs revenus (Démurger et Wang, 2016).

EN THÉORIE, LES ENVOIS DE FONDS PEUVENT ENTRAÎNER UNE AUGMENTATION OU UNE DIMINUTION DES DÉPENSES DES MÉNAGES POUR L'ÉDUCATION

Une augmentation des revenus entraîne une hausse des dépenses des ménages sur tous les postes de dépenses. Quant à savoir si cette augmentation correspond à une hausse des dépenses en matière d'éducation, cela dépend du contexte. L'éducation rivalise avec d'autres catégories, par exemple, l'accroissement de la consommation, ou l'augmentation des investissements pour acquérir des terrains, un logement ou des biens d'équipement.

Concernant la perception de l'éducation en tant que bien de consommation ou d'investissement, les opinions des familles divergent. En outre, selon la théorie économique, les ménages qui estiment que ces revenus additionnels sont temporaires investissent relativement plus d'argent que ce qu'ils n'en dépensent (Adams et Cuecuecha, 2010). En plus des effets positifs sur les revenus et de la levée des contraintes budgétaires, la diversification des sources de revenus entraîne un sentiment d'assurance, ce qui réduit le risque de devoir couper dans les dépenses pour l'éducation pour faire face à des chocs économiques (Yang et Choi, 2007).

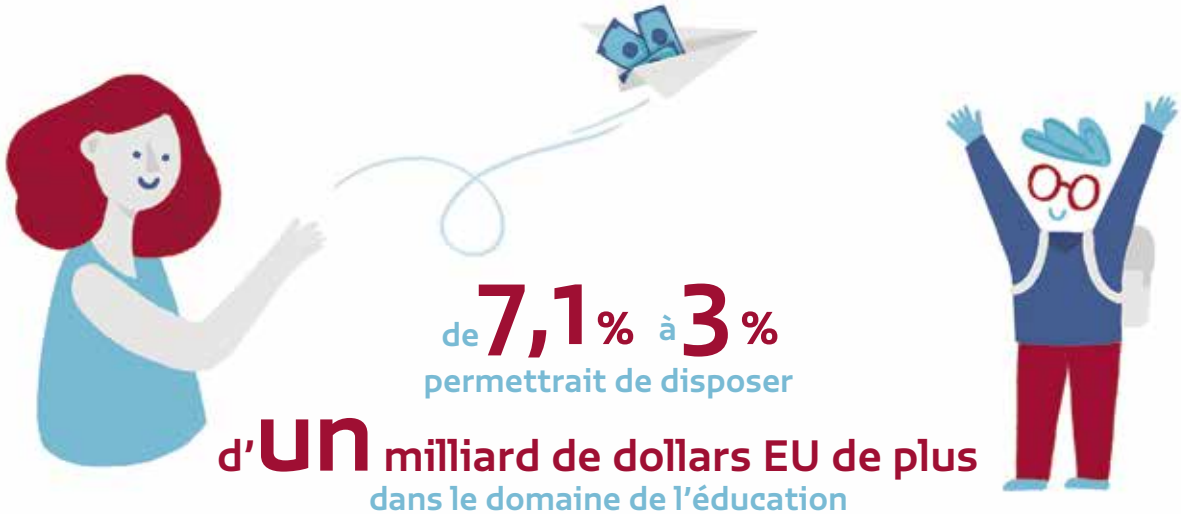
La décision d'émigrer est souvent une décision collective, prise avec la famille étendue, ce qui complexifie la manière dont les envois de fonds façonnent l'éducation dans les ménages du pays d'origine (Adam et Gubert, 2006). Les migrations font évoluer la composition des ménages et le processus de prise de décision, ce qui peut avoir des répercussions négatives sur la scolarisation. Les enfants peuvent se retrouver obligés de travailler à la place du migrant, de s'atteler aux tâches ménagères et de prendre soin de leurs frères et sœurs. De plus, étant donné qu'émigrer coûte cher, les envois de fonds peuvent ne pas arriver immédiatement et peuvent entraîner une perte initiale de revenus qui peut limiter les dépenses en matière d'éducation. L'absence de l'un des parents ou des deux parents et de leur participation à la vie quotidienne peut également entraver l'éducation.

Les envois de fonds peuvent favoriser l'apparition d'une « culture de la migration », qui entraîne des effets négatifs sur l'éducation des enfants. Dans les communautés où le taux de migration internationale est élevé, les déplacements transnationaux deviennent une norme (Kandel et Massey, 2002) et les envois de fonds illustrent la possibilité de gagner sa vie à l'étranger (Mansour *et al.*, 2011). Dans le cas où la migration de travailleurs non qualifiés ou faiblement qualifiés est possible et entraîne des rendements relativement élevés, cela peut favoriser l'abandon des études, en particulier si les marchés du travail des pays de destination ne reconnaissent pas ou ne tiennent pas compte des diplômes obtenus dans le pays d'origine. En revanche, une migration réussie qui nécessite en apparence un niveau d'éducation plus élevé peut élever les ambitions scolaires et motiver les investissements en temps et en efforts.

EN PRATIQUE, LES ENVOIS DE FONDS ONT DES CONSÉQUENCES POSITIVES SUR LES DÉPENSES POUR L'ÉDUCATION

Les ménages bénéficiaires au Guatemala et à Lima, au Pérou, ont presque triplé leurs dépenses en matière d'éducation

Réduire les coûts de transaction liés à l'envoi de fonds familiaux par les migrants



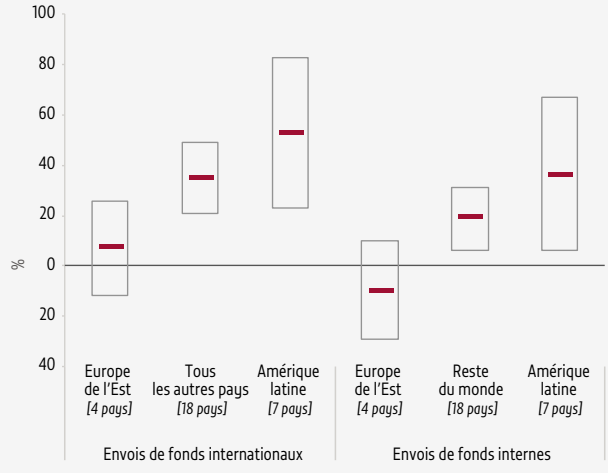
de **7,1 %** à **3 %**
permettrait de disposer
d'**un** **milliard de dollars EU de plus**
dans le domaine de l'éducation

(Adams et Cuecuecha, 2010 ; Loveday et Molina, 2006). En Inde, dans les zones rurales, les ménages recevant des envois de fonds venant de l'international ont dépensé 17 % de plus pour l'éducation par rapport aux ménages qui ne bénéficient pas d'envois de fonds (Parida *et al.*, 2015). Au Maroc, les envois de fonds représentaient 17 % des dépenses pour l'éducation des ménages ruraux et urbains sur la période 2003-2007 (Ibourk et Bensaïd, 2014). Les familles des travailleurs philippins vivant en République de Corée ont triplé leurs dépenses en matière de santé et d'éducation (Clemens et Tiongson, 2017). Toutefois, en Jordanie, la migration de travailleurs faiblement qualifiés a provoqué une diminution de l'investissement dans l'éducation des jeunes (Mansour *et al.*, 2011).

Les conséquences peuvent varier en fonction du genre. Une étude menée auprès des travailleurs philippins à l'étranger a montré qu'en moyenne, les femmes gagnaient moins bien leur vie que les hommes et envoyaient une proportion moindre de leurs revenus à leur famille (Semyonov et Gorodzeisky, 2006). En ce qui concerne l'utilisation des fonds reçus, les ménages dont le chef de famille était un homme étaient plus susceptibles d'investir dans l'éducation des garçons que dans celles des filles (Bouoiyour *et al.*, 2016). Les ménages bénéficiaires gérés par des femmes avaient tendance à dépenser davantage pour l'éducation (Ratha *et al.*, 2011).

Dans le cadre d'une méta-analyse menée pour l'établissement de ce *Rapport*, 73 articles de qualité et revus par des pairs concernant 30 pays ont été examinés. Cette analyse s'est servie du coefficient de corrélation partielle pour mesurer les

FIGURE 19.16 :
En moyenne, les envois de fonds internationaux entraînent une augmentation des dépenses pour l'éducation dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire
Pourcentage d'évolution des dépenses d'éducation entraîné par les envois de fonds



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_16
Notes : Les barres représentent les moyennes pondérées illustrant les répercussions des envois de fonds sur les dépenses d'éducation d'un ménage en bénéficiant. L'encadré illustre l'intervalle de confiance de 95 %. La catégorie « Reste du monde » réunit des pays d'Afrique subsaharienne et d'Afrique centrale, d'Asie du Sud et d'Asie du Sud-Est.
Source : Askarov et Doucouliagos (2018).

effets des envois de fonds sur les dépenses des ménages en matière d'éducation, en tenant compte d'autres facteurs qui influent sur ces dépenses.

Elle a confirmé l'importance des envois de fonds dans la prise de décisions concernant les dépenses pour l'éducation. Les envois de fonds depuis l'international ont entraîné une augmentation des dépenses pour l'éducation de 35 % en moyenne, selon des études menées sur 18 pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie centrale, du Sud et du Sud-Est (**figure 19.16**). Cet effet était encore plus prononcé en Amérique latine (53 %), où les dépenses pour l'éducation des ménages ont tendance à être élevées. À l'inverse, en Europe de l'Est, où ces dépenses sont plutôt faibles, le pourcentage d'augmentation était quasiment nul. Les conséquences des envois de fonds dans le même pays étaient moins prononcées mais positives tout de même dans la majorité des pays étudiés. Par exemple, l'augmentation entraînée par ces envois de fonds était de 19 % dans 18 pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie centrale, du Sud et du Sud-Est (Askarov et Doucouliagos, 2018). Les résultats n'indiquaient pas de différence significative en fonction du genre en matière d'envoi ou d'utilisation des fonds, mais le nombre d'études était trop faible pour aboutir à des conclusions solides.

Réduire le coût des envois de fonds par les migrants peut faire augmenter les dépenses pour l'éducation

Malgré l'existence des nouvelles technologies, par exemple les paiements mobiles et les cartes bancaires prépayées, le coût élevé des commissions et autres frais au sein de nombreux circuits d'envoi découragent l'utilisation des canaux formels au profit de transferts plus informels et en nature, comme le montrent les données concernant les Fidji et les Tonga (Brown *et al.*, 2014). Le volume des envois de fonds informels représenterait entre 35 % et 75 % des envois de fonds par canaux officiels (Freund et Spatafora, 2005).

À l'échelle mondiale, le coût moyen des envois de fonds est de 7,1 %, même si cette moyenne ne reflète pas bien les écarts importants entre les différents circuits de transferts et pays. Les frais les plus élevés sont ceux appliqués par les banques traditionnelles, en moyenne 10,6 %. Les coûts varient en fonction des destinations, de 5,2 % (Asie du Sud) à 9,4 % (Afrique subsaharienne) (Banque mondiale, 2018b). De nombreux circuits d'envoi en Afrique entraînent des frais de plus de 20 % (Watkins et Quattri, 2014). Plusieurs organisations, notamment la Banque africaine de développement, ont plaidé pour une concurrence accrue sur le marché des transferts monétaires internationaux (Bourenane *et al.*, 2011).

Les frais dépassent de très loin l'objectif fixé par la cible c de l'ODD 10, qui vise des coûts de transaction pour les envois de fonds effectués par les migrants à moins de 3 % en moyenne et qui ne dépasseraient jamais 5 %. Si l'on se base sur le montant des envois de fonds en 2017 qui était de 613 milliards de dollars EU, une réduction des coûts d'envoi de 7,1 % à 3 % entraînerait des économies de plus de 25 milliards de dollars EU par an.

Malgré des progrès récents, nous ne disposons toujours pas d'une vue d'ensemble précise sur les dépenses d'éducation des ménages à l'échelle mondiale. Une analyse de 15 pays d'Afrique subsaharienne a estimé la part des dépenses totales des ménages consacrée à l'éducation à 4,2 % (Foko *et al.*, 2012) ; une étude sur 12 pays d'Amérique latine est arrivée au chiffre de 3,4 % (Acerenza et Gandelman, 2017). En prenant 4 % comme point de départ, la baisse des coûts d'envoi de fonds permettrait aux ménages de dépenser 1 milliard de dollars EU supplémentaires pour l'éducation chaque année. Ce chiffre est peut-être sous-estimé, car comme l'a montré l'analyse précédente, les envois de fonds sont plus susceptibles de se transformer en dépenses pour l'éducation.

Cette estimation part du principe que les économies réalisées sur les frais d'envoi entraîneront une augmentation équivalente des montants envoyés. En pratique, cette baisse pourrait entraîner des ajustements plus ou moins importants. La répartition de la baisse des coûts entre les expéditeurs et les bénéficiaires n'est pas déterminée. En outre, les estimations prennent en compte exclusivement les fonds supplémentaires correspondant à la réduction des frais qui parviendraient aux bénéficiaires, mais des coûts moins élevés pourraient entraîner une augmentation des montants envoyés (Gibson *et al.*, 2007). La réduction des coûts pourrait aussi, en apparence, entraîner une augmentation des flux, lorsque les migrants délaissent les canaux de transmission informels et non comptabilisés au profit des circuits formels.

> “Les envois de fonds depuis l'international ont entraîné une augmentation moyenne des dépenses pour l'éducation de 35 % dans 18 pays d'Afrique subsaharienne et d'Afrique centrale, et d'Asie du Sud et du Sud-Est, et de 53 % dans 7 pays d'Amérique latine”

LES CONSÉQUENCES DES ENVOIS DE FONDS SUR LA SCOLARISATION, L'APPRENTISSAGE ET L'ACHÈVEMENT DES ÉTUDES SONT MITIGÉES

Finalement, les dépenses pour l'éducation constituent un moyen de parvenir à une fin. Plusieurs études indiquent que les envois de fonds ont des incidences globales positives sur l'éducation. En République dominicaine, les élèves âgés de 6 à 17 ans ont plus de chances d'être scolarisés grâce ces envois de fonds (Aguedo-Dorantes et Pozo, 2010). Aux Philippines, une augmentation de 10 % des envois de fonds internationaux a entraîné une réduction du travail non rémunéré des enfants de plus de trois heures par semaine (Yang, 2005). Au Maroc, les enfants des ménages recevant des envois de fonds étaient plus susceptibles d'aller à l'école par 11 points de pourcentage que les autres (Ibourk et Bensaïd, 2014).

Les effets varient également en fonction du genre. En Jordanie, l'effet positif de ces envois sur la poursuite des études après la fin de la scolarité obligatoire n'a été constaté que chez les garçons (Mansour *et al.*, 2011). Une étude menée en zone rurale dans le sud du Maroc a montré que les envois de fonds n'amélioraient la fréquentation scolaire que chez les garçons (Bouoiyour *et al.*, 2016). Au Népal, l'augmentation du taux de persévérance scolaire entraînée par les envois de fonds était trois fois plus importante chez les garçons que chez les filles pour les enfants de 5 à 10 ans (Bansak et Chezum, 2009). Inversement, une hausse de 11 dollars EU des fonds envoyés chaque mois a provoqué une augmentation d'un point de pourcentage du taux de scolarisation des élèves âgés de 10 à 17 ans en Équateur, bien que ce résultat ne soit significatif que pour les filles (Calero *et al.*, 2009). La migration vers les États-Unis des pères de famille mexicains était corrélée à une augmentation d'environ 0,7 année de scolarisation pour les filles mais pas pour les garçons (Antman, 2012).

Les effets positifs peuvent refléter la situation de couloirs de migration particulièrement sélectifs ou de certains environnements où le taux de scolarisation était assez faible au départ. Les envois de fonds n'avaient aucun effet sur la scolarisation des enfants âgés de 11 à 17 ans en El Salvador (après avoir tenu compte de la richesse des ménages) (Acosta, 2006), des enfants plus jeunes en République dominicaine (Amuedo-Dorantes et Pozo, 2010) et de ceux âgés de 6 à 18 ans au Viet Nam (Nguyen et Nguyen, 2015).

Des effets négatifs liés à des couloirs de migration bien connus pour être empruntés par une main-d'œuvre peu qualifiée ont en outre été constatés. Les transferts de fonds internationaux étaient associés à une diminution importante de la scolarisation au Guatemala, en particulier chez les garçons, bien que ceux qui allaient à l'école avaient de meilleurs résultats grâce à l'argent reçu (Davis et Brazil, 2016). Dans les régions rurales du Mexique, les élèves que leurs parents ont laissés derrière eux et qui bénéficient de ces envois d'argent ont obtenu de moins bons résultats (McKenzie et Rapoport, 2006), et les jeunes enfants présentaient notamment un retard du développement intellectuel (Powers, 2011). L'analyse des données récoltées dans le cadre du Latin American Migration Project indique que le risque d'interruption de la scolarisation augmente en cas de migration. Ne pas tenir compte des caractéristiques des ménages qui influent sur la décision d'émigrer aurait mené à la conclusion inverse (Robles et Oropesa, 2011).

CONCLUSION

Les effets des envois de fonds sur les dépenses des ménages pour l'éducation varient fortement en fonction du couloir de migration, des caractéristiques des expéditeurs et des bénéficiaires et des indicateurs utilisés. Toutefois, une méta-analyse réalisée pour établir ce *Rapport* montre que ces transferts de fonds, surtout les transferts internationaux, entraînent une augmentation des dépenses des ménages en matière d'éducation. La cible du Programme 2030 visant à réduire les coûts de transaction des envois de fonds pourrait permettre une augmentation des dépenses d'éducation des ménages de l'ordre de 1 milliard de dollars EU chaque année au sein des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Toutefois, l'existence d'une relation positive entre l'augmentation des dépenses pour l'éducation grâce aux envois de fonds et l'amélioration des résultats scolaires n'est pas avérée. Il faudrait disposer de davantage d'informations sur la manière dont ces revenus additionnels sont dépensés et sur les corrélations entre ces dépenses, l'achèvement des études et l'apprentissage.

Les jeunes Afghans déplacés forment une « chaîne » pour assister à des cours spéciaux d'anglais au centre Oinofyta, en Grèce, en 2016.

CRÉDIT : Achilleas Zavillis/UNHCR

CHAPITRE

20

Conclusions et recommandations

Le suivi de l'ODD 4 est un outil très prometteur pour les systèmes éducatifs, mais les mécanismes de coordination internationaux doivent être consolidés 264

Les migrations et les déplacements ont valeur de test pour la coopération internationale et pour le rôle de l'éducation 266

Comment les gouvernements doivent-ils aborder la question de l'éducation dans le contexte des migrations et des déplacements ? 267

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 a mis l'éducation au cœur des débats sur la planète, les peuples, la prospérité, la paix, les partenariats et l'avenir de l'humanité. Le présent *Rapport* a mentionné deux domaines qui, malgré les progrès en cours, nécessitent un degré accru d'engagement.

Il a, en premier lieu, attiré l'attention sur les avancées lentes, mais indéniables, accomplies dans le suivi de l'ODD 4. Le cadre de suivi est susceptible de jouer un rôle déterminant en facilitant la transformation des systèmes éducatifs et en les aidant à relever les défis de l'équité, de l'inclusion et de la qualité. Cependant, pour en exploiter pleinement les possibilités, les mécanismes internationaux sur lesquels il repose doivent être étoffés pour fournir des orientations plus claires aux pays.

En second lieu, il a mis en lumière le rôle de l'éducation face aux défis que posent les migrations et les déplacements, notamment au regard de l'adoption, fin 2018, des deux pactes mondiaux portant respectivement sur les migrations et sur les réfugiés. Ce dernier chapitre dresse une synthèse des principales recommandations qui peuvent aider les pays à s'engager sur la bonne voie pour mettre en œuvre les aspects de ces pactes qui ont trait à l'éducation.

LE SUIVI DE L'ODD 4 EST UN OUTIL TRÈS PROMETTEUR POUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS, MAIS LES MÉCANISMES DE COORDINATION INTERNATIONAUX DOIVENT ÊTRE CONSOLIDÉS

En mettant à l'ordre du jour les questions d'équité, d'inclusion et de qualité, le Programme 2030 a aussi sollicité des efforts sur le suivi de l'éducation que le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* vise à soutenir. Trois ans après l'obtention d'un consensus sur le Cadre d'action Éducation 2030, les pays, la société civile et les partenaires internationaux s'efforcent d'élaborer des définitions mieux affinées, d'améliorer les méthodologies et de collecter des données.

L'entente internationale qui s'est faite autour de l'ODD 4 et de ses mécanismes de suivi a permis de réorienter le débat dans le cadre de l'éducation. Cette année, par exemple, le *Rapport* appelle l'attention sur diverses questions comme la lenteur du rythme annuel de progression vers l'acquisition universelle d'un niveau minimal de compétences en lecture, le faible pourcentage d'adultes qui participent à un programme d'éducation et de formation dans les pays à revenu intermédiaire et le nombre élevé d'attaques visant les écoles

et le personnel éducatif, d'après les données recueillies par une organisation non gouvernementale. L'émergence de ces questions dans le débat alors que, il y a quelques années seulement, elles n'apparaissaient pas dans l'agenda mondial de l'éducation, témoigne des efforts qui sont déployés sur tous les fronts.

Ce *Rapport* fait état d'une autre évolution significative qui prend corps progressivement depuis 2015. Les fondements d'un mécanisme de coopération pour le suivi de l'éducation à l'échelon international commencent à se mettre en place. Le Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030 (GCT), instauré conjointement par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et l'UNESCO, devient une plate-forme que les pays peuvent utiliser pour faire part de leur expérience, de leurs préférences et de leurs préoccupations sur les moyens de mesurer les progrès accomplis vers la réalisation de l'ODD 4. Les débuts ont été lents car il faut du temps aux pays et aux organismes internationaux pour trouver un langage commun apte à servir de lien entre les trois échelons, national, régional et mondial. Les contraintes logistiques et les problèmes de capacités et de ressources entravent le processus. Mais il s'agit d'une occasion à ne pas manquer.

Le présent *Rapport* énonce cinq recommandations qui invitent le Comité directeur ODD – Éducation 2030, l'UNESCO, les partenaires de développement et les pays à faire du GCT une plate-forme consolidée de soutien pour le suivi de l'agenda international de l'éducation :

- **Renforcer la représentativité et la voix des pays.** Jusqu'à maintenant, les pays représentés au sein du GCT n'ont pas tous été des participants actifs. Or, comme le souligne l'édition 2017/8 du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, afin d'améliorer la responsabilisation, « les pays doivent renforcer leurs capacités et être ainsi mieux représentés », au niveau « où l'on pose les problèmes, où l'on fixe les priorités et où l'on conçoit les solutions ».
- **Faire en sorte que chaque pays possède deux points de contact permanents au sein du GCT.** La structure actuelle du GCT reflète la composition par roulement du Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable, dans lequel 28 pays sont représentés. Toutefois, en raison du coût induit par la coordination, les pays qui parviennent à bien représenter leur région sont peu nombreux. Le risque est que les autres pays n'aient pas accès à suffisamment d'informations pour influer sur l'agenda et qu'une précieuse dynamique s'essouffle. Il convient que chaque pays, qu'il soit ou non membre du GCT, possède deux représentants de droit en qualité de point de contact pour le GCT, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. La présence de ces représentants, l'un du Ministère de l'éducation (en charge de la planification ou du suivi et de l'évaluation) et l'autre du bureau national de statistique (en charge des statistiques sociales), est à considérer comme une étape vers une institutionnalisation plus poussée du processus et vers la création d'une communauté mondiale d'intérêt.
- **Accroître la cohérence des mécanismes internationaux de coordination du suivi de l'éducation.** En sus du GCT, deux autres groupes similaires ont été créés par l'ISU. L'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage qui concentre ses travaux sur les indicateurs de résultats d'apprentissage a dernièrement invité les pays à participer à ses travaux aux côtés d'experts. Le Groupe inter-agences sur les indicateurs de l'inégalité dans l'éducation se consacre plus spécialement aux indicateurs de l'équité basés sur des enquêtes. Mais, du fait de l'existence de différents groupes qui travaillent sur des thématiques connexes, il est plus difficile aux pays moins bien dotés en ressources et en capacités de s'investir. Rationnaliser l'architecture doit permettre de ne pas perdre de vue l'objectif recherché d'un meilleur suivi de l'Éducation 2030.
- **Mobiliser davantage les organisations régionales.** Étant donné la difficulté d'établir le lien entre l'échelon national et l'échelon mondial, les organisations régionales qui promeuvent des initiatives éducatives peuvent jouer un rôle important d'intermédiaire et d'appui auprès des décideurs nationaux. La cartographie des cadres régionaux de suivi de l'éducation et de leur conformité avec le cadre de l'ODD 4 a marqué une étape positive. Mais l'intégration déjà amorcée des organisations régionales dans le GCT peut être renforcée.
- **Investir des ressources.** Définir des normes et influer sur les décisions politiques est un objectif qui est central pour les organisations internationales, mais qui figure rarement en bonne place parmi les priorités des bailleurs de fonds. Comme il est indiqué dans l'édition 2017/8 du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, les responsables des décisions relatives aux affectations de fonds ont tendance à privilégier l'obtention de résultats rapides, une faille courante des approches axées sur les résultats. La communauté internationale doit veiller à ne pas sous-estimer l'importance des résultats à long terme. L'UNESCO doit consacrer une priorité plus grande au financement des mécanismes internationaux de coordination du suivi de l'éducation qu'elle met en place. Les organismes bailleurs de fonds doivent accorder une priorité accrue à ce que le GCT représente en tant que bien public mondial, non seulement en paroles mais également en gestes. Ils doivent, en outre, faire référence

au processus GCT et aux lacunes en données de l'ODD 4 qu'il permet d'identifier de manière à mieux cibler les activités de renforcement des capacités et de collecte des données. Des orientations initiales sur l'établissement des coûts et les principales lacunes du programme mené par l'ISU peuvent éclairer la prise de décisions en matière d'allocation des ressources. Le GCT est un outil essentiel pour remédier à la fragmentation de la collecte et de la communication des données.

Si un important travail d'approfondissement méthodologique est en cours sur la mesure d'aspects majeurs de l'agenda Éducation 2030, comme les taux d'achèvement et les résultats d'apprentissage, d'importantes lacunes subsistent. Les exemples abondent. Sans une classification internationale type des enseignants, les mesures actuelles concernant les enseignants qualifiés et formés sont inadaptées, comme l'a montré le chapitre 17. En dépit des progrès accomplis pour définir la participation des adultes à des programmes d'éducation, qui sont abordés dans le chapitre 10, les travaux sur la collecte des données ne font que commencer ; les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie qui occupent la moitié du contenu de l'ODD 4 ne reçoivent qu'une petite part de l'attention mondiale. Le processus de suivi de la cible 4.7, que d'aucuns considèrent comme le cœur de l'agenda, exige une plus grande mobilisation des efforts ; à ce stade, il n'existe aucun moyen de rendre compte des mesures concernant le développement durable et la citoyenneté mondiale par pays. La liste est longue. Mais il semble judicieux de commencer par consolider le principal dispositif institutionnel mis en place pour élaborer le cadre de suivi de l'ODD 4.

LES MIGRATIONS ET LES DÉPLACEMENTS ONT VALEUR DE TEST POUR LA COOPÉRATION INTERNATIONALE ET POUR LE RÔLE DE L'ÉDUCATION

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 est intimement lié à l'engagement de ne laisser personne de côté. *Transformer notre monde* qui en est le texte fondateur indique « [qu'] il faut donner des moyens d'action aux groupes vulnérables » et fait à cet égard mention « des réfugiés, des déplacés et des migrants ». L'éducation est l'une des faiblesses des migrants et des personnes déplacées, mais aussi l'une de leurs forces. Pour reprendre les mots utilisés par le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies dans son message de soutien au présent *Rapport*, « [l]es personnes qui se déplacent, que ce soit pour travailler ou pour étudier, de leur plein gré ou contraintes, n'abandonnent pas pour autant leur droit à l'éducation. »

Le *Rapport* s'est appuyé sur les définitions les plus larges des migrations et des déplacements, couvrant tous les mouvements de populations ayant une influence sur l'éducation. Il a évoqué les défis de la migration interne, qu'il s'agisse d'exode rural ou de flux migratoires circulaires, qu'elle affecte ceux qui migrent ou ceux qui restent. Il a examiné les questions les plus diverses, que ce soit le bien-être des élèves dans les internats, les écoles mobiles sur les lieux de travail, les restrictions d'accès à l'école et la fermeture des écoles rurales.

La migration internationale est un phénomène qui prend de l'ampleur. Les estimations indiquent que les immigrants de première génération représentent 14 % de la population dans les pays à revenu élevé. Selon les chiffres estimatifs calculés pour les besoins de ce *Rapport*, le pourcentage cumulé des première et deuxième générations d'enfants issus de l'immigration dans ces pays est passé de 15 % au milieu des années 2000 à 18 % au milieu des années 2010, soit 36 millions, et il pourrait atteindre 22 % en 2030 si ce rythme se maintenait. Parmi les obstacles auxquels ils sont confrontés figurent les conditions inégales d'accès à l'éducation de la petite enfance, les écarts importants entre le niveau d'études et de résultats scolaires des élèves issus de l'immigration et les non migrants, les programmes d'études qui ne stimulent pas assez le sens critique et l'épineuse question de la ségrégation scolaire.

Une autre tendance qui tend à se généraliser est la migration motivée par les études et l'évolution professionnelle. La mobilité des étudiants augmente parallèlement à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Face aux craintes d'une fuite des personnes qualifiées des pays pauvres vers les pays riches, il est quelque peu rassurant de constater que des jeunes investissent davantage dans leur éducation lorsque la possibilité d'émigrer leur fournit une incitation. Néanmoins, les efforts déployés pour tirer le meilleur parti de ces flux migratoires exigent des gouvernements et des établissements d'enseignement supérieur qu'ils agissent de manière coordonnée dans le domaine de l'assurance qualité et de la reconnaissance des qualifications.

Le *Rapport* a également traité de la situation tragique que vivent de plus en plus de personnes déplacées à l'intérieur ou à l'extérieur des frontières de leur pays, à cause d'un conflit ou d'une catastrophe naturelle. Les taux d'accès des personnes déplacées à l'éducation sont parmi les plus bas du monde et, s'il est vrai que ces crises éclatent souvent dans les régions les plus pauvres, elles n'en sont pas la seule cause. Durant les deux années qui ont suivi la signature de la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants en septembre 2016, 1,5 milliard de jours d'école ont été perdus pour les réfugiés. Il est difficile d'offrir des possibilités éducatives de qualité à ces populations du fait de l'éloignement, des

obstacles linguistiques, du manque de qualifications des enseignants et de ressources, auxquels s'ajoute souvent une absence totale d'expérience pour faire face à l'afflux soudain de populations qui fuient leur pays.

Cela étant, ce *Rapport* ne s'est pas contenté d'énumérer les problèmes. Il a aussi recueilli partout dans le monde des données factuelles sur des revirements. Ainsi, des gouvernements changent de cap pour adopter l'inclusion des réfugiés dans leur système éducatif. Parmi les dix premiers pays d'accueil de réfugiés, le Bangladesh est le seul à les avoir jusqu'à présent exclus de son système éducatif national, tandis qu'un autre pays, le Pakistan, a eu une position ambivalente. Cependant, même dans ce dernier, l'une des provinces, le Baloutchistan, intègre les réfugiés dans son plan pour l'éducation.

Le Liban, qui abrite le nombre de réfugiés par habitant le plus élevé au monde, a doublé sa capacité d'accueil et ouvert ses écoles à 214 000 élèves, contre une cohorte d'environ 750 000 élèves avant la crise. Il a dispensé les élèves syriens de présenter des documents et des certificats de fin d'études pour leur permettre de passer les examens nationaux et créé des possibilités d'éducation non formelle pour aider les enfants à rattraper le temps perdu.

Le Tchad a prévu d'intégrer les réfugiés soudanais dans son système éducatif et pris des mesures pour reconnaître les qualifications des élèves, mais aussi des enseignants, en facilitant leur insertion dans le corps enseignant du pays. L'Ouganda, qui concentre le plus grand nombre de réfugiés en Afrique subsaharienne, vient d'achever un plan triennal visant à inclure les réfugiés à l'école dans ses 12 districts les plus touchés. La Turquie, qui se classe au premier rang mondial des pays d'accueil de réfugiés, s'est engagée à intégrer tous les réfugiés syriens dans son système éducatif national d'ici à 2020 et les a déjà incorporés dans son système de protection sociale, de telle sorte qu'ils bénéficient d'un dispositif de transfert monétaire assorti de conditions qui n'était jusqu'à présent accessible qu'à ses ressortissants.

L'inclusion des immigrants prend des formes variées. Le Canada, dont le pourcentage d'immigrants de première et de deuxième génération est le plus élevé des sept pays industrialisés les plus riches, est fier de son patrimoine multiculturel qu'il érige en principe constitutionnel. Le contenu des manuels d'histoire a été modifié, et le thème des migrations est enseigné dès la deuxième année de scolarité. Naguère pays d'émigration, l'Irlande est devenue en moins d'une génération le pays de l'Union européenne qui affiche le plus grand pourcentage d'immigrants de première génération à l'école. Elle s'enorgueillit aujourd'hui d'une stratégie interministérielle sur l'immigration où l'éducation occupe une place prééminente. Elle a également veillé à ce que sa stratégie d'éducation interculturelle reçoive un financement généreux alors qu'elle traversait une profonde crise financière. Elle offre un exemple remarquable, compte tenu de la propension coutumière des pays en temps de crise à rejeter sur l'immigration la responsabilité d'une série de problèmes économiques et sociaux.

Les migrations et les déplacements sont des sujets politiques très délicats, car ils sont généralement imbriqués dans un empilement de complications culturelles, historiques, sociales et économiques. Il n'est pas rare de voir des responsables politiques prendre des décisions dans un contexte tendu d'opposition à l'immigration, parfois relayé dans les médias. Ce faisant, ils ont tendance à ignorer le fait que les migrations ont été l'un des principaux moteurs du développement. En ce sens, l'éducation des migrants et des réfugiés ne se réduit pas à une question de droit humain fondamental. Elle englobe plus largement des dimensions opérationnelles et instrumentales. L'exclusion de ces populations a un coût : les priver des moyens de réaliser leur potentiel et exacerber les tensions sociales peut être lourd de conséquences.

COMMENT LES GOUVERNEMENTS DOIVENT-ILS ABORDER LA QUESTION DE L'ÉDUCATION DANS LE CONTEXTE DES MIGRATIONS ET DES DÉPLACEMENTS ?

Le présent *Rapport* appelle les gouvernements à répondre aux besoins éducatifs des migrants et des populations déplacées, et à ceux de leurs enfants, avec la même attention que celle qu'ils accordent aux populations d'accueil.

Défendre le droit à l'éducation des migrants et des personnes déplacées

Le principe de non-discrimination dans l'éducation est reconnu dans les conventions internationales. Les barrières discriminatoires, comme l'obligation de produire un certificat de naissance, doivent être expressément interdites par la législation nationale. Les réglementations ne doivent présenter ni failles ni zones grises sujettes à l'interprétation de responsables locaux ou scolaires. Les gouvernements doivent protéger le droit à l'éducation des migrants et des réfugiés en faisant abstraction de leurs pièces d'identité ou de leur statut de résidence et ne tolérer aucune exception à l'application des lois.

Le respect du droit à l'éducation ne relève pas seulement de la législation et des procédures administratives. Il incombe aux autorités de l'État de mener des campagnes de sensibilisation pour informer les migrants et les familles déplacées de leurs droits et des procédures d'inscription à l'école. Les responsables

de la planification devront veiller à ce que des écoles publiques soient construites à proximité des zones d'habitation informelles et des bidonvilles et qu'elles ne soient pas laissées pour compte dans les plans de renouvellement urbain.

Intégrer les migrants et les personnes déplacées au système éducatif national

Dans certains systèmes éducatifs, les immigrants et les réfugiés sont considérés comme des populations temporaires ou en transit, distinctes des autochtones. Un tel traitement n'est pas acceptable car il compromet les progrès scolaires, la socialisation et les chances d'avenir des immigrants et des réfugiés tout en freinant l'édification de sociétés diversifiées et homogènes. Les politiques publiques doivent intégrer les immigrants et les réfugiés à tous les niveaux du système de l'éducation nationale.

L'intégration des immigrants présente plusieurs aspects. Bien que l'apprentissage d'une nouvelle langue d'enseignement nécessite des cours préparatoires, il importe que les élèves immigrants soient séparés le moins possible de leurs camarades autochtones. Les systèmes éducatifs ne doivent pas orienter vers des filières distinctes les élèves obtenant de moins bons résultats, parmi lesquels les immigrants sont surreprésentés. Étant donné la concentration géographique des élèves immigrants dans beaucoup de pays, les planificateurs de l'éducation doivent prendre des mesures telles que la subvention des transports ou l'affectation scolaire aléatoire afin que la ségrégation résidentielle ne conduise pas à une ségrégation scolaire.

Les gouvernements doivent veiller à ce que le cursus scolaire suivi par les réfugiés subisse le moins d'interruptions possible. En dehors de certaines circonstances exceptionnelles qui ne favorisent pas une intégration pleine et entière – isolement des communautés de réfugiés, faibles capacités des systèmes d'accueil –, les gouvernements doivent restreindre au maximum le temps que les réfugiés passent à l'école sans suivre le programme national ni préparer de diplômes reconnus, dans la mesure où leurs parcours éducatifs s'en trouveraient alors compromis.

Comprendre les besoins éducatifs des migrants et des personnes déplacées et établir des plans en conséquence

Les pays accueillant un grand nombre d'immigrants et de réfugiés doivent collecter des données sur ces populations à travers des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation afin d'établir des plans et des budgets en conséquence. Offrir aux migrants et aux réfugiés des places à l'école ou des possibilités d'emploi n'est qu'un premier pas vers l'inclusion.

L'environnement scolaire doit s'adapter aux besoins des élèves et y apporter une réponse. Les élèves qui apprennent une nouvelle langue d'enseignement doivent pouvoir suivre des programmes relais dispensés par des enseignants qualifiés. Ceux dont le cursus a été interrompu devront suivre des programmes d'apprentissage accéléré afin de rattraper leur retard et de réintégrer l'école au niveau approprié. L'intégration des réfugiés à l'éducation aura de plus grandes chances de réussite si elle s'accompagne de programmes de protection sociale grâce auxquels les réfugiés pourront par exemple bénéficier d'allocations sous conditions afin de faire face aux coûts cachés de la scolarité. Dans le cas des migrants internes, et plus particulièrement des enfants des travailleurs nomades ou saisonniers, les gouvernements devront envisager d'adopter des calendriers scolaires flexibles, des systèmes de suivi de l'éducation et des programmes scolaires adaptés à ces conditions de vie particulières.

Les adultes ont besoin d'aide afin de renforcer leurs compétences au moyen de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels et de surmonter les obstacles – tels que des emplois peu qualifiés ou le coût élevé des formations – qui les dissuadent d'investir dans le renforcement de leurs compétences. Ils doivent pouvoir accéder à des programmes d'éducation financière afin d'être en mesure de gérer leur situation économique, de tirer le meilleur parti des fonds qui leur sont versés et d'éviter les risques de fraude et d'exploitation financière. Les programmes d'éducation non formelle, parfois dispensés par les collectivités locales, viendront compléter les efforts déployés afin de renforcer la cohésion sociale.

Veiller à ce que l'éducation donne une représentation exacte de l'histoire des migrations et des déplacements afin de lutter contre les préjugés

Pour édifier des sociétés inclusives et aider les individus à vivre ensemble, il ne suffit pas seulement d'être tolérant. Il est indispensable que les gouvernements revoient les contenus et les méthodes de l'enseignement, en adaptant les programmes et en repensant les manuels afin de donner une juste représentation de l'histoire et de la diversité actuelle. Il importe que les contenus de l'enseignement valorisent les contributions de la migration à la richesse et à la prospérité. Il est également essentiel qu'ils discernent les causes des tensions et des conflits et qu'ils reconnaissent ce que nous ont enseigné les migrations qui ont été la cause du déplacement ou de la marginalisation de certaines populations. Les approches pédagogiques doivent promouvoir l'ouverture à des points de vue divers, encourager les valeurs du vivre ensemble et apprécier à leur juste valeur les bienfaits de la diversité. Elles doivent combattre les préjugés et renforcer les compétences d'analyse critique afin que les apprenants soient capables de surmonter leurs incertitudes dans leurs échanges avec d'autres cultures et de s'opposer aux représentations défavorables des immigrants et des réfugiés véhiculées par les médias. Il incombe aux

gouvernements de tirer parti des résultats positifs de l'éducation interculturelle.

Préparer les enseignants des migrants et des personnes déplacées à faire face à la diversité et aux situations difficiles
Il convient d'épauler les enseignants afin qu'ils deviennent les agents du changement dans des environnements scolaires de plus en plus marqués par les migrations et les déplacements.

À l'heure actuelle, les programmes de formation des enseignants portant sur les migrations sont ponctuels, ils ne font généralement pas partie intégrante du curriculum général. Les gouvernements doivent investir dans la formation initiale et continue des enseignants afin de leur donner les compétences et les aptitudes fondamentales requises pour faire face à des contextes de diversité multilingues et multiculturels qui ne sont pas sans incidence pour les élèves autochtones. Il convient de mener une action de sensibilisation sur les migrations et les déplacements auprès de tous les enseignants et de ne pas cibler exclusivement ceux d'entre eux qui doivent faire face à la diversité des élèves de leurs classes. Il est essentiel de donner aux élèves enseignants, aux enseignants en exercice et aux chefs d'établissement les outils nécessaires pour faire face aux stéréotypes, aux préjugés et aux discriminations en classe, dans la cour de récréation et au sein de la communauté, et pour renforcer chez les élèves immigrants et réfugiés l'estime de soi et le sentiment d'appartenance.

Dans les contextes de déplacement, il est impératif que les enseignants se montrent attentifs aux difficultés particulières qu'éprouvent les élèves et leurs parents et qu'ils entretiennent des contacts directs avec leurs communautés. Bien qu'ils n'exercent pas la fonction de conseillers, les enseignants peuvent suivre une formation pour apprendre à reconnaître les signes de stress et de traumatisme et orienter ceux qui en ont besoin vers des spécialistes. En l'absence de spécialistes, les enseignants devront être prêts à être les seuls relais entre les familles et ces services. Les enseignants travaillant auprès des réfugiés ou qui sont eux-mêmes déplacés sont exposés à des facteurs de stress supplémentaires. Les responsables de la gestion de l'éducation doivent reconnaître que certains enseignants travaillent dans des conditions extrêmement difficiles et prendre des mesures pour les soulager ; réglementer et garantir l'égalité de tous les professionnels de l'enseignement afin de soutenir leur moral ; et investir dans le développement professionnel.

Valoriser le potentiel des migrants et des personnes déplacées
Les migrants et les réfugiés possèdent des compétences qui peuvent contribuer à transformer non seulement leur existence et celle de leur famille mais aussi la situation économique et sociale de leur pays d'origine et de leur pays d'accueil, indépendamment du fait qu'ils retournent dans leur pays ou qu'ils le soutiennent à distance. Pour que ce potentiel soit valorisé, il convient d'adopter des mécanismes plus simples, moins chers, plus transparents et plus flexibles afin de faciliter la reconnaissance des titres universitaires et des compétences professionnelles (y compris dans le cas des enseignants), et de tenir compte des acquis de l'apprentissage qui n'ont été ni validés ni certifiés.

Les pays doivent donner suite aux engagements qu'ils ont pris en vertu du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières en ce qui concerne la reconnaissance mutuelle des qualifications, et mener à bien les négociations sur la Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur en vue de son adoption en 2019. Les agences d'évaluation, les organismes de certification et les établissements universitaires doivent harmoniser leurs critères et leurs procédures aux niveaux bilatéral, régional et mondial, en collaborant avec les gouvernements et les organisations régionales et internationales. Les normes communes applicables aux diplômes, les mécanismes d'assurance qualité et les programmes d'échanges universitaires peuvent favoriser la reconnaissance des qualifications.

Répondre aux besoins éducatifs des migrants et des personnes déplacées dans le cadre de l'aide humanitaire et de l'aide au développement
Si les deux tiers des migrants internationaux prennent pour destination un pays à revenu élevé, neuf réfugiés sur dix sont accueillis par des pays à revenu faible et intermédiaire, qui ont besoin de l'aide des partenaires internationaux. Pour répondre aux besoins des migrants, il serait nécessaire de multiplier par dix la part de l'éducation dans l'aide humanitaire. Pour trouver une solution plus durable, la communauté internationale doit respecter les engagements fixés par le Pacte mondial sur les réfugiés et le Cadre d'action global pour les réfugiés afin de coordonner l'aide humanitaire et l'aide au développement dès les premières phases de la crise, en veillant à ce que les réfugiés et les populations hôtes bénéficient d'une éducation inclusive. Il est indispensable de tenir compte de l'éducation, et plus particulièrement de l'éducation et de la protection de la petite enfance, lors de la planification de la réponse. L'éducation doit également faire partie d'une solution intégrée englobant d'autres secteurs comme le logement, l'alimentation, l'eau, l'assainissement et la protection sociale. Les donateurs doivent tenir compte de ces évolutions dans leurs interventions humanitaires. Tirant parti de l'élan impulsé par le fonds ECW (L'éducation ne peut pas attendre), ils doivent renforcer leurs capacités d'évaluation des besoins et prendre part à la planification afin de combler le fossé entre aide humanitaire et aide au développement, et de stimuler la mobilisation de financements pluriannuels prévisibles.

Des milliers de réfugiés ont fui avant les pluies qui se sont abattues sur le Soudan du Sud. L'école suscite un grand enthousiasme parmi les enfants réfugiés et leurs parents. Ils sont nombreux à dire que dans leur village natal, ils n'avaient pas accès à l'éducation.

CRÉDIT : T. IRWIN/UNHCR

Tableaux statistiques

Les tableaux statistiques ont été conçus en fonction des sept cibles de l'ODD 4 et des trois moyens de mise en œuvre et non en fonction des niveaux d'enseignement (du préscolaire au supérieur). Le tableau 1 donne un aperçu général de la situation démographique et des systèmes éducatifs ainsi que du financement national de l'éducation, que le Cadre d'action Éducation 2030 considère comme un instrument majeur de mise en œuvre.

Le cadre de suivi de l'ODD 4 compte 43 indicateurs comparables à l'échelle internationale, parmi lesquels 11 sont considérés comme des indicateurs mondiaux et 32 comme des indicateurs thématiques[1]. Le tableau I.1 présente tous les indicateurs et répertorie les indicateurs suivis par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) en 2018[2]. Bien qu'ils s'appuient sur le cadre de suivi de l'ODD 4, les tableaux statistiques utilisent également d'autres indicateurs, par exemple la transition du primaire vers le secondaire et la mobilité des étudiants.

REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

Les données proviennent pour l'essentiel de l'ISU sauf mention contraire en note de bas de page. Les données de l'ISU les plus récentes sur les élèves, les étudiants et les enseignants ainsi que sur les dépenses d'éducation présentées dans les tableaux proviennent des données sur l'éducation publiées en septembre 2018 et concernent l'année scolaire ou l'exercice s'achevant en 2017[3]. Elles ont été calculées à partir des résultats que l'ISU a reçus et analysés avant juillet 2018. Ces statistiques ont trait à l'éducation formelle, publique et privée, par niveau d'enseignement. Les tableaux statistiques répertorient 209 pays et territoires, tous États membres ou membres associés de l'UNESCO. La plupart d'entre eux fournissent des données à l'ISU au moyen des questionnaires normalisés fournis par l'Institut. Dans le cas de 49 pays, cependant, les données relatives à l'éducation sont recueillies par l'ISU via les questionnaires de l'ISU/OCDE/Eurostat (UOE).

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

Les indicateurs relatifs à la population utilisés dans les tableaux statistiques, qui comprennent les taux de scolarisation, le nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés ainsi que le nombre de jeunes et d'adultes, ont été calculés à partir de la révision de 2017 des estimations de la population réalisées par la Division de la population des Nations Unies. En raison de écarts éventuels entre les données démographiques nationales et les estimations des Nations Unies, les indicateurs ne sont pas toujours identiques à ceux que publient les pays ou d'autres organisations[4]. Dans sa révision de 2017, la Division de la population ne fournit pas de données démographiques par année d'âge unique dans le cas des pays de moins de 90 000 habitants. Pour ces pays, ainsi que dans quelques autres cas particuliers, les estimations de la population proviennent d'Eurostat (Statistiques démographiques), du secrétariat de la Communauté du Pacifique (programme statistique et démographie) ou des bureaux nationaux de statistique.

CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE DE L'ÉDUCATION (CITE)

Les données relatives à l'éducation fournies à l'ISU sont conformes à la Classification internationale type de l'éducation (CITE) révisée en 2011. Les niveaux d'enseignement définis par les pays ne correspondent pas forcément à la CITE 2011. Les écarts entre les statistiques de l'éducation nationales et internationales sont dus non seulement à des raisons démographiques (voir ci-dessus) mais aussi à l'utilisation de niveaux d'enseignement nationaux au lieu des niveaux de la CITE.

1 Le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable a proposé les 11 indicateurs mondiaux de l'ODD 4, qui ont été adoptés par la Commission de statistique de l'ONU à sa 48e session en mars 2017 et par le Conseil économique et social de l'ONU en juin 2017.

2 Les 43 indicateurs ont été proposés par le Groupe consultatif technique sur les indicateurs de l'éducation post-2015. Le Groupe de coopération technique (GCT), dont le secrétariat est hébergé par l'ISU, les a approuvés en y apportant quelques modifications afin de suivre les progrès accomplis vers la réalisation des cibles de l'ODD 4. Lors de sa réunion à Dubaï en janvier 2018, le GCT a convenu que l'ISU publierait un rapport sur 33 indicateus en 2018. Plusieurs indicateurs, y compris parmi ceux sur lesquels l'ISU élabore actuellement des rapports, en sont à des stades divers de développement méthodologique.

3 Soit 2016/17 pour les pays dans lesquels l'année scolaire s'étale sur deux années civiles, et 2017 pour les pays dans lesquels l'année scolaire correspond à l'année civile.

4 En cas d'incohérence flagrante entre le nombre d'élèves indiqué par les pays et les données de l'ONU sur la population, l'ISU peut décider de ne pas calculer ou publier les taux de scolarisation de l'ensemble des niveaux d'enseignement ou de certains d'entre eux.

ESTIMATIONS ET LACUNES

En ce qui concerne les statistiques produites par l'ISU, les données relatives à l'éducation, qu'elles proviennent d'observations ou d'estimations, sont présentées dans les tableaux statistiques. Les données provenant d'estimations sont indiquées par un (i). Dans la mesure du possible, l'ISU encourage les pays à produire leurs propres estimations. Si tel n'est pas le cas, l'ISU peut réaliser ses propres estimations à condition de disposer de suffisamment d'informations complémentaires. Lorsque les données fournies par les pays sont considérées comme manquant de cohérence, les cases des tableaux sont laissées vides. L'ISU n'épargne aucun effort pour résoudre ce type de problèmes en concertation avec les pays concernés mais se réserve le droit en dernier ressort d'omettre les données qu'il jugerait problématiques. Si les informations relatives à l'année 2017 ne sont pas disponibles, on utilise des données provenant des années antérieures, comme précisé dans une note de bas de page.

AGRÉGATS

Les agrégats régionaux ou autres sont, selon les tableaux, des sommes, le pourcentage de pays remplissant telle ou telle condition, des médianes ou des moyennes pondérées, en fonction de l'indicateur. Les moyennes pondérées tiennent compte de la taille relative de la population pertinente de chaque pays ou, plus généralement du dénominateur, dans le cas des indicateurs exprimés sous forme de ratio. Les agrégats sont calculés à partir de données publiées et, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données récentes ou de données publiables suffisamment fiables, de valeurs imputées. Les moyennes pondérées marquées d'un (i) dans les tableaux sont calculées à partir d'une couverture nationale insuffisante des données fiables (entre 33 % et 60 % de la population [ou valeur cumulée du dénominateur] d'une région ou d'un groupe de pays). Les sommes calculées par le *Rapport GEM* sont considérées comme résultant d'une couverture incomplète si moins de 95 % de la population d'une région ou d'un groupe de pays par niveau de revenu est représentée parmi les pays disposant de donnée.

GROUPES RÉGIONAUX ET GROUPES DE PAYS PAR REVENU

Les tableaux statistiques reprennent la classification régionale établie par la Division de statistique des Nations Unies (UNSD) pour les ODD en y apportant quelques modifications. La classification de l'UNSD comprend tous les territoires, qu'ils constituent des entités nationales indépendantes ou qu'ils fassent partie d'entités plus vastes. Cependant, la liste de pays présentée dans les tableaux statistiques n'inclut que les États membres à part entière et les membres associés de l'UNESCO, ainsi que les Bermudes et les Îles Turques et Caïques, États non membres figurant néanmoins dans les tableaux statistiques de l'Éducation pour tous. L'ISU ne collectant pas de données pour les Îles Féroé, ce territoire n'est pas couvert par le *Rapport GEM* bien qu'il ait le statut de membre associé de l'UNESCO. Pour les groupes de pays par niveau de revenu, les tableaux statistiques utilisent la classification de la Banque mondiale, révisée le premier juillet de chaque année.

SYMBOLES UTILISÉS DANS LES TABLEAUX STATISTIQUES

±n Autre année de référence (par exemple, -2 : l'année de référence est 2015 au lieu de 2017).

i Estimation et/ou couverture partielle

- Valeur nulle ou négligeable

... Données manquantes ou catégorie inapplicable

Les notes par indicateur (**tableau I.2**), les notes figurant sous les tableaux ainsi que le glossaire contribueront également à l'interprétation des données.

TABLEAU I.1 : Indicateurs du cadre de suivi de l'ODD 4

	Indicateur	Rapports de l'ISU en 2018
	Cible 4.1	
4.1.1	Proportion d'enfants et de jeunes (a) en 2e ou 3e année ; (b) en fin de cycle primaire ; (c) en fin de premier cycle du secondaire qui atteignent au moins le niveau minimal de compétence en (i) lecture et (ii) mathématiques, par sexe.	Oui
4.1.2	Organisation d'une évaluation de l'apprentissage représentative à l'échelle nationale (i) en 2e ou 3e année d'études, (ii) à la fin du cycle primaire et (iii) à la fin du premier cycle du secondaire	Oui
4.1.3	Taux brut d'admission en dernière année du niveau (primaire, premier cycle du secondaire)	Oui
4.1.4	Taux d'achèvement (primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)	Oui
4.1.5	Taux d'enfants non scolarisés (cycle primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)	Oui
4.1.6	Pourcentage d'enfants ayant dépassé l'âge officiel de leur année d'étude (cycle primaire, premier cycle du secondaire)	Oui
4.1.7	Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti par le cadre juridique	Oui
	Cible 4.2	
4.2.1	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie dans les domaines de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial, par sexe	Oui
4.2.2	Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe	Oui
4.2.3	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans vivant dans un environnement d'apprentissage positif et stimulant à la maison	Non
4.2.4	Taux brut de participation aux programmes éducatifs de la petite enfance (a) dans l'enseignement préprimaire et (b) dans les programmes de développement éducatif de la petite enfance	Oui
4.2.5	Nombre d'années d'enseignement préscolaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti par le cadre juridique	Oui
	Cible 4.3	
4.3.1	Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant participé à un programme d'éducation et de formation formelle ou non formelle au cours des 12 derniers mois, par sexe	Oui
4.3.2	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, par sexe	Oui
4.3.3	Taux de participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel (15 à 24 ans), par sexe	Oui
	Cible 4.4	
4.4.1	Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant des compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétence	Oui
4.4.2	Pourcentage de jeunes et d'adultes qui ont acquis au moins un niveau minimum de compétences dans le domaine numérique	Non
4.4.3	Taux de réussite scolaire des jeunes et des adultes par groupe d'âge, situation au regard de l'activité économique, niveau d'études et orientation du programme	Oui
	Cible 4.5	
4.5.1	Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés	Oui
4.5.2	Pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'instruction	Non
4.5.3	Mesure dans laquelle les stratégies explicites basées sur une formule redistribuent les ressources de l'éducation vers les populations défavorisées	Non
4.5.4	Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement	Oui
4.5.5	Pourcentage de l'aide totale à l'éducation alloué aux pays les moins développés	Oui
	Cible 4.6	
4.6.1	Pourcentage de la population d'une tranche d'âge donnée atteignant au moins un certain niveau de compétences fonctionnelles en matière (a) de lecture et d'écriture et (b) de calcul, par sexe	Oui
4.6.2	Taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes	Oui
4.6.3	Taux de participation des jeunes et des adultes aux programmes d'alphabétisation	Oui
	Cible 4.7	
4.7.1	Mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation en vue du développement durable, y compris l'égalité entre les sexes et les droits de l'homme, sont intégrées à tous les niveaux dans : (a) les politiques nationales d'éducation, (b) les programmes scolaires, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves	Non
4.7.2	Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences utiles dans la vie	Oui
4.7.3	Mesure dans laquelle le cadre du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme est mis en œuvre à l'échelle nationale (conformément à la résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies)	Non
4.7.4	Pourcentage d'élèves par tranche d'âge (ou d'un niveau d'études) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité	Non
4.7.5	Pourcentage d'élèves de 15 ans manifestant des connaissances en science environnementale et en géoscience	Non
	Cible 4.a	
4.a.1	Pourcentage d'écoles disposant : (i) de l'électricité ; (ii) de l'Internet à des fins pédagogiques ; (iii) d'ordinateurs à des fins pédagogiques ; (iv) d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés ; (v) d'un accès élémentaire à l'eau potable ; (vi) d'installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes ; et (vii) d'un minimum de lavabos (conformément aux définitions de l'indicateur WASH)	Oui
4.a.2	Pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, de châtiment corporel, de harcèlement, de violence, de discrimination et d'abus sexuels	Oui
4.a.3	Nombre d'attaques contre les élèves, le personnel et les établissements	Oui
	Cible 4.b	
4.b.1	Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation	Oui
4.b.2	Nombre de bourses de l'enseignement supérieur accordées par pays bénéficiaire	Non
	Cible 4.c	
4.c.1	Pourcentage d'enseignants dans : (a) le préscolaire ; (b) le cycle primaire ; (c) le premier cycle du secondaire et (d) le second cycle du secondaire qui ont au moins reçu, avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité, les formations minimum organisées pour les enseignants (notamment dans le domaine pédagogique), requises pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné, par sexe	Oui
4.c.2	Ratio élèves/enseignants formés, par niveau d'études	Oui
4.c.3	Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'études et type d'établissement	Oui
4.c.4	Ratio élèves/enseignants qualifiés, par niveau d'études	Oui
4.c.5	Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau de qualification comparable	Non
4.c.6	Taux d'attrition des enseignants par niveau d'études	Oui
4.c.7	Pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation	Non

Notes : Les indicateurs mondiaux sont surlignés en gris. WASH = eau, assainissement et hygiène.
Source : ISU.

TABLEAU I.2 : Notes sur les indicateurs mentionnés dans les tableaux statistiques

	Notes sur les indicateurs
	Tableau 1
A	**Durée de la scolarité obligatoire, par niveau** Nombre d'années pendant lesquelles les enfants sont tenus, au regard de la loi, de fréquenter l'école.
B	**Durée de la scolarité gratuite, par niveau** Nombre d'années pendant lesquelles les enfants sont tenus, au regard de la loi, de fréquenter l'école gratuitement.
C	**Âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire** Âge officiel auquel les élèves sont tenus d'entrer à l'école primaire, exprimé en années entières, sans tenir compte des dates de référence autres que le début de l'année scolaire. L'âge officiel d'entrée dans un programme ou un niveau donné est généralement, mais pas toujours, l'âge d'entrée le plus courant.
D	**Durée de chaque niveau d'enseignement** Nombre d'années ou de classes à un niveau d'enseignement donnée.
E	**Population d'âge scolaire officiel, par niveau** Population, scolarisée ou non, du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'éducation donné.
F	**Effectif total par niveau d'enseignement** Personnes officiellement inscrites dans un programme éducatif donnée ou dans un module ou stage prévu par ce programme, indépendamment de leur âge.
G	**Dépenses publiques initiales pour l'éducation, en pourcentage du PIB** Les dépenses publiques initiales totales pour l'éducation (dépenses aux niveaux local, régional et national, dépenses courantes et dépenses d'investissement) englobent les fonds transférés (les bourses versées aux étudiants, par exemple) à l'exclusion des fonds reçus, en ce cas précis les financements alloués à l'État en faveur de l'éducation (aide extérieure au secteur de l'éducation et autres formes de soutien budgétaire général).
H	**Dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales** Dépenses publiques totales pour l'éducation (dépenses aux niveaux local, régional et national, dépenses courantes et dépenses d'investissement) exprimées en pourcentage des dépenses publiques totales dans l'ensemble des secteurs (dont la santé, l'éducation, les services sociaux, etc.). Englobent les dépenses financées par les transferts de fonds à l'État en provenance de sources internationales.
I	**Dépenses publiques initiales par élève et par niveau en $EU constants de 2015 et en pourcentage du PIB par habitant** Les dépenses publiques initiales totales pour l'éducation par élève (dépenses aux niveaux local, régional et national, dépenses courantes et dépenses d'investissement) englobent les fonds transférés (les bourses versées aux étudiants, par exemple) à l'exclusion des fonds reçus, en ce cas précis les financements alloués à l'État en faveur de l'éducation (aide extérieure au secteur de l'éducation et autres formes de soutien budgétaire général).
J	**Dépenses initiales des ménages pour l'éducation en pourcentage du PIB** Total des dépenses des ménages (élèves, étudiants et leur familles) en faveur des établissements d'enseignement (par exemple, frais de scolarité, frais d'examens et droits d'inscription et d'examen, dons aux associations de parents d'élèves ou à d'autres fonds scolaires, frais de cantine, d'internat et de transport) et achats effectués en dehors des établissements d'enseignement (uniformes, manuels scolaires, matériel pédagogique ou cours particuliers). Les « financements initiaux » signifient que les transferts de l'État vers les ménages (bourses d'études et autres aides financières pour l'éducation) sont soustraits des dépenses des ménages.
	Tableau 2
A	**Enfants non scolarisés, nombre total et en pourcentage de la tranche d'âge correspondante** Enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à l'enseignement primaire et qui ne sont inscrits ni dans une école primaire ni dans une école secondaire.
B	**Taux d'achèvement par niveau** Pourcentage d'enfants ayant trois à cinq années de plus que l'âge officiel d'admission en dernière année d'un niveau d'enseignement donné étant parvenu à la dernière année de ce niveau. Par exemple, dans un pays où le cycle dure six ans et où l'âge officiel d'admission en dernière année est fixé à 11 ans, le taux d'achèvement du primaire correspond au pourcentage d'élèves âgés de 14 à 16 ans ayant atteint la 6e année.
C	**Pourcentage d'élèves en retard par rapport à l'âge officiel de leur année d'étude, par niveau** Pourcentage d'élèves qui, pour chaque niveau d'enseignement sont en retard de deux ans ou plus par rapport à l'âge correspondant officiellement à leur année d'étude.
D	**Taux brut de scolarisation dans le primaire** Nombre total d'élèves inscrits au niveau primaire, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau d'enseignement. Ce taux peut dépasser 100% en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.
E	**Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire** Nombre d'enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement au niveau primaire inscrits dans ce niveau ou dans des niveaux supérieurs, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.
F	**Taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire** Nombre total de nouveaux inscrits en dernière année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'admission dans cette année d'étude.
G	**Taux de transition effectif du primaire vers le premier cycle de l'enseignement secondaire général** Nombre de nouveaux inscrits en 1re année du premier cycle de l'enseignement secondaire exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire l'année précédente et non redoublants.
H	**Taux net de scolarisation total dans le premier cycle du secondaire** Nombre d'élèves appartenant à la tranche d'âge correspondant officiellement au premier cycle du secondaire et inscrits à un niveau d'enseignement quel qu'il soit, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.
I	**Taux brut d'admission en dernière année du premier cycle du secondaire** Nombre total de nouveaux inscrits en dernière année du premier cycle l'enseignement secondaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'entrée dans cette année d'étude.

J	**Taux net de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire** Nombre d'élèves appartenant à la tranche d'âge correspondant officiellement au deuxième cycle du secondaire et inscrits à n'importe quel niveau d'enseignement, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge scolaire correspondant.
K	**Organisation d'évaluations des apprentissages nationalement représentatives dans les premières années du primaires (2e et 2 années), en dernière année du primaire ou dans le premier cycle du secondaire** Cette définition désigne toute forme d'évaluation des résultats d'apprentissage formative, à faible enjeu, nationalement représentative et conduite à l'échelle nationale ou internationale.
L	**Pourcentage d'étudiants atteignant un moins un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques** Le niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques est défini par chaque évaluation. Il convient d'interpréter les données avec prudence en raison des difficultés que pose la comparaison de différentes évaluations. Lorsqu'il n'y a pas eu d'évaluation pendant l'année de référence, on utilise des enquêtes sur les résultats d'apprentissage des élèves provenant de l'année précédente ou suivante.
	Tableau 3
A	**Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement est en bonne voie dans les domaines de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial** L'Indice de développement de la petite enfance (IDPE) de l'UNICEF est basé sur les données collectées au moyen des enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF. Cet indice de réalisation du potentiel de développement évalue les enfants âgés de 36 à 59 mois dans quatre domaines : (a) lecture, écriture, calcul ; (b) développement physique ; (c) développement socio-émotionnel ; (d) apprentissage (aptitude à suivre des consignes simples, aptitude à s'occuper tout seul). Le pourcentage d'enfants dont le développement global est « en bonne voie » est le pourcentage d'enfants dont le développement est « en bonne voie » dans trois au moins des quatre domaines. (*Source :* UNICEF MICS.)
B	**Taux de retard de croissance modéré ou grave des enfants de moins de 5 ans** Dans une tranche d'âge donnée, pourcentage d'enfants dont la taille par rapport à l'âge est inférieure de 2 écarts types à la taille médiane de la population de référence établie par le National Center for Health Statistics et l'Organisation mondiale de la santé (OMS). (*Source :* Joint Child Malnutrition Estimates, mai 2018, UNICEF, OMS et Banque mondiale. Les totaux régionaux sont des moyennes pondérées des estimations statistiques pour l'année de référence et non des moyennes pondérées des valeurs observées pour le pays concerné sur le tableau par pays.)
C	**Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois bénéficiant d'un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant** Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois avec qui un adulte a mené au cours des trois jours écoulés au moins quatre activités parmi celles qui sont proposées ci-dessous afin de stimuler l'apprentissage et la préparation à l'école : a) lire un livre à l'enfant, b) raconter des histoires à l'enfant, c) chanter des chansons à l'enfant, d) emmener l'enfant à l'extérieur de la maison, e) jouer avec l'enfant et f) passer du temps à nommer, compter ou dessiner des choses avec l'enfant. (*Source :* UNICEF MICS.)
D	**Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans dont la famille possède au moins trois livres pour enfants** Pourcentage d'enfants âgés de 0 à 59 mois qui possèdent au moins trois livres ou livres illustrés. (*Source :* UNICEF MICS.)
E	**Taux brut de scolarisation dans l'éducation préprimaire de la petite enfance** Nombre total d'élèves inscrits au niveau préprimaire, indépendamment de leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau d'enseignement. Ce taux peut dépasser 100% en raison des admissions tardives ou précoces.
F	**Taux net ajusté de scolarisation un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire** Nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire ou primaire un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.
	Tableau 4
A	**Taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes** Taux de participation des adultes (25 à 64 ans) à l'éducation et à la formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois.
B	**Pourcentage de jeunes inscrits dans l'enseignement technique et professionnel** Jeunes (15 à 24 ans) inscrits dans l'enseignement technique et professionnel aux niveaux 2 à 5 de la CITE, en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge.
C	**Part des élèves de l'enseignement technique et professionnel dans le nombre total d'élèves, par niveau** Nombre total d'étudiants inscrits dans des programmes professionnels à un niveau d'enseignement donné, exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement professionnel et général à ce niveau.
D	**Taux brut de transition du second cycle du secondaire vers le supérieur (niveaux 5, 6 et 7 de la CITE)** Taux brut de transition de l'enseignement secondaire vers le supérieur, en tenant compte de tous les élèves inscrits dans tous les programmes du secondaire.
E	**Taux brut de premières inscriptions aux programmes supérieurs (niveaux 5 à 7 de la CITE)** Étudiants qui, au cours de l'année scolaire ou universitaire de référence, s'inscrivent pour la première fois à un programme d'enseignement à un niveau donné, indépendamment du fait que ces étudiants prennent le programme au début ou à un stade avancé.
F	**Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur** Nombre total d'élèves inscrits dans l'enseignement supérieur, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant de un à cinq ans de plus que l'âge officiel de l'obtention du diplôme de fin du deuxième cycle du secondaire. Ce taux peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces et des études longues.
G	**Pourcentage d'adultes (15 ans et plus) ayant des compétences spécifiques en matière de TIC** On considère qu'un individu a acquis ces compétences s'il a effectué certaines tâches bien précises dans le domaine informatique au cours des trois derniers mois : copier ou déplacer un fichier ou un dossier ; utiliser les outils de copier et coller pour recopier ou déplacer des informations à l'intérieur d'un document ; utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur ; écrire un programme informatique en utilisant un langage de programmation spécialisé. (*Sources :* Base de données d'Eurostat ; UIT, Base de données Indicateurs des télécommunications/TIC.)
H	**Pourcentage d'adultes (25 ans et plus) ayant atteint au moins un niveau d'instruction donné** Nombre de personnes âgées de 25 ans et plus par le niveau d'instruction le plus élevé atteint, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge. Le primaire désigne le niveau 1 ou plus de la CITE, le premier cycle du secondaire désigne le niveau 2 ou plus de la CITE, le second cycle du secondaire désigne le niveau 3 ou plus de la CITE et le post-secondaire désigne le niveau 4 ou plus de la CITE.
I	**Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné ayant atteint au moins un niveau spécifique de compétence en alphabétisme fonctionnel** Le seuil correspond au niveau 2 sur l'échelle du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes.
J K	**Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans) et des adultes (15 ans et plus) et nombre d'analphabètes parmi les jeunes (15 à 24 ans) et les adultes (15 ans et plus)** **Nombre d'alphabètes parmi les jeunes (15 à 24 ans) et les adultes (15 ans et plus)** exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge. Les données relatives à l'alphabétisme concernent la période 2010-2016 et comprennent des données nationales provenant des recensements et des enquêtes auprès des ménages ainsi que des estimations de l'ISU, basées sur les données nationales observées les plus récentes ainsi que sur le Modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge. Étant donné que les définitions et les méthodes de collectes des données varient selon les pays, les données doivent être maniées avec prudence.

	Tableau 5
	Indice de parité ajusté entre les sexes, par indicateur L'indice de parité entre les sexes (IPS) est le rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Si la valeur correspondant au sexe féminin est inférieure ou égale à la valeur correspondant au sexe masculin, l'IPS et l'IPSA sont identiques. Si la valeur correspondant au sexe féminin est supérieure à la valeur correspondant au sexe masculin, l'IPSA = 2 − 1/IPS. Par conséquent, l'IPSA est symétrique autour de 1 et ses valeurs sont comprises entre 0 et 2. Un IPSA égal à 1 indique que la parité entre les femmes et les hommes a été atteinte. (*Sources :* Base de données de l'ISU ; calculs réalisés par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des enquêtes sur les ménages nationales et internationales.)
A	**Taux d'achèvement, par niveau**
B	**Pourcentage d'étudiants ayant acquis un niveau minimum de compétence au terme d'un niveau d'enseignement donné**
C	**Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes**
D	**Pourcentage d'adultes (16 ans et plus) ayant atteint au moins un niveau spécifique de compétence en alphabétisme fonctionnel**
E	**Taux brut de scolarisation, par niveau** Disparités entre les milieux urbain et rural et disparités entre les niveaux de richesse. L'indice de parité entre milieux urbain et rural est le rapport entre la valeur correspondant au milieu urbain et celle correspondant au milieu rural pour un indicateur donné. L'indice de parité entre riches et pauvres est le rapport entre le quintile le plus pauvre et le quintile le plus riche pour un indicateur donné.
F	**Taux d'achèvement, par niveau**
G	**Pourcentage d'étudiants ayant acquis un niveau minimum de compétence au terme d'un niveau d'enseignement donné**
	Tableau 6
A	**Intégration de questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable dans les cadres curriculaires nationaux** Il est ici question des programmes d'enseignement du primaire, du premier cycle du secondaire ou de l'un et l'autre niveau. On considère que le degré d'intégration d'un sujet dans le programmes d'enseignement est « faible » si sur 5 items 1–2 sont couverts, « moyen » si 3 sont couverts et « élevé » si 4 à 5 sont couverts. « Aucun » signifie qu'aucun item n'est couvert. Les totaux désignent le pourcentage de pays dont le degré d'intégration est au moins « moyen ». (*Source :* UNESCO-BIE, 2016.) Termes clés relatifs à « l'égalité des sexes » : (a) égalité des sexes, (b) équité entre les sexes, (c) autonomisation des filles et des femmes, (d) sensibilité au genre et (e) parité entre les sexes. Termes clés relatifs aux « droits de l'homme » : (a) droits de l'homme, droits et responsabilités (droits de l'enfant, droits culturels, droits des peuples autochtones, droits des femmes, droits des personnes handicapées) ; (b) liberté (d'expression, de parole, de la presse, d'association, syndicale) et libertés civiles ; (c) justice sociale ; (d) démocratie/régime démocratique, valeurs et principes démocratiques ; (e) éducation aux droits de l'homme. Termes clés relatifs au « développement durable » : (a) durable, durabilité, développement durable ; (b) viabilité économique, croissance durable, production et consommation durables, économie verte ; (c) durabilité sociale (cohésion et durabilité sociales) ; (d) durabilité environnementale, durable/viable sur le plan environnemental ; (e) changement climatique (réchauffement climatique, émissions de carbone, empreinte carbone) ; (f) énergies, carburants renouvelables, sources d'énergie de remplacement (énergie solaire, énergie marémotrice, éolien, énergie géothermique, biomasse) ; (g) écosystèmes, écologie (biodiversité, biosphère, biomes, perte de diversité) ; (h) traitement des déchets, recyclage ; (i) éducation en vue du développement durable ; (j) éducation, études environnementales, éducation en faveur de l'environnement, éducation en faveur de la viabilité environnementale. Termes clés relatifs à la « citoyenneté mondiale » : (a) mondialisation ; (b) citoyenneté/culture/identité/communauté mondiale, citoyen mondial ; (c) réflexion et action à l'échelle mondiale et locale ; (d) multiculturel, multiculturalisme/interculturel, interculturalisme ; (e) migration, immigration, mobilité, déplacement des personnes ; (f) concurrence et compétitivité mondiales, compétitif à l'échelle mondiale, compétitivité internationale ; (g) inégalités et disparités à l'échelle mondiale ; (h) citoyenneté/culture/identité/culture/patrimoine national/local ; éducation à la citoyenneté mondiale ; (i) éducation à la citoyenneté mondiale.
B	**Pourcentage d'établissements dispensant une éducation au VIH/sida basée sur les compétences de la vie courante** Pourcentage d'établissements du premier cycle du secondaire qui dispensent une éducation au VIH/sida basée sur les compétences de la vie courante (tous établissements confondus).
C	**Pourcentage d'élèves de 15 ans ayant acquis ou dépassé le niveau 2 de compétence en culture scientifique** La culture scientifique est définie comme suit : (a) les connaissances scientifiques de l'individu et sa capacité d'utiliser ces connaissances pour identifier des questions, acquérir de nouvelles connaissances, expliquer des phénomènes scientifiques et tirer des conclusions fondées sur les faits à propos de questions à caractère scientifique ; (b) la compréhension des éléments caractéristiques des sciences en tant que forme de recherche et de connaissance humaines ; (c) la conscience du rôle des sciences et de la technologie dans la constitution de notre environnement matériel, intellectuel et culturel ; (d) la volonté de s'engager en tant que citoyen réfléchi à propos de problèmes à caractère scientifique et touchant à des notions relatives aux sciences. (*Source :* OCDE PISA, 2015 ; TIMMS.) **Pourcentage d'étudiants et de jeunes ayant une bonne compréhension du VIH/sida et de la sexualité** Pourcentage de jeunes (15 à 24 ans) qui connaissent au moins deux moyens de prévenir les infections et qui rejettent au moins trois idées fausses. (*Source :* ONUSIDA.)
D	**Pourcentage d'écoles disposant d'un accès élémentaire à l'eau potable, d'installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes et d'installations élémentaires de lavage de main** « Accès élémentaire à l'eau » signifie que l'école disposait d'un accès à l'eau potable provenant d'une source améliorée et d'un point d'eau au moment de l'enquête. « Assainissement de base ou toilettes » signifie que l'école disposait d'installations sanitaires améliorées, non mixtes et utilisables (accessibles, en état de marche et privées), au moment de l'enquête. « Installations élémentaires de lavage de main » signifient que l'école avait mis en place des installations de lavage de main disposant d'eau et de savon au moment de l'enquête. (*Source :* UNICEF, WASH dans les écoles, 2018.)
E	**Pourcentage d'écoles primaires disposant :** **De l'électricité** Sources d'électricité disponibles et régulières qui permettent aux élèves et aux enseignants d'utiliser de manière appropriée et durable les équipements de TIC pour compléter les cours ou répondre à des besoins pédagogiques divers. **D'un accès à Internet à des fins pédagogiques** Utilisation d'Internet comme outil pédagogique, accessible par les élèves indépendamment de l'appareil dont ils disposent. Accès par bande étroite fixe, large bande fixe ou réseau mobile. **D'ordinateurs à des fins pédagogiques** Utilisation d'ordinateurs à l'appui des cours ou pour répondre à des besoins pédagogiques, notamment aux besoins en informations pour mener des recherches, préparer des exposés, réaliser des exercices et des expériences pratiques, partager des informations et participer à des forums de discussion en ligne à des fins éducatives. Les ordinateurs de bureau, les ordinateurs portables et les tablettes entrent dans cette définition.
F	**Pourcentage d'écoles primaires publiques disposant d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés** Tout environnement bâti au sein d'établissements éducatifs qui est accessible à tous, notamment aux personnes polyhandicapées, afin que tous les usagers puissent y entrer et en sortir. L'accessibilité comprend la facilité pour tous les usagers éventuels du bâtiment de s'en approcher, d'y entrer, d'en sortir et ou de l'utiliser, ainsi que les services et les installations dont il dispose (eau et assainissement par exemple), en ayant l'assurance que leur santé, leur sécurité et leur bien-être seront garantis dans le cadre de leurs activités.

G	**Intimidations** Classification harmonisée du risque général de subir des intimidations conformément à la base de données mondiale sur les brimades du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, à partir des données provenant de six enquêtes internationales sur la prévalence des brimades chez les 11 à 15 ans dans 145 pays (*Source* : Richardson et Hiu, 2018 ; voir chapitre 15.)
H	**Nombre d'attaques contre les élèves, les enseignants et les établissements** Classement des pays en fonction du nombre d'attaques violentes, de menaces ou de l'usage délibéré de la violence au cours d'une période donnée (par exemple au cours des 12 derniers mois, d'une année scolaire ou d'une année civile) contre les élèves, les enseignants, d'autres catégories de personnel ou contre les bâtiments, les matériels, les installations des établissements éducatifs, y compris les transports. L'indicateur concerne les attaques perpétrées pour des raisons politiques, militaires, idéologiques, sectaires, ethniques ou religieuses par des forces armées ou des groupes armés non gouvernementaux. Il distingue trois niveaux : Aucun incident signalé : il n'y a pas eu d'informations faisant état d'attaques visant l'éducation. Sporadique : moins de cinq attaques signalées ou moins de cinq élèves ou enseignants blessés. Pays touché : de cinq à 99 attaques signalées contre l'éducation ou de cinq à 99 élèves ou enseignants blessés. Fortement touché : de 100 à 199 attaques signalées contre l'éducation ou de 100 à 199 élèves ou enseignants blessés. Pays très fortement touché : plus de 200 attaques signalées contre l'éducation ou plus de 200 élèves ou enseignants blessés.
I	**Mobilité internationale des étudiants, nombre d'étudiants scolarisés en mobilité interne et externe et taux de mobilité** Nombre d'étudiants étrangers faisant leurs études dans un pays donné exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur dans ce pays. Nombre d'étudiants d'un pays donné faisant leurs études à l'étranger exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur dans ce pays.
J	**Volume de l'aide publique au développement consacré aux bourses d'études** Décaissements bruts du total de l'aide publique au développement (tous secteurs confondus) consacrée aux bourses d'études (tous niveaux confondus). Le total des valeurs des régions et des groupes de pays par revenu ne correspond pas au montant global car une partie de l'aide n'est pas allouée par pays. **Coûts imputés aux étudiants** Frais engagés par les établissements d'enseignement supérieur des pays donateurs lorsqu'ils reçoivent des étudiants originaires de pays en développement.
	Tableau 7
A	**Personnel enseignant** Personnes employées à plein temps ou à temps partiel dans le but de guider et de diriger le parcours didactique des élèves et étudiants, indépendamment de leurs certifications et du mécanisme de transmission des connaissances (présentiel et/ou à distance). Cette définition exclut le personnel enseignant qui n'a pas de fonctions pédagogiques (par exemple les directeurs ou chefs d'établissements scolaires qui n'enseignent pas) et les personnes qui travaillent ponctuellement ou bénévolement dans des établissements d'enseignement.
B	**Rapport élèves/enseignant ou taux d'encadrement** Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné et pour une année scolaire donnée, basé sur le nombre d'élèves ainsi que celui des enseignants.
C	**Pourcentage d'enseignants formés** Les enseignants formés sont des enseignants ayant satisfait aux exigences minimales de la formation d'enseignant (initiale ou en cours d'exercice) pour enseigner à un niveau d'éducation donné. Les données ne sont pas collectées pour les pays UOE.
D	**Pourcentage d'enseignants qualifiés** Les enseignants qualifiés sont des enseignant ayant les qualifications académiques minimales requises pour enseigner à un niveau spécifique conformément aux normes nationales.
E	**Taux d'attrition des enseignants** Nombre d'enseignants à un niveau donné d'enseignement qui quittent la profession au cours d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage des enseignants exerçant à ce niveau pendant la même année scolaire.
F	**Salaire relatif des enseignants** Salaire des enseignants par rapport à celui d'autres professionnels titulaires d'un diplôme universitaire équivalent. Les données se rapportent au salaire réel de tous les enseignants par rapport à la rémunération de travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 à 8) travaillant à temps plein toute l'année. L'indicateur est défini comme le rapport entre le salaire des enseignants exerçant dans des établissements publics calculé à partir des salaires annuels moyens (primes et indemnités inclues) et les salaires des travailleurs ayant un niveau d'instruction comparable (moyenne pondérée) et les salaires des travailleurs âgés de 25 à 64 ans travaillant à temps plein toute l'année et diplômés de l'enseignement supérieur. Les valeurs concernant l'enseignement secondaire résultent des calculs effectués par l'équipe du *Rapport GEM*, elles représentent des moyennes des valeurs des premiers et seconds cycles de l'enseignement secondaire pondérées par le nombre d'enseignants exerçant à chaque niveau.

Notes : UIT = Union internationale des télécommunications ; PISA = Programme international pour le suivi des acquis des élèves ; PPA = Parité de pouvoir d'achat.
Source : Équipe du *Rapport GEM* à partir des définitions de l'ISU et d'autres sources.

TABLEAU 1 : Caractéristiques du système éducatif et dépenses d'éducation

	SYSTÈMES ÉDUCATIFS																	
	A		B		C	D				E				F				
	Obligatoire		Gratuit			Durée (années)				Population d'âge scolaire (000 000)				Scolarisation (000 000)				
	1 année de préprimaire	9 années de primaire-secondaire	1 année de préprimaire	12 années de primaire-secondaire	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Préprimaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	
Indicateur de l'ODD :	**4.2.5**	**4.1.7**	**4.2.5**	**4.1.7**														
Année de référence :	**2017**																	
Région	**% de pays**				**Médiane**					**Total**								
Monde	22	73	45	50	6	3	6	3	3	352	717	771	583 i	177 i	746 i	591 i	221 i	
Afrique subsaharienne	2	44	15	22	6	3	6	3	3	76	168	139	89 i	24 i	165 i	59 i	8 i	
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	12	88	33	62	6	3	6	3	3	24	54	56	42 i	8 i	55 i	45 i	19 i	
Afrique du Nord	-	83	17	33	6	2	6	3	3	10	27	24	20 i	4 i	27	20 i	7 i	
Asie de l'Ouest	17	89	39	72	6	3	6	3	3	15	27	31	22 i	4 i	27 i	26 i	12 i	
Asie centrale et Asie du Sud	7	64	50	46	6	3	5	4	3	103	189	254	175 i	25 i	210 i	183 i	44 i	
Asie centrale	20	100	100	40	7	4	4	5	2	6	5	8	6	2	5	8	1	
Asie du Sud	-	44	22	50	6	2	5	3	4	97	184	246	169 i	23 i	205 i	175 i	42 i	
Asie de l'Est et du Sud-Est	22	72	31	31	6	3	6	3	3	81	175	170	154	65	180	149	71	
Asie de l'Est	29	100	43	43	6	3	6	3	3	57	110	107	99	49	112	96	52	
Asie du Sud-Est	18	55	22	22	6	3	6	3	3	23	65	63	55	16	69	52	19	
Océanie	18	59	55 i	64 i	6	2	6	4	3	1	4	4	3 i	1 i	4 i	4 i	2 i	
Amérique latine et Caraïbes	56	83	70	62	6	2	6	3	2	28	60	67	54 i	21 i	65 i	64 i	27 i	
Caraïbes	27	82	50	61	5	2	6	3	2	2	4 i	4	3	1	3	2	1 i	
Amérique centrale	100	86	86	43	6	3	6	3	2	10	19	19	16	6	19	17	5	
Amérique du Sud	83	83	92	75	6	3	6	3	3	16	35	44	34	11	38	44	18	
Europe et Amérique du Nord	24	93	57	62	6	3	6	3	3	39	67	81	65 i	33 i	68 i	86 i	50 i	
Europe	23	93	54	59	6	3	5	4	3	26	39	53	41 i	24 i	40 i	59 i	29 i	
Amérique du Nord	33	100	100	100	6	2	6	3	3	13	27	27	24 i	9 i	28 i	27 i	21 i	
Faible revenu	3	41	26	19	6	3	6	3	3	59	118	102	65 i	13 i	118 i	42 i	6 i	
Revenu intermédiaire	23	69	41	45	6	3	6	3	3	253	518	579	443 i	131 i	545 i	452 i	158 i	
Intermédiaire, tranche <	17	61	30	36	6	3	6	3	3	149	319	370	264 i	54 i	339 i	258 i	64 i	
Intermédiaire, tranche >	27	76	51	53	6	3	6	3	3	103	199	210	179	77	206	194 i	93 i	
Revenu élevé	32	91	58	68	6	3	6	3	3	40	81	89	74 i	33 i	83 i	97 i	57 i	

A Durée de la scolarité obligatoire, par niveau.
B Durée de la scolarité gratuite, par niveau.
C Âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire.
D Durée de chaque niveau d'enseignement, en années.
E Population d'âge scolaire officiel, par niveau (millions) (supérieur : les cinq années consécutives au second cycle du secondaire).
F Effectif total par niveau d'enseignement (millions).
G Dépenses publiques d'éducation initiales, en pourcentage du produit intérieur brut (PIB).
H Dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales.
I Dépenses publiques initiales par élève et par niveau en dollars EU constants de 2015 et en pourcentage du PIB par habitant.
J Dépenses initiales des ménages pour l'éducation en pourcentage du PIB.

Notes :
Source : ISU sauf mention contraire. Les données se rapportent à l'année scolaire s'achevant en 2017, sauf mention contraire.
Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.

(± n) Autre année de référence (par exemple, -2 : l'année de référence est 2015 au lieu de 2017).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

	FINANCEMENT										
	G	H	I								J
			Dépenses publiques d'éducation par élève								
			Dollars EU PPA 2015				% du PIB per capita				
	Dépenses publiques d'éducation (% du PIB)	Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%)	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB)
		1.a.2	4.5.4								
	2017										
	Médiane										
	4,4	14,1	1 126 i	2 028 i	2 716 i	4 322 i	12 i	16 i	20 i	30 i	...
	4,3	16,5	81 i	268 i	476 i	2 485 i	2 i	12	19 i	85 i	...
	3,8 i	12,3 i	1 203 i	4 392 i	4 911 i	5 150 i	11 i	15 i	18 i	22 i	...
	...	...	- i	1 271 i	3 789 i	3 164 i	- i	15 i	33 i	28 i	...
	3,7	11,7 i	3 962 i	6 458 i	5 243 i	5 456 i	13 i	15 i	18 i	22 i	1,0 i
	3,9	15,7	338	764 i	1 048	1 951	5	10 i	13	27	...
	5,8	17,5	1 019 i	...	3 268 i	557 i	28 i	...	28 i	10 i	0,8 i
	3,8	14,5	52	764	696	2 500	1	10	11	30	...
	3,4	13,5	1 226 i	2 645	7 700 i	6 165	5 i	13	20 i	21	...
	3,6 i	13,5 i	3 730 i	8 675 i	11 155 i	8 499	14 i	15 i	29 i	19 i	0,4 i
	3,3	15,4	489 i	1 303	1 996 i	2 859 i	3	9	12 i	21	...
	4,7 i	14,1 i	...	...	...	...	...	13 i	...	...	...
	5,1	18,0 i	991 i	1 800 i	2 287 i	2 517 i	12 i	16 i	19 i	25 i	...
	5,1 i	16,3 i	...	2 005 i	2 769 i	...	5 i	16 i	21 i	...	...
	4,8	20,4	791 i	1 221	1 130	1 852	13 i	16	16	38	2,2 i
	5,2	16,5	1 619 i	1 582	2 237	3 217 i	15	17	18	20 i	1,2 i
	4,8	11,6	5 761	7 416	7 890	8 621	18	21	23	27	0,4 i
	4,8	11,6	5 632	6 881	7 858	7 948	18	22	23	27	0,4 i
	3,2	10,6	6 522 i	9 447	12 090 i	14 076	15	18	17	21	1,2 i
	4,0	16,1	52 i	194 i	276 i	1 675 i	2 i	11 i	17 i	103 i	...
	4,3	15,6	631 i	1 433 i	1 774 i	2 714 i	8 i	15 i	17 i	27 i	...
	4,5	16,4	434 i	985 i	1 104 i	2 029 i	8 i	13 i	17 i	37 i	...
	4,1	13,9	991 i	2 155 i	2 498 i	3 185 i	7 i	16 i	17 i	23 i	...
	4,9	12,9	5 311 i	7 990 i	8 955 i	10 801	17	19	23	26	0,6 i

TABLEAU 1 (suite)

	SYSTÈMES ÉDUCATIFS																	
	A		B		C	D				E				F				
	Obligatoire		Gratuit			Durée (années)				Population d'âge scolaire (000 000)				Scolarisation (000 000)				
	1 année de préprimaire	9 années de primaire-secondaire	1 année de préprimaire	12 années de primaire-secondaire	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Préprimaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	
Indicateur de l'ODD :	**4.2.5**	**4.1.7**	**4.2.5**	**4.1.7**														
Année de référence :	**2017**																	
Afrique subsaharienne																		
Afrique du Sud	-	9	-	12	7	4	7	2	3	5	8_{+1}	5_{+1}	5_{-1}	1_{-1}	8_{-1}	5_{-1}	1_{-1}	
Angola	-	6	-	-	6	1	6	3	3	1	5_{+1}	4_{+1}	3_{-2}	1_{-1}	6_{-2}	2_{-1}	$0,2_{-2}$	
Bénin	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1	2_{+1}	2_{+1}	1_{-1}	$0,2_{-1}$	2	1_{-1}	$0,1_{-1}$	
Botswana	-	-	...	...	6	3	7	3	2	0,2	$0,3_{+1}$	$0,2_{+1}$	0,2	$-_{-3}$	$0,3_{-3}$	...	0,1	
Burkina Faso	-	11	-	10	6	3	6	4	3	2	3_{+1}	3_{+1}	2	0,1	3	1	0,1	
Burundi	$-_{-1}$	$-_{-1}$	...	...	7	2	6	4	3	1	2_{+1}	2_{+1}	1	0,1	2	1	0,1	
Cabo Verde	-	10	-	8	6	3	6	3	3	-	$0,1_{+1}$	$0,1_{+1}$	0,1	-	0,1	0,1	-	
Cameroun	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1	4_{+1}	4_{+1}	2_{-1}	1	4	2_{-1}	$0,4_{-1}$	
Comores	-	6	-	6	6	3	6	4	3	0,1	$0,1_{+1}$	$0,1_{+1}$	0,1	-	0,1	0,1	$-_{-3}$	
Congo	-	10	3	13	6	3	6	4	3	0,5	1_{+1}	1_{+1}	$0,4_{-3}$	...	...	...	$-_{-4}$	
Côte d'Ivoire	$-_{-1}$	10_{-1}	$-_{-1}$	10_{-1}	6	3	6	4	3	2	4_{+1}	4_{+1}	2_{-1}	0,2	4	2	$0,2_{-1}$	
Djibouti	-	10	2	12	6	2	5	4	3	-	$0,1_{+1}$	$0,1_{+1}$	$0,1_{-3}$	-	0,1	0,1	...	
Érythrée	-	8	$-_{-1}$	8_{-1}	6	2	5	3	4	0,3	1_{+1}	1_{+1}	$0,4_{-1}$	-	0,3	0,2	$-_{-1}$	
Eswatini	-	7	-	7	6	3	7	3	2	0,1	$0,2_{+1}$	$0,2_{+1}$	$0,2_{-2}$	...	$0,2_{-1}$	$0,1_{-1}$	$-_{-4}$	
Éthiopie	-	8	-	8	7	3	6	4	2	9	16_{+1}	15_{+1}	9_{-3}	3_{-2}	16_{-2}	5_{-2}	1_{-3}	
Gabon	-	10	-	10	6	3	5	4	3	0,2	$0,2_{+1}$	$0,3_{+1}$	$0,2_{-3}$	...	...	...	...	
Gambie	-	9	-	9	7	4	6	3	3	0,3	$0,3_{+1}$	$0,3_{+1}$	$0,2_{-3}$	0,1	0,3	...	...	
Ghana	2	9	-	9	6	2	6	3	4	2	4_{+1}	4_{+1}	3	2	4	3	0,4	
Guinée	$-_{-1}$	6_{-1}	$-_{-1}$	6_{-1}	7	3	6	4	3	1	2_{+1}	2_{+1}	1_{-3}	...	2_{-1}	1_{-3}	$0,1_{-3}$	
Guinée équatoriale	-	6	-	6	7	3	6	4	2	0,1	$0,2_{+1}$	$0,1_{+1}$	$0,1_{-3}$	$-_{-2}$	$0,1_{-2}$	...	...	
Guinée-Bissau	$-_{-1}$	9_{-1}	...	...	6	3	6	3	3	0,2	$0,3_{+1}$	$0,2_{+1}$	$0,2_{-3}$	...	...	...	...	
Kenya	-	12	-	12	6	3	6	2	4	4	8_{+1}	7_{+1}	5_{-1}	3_{-1}	8_{-1}	...	1_{-1}	
Lesotho	-	7	-	7	6	3	7	3	2	0,2	$0,4_{+1}$	$0,2_{+1}$	$0,2_{-1}$	$0,1_{-1}$	0,4	0,1	$-_{-2}$	
Libéria	-	6	-	6	6	3	6	3	3	0,4	1_{+1}	1_{+1}	$0,4_{-3}$	1_{-1}	1_{-1}	$0,2_{-1}$	...	
Madagascar	-	5	3	12	6	3	5	4	3	2	3_{+1}	4_{+1}	3_{-1}	1	5_{-1}	2	$0,1_{-1}$	
Malawi	-	8	$-_{-1}$	8_{-1}	6	3	6	4	2	2	3_{+1}	3_{+1}	2_{-3}	1_{-2}	4	1	...	
Mali	-	9	4	12	7	4	6	3	3	2	3_{+1}	3_{+1}	2_{-2}	0,1	3	1	$0,1_{-2}$	
Maurice	-	11	-	13	5	2	6	3	4	-	$0,1_{+1}$	$0,1_{+1}$	0,1	-	0,1	0,1	-	
Mauritanie	-	9	3	13	6	3	6	4	3	0,4	1_{+1}	1_{+1}	0,4	$-_{-2}$	1	0,2	-	
Mozambique	-	-	...	...	6	3	7	3	2	3	6_{+1}	4_{+1}	3	...	6	1	0,2	
Namibie	-	7	$-_{-1}$	7_{-1}	7	2	7	3	2	0,1	$0,4_{+1}$	$0,3_{+1}$	$0,3_{-1}$	-	0,5	...	$0,1_{-1}$	
Niger	-	-	...	...	7	3	6	4	3	2	4_{+1}	3_{+1}	2	0,2	3	1	0,1	
Nigéria	$-_{-1}$	9_{-1}	-	9	6	1	6	3	3	6	32_{+1}	26_{+1}	16_{-3}	...	26_{-1}	10_{-1}	...	
Ouganda	-	7	...	...	6	3	7	4	2	4	9_{+1}	6_{+1}	4_{-3}	1	9	...	$0,2_{-3}$	
R. D. Congo	-	6	-	6	6	3	6	2	4	8	14_{+1}	11_{+1}	7_{-1}	$0,3_{-2}$	14_{-2}	5_{-2}	$0,5_{-1}$	
République centrafricaine	-	10	-	13	6	3	6	4	3	0,4	1_{+1}	1_{+1}	$0,4_{-3}$	-	1_{-1}	0,1	...	
République-Unie de Tanzanie	-	7	2	7	7	2	7	4	2	4	11_{+1}	8_{+1}	5_{-2}	2	9	2	$0,2_{-1}$	
Rwanda	-	6	-	9	7	3	6	3	3	1	2_{+1}	2_{+1}	1	0,2	3	1	0,1	
Sao Tomé-et-Principe	-	6	-	6	6	3	6	3	3	-	$-_{+1}$	$-_{+1}$	-	$-_{-1}$	-	-	$-_{-2}$	
Sénégal	-	11	-	11	6	3	6	4	3	1	3_{+1}	2_{+1}	1	0,2	2	1	0,2	
Seychelles	$-_{-1}$	10_{-1}	-	11	6	2	6	3	4	-	$-_{+1}$	$-_{+1}$	$-_{-1}$	$-_{-1}$	$-_{-1}$	$-_{-1}$	$-_{-1}$	
Sierra Leone	-	9	-	9	6	3	6	3	4	1	1_{+1}	1_{+1}	1_{-3}	0,1	1	0,5	...	
Somalie	$-_{-1}$	$-_{-1}$	...	...	6	3	6	2	4	1	3_{+1}	2_{+1}	1_{-3}	...	...	...	...	
Soudan du Sud	$-_{-1}$	8_{-1}	-	8	6	3	6	2	4	1	2_{+1}	2_{+1}	1_{-3}	$0,1_{-2}$	1_{-2}	$0,2_{-2}$	...	
Tchad	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1	3_{+1}	3_{+1}	1_{-3}	$-_{-1}$	2_{-1}	1_{-1}	$-_{-3i}$	
Togo	-	10	-	5	6	3	6	4	3	1	1_{+1}	1_{+1}	1	0,1	2	1	0,1	
Zambie	$-_{-1}$	7_{-1}	-	7	7	4	7	2	3	2	3_{+1}	2_{+1}	2_{-3}	...	3_{-4}	...	...	
Zimbabwe	$-_{-1}$	7_{-1}	...	...	6	2	7	2	4	1	3_{+1}	2_{+1}	2_{-2}	$0,4_{-4}$	3_{-4}	1_{-4}	$0,1_{-2}$	

	FINANCEMENT											
	G	H	I								J	
			Dépenses publiques d'éducation par élève									
			Dollars EU PPA 2015				% du PIB per capita					
	Dépenses publiques d'éducation (% du PIB)	Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%)	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB)	CODE PAYS
		1.a.2	4.5.4									
		2017										
	6,1	18,7	819	2 281	2 529	6 053	6	18	20	47	...	ZAF
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AGO
	4,0-1i	18,8-1i	252-2	194-2	229-2	1 544-2	12-2	9-2	11-2	73-2	4,8-4i	BEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
	4,1-2	18,0-2	13-2	271-2	293-2	2 095-2	1-2	16-2	17-2	123-2	...	BFA
	4,3i	19,9i	2-4	98-4	236-4	2 363-4	0,3-4	12-4	28-4	281-4	...	BDI
	5,2	16,8	84	1 133	1 338	2 607	1	17	20	39	...	CPV
	3,1i	16,4i	...	...	...	627-4	...	...	...	19-4	...	CMR
	4,3-2	15,3-2	306-3	264-3	229-3	671-3	20-3	17-3	15-3	44-3	...	COM
	4,6-2i	8,6-2i	...	...	...	5 124-4	...	...	...	91-4	...	COG
	4,4i	18,7i	782-2i	463-2i	811-2i	4 268-2i	23-2i	13-2i	23-2i	124-2i	2,3-2i	CIV
	...	...	...	...	...	...	...	38-1	1-1	...	...	DJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
	7,1-3	24,9-3	...	1 596-3	2 736-3	12 426-3	...	19-3	33-3	150-3	...	SWZ
	4,7-2	27,1-2	53-2	117-2	250-2	3 699-3	4-2	8-2	17-2	265-3	...	ETH
	2,7-3	11,2-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
	3,1-1i	10,4-1i	-3	199-3	...	...	-3	12-3	...	...	...	GMB
	4,5i	20,2i	92-3	326-3	1 078-3	3 082-3	2-3	8-3	26-3	75-3	...	GHA
	2,2	14,4	...	144-1	161-3	1 754-3	...	7-1	9-3	95-3	...	GIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
	1,1-4	16,2-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
	5,2i	16,9i	40-2	313-2	...	2 184-2	1-2	11-2	...	75-2	...	KEN
	6,4+1	...	...	649+1	940+1	...	...	22+1	31+1	...	...	LSO
	3,8i	7,0i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBR
	2,6-2i	17,0-2i	...	...	...	564-1	...	...	...	38-1	...	MDG
	4,0i	14,3i	-1	98-1	289-1	...	-1	9-1	25-1	...	...	MWI
	3,8-2	18,2-2	41-2	272-2	467-2	3 373-2	2-2	13-2	23-2	165-2	...	MLI
	5,0	19,9	570	3 243	6 588	2 009	3	16	32	10	...	MUS
	2,6-1i	9,3-1i	-4	400-1	557-1	3 764-1	-4	11-1	15-1	99-1	...	MRT
	5,5-4	19,0-4	...	141-4i	484-4i	1 597-4	...	13-4i	44-4i	145-4	...	MOZ
	3,1-3	7,6-3	...	...	...	8 119-3	...	...	...	79-3	-3	NAM
	4,5i	16,6i	574-2	214-2	621-2	2 937-2	59-2	22-2	64-2	304-2	...	NER
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
	2,6i	12,1i	-3	100-3	...	...	-3	6-3	...	...	3,9-3	UGA
	1,5i	10,8i	-2	57-4	42-4	576-4	-2	7-4	5-4	73-4	...	COD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF
	3,5-3	17,3-3	241-3	250-3	...	...	10-3	10-3	...	...	...	TZA
	3,2i	11,1i	311-1i	102-1i	693-1i	1 897-2i	17-1i	6-1i	38-1i	111-2i	...	RWA
	5,1-1	16,0-1	379-3	359-3	258-3	1 267-3	12-3	12-3	8-3	41-3	0,2-3i	STP
	6,2i	21,6i	52-1	398-1	386-1	4 831-1	2-1	16-1	15-1	191-1	...	SEN
	4,4-1	11,7-1	3 305-1	3 875-1	4 176-1	19 298-1	12-1	14-1	15-1	71-1	-1	SYC
	4,6	19,8	-	71	213	...	-	5	14	...	...	SLE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
	1,0	1,0	...	...	...	...	0,4-1	5-1	13-1	...	...	SSD
	2,9-4	12,5-4	...	...	377-4	...	...	...	18-4	...	...	TCD
	5,1-1	16,0-1	77-2	243-1	...	1 179	5-2	16-1	...	77	...	TGO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
	7,5-3	30,0-3	122-4	401-4	637-4	4 621-4	6-4	20-4	31-4	225-4	...	ZWE

TABLEAU 1 (suite)

	SYSTÈMES ÉDUCATIFS																	
	A		B		C	D				E				F				
	Obligatoire		Gratuit			Durée (années)				Population d'âge scolaire (000 000)				Scolarisation (000 000)				
	1 année de préprimaire	9 années de primaire-secondaire	1 année de préprimaire	12 années de primaire-secondaire	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Préprimaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	
Indicateur de l'ODD :	**4.2.5**	**4.1.7**	**4.2.5**	**4.1.7**														
Année de référence :	**2017**																	
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest																		
Algérie	-	10	1	12	6	1	5	4	3	1	4_{+1}	4_{+1}	3	...	4	...	2	
Arabie saoudite	$-_{-1}$	9_{-1}	$-_{-1}$	12_{-1}	6	3	6	3	3	2	3_{+1}	3_{+1}	2_{-1}	$0,4_{-1}$	4_{-1}	3_{-3i}	2_{-1}	
Arménie	-	12	3	12	6	3	4	5	3	0,1	$0,2_{+1}$	$0,3_{+1}$	0,2	0,1	0,2	$0,2_{-2}$	0,1	
Azerbaïdjan	1	9	3	11	6	3	4	5	3	1_i	1_i	1_i	1_i	0,2	1	1	0,2	
Bahreïn	-	9	-	12	6	3	6	3	3	0,1	$0,1_{+1}$	$0,1_{+1}$	0,1	-	0,1	0,1	-	
Chypre	1	9	1	12	6	3	6	3	3	$-_i$	$0,1_i$	$0,1_i$	$0,1_{-2i}$	$-_{-2}$	$0,1_{-2}$	$0,1_{-2}$	$-_{-2}$	
Égypte	-	12	-	12	6	2	6	3	3	5	12_{+1}	11_{+1}	8_{-1}	1	12	9	3_{-1}	
Émirats arabes unis	$-_{-1}$	6_{-1}	$-_{-1}$	12_{-1}	6	2	5	4	3	0,2	$0,5_{+1}$	1_{+1}	$0,4_{-1}$	$0,2_{-1}$	$0,5_{-1}$	$0,4_{-1}$	$0,2_{-1}$	
Géorgie	-	9	-	12	6	3	6	3	3	0,2	$0,3_{+1}$	$0,3_{+1}$	0,3	...	0,3	0,3	0,1	
Iraq	-	9	-	12	6	2	6	3	3	2	6_{+1}	5_{+1}	3_{-2}	...	...	...	...	
Israël	1_{-1}	12_{-1}	1_{-1}	12_{-1}	6	3	6	3	3	0,5	1_{+1}	1_{+1}	1_{-1}	1_{-1}	1_{-1}	1_{-1}	$0,4_{-1}$	
Jordanie	-	10	-	10	6	2	6	4	2	...	...	1_{+1}	1	0,1	1	1	0,3	
Koweït	-	9	-	12	6	2	5	4	3	0,1	$0,3_{+1}$	$0,3_{+1}$	0,2	0,1	0,3	$0,3_{-2}$	$0,1_{-4}$	
Liban	-	10	-	10	6	3	6	3	3	0,3	1_{+1}	1_{+1}	1	0,2	1	0,4	0,2	
Libye	$-_{-1}$	9_{-1}	$-_{-2}$	9_{-2}	6	2	6	3	3	0,2	1_{+1}	1_{+1}	1_{-3}	...	...	...	...	
Maroc	-	9	-	9	6	2	6	3	3	1	4_{+1}	4_{+1}	3	1	4	3	1	
Oman	-	-	-	12	6	2	6	3	3	0,1	$0,4_{+1}$	$0,3_{+1}$	$0,3_{-1}$	0,1	0,4	0,3	$0,1_{-1}$	
Palestine	-	10	1	12	6	2	4	6	2	0,3	1_{+1}	1_{+1}	1	0,1	0,5	1	0,2	
Qatar	-	9	-	9	6	3	6	3	3	0,1	$0,1_{+1}$	$0,1_{+1}$	0,2	-	0,1	0,1	-	
République arabe syrienne	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1	3_{+1}	3_{+1}	2_{-1}	$0,1_{-4}$	2_{-4}	2_{-4}	1_{-1}	
Soudan	$-_{-1}$	8_{-1}	$-_{-3}$	11_{-2}	6	2	6	2	3	2	6_{+1}	5_{+1}	4_{-2}	1_{-1}	5_{-1}	2_{-1}	1_{-2}	
Tunisie	$-_{-1}$	9_{-1}	$-_{-1}$	11_{-1}	6	3	6	3	4	1	1_{+1}	1_{+1}	1	$0,3_{-1}$	1_{-1}	1_{-1}	0,3	
Turquie	-	12	3	12	6	3	4	4	4	4	5_{+1}	11_{+1}	6_{-1}	1_{-1}	5_{-1}	11_{-1}	7_{-1}	
Yémen	$-_{-1}$	9_{-1}	$-_{-1}$	9_{-1}	6	3	6	3	3	2	4_{+1}	4_{+1}	3_{-3}	$-_{-1}$	4_{-1}	2_{-1}	...	
Asie centrale et Asie du Sud																		
Afghanistan	-	9	1	12	7	1	6	3	3	1	6_{+1}	5_{+1}	3_{-2}	...	6	3	$0,3_{-3}$	
Bangladesh	$-_{+1}$	5_{+1}	1_{+1}	...	6	3	5	3	4	9	16	23	16	4	17	15	3	
Bhoutan	-	-	-	11	6	2	7	4	2	-	$0,1_{+1}$	$0,1_{+1}$	$0,1_{-3}$	-	0,1	0,1	$-_{-4}$	
Inde	$-_{-1}$	8_{-1}	$-_{-1}$	8_{-1}	6	3	5	3	4	74	126_{+1}	177_{+1}	120_{-1}	10_{-1}	146_{-1}	132_{-1}	32_{-1}	
Kazakhstan	-	9	4	11	7	4	4	5	2	2	1_{+1}	2_{+1}	1	1	1	2	1	
Kirghizistan	1	9	4	11	7	4	4	5	2	1	$0,5_{+1}$	1_{+1}	1	0,2	1	1	0,2	
Maldives	-	-	-	12	6	3	7	3	2	-	$-_{+1}$	$-_{+1}$	$-_{-3}$	-	-	...	$-_{-3}$	
Népal	-	-	-	8	5	2	5	3	4	1_{+1}	3_{+1}	5_{+1}	3	1	4	3_i	0,4	
Ouzbékistan	-	12	4	12	7	4	4	5	3	3	2_{+1}	4_{+1}	3	1	2	4	0,3	
Pakistan	-	12	-	12	5	2	5	3	4	10	23_{+1}	28_{+1}	19	8	22	13	2	
République islamique d'Iran	-	9	-	9	6	1	6	2	4	1	8_{+1}	6_{+1}	6	1_{-2}	8_{-2}	6_{-2}	4_{-1}	
Sri Lanka	-	11	-	13	5	1	5	4	4	0,3	2_{+1}	3_{+1}	2	$0,3_{-1}$	2	3	0,3	
Tadjikistan	-	9	4	11	7	4	4	5	2	1	1_{+1}	1_{+1}	1	0,1	1	1_{-4}	0,3	
Turkménistan	$-_{-1}$	12_{-1}	3_{-1}	12_{-1}	6	3	4	6	2	0,4	$0,4_{+1}$	1_{+1}	1_{-3}	$0,2_{-3}$	$0,4_{-3}$	1_{-3}	$-_{-3}$	
Asie de l'Est et du Sud-Est																		
Brunéi Darussalam	-	9	...	...	6	3	6	2	5	-	$-_{+1}$	$-_{+1}$	-	-	-	-	-	
Cambodge	-	-	-	9	6	3	6	3	3	1	2_{+1}	2_{+1}	2	0,2	2	...	0,2	
Chine	-	9	-	9	6	3	6	3	3	51	99_{+1}	94_{+1}	87	44	100	83	44	
Hong Kong, Chine	-	9	-	12	6	3	6	3	3	0,2	$0,3_{+1}$	$0,3_{+1}$	0,4	0,2	0,4	0,4	0,3	
Indonésie	-	9	-	12	7	2	6	3	3	10	28_{+1}	28_{+1}	22	6	29	24	8	
Japon	-	9	-	9	6	3	6	3	3	3	7_{+1}	7_{+1}	6_{-1}	3_{-1}	7_{-1}	7_{-1}	4_{-1}	
Macao, Chine	1	9	3	12	6	3	6	3	3	-	$-_{+1}$	$-_{+1}$	-	-	-	-	-	
Malaisie	-	6	-	11	6	2	6	3	3	1_{+1}	3_{+1}	3_{+1}	3_{+1}	1	3	3	1	
Mongolie	-	12	-	12	6	4	5	4	3	0,3	$0,3_{+1}$	$0,3_{+1}$	0,2	0,2	0,3	...	0,2	
Myanmar	-	5	-	5	5	2	5	4	2	2	5_{+1}	6_{+1}	5	0,2	5	4	1	
Philippines	1	10	1	10	6	1	6	3	1	2	13_{+1}	8_{+1}	10	2_{-1}	14_{-1}	7_{-1}	4	
RDP lao	-	5	-	5	6	3	5	4	3	0,5	1_{+1}	1_{+1}	1	0,2	1	1	0,1	
République de Corée	-	9	3	9	6	3	6	3	3	1	3_{+1}	3_{+1}	3_{-1}	1_{-1}	3_{-1}	3_{-1}	3_{-1}	
RPD Corée	1_{+1}	11_{+1}	1_{+1}	11_{+1}	6	2	5	3	3	1_{+1}	2_{+1}	2_{+1}	2_{+1}	...	2_{+1}	2_{-2}	1_{+1}	
Singapour	-	6	...	...	6	3	6	2	2	$0,1_{-1i}$	$0,2_{-1i}$	$0,2_{-1i}$	$0,2_{-1i}$	...	$0,2_{-1}$	$0,2_{-1}$	$0,2_{-1}$	
Thaïlande	-	9	-	12	6	3	6	3	3	2	5_{+1}	5_{+1}	5	2	5	6	2_{-1}	
Timor-Leste	-	9	-	9	6	3	6	3	3	0,1	$0,2_{+1}$	$0,2_{+1}$	$0,1_{-3}$	-	0,2	0,1	...	
Viet Nam	1	9	1	5	6	3	5	4	3	5	7_{+1}	9_{+1}	8	4	8	...	2_{-1}	

	FINANCEMENT											
	G	H	I								J	
			Dépenses publiques d'éducation par élève									
			Dollars EU PPA 2015				% du PIB per capita					
	Dépenses publiques d'éducation (% du PIB)	Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%)	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB)	CODE PAYS
		1.a.2	4.5.4									
	2017											
	...	...	-	...	...	...	-	...	...	...	...	DZA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SAU
	2,8-1	10,2-1	1 289-1	979-1	1 235-3	848-1	15-1	11-1	15-3	10-1	...	ARM
	2,9-1	8,2-1	4 370-1	...	3 765-1	3 972-1	26-1	...	22-1	23-1	1,0-1	AZE
	2,7-1	7,5-1	...	5 222-2	8 190-2	9 742-4	...	11-2	18-2	21-4	1,1-1	BHR
	6,4-2	16,3-2	3 962-2	10 149-2	12 420-2	9 229-2	13-2	32-2	39-2	29-2	1,4-2	CYP
	...	...	1 117	1 085	1 520	...	10	10	14	...	...	EGY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARE
	3,8	13,0	...	...	...	1 032	...	...	...	10	0,1	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
	5,9-2	15,0-2	4 599-2	7 695-2	6 721-2	6 941-2	13-2	21-2	19-2	19-2	1,2-2	ISR
	3,5	11,7	140	1 179	1 506	2 024	2	13	17	23	...	JOR
	...	...	13 364-3	11 450-3	13 773-3i	...	17-3	15-3	18-3i	...	...	KWT
	2,5-4	8,6-4	...	...	891-4	2 714-4	...	...	6-4	18-4	...	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
	...	...	-+1	1 457-4	...	-+1	-+1	20-4	...	-+1	...	MAR
	6,7	16,0	--1	12 361	14 100	18 033-1	--1	31	35	42-1	-	OMN
	4,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PSE
	2,9	8,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	QAT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
	6,6-2	22,9-2	...	...	6 057-2	6 328-2	...	...	53-2	55-2	...	TUN
	4,3-2	12,8-2	...	3 563-2	2 865-2	7 991-2	...	14-2	12-2	32-2	0,7-2	TUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
	3,9i	15,7i	-	186	205	807-3	-	10	11	41-3	...	AFG
	1,5-1	11,4-1	--1	...	360-1	1 090-1	--1	...	10-1	31-1	...	BGD
	7,1i	24,0i	--2	1 031-3	2 489-2	4 067-3	--2	14-3	32-2	55-3	...	BTN
	3,8-4	14,1-4	533-4	497-4	855-4	2 500-4	10-4	10-4	17-4	49-4	...	IND
	3,0-1	13,9-1	1 778-1	...	5 295-1	2 471-1	7-1	...	21-1	10-1	0,5-1	KAZ
	7,2i	18,5i	1 019-1	...	1 240-1	171-1	29-1	...	35-1	5-1	1,1-1	KGZ
	4,3-1	11,1-1	1 342-1	2 291-1	...	4 375-3	9-1	15-1	...	30-3	...	MDV
	5,1i	15,9i	52-2	311-2	263-2i	607-2	2-2	13-2	11-2i	25-2	...	NPL
	6,4i	19,2i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UZB
	2,8	13,8	559-1	473-1	537-1	1 431	11-1	10-1	11-1	28	...	PAK
	3,8	20,0	143-2	1 363-2	2 594-2	3 185-1	1-2	8-2	15-2	18-1	...	IRN
	2,5	14,5	--1	1 257	1 292	3 286	--1	10	10	26	...	LKA
	5,2-2	16,4-2	783-2	...	...	557-2	28-2	...	...	20-2	...	TJK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
	4,4-1	11,4-1	806-1	7 018-1	18 700-1	25 250-1	1-1	9-1	24-1	32-1	...	BRN
	1,6-3	9,1-3	99-3	177-3	...	...	3-3	5-3	...	...	...	KHM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CHN
	3,3	17,8	3 956	8 566	12 726	13 210	7	15	22	23	...	HKG
	3,6-2	20,5-2	293-3	1 465-2	1 161-2	2 081-3	3-3	13-2	11-2	20-3	3,4-2	IDN
	...	9,1-1	3 505-1	8 785-1	9 521-1	8 499-1	...	...	...	...	...	JPN
	3,1-1	13,5-1	...	...	41 504-1	24 134-1	...	...	40-1	23-1	0,4-1	MAC
	4,8-1	20,7-1	1 482-1	4 484-1	5 879-1	7 202-1	5-1	16-1	22-1	26-1	...	MYS
	3,8	13,5	1 705	1 623	...	393	14	13	...	3	0,2-2	MNG
	2,2	10,2	...	...	...	...	3	8	11	17	...	MMR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PHL
	2,9-3	12,2-3	489-3	522-3	719-3	1 167-3	8-3	9-3	12-3	20-3	...	LAO
	5,3-2	...	8 804-2	10 204-2	9 585-2	5 128-2	26-2	30-2	29-2	15-2	0,9-2	KOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
	2,9-4	20,0-4	...	...	...	17 094-4	...	...	...	21-4	...	SGP
	4,1-4	19,1-4	...	3 667-4	2 831-4	2 859-4	...	23-4	18-4	18-4	...	THA
	2,7-3	6,7-3	158-3	574-3	545-3	...	2-3	9-3	8-3	...	...	TLS
	5,7-4	18,5-4	1 226-4	1 140-4	...	1 846-4	23-4	21-4	...	34-4	1,9-4	VNM

TABLEAU 1 (suite)

	SYSTÈMES ÉDUCATIFS																	
	A		B		C	D				E				F				
	Obligatoire		Gratuit			Durée (années)				Population d'âge scolaire (000 000)				Scolarisation (000 000)				
	1 année de préprimaire	9 années de primaire-secondaire	1 année de préprimaire	12 années de primaire-secondaire	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Préprimaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	
Indicateur de l'ODD :	**4.2.5**	**4.1.7**	**4.2.5**	**4.1.7**														
Année de référence :	**2017**																	
Océanie																		
Australie	-	10	1	13	5	1	7	4	2	0,3	2+1	2+1	2-1	1-1	2-1	3-1	2-1	
Fidji	-	-	...	...	6	3	6	4	3	0,1	0,1+1	0,1+1	0,1-1	...	0,1-1	...	...	
Îles Cook	-	12	2	13	5	2	6	4	3	-i	-+1i	-+1i	--1i	--1	--1	--1	...	
Îles Marshall	1-1	12-1	1-1	12-1	6	2	6	4	2	-	-+1	-+1	--1	--1	--1	--1	...	
Îles Salomon	--1	--1	...	...	6	3	6	3	4	-	0,1+1	0,1+1	0,1-3	0,1	0,1	...	...	
Kiribati	-	9	-	9	6	3	6	3	4	-	-+1	-+1	--3	...	-	...	...	
Micronésie	--1	--1	--1	8-1	6	3	6	2	4	-	-+1	-+1	--3	--2	--2	...	...	
Nauru	2-1	12-1	2-1	12-1	6	3	6	4	2	-i	-+1i	-+1i	--3i	--1	--1	--1	...	
Niue	--1	11-1	1-1	12-1	5	1	6	4	3	-i	-+1i	-+1i	--1i	--1	--1	--2	...	
Nouvelle-Zélande	-	10	2	13	5	2	6	4	3	0,1	0,4+1	0,4+1	0,3-1	0,1-1	0,4-1	0,5-1	0,3-1	
Palau	--1	12-1	--1	12-1	6	3	6	2	4	-i	-+1i	-+1i	--3i	--3	--3	--3	--4	
Papouasie-Nouvelle-Guinée	--1	--1	...	...	7	4	6	2	4	1	1+1	1+1	1-3	0,4-1	1-1	1-1	...	
Samoa	-	8	-	8	5	2	6	2	5	-	-+1	-+1	--3	-	-	--1	...	
Tokélaou	--1	11-1	...	...	5	2	6	4	3	-i	-+1i	-+1i	--3i	--1	--1	--1	...	
Tonga	2-1	13-1	--1	8-1	6	2	6	5	2	-	-+1	-+1	--3	--2	--2	--2	...	
Tuvalu	--1	8-1	...	...	6	3	6	4	3	-i	-+1i	-+1i	--3i	--1	--1	--1	...	
Vanuatu	-	-	...	...	6	2	6	4	3	-	-+1	-+1	--3	--2	--2	--2	...	
Amérique latine et Caraïbes																		
Anguilla	-	12	-	12	5	2	7	3	2	...	...	...	...	...	...	...	...	
Antigua-et-Barbuda	-	11	-	11	5	2	7	3	2	-	-+1	-+1	--2	--2	--2	--2	...	
Argentine	2	12	3	12	6	3	6	3	3	2	4+1	4+1	3-1	2-1	5-1	5-1	3-1	
Aruba	2	11	1	11	6	2	6	2	3	-	-+1	-+1	--2	--3	--3	...	--2	
Bahamas	-	12	2-2	12	5	2	6	3	3	-	-+1	-+1	--2	--1	--1	--1	...	
Barbade	-	11	2	11	5	2	6	3	2	-	-+1	-+1	--2	-	-	-	...	
Belize	-	8	2	12-2	5	2	6	4	2	-	-+1	-+1	-	-	0,1	-	-	
Bolivie	2	12	2	12	6	2	6	2	4	0,5	1+1	1+1	1-2	0,3	1	1	...	
Brésil	2	12	2	12	6	2	5	4	3	5-1i	14-1i	23-1i	16-1i	5-1	16-1	24-1	8-1	
Chili	1	12	1	12	6	3	6	2	4	1	1+1	2+1	1-1	1-1	1-1	2-1	1-1	
Colombie	1	9	3	11	6	3	5	4	2	2	4+1	5+1	4	...	4	5	2	
Costa Rica	2	11	2	11	6	2	6	3	2	0,1	0,4+1	0,4+1	0,4	0,1-1	0,5-1	0,5-1	0,2	
Cuba	-	9	3	12	6	3	6	3	3	0,4	1+1	1+1	1-1	0,4	1	1	0,2-1	
Curaçao	2	12	...	...	6	2	6	2	4	-	-+1	-+1	--3	...	--4	--4	--4	
Dominique	-	12	-	12	5	2	7	3	2	-	-+1	-+1	--2	--1	--1	--2	...	
El Salvador	3	9	3	12	7	3	6	3	3	0,3	1+1	1+1	1-1	0,2	1	1	0,2-1	
Équateur	3	12	3	12	6	3	6	3	3	1	2+1	2+1	1-1	1	2	2	1-2	
Grenade	-	12	2	12	5	2	7	3	2	-	-+1	-+1	-	-	-	-	-	
Guatemala	1	9	3	11	7	3	6	3	2	1	2+1	2+1	2-2	1-1	2-1	1-1	0,4-2	
Guyana	-	6	-	6	6	3	6	3	2	-	0,1+1	0,1+1	0,1-2	...	...	...	...	
Haïti	-	6	-	6	6	3	6	3	4	1	1+1	2+1	1-2	...	...	...	...	
Honduras	1	11	3	11	6	3	6	3	2	1	1+1	1+1	1-2	0,2	1	1	0,2-2	
Îles Caïmanes	1	11	2	12	5	2	6	3	3	...	...	...	...	-+1	-+1	-+1	...	
Îles Turques et Caïques	2-1	11-1	...	...	6	2	6	3	2	...	...	...	...	--2	--2	--2	--2	
Îles Vierges britanniques	-	12	-	12	5	2	7	3	2	--1i	--1i	--1i	--1i	-	-	-	--1	
Jamaïque	-	6	...	...	6	3	6	3	2	0,1	...	0,2+1	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1-2	
Mexique	2	12	2	12	6	3	6	3	3	7	14+1	14+1	12-1	5-1	14-1	14-1	4-1	
Montserrat	-	12	-	12	5	2	7	3	2	...	...	...	...	-	-	-	...	
Nicaragua	1	6	-	9	6	3	6	3	2	0,4	1+1	1+1	1-2	...	...	...	...	
Panama	2	9	2	12	6	2	6	3	3	0,2	0,4+1	0,4+1	0,3-2	0,1-1	0,4-1	0,3-1	0,2-2	
Paraguay	1	12	3	12	6	3	6	3	3	0,4	1+1	1+1	1-2	0,2-1	1-1	1-1	...	
Pérou	3	11	3	11	6	3	6	3	2	2	4+1	3+1	3	2	4	3	2-1	
République dominicaine	3	12	3	12	6	3	6	2	4	1	1+1	1+1	1	0,3-1	1-1	1-1	1	
Saint-Kitts-et-Nevis	--1	12-1	--1	12-2	5	2	7	3	2	...	...	...	...	--1	--1	--1	--2	
Saint-Martin	2	11	2	11	6	3	6	2	3	...	...	...	...	--3	--3	--3	--2	
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	-	12	2	12	5	2	7	3	2	-	-+1	-+1	--1	-	-	-	...	
Sainte-Lucie	-	10	-	10	5	2	7	3	2	-	...	-+1	-	-	-	-	-	
Suriname	-	6	--2	6-2	6	2	6	4	3	-	0,1+1	0,1+1	--2	-	0,1	0,1-2	...	
Trinité-et-Tobago	--1	6-1	...	...	5	2	7	3	2	-	0,1+1	0,1+1	0,1-2	...	...	...	...	
Uruguay	2	12	2	12	6	3	6	3	3	0,1	0,3+1	0,3+1	0,3-2	0,1-1	0,3-1	0,3-1	0,1-2	
Venezuela	3	11	3	12	6	3	6	3	2	2	4+1	3+1	3-2	1	3	2	...	

	FINANCEMENT											
	G	H	I								J	
			Dépenses publiques d'éducation par élève									
			Dollars EU PPA 2015				% du PIB per capita					
	Dépenses publiques d'éducation (% du PIB)	Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%)	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB)	CODE PAYS
		1.a.2	4.5.4									
	2017											
	5,3-2	14,1-2	4 861-2	8 711-2	7 947-2	9 954-2	11-2	19-2	17-2	22-2	1,2-2	AUS
	3,9-4	14,3-4	...	1 048-4	...	...	...	13-4	...	...	...	FJI
	4,7-1	11,6-3	...	...	...	...	10-4	10-4	10-4	...	...	COK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
	12,5-2	22,3-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
	...	...	...	...	...	-	...	...	...	-	-1	NIU
	6,3-1	18,3-1	6 882-1	7 301-1	7 946-1	10 159-1	18-1	19-1	21-1	27-1	0,7-1	NZL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
	4,1-1	10,5-1	101-1	525-1	763-1	...	2-1	9-1	13-1	...	...	WSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TUV
	4,0	11,8	3-2	395-2	613-2	...	0,1-2	13-2	21-2	...	...	VUT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ATG
	5,6-1	13,5-1	2 504-1	3 045-1	4 319-1	3 217-1	13-1	15-1	22-1	16-1	0,8-1	ARG
	6,1-2	22,9-2	...	...	...	...	13-3	17-3	...	143-2	...	ABW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
	4,7	12,9	...	3 584-1	4 842-1	...	...	21-1	28-1	...	1,6	BRB
	7,1	21,7	1 345	1 338	2 237	2 517	16	16	27	30	-1	BLZ
	7,1-3	16,8-3	794-3	1 582-3	1 219-3	...	12-3	23-3	18-3	...	...	BOL
	6,2-2	16,2-2	...	3 163-2	3 395-2	5 211-2	...	20-2	22-2	33-2	...	BRA
	5,4-1	21,2-1	4 051-1	4 123-1	4 166-1	4 503-1	18-1	18-1	18-1	20-1	1,2-2	CHL
	4,4	15,3	...	2 549	2 466	2 301	...	18	17	16	2,3	COL
	7,4	30,2	2 928-1	4 001-1	3 868-1	6 439	18-1	25-1	24-1	39	2,2-4	CRI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUB
	4,9-4	...	...	...	...	...	...	10-4	23-4	18-4	...	CUW
	3,4-2	10,5-2	303-2	1 619-2	2 076-2	...	3-2	15-2	19-2	...	...	DMA
	3,8-1	16,1-1	735-1	1 221-1	1 130-1	826-1	10-1	16-1	15-1	11-1	3,9-1	SLV
	5,0-2	12,8-2	2 801-1	1 038-1	590-1	6 004-2	25-1	9-1	5-1	52-2	...	ECU
	10,1-1	42,8-1	844-1	6 662-1	3 941-1	1 631-1	6-1	48-1	28-1	12-1	...	GRD
	2,8	23,1	846-1	870-1	402-1	1 402-2	11-1	11-1	5-1	18-2	...	GTM
	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
	2,4-1	13,1-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
	6,0	21,7	692-4	938-4	890-4	1 852-2	16-4	21-4	20-4	40-2	...	HND
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM
	3,3-2	14,3-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TCA
	6,3-2	...	...	...	...	...	0,1-2	9-2	17-2	49-2	...	VGB
	5,2	18,4	462	1 981	2 303	3 040-2	5	23	27	36-2	...	JAM
	5,2-2	19,0-2	...	2 569-2	2 696-2	6 485-2	...	15-2	16-2	38-2	1,2-2	MEX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MSR
	4,3	17,9-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIC
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PAN
	4,5-1	18,2-1	1 381-1	1 426-1	1 463-1	...	15-1	15-1	15-1	...	...	PRY
	3,9	18,1	1 619	1 542	1 991	1 364-1	12	12	15	11-1	3,1	PER
	...	...	1 135-2	2 410-1	2 271-1	...	8-2	16-1	15-1	...	...	DOM
	2,8-2	8,6-2	3 660-2	1 519-2	5 118-1	1 699-2	14-2	6-2	20-1	7-2	...	KNA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
	5,8	18,6	356-2	2 028	2 269	...	3-2	18	20	...	...	VCT
	5,7-1	22,4-1	445-2	1 440	3 236-1	...	3-2	11	25-1	...	...	LCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	URY
	...	...	...	...	...	...	18-2	19-2	15-2	...	...	VEN

TABLEAU 1 (suite)

	SYSTÈMES ÉDUCATIFS																	
	A		B		C	D				E				F				
	Obligatoire		Gratuit			Durée (années)				Population d'âge scolaire (000 000)				Scolarisation (000 000)				
	1 année de préprimaire	9 années de primaire-secondaire	1 année de préprimaire	12 années de primaire-secondaire	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Préprimaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	
Indicateur de l'ODD :	**4.2.5**	**4.1.7**	**4.2.5**	**4.1.7**														
Année de référence :	**2017**																	
Europe et Amérique du Nord																		
Albanie	-	9	3	12	6	3	5	4	3	0,1	0,2+1	0,3+1	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1	
Allemagne	-	13	-	13	6	3	4	6	3	2	3+1	7+1	4-1	2-1	3-1	7-1	3-1	
Andorre	-	11	-	10	6	3	6	4	2	...	...	...	...	-	-	-	-	
Autriche	1	12	3	12	6	3	4	4	4	0,2	0,3+1	1+1	1-1	0,3-1	0,3-1	1-1	0,4-1	
Bélarus	-	9	-	11	6	3	4	5	2	0,3	0,4+1	1+1	0,5	0,3	0,4	1	0,4	
Belgique	-	12	3	12	6	3	6	2	4	0,4	1+1	1+1	1-1	0,5-1	1-1	1-1	1-1	
Bermudes	-	13	1	13	5	1	6	3	4	-	-+1	-+1	-	-2	-2	-2	-2	
Bosnie-Herzégovine	-	9	-	9	6	3	5	4	4	...	...	...	...	-	0,2	0,3	0,1	
Bulgarie	2	9	4	12	7	4	4	4	4	0,3	0,3+1	0,5+1	0,4-1	0,2-1	0,3-1	0,5-1	0,3-1	
Canada	-	10	1	12	6	2	6	3	3	1	2+1	2+1	2-1	...	2-1	3-1	2-1i	
Croatie	-	8	-	8	7	4	4	4	4	0,2	0,2+1	0,3+1	0,2-1	0,1-1	0,2-1	0,3-1	0,2-1	
Danemark	-	10	-	7	6	3	7	3	3	0,2	0,5+1	0,4+1	0,4-1	0,2-1	0,5-1	1-1	0,3-1	
ERY de Macédoine	-1	13-1	-1	13-1	6	3	5	4	4	0,1	0,1+1	0,2+1	0,2-2	-2	0,1-2	0,2-2	0,1-2	
Espagne	-	10	3	10	6	3	6	3	3	1	3+1	3+1	2-1	1-1	3-1	3-1	2-1	
Estonie	-	9	4	12	7	4	6	3	3	0,1	0,1+1	0,1+1	0,1-1	...	0,1-1	0,1-1	0,1-1	
États-Unis	1	12	1	12	6	3	6	3	3	12-1i	25-1i	25-1i	22-1i	9-1	25-1	25-1	19-1	
Fédération de Russie	-1	11-1	4-1	11-1	7	4	4	5	2	7	6+1	10+1	8-1	6-1	6-1	10-1	6-1	
Finlande	1	9	1	12	7	4	6	3	3	0,2	0,4+1	0,4+1	0,3-1	0,2-1	0,4-1	1-1	0,3-1	
France	-	10	3	12	6	3	5	4	3	2i	4i	6i	4-1i	3-1	4-1	6-1	2-1	
Grèce	-	9	2	12	6	3	6	3	3	0,3	1+1	1+1	1-1	0,2-1	1-1	1-1	1-1	
Hongrie	3-1	10-1	3-1	12-1	7	4	4	4	4	0,4	0,4+1	1+1	1-1	0,3-1	0,4-1	1-1	0,3-1	
Irlande	-1	10-1	...	...	5	1	8	3	2	0,1i	1i	0,3i	0,3-1i	0,1-1	1-1	0,4-1	0,2-1	
Islande	-	10	...	...	6	3	7	3	4	-	-+1	-+1	-1	-1	-1	-1	-1	
Italie	-1	12-1	-1	8-1	6	3	5	3	5	2	3+1	4+1	3-1	2-1	3-1	5-1	2-1	
Lettonie	2	9	4	12	7	4	6	3	3	0,1i	0,1i	0,1i	0,1-1i	0,1-1	0,1-1	0,1-1	0,1-1	
Liechtenstein	1-1	8-1	...	...	7	2	5	4	3	-i	-i	-i	-1i	-1	-1	-1	-1	
Lituanie	-1	9-1	-1	11-1	7	4	4	6	2	0,1i	0,1i	0,2i	0,2-1i	0,1-1	0,1-1	0,3-1	0,1-1	
Luxembourg	2	10	2	13	6	3	6	3	4	-	-+1	-+1	-1	-1	-1	-1	-1	
Malte	-1	11-1	2-1	13-1	5	2	6	3	4	-	-+1	-+1	-1	-1	-1	-1	-1	
Monaco	-	11	3	12	6	3	5	4	3	...	...	...	...	-	-	-	-	
Monténégro	-	9	-	9	6	3	5	4	4	-	-+1	0,1+1	-	-	-	0,1	-	
Norvège	-	10	-	10	6	3	7	3	3	0,2	0,4+1	0,4+1	0,3-1	0,2-1	0,4-1	0,4-1	0,3-1	
Pays-Bas	1-1	11-1	...	...	6	3	6	3	3	1	1+1	1+1	1-1	1-1	1-1	2-1	1-1	
Pologne	1	9	4	12	7	4	6	3	3	2	2+1	2+1	2-1	1-1	2-1	2-1	2-1	
Portugal	-1	9-1	-1	9-1	6	3	6	3	3	0,3	1+1	1+1	1-1	0,3-1	1-1	1-1	0,3-1	
République de Moldova	-	11	4	12	7	4	4	5	2	0,2i	0,2i	0,3i	0,2i	0,1	0,1	0,2	0,1	
Roumanie	-	10	3	13	6	3	5	4	4	1	1+1	2+1	1-1	1-1	1-1	2-1	1-1	
Royaume-Uni	-1	11-1	2-1	13-1	5	2	6	3	4	2	5+1	5+1	4-1	2-1	5-1	8-1	2-1	
San Marino	-1	10-1	-1	13-1	6	3	5	3	5	-i	-i	-i	-3i	...	...	...	...	
Serbie	-	8	-	12	7	4	4	4	4	0,3i	0,3i	1i	0,4i	0,2	0,3	1	0,3	
Slovaquie	-1	10-1	1-1	13-1	6	3	4	5	4	0,2	0,2+1	0,5+1	0,3-1	0,2-1	0,2-1	0,4-1	0,2-1	
Slovénie	-	9	-	9	6	3	6	3	4	0,1	0,1+1	0,1+1	0,1-1	0,1-1	0,1-1	0,1-1	0,1-1	
Suède	-	9	-	9	7	4	6	3	3	0,5	1+1	1+1	1-1	0,5-1	1-1	1-1	0,4-1	
Suisse	2-1	9-1	2-1	9-1	7	2	6	3	4	0,2	0,5+1	1+1	1-1	0,2-1	0,5-1	1-1	0,3-1	
Tchéquie	-	9	-	13	6	3	5	4	4	0,3	1+1	1+1	1-1	0,4-1	1-1	1-1	0,4-1	
Ukraine	-1	11-1	-1	11-1	6	3	4	5	2	1-3	2-3	3-3	3-3	1	2	2	2	

	FINANCEMENT											
	G	H	I								J	
			Dépenses publiques d'éducation par élève									
			Dollars EU PPA 2015				% du PIB per capita					
	Dépenses publiques d'éducation (% du PIB)	Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%)	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB)	CODE PAYS
		1.a.2	4.5.4									
	2017											
	2,2	7,5	-	2 643	510	1 074	-	22	4	9	2,1-1	ALB
	4,8-2	11,0-2	7 951-2	8 385-2	11 016-2	16 263-2	17-2	18-2	23-2	34-2	...	DEU
	3,2	19,0	...	...	...	...	13	13	14	24	...	AND
	5,5-2	10,7-2	8 671-2	11 567-2	13 605-2	17 938-2	17-2	23-2	27-2	36-2	0,1-2	AUT
	4,8	11,1	5 915	...	6 561	3 297	32	...	36	18	0,2	BLR
	6,5-2	12,2-2	7 781-2	...	...	14 677-2	17-2	...	...	32-2	0,2-2	BEL
	1,5	7,8	...	...	...	...	18-2	8-2	12-2	19-3	...	BMU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BIH
	4,0-4	11,4-4	5 424-4	3 812-4	3 705-4	2 741-4	32-4	22-4	22-4	16-4	-4	BGR
	...	...	...	8 019-2	...	16 709-1	...	18-2	...	37-1	...	CAN
	4,6-4	9,5-4	...	...	...	5 659-4	...	...	...	26-4	...	HRV
	7,6-3	13,8-3	16 508-4	12 087-3	15 021-3	20 806-3	35-4	25-3	31-3	43-3	...	DNK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MKD
	4,3-2	9,8-2	5 503-2	6 022-2	6 448-2	7 988-2	16-2	17-2	19-2	23-2	1,1-2	ESP
	4,7-2	13,0-2	1 680-4	5 138-2	5 195-2	9 642-2	6-4	18-2	18-2	34-2	0,3-2	EST
	5,0-3	13,5-3	6 522-2	10 875-2	12 090-3	11 442-3	12-2	20-2	23-3	21-3	1,2-3	USA
	3,8-2	10,9-2	...	...	...	4 629-2	...	...	...	19-2	0,3-2	RUS
	7,1-2	12,5-2	9 453-2	9 269-2	10 874-2	14 536-2	22-2	22-2	26-2	35-2	...	FIN
	5,5-2	9,7-2	7 302-2	7 115-2	10 731-2	13 373-2	18-2	18-2	26-2	33-2	0,4-2	FRA
	...	...	4 472-2	5 247-2	6 029-2	2 456-2	17-2	20-2	23-2	9-2	...	GRC
	4,6-2	9,2-2	6 372-2	4 890-2	5 545-2	5 564-2	24-2	19-2	21-2	21-2	...	HUN
	3,7-2	13,1-2	3 050-2	8 138-2	11 293-2	12 639-2	4-2	12-2	16-2	18-2	...	IRL
	7,7-2	18,2-2	10 456-2	11 087-2	9 896-2	12 053-2	22-2	23-2	21-2	25-2	0,3-2	ISL
	4,1-2	8,1-2	6 552-2	7 961-2	8 390-2	9 255-2	18-2	22-2	23-2	25-2	0,7-2	ITA
	4,9-2	14,1-2	5 119-2	6 472-2	6 089-2	5 864-2	21-2	26-2	25-2	24-2	0,6-2	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
	3,9-2	12,3-2	4 519-2	5 274-2	4 908-2	5 331-2	16-2	18-2	17-2	19-2	0,4-2	LTU
	3,9-2	9,4-2	19 721-2	19 982-2	19 697-2	43 392-2	19-2	19-2	19-2	42-2	0,1-2	LUX
	5,3-2	13,2-2	8 819-2	8 261-2	10 695-2	16 081-2	25-2	23-2	30-2	45-2	0,7-2	MLT
	1,4-1	7,0	...	...	...	...	...	...	...	...	-3	MCO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
	7,6-2	15,7-2	11 443-2	13 275-2	16 271-2	23 037-2	19-2	22-2	26-2	37-2	...	NOR
	5,4-2	12,0-2	5 761-2	8 412-2	11 352-2	16 522-2	12-2	17-2	23-2	33-2	-2	NLD
	4,8-2	11,6-2	5 088-2	6 289-2	5 880-2	7 476-2	19-2	24-2	22-2	28-2	0,6-2	POL
	4,9-2	10,1-2	4 574-2	6 648-2	8 178-2	7 821-2	15-2	23-2	28-2	26-2	1,0-2	PRT
	6,6-1	18,5-1	2 027-1	2 037-1	1 901-1	1 976-1	38-1	39-1	36-1	37-1	...	MDA
	3,1-2	9,1-2	2 535-2	1 866-2	3 492-2	5 167-2	12-2	9-2	16-2	24-2	...	ROU
	5,5-1	13,9-1	3 844-1	10 636-1	7 858-1	15 262-1	9-1	26-1	19-1	37-1	0,9-2	GBR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR
	3,9-1	9,0-1	187-2	6 469-2	1 647-2	4 505-1	1-2	47-2	12-2	31-1	0,9-1	SRB
	3,9-2	10,3-2	4 850-2	6 130-2	5 668-2	7 908-2	16-2	21-2	19-2	27-2	0,6-3	SVK
	4,8-2	11,2-2	5 923-2	7 718-2	7 512-2	7 094-2	19-2	25-2	24-2	23-2	0,7-2	SVN
	7,6-2	15,5-2	13 459-2	10 222-2	11 301-2	20 658-2	28-2	21-2	24-2	43-2	...	SWE
	5,1-2	15,5-2	12 619-2	15 650-2	15 578-2	24 001-2	20-2	25-2	24-2	38-2	0,2-2	CHE
	5,8-2	13,9-2	4 942-2	5 003-2	7 921-2	7 025-2	15-2	15-2	24-2	21-2	0,3-2	CZE
	5,0-1	12,4-1	2 680-1	2 146-1	2 095-1	3 149-1	33-1	26-1	26-1	39-1	0,8-1	UKR

TABLEAU 2 : ODD 4, Cible 4.1 – Enseignement primaire et secondaire

D'ici à **2030**, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile

	PARTICIPATION / ACHÈVEMENT																		
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J	
	Enfants non scolarisés (000 000)			Taux de non scolarisés (%)			Taux d'achèvement (%)			Taux d'achèvement (%)		TBS primaire (%)	NERA Primaire (%)	TBA dernière année du primaire (%)	Transition primaire-1er cycle secondaire (%)	TNST 1er cycle du secondaire (%)	TBA dernière année du 1er cycle du secondaire (%)	TNST 2e cycle du secondaire (%)	
	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire								
Indicateur de l'ODD :				4.1.5			4.1.4			4.1.6				4.1.3			4.1.3		
Année de référence :	2017											2017							
Région	Total			Moyenne pondérée								Moyenne pondérée							
Monde	64i	61i	138i	9i	16i	36i	85	73	49	9i	11i	104i	91i	90i	91-1i	84i	76i	64i	
Afrique subsaharienne	34i	27i	36i	21i	36i	57i	64	37	27	19	26	98i	79i	69i	75-1i	64i	43i	43i	
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	6i	4i	9i	10i	14i	32i	84i	74i	39i	5i	10i	100i	90i	87i	92-1i	86i	73i	68i	
Afrique du Nord	3	1i	4i	11	10i	33i	84	69	36	5i	15i	101	89	89	94-1	90i	70i	67i	
Asie de l'Ouest	3i	3i	5i	10i	17i	31i	83i	81i	41i	4	5	100i	90i	86i	90-1i	83i	76i	69i	
Asie centrale et Asie du Sud	12i	19i	67i	6i	17i	47i	89	77	40	6	...	111i	94i	96i	91-1i	83i	82i	53i	
Asie centrale	0,1	0,3i	1	3	5i	18	100i	99i	...	0,1	0,2	103	97	100	99-1	95i	96	82	
Asie du Sud	12i	18i	67i	6i	17i	48i	89	76	40	6	...	112i	94i	95i	90-1i	83i	81i	52i	
Asie de l'Est et du Sud-st	7i	8i	16i	4i	9i	19i	95	79	58	5i	10i	103	96i	97i	97-1i	91i	90i	81i	
Asie de l'Est	3i	4i	9i	3i	7i	16i	97	83	61	...	...	102	97i	96i	100-1i	93i	93i	84i	
Asie du Sud-Est	3	4i	7	5	12i	26	90i	69i	48i	5	10	106	95	100	94-1	88i	84	74	
Océanie	0,4i	0,1i	0,4i	9i	4i	23i	...	...	...	17	10	105i	91i	94i	63-1i	96i	78i	77i	
Amérique latine et Caraïbes	3i	3i	7i	5i	7i	23i	91	81	62	7	14	108i	95i	98i	95-1i	93i	79i	77i	
Caraïbes	0,2i	0,1i	0,3i	9i	7i	22i	93i	90i	65i	10	13	103i	91i	93i	94	93i	84i	78i	
Amérique centrale	1	1	3	4	12	35	93	79	51	5	7	103	96	97	94	88	84	65	
Amérique du Sud	2	1	3	5i	...	...	90	82	68	7	16	108i	95i	98i	98i	95i	83i	83i	
Europe et Amérique du Nord	2i	1i	2i	3i	2i	7i	99i	98	87	2i	3	101i	97i	97i	96-1i	98i	91i	93i	
Europe	1i	1i	2i	2i	2i	7i	...	97	84	0,5i	2i	101i	98i	97i	98-1i	98i	90i	93i	
Amérique du Nord	1i	0,1i	1i	4i	1i	5i	99	99	92	3	4	101i	96i	...	...	99i	...	95i	
Faible revenu	24i	21i	27i	20i	36i	60i	59	32	18i	24	28	100i	80i	66i	77-1i	64i	41i	40i	
Revenu intermédiaire	38i	39i	108i	7i	14i	37i	89	76	48	6i	10i	105i	93i	94i	92-1i	86i	80i	63i	
Intermédiaire, tranche <	31i	31i	87i	10i	18i	45i	85	71	41	6	9i	106i	90i	93i	89-1i	82i	77i	55i	
Intermédiaire, tranche >	7i	8i	21i	4i	7i	21i	96	84	60	6i	11i	103	96i	95i	98-1i	93i	87i	79i	
Revenu élevé	2i	1i	3i	3i	2i	6i	99i	97	86	2	4	103i	97i	98i	96-1i	98i	92i	94i	

A Enfants non scolarisés, nombre total (millions) et en pourcentage de la tranche d'âge correspondante.

B Taux d'achèvement par niveau, année de l'enquête la plus récente entre 2012 et 2016 [*Source* : ISU et analyse des enquêtes auprès des ménages par le *Rapport GEM*].

C Pourcentage d'élèves en retard de deux ans ou plus par rapport à l'âge officiel de leur année d'étude, par niveau.

D Taux brut de scolarisation (TBS) dans le primaire.

E Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire (TNAS) (%).

F Taux brut d'admission (TBA) en dernière année de l'enseignement primaire (%).

G Taux de transition effectif du primaire vers le premier cycle de l'enseignement secondaire général (%).

H Taux net de scolarisation total dans le premier cycle du secondaire (%).

I Taux brut d'admission en dernière année du premier cycle du secondaire (%).

J Taux net de scolarisation total dans le deuxième cycle du secondaire (TNST) (%).

K Organisation d'évaluations des apprentissages nationalement représentatives dans les premières années du primaires (2e et 2 années), en dernière année du primaire ou dans le premier cycle du secondaire.

L Pourcentage d'étudiants atteignant un moins un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques.

Notes :
Source : ISU sauf mention contraire. Les données se rapportent à l'année scolaire s'achevant en 2017 sauf mention contraire.
Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.
(-) Valeur nulle ou négligeable.
(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.
(± n) Autre année de référence (par exemple, -2 : l'année de référence est 2015 au lieu de 2017).
(i) Estimation et/ou couverture partielle.

	APPRENTISSAGE											
	K						L					
	Organisation d'évaluations des apprentissages nationalement représentatives						Atteignant un niveau minimum de compétences (%)					
	Premières années		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		Premières années		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire	
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
	4.1.2						4.1.1					
	2017											
	% de pays						Moyenne pondérée					
	85	85	93	93	91	91	...	...	...	...	...	...
	71	68	93	93	95	95	...	...	...	...	...	...
	80i	86i	79i	79i	93i	100	...	...	...	...	...	...
	75	67i	50	50	100i	100	...	...	...	...	...	...
	83i	91i	90i	90i	91i	100	...	...	...	...	...	...
	100i	100i	100	100	88i	89i	...	...	...	...	...	...
	...	...	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	100	86	88	...	...	...	...	...	...
	100i	100	100i	100i	100i	100i	...	...	...	...	...	...
	...	100	100i	100i	100	100	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	100	100i	100i	...	...	...	...	...	...
	100	100	94	94	...	...	...	...	...	...	...	...
	83	84	95	95	74	74	...	...	...	...	...	...
	76	78	94	94	56	56	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...
	83	83	92	92	83	83	...	...	...	...	...	...
	91i	93i	94	94	98	98	...	...	...	...	...	...
	95i	96i	97	97	97	97	...	...	...	...	...	...
	50	67	50	50	100	100	...	...	...	...	...	...
	76	72	90	90	89	89	...	...	...	...	...	...
	87	87	95	96	94	96	...	...	...	...	...	...
	89	89	94	94	97i	97i	...	...	...	...	...	...
	85	85	95	98	92	95	...	...	...	...	...	...
	85i	89	92	90	90	90	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 2 (suite)

	PARTICIPATION / ACHÈVEMENT																		
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J	
	Enfants non scolarisés (000 000)			Taux de non scolarisés (%)			Taux d'achèvement (%)			Taux d'achèvement (%)									
	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	TBS primaire (%)	NERA Primaire (%)	TBA dernière année du primaire (%)	Transition primaire - 1er cycle secondaire (%)	TNST 1er cycle du secondaire (%)	TBA dernière année du 1er cycle du secondaire (%)	TNST 2e cycle du secondaire (%)	
Indicateur de l'ODD :				4.1.5			4.1.4			4.1.6				4.1.3			4.1.3		
Année de référence :	2017											2017							
Afrique subsaharienne																			
Afrique du Sud	1 -2 i	...	1 -2 i	8 -2 i	...	17 -2 i	...	...	...	9 -1 i	22 -1	102 -1	92 -2 i	82 -1 i	96 -2	...	75 -1	83 -2 i	
Angola	...	...	...	...	...	...	60 -2	36 -2	19 -2	...	...	113 -2	...	...	...	...	...	...	
Bénin	0,1	0,3 -4	0,4 -4	3	34 -4	59 -4	54 -3	28 -3	10 -3	13	30 -2	127	97	81 -1	84 -2	66 -4	46 -1	41 -4	
Botswana	- -3	...	...	10 -3	...	...	...	...	...	14 -3	33 -3	105 -3	90 -3	69 -3	99 -4	...	94 -3	...	
Burkina Faso	1	1 i	1 i	23	47 i	67 i	...	...	...	24	61	94	77	64	76 -1	53 i	37	33 i	
Burundi	-	0,2	0,4	3	29	59	53	26	12	31 -1	65	126	97	70	76 -1	71	41	41	
Cabo Verde	-	-	-	14	20	34	...	...	...	10	31	96	86	81	99 -1	80	74	66	
Cameroun	0,2 i	1 -1	1 -2	5 i	35 -1	53 -2	74 -3	43 -3	16 -3	21	28 -2	113	95 i	70	66 -2	65 -1	49 -1	47 -2	
Comores	-	-	-	16	30	56	...	...	...	27	48 -3	99	84	77	93 -4	70	48 -3	44	
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Côte d'Ivoire	0,4	1	1	11	42	63	57 -1	28 -1	16 -1	15	33	99	89	73	92 -1	58	47	37	
Djibouti	-	- -2	- -2	41	52 -2	69 -2	...	...	...	9	25	64	59	57	84 -1	48 -2	44	31 -2	
Érythrée	0,4	0,2	0,3	62	57	69	...	...	...	32	45	49	38	45	92 -3	43	31	31	
Eswatini	0,1 -1	- -2 i	- -2 i	24 -1	13 -2 i	27 -2 i	70 -3	51 -3	32 -3	45 -1	70 -1	105 -1	76 -1	86 -1	99 -2	87 -2 i	55 -1	73 -2 i	
Éthiopie	2 -2 i	5 -2 i	3 -2 i	14 -2 i	47 -2 i	74 -2 i	52 -1	21 -1	13 -1	22 -2	26 -2	102 -2	86 -2 i	54 -2	91 -3	53 -2 i	30 -2	26 -2 i	
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Gambie	0,1	...	...	21	...	...	62 -4	48 -4	30 -4	27	35	97	79	70 -1	94 -4	...	63 -3	...	
Ghana	1	0,2	1	15	11	37	66 -3	52 -3	20 -3	33	43	105	85	95	93 -1	89	75	63	
Guinée	0,4 -1	1 -3	0,5 -3	21 -1	50 -3	67 -3	...	...	...	16 -1	30 -1	92 -1	79 -1	61 -1	69 -4	50 -3	36 -3	33 -3	
Guinée équatoriale	0,1 -2	...	...	56 -2	...	...	...	...	...	39 -2	49 -2	62 -2	44 -2	41 -2	...	...	24 -2	...	
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	29 -3	17 -3	7 -3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Kenya	...	...	...	...	...	...	84 -3	71 -3	42 -3	...	...	105 -1	...	102 -1	99 -2	...	81 -1	...	
Lesotho	0,1	- -1	- -1	18	25 -1	43 -1	65 -3	27 -3	11 -3	30	50	105	82	79 -1	88 -2	75 -1	43	57 -1	
Libéria	0,5 -1	0,1 -1	0,1 -1	63 -1	32 -1	36 -1	34 -4	26 -4	13 -4	86 -3	82 -3	94 -1	37 -1	59 -3	79 -3	68 -1	37 -3	64 -1	
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54	144 -1	...	68 -1	73 -2	...	37	...	
Malawi	...	0,4 -1 i	0,5 -1 i	...	24 -1 i	62 -1 i	47 -2	22 -2	14 -2	36 -2	44 -4 i	140	...	77 -3	74 -4	76 -1 i	20 -4	38 -1 i	
Mali	1	1	1	33	55	72	48 -2	28 -2	16 -2	11	17	80	67	50	78 -1	45	30	28	
Maurice	-	- i	- i	4	6 -1	18 i	...	...	...	1	6	102	96	98	88 -1	96 i	84	82 i	
Mauritanie	0,2	0,2	0,2	23	44	73	53 -2	36 -2	16 -2	36	48	95	77	68	66 -1	56	35	27	
Mozambique	1	1 -2	1 -2	12	44 -2	70 -2	...	...	...	40	47	105	88	46	74 -2	56 -2	23	30 -2	
Namibie	-	...	...	2	...	...	83 -4	56 -4	37 -4	26	48	119	98	78	92 -4	...	70	...	
Niger	1	1	1	33	65	86	...	...	...	5	23	75	67	73	55 -1	35	18	14	
Nigéria	...	...	...	...	...	...	68 -4	52 -4	50 -4	- -3	- -3	85 -1	...	...	90 -4	...	...	...	
Ouganda	1 -4	...	...	9 -4	...	...	44 -1	26 -1	18 -1	34	48	99	91 -4	51	59 -1	...	26	...	
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	69 -4	53 -4	26 -4	...	...	108 -2	...	70 -2	95 -4	...	50 -3	...	
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	106 -1	...	42 -1	...	...	10 -1	...	
République-Unie de Tanzanie	2 i	...	...	20 i	...	...	80 -2	29 -2	8 -2	9 -1	18 -1	85	80 i	58 -1	...	...	29 -1	...	
Rwanda	0,1	...	...	6	...	...	54 -2	28 -2	18 -2	40	46	133	94	76	82 -1	...	37	...	
Sao Tomé-et-Principe	-	- -2	- -2 i	3	9 -2	19 -2 i	83 -3	34 -3	8 -3	15	43	110	97	87	97 -1	91 -2	74	81 -2 i	
Sénégal	1	1	1	25	49	63	50 -2	22 -2	9 -2	7	10	84	75	60	73 -1	51	37	37	
Seychelles	...	...	- -2	...	...	4 -2	...	...	...	0,3 -1	0,3 -1	113 -1	...	127 -1	97 -2	...	125 -1	96 -2	
Sierra Leone	- -1	0,2	0,4	1 -1	40	62	67 -4	40 -4	20 -4	16	35	121	99 -1	68	88 -1	60	50	38	
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Soudan du Sud	1 -2 i	0,3 -2 i	1 -2 i	68 -2 i	60 -2 i	68 -2 i	...	...	...	77 -2	91 -2	67 -2	32 -2 i	...	...	40 -2 i	...	32 -2 i	
Tchad	...	...	...	...	...	...	27 -2	14 -2	10 -2	...	...	88 -1	...	38 -4	...	...	17 -4	...	
Togo	0,1	0,2	0,3	8	22	56	61 -3	24 -3	15 -3	23	33	123	92	91	83 -1	78	46	44	
Zambie	0,4 -4	...	...	12 -4	...	...	75 -4	51 -4	28 -4	28 -4	29 -4	102 -4	88 -4	79 -4	87 -4	...	53 -4	...	
Zimbabwe	0,4 -4	0,1 -4	1 -4	15 -4	10 -4	53 -4	88 -2	73 -2	13 -2	23 -4	26 -4	99 -4	85 -4	89 -4	86 -3	90 -4	65 -4	47 -4	

	APPRENTISSAGE												
	K						L						
	Organisation d'évaluations des apprentissages nationalement représentatives						Atteignant un niveau minimum de compétences (%)						
	Premières années		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		Premières années		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	CODE PAYS
	4.1.2						4.1.1						
	2017												
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	84-3	39-2	92-3	71-3	84-3	34-2	ZAF
	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AGO
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	10-3	34-3	52-3	40-3	...	...	BEN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	66	66	79	80	BWA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	35-3	59-3	57-3	59-3	...	...	BFA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	79-3	97-3	56-3	87-3	...	...	BDI
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	CPV
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	30-3	55-3	49-3	35-3	...	...	CMR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	38-3	71-3	41-3	29-3	...	...	COG
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	17-3	34-3	48-3	27-3	...	...	CIV
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	DJI
	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	ERI
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	SWZ
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	ETH
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	GMB
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	71-1	55-1	72-1	61-4	...	...	GHA
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	GIN
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	GNQ
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	GNB
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	60-1	71-1	80-2	77-2	...	...	KEN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	LSO
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	LBR
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	MDG
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	MWI
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	2-1	3-1	12-1	13-1	...	...	MLI
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	MUS
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	MRT
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	MOZ
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	NAM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	10-3	28-3	8-3	8-3	...	...	NER
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	NGA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	52-2	53-2	...	...	UGA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	COD
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	CAF
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	56-2	35-2	...	...	...	...	TZA
	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	RWA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	STP
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	68	67	61-3	59-3	42-1	16-1	SEN
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	SYC
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	SLE
	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	SOM
	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	SSD
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	18-3	48-3	16-3	19-3	...	...	TCD
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	20-3	41-3	38-3	48-3	...	...	TGO
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	1-3	9-3	...	...	...	...	ZMB
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	ZWE

TABLEAU 2 (suite)

	PARTICIPATION / ACHÈVEMENT																		
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J	
	Enfants non scolarisés (000 000)			Taux de non scolarisés (%)			Taux d'achèvement (%)			Taux d'achèvement (%)									
	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	TBS primaire (%)	NERA Primaire (%)	TBA dernière année du primaire (%)	Transition primaire-1er cycle secondaire (%)	TNST 1er cycle du secondaire (%)	TBA dernière année du 1er cycle du secondaire (%)	TNST 2e cycle du secondaire (%)	
Indicateur de l'ODD :				4.1.5			4.1.4			4.1.6				4.1.3			4.1.3		
Année de référence :	2017											2017							
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest																			
Algérie	-	...	...	1	...	...	94-4	57-4	29-4	6	24	112	99	106	99-2	...	79-1	...	
Arabie saoudite	0,1-3i	-4i	0,1-3i	3-3i	3-4i	8-3i	...	...	...	5-1	10-1	116-1	97-3i	114-1	91-2	97-4i	116-1	92-3i	
Arménie	-	-i	...	8	7i	...	99-1	97-1	65-1	0,4	1	94	92	92	98-1	93i	89	...	
Azerbaïdjan	-i	-i	-i	6i	0,4i	2i	...	...	...	4	3	103i	94i	107i	98-1	100i	88i	98i	
Bahreïn	-	-	-	1	1	6	...	...	...	1	4	101	99	101	99-1	99	97	94	
Chypre	-2i	-2i	-2i	2-2i	2-2i	5-2i	...	99-3	93-3	0,4-2	2-2	99-2i	98-2i	97-2i	99-3	98-2i	98-2i	95-2i	
Égypte	0,2	0,4	1	1	8	24	91-3	80-3	42-3	2i	4i	105	99	95	94-1	92	81	76	
Émirats arabes unis	-1	-1	-1	3-1	1-1	16-1	...	...	...	2-2	4-3	111-1	97-1	105-2	100-4	99-1	82-3	84-1	
Géorgie	-	-2	-	1	1-2	6	...	99-4	96-4	1	2	103	99	117	100-1	99-2	107	94	
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Israël	-1	-3	-1	3-1	0,2-3	2-1	...	...	...	0,4-1	1-1	104-1	97-1	102-1	100-2	100-3	101-1	98-1	
Jordanie	...	0,2	0,2	...	28	50	...	...	...	1	3	...	...	...	99-1	72	61	50	
Koweït	-	-2	-2	7	7-2	18-2	...	...	...	2	4	97	93	97	97-1	93-2	90	82-2	
Liban	0,1	...	...	11	...	...	...	...	...	9	12	93	89	74	98-1	...	52	...	
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Maroc	0,1	0,2	1	3	11	29	...	...	...	16	32	112	97	93	90-1	89	65	71	
Oman	-	-	-	1	2	12	...	...	...	1	8	107	99	108	98-1	98	100	88	
Palestine	-	0,1	0,1	6	10	35	99-3	86-3	62-3	1	2	95	94	96	99-1	90	78	65	
Qatar	-	-	-	1	11	32	...	...	...	1	5	104	99	96	99-1	89	83	68	
République arabe syrienne	1-4	1-4	1-4	33-4	43-4	67-4	...	...	...	5-4	8-4	76-4	67-4	66-4	...	57-4	50-4	33-4	
Soudan	3-1i	...	...	40-1i	...	...	65-3	51-3	31-3	...	...	76-1	60-1i	60-1	92-2	...	50-1	...	
Tunisie	-4	...	...	0,4-4	...	...	...	...	...	4-1	15-1	115-1	100-4	103-2	89-3	...	71-2	...	
Turquie	0,3-1	1-1	1-1	6-1	10-1	16-1	...	...	...	2-2	3-1	101-1	94-1	92-2	100-2	90-1	...	84-1	
Yémen	1-1	1-1	1-1	17-1	29-1	57-1	62-4	46-4	31-4	9-1	11-1	92-1	83-1	72-1	84-4	71-1	53-1	43-1	
Asie centrale et Asie du Sud																			
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	55-2	37-2	23-2	...	11	104	...	...	...	...	54	...	
Bangladesh	1	1	5i	5	10	38i	80-3	55-3	19-3	11	4	111	95	119	88-3	90	78	62i	
Bhoutan	-	-	-	18	15	31	...	...	...	14	35	93	82	95	100-1	85	80	69	
Inde	3-4i	11-4i	47-4i	2-4i	15-4i	48-4i	92-2	81-2	43-2	5-4	...	115-1	98-4i	96-1	91-2	85-4i	86-1	52-4i	
Kazakhstan	-	-4	-	1	0,3-4	2	100-2	100-2	94-2	0,1	0,3	108	99	109	99-1	100-4	110	98	
Kirghizistan	-	-	0,1	1	0,2	28	99-3	96-3	81-3	0,3	0,5	108	99	104	99-1	100	96	72	
Maldives	-	...	...	0,5	...	...	...	...	...	0,3	11	102	100	95	99-1	...	104	...	
Népal	0,2	0,2	1	5	11	26	73-1	63-1	...	37	43	134	95	113	82-1	89	89	74	
Ouzbékistan	-	0,1	0,3	1	4	16	...	...	...	0,1	0,2	103	99	98	99-1	96	91	84	
Pakistan	5i	6	10	24i	46	62	...	...	...	...	-	96	76i	71-1	86-2	54	53	38	
République islamique d'Iran	-2	0,1-2	2-2i	1-2	2-2	35-2i	...	...	...	2-2	3-2	109-2	99-2	102-2	...	98-2	94-2	65-2i	
Sri Lanka	-	-	0,3	1	2	19	...	...	...	1	1	102	99	102	100-1	98	96	81	
Tadjikistan	-	...	...	1	...	...	...	...	...	-	-	99	99	92	99-1	...	94	...	
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	100-1	100-1	96-1	...	...	88-3	...	...	...	...	...	...	
Asie de l'Est et du Sud-Est																			
Brunéi Darussalam	-	-3	-	4	2-3	18	...	...	...	1	3	105	96	107	100-1	98-3	102	82	
Cambodge	0,2	0,1-2i	...	9	13-2i	...	72-3	41-3	21-3	20	23	108	91	90	87-1	87-2i	54	...	
Chine	...	...	...	...	...	...	97-3	83-3	61-3	...	...	102	...	100-4	...	...	102-4	...	
Hong Kong, Chine	...	-i	-i	...	1i	4i	...	...	...	2i	7i	...	...	...	100-1	99i	104	96i	
Indonésie	2	2-3i	2	7	12-3i	15	...	...	...	0,5-1	8-2	103	93	99	91-1	88-3i	90	85	
Japon	0,1-1	-1	0,1-1	2-1	0,1-1	3-1	...	...	...	...	...	98-1	98-1	100-1	100-2	100-1	103-1	97-1	
Macao, Chine	-	-	-	1	2	15	...	...	...	2	15	106	99	105	100-1	98	103	85	
Malaisie	-	0,2	1	1	12	37	...	...	...	-	-	103	99	99	91-1	88	85	63	
Mongolie	-i	...	...	1i	...	...	98-3	89-3	63-3	1	...	104	99i	93	99-1	...	...	...	
Myanmar	0,1	1	1	2	24	46	83-1	44-1	17-1	11	12	113	98	96	93-1	76	61	54	
Philippines	1-1	0,5-1	0,4-2	5-1	7-1	20-2	87-4	71-4	67-4	13-1	23-1	111-1	95-1	104-1	97-2	93-1	86-1	80-2	
RDP lao	0,1	0,1	0,2	7	22	38	...	...	...	14	29	107	93	102	88-1	78	70	62	
République de Corée	0,1-1	0,1-1	-1	3-1	6-1	0,1-1	...	...	...	0,2-1	0,3-1	97-1	97-1	96-1	100-2	94-1	101-1	100-1	
RPD Corée	...	0,1-2	0,1-2	...	8-2	11-2	...	...	...	...	...	88+1	...	...	...	92-2	...	89-2	
Singapour	-1i	-1i	-1i	0,1-1i	0,1-1i	0,1-1i	...	...	...	0,3-1	4-1	101-1i	100-1i	100-1i	...	100-1i	107-1i	100-1i	
Thaïlande	...	0,3	1-2i	...	11	21-2i	99-4	85-4	56-4	...	7	100	...	93	97-1	89	78	79-2i	
Timor-Leste	-	-	-	19	13	28	80-1	66-1	52-1	26-1	43-1	101	81	95-1	94-2	87	80-1	72	
Viet Nam	0,1-4i	...	...	2-4i	...	...	97-3	83-3	55-3	1-1	1-1	108	98-4i	105-1	100-2	...	88-1	...	

	APPRENTISSAGE												
	K						L						
	Organisation d'évaluations des apprentissages nationalement représentatives						Atteignant un niveau minimum de compétences (%)						
	Premières années		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		Premières années		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	CODE PAYS
	4.1.2						4.1.1						
	2017												
	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	21-2	19-2	DZA
	...	Oui	Oui	Oui	...	Oui	...	43-2	...	...	...	34-2	SAU
	Non	Non	Non	Oui	Non	...	...	...	...	95	...	...	ARM
	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	AZE
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	72-2	...	...	...	75-2	BHR
	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	...	93-2	...	...	64-2	...	CYP
	Oui	...	Non	Non	...	Oui	5-4	...	...	...	...	47-2	EGY
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	70-2	...	...	60-2	74-2	ARE
	...	Oui	...	...	Oui	Oui	...	78-2	...	...	48-2	43-2	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	73-2	68-2	ISR
	Oui	Oui	...	...	Oui	Oui	...	50-2	...	...	54-2	45-2	JOR
	...	Oui	...	...	...	Oui	...	33-2	...	...	...	45-2	KWT
	...	...	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	30-2	71-2	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	41-2	...	...	...	41-2	MAR
	...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	61-2	...	...	...	52-2	OMN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PSE
	...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	64-2	...	...	48-2	64-2	QAT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
	...	...	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	28-2	25-2	TUN
	...	...	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	81-2	60-2	70-2	TUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	AFG
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	BGD
	Oui	Oui	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	33-2	51-4	BTN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	25-1	28-1	...	...	...	...	IND
	...	...	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	96-2	59-2	91-2	KAZ
	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	36-3	35-3	...	...	KGZ
	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	MDV
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	NPL
	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	UZB
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	17-1	14-1	52-1	48-1	73-3	68-3	PAK
	...	Oui	...	...	...	Oui	...	65-2	...	...	...	63-2	IRN
	Oui	Oui	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	LKA
	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BRN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	38	17	KHM
	Oui	Oui	...	...	Oui	Oui	82-1	85-2	...	...	80-1	79-2	CHN
	...	Oui	...	...	Oui	Oui	...	100-2	...	...	91-2	91-2	HKG
	Oui	Oui	...	...	Oui	Oui	...	49-2	...	...	45-2	31-2	IDN
	...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	JPN
	...	...	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	88-2	93-2	MAC
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	86	71	88	47	73	42	MYS
	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	MNG
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	MMR
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	PHL
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	83-3	46-3	...	...	...	...	LAO
	...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	100-2	...	...	86-2	85-2	KOR
	Oui	Oui	...	...	...	...	94	83	...	...	...	...	PRK
	...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	99-2	...	...	89-2	99-2	SGP
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	50-2	46-2	THA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TLS
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	86-2	81-2	VNM

TABLEAU 2 (suite)

	PARTICIPATION / ACHÈVEMENT																		
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J	
	Enfants non scolarisés (000 000)			Taux de non scolarisés (%)			Taux d'achèvement (%)			Taux d'achèvement (%)									
	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	TBS primaire (%)	NERA Primaire (%)	TBA dernière année du primaire (%)	Transition primaire-1er cycle secondaire (%)	TNST 1er cycle du secondaire (%)	TBA dernière année du 1er cycle du secondaire (%)	TNST 2e cycle du secondaire (%)	
Indicateur de l'ODD :				4.1.5			4.1.4			4.1.6				4.1.3			4.1.3		
Année de référence :	2017											2017							
Océanie																			
Australie	0,1-1	-1	-1	3-1	1-1	1-1	...	...	...	0,2-1	2-1	101-1	97-1	...	...	99-1	...	99-1	
Fidji	-1	...	...	0,1-1	...	...	...	...	...	2-1	4-1	105-1	100-1	103-1	98-2	...	97-1	...	
Îles Cook	-2i	-1i	-1i	4-2i	0,3-1i	34-1i	...	...	...	0,3-1	0,2-1	108-1i	96-2i	109-1i	100-2	100-1i	94-1i	66-1i	
Îles Marshall	-1	-1i	-1i	21-1	23-1i	34-1i	...	...	...	11-1	23-1	89-1	79-1	77-1	...	77-1i	...	66-1i	
Îles Salomon	-	...	...	30	...	...	...	...	...	74	74	114	70	87	91-1	...	71	...	
Kiribati	-	...	...	3	...	...	...	...	...	2	10	100	97	100-1	96-2	...	93-1	...	
Micronésie	-2	-3	...	16-2	18-3	...	...	...	...	-2	-2	96-2	84-2	...	...	82-3	...	...	
Nauru	-1i	-1i	-1i	16-1i	18-1i	58-1i	...	...	...	0,3-1	-1	107-1i	84-1i	120-1i	...	82-1i	...	42-1i	
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-1	2-2	129-1i	...	112-1i	77-3	...	112-2i	...	
Nouvelle-Zélande	-1	-1	-1	1-1	2-1	4-1	...	...	...	0,2-1	0,3-1	99-1	99-1	...	...	98-1	...	96-1	
Palau	-3i	...	-4i	1-3i	...	2-4i	...	...	...	14-3	15-3	115-3i	99-3i	96-3i	97-4	...	105-3i	98-4i	
Papouasie-Nouvelle-Guinée	0,3-1	-1	0,3-1	22-1	12-1	44-1	...	...	...	47-1	50-1	112-1	78-1	79-1	...	88-1	64-1	56-1	
Samoa	-	-1	-1	4	2-1	19-1	...	...	...	7	9	109	96	101	97-1	98-1	100	81-1	
Tokélaou	-1i	-1i	-1i	8-1i	1-1i	70-1i	...	...	...	2-1	12-1	102-1i	92-1i	...	...	99-1i	...	30-1i	
Tonga	-2	-2	-2	0,1-2	11-2	43-2	...	...	...	0,2-2	2-2	107-2	100-2	111-4	...	89-2	...	57-2	
Tuvalu	-1i	-1i	-1i	3-1i	11-1i	53-1i	...	...	...	0,2-1	1-1	107-1i	97-1i	104-1i	94-2	89-1i	75-1i	47-1i	
Vanuatu	-2	-2	-2	13-2	1-2	44-2	...	...	...	...	47-4	120-2	87-2	94-4	...	99-2	53-4	56-2	
Amérique latine et Caraïbes																			
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Antigua-et-Barbuda	-2	-2	-2	19-2	14-2	30-2	...	...	...	4-2	18-2	88-2	81-2	77-2	...	86-2	83-2	70-2	
Argentine	-1	-1i	0,2-1i	1-1	1-1i	9-1i	...	...	...	3-1	14-1	109-1	99-1	102-1	99-2	99-1i	88-1	91-1i	
Aruba	-3i	...	...	1-3i	...	...	...	...	...	9-3	31-3	117-3	99-3i	101-3	...	...	99-3	...	
Bahamas	-1	-1	-1	12-1	8-1	13-1	...	...	...	5-1	...	95-1	88-1	99-1	...	92-1	...	87-1	
Barbade	-	-	-	10	2	4	...	...	...	0,1	2	92	90	...	...	98	...	96	
Belize	-	-	-	1	11	36	96-1	61-1	49-1	8	16	113	99	103	95-1	89	67	64	
Bolivie	0,1	0,1	0,2	7	13	18	96-4	92-4	80-4	5	14	99	93	93	97-1	87	84	82	
Brésil	0,4-1i	0,5-1i	2-1i	3-1i	4-1i	17-1i	85-2	82-2	63-2	8-1	18-1	114-1i	97-1i	...	...	96-1i	...	83-1i	
Chili	0,1-1	-1	0,1-1	7-1	7-1	7-1	99-2	98-2	87-2	5-1	9-1	100-1	93-1	93-1	98-2	93-1	92-1	93-1	
Colombie	0,2	0,2	0,3	6	6	16	92-2	76-2	73-2	14	22	113	94	105	98-3	94	76	84	
Costa Rica	-1	-1	-1	3-1	5-1	11-1	95-3	67-3	55-3	6-1	25-1	110-1	97-1	96-1	85-2	95-1	57-1	89-1	
Cuba	-	-	0,1	3	0,2	19	100-3	98-3	86-3	0,4	1	102	97	92	99-1	100	96	81	
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173-4	...	...	...	...	...	...	
Dominique	-1	-2	-1	2-1	1-2	10-1	...	...	...	5-1	14-1	112-1	98-1	118-1	96-3	99-2	97-2	90-1	
El Salvador	0,1	0,1	0,1	19	17	37	88-3	72-3	54-3	15	20	97	81	91	92-1	83	78	63	
Équateur	-	-	0,2	2	1	17	97-4	86-4	66-4	4	9	104	98	105	99-1	99	104	83	
Grenade	-1	-	-	3-1	14	14	...	...	...	2	8	102	97-1	106	88-1	86	90	86	
Guatemala	0,3-1	0,4-1	0,4-1	13-1	31-1	52-1	78-2	48-2	35-2	17-1	27-1	101-1	87-1	79-1	89-2	69-1	63-1	48-1	
Guyana	...	...	...	...	...	...	98-3	84-3	56-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Honduras	0,2	0,2	0,3	16	36	51	83-4	52-4	42-4	12	33-2	95	84	85	71-2	64	47-1	49	
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2+1	0,4+1	...	...	...	...	...	...	...	
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-2	3-2	...	...	...	...	...	...	...	
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	18	96-1i	...	81-1i	98-2	...	110-1i	...	
Jamaïque	...	-	-	...	19	22	...	...	...	1	4	...	...	...	95-1	81	86	78	
Mexique	0,1-1	0,5-1	2-1	1-1	7-1	32-1	96-1	88-1	53-1	2-1	3-1	104-1	99-1	101-1	96-2	93-1	92-1	68-1	
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	1	...	...	...	...	...	...	...	
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Panama	0,1-2	-2	0,1-2	12-2	10-2	33-2	94-3	78-3	59-3	10-2	...	93-1	88-2	97-3	100-4	90-2	...	67-2	
Paraguay	0,2-1	0,1-1	0,1-1	21-1	17-1	31-1	88-1	78-1	59-1	14-1	14-1	91-1	79-1	89-1	...	83-1	64-1	69-1	
Pérou	-	...	...	1	...	...	96-3	87-3	82-3	5	8	102	99	95	94-1	96	87	74	
République dominicaine	0,2-1	-1	0,2-1	12-1	8-1	24-1	89-4	82-4	55-4	17-1	22-1	102-1	88-1	93-1	93-2	92-1	77-1	76-1	
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	2-1	...	...	...	99-2	...	...	...	
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15-3	18-3	...	...	...	...	...	...	...	
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	-	-	-	2	2	12	...	...	...	1	15	103	98	90	95-1	98	102	88	
Sainte-Lucie	...	-	-	...	12	21	...	...	...	1	2	...	...	...	97-1	88	90	79	
Suriname	-	-2	-2	2	13-2	38-2	...	...	...	18	36	131	98	100	65-1	87-2	48	62-2	
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Uruguay	-1	-1	-1	2-1	1-1	20-1	97-3	69-3	40-3	4-1	13-1	105-1	98-1	102-1	...	99-1	...	80-1	
Venezuela	0,5	0,3	0,3	14	18	28	95-4	79-4	71-4	8	12	93	86	89	99-1	82	72	72	

	APPRENTISSAGE												
	K						L						
	Organisation d'évaluations des apprentissages nationalement représentatives						Atteignant un niveau minimum de compétences (%)						
	Premières années		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		Premières années		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	CODE PAYS
	4.1.2						4.1.1						
	2017												
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	95	96	94	95	82-2	78-2	AUS
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	COK
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	MHL
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	NIU
	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	76-2	84-2	...	...	83-2	78-2	NZL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	PLW
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	TUV
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	VUT
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	59-2	38-2	76-2	67-2	...	...	AIA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	38-2	46-2	50-2	78-2	...	...	ATG
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	62-1	63-1	67-1	59-1	62-1	38-1	ARG
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	ABW
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	BHS
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	87-1	60-1	...	...	BRB
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	...	...	BLZ
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	BOL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	78-1	77-1	97-2	100-2	49-2	30-2	BRA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	70	63	94-4	98-4	72-2	63-2	CHL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	82	82	87	57	89	79	COL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	89-4	84-4	94-4	95-4	60-2	38-2	CRI
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	CUB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	81-2	50-2	...	...	...	...	DMA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	SLV
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	75-1	78-1	68-1	64-1	72-1	43-1	ECU
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	54-2	43-2	66-2	57-2	...	...	GRD
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	50-3	40-3	40-3	44-3	15-4	18-4	GTM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	GUY
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	HTI
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	93-1	92-1	84-1	77-1	89-1	61-1	HND
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	59-1	52-1	...	...	CYM
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	70-2	...	...	...	TCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VGB
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	86-3	14-2	...	...	64-1	77-1	JAM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	78-4	78-4	50-2	40-2	66	35	MEX
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	57-2	54-2	70-2	81-2	...	...	MSR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	63-4	45-4	76-4	77-4	...	...	NIC
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	68-4	54-4	77-4	74-4	...	...	PAN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	71-2	72-2	69-2	69-2	68-2	68-2	PRY
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	94-1	71-1	82-4	88-4	42-1	28-1	PER
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	46-4	28-4	65-4	63-4	28-2	9-2	DOM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	KNA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	VCT
	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	68-2	62-2	62-2	46-2	...	...	LCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SUR
	...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	76	63	58-2	48-2	TTO
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	81-4	75-4	90-4	94-4	61-2	48-2	URY
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	VEN

TABLEAU 2 (suite)

	PARTICIPATION / ACHÈVEMENT																		
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J	
	Enfants non scolarisés (000 000)			Taux de non scolarisés (%)			Taux d'achèvement (%)			Taux d'achèvement (%)		TBS primaire (%)	NERA Primaire (%)	TBA dernière année du primaire (%)	Transition primaire - 1er cycle secondaire (%)	TNST 1er cycle du secondaire (%)	TBA dernière année du 1er cycle du secondaire (%)	TNST 2e cycle du secondaire (%)	
	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Primaire	1er cycle du secondaire								
Indicateur de l'ODD :				4.1.5			4.1.4			4.1.6				4.1.3			4.1.3		
Année de référence :	2017											2017							
Europe et Amérique du Nord																			
Albanie	-	-	-	3	1	17	...	...	...	2	3	110	97	107	98-1	99	91	83	
Allemagne	-−1i	...	...	0,2-1i	...	...	...	92-3	80-3	...	...	103-1	100-1i	99-1	100-2	...	58-1	...	
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	8	...	...	...	...	...	...	...	
Autriche	...	-−1	-−1	...	0,3-1	8-1	...	99-3	88-3	...	7-1	102-1	...	100-1	100-2	100-1	97-1	92-1	
Bélarus	-	-	-	4	1	1	...	...	...	1	1	102	96	101	98-1	99	103	99	
Belgique	-−1	-−1	-−1	1-1	3-1	1-1	...	92-3	86-3	1-1	7-1	103-1	99-1	...	...	97-1	94-1	99-1	
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-−2	-−2	90-2	...	81-2	51-3	...	80-2	...	
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	...	...	...	99-1	...	...	...	
Bulgarie	-−1	-−1	-−1	7-1	7-1	10-1	...	93-3	80-3	1-1	6-1	95-1	93-1	95-1	99-2	93-1	48-1	90-1	
Canada	-−1	-−2	0,1-1i	-−1	0,1-2	8-1i	...	...	...	...	...	101-1	100-1	...	...	100-2	...	92-1i	
Croatie	-−1	-−1	-−1	2-1	1-1	14-1	...	99-3	95-3	0,3-1	2-1	95-1	98-1	98-1	99-2	99-1	92-1	86-1	
Danemark	-−1	-−1	-−1	1-1	1-1	12-1	...	99-3	82-3	0,3-1	1-1	102-1	99-1	104-1	100-2	99-1	99-1	88-1	
ERY de Macédoine	-−2	...	...	8-2	...	...	...	...	...	0,5-2	...	94-2	92-2	91-2	100-3i	...	88-2i	...	
Espagne	-−1	-−1	-−1	1-1	0,4-1	1-1	...	93-3	67-3	0,2-1	9-1	104-1	99-1	97-1	99-2	100-1	92-1	99-1	
Estonie	-−1	-−1	-−1	6-1	0,5-1	4-1	...	98-3	83-3	1-1	4-1	97-1	94-1	96-1	100-2	100-1	108-1	96-1	
États-Unis	1-1i	0,3-3i	1-3i	4-1i	2-3i	7-3i	99-4	99-4	92-4	3-1	4-1	101-1i	96-1i	...	...	99-1i	...	95-1i	
Fédération de Russie	0,1-1i	0,1-1i	0,3-3i	2-1i	1-1i	10-3i	100-4	99-4	87-4	...	...	102-1	98-1i	98-1	100-2	99-1i	99-1	90-3i	
Finlande	-−1	-−1	-−1	1-1	1-1	4-1	...	100-3	89-3	...	...	100-1	99-1	101-1	100-2	99-1	100-1	96-1	
France	-−1i	0,1-1i	0,1-1i	1-1i	2-1i	6-1i	...	99-3	86-3	...	1-1	102-1i	99-1i	...	...	98-1i	98-1i	94-1i	
Grèce	-−1	-−1	-−1	7-1	7-1	10-1	...	99-3	93-3	1-1	4-1	94-1	93-1	94-1	97-2	93-1	90-1	90-1	
Hongrie	-−1	-−1	-−1	3-1	4-1	12-1	...	99-3	86-3	1-1	3-1	102-1	97-1	99-1	100-2	96-1	93-1	88-1	
Irlande	-−1i	-−1i	-−1i	-−1i	0,4-1i	0,5-1i	...	97-3	94-3	-−1	0,2-1	101-1i	100-1i	...	...	100-1i	99-1i	100-1i	
Islande	-−1	-−1	-−1	0,5-1	0,1-1	16-1	...	100-3	70-3	-−1	-−1	100-1	100-1	...	...	100-1	...	84-1	
Italie	-−1	-−1	0,1-1	1-1	0,3-1	5-1	...	99-3	83-3	0,4-1	2-1	100-1	99-1	99-1	100-2	100-1	100-1	95-1	
Lettonie	-−1i	-−1i	-−1i	3-1i	2-1i	4-1i	...	99-3	84-3	1-1	4-1	99-1i	97-1i	98-1i	99-2	98-1i	96-1i	96-1i	
Liechtenstein	-−1i	-−1i	-−1i	1-1i	5-1i	13-1i	...	...	...	0,1-1	1-1	105-1i	99-1i	100-1i	93-2	95-1i	86-1i	87-1i	
Lituanie	-−1i	-−1i	-−1i	0,3-1i	0,1-1i	4-1i	...	98-3	89-3	0,4-1	3-1	103-1i	100-1i	102-1i	100-2	100-1i	101-1i	96-1i	
Luxembourg	-−1	-−1	-−1	1-1	5-1	18-1	...	90-3	69-3	2-1	8-1	101-1	99-1	79-1	...	95-1	99-1	82-1	
Malte	-−1	-−1	-−1	2-1	1-1	13-1	...	...	...	0,2-1	1-1	105-1	98-1	102-1	99-2	99-1	100-1	87-1	
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	1	...	...	...	...	...	...	...	
Monténégro	-	-	-	4	4	14	100-4	99-4	84-4	2	1	98	96	90	100-1	96	99	86	
Norvège	-−1	-−1	-−1	0,2-1	0,5-1	8-1	...	99-3	78-3	-−1	-−1	100-1	100-1	101-1	100-2	100-1	101-1	92-1	
Pays-Bas	...	-−1	-−1	...	1-1	0,1-1	...	94-3	79-3	...	...	103-1	...	...	...	99-1	...	100-1	
Pologne	0,1-1	0,1-1	0,1-1	4-1	5-1	8-1	...	98-3	92-3	...	...	110-1	96-1	100-1	100-2	95-1	95-1	92-1	
Portugal	-−1	-−1	-−1	4-1	1-1	2-1	...	94-3	65-3	...	...	105-1	96-1	...	...	99-1	...	98-1	
République de Moldova	-i	-i	-i	10i	15i	35i	...	...	...	0,4	1	91i	90i	90i	98-1	85i	82i	65i	
Roumanie	0,1-1	0,1-1i	0,2-1	10-1	9-1i	23-1	...	96-3	81-3	...	4-1	89-1	90-1	92-1	100-2	91-1i	86-1	77-1	
Royaume-Unie	-−1	-−1	0,1-1	0,2-1	0,1-1	2-1	...	100-3	83-3	-−1	-−1	101-1	100-1	101-1	...	100-1	...	98-1	
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Serbie	-i	-i	-i	1i	2i	11i	99-3	98-3	76-3	1	1	100i	99i	99i	100-1	98i	95i	89i	
Slovaquie	...	-−1	-−1	...	5-1	10-1	...	100-3	92-3	...	...	98-1	...	93-1	99-3	95-1	87-2	90-1	
Slovénie	-−1	-−1	-−1	2-1	2-1	5-1	...	100-3	93-3	1-1	1-1	99-1	98-1	97-1	99-2	98-1	96-1	95-1	
Suède	-−1	-−2	-−1	0,4-1	0,2-2	1-1	...	100-3	93-3	0,1-1	0,3-1	125-1	100-1	105-1	100-2	100-2	108-1	99-1	
Suisse	-−1	-−1	0,1-1	0,2-1	0,4-1	18-1	...	99-3	79-3	0,2-1	1-1	104-1	100-1	97-1	100-2	100-1	98-1	82-1	
Tchéquie	...	-−1	-−1	...	0,1-1	2-1	...	99-3	94-3	...	5-1	100-1	...	97-1	100-2	100-1	97-1	98-1	
Ukraine	0,1-3	0,1-3i	-−3i	7-3	3-3i	5-3i	100-4	99-4	95-4	1	1	100-3	93-3	103-3	100-1	97-3i	95-3	95-3i	

	APPRENTISSAGE												
	K						L						
	Organisation d'évaluations des apprentissages nationalement représentatives						Atteignant un niveau minimum de compétences (%)						
	Premières années		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		Premières années		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	CODE PAYS
	4.1.2						4.1.1						
	2017												
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	86-3	...	95-1	97-1	25-2	23-2	ALB
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	96-2	84-2	83-2	DEU
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	...	...	AND
	...	...	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	77-2	78-2	AUT
	...	...	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	...	BLR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	80-2	80-2	BEL
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	BMU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BIH
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	92-2	59-2	58-2	BGR
	...	Oui	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	89-2	86-2	CAN
	...	...	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	93-2	80-2	68-2	HRV
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	96-2	...	...	85-2	86-2	DNK
	...	...	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	29-2	30-2	MKD
	...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	93-2	...	...	84-2	78-2	ESP
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	89-2	89-2	EST
	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	69-2	95-2	...	...	81-2	71-2	USA
	...	...	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	98-2	84-2	81-2	RUS
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	97-2	...	...	89-2	86-2	FIN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	87-2	...	...	79-2	77-2	FRA
	...	...	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	73-2	64-2	GRC
	...	...	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	92-2	73-2	88-2	HUN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	97-1	...	...	90-2	94-1	IRL
	...	...	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	78-2	76-2	ISL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	93-2	...	...	79-2	89-2	ITA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	82-2	79-2	LVA
	...	...	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	...	...	LIE
	...	...	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	92	99	75-2	75-2	LTU
	Oui	Oui	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	74-2	74-2	LUX
	Oui	Oui	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	64-2	84-1	MLT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MCO
	Oui	Oui	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	58-2	48-2	MNE
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	98-2	...	...	85-2	83-2	NOR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	99-2	...	...	82-2	83-2	NLD
	...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	96-2	...	...	86-2	83-2	POL
	...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	97-2	...	...	83-2	76-2	PRT
	...	...	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	54-2	50-2	MDA
	...	...	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	61-2	60-2	ROU
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	82-2	78-2	GBR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	91-2	...	...	SRB
	...	...	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	88-2	68-2	72-2	SVK
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	95-2	...	...	85-2	84-2	SVN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	95-2	...	...	82-2	79-2	SWE
	...	...	...	...	Oui	Oui	...	...	...	...	80-2	84-2	CHE
	...	Oui	...	...	Oui	Oui	...	96-2	...	...	78-2	78-2	CZE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UKR

TABLEAU 3 : ODD 4, Cible 4.2 – Petite enfance

D'ici à **2030**, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

	A Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	B Retard de croissance des moins de 5 ans (%)	C Environnement familial stimulant (%)	D Enfants de moins de 5 ans ayant + de 3 livres pour enfants (%)	E TBS préprimaire (%)	F TNAS un an avant l'entrée dans le primaire (%)
Indicateur de l'ODD :	**4.2.1**		**4.2.3**		**4.2.4**	**4.2.2**
Année de référence :	**2017**					
Région	**Moyenne pondérée**					
Monde	...	22	...	...	50 i	69 i
Afrique subsaharienne	61 i	33	...	...	32 i	42 -1i
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	...	16	...	...	32 i	52 i
Afrique du Nord	...	17	...	5 i	41 i	57 i
Asie de l'Ouest	...	15	...	...	25 i	48 i
Asie centrale et Asie du Sud	...	32	...	...	25 i	...
Asie centrale	85 i	12	84 i	45 i	35	56
Asie du Sud	...	33	...	...	24 i	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	13	...	...	81	87 i
Asie de l'Est	...	5	...	...	86	...
Asie du Sud-Est	...	26	67 i	26 i	68	91
Océanie	...	...	...	...	79 i	83 i
Amérique latine et Caraïbes	...	10	...	...	74 i	95 i
Caraïbes	86 i	8	69 i	24 i	68 i	87 i
Amérique centrale	82	14	75	34	65	94
Amérique du Sud	...	8	...	...	83 i	94 i
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	85 i	95 i
Europe	...	...	...	...	92 i	96 i
Amérique du Nord	...	2	...	...	71 i	93 i
Faible revenu	61 i	35	...	...	22 i	42 i
Revenu intermédiaire	...	22	...	...	52 i	...
Intermédiaire, tranche <	...	32	...	...	36 i	...
Intermédiaire, tranche >	...	6	...	...	75	83 i
Revenu élevé	...	3	...	...	83 i	93 i

A Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement est en bonne voie dans les domaines de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial. UNICEF, Indice de développement de la petite enfance (IDPE) [*Source :* MICS, rapports pays].

B Taux de retard de croissance modéré ou grave des enfants de moins de cinq ans (%) [*Source :* UNICEF, OMS, Banque mondiale, Joint Child Malnutrition Estimations (JME)]. (Les totaux régionaux sont des moyennes pondérées des estimations des statistiques du JME pour l'année de référence et non des valeurs du pays figurant dans le tableau des pays).

C Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois bénéficiant d'un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant [*Source :* MICS, rapports pays].

D Pourcentage d'enfants de moins de cinq ans dont la famille possède au moins trois livres pour enfants [*Source :* MICS, rapports pays].

E Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'éducation préprimaire de la petite enfance.

F Taux net ajusté de scolarisation (TNAS) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire.

Notes :
Source : ISU sauf mention contraire. Les données se rapportent à l'année scolaire s'achevant en 2017, sauf mention contraire.
Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.
(-) Valeur nulle ou négligeable.
(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.
(± n) Autre année de référence (par exemple, -2 : l'année de référence est 2015 au lieu de 2017).
(i) Estimation et/ou couverture partielle.

TABLEAU 3 (suite)

	A Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	B Retard de croissance des moins de 5 ans (%)	C Environnement familial stimulant (%)	D Enfants de moins de 5 ans ayant + de 3 livres pour enfants (%)	E TBS préprimaire (%)	F TNAS un an avant l'entrée dans le primaire (%)	CODE PAYS
Indicateur de l'ODD :	**4.2.1**		**4.2.3**		**4.2.4**	**4.2.2**	
Année de référence :	**2017**						
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	...	27-1	...	...	25-1	...	ZAF
Angola	...	38-1	...	...	81-1	66-1i	AGO
Bénin	61-3	34-3	28-3	1-3	25-1	88-1	BEN
Botswana	...	...	...	...	20-3	34-3i	BWA
Burkina Faso	...	27-1	...	...	4	17	BFA
Burundi	...	56-1	...	...	14	42	BDI
Cabo Verde	...	...	...	...	71	80	CPV
Cameroun	61-3	32-3	44-3	4-3	37	46i	CMR
Comores	...	...	...	...	20	39	COM
Congo	61-2	21-2	59-2	3-2	...	...	COG
Côte d'Ivoire	63-1	22-1	...	...	8	22	CIV
Djibouti	...	...	...	...	7	7	DJI
Érythrée	...	...	...	...	15	17	ERI
Eswatini	65-3	26-3	39-3	6-3	...	...	SWZ
Éthiopie	...	38-1	...	...	30-2	38-2	ETH
Gabon	...	...	...	...	...	...	GAB
Gambie	...	25-4	...	...	39	...	GMB
Ghana	...	19-3	...	...	115	81	GHA
Guinée	49-1	32-1	...	...	...	41-1	GIN
Guinée équatoriale	...	...	...	...	43-2	44-2	GNQ
Guinée-Bissau	61-3	28-3	34-3	-3	...	...	GNB
Kenya	...	26-3	...	...	77-1	...	KEN
Lesotho	...	33-3	...	...	33-1	36-1	LSO
Libéria	...	32-4	...	...	157-1	88-1	LBR
Madagascar	...	...	...	...	38	...	MDG
Malawi	60-3	37-2	29-3	1-3	81-2	...	MWI
Mali	62-2	30-2	55-2	0,3-2	5	50	MLI
Maurice	...	...	...	...	101	91	MUS
Mauritanie	60-2	28-2	44-2	1-2	10-2	...	MRT
Mozambique	...	...	...	...	...	...	MOZ
Namibie	...	23-4	...	...	33	67	NAM
Niger	...	42-1	...	...	8	22	NER
Nigéria	61	44-1	...	...	...	...	NGA
Ouganda	65-1	29-1	...	...	14	...	UGA
R. D. Congo	66-3	43-4	52-3	1-3	4-2	...	COD
République centrafricaine	...	...	...	...	3	...	CAF
République-Unie de Tanzanie	...	34-2	...	...	42	52	TZA
Rwanda	63-2	38-2	48-2	1-2	21	42	RWA
Sao Tomé-et-Principe	54-3	17-3	63-3	6-3	51-1	54-2	STP
Sénégal	...	17-1	...	...	16	19	SEN
Seychelles	...	...	...	...	103-1	97-1	SYC
Sierra Leone	...	38-4	...	...	12	36	SLE
Somalie	...	...	...	...	...	...	SOM
Soudan du Sud	...	...	...	...	10-2	19-2i	SSD
Tchad	33-2	40-2	47-2	1-2	1-1	...	TCD
Togo	51-3	28-3	25-3	1-3	21	...	TGO
Zambie	...	40-4	...	...	...	...	ZMB
Zimbabwe	62-3	27-2	43-3	3-3	42-4	36-4	ZWE

TABLEAU 3 (suite)

	A Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	B Retard de croissance des moins de 5 ans (%)	C Environnement familial stimulant (%)	D Enfants de moins de 5 ans ayant + de 3 livres pour enfants (%)	E TBS préprimaire (%)	F TNAS un an avant l'entrée dans le primaire (%)	CODE PAYS
Indicateur de l'ODD :	**4.2.1**		**4.2.3**		**4.2.4**	**4.2.2**	
Année de référence :	**2017**						
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest							
Algérie	70-4	...	78-4	10-4	...	...	DZA
Arabie saoudite	...	...	...	...	25-1	50-1	SAU
Arménie	...	9-1	...	...	52	...	ARM
Azerbaïdjan	...	18-4	...	...	36i	61i	AZE
Bahreïn	...	...	...	...	55	77	BHR
Chypre	...	...	...	...	80-2i	95-2i	CYP
Égypte	...	22-3	...	...	29	38	EGY
Émirats arabes unis	...	...	...	...	82-1	88-4i	ARE
Géorgie	88-2	...	83-2	58-2	...	...	GEO
Iraq	...	...	...	...	...	...	IRQ
Israël	...	...	...	...	111-1	100-1	ISR
Jordanie	...	...	...	...	...	...	JOR
Koweït	...	5-2	...	...	65	76	KWT
Liban	...	...	...	...	85	96	LBN
Libye	...	...	...	...	...	...	LBY
Maroc	...	...	...	...	54	54i	MAR
Oman	68-3	14-3	81-3	25-3	54	83	OMN
Palestine	72-3	7-3	78-3	20-3	54	62	PSE
Qatar	...	...	...	...	61	93	QAT
République arabe syrienne	...	...	...	...	6-4	39-4	SYR
Soudan	...	38-3	...	2-3	45-1	...	SDN
Tunisie	...	...	...	...	44-1	...	TUN
Turquie	...	10-4	...	...	30-1	66-1	TUR
Yémen	...	46-4	...	...	2-1	4-4	YEM
Asie centrale et Asie du Sud							
Afghanistan	...	41-4	...	...	...	...	AFG
Bangladesh	64-4	36-3	78-4	9-4	40	...	BGD
Bhoutan	...	...	...	...	25	...	BTN
Inde	...	38-2	...	...	13-1	...	IND
Kazakhstan	86-2	8-2	86-2	51-2	54	90-1	KAZ
Kirghizistan	78-3	13-3	72-3	27-3	39	95	KGZ
Maldives	...	...	...	...	91	98	MDV
Népal	64-3	36-1	67-3	5-3	86	85	NPL
Ouzbékistan	...	...	...	...	27	37	UZB
Pakistan	...	...	...	...	80	...	PAK
République islamique d'Iran	...	...	...	...	51-2	47-2	IRN
Sri Lanka	...	17-1	...	...	94-1	...	LKA
Tadjikistan	...	...	...	...	10	13	TJK
Turkménistan	91-1	12-2	94-1	48-1	58-3	...	TKM
Asie de l'Est et du Sud-Est							
Brunéi Darussalam	...	...	...	...	69	95	BRN
Cambodge	68-3	32-3	59-3	4-3	22	...	KHM
Chine	...	8-4	...	...	86	...	CHN
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	107	100i	HKG
Indonésie	...	36-4	...	...	62	97	IDN
Japon	...	...	...	...	87-1	...	JPN
Macao, Chine	...	...	...	...	96	94	MAC
Malaisie	...	21-1	25-1	56-1	97	99-2	MYS
Mongolie	76-4	11-4	55-4	33-4	87	96	MNG
Myanmar	...	29-1	54-1	4-1	10	...	MMR
Philippines	...	33-2	...	...	96-1	80-1	PHL
RDP lao	...	...	...	...	43	63	LAO
République de Corée	...	...	...	...	98-1	96-1	KOR
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	PRK
Singapour	...	...	...	...	...	...	SGP
Thaïlande	91-1	10-1	93-1	41-1	74	97	THA
Timor-Leste	...	50-4	...	...	18	33	TLS
Viet Nam	89-3	25-2	76-3	26-3	95	99	VNM

TABLEAU 3 (suite)

	A Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	B Retard de croissance des moins de 5 ans (%)	C Environnement familial stimulant (%)	D Enfants de moins de 5 ans ayant + de 3 livres pour enfants (%)	E TBS préprimaire (%)	F TNAS un an avant l'entrée dans le primaire (%)	CODE PAYS
Indicateur de l'ODD :	**4.2.1**		**4.2.3**		**4.2.4**	**4.2.2**	
Année de référence :	**2017**						
Océanie							
Australie	...	...	...	...	169-1	91-1	AUS
Fidji	...	...	...	...	...	...	FJI
Îles Cook	...	...	...	...	106-1i	99-1i	COK
Îles Marshall	...	...	...	...	40-1	66-1	MHL
Îles Salomon	...	32-2	...	...	111	65-2	SLB
Kiribati	...	...	...	...	...	...	KIR
Micronésie	...	...	...	...	33-2	76-2	FSM
Nauru	...	...	...	...	69-1i	75-1i	NRU
Niue	...	...	...	...	172-1i	56-2i	NIU
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	92-1	92-1	NZL
Palau	...	...	...	...	75-3i	90-3i	PLW
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	44-1	74-1	PNG
Samoa	...	5-3	...	...	51	37	WSM
Tokélaou	...	...	...	...	121-1i	88-1i	TKL
Tonga	...	...	...	...	42-2	...	TON
Tuvalu	...	...	...	...	107-1i	97-1i	TUV
Vanuatu	...	28-4	...	...	102-2	...	VUT
Amérique latine et Caraïbes							
Anguilla	...	...	...	...	...	...	AIA
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	86-2	96-2	ATG
Argentine	...	...	...	...	75-1	99-1	ARG
Aruba	...	...	...	...	106-3	100-3	ABW
Bahamas	...	...	...	...	32-1	...	BHS
Barbade	...	...	...	...	79	90	BRB
Belize	82-2	15-2	88-2	44-2	48	84	BLZ
Bolivie	...	16-1	...	...	75	92	BOL
Brésil	...	...	...	...	96-1i	97-1i	BRA
Chili	...	2-3	...	...	85-1	97-1	CHL
Colombie	...	...	...	...	...	87	COL
Costa Rica	...	...	...	...	78-1	89-1	CRI
Cuba	89-3	...	89-3	48-3	101	100	CUB
Curaçao	...	...	...	...	...	...	CUW
Dominique	...	...	...	...	84-1	71-2	DMA
El Salvador	81-3	14-3	59-3	18-3	65	81	SLV
Équateur	...	24-3	...	...	72	98	ECU
Grenade	...	...	...	...	92	84	GRD
Guatemala	...	46-2	...	...	45-1	78-1	GTM
Guyana	86-3	12-3	87-3	47-3	...	...	GUY
Haïti	...	...	...	...	...	...	HTI
Honduras	...	...	...	...	43	82	HND
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	CYM
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	TCA
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	77-1i	84-1i	VGB
Jamaïque	...	6-3	...	...	82	96	JAM
Mexique	82-2	12-2	76-2	35-2	71-1	99-1	MEX
Montserrat	...	...	...	...	...	...	MSR
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	NIC
Panama	80-4	...	74-4	26-4	61-1	73-1i	PAN
Paraguay	82-1	6-1	...	...	45-1	71-1	PRY
Pérou	...	13-1	...	...	89	96	PER
République dominicaine	84-3	7-4	58-3	10-3	44-1	77-1	DOM
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	KNA
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	SXM
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	103	94	VCT
Sainte-Lucie	...	...	...	...	82	96	LCA
Suriname	...	...	...	...	101	97	SUR
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	TTO
Uruguay	87-4	...	93-4	59-4	91-1	97-1	URY
Venezuela	...	...	...	...	67	82	VEN

TABLEAU 3 (suite)

	A Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	B Retard de croissance des moins de 5 ans (%)	C Environnement familial stimulant (%)	D Enfants de moins de 5 ans ayant + de 3 livres pour enfants (%)	E TBS préprimaire (%)	F TNAS un an avant l'entrée dans le primaire (%)	CODE PAYS
Indicateur de l'ODD :	**4.2.1**		**4.2.3**		**4.2.4**	**4.2.2**	
Année de référence :	**2017**						
Europe et Amérique du Nord							
Albanie	...	...	...	...	83	89-2	ALB
Allemagne	...	...	...	...	108-1	...	DEU
Andorre	...	...	...	...	...	...	AND
Autriche	...	...	...	...	104-1	99-1	AUT
Bélarus	...	...	...	...	99	97	BLR
Belgique	...	...	...	...	116-1	100-1	BEL
Bermudes	...	...	...	...	62-2	...	BMU
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	BIH
Bulgarie	...	...	...	...	81-1	95-1	BGR
Canada	...	...	...	...	...	...	CAN
Croatie	...	...	...	...	63-1	95-1	HRV
Danemark	...	...	...	...	96-1	98-1	DNK
ERY de Macédoine	...	...	...	...	36-2	44-2	MKD
Espagne	...	...	...	...	95-1	96-1	ESP
Estonie	...	...	...	...	...	91-1	EST
États-Unis	...	...	...	...	72-1i	91-1i	USA
Fédération de Russie	...	...	...	...	89-1	96-1	RUS
Finlande	...	...	...	...	83-1	99-1	FIN
France	...	...	...	...	105-1i	100-1i	FRA
Grèce	...	...	...	...	46-1	89-1	GRC
Hongrie	...	...	...	...	82-1	91-1	HUN
Irlande	...	...	...	...	116-1i	98-1i	IRL
Islande	...	...	...	...	95-1	99-1	ISL
Italie	...	...	...	...	98-1	98-1	ITA
Lettonie	...	...	...	...	95-1i	97-1i	LVA
Liechtenstein	...	...	...	...	103-1i	100-1i	LIE
Lituanie	...	...	...	...	87-1i	99-1i	LTU
Luxembourg	...	...	...	...	93-1	99-1	LUX
Malte	...	...	...	...	112-1	98-1	MLT
Monaco	...	...	...	...	...	...	MCO
Monténégro	94-4	9-4	98-4	73-4	62	69	MNE
Norvège	...	...	...	...	96-1	98-1	NOR
Pays-Bas	...	...	...	...	95-1	99-1	NLD
Pologne	...	...	...	...	70-1	100-1	POL
Portugal	...	...	...	...	93-1	100-1	PRT
République de Moldova	...	...	...	...	86i	94i	MDA
Roumanie	...	...	...	...	87-1	88-1	ROU
Royaume-Unie	...	...	...	...	111-1	100-1	GBR
San Marino	...	...	...	...	...	...	SMR
Serbie	95-3	6-3	96-3	72-3	61i	97i	SRB
Slovaquie	...	...	...	...	93-1	82-1	SVK
Slovénie	...	...	...	...	92-1	95-1	SVN
Suède	...	...	...	...	94-1	99-1	SWE
Suisse	...	...	...	...	105-1	100-1	CHE
Tchéquie	...	...	...	...	105-1	92-1	CZE
Ukraine	...	...	...	...	84-4	...	UKR

TABLEAU 4 :

ODD 4, Cible 4.3 – Enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur et éducation des adultes

D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

ODD 4, Cible 4.4 – Compétences nécessaires à l'emploi

D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes inscrits dans l'EFTP	Part de l'EFTP dans la scolarisation dans le secondaire (%)	Transition du 2e cycle du secondaire vers le supérieur (%)	Taux brut d'entrée dans le supérieur (%)	TBS supérieur (%)	% d'adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC			% d'adultes (25 ans et plus) ayant atteint au moins			
							Copier et coller dans un document	Utiliser des formules dans un tableur	Écrire un programme informatique	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Post-secondaire
Indicateur de l'ODD :	**4.3.1**	**4.3.3**				**4.3.2**	**4.4.1**			**4.4.3**			
Année de référence :	**2017**						**2017**						
Région	**Moyenne pondérée**						**Moyenne pondérée**						
Monde	...	4i	11i	93i	49i	38i	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	1i	6i	...	...	9i	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	...	8i	14i	95i	53	44i	22i	14i	3i	82i	60i	45i	23i
Afrique du Nord	...	7i	14i	61	37	34i	16	6	2	...	...	...	...
Asie de l'Ouest	24i	9i	14i	129i	72i	54i	...	26i	4i	83	61	45	24
Asie centrale et Asie du Sud	...	1i	3i	118	42	25i	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	...	14	21	19	26	23	...	...	...	100i	99i	90i	54i
Asie du Sud	...	1i	2i	121	42	25i	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	2i	16	74	60	46	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	...	1i	18	80	68	53	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	...	5i	12	56i	39	34	...	...	5i	80	52	41	17i
Océanie	...	13i	29i	...	...	79i	...	...	...	100	94	75	46
Amérique latine et Caraïbes	...	6i	12i	88i	49i	51i	...	...	...	80	58	43	17
Caraïbes	...	6i	15i	89i	...	45i	...	...	...	...	...	...	...
Amérique centrale	...	11	27	72	34	34	...	28	9	77	55	32	15
Amérique du Sud	...	5i	8	...	...	60i	26i	16i	3i	81	59	47	18
Europe et Amérique du Nord	43i	10i	18i	74i	62i	77i	53i	35i	...	...	...	...	...
Europe	43i	17i	26i	80i	70i	71i	53	35	...	...	...	...	...
Amérique du Nord	...	...	...	64	...	87i	...	...	...	99	96	89	44
Faible revenu	...	1i	5i	...	11i	9i	...	...	...	...	...	...	...
Revenu intermédiaire	...	3i	10i	98	49	36i	...	...	...	...	...	...	...
Intermédiaire, tranche <	...	2i	5i	105i	38	24i	...	...	...	...	...	...	...
Intermédiaire, tranche >	...	4i	16i	86	64	52i	...	...	...	...	...	...	...
Revenu élevé	46i	9i	16i	76i	66i	77i	...	...	...	...	...	...	...

A Taux de participation des adultes (25 à 64 ans) à l'éducation et à la formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois (%) [*Source* : Eurostat].

B Jeunes (15 à 24 ans) inscrits dans l'enseignement technique et professionnel aux niveaux 2 à 5 de la CITE (%).

C Part des élèves de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (ETP) dans le nombre total d'élèves du secondaire (%).

D Taux brut de transition du secondaire (tous programmes confondus) vers le supérieur (niveaux 5, 6 et 7 de la CITE).

E Taux brut de premières inscriptions aux programmes supérieurs (niveaux 5 à 7 de la CITE).

F Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur.

G Pourcentage d'adultes (15 ans et plus) ayant des compétences spécifiques en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) [*Source* : Union internationale des télécommunications (UIT)].

H Pourcentage d'adultes (25 ans et plus) ayant atteint au moins un niveau d'instruction donné.

I Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné ayant atteint au moins un niveau spécifique de compétence en alphabétisme fonctionnel.

J Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans) et des adultes (15 ans et plus).

K Nombre d'analphabètes parmi les jeunes et les adultes, pourcentage de femmes.

Notes :
Source : ISU sauf mention contraire. Les données se rapportent à l'année (scolaire s'achevant en) 2017, sauf mention contraire.
Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations relatives aux pays ne disposant pas de données récentes.
(-) Valeur nulle ou négligeable.
(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.
(± n) Autre année de référence (par exemple, -2 : l'année de référence est 2015 au lieu de 2017).
(i) Estimation et/ou couverture partielle.

ODD 4, Cible 4.6 – Lecture, écriture et calcul

D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter

	I				J		K			
	% atteignant un niveau de compétence en						Analphabètes			
	Lecture et écriture		Calcul		Taux d'alphabétisme (%)		% femmes		Nombre (000 000)	
	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes
	4.6.1				4.6.2					
	2017									
	Moyenne pondérée								Total	
	...	...	...	...	91-1	86-1	57-1	63-1	102-1	750-1
	...	...	...	...	75-1	65-1	57-1	61-1	48-1	200-1
	...	...	...	...	90-1	81-1	58-1	64-1	9-1	66-1
	...	...	...	...	90-1	74-1	53-1	65-1	4-1	40-1
	...	56i	...	51i	89-1	86-1	62-1	64-1	5-1	26-1
	...	...	...	...	89-1	73-1	57-1	64-1	39-1	369-1
	...	...	...	...	100-1	100-1	49-1	67-1	-1	0,1-1
	...	...	...	...	89-1	72-1	57-1	64-1	39-1	369-1
	...	...	...	...	99-1	96-1	49-1	69-1	4-1	74-1
	...	...	...	...	100-1	97-1	50-1	74-1	1-1	42-1
	...	...	...	...	97-1	93-1	49-1	63-1	3-1	33-1
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	98-1	94-1	43-1	55-1	2-1	31-1
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	98	93	49	61	0,5i	8i
	...	...	...	...	99	94	36	53	1	19
	...	...	...	...	100-2i	99-1i	50-2i	58-1i	0,4-2i	7-1i
	...	...	...	...	100-1i	99-1i	46-1i	63-1i	0,2-1i	4-1i
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	73-1	61-1	57-1	61-1	36-1	148-1
	...	...	...	...	93-1	86-1	57-1	64-1	66-1	590-1
	...	...	...	...	89-1	76-1	57-1	63-1	59-1	486-1
	...	...	...	...	98-1	95-1	52-1	66-1	7-1	104-1
	...	...	...	...	...	...	44i	61i	...	...

TABLEAU 4 (suite)

	A	B	C	D	E	F	G			H			
							% d'adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC			% d'adultes (25 ans et plus) ayant atteint au moins			
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes inscrits dans l'EFTP	Part de l'EFTP dans la scolarisation dans le secondaire (%)	Transition du 2e cycle du secondaire vers le supérieur (%)	Taux brut d'entrée dans le supérieur (%)	TBS supérieur (%)	Copier et coller dans un document	Utiliser des formules dans un tableur	Écrire un programme informatique	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Post-secondaire
Indicateur de l'ODD :	**4.3.1**	**4.3.3**				**4.3.2**	**4.4.1**			**4.4.3**			
Année de référence :	**2017**						**2017**						
Afrique subsaharienne													
Afrique du Sud	...	2-2	7-1	...	...	20-1	...	...	...	82-2	77-2	65-2	15-2
Angola	...	...	14-1	...	10-2	9-2	...	...	...	44-3	29-3	16-3	3-3
Bénin	...	1-1	3-1	...	...	13-1	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	42-3	23	31-3	20-3	5-3	...	...	...	...
Burkina Faso	...	1	3	46-1	13	6	...	...	...	...	8-3	3-3	-3
Burundi	...	3	10	9	2	6	...	...	...	11-3	6-3	3-3	1-3
Cabo Verde	...	1	3	75	30	22	...	...	...	52-2	29-2	20-2	12-2
Cameroun	...	7-1	22-1	...	...	19-1	...	...	...	...	...	...	...
Comores	...	-	1	...	13-3	9-3	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	9-4	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	2	6	...	...	9-1	...	...	...	35-3	21-3	11-3	5-3
Djibouti	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	...	0,3	1	18-1	3-1	2-1	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	...	-2	4-1	...	...	5-4	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	...	2-2i	7-2	...	...	8-3	...	...	...	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	1-1	2	37	18	16	...	...	...	...	...	...	...
Guinée	...	1-3	4-3	...	18-3	11-3	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	12-1	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	...	1-2i	2	...	12-3	9-2	...	...	...	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	1	2	80-1	8-1	5-1	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	...	4	13	...	...	5-2	...	...	...	13-1	8-1	6-1	5-1
Maurice	...	1	12	...	...	39	...	...	...	...	...	...	...
Mauritanie	...	0,3	1	...	6	5	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	...	1-2	9	45-1	9	7	...	...	...	36-2	17-2	9-2	2-2
Namibie	...	...	...	...	26-1	21-1	...	...	...	...	...	...	...
Niger	...	1	7	...	3	4	...	...	...	...	...	...	...
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	...	...	...	...	...	5-3	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	19-2	...	10-1	7-1	...	...	...	64-1	51-1	27-1	9-1
République centrafricaine	...	...	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	0,1	0,4	...	...	4-2	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	13	28	7	8	...	...	...	33-3	12-3	8-3	3-3
Sao Tomé-et-Principe	...	4-2i	6	...	...	13-2	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	...	-	3	...	...	11	...	...	...	22	18	11	10
Seychelles	...	2-1	3-1	16-1	44-1	21-1	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	...	...	1-1	...	...	3-3i	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	3	6	...	...	13	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	-4	...	...	8-4	8-2	4-3	2-3	1-3	76-3	59-3	15-3	13-3

	I				J		K				
	% atteignant un niveau de compétence en						Analphabètes				
	Lecture et écriture		Calcul		Taux d'alphabétisme (%)		% femmes		Nombre (000 000)		
	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	CODE PAYS
	4.6.1				4.6.2						
	2017										
	...	...	...	...	99-2	94-2	37-2	60-2	0,1-2	2-2	ZAF
	...	...	...	...	77-3	66-3	67-3	71-3	1-3	5-3	AGO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BEN
	...	...	...	...	98-3i	88-3i	13-3i	47-3i	-3i	0,2-3i	BWA
	...	...	...	...	50-3	35-3	56-3	58-3	2-3	6-3	BFA
	...	...	...	...	80-3	62-3	64-3	61-3	0,4-3	2-3	BDI
	...	...	...	...	98-2	87-2	34-2	69-2	-2	-2	CPV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CMR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
	...	...	...	...	53-3	44-3	56-3	55-3	2-3	7-3	CIV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SWZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ETH
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
	...	...	...	...	61-4i	42-4i	57-4i	59-4i	0,1-4i	1-4i	GMB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GHA
	...	...	...	...	46-3	32-3	59-3	58-3	1-3	5-3	GIN
	...	...	...	...	98-3i	95-3i	32-3i	67-3i	-3i	-3i	GNQ
	...	...	...	...	60-3i	46-3i	64-3i	66-3i	0,1-3i	1-3i	GNB
	...	...	...	...	87-3i	79-3i	51-3i	62-3i	1-3i	6-3i	KEN
	...	...	...	...	87-3i	77-3i	23-3i	34-3i	0,1-3i	0,3-3i	LSO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MDG
	...	...	...	...	73-2i	62-2i	49-2i	61-2i	1-2i	4-2i	MWI
	...	...	...	...	49-2	33-2	60-2	59-2	2-2	6-2	MLI
	...	...	...	...	...	93-1	...	67-1	...	0,1-1	MUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MRT
	...	...	...	...	71-2	56-2	64-2	68-2	2-2	7-2	MOZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NAM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NER
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UGA
	...	...	...	...	85-1	77-1	69-1	75-1	2-1	10-1	COD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF
	...	...	...	...	86-2	78-2	54-2	63-2	1-2	6-2	TZA
	...	...	...	...	85-3	71-3	47-3	60-3	0,3-3	2-3	RWA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	STP
	...	...	...	...	69	52	60	65	1	4	SEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYC
	...	...	...	...	57-4i	32-4i	59-4i	57-4i	1-4i	3-4i	SLE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD
	...	...	...	...	31-1	22-1	56-1	56-1	2-1	6-1	TCD
	...	...	...	...	84-2	64-2	68-2	69-2	0,2-2	2-2	TGO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
	...	...	...	...	90-3i	89-3i	36-3i	54-3i	0,3-3i	1-3i	ZWE

TABLEAU 4 (suite)

	A	B	C	D	E	F	G			H			
							% d'adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC			% d'adultes (25 ans et plus) ayant atteint au moins			
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes inscrits dans l'EFTP	Part de l'EFTP dans la scolarisation dans le secondaire (%)	Transition du 2e cycle du secondaire vers le supérieur (%)	Taux brut d'entrée dans le supérieur (%)	TBS supérieur (%)	Copier et coller dans un document	Utiliser des formules dans un tableur	Écrire un programme informatique	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Post-secondaire
Indicateur de l'ODD :	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Année de référence :	2017						2017						
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest													
Algérie	...	...	...	34-3	32-3	48	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	...	2-3i	5-3i	...	74-2	67-1	...	...	...	81-4	67-4	49-4	26-4
Arménie	...	...	11-2	129	91	52	...	...	...	99-2	97-2	92-2	51-2
Azerbaïdjan	...	11i	18	...	33-2i	27i	57-1	19-1	1-1	98-1	96-1	89-1	30-1
Bahreïn	...	3	7	74	61	46	56-1	49-1	14-1	63-1	53-1	42-1	18-1
Chypre	48-1	6-2i	8-2	...	...	60-2i	43-1	21-1	3	95-1	80-1	71-1	38-1
Égypte	...	11	22	49-3	32-3	34-1	9-2	2-2	1-2	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	1-1	2-1	77-1	50-1	...	61-1	34-1	11-1	83-1	71-1	53-1	43-1
Géorgie	...	2	4	...	...	58	22	7	1	99-1	98-1	93-1	51-1
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79-4	44-4	30-4	20-4
Israël	53-2	16-1	20-1	70-2	...	64-1	...	...	...	96-2	89-2	81-2	47-2
Jordanie	...	1	3	...	...	32	...	...	...	...	...	...	...
Koweït	...	-2	2-2	...	...	33-4	...	...	...	62	56	31	17
Liban	...	...	16	...	...	38	...	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	...	3	8	124	53	34	44-1	19-1	5-1	...	...	...	...
Oman	...	-	-	81-1	61-1	45-1	...	...	...	84-2	66-2	50-2	21-2
Palestine	...	0,4	1	83	52	42	30-3	17-3	...	94-1	61-1	40-1	24-1
Qatar	...	0,2	1	48	27	16	34-2	32-2	6-2	87-1	67-1	41-1	24-1
République arabe syrienne	...	2-4	5-4	...	32-2	39-1	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	1-1	...	...	17-2	4-1	2-1	2-1	...	...	...	...
Tunisie	...	...	9-1	87-4	38	32	...	...	...	74-1	45-1	45-1	15-1
Turquie	21-1	26-1	25-1	138-3	92-3	104-1	...	26-1	3	81-1	54-1	34-1	17-1
Yémen	...	-1	0,3-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale et Asie du Sud													
Afghanistan	...	1	1	41-3	15-3	8-3	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	1	4	...	...	18	...	...	...	56-1	42-1	29-1	14-1
Bhoutan	...	-	2	...	...	11-4	...	...	...	...	...	...	...
Inde	...	...	1-1	125-1	42-1	27-1	...	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	...	8	11	52	83	50	18	45	6	...	...	...	...
Kirghizistan	...	5	8	...	...	44	...	...	...	...	...	...	...
Maldives	...	...	...	...	...	14-3	...	...	...	...	...	...	...
Népal	...	-	...	...	...	12	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	...	23	35	12	10	9	...	...	...	100-1	100-1	93-1	63-1
Pakistan	...	1	3	...	...	10	5-1	2-1	2-1	50-1	37-1	28-1	9-1
République islamique d'Iran	...	6-2	15-2	...	70-1	69-1	18-2	2-2	1-2	...	70-1	48-1	23-1
Sri Lanka	...	3	3	18	25	19	...	...	...	...	82-1	62-1	...
Tadjikistan	...	...	1-4	-	-	31	...	...	...	100	95	81	23
Turkménistan	...	...	8-3	...	...	8-3	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est													
Brunéi Darussalam	...	6	10	...	...	33	68-1	25-1	17-1	...	...	...	...
Cambodge	...	...	...	...	...	13	...	...	...	...	54-2	40-2	...
Chine	...	...	19	80	67	51	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	...	1i	2	...	...	74	...	...	...	95-2	78-2	62-2	28-2
Indonésie	...	11	19	38	25	36	...	...	4+1	80-1	44-1	34-1	9-1
Japon	...	...	11-1	...	81-1	64-1	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	1	4	...	...	85	...	...	...	90-1	73-1	52-1	26-1
Malaisie	...	6	13	...	38	42	79	36	11	94-1	74-1	58-1	21-1
Mongolie	...	6	...	131-2	91-2	65	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	0,1	0,1	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	...	-2	...	...	...	35	...	...	...	84-4	70-4	58-4	33-4
RDP lao	...	0,4	1	60-1	27	16	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	...	15-1	10-1	...	...	94-1	...	61-1	4-1	96-2	86-2	76-2	40-2
RPD Corée	...	-2	...	...	...	27+1	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	57-2	-1j	...	...	...	84-1j	73	55	9	86-1	80-1	71-1	53-1
Thaïlande	...	6-2	10	117-2	76-2	49-1	5-3	...	...	66-1	45-1	33-1	...
Timor-Leste	...	4	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	111	58	28-1	...	...	...	...	...	...	...

	I				J		K				
	% atteignant un niveau de compétence en						Analphabètes				
	Lecture et écriture		Calcul		Taux d'alphabétisme (%)		% femmes		Nombre (000 000)		
	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	CODE PAYS
	4.6.1				4.6.2						
	2017										
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DZA
	...	...	...	...	99-4	94-4	54-4	64-4	-4	1-4	SAU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARM
	...	...	...	...	100-1	100-1	67-1	69-1	-1	-1	AZE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYP
	...	...	...	...	94	81	58	65	1	12	EGY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARE
	...	...	...	...	100-3	100-3	44-3	63-3	-3	-3	GEO
	...	...	...	...	52-4	44-4	53-4	57-4	3-4	11-4	IRQ
	78-2	73-2	70-2	69-2	...	...	...	...	...	...	ISR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	JOR
	...	...	...	...	99	96	30	52	-	0,1	KWT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MAR
	...	...	...	...	99	96	30	52	-	0,1	OMN
	...	...	...	...	99-1	97-1	55-1	77-1	-1	0,1-1	PSE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	QAT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
	...	...	...	...	96-3	79-3	55-3	68-3	0,1-3	2-3	TUN
	63-2	54-2	60-2	50-2	100-1	96-1	81-1	85-1	-1	2-1	TUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AFG
	...	...	...	...	93	73	39	55	2	32	BGD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BTN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IND
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KAZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KGZ
	...	...	...	...	99-3	99-3	32-3	39-3	-3	-3	MDV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NPL
	...	...	...	...	100-1	100-1	49-1	81-1	-1	-1	UZB
	...	...	...	...	73-3	57-3	62-3	63-3	10-3	52-3	PAK
	...	...	...	...	98-1	86-1	53-1	66-1	0,2-1	9-1	IRN
	...	...	...	...	99	92	37	59	-	1	LKA
	...	...	...	...	100-3i	100-3i	41-3i	63-3i	-3i	-3i	TJK
	...	...	...	...	100-3i	100-3i	30-3i	63-3i	-3i	-3i	TKM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BRN
	...	...	...	...	92-2	81-2	47-2	67-2	0,2-2	2-2	KHM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CHN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HKG
	...	...	...	...	100-1	95-1	51-1	69-1	0,1-1	9-1	IDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	JPN
	...	...	...	...	100-1	97-1	32-1	75-1	-1	-1	MAC
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MYS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNG
	...	...	...	...	85-1i	76-1i	51-1i	60-1i	1-1i	9-1i	MMR
	...	...	...	...	98-4	96-4	31-4	45-4	0,4-4	2-4	PHL
	...	...	...	...	92-2	85-2	62-2	68-2	0,1-2	1-2	LAO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
	92-2	74-2	90-2	72-2	100-1	97-1	40-1	79-1	-1	0,1-1	SGP
	...	...	...	...	98-2	93-2	45-2	64-2	0,2-2	4-2	THA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TLS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VNM

TABLEAU 4 (suite)

	A	B	C	D	E	F	G			H			
							% d'adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC			% d'adultes (25 ans et plus) ayant atteint au moins			
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes inscrits dans l'EFTP	Part de l'EFTP dans la scolarisation dans le secondaire (%)	Transition du 2e cycle du secondaire vers le supérieur (%)	Taux brut d'entrée dans le supérieur (%)	TBS supérieur (%)	Copier et coller dans un document	Utiliser des formules dans un tableur	Écrire un programme informatique	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Post-secondaire
Indicateur de l'ODD :	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Année de référence :	2017						2017						
Océanie													
Australie	...	22-1	37-1	...	...	122-1	...	...	...	100-2	93-1	76-1	46-1
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	--1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	1-1	2-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	--1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	--2i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	67-2	5-1	15-1	73-1	93-1	82-1	...	...	...	100-1	100-1	70-1	46-1
Palau	...	--3i	...	...	...	64-4i	...	...	...	99-4	97-4	88-4	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	2-1	9-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	--1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	--1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	2-2	3-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	2-1i	3-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	1-2	2-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes													
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	1-2	3-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	...	--1	...	146-1	95-1	89-1	...	...	...	92-1	55-1	...	19-1
Aruba	...	...	...	...	11-2	15-2	54	45	5	...	...	...	...
Bahamas	...	--1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	...	3	8	44	22	25	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	...	30	65	...	...	...	...	...	...	72-2	59-2	43-2	24-2
Brésil	...	4-1i	4-1	...	...	50-1i	23-2	13-2	3-2	78-2	58-2	44-2	14-2
Chili	47-2	18-1	20-1	101-3	88-3	90-1	...	...	...	87-2	79-2	57-2	20-2
Colombie	...	4	8	65	...	60	38-1	27-1	...	77-1	52-1	47-1	20-1
Costa Rica	...	8-1	24-1	...	...	56	...	...	...	81-1	53-1	38-1	21-1
Cuba	...	12	25	43-1	26-1	34-1	...	...	...	...	...	...	...
Curaçao	...	...	72-4	...	...	21-4	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	--1	--2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	...	7	18	34-1	20-1	28-1	...	...	...	56-4	41-4	27-4	10-4
Équateur	...	9	15	...	...	46-2	...	...	...	83-1	52-1	42-1	13-1
Grenade	...	-	...	60-1	45-1	94	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	8-1	24-1	...	...	21-2	...	...	...	62-3	37-3	27-3	10-3
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	10	39	...	16-4	21-2	...	...	...	61-1	34-1	25-1	11-1
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99-2	95-2	90-2	55-2
Îles Turques et Caïques	...	--2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	1-1i	4	...	...	41-1i	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	-	...	...	...	27-2	16-2	4-2	1-2	...	...	...	...
Mexique	...	12-1	28-1	73-3	36-3	37-1	...	28	9	80-1	60-1	33-1	15-1
Montserrat	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	...	...	16-1	...	...	47-2	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	...	5-1	16-1	...	...	...	...	...	...	75-1	48-1	37-1	14-1
Pérou	...	1	2	...	...	70-1	...	...	...	81-2	62-2	56-2	21-2
République dominicaine	...	2-1	5-1	140-1	...	58	22-2	11-2	7-2	67-2	57-2	35-2	12-2
Saint-Kitts-et-Nevis	...	--1	...	97-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	59-3	8-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	0,4	1	...	...	20	...	...	...	...	46-4	40-4	15-4
Suriname	...	19-2	41-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	10-1	22-1	...	...	56-2	...	...	...	90-1	55-1	29-1	12-1
Venezuela	...	2-2	5	...	...	...	...	...	...	93-1	74-1	62-1	35-1

	I				J		K				
	% atteignant un niveau de compétence en						Analphabètes				
	Lecture et écriture		Calcul		Taux d'alphabétisme (%)		% femmes		Nombre (000 000)		
	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	CODE PAYS
	4.6.1				4.6.2						
	2017										
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIU
	89-2	88-2	80-2	81-2	...	...	...	...	...	...	NZL
	...	...	...	...	99-2	97-2	28-2i	50-2i	-2i	-2i	PLW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TUV
	...	...	...	...	95-3i	85-3i	47-3i	55-3i	-3i	-3i	VUT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
	...	...	...	...	...	99-2	...	29-2	...	-2	ATG
	...	...	...	...	100-1i	99-1i	37-1i	51-1i	-1i	0,3-1i	ARG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
	...	...	...	...	100-3i	100-3i	55-3i	53-3i	-3i	-3i	BRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BLZ
	...	...	...	...	99-2	92-2	49-2	77-2	-2	1-2	BOL
	...	...	...	...	99-2	92-2	31-2	49-2	0,4-2	13-2	BRA
	61-2	47-2	47-2	38-2	99-2	97-2	42-2	53-2	-2	0,4-2	CHL
	...	...	...	...	99-1	95-1	36-1	49-1	0,1-1	2-1	COL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CRI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DMA
	...	...	...	...	98-1	88-1	44-1	63-1	-1	1-1	SLV
	...	...	...	...	99-1	94-1	45-1	60-1	-1	1-1	ECU
	...	...	...	...	99-3i	99-3i	32-3i	50-3i	-3i	-3i	GRD
	...	...	...	...	94-3	81-3	59-3	66-3	0,2-3	2-3	GTM
	...	...	...	...	97-3i	86-3i	43-3i	52-3i	-3i	0,1-3i	GUY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
	...	...	...	...	96-1	89-1	35-1	51-1	0,1-1	1-1	HND
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	+1	+1	VGB
	...	...	...	...	96-3i	88-3i	16-3i	31-3i	-3i	0,3-3i	JAM
	...	...	...	...	99-1	95-1	44-1	60-1	0,2-1	5-1	MEX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MSR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIC
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PAN
	...	...	...	...	98-1	95-1	41-1	57-1	-1	0,3-1	PRY
	...	...	...	...	99-1	94-1	58-1	76-1	0,1-1	1-1	PER
	...	...	...	...	99-1	94-1	48-1	51-1	-1	0,5-1	DOM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KNA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VCT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
	...	...	...	...	99	99	31	39	-	-	URY
	...	...	...	...	99-1	97-1	36-1	49-1	0,1-1	1-1	VEN

TABLEAU 4 (suite)

	A	B	C	D	E	F	G			H			
							% d'adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC			% d'adultes (25 ans et plus) ayant atteint au moins			
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes inscrits dans l'EFTP	Part de l'EFTP dans la scolarisation dans le secondaire (%)	Transition du 2e cycle du secondaire vers le supérieur (%)	Taux brut d'entrée dans le supérieur (%)	TBS supérieur (%)	Copier et coller dans un document	Utiliser des formules dans un tableur	Écrire un programme informatique	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Post-secondaire
Indicateur de l'ODD :	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Année de référence :	2017						2017						
Europe et Amérique du Nord													
Albanie	9-1	5	9	65	46	57	...	...	...	...	...	...	...
Allemagne	52-1	...	19-1	74-1	64-1	68-1	62-1	38-1	6-1	100-1	97-1	83-1	36-1
Andorre	...	...	10	36	...	...	...	...	6	97-1	72-1	47-1	32-1
Autriche	60-1	28-1	35-1	77-1	76-1	83-1	63-1	45-1	6-1	...	99-3	79-1	29-1
Bélarus	...	8	13	77-4	84-4	87	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	45-1	25-1	46-1	71-2	69-2	76-1	65-1	44-1	9-1	96-1	85-1	67-1	34-1
Bermudes	...	-1	...	...	35	24-2	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	9-1	...	38	61	...	...	...	...	...	84-1	81-1	62-1	12-1
Bulgarie	25-1	15-1	29-1	108-2	77-2	71-1	26-1	14-1	1	100-1	95-1	76-1	...
Canada	...	...	5-1	...	...	67-1i	...	...	...	...	...	...	...
Croatie	32-1	23-1	40-1	...	...	67-1	42	32	5	...	...	...	...
Danemark	50-1	13-1	23-1	78-1	85-3	81-1	68-1	60-1	14-1	...	92-1	78-1	36-1
ERY de Macédoine	13-1	...	30-2	88-3	70-3	41-2	32-1	21-1	3-1	...	...	...	...
Espagne	43-1	15-1	18-1	82-1	81-1	91-1	52-1	37-1	7	91-1	76-1	49-1	30-1
Estonie	44-1	12-1	21-1	...	...	71-1	55-1	44-1	8	...	...	87-1	...
États-Unis	...	...	...	64-2	53-2i	89-1i	...	...	...	99-1	96-1	89-1	44-1
Fédération de Russie	...	14-3i	16-1	...	...	82-1	...	23-1	1-1	...	...	...	...
Finlande	54-1	22-1	48-1	39-1	60-1	87-1	69-1	47-1	8-1	...	...	74-2	35-2
France	51-1	19-1i	18-1	...	...	64-1i	53-1	40-1	5-1	98-1	84-1	70-1	30-1
Grèce	17-1	12-1	16-1	68-1	...	126-1	52-1	41-1	9-1	91-1	65-1	55-1	27-1
Hongrie	56-1	13-1	12-1	52-1i	42-1i	48-1	51-1	36-1	3-1	100-1	97-1	76-1	29-1
Irlande	...	8-1i	...	...	...	78-1i	42-1	26-1	4-1	...	86	71	43
Islande	...	10-1	21-1	...	73-2	74-1	80-3	69-3	18-3	...	...	...	...
Italie	42-1	23-1	34-1	73-2	68-2	63-1	42-1	31-1	4-1	95-2	78-2	49-2	15-2
Lettonie	48-1	16-1i	20-1	...	...	81-1i	46-1	31	2	100-2	100-1	89-1	39-1
Liechtenstein	...	25-1j	35-1	52-2	59-2j	35-1j	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	28-1	9-1i	10-1	97-1	84-1j	71-1j	45-1	41	4	99-1	95-1	86-1	53-1
Luxembourg	48-1	23-1	33-1	42-1	29-2	20-1	83-1	68-1	11-1	...	100-2	80-3	69-2
Malte	36-1	11-1	9-1	46-1	62-1	49-1	44-1	82	7	99-1	78-1	38-1	25-1
Monaco	...	...	10	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	...	22	33	...	...	58	...	32	2-1	...	...	...	...
Norvège	60-1	18-1	29-1	71-1	76-1	81-1	68-1	85+1	10-1	100-1	99-1	78-1	39-1
Pays-Bas	64-1	22-1	36-1	57-1	65-1	80-1	70-1	51-1	8-1	99-1	90-1	70-1	32-1
Pologne	26-1	19-1	28-1	90-1	76-2	67-1	41-1	28-1	3	99-1	85-1	85-1	28-1
Portugal	46-1	17-1	26-1	76-1	62-1	63-1	48-1	36-1	6-1	91-1	54-1	37-1	20-1
République de Moldova	...	7i	14	...	...	41i	...	...	...	99-2	96-2	75-2	...
Roumanie	7-1	...	28-1	114-1	82-1	48-1	21-1	13-1	2	99-1	90-1	66-1	18-1
Royaume-Unie	...	22-1	46-1	...	63-3	59-1	62-1	47-1	8-1	100-3	100-3	75-3	39-3
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	20-1	24i	35	113-1	97-1i	66i	...	34	6	97-1	89-1	71-1	23-1
Slovaquie	46-1	22-1	32-1	77-2	57-2	48-1	51-1	50	5	100-1	99-1	87-1	21-1
Slovénie	46-1	34-1	45-1	71-1	74-1	78-1	54-1	42-1	5-1	100-1	98-1	82-1	27-1
Suède	64-1	12-1	22-1	105-1	67-1	64-1	66-1	51	12	100-1	91-1	76-1	38-1
Suisse	69-1	23-1	37-1	77-1	87-2	58-1	...	...	9	...	97-1	85-1	...
Tchéquie	46-1	25-1	37-1	86-2	68-2	64-1	56	41	4	100-1	100-1	90-1	20-1
Ukraine	...	4-3	8	146i	...	83-3	...	...	...	...	...	...	...

	I				J		K				
	% atteignant un niveau de compétence en						Analphabètes				
	Lecture et écriture		Calcul		Taux d'alphabétisme (%)		% femmes		Nombre (000 000)		
	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	Jeunes	Adultes	CODE PAYS
	4.6.1				4.6.2						
	2017										
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ALB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DEU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AND
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AUT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BLR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BEL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BMU
	...	...	...	...	100-4	97-4	48-4	87-4	-4	0,1-4	BIH
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BGR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HRV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DNK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MKD
	...	...	...	...	100-1	98-1	51-1	68-1	-1	1-1	ESP
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	EST
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	USA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FRA
	77-2	73-2	73-2	71-2	...	...	...	...	...	...	GRC
	...	...	...	...	99-3i	99-3i	42-3i	55-3i	-3i	0,1-3i	HUN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ISL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ITA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	+1	+1	LIE
	92-2	85-2	90-2	83-2	...	...	...	...	...	...	LTU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LUX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MLT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MCO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NLD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	POL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MDA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ROU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GBR
	...	...	...	...	...	...	...	...	+1	+1	SMR
	...	...	...	...	100-1	99-1	48-1	79-1	-1	0,1-1	SRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SVK
	88-2	75-2	86-2	74-2	100-3i	100-3i	31-3i	57-3i	-3i	-3i	SVN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SWE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CHE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CZE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UKR

TABLEAU 5 : ODD 4, Cible 4.5 – Équité

D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

	GENRE															
	A			B				C		D		E				
	IPSA du taux d'achèvement			IPSA du % d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences				IPSA du taux d'alphabétisme		IPSA du niveau de compétence des adultes		IPSA du taux brut de scolarisation				
				Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire										
	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Jeunes	Adultes	Lecture et écriture	Calcul	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	
Indicateur de l'ODD :	4.5.1															
Année de référence :	2017															
Région	**Médiane**															
Monde	1,01i	1,00i	1,03i	...	...	1,12i	1,01i	1,00i	0,96i	...	...	1,00	0,99	1,01	1,16	
Afrique subsaharienne	1,02i	0,86i	0,77i	...	...	...	...	0,88i	0,75i	...	...	1,02	0,96	0,95	0,75	
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	...	1,02i	1,05i	...	...	1,30i	1,08i	1,00i	0,95i	...	...	1,00	0,99	1,00	1,19	
Afrique du Nord	1,01i	1,02i	0,96i	...	...	1,37i	1,04	0,98i	0,85i	...	...	0,99	0,95	0,98	1,02	
Asie de l'Ouest	...	0,99i	1,07i	...	...	1,30i	1,10i	1,00i	0,96i	...	...	1,00	1,00	1,01	1,22	
Asie centrale et Asie du Sud	1,00i	1,00i	0,94i	...	...	...	...	1,00i	0,99i	...	...	0,97	1,00	1,00	0,89	
Asie centrale	1,00i	1,00i	1,03i	...	...	...	...	1,00i	1,00i	...	...	0,97	0,99	0,99	0,75	
Asie du Sud	1,00i	0,96i	0,82i	...	...	...	...	1,00i	0,93i	...	...	0,98	1,00	1,03	0,91	
Asie de l'Est et du Sud-Est	1,02i	1,08i	1,15i	...	...	1,12i	1,04i	1,00i	0,96i	...	...	1,00	0,99	1,01	1,15	
Asie de l'Est	...	...	...	...	...	1,09i	1,02i	...	...	...	...	1,00	1,00	1,00	1,10	
Asie du Sud-Est	1,07i	1,08i	1,15i	...	...	1,24i	1,05i	1,00i	0,96i	...	...	1,02	0,98	1,03	1,17	
Océanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	0,99	1,05	...	
Amérique latine et Caraïbes	1,01i	1,09i	1,11i	1,06i	0,99i	...	...	1,01i	1,00i	...	...	1,02	0,97	1,04	1,27i	
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03i	0,97i	1,05i	...	
Amérique centrale	1,01	1,06	1,10	1,07	0,97	...	...	1,00i	0,97i	...	...	1,02	0,99	1,04	1,18	
Amérique du Sud	1,02	1,10	1,12	1,04	0,99	1,10i	0,88i	1,01	1,00	...	...	1,01	0,97	1,04	1,14i	
Europe et Amérique du Nord	...	1,00	1,04	...	...	1,11	1,00	...	...	...	...	0,99	1,00	0,99	1,23	
Europe	...	1,00	1,04	...	...	1,11	1,00	...	...	...	...	0,99	1,00	0,99	1,22	
Amérique du Nord	1,00i	1,00i	1,03i	...	...	1,08	0,99	...	...	...	...	0,92	1,00	1,01	1,26	
Faible revenu	0,97i	0,80i	0,69i	...	...	...	...	0,85i	0,65i	...	...	1,02	0,97	0,91	0,54	
Revenu intermédiaire	1,01i	1,02i	1,03i	...	...	...	...	1,00i	0,97i	...	...	1,01	0,99	1,01	1,17	
Intermédiaire, tranche <	1,01i	1,02i	1,00i	...	...	...	...	1,00i	0,92i	...	...	1,00	0,98	0,99	1,04	
Intermédiaire, tranche >	1,01i	1,04i	1,06i	...	...	1,17i	1,01i	1,00i	0,98i	...	...	1,01	0,99	1,03	1,20	
Revenu élevé	...	1,00i	1,05i	...	...	1,11i	1,00	...	...	...	...	1,00	1,00	1,01	1,27	

A Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du taux d'achèvement, par niveau.

B Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du pourcentage d'étudiants ayant acquis un niveau minimum de compétence au terme d'un niveau d'enseignement donné.

C Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes.

D Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du pourcentage d'adultes (16 ans et plus) ayant atteint au moins un niveau spécifique de compétence en alphabétisme fonctionnel.

E Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du taux brut de scolarisation, par niveau.

F Indice de parité ajusté entre les lieux de résidence (rural-urbain) et les niveaux de richesse (quintile le plus pauvre et le plus riche) in du taux d'achèvement, par niveau.

G Indice de parité ajusté entre les niveaux de richesse (quintile le plus pauvre par rapport au quintile le plus riche) du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences.

Notes :

Source : ISU et analyses des enquêtes sur les ménages réalisées par le *Rapport GEM*. Les données se rapportent à l'année scolaire s'achevant en 2017, sauf mention contraire. Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.

(± n) Autre année de référence (par exemple, -2 : l'année de référence est 2015 au lieu de 2017).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

	LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE															
	F												G			
	Disparité du taux d'achèvement du primaire				Disparité des taux d'achèvement du 1er cycle du secondaire				Disparité des taux d'achèvement du 2e cycle du secondaire				Disparité entre les niveaux de richesse et % d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences			
	Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire	
	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
	4.5.1															
	2017															
Médiane																
	0,88i	0,76i	67i	76i	0,86i	0,72i	63i	72i	0,68i	0,37i	27i	33i	...	...	0,67i	0,65i
	0,67i	0,45i	33i	34i	0,42i	0,15i	14i	5i	0,26i	0,05i	2i	1i	...	...	...	...
	...	...	...	...	0,95i	0,81i	70i	75i	0,68i	0,37i	27i	27i	...	...	0,60i	0,55i
	0,96i	0,87i	87i	86i	0,76i	0,49i	30i	47i	0,60i	0,33i	14i	22i	...	...	0,47i	0,52
	...	...	...	...	0,97i	0,88i	86i	88i	0,83i	0,63i	41i	58i	...	...	0,61i	0,55i
	0,99i	0,82i	81i	80i	0,94i	0,62i	62i	56i	0,81i	0,58i	48i	47i	...	...	...	...
	1,00i	1,00i	100i	100i	1,00i	0,99i	99i	99i	0,96i	0,91i	86i	89i	...	...	...	...
	0,90i	0,75i	65i	68i	0,84i	0,50i	44i	38i	0,61i	0,18i	18i	4i	...	...	...	...
	0,96i	0,81i	77i	86i	0,81i	0,52i	45i	60i	0,58i	0,24i	17i	29i	...	...	0,79i	0,78i
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,87i	0,85i
	0,93i	0,69i	61i	73i	0,74i	0,40i	31i	45i	0,58i	0,23i	17i	22i	...	...	0,58i	0,72i
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,95i	0,92i	88i	92i	0,81i	0,62i	55i	63i	0,66i	0,35i	30i	30i	0,82i	0,90i	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,92	0,86	83	86	0,76	0,56	51	51	0,55	0,30	24	25	0,86	0,91	...	...
	0,97	0,92	90	94	0,83	0,73	61	75	0,68	0,44	36	43	0,88	0,86	0,56i	0,39i
	...	...	...	...	1,00	0,99	98	98	0,96	0,83	75	81	...	...	0,76	0,70
	...	...	...	...	1,00	0,99	98	99	0,96	0,83	75	81	...	...	0,74	0,70
	...	0,98i	98i	98i	...	0,98i	98i	98i	...	0,88i	84i	87i	...	...	0,82	0,72
	0,67i	0,44i	33i	30i	0,39i	0,17i	12i	5i	0,23i	0,05i	2i	1i	...	...	...	...
	0,95i	0,84i	80i	85i	0,86i	0,62i	53i	56i	0,63i	0,32i	19i	25i	...	...	...	...
	0,88i	0,69i	58i	65i	0,70i	0,37i	29i	30i	0,50i	0,17i	14i	9i	...	...	...	...
	0,99i	0,92i	91i	94i	0,91i	0,79i	74i	76i	0,71i	0,43i	38i	41i	...	...	0,56i	0,53i
	...	...	...	...	1,00i	0,99i	98i	98i	0,97i	0,83i	75i	82i	...	...	0,76i	0,70

TABLEAU 5 (suite)

	GENRE															
	A			B				C		D		E				
	IPSA du taux d'achèvement			IPSA du % d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences				IPSA du taux d'alphabétisme		IPSA du niveau de compétence des adultes		IPSA du taux brut de scolarisation				
				Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire										
	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Jeunes	Adultes	Lecture et écriture	Calcul	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	
Indicateur de l'ODD :	4.5.1															
Année de référence :	2017															
Afrique subsaharienne																
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	1,08-2	1,01-2	0,98-2	...	...	1,00-1	0,96-1	1,08-1	1,29-1	
Angola	0,89-2	0,76-2	0,64-2	...	...	...	...	0,83-3	0,67-3	...	...	0,88-1	0,86-2	0,63-1	0,77-2	
Bénin	0,83-3	0,51-3	0,46-3	0,97-3	1,00-3	...	...	...	...	...	...	1,04-1	0,94	0,76-1	0,43-1	
Botswana	...	...	...	...	...	1,19	1,11	1,03-3i	1,02-3i	...	...	1,03-3	0,97-3	...	1,29	
Burkina Faso	...	...	...	0,96-3	0,90-3	...	...	0,77-3	0,59-3	...	...	0,99	0,98	0,97	0,52	
Burundi	1,16	0,80	0,84	1,18-3	1,11-3	...	...	0,88-3	0,78-3	...	...	1,02	1,00	1,02	0,43	
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	1,01-2	0,89-2	...	...	1,02	0,93	1,09	1,31	
Cameroun	0,97-3	0,90-3	0,78-3	1,15-3	1,06-3	...	...	...	...	...	...	1,02	0,90	0,86-1	0,79-1	
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03	0,96	1,06	0,81-3	
Congo	...	...	...	1,10-3	0,90-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,75-4	
Côte d'Ivoire	0,88-1	0,62-1	0,82-1	1,05-3	0,79-3	...	...	0,80-3	0,73-3	...	...	1,01	0,91	0,75	0,70-1	
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,89	0,83	...	
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98	0,86	0,90	0,71-1	
Eswatini	1,17-3	1,13-3	1,07-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,92-1	0,98-1	1,04-4	
Éthiopie	1,01-1	0,96-1	1,11-1	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95-2	0,91-2	0,96-2	0,48-3	
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Gambie	0,94-4	0,96-4	0,85-4	...	...	...	...	0,85-4i	0,65-4i	...	...	1,07	1,08	...	...	
Ghana	1,05-3	1,00-3	1,02-3	1,00-1	0,94-4	...	...	...	...	...	...	1,02	1,01	0,97	0,72	
Guinée	...	...	...	...	...	...	...	0,65-3	0,50-3	...	...	...	0,82-1	0,66-3	0,45-3	
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	1,01-3i	0,95-3i	...	...	1,02-2	0,99-2	...	...	
Guinée-Bissau	0,80-3	0,69-3	0,52-3	...	...	...	...	0,70-3i	0,50-3i	...	...	...	...	...	...	
Kenya	1,06-3	1,12-3	0,85-3	1,06-2	1,03-2	...	...	0,99-3i	0,88-3i	...	...	0,98-1	1,00-1	...	0,70-1	
Lesotho	1,33-3	1,46-3	1,32-3	...	...	...	...	1,15-3i	1,20-3i	...	...	1,05-1	0,97	1,26	1,34-2	
Libéria	0,90-4	0,80-4	0,53-4	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01-1	0,92-1	0,78-1	...	
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,09	1,00-1	1,01	0,92-1	
Malawi	1,18-2	0,92-2	0,84-2	...	...	...	...	1,01-2i	0,79-2i	...	...	1,01-2	1,03	0,94	...	
Mali	0,84-2	0,75-2	0,60-2	0,93-1	1,02-1	...	...	0,65-2	0,49-2	...	...	1,06	0,89	0,81	0,42-2	
Maurice	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95-1	...	...	1,00	1,02	1,07	1,22	
Mauritanie	0,86-2	0,73-2	0,57-2	...	...	...	...	...	...	...	...	1,21-2	1,05	0,96	0,50	
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	0,79-2	0,61-2	...	...	...	0,93	0,91	0,81	
Namibie	1,11-4	1,23-4	1,10-4	...	...	...	...	...	...	...	...	1,05	0,97	...	1,43-1	
Niger	...	...	...	0,85-3	0,67-3	...	...	...	...	...	...	1,05	0,87	0,73	0,43	
Nigéria	0,93-4	0,75-4	0,75-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94-1	0,90-1	...	
Ouganda	1,07-1	0,87-1	0,79-1	1,01-2	0,85-2	...	...	...	...	...	...	1,04	1,03	...	0,78-3	
R. D. Congo	0,93-4	0,84-4	0,70-4	...	...	...	...	0,88-1	0,75-1	...	...	1,07-2	0,99-2	0,64-2	0,56-1	
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03	0,76-1	0,66	...	
République-Unie de Tanzanie	1,10-2	0,86-2	0,69-2	...	...	...	...	0,97-2	0,88-2	...	...	1,01	1,02	1,01	0,51-2	
Rwanda	1,22-2	1,16-2	0,84-2	...	...	...	...	1,03-3	0,87-3	...	...	1,03	0,99	1,11	0,88	
Sao Tomé-et-Principe	1,07-3	1,08-3	1,43-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1,08-1	0,96	1,13	1,03-2	
Sénégal	1,02-2	0,65-2	0,67-2	0,97-1	1,02-1	...	...	0,84	0,61	...	...	1,11	1,14	1,08	0,61	
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04-1	0,99-1	1,06-1	1,46-1	
Sierra Leone	1,05-4	0,66-4	0,74-4	...	...	...	...	0,79-4i	0,60-4i	...	...	1,09	1,01	0,95	...	
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95-2	0,71-2	0,54-2	...	
Tchad	0,78-2	0,55-2	0,37-2	0,78-3	0,64-3	...	...	0,55-1	0,45-1	...	...	0,93-1	0,78-1	0,46-1	0,20-3i	
Togo	0,89-3	0,64-3	0,49-3	1,10-3	0,95-3	...	...	0,87-2	0,66-2	...	...	1,04	0,95	0,73	0,45	
Zambie	1,03-4	0,88-4	0,68-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01-4	...	...	
Zimbabwe	1,03-2	1,01-2	0,77-2	...	...	...	...	1,06-3i	0,99-3i	...	...	1,02-4	0,98-4	0,98-4	0,90-2	

LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE																	
F													G				
Disparité du taux d'achèvement du primaire				Disparité des taux d'achèvement du 1er cycle du secondaire				Disparité des taux d'achèvement du 2e cycle du secondaire				Disparité entre les niveaux de richesse et % d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences				
Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		
Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	CODE PAYS
4.5.1																
2017																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,39-2	ZAF
0,37-2	0,21-2	21-2	16-2	0,20-2	0,06-2	5-2	3-2	0,15-2	0,03-2	2-2	1-2	...	...	...	...	AGO
0,68-3	0,35-3	33-3	20-3	0,47-3	0,15-3	14-3	1-3	0,12-3	0,02-3	2-3	-3	0,48-3	0,51-3	...	...	BEN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,64-2	BWA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,70-3	0,78-3	...	...	BFA
0,69	0,45	24	37	0,49	0,20	14	4	0,23	0,05	3	-	0,82-3	0,99-3	...	...	BDI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CPV
0,70-3	0,37-3	46-3	27-3	0,36-3	0,15-3	19-3	4-3	0,13-3	0,01-3	1-3	-3	0,28-3	0,22-3	...	...	CMR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,23-3	0,35-3	...	...	COG
0,56-1	0,32-1	30-1	16-1	0,27-1	0,08-1	8-1	2-1	0,13-1	0,04-1	4-1	-1	0,45-3	0,46-3	...	...	CIV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DJI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
0,77-3	0,59-3	50-3	56-3	0,66-3	0,32-3	26-3	24-3	0,63-3	0,21-3	11-3	13-3	...	...	...	...	SWZ
0,52-1	0,35-1	28-1	28-1	0,20-1	0,08-1	3-1	5-1	0,13-1	0,04-1	1-1	2-1	...	...	...	...	ETH
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
0,61-4	0,57-4	54-4	44-4	0,42-4	0,36-4	29-4	25-4	0,33-4	0,24-4	15-4	8-4	...	...	...	...	GMB
0,75-3	0,51-3	42-3	43-3	0,61-3	0,36-3	28-3	26-3	0,42-3	0,10-3	7-3	2-3	...	...	...	...	GHA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GIN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
0,23-3	0,13-3	8-3	7-3	0,22-3	0,09-3	5-3	1-3	0,14-3	0,12-3	4-3	-3	...	...	...	...	GNB
0,88-3	0,65-3	61-3	65-3	0,78-3	0,45-3	41-3	43-3	0,52-3	0,16-3	17-3	7-3	0,80-2	0,79-2	...	...	KEN
0,73-3	0,54-3	28-3	62-3	0,49-3	0,14-3	5-3	10-3	0,26-3	0,01-3	-3	1-3	...	...	...	...	LSO
0,35-4	0,19-4	11-4	11-4	0,19-4	0,07-4	5-4	2-4	0,20-4	0,05-4	2-4	1-4	...	...	...	...	LBR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MDG
0,58-2	0,35-2	22-2	29-2	0,31-2	0,11-2	7-2	5-2	0,28-2	0,07-2	4-2	2-2	...	...	...	...	MWI
0,54-2	0,25-2	23-2	15-2	0,36-2	0,09-2	8-2	2-2	0,23-2	0,03-2	2-2	0,2-2	0,47-1	0,88-1	...	...	MLI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MUS
0,58-2	0,32-2	34-2	21-2	0,52-2	0,26-2	16-2	15-2	0,35-2	0,13-2	6-2	3-2	...	...	...	...	MRT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MOZ
0,84-4	0,72-4	59-4	80-4	0,45-4	0,27-4	22-4	24-4	0,41-4	0,11-4	8-4	7-4	...	...	...	...	NAM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,09-3	0,14-3	...	...	NER
0,62-4	0,22-4	27-4	14-4	0,49-4	0,12-4	18-4	4-4	0,48-4	0,09-4	14-4	2-4	...	...	...	...	NGA
0,59-1	0,26-1	20-1	17-1	0,38-1	0,12-1	10-1	4-1	0,34-1	0,07-1	3-1	3-1	...	...	...	...	UGA
0,67-4	0,53-4	55-4	42-4	0,50-4	0,32-4	34-4	21-4	0,29-4	0,12-4	10-4	4-4	...	...	...	...	COD
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF
0,83-2	0,64-2	54-2	67-2	0,35-2	0,12-2	9-2	5-2	0,26-2	0,01-2	0,4-2	-2	...	...	...	...	TZA
0,76-2	0,48-2	26-2	38-2	0,49-2	0,24-2	11-2	12-2	0,30-2	0,08-2	2-2	4-2	...	...	...	...	RWA
0,90-3	0,75-3	70-3	73-3	0,86-3	0,17-3	9-3	10-3	0,63-3	0,07-3	-3	5-3	...	...	...	...	STP
0,60-2	0,44-2	33-2	28-2	0,40-2	0,21-2	14-2	5-2	0,13-2	0,03-2	1-2	-2	0,46-1	0,74-1	...	...	SEN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYC
0,66-4	0,50-4	41-4	47-4	0,37-4	0,21-4	21-4	10-4	0,13-4	0,04-4	2-4	1-4	...	...	...	...	SLE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD
0,35-2	0,27-2	19-2	12-2	0,15-2	0,12-2	8-2	2-2	0,08-2	0,02-2	2-2	-2	0,49-3	0,60-3	...	...	TCD
0,67-3	0,48-3	46-3	34-3	0,29-3	0,11-3	7-3	2-3	0,14-3	0,03-3	2-3	-3	0,31-3	0,48-3	...	...	TGO
0,72-4	0,47-4	43-4	45-4	0,45-4	0,22-4	23-4	15-4	0,27-4	0,02-4	3-4	0,4-4	...	...	...	...	ZMB
0,88-2	0,76-2	73-2	76-2	0,68-2	0,42-2	40-2	39-2	0,16-2	0,02-2	2-2	-2	...	...	...	...	ZWE

TABLEAU 5 (suite)

	GENRE															
	A			B				C		D		E				
	IPSA du taux d'achèvement			IPSA du % d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences				IPSA du taux d'alphabétisme		IPSA du niveau de compétence des adultes		IPSA du taux brut de scolarisation				
				Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire										
	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Jeunes	Adultes	Lecture et écriture	Calcul	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	
Indicateur de l'ODD :	4.5.1															
Année de référence :	2017															
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest																
Algérie	1,01-4	1,25-4	1,41-4	...	...	1,46-2	1,16-2	...	...	...	...	...	0,95	...	1,33	
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	1,15-2	1,00-4	0,95-4	...	...	0,99-1	0,98-1	0,77-3i	1,00-1	
Arménie	1,00-1	1,05-1	1,25-1	...	1,01	...	...	...	...	...	...	1,09	1,00	1,05-2	1,22	
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	...	...	1,00i	1,02i	1,01i	1,13i	
Bahreïn	...	...	...	...	...	...	1,13-2	...	...	...	...	0,99	1,00	1,01	1,49	
Chypre	...	0,99-3	1,10-3	...	...	1,29-2	...	...	...	...	...	0,99-2i	1,00-2i	0,99-2i	1,26-2i	
Égypte	1,01-3	1,02-3	0,96-3	...	...	...	1,08-2	0,98	0,87	...	...	0,99	1,00	0,98	1,02-1	
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	1,31-2	1,10-2	...	...	...	...	1,07-1	0,97-1	0,94-1	...	
Géorgie	...	1,00-4	1,00-4	...	...	1,39-2	1,13-2	1,00-3	1,00-3	...	...	...	1,01	1,02	1,12	
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	0,85-4	0,72-4	...	...	...	...	...	...	
Israël	...	...	...	...	...	1,13-2	1,00-2	...	...	1,01-2	0,92-2	1,00-1	1,01-1	1,02-1	1,29-1	
Jordanie	...	...	...	...	...	1,47-2	1,16-2	...	...	...	...	...	...	1,03	1,13	
Koweït	...	...	...	...	...	...	1,07-2	1,00	0,98	...	...	1,00	1,00	1,07-2	1,46-4	
Liban	...	...	...	...	...	1,11-2	0,97-2	...	...	...	...	0,96	0,92	0,99	1,14-3	
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Maroc	...	...	...	...	...	...	1,00-2	...	...	...	...	0,83	0,95	0,89	0,97	
Oman	...	...	...	...	...	...	1,23-2	1,00	0,96	...	...	1,05	1,03	0,97	1,45-1	
Palestine	1,01-3	1,14-3	1,28-3	...	...	...	...	1,00-1	0,97-1	...	...	1,00	1,00	1,09	1,38	
Qatar	...	...	...	...	...	1,33-2	1,06-2	...	...	...	...	1,03	0,99	1,20	1,87	
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96-4	0,97-4	1,00-4	1,16-1	
Soudan	0,97-3	1,02-3	0,83-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1,05-1	0,94-1	0,98-1	1,02-2	
Tunisie	...	...	...	...	...	1,28-2	0,87-2	0,99-3	0,84-3	...	...	1,00-1	0,97-1	1,10-1	1,44	
Turquie	...	...	...	...	1,01-2	1,18-2	1,03-2	1,00-1	0,95-1	0,87-2	0,71-2	0,95-1	0,99-1	0,98-1	0,87-1	
Yémen	0,78-4	0,73-4	0,64-4	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90-1	0,87-1	0,73-1	...	
Asie centrale et Asie du Sud																
Afghanistan	0,56-2	0,49-2	0,46-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,69	0,57	0,28-3	
Bangladesh	1,11-3	1,02-3	0,82-3	...	...	...	...	1,03	0,93	...	...	1,03	1,07	1,15	0,70	
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,06	1,00	1,09	0,74-4	
Inde	1,00-2	0,96-2	0,85-2	1,03-1	0,91-1	...	...	...	...	...	...	0,94-1	1,14-1	1,02-1	1,00-1	
Kazakhstan	1,00-2	1,00-2	1,02-2	...	1,00-2	1,13-2	1,02-2	...	...	...	...	1,01	1,02	1,01	1,21	
Kirghizistan	1,00-3	1,02-3	1,03-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	0,99	1,00	1,20	
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	1,00-3	1,00-3	...	...	1,00	1,00	...	1,51-3	
Népal	0,99-1	0,97-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94	1,06	1,10i	1,10	
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	...	...	0,96	0,98	0,99	0,61	
Pakistan	...	...	...	1,04-1	1,03-1	...	...	0,82-3	0,64-3	...	...	0,87	0,86	0,81	0,87	
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	1,05-2	1,00-1	0,89-1	...	...	0,97-2	1,05-2	1,00-2	0,91-1	
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	1,01	0,98	...	...	0,99-1	0,99	1,05	1,34	
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	...	1,00-3i	1,00-3i	...	...	0,86	0,99	0,90-4	0,75	
Turkménistan	1,00-1	1,00-1	1,03-1	...	...	...	...	1,00-3i	1,00-3i	...	...	0,97-3	0,98-3	0,96-3	0,64-3	
Asie de l'Est et du Sud-Est																
Brunéi Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03	0,99	1,02	1,36	
Cambodge	1,12-3	0,96-3	0,97-3	...	...	1,30	1,22	1,01-2	0,87-2	...	...	1,04	0,98	...	0,87	
Chine	1,02-3	1,13-3	1,02-3	...	...	1,06-2	1,00-2	...	...	...	...	1,01	1,01	1,02-4	1,17	
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	...	1,07-2	1,02-2	...	...	...	...	0,99	...	0,96	1,10	
Indonésie	...	...	...	...	...	1,26-2	1,06-2	1,00-1	0,96-1	...	...	0,89	0,96	1,03	1,11	
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1	1,01-1	0,95-1	
Macao, Chine	...	...	...	...	...	1,10-2	1,03-2	1,00-1	0,97-1	...	...	0,98	0,99	1,00	1,23	
Malaisie	...	...	...	...	...	1,22-2	1,06-2	...	...	...	...	1,04	1,01	1,05	1,15	
Mongolie	1,01-3	1,05-3	1,26-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00	0,98	...	1,30	
Myanmar	1,03-1	1,03-1	1,33-1	...	...	...	...	0,99-1i	0,90-1i	...	...	1,01	0,95	1,09	1,32	
Philippines	1,12-4	1,25-4	1,22-4	...	...	...	...	1,01-4	1,01-4	...	...	0,99-1	0,97-1	1,09-1	1,24	
RDP lao	...	...	...	...	...	...	...	0,96-2	0,88-2	...	...	1,03	0,97	0,93	1,05	
République de Corée	...	...	...	...	...	1,12-2	1,06-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,00-1	0,78-1	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00+1	1,01-2	0,51+1	
Singapour	...	...	...	...	...	1,06-2	1,01-2	1,00-1	0,97-1	0,96-2	0,93-2	...	1,00-1i	0,99-1i	1,14-1i	
Thaïlande	1,01-4	1,10-4	1,13-4	...	...	1,28-2	1,03-2	1,00-2	0,96-2	...	...	0,99	1,00	0,96	1,29-1	
Timor-Leste	1,10-1	1,10-1	1,10-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	0,97	1,08	...	
Viet Nam	1,01-3	1,06-3	1,17-3	...	...	1,11-2	1,04-2	...	...	...	...	0,98	1,00	...	1,19-1	

	LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE																
	F												G				
	Disparité du taux d'achèvement du primaire				Disparité des taux d'achèvement du 1er cycle du secondaire				Disparité des taux d'achèvement du 2e cycle du secondaire				Disparité entre les niveaux de richesse et % d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences				
	Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		
	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	CODE PAYS
	4.5.1																
	2017																
	0,96-4	0,87-4	87-4	86-4	0,76-4	0,49-4	30-4	47-4	0,68-4	0,33-4	12-4	22-4	...	...	0,61-2	0,49-2	DZA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,47-2	SAU
	1,00-1	0,99-1	99-1	99-1	0,96-1	0,93-1	85-1	99-1	0,68-1	0,64-1	45-1	55-1	...	...	...	...	ARM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AZE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,76-2	BHR
	...	...	...	...	1,01-3	0,96-3	100-3	92-3	1,02-3	0,93-3	78-3	99-3	...	...	0,67-2	...	CYP
	0,97-3	0,89-3	87-3	87-3	0,89-3	0,74-3	70-3	71-3	0,60-3	0,37-3	27-3	27-3	...	...	...	0,55-2	EGY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,66-2	0,65-2	ARE
	...	...	...	...	0,99-4	0,99-4	100-4	96-4	0,98-4	0,89-4	85-4	92-4	...	...	0,45-2	0,37-2	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,68-2	0,60-2	ISR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,59-2	0,48-2	JOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,54-2	KWT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,24-2	0,72-2	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,60-2	MAR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,64-2	OMN
	1,00-3	0,99-3	98-3	100-3	1,03-3	0,82-3	69-3	84-3	1,04-3	0,63-3	37-3	62-3	...	...	...	...	PSE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,59-2	0,46-2	QAT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
	0,71-3	0,45-3	45-3	41-3	0,61-3	0,30-3	29-3	23-3	0,45-3	0,16-3	14-3	8-3	...	...	...	...	SDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,34-2	0,31-2	TUN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,62-2	0,62-2	0,55-2	TUR
	0,72-4	0,39-4	47-4	20-4	0,60-4	0,29-4	31-4	9-4	0,50-4	0,18-4	17-4	4-4	...	...	...	...	YEM
	0,67-2	0,58-2	57-2	31-2	0,54-2	0,42-2	38-2	13-2	0,42-2	0,26-2	20-2	4-2	...	...	...	...	AFG
	0,99-3	0,70-3	57-3	68-3	0,94-3	0,40-3	30-3	27-3	0,61-3	0,10-3	4-3	3-3	...	...	...	...	BGD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BTN
	0,97-2	0,82-2	81-2	80-2	0,92-2	0,62-2	62-2	56-2	0,65-2	0,18-2	18-2	9-2	0,51-1	0,50-1	...	...	IND
	1,00-2	1,00-2	100-2	100-2	1,00-2	0,99-2	100-2	99-2	0,96-2	0,90-2	88-2	89-2	...	0,95-2	0,67-2	0,90-2	KAZ
	1,00-3	0,98-3	98-3	98-3	0,95-3	0,92-3	91-3	92-3	0,96-3	0,91-3	77-3	85-3	...	...	...	...	KGZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MDV
	0,83-1	0,80-1	73-1	69-1	0,77-1	0,57-1	50-1	50-1	...	...	...	...	...	...	...	...	NPL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UZB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,72-1	0,72-1	...	...	PAK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,53-2	IRN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LKA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
	1,00-1	1,00-1	100-1	100-1	1,00-1	1,00-1	99-1	100-1	1,01-1	0,94-1	86-1	95-1	...	...	...	...	TKM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BRN
	0,83-3	0,52-3	42-3	54-3	0,53-3	0,26-3	15-3	19-3	0,31-3	0,09-3	5-3	4-3	...	...	...	...	KHM
	0,99-3	0,97-3	94-3	98-3	0,88-3	0,93-3	74-3	85-3	0,70-3	0,79-3	59-3	63-3	...	...	0,61-2	0,71-2	CHN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,91-2	0,91-2	HKG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,44-2	0,29-2	IDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	JPN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93-2	0,96-2	MAC
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,53-2	0,72-2	MYS
	0,98-3	0,96-3	94-3	96-3	0,77-3	0,67-3	63-3	72-3	0,45-3	0,24-3	13-3	33-3	...	...	...	...	MNG
	0,91-1	0,70-1	64-1	65-1	0,47-1	0,18-1	18-1	9-1	0,31-1	0,04-1	1-1	2-1	...	...	...	...	MMR
	0,95-4	0,69-4	58-4	80-4	0,86-4	0,43-4	29-4	55-4	0,81-4	0,32-4	23-4	38-4	...	...	...	...	PHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LAO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,83-2	0,79-2	KOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,79-2	0,97-2	SGP
	1,00-4	0,99-4	97-4	99-4	0,98-4	0,80-4	69-4	85-4	0,78-4	0,37-4	23-4	41-4	...	...	0,58-2	0,60-2	THA
	0,82-1	0,62-1	57-1	63-1	0,63-1	0,37-1	33-1	35-1	0,48-1	0,23-1	18-1	20-1	...	...	...	...	TLS
	0,98-3	0,92-3	89-3	91-3	0,91-3	0,62-3	57-3	64-3	0,68-3	0,22-3	16-3	25-3	...	...	0,84-2	0,78-2	VNM

TABLEAU 5 (suite)

	GENRE															
	A			B				C		D		E				
	IPSA du taux d'achèvement			IPSA du % d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences				IPSA du taux d'alphabétisme		IPSA du niveau de compétence des adultes		IPSA du taux brut de scolarisation				
				Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire										
	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Jeunes	Adultes	Lecture et écriture	Calcul	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	
Indicateur de l'ODD :	4.5.1															
Année de référence :	2017															
Océanie																
Australie	...	...	...	1,04	1,02	1,11-2	1,00-2	...	...	...	...	0,96-1	1,00-1	0,87-1	1,30-1	
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99-1	...	...	
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04-1i	0,94-1i	1,06-1i	...	
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93-1	1,02-1	1,09-1	...	
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	0,99	...	...	
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,06	...	...	
Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,92-2	1,00-2	...	...	
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04-1i	1,03-1i	1,03-1i	...	
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,06-1i	0,95-1i	1,09-2i	...	
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	1,11-2	1,00-2	...	...	1,01-2	0,95-2	1,01-1	1,01-1	1,06-1	1,29-1	
Palau	...	...	...	...	...	...	...	1,01-2	1,00-2	...	...	1,08-3i	0,96-3i	1,05-3i	1,35-4i	
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99-1	0,91-1	0,73-1	...	
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,11	1,00	1,09-1	...	
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90-1i	0,88-1i	1,02-1i	...	
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01-2	0,97-2	1,05-2	...	
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04-1i	0,97-1i	1,20-1i	...	
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	1,01-3i	0,97-3i	...	...	0,97-2	0,98-2	1,05-2	...	
Amérique latine et Caraïbes																
Anguilla	...	...	...	1,22-2	1,23-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	1,33-2	1,14-2	...	...	...	1,01-2	...	...	0,98-2	0,94-2	1,02-2	...	
Argentine	...	...	...	1,10-1	0,95-1	1,10-1	0,86-1	1,00-1i	1,00-1i	...	...	1,01-1	1,00-1	1,04-1	1,40-1	
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98-3	0,97-3	...	1,56-2	
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,07-1	1,05-1	1,06-1	...	
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	1,00-3i	1,00-3i	...	...	1,04	0,98	1,04	...	
Belize	1,01-1	1,15-1	1,06-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1,05	0,95	1,05	1,38	
Bolivie	1,00-4	1,01-4	0,98-4	...	...	...	...	1,00-2	0,92-2	...	...	1,00	0,98	0,97	...	
Brésil	1,09-2	1,10-2	1,19-2	1,04-4	0,99-4	1,17-2	0,79-2	1,01-2	1,01-2	...	...	1,05-1i	0,97-1i	1,05-1i	1,28-1i	
Chili	1,00-2	1,01-2	1,05-2	1,03-4	1,00-4	1,07-2	0,88-2	1,00-2	1,00-2	0,90-2	0,70-2	0,98-1	0,97-1	1,01-1	1,12-1	
Colombie	1,04-2	1,10-2	1,12-2	1,02	0,98	1,02	0,96	1,01-1	1,01-1	...	...	...	0,97	1,05	1,14	
Costa Rica	1,01-3	1,12-3	1,19-3	1,02-4	1,01-4	1,12-2	0,76-2	...	...	...	...	1,00-1	1,01-1	1,05-1	1,21	
Cuba	1,00-3	1,01-3	1,01-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00	0,95	1,02	1,29-1	
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96-4	1,08-4	1,56-4	
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03-1	0,97-1	0,99-2	...	
El Salvador	1,04-3	1,02-3	1,09-3	...	...	...	...	1,01-1	0,96-1	...	...	1,01	0,97	0,99	1,11-1	
Équateur	1,00-4	1,03-4	1,06-4	1,05-1	1,00-1	1,06-1	0,93-1	1,00-1	0,98-1	...	...	1,05	1,01	1,03	1,14-2	
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	1,01-3i	1,00-3i	...	...	1,06	0,95	1,05	1,19	
Guatemala	0,95-2	0,87-2	0,91-2	1,12-3	0,91-3	...	...	0,98-3	0,88-3	...	...	1,02-1	0,97-1	0,95-1	1,15-2	
Guyana	1,03-3	1,11-3	1,24-3	...	...	...	...	1,01-3i	0,99-3i	...	...	...	...	...	...	
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Honduras	1,06-4	1,25-4	1,38-4	1,06-4	0,94-4	...	...	1,02-1	1,00-1	...	...	1,01	1,00	1,12	1,27-2	
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	1,05-3i	1,10-3i	...	...	1,01	...	1,06	1,42-2	
Mexique	1,00-1	0,99-1	0,98-1	1,22-2	1,06-2	1,15-2	0,90-2	1,00-1	0,98-1	...	...	1,02-1	1,01-1	1,08-1	1,02-1	
Montserrat	...	...	...	1,00-2	1,36-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Nicaragua	...	...	...	1,04-4	0,95-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Panama	1,01-3	1,09-3	1,11-3	1,08-4	0,98-4	...	...	...	...	...	...	1,03-1	0,98-1	1,03-1	1,36-2	
Paraguay	1,09-1	1,09-1	1,12-1	1,08-4	1,02-4	...	...	1,01-1	0,98-1	...	...	1,01-1	0,96-1	1,05-1	...	
Pérou	1,01-3	1,02-3	1,01-3	0,98-4	0,94-4	1,10-1	0,88-1	1,00-1	0,94-1	...	...	1,01	1,00	1,00	1,11-1	
République dominicaine	1,09-4	1,11-4	1,26-4	1,12-4	0,99-4	1,31-2	0,95-2	1,00-1	1,00-1	...	...	1,04-1	0,92-1	1,09-1	1,44	
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04	0,98	0,96	...	
Sainte-Lucie	...	...	...	1,15-2	1,04-2	...	...	...	...	...	...	1,07	...	1,01	1,50	
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	1,01	1,24-2	...	
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	1,28-2	1,16-2	...	...	...	...	...	...	...	...	
Uruguay	1,02-3	1,16-3	1,28-3	1,05-4	0,96-4	1,16-2	0,89-2	1,01	1,01	...	...	1,02-1	0,98-1	...	...	
Venezuela	1,03-4	1,12-4	1,13-4	...	...	...	...	1,01-1	1,00-1	...	...	1,01	0,97	1,07	...	

	LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE																
	F												G				
	Disparité du taux d'achèvement du primaire				Disparité des taux d'achèvement du 1er cycle du secondaire				Disparité des taux d'achèvement du 2e cycle du secondaire				Disparité entre les niveaux de richesse et % d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences				
	Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		
	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	CODE PAYS
	4.5.1																
	2017																
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,76-2	0,71-2	AUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,77-2	0,70-2	NZL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TUV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VUT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ATG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,64-1	0,59-1	0,56-1	0,31-1	ARG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BRB
	0,99-1	0,92-1	88-1	94-1	0,68-1	0,38-1	23-1	44-1	0,69-1	0,25-1	16-1	21-1	...	...	...	...	BLZ
	0,96-4	0,95-4	90-4	94-4	0,87-4	0,84-4	79-4	82-4	0,59-4	0,63-4	55-4	58-4	...	...	...	...	BOL
	0,88-2	0,78-2	69-2	82-2	0,81-2	0,70-2	61-2	75-2	0,66-2	0,44-2	33-2	43-2	1,09-4	1,07-4	0,51-2	0,27-2	BRA
	1,00-2	0,99-2	98-2	99-2	1,00-2	0,97-2	97-2	98-2	0,90-2	0,76-2	70-2	77-2	0,95-4	0,97-4	0,62-2	0,53-2	CHL
	0,90-2	0,84-2	79-2	85-2	0,69-2	0,54-2	47-2	55-2	0,58-2	0,41-2	36-2	41-2	0,81	0,50	1,36	0,68	COL
	0,97-3	0,92-3	90-3	91-3	0,80-3	0,55-3	49-3	52-3	0,65-3	0,43-3	34-3	39-3	0,90-4	0,90-4	0,51-2	0,36-2	CRI
	1,01-3	...	...	...	1,00-3	...	...	...	0,94-3	...	...	...	...	...	...	...	CUB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DMA
	0,92-3	0,84-3	78-3	82-3	0,74-3	0,56-3	53-3	49-3	0,55-3	0,34-3	27-3	29-3	...	...	...	...	SLV
	0,98-4	0,98-4	95-4	98-4	0,86-4	0,87-4	81-4	80-4	0,63-4	0,60-4	47-4	50-4	0,61-1	0,76-1	0,70-1	0,81-1	ECU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GRD
	0,83-2	0,58-2	58-2	54-2	0,55-2	0,17-2	21-2	10-2	0,43-2	0,06-2	7-2	3-2	0,73-4	0,83-4	...	...	GTM
	1,01-3	0,95-3	91-3	97-3	0,90-3	0,73-3	58-3	77-3	0,80-3	0,33-3	20-3	31-3	...	...	...	...	GUY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
	0,85-4	0,77-4	70-4	75-4	0,60-4	0,37-4	26-4	32-4	0,43-4	0,21-4	13-4	16-4	1,32-4	1,05-4	...	...	HND
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VGB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	JAM
	1,00-1	0,92-1	89-1	94-1	0,91-1	0,76-1	75-1	76-1	0,71-1	0,36-1	38-1	25-1	0,82-4	0,93-4	0,53-2	0,48-2	MEX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MSR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,65-4	1,49-4	...	...	NIC
	0,93-3	0,88-3	87-3	89-3	0,77-3	0,61-3	57-3	57-3	0,55-3	0,26-3	20-3	25-3	0,60-4	0,63-4	...	...	PAN
	0,92-1	0,76-1	66-1	86-1	0,76-1	0,48-1	45-1	49-1	0,56-1	0,20-1	17-1	20-1	0,59-4	0,65-4	...	...	PRY
	0,94-3	0,92-3	91-3	92-3	0,81-3	0,76-3	74-3	73-3	0,75-3	0,63-3	61-3	59-3	1,46-4	1,23-4	0,20-2	0,19-2	PER
	0,92-4	0,76-4	69-4	81-4	0,92-4	0,64-4	53-4	69-4	0,73-4	0,24-4	19-4	22-4	0,60-4	0,69-4	0,26-2	0,13-2	DOM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KNA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VCT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,60-2	0,51-2	TTO
	1,01-3	0,96-3	93-3	97-3	0,84-3	0,50-3	39-3	54-3	0,71-3	0,21-3	11-3	20-3	1,04-4	1,04-4	0,53-2	0,39-2	URY
	...	0,92-4	89-4	93-4	...	0,80-4	64-4	76-4	...	0,69-4	54-4	62-4	...	...	...	...	VEN

TABLEAU 5 (suite)

	GENRE														
	A			B				C		D		E			
	IPSA du taux d'achèvement			IPSA du % d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences				IPSA du taux d'alphabétisme		IPSA du niveau de compétence des adultes		IPSA du taux brut de scolarisation			
				Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire									
	Primaire	1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Jeunes	Adultes	Lecture et écriture	Calcul	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur
Indicateur de l'ODD :	4.5.1														
Année de référence :	2017														
Europe et Amérique du Nord															
Albanie	...	...	...	...	...	...	1,09-2	...	...	...	...	0,99	0,97	0,94	1,37
Allemagne	...	0,99-3	1,03-3	...	1,00-2	1,06-2	0,95-2	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	0,95-1	1,00-1
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	0,98-3	1,01-3	...	...	1,08-2	0,93-2	...	...	...	...	1,00-1	0,99-1	0,96-1	1,16-1
Bélarus	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96	1,00	0,98	1,20
Belgique	...	1,03-3	0,99-3	...	...	1,06-2	0,97-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,11-1	1,23-1
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,84-2	0,98-2	1,10-2	1,57-2
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	1,00-4	0,96-4	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	...	1,01-3	0,90-3	...	1,01-2	1,26-2	1,05-2	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	0,97-1	1,20-1
Canada	...	...	...	...	...	1,07-2	0,99-2	...	...	...	...	...	1,00-1	1,01-1	1,25-1i
Croatie	...	1,02-3	0,98-3	...	0,99-2	1,12-2	0,94-2	...	...	...	...	0,96-1	1,01-1	1,04-1	1,27-1
Danemark	...	1,01-3	1,08-3	...	...	1,07-2	0,98-2	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	1,03-1	1,27-1
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	1,42-2	1,06-2	...	...	...	...	0,99-2	1,00-2	0,98-2	1,20-2
Espagne	...	1,00-3	1,19-3	...	...	1,08-2	0,96-2	1,00-1	0,99-1	...	...	1,00-1	1,01-1	1,01-1	1,16-1
Estonie	...	1,01-3	1,10-3	...	...	1,08-2	1,02-2	...	...	...	...	...	1,00-1	1,01-1	1,34-1
États-Unis	1,00-4	1,00-4	1,03-4	...	...	1,09-2	0,98-2	...	...	...	...	1,00-1i	1,00-1i	0,99-1i	1,26-1i
Fédération de Russie	1,00-4	1,00-4	1,00-4	...	1,00-2	1,10-2	0,99-2	...	...	...	...	0,98-1	1,00-1	0,99-1	1,16-1
Finlande	...	1,00-3	1,08-3	...	...	1,11-2	1,05-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,09-1	1,16-1
France	...	1,01-3	1,12-3	...	...	1,11-2	1,01-2	...	...	...	...	1,00-1i	0,99-1i	1,01-1i	1,19-1i
Grèce	...	0,98-3	0,99-3	...	...	1,19-2	1,03-2	...	...	1,05-2	0,94-2	1,01-1	1,00-1	0,94-1	0,98-1
Hongrie	...	1,00-3	0,95-3	...	1,00-2	1,11-2	0,97-2	1,00-3i	1,00-3i	...	...	0,96-1	1,00-1	0,99-1	1,20-1
Irlande	...	1,03-3	1,03-3	...	...	1,05-2	1,00-1	...	...	...	...	0,98-1i	0,99-1i	1,03-1i	1,10-1i
Islande	...	1,00-3	1,29-3	...	...	1,16-2	1,02-2	...	...	...	...	1,02-1	1,00-1	1,00-1	1,47-1
Italie	...	1,00-3	1,09-3	...	...	1,07-2	0,99-2	...	...	...	...	0,97-1	1,00-1	0,98-1	1,25-1
Lettonie	...	1,02-3	1,05-3	...	...	1,15-2	1,04-2	...	...	...	...	0,99-1i	1,00-1i	0,98-1i	1,35-1i
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,05-1i	0,96-1i	0,78-1i	0,55-1i
Lituanie	...	0,99-3	1,05-3	...	1,01-2	1,17-2	1,03-2	...	...	1,01-2	0,99-2	1,00-1i	1,00-1i	0,96-1i	1,27-1i
Luxembourg	...	1,04-3	1,07-3	...	...	1,09-2	0,98-2	...	...	...	...	0,97-1	1,00-1	1,03-1	1,10-1
Malte	...	1,02-3	1,05-3	...	...	1,21-2	1,03-1	...	...	...	...	1,03-1	1,04-1	1,04-1	1,27-1
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	1,00-4	1,01-4	1,04-4	...	...	1,22-2	0,99-2	...	...	...	...	0,98	0,99	1,00	1,22
Norvège	...	0,99-3	1,11-3	...	...	1,12-2	1,04-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	0,97-1	1,32-1
Pays-Bas	...	0,98-3	1,21-3	...	...	1,08-2	1,01-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,02-1	1,11-1
Pologne	...	1,03-3	1,04-3	...	...	1,11-2	0,97-2	...	...	...	...	0,97-1	1,01-1	0,97-1	1,34-1
Portugal	...	0,98-3	1,21-3	...	...	1,07-2	0,99-2	...	...	...	...	0,98-1	0,96-1	0,97-1	1,10-1
République de Moldova	...	...	...	...	...	1,33-2	1,02-2	...	...	...	...	0,99i	1,00i	0,99i	1,23i
Roumanie	...	1,02-3	1,01-3	...	...	1,10-2	1,00-2	...	...	...	...	1,00-1	0,99-1	0,99-1	1,19-1
Royaume-Unie	...	1,00-3	1,06-3	...	...	1,07-2	0,97-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,10-1	1,26-1
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	1,00-3	1,00-3	1,15-3	...	1,04-2	...	...	1,00-1	0,99-1	...	...	1,00i	1,00i	1,01i	1,26i
Slovaquie	...	1,00-3	1,01-3	...	0,97-2	1,18-2	1,00-2	...	...	...	...	0,98-1	0,99-1	1,01-1	1,34-1
Slovénie	...	1,00-3	1,04-3	...	...	1,13-2	1,00-2	1,00-3i	1,00-3i	1,02-2	0,98-2	0,97-1	1,00-1	1,02-1	1,30-1
Suède	...	0,99-3	1,02-3	...	...	1,14-2	1,03-2	...	...	...	...	1,00-1	1,03-1	1,11-1	1,35-1
Suisse	...	0,99-3	0,94-3	...	...	1,11-2	0,99-2	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	0,96-1	1,02-1
Tchéquie	...	1,00-3	1,00-3	...	...	1,12-2	1,01-2	...	...	...	...	0,97-1	1,01-1	1,01-1	1,29-1
Ukraine	0,99-4	1,00-4	0,99-4	...	...	...	...	...	...	...	...	0,97-4	1,02-3	0,98-3	1,13-3

	LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE																
	F												G				
	Disparité du taux d'achèvement du primaire				Disparité des taux d'achèvement du 1er cycle du secondaire				Disparité des taux d'achèvement du 2e cycle du secondaire				Disparité entre les niveaux de richesse et % d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences				
	Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Indice de parité ajusté		Taux d'achèvement des plus pauvres		Fin du primaire		Fin du 1er cycle du secondaire		
	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lieu de résidence	Niveau de richesse	M	F	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	CODE PAYS
	4.5.1																
	2017																
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ALB
	...	...	...	...	1,00-3	0,96-3	89-3	94-3	1,03-3	0,83-3	75-3	77-3	...	0,94-2	0,80-2	0,76-2	DEU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AND
	...	...	...	...	1,02-3	0,94-3	98-3	90-3	1,06-3	0,79-3	64-3	80-3	...	...	0,70-2	0,70-2	AUT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BLR
	...	...	...	...	1,03-3	0,84-3	76-3	89-3	0,99-3	0,78-3	74-3	77-3	...	...	0,71-2	0,69-2	BEL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BMU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BIH
	...	...	...	...	0,93-3	0,79-3	79-3	79-3	0,78-3	0,41-3	50-3	33-3	...	0,81-2	0,43-2	0,47-2	BGR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,86-2	0,82-2	CAN
	...	...	...	...	1,03-3	0,99-3	98-3	100-3	0,97-3	0,94-3	93-3	89-3	...	0,84-2	0,77-2	0,66-2	HRV
	...	...	...	...	1,00-3	1,00-3	99-3	100-3	0,77-3	0,94-3	78-3	86-3	...	...	0,81-2	0,82-2	DNK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,46-2	0,40-2	MKD
	...	...	...	...	1,02-3	0,91-3	89-3	87-3	0,91-3	0,48-3	46-3	47-3	...	...	0,77-2	0,68-2	ESP
	...	...	...	...	1,01-3	1,00-3	97-3	97-3	0,88-3	0,76-3	63-3	80-3	...	...	0,89-2	0,84-2	EST
	...	0,98-4	98-4	98-4	...	0,98-4	98-4	98-4	...	0,88-4	84-4	87-4	...	...	0,78-2	0,62-2	USA
	0,99-4	1,00-4	100-4	100-4	1,01-4	1,01-4	100-4	100-4	0,89-4	0,92-4	90-4	80-4	...	0,96-2	0,85-2	0,84-2	RUS
	...	...	...	...	1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	1,02-3	0,98-3	84-3	88-3	...	...	0,85-2	0,81-2	FIN
	...	...	...	...	0,99-3	0,97-3	96-3	98-3	1,02-3	0,83-3	72-3	85-3	...	...	0,66-2	0,62-2	FRA
	...	...	...	...	0,99-3	0,99-3	100-3	97-3	0,94-3	0,83-3	85-3	81-3	...	...	0,64-2	0,60-2	GRC
	...	...	...	...	0,99-3	0,96-3	97-3	95-3	0,96-3	0,70-3	68-3	65-3	...	0,72-2	0,55-2	0,63-2	HUN
	...	...	...	...	0,98-3	1,00-3	94-3	98-3	0,97-3	0,93-3	92-3	95-3	...	...	0,85-2	0,83-1	IRL
	...	...	...	...	1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	0,89-3	1,04-3	54-3	88-3	...	...	0,82-2	0,78-2	ISL
	...	...	...	...	1,00-3	0,99-3	98-3	98-3	0,96-3	0,83-3	68-3	83-3	...	...	0,70-2	0,76-2	ITA
	...	...	...	...	0,98-3	0,95-3	91-3	99-3	0,87-3	0,73-3	75-3	80-4	...	...	0,80-2	0,74-2	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
	...	...	...	...	1,00-3	1,03-3	98-3	100-3	0,92-3	0,95-3	89-3	...	...	0,90-2	0,70-2	0,68-2	LTU
	...	...	...	...	1,06-3	0,85-3	78-3	88-3	1,11-3	0,59-3	54-3	47-3	...	...	0,60-2	0,61-2	LUX
	...	...	...	...	...	0,99-3	97-3	100-3	...	0,73-3	...	...	...	...	0,60-2	0,70-1	MLT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MCO
	1,00-4	0,99-4	100-4	99-4	1,01-4	0,96-4	94-4	98-4	0,86-4	0,66-4	58-4	63-4	...	...	0,65-2	0,60-2	MNE
	...	...	...	...	1,00-3	0,99-3	99-3	99-3	1,14-3	0,93-3	75-3	82-3	...	...	0,85-2	0,80-2	NOR
	...	...	...	...	...	0,95-3	94-3	92-3	...	0,94-3	76-3	88-3	...	...	0,77-2	0,77-2	NLD
	...	...	...	...	1,00-3	0,97-3	92-3	99-3	0,97-3	0,85-3	78-3	91-3	...	...	0,79-2	0,76-2	POL
	...	...	...	...	1,00-3	0,87-3	87-3	88-3	0,98-3	0,49-3	40-3	46-3	...	...	0,76-2	0,67-2	PRT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,48-2	0,48-2	MDA
	...	...	...	...	0,95-3	0,91-3	90-3	92-3	0,84-3	0,62-3	62-3	60-3	...	...	0,54-2	0,51-2	ROU
	...	...	...	...	1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	0,96-3	0,95-3	80-3	85-3	...	...	0,81-2	0,75-2	GBR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR
	0,99-3	0,96-3	95-3	97-3	1,00-3	0,91-3	94-3	86-3	0,86-3	0,49-3	44-3	47-3	...	0,76-2	...	...	SRB
	...	...	...	...	1,00-3	1,00-3	100-3	99-3	1,02-3	0,80-3	74-3	78-3	...	0,64-2	0,57-2	0,61-2	SVK
	...	...	...	...	...	1,00-3	100-3	100-3	...	0,90-3	85-3	87-3	...	...	0,81-2	0,80-2	SVN
	...	...	...	...	1,00-3	1,02-3	100-3	99-3	0,96-3	0,93-3	89-3	93-3	...	...	0,78-2	0,73-2	SWE
	...	...	...	...	1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	1,19-3	0,64-3	62-3	57-3	...	...	0,73-2	0,78-2	CHE
	...	...	...	...	1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	1,03-3	0,90-3	91-3	85-3	...	...	0,66-2	0,64-2	CZE
	1,00-4	1,00-4	100-4	100-4	1,00-4	0,99-4	99-4	100-4	0,93-4	0,85-4	84-4	85-4	...	...	...	...	UKR

TABLEAU 6 :

ODD 4, Cible 4.7 – Éducation en vue du développement durable et éducation à la citoyenneté mondiale

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

	A				B	C	
	Intégration dans les programmes nationaux				% d'écoles dispensant l'éducation au VIH/sida basée sur les compétences de la vie courante	% d'étudiants et de jeunes ayant une bonne compréhension	
	Égalité des sexes	Droits de l'homme	Développement durable	Citoyenneté mondiale		Culture scientifique	VIH/sida et sexualité
Indicateur de l'ODD :	**4.7.1**				**4.7.2**	**4.7.5**	**4.7.4**
Année de référence :	**2015**				**2017**		
Région	**% de pays**				**Médiane**		
Monde	14 i	60 i	43 i	9 i	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	...	29 i
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Nord	...	...	...	...	- i	...	...
Asie de l'Ouest	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale et Asie du Sud	33 i	67 i	50 i	33 i	...	...	...
Asie centrale	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud	33	67	50	33	100 i	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	- i	29 i	29 i	- i	...	...	...
Asie de l'Est	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	- i	20 i	20 i	- i	...	...	28 i
Océanie	9 i	36 i	64 i	18 i	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	17 i	78 i	44 i	11 i	...	...	...
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...
Amérique centrale	33	100	83	17	...	...	...
Amérique du Sud	12	75	25	-	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	7 i	67 i	40 i	7 i	...	...	...
Europe	7 i	67 i	40 i	7 i	...	...	...
Amérique du Nord	...	...	...	...	100 i	...	...
Faible revenu	...	...	...	...	...	...	26 i
Revenu intermédiaire	17 i	66 i	44 i	12 i	...	...	...
Intermédiaire, tranche <	22 i	44 i	39 i	6 i	...	...	...
Intermédiaire, tranche >	13 i	83 i	48 i	17 i	...	...	...
Revenu élevé	4 i	64 i	48 i	4 i	...	...	...

A Intégration de questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable dans les cadres curriculaires nationaux [*Source* : UNESCO-BIE, 2016].
B Pourcentage d'établissements dispensant une éducation au VIH/sida basée sur les compétences de la vie courante [*Source* : ONUSIDA].
C Pourcentage d'étudiants et de jeunes ayant une bonne compréhension des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable [*Sources* : OCDE (PISA 2015 Annex B1) ; ONUSIDA].
D Pourcentage d'écoles disposant d'un accès élémentaire à l'eau potable, d'installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes et d'installations élémentaires de lavage de main (WASH) [*Source* : OMS et UNICEF, Joint Monitoring Programme].
E Pourcentage d'écoles publiques utilisant les TIC (électricité, ordinateurs ou internet) à des fins pédagogiques.
F Pourcentage d'écoles primaires publiques disposant d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés.
G Intimidations [*Source* : UNICEF].
H Nombre d'attaques contre les élèves, les enseignants et les établissements [*Source* : Global Coalition to Protect Education from Attack].
I Mobilité internationale des étudiants, nombre d'étudiants scolarisés en mobilité interne et externe (milliers) et taux de mobilité (en pourcentage du nombre total d'étudiants du supérieur dans le pays).
J Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études.
Aide publique au développement (tous secteurs confondus) consacrée aux bourses d'études (tous niveaux confondus) et coûts imputés aux étudiants, total des décaissements bruts (millions de $EU constants de 2016). Les totaux régionaux incluent l'aide non spécifiée par pays. Les totaux mondiaux incluent l'aide non spécifiée par pays ou régions.

Notes :
Source : ISU sauf mention contraire. Les données se rapportent à l'année scolaire s'achevant en 2017 sauf mention contraire.
Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.
(-) Valeur nulle ou négligeable.
(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.
(± n) Autre année de référence (par exemple, -2 : l'année de référence est 2015 au lieu de 2017).
(i) Estimation et/ou couverture partielle.

ODD 4, Moyens de mise en œuvre 4.a – Établissements scolaires et cadres d'apprentissage

D'ici à 2030, faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous

	D			E			F	G	H
	% d'écoles disposant d'installations de base			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques					
	Eau potable	Assainissement ou toilettes	Lavage de mains	Électricité	Internet	Ordinateurs	% d'écoles ayant des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés	Intimidations	Nombre d'attaques contre l'éducation
Indicateur de l'ODD :	4.a.1							4.a.2	4.a.3
Année de référence :	2017								
Région	Médiane							—	
Monde	88i	85i	99i	100i	85i	94i	...	...	...
Afrique subsaharienne	53i	48i	...	28	...	14i	...	...	...
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	92i	99i	99i	100i	73i	91i	...	...	...
Afrique du Nord	82i	99	99i	100i	58i	88i	...	...	...
Asie de l'Ouest	93i	96i	100i	100i	85i	94i	...	...	...
Asie centrale et Asie du Sud	69i	74i	...	92i	45i	35i	...	...	...
Asie centrale	84i	68i	58i	100i	66i	93i	9i	...	...
Asie du Sud	59i	74i	...	67	45i	18i	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	100i	100i	100i	100i	99i	99i	...	...	...
Asie de l'Est	100i	100i	100i	100i	99	99i	...	...	...
Asie du Sud-Est	71i	39i	46i	93i	...	...	...	...	...
Océanie	88i	81i	61i	99i	26i	33i	2i	...	...
Amérique latine et Caraïbes	83i	82i	...	99i	39i	81i	...	...	...
Caraïbes	...	...	...	100i	100i	100i	...	...	...
Amérique centrale	82i	75	...	97i	22	30i	28i	...	...
Amérique du Sud	72i	77	...	96i	38i	70i	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	100i	100i	100i	100i	100i	100i	...	...	...
Europe	100i	100i	100i	100i	100i	100i	...	...	...
Amérique du Nord	100i	100i	100i	100	100	100	100i	...	...
Faible revenu	43i	47i	21i	19i	...	...	...	...	...
Revenu intermédiaire	76i	76i	61i	95i	43i	67i	...	...	...
Intermédiaire, tranche <	70i	68i	43i	87i	45i	41i	...	...	...
Intermédiaire, tranche >	86i	83i	83i	99i	39i	93i	...	...	...
Revenu élevé	100i	100i	100i	100i	100i	100i	...	...	...

ODD 4, Moyens de mise en œuvre 4.b – Bourses d'études

D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement

	I				J	
	Mobilité internationale des étudiants du supérieur					
	Taux de mobilité (%)		Nombre (000)		Aide publique au développement, en $EU (000 000)	
	Interne	Externe	Interne	Externe	Bourses d'études	Coûts imputés aux étudiants
Indicateur de l'ODD :					4.b.1	
Année de référence :	2017				2016	
Région	Médiane		Total			
Monde	4i	6	5 085i	5 085i	1 231	1 940
Afrique subsaharienne	2i	6	137i	374	121	282
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	4	7	468i	598	138	529
Afrique du Nord	2	2	86i	147	74	310
Asie de l'Ouest	5	8	382i	451	64	219
Asie centrale et Asie du Sud	0,4i	8	98i	769	80	267
Asie centrale	1	12	32	200	17	22
Asie du Sud	0,3i	7	67i	569	63	246
Asie de l'Est et du Sud-Est	2	3	613	1 346	178	410
Asie de l'Est	3	3	414	1 059	26	305
Asie du Sud-Est	1i	3	199	288	152	105
Océanie	...	...	397i	31	56	2
Amérique latine et Caraïbes	2i	2i	176i	310	63	171
Caraïbes	...	13i	...	36	6	8
Amérique centrale	1i	2	18i	56	8	38
Amérique du Sud	0,4i	2	110i	218	48	125
Europe et Amérique du Nord	7	6	3 196i	1 071	74	161
Europe	7	6	2 034i	946	74	161
Amérique du Nord	12	3	1 161i	125	...	...
Faible revenu	1i	6	82-2i	326	95	210
Revenu intermédiaire	2i	6	1 212i	2 950	539	1 593
Intermédiaire, tranche <	1i	5	250i	1 140	373	734
Intermédiaire, tranche >	3i	6	962i	1 809	165	859
Revenu élevé	8	5	3 800i	1 224	7	18

TABLEAU 6 (suite)

	A				B	C	
	Intégration dans les programmes nationaux					% d'étudiants et de jeunes ayant une bonne compréhension	
	Égalité des sexes	Droits de l'homme	Développement durable	Citoyenneté mondiale	% d'écoles dispensant l'éducation au VIH/sida basée sur les compétences de la vie courante	Culture scientifique	VIH/sida et sexualité
Indicateur de l'ODD :	**4.7.1**				**4.7.2**	**4.7.5**	**4.7.4**
Année de référence :	**2015**				**2017**		
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	Aucun	Élevé	Faible	Aucun	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	-[-1]	...	...
Burundi	...	...	...	...	100	...	...
Cabo Verde	...	...	...	...	100	...	...
Cameroun	...	...	...	...	...	...	...
Comores	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	Faible	Élevé	Faible	Faible	...	...	...
Djibouti	Faible	Aucun	Faible	Faible	...	...	...
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	...	...	...	...	97[-1]	...	...
Éthiopie	...	...	...	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	Faible	Élevé	Moyen	Faible	...	...	29[-4]
Ghana	Faible	Faible	Faible	Faible	...	...	22[-3]
Guinée	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	22[-4]
Kenya	...	...	...	...	...	...	60[-3]
Lesotho	Moyen	Élevé	Faible	Faible	...	...	36[-3]
Libéria	...	...	...	...	...	...	34[-4]
Madagascar	...	...	...	...	...	...	24[-2]
Malawi	...	...	...	...	...	...	79[-2]
Mali	...	...	...	...	...	...	26[-4]
Maurice	Faible	Élevé	Élevé	Faible	...	...	32[-3]
Mauritanie	...	...	...	...	...	...	58[-1]
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	Faible	Moyen	Moyen	Faible	...	...	58[-4]
Niger	Faible	Aucun	Faible	Aucun	100[-1]	...	22[-1]
Nigéria	...	...	...	...	...	...	24[-4]
Ouganda	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	Aucun	Faible	Faible	Faible	-[-2]	...	20[-3]
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	Faible	Faible	Aucun	Faible	...	...	...
Rwanda	Moyen	Aucun	Moyen	Faible	100[-1i]	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	100	...	...
Sénégal	...	...	...	...	62	...	28[-1]
Seychelles	Faible	Élevé	Faible	Faible	79[-1]	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	43	...	29[-4]
Somalie	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	Moyen	Élevé	Faible	Aucun	...	...	...
Tchad	...	...	...	...	...	...	13[-2]
Togo	...	...	...	...	...	...	26[-3]
Zambie	Moyen	Faible	Moyen	Faible	...	...	44[-3]
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	46[-2]

	D			E			F	G	H	I				J		
	% d'écoles disposant d'installations de base			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques						Mobilité internationale des étudiants du supérieur				Aide publique au développement, en $EU (000 000)		
										Taux de mobilité (%)		Nombre (000)				
	Eau potable	Assainissement ou toilettes	Lavage de mains	Électricité	Internet	Ordinateurs	% d'écoles ayant des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés	Intimidations	Nombre d'attaques contre l'éducation	Interne	Externe	Interne	Externe	Bourses d'études	Coûts imputés aux étudiants	CODE PAYS
Indicateur de l'ODD :	4.a.1							4.a.2	4.a.3					4.b.1		
Année de référence :	2017									2017				2016		
Afrique subsaharienne																
Afrique du Sud	78-1i	...	...	...	...	...	...	Élevé-4	Sporadique-1	4-1	1-1	45-1	8i	8	2	ZAF
Angola	...	...	...	22-1	3-1	7-1	...	...	Touché-1	...	5-2i	...	13i	2	2	AGO
Bénin	...	...	...	21-1	...	...	...	...	...	8-1	5-1	11-1	6i	3	10	BEN
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	6i	1	3i	1	0,1	BWA
Burkina Faso	53-1i	70-1i	18-1i	18	-1	-1	2	...	Touché	3-4	5i	...	6i	1	6	BFA
Burundi	42-1i	48-1i	19-1i	9	-	-	...	...	Sporadique	3	4i	2	3i	1	2	BDI
Cabo Verde	...	...	...	76	9	41	...	...	...	1	28i	0,1	3i	1	7	CPV
Cameroun	34-1i	...	...	25	...	...	...	...	Touché	...	6-1	...	25i	8	65	CMR
Comores	...	...	...	41	8	31	...	...	...	-3	79-3i	-3	6i	5	5	COM
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-4	24-4i	0,3-4	10i	4	9	COG
Côte d'Ivoire	...	...	...	30	...	...	...	...	Sporadique	2-1	6-1	4-1	12i	4	18	CIV
Djibouti	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...	...	...	2i	1	4	DJI
Érythrée	...	...	...	29	...	...	...	...	...	...	19-1	...	2i	2	1	ERI
Eswatini	...	...	...	100-1	16-1	15-1	12-1	...	Aucun	1-4	35-4i	-4	3i	1	0,1	SWZ
Éthiopie	...	...	6-1i	...	...	...	...	Moyen-4	Sporadique	...	1-3i	...	7i	6	5	ETH
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7i	2	13	GAB
Gambie	...	82-1i	...	36	...	100	...	...	...	...	...	...	2i	1	0,2	GMB
Ghana	...	...	...	74	...	...	...	...	...	3	3i	13	13i	6	6	GHA
Guinée	10-1i	...	...	14-1	-1	-1	...	...	...	...	6-3i	...	9i	3	15	GIN
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	0,1	0,2	GNQ
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3i	1	2	GNB
Kenya	...	...	...	83-1	...	...	...	...	Fortement touché	1-1	3-1	5-1	14i	5	6	KEN
Lesotho	...	...	...	12-4	...	...	...	...	...	0,3-2	13-2i	0,1-2	3i	0,4	0,1	LSO
Libéria	42-1i	43-1i	50-1i	2-1	...	0,3-1	0,4-1	...	Sporadique-1	...	...	...	1i	0,4	0,1	LBR
Madagascar	...	...	...	9	...	...	...	...	...	2-1	4-1	2-1	5i	3	9	MDG
Malawi	...	70-1i	...	24	...	...	...	...	Touché-1	...	...	...	2i	1	0,3	MWI
Mali	...	20-1i	...	16	...	...	...	...	Touché	1-2	10-2i	1-2	9i	3	10	MLI
Maurice	100-1i	100-1i	...	100	35	100	31	...	...	5	19i	2	7i	1	5	MUS
Mauritanie	...	27-1i	...	28	...	14	...	...	...	1	24i	0,3	5i	1	4	MRT
Mozambique	...	48-1i	15-1i	...	...	...	...	...	Aucun-1	0,3	1i	1	3i	3	2	MOZ
Namibie	76-1i	46-1i	20-1i	71	...	...	...	Élevé-4	...	7-1	9-1	4-1	5i	1	1	NAM
Niger	...	21-1i	14-1i	5	-1	2	-1	...	Sporadique	4	7i	3	4i	1	3	NER
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	Touché	...	...	...	89i	4	12	NGA
Ouganda	69-1i	79-1i	37-1i	...	...	...	...	...	Sporadique-1	...	3-3i	...	5i	4	1	UGA
R. D. Congo	...	...	...	9-2	-2	-2	-2	...	Fortement touché	0,4-1	2-1	2-1	10i	4	4	COD
République centrafricaine	16-1i	...	...	4-1	...	...	...	...	Touché	...	...	...	2i	1	2	CAF
République-Unie de Tanzanie	...	47-1i	22-1i	85-1	...	...	...	...	Touché-1	...	4-1	...	7i	5	2	TZA
Rwanda	44-1i	88-1i	48-1i	56	25	69	18	...	...	2	6i	1	5i	3	3	RWA
Sao Tomé-et-Principe	...	76-1i	...	87	...	59	...	...	...	...	32-2i	...	1i	0,5	1	STP
Sénégal	32-1i	...	22-1i	37	17	28	...	...	Aucun-1	8	8i	14	12i	4	31	SEN
Seychelles	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	96-1	100-1	7-1	...	...	-1	41-1	-1	1i	0,4	0,2	SYC
Sierra Leone	62-1i	12-1i	...	4	0,3	3	5	...	Sporadique	...	...	...	1i	0,3	0,3	SLE
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	Fortement touché	...	...	...	5i	0,2	0,4	SOM
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	Fortement touché	...	...	...	1i	0,4	0,1	SSD
Tchad	23-1i	...	...	...	...	...	...	...	Aucun-1	...	14-3i	...	7i	1	3	TCD
Togo	...	23-1i	...	24	...	...	...	...	Touché-1	...	6i	...	6i	1	7	TGO
Zambie	79-1i	66-1i	54-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5i	2	0,3	ZMB
Zimbabwe	64-1i	...	...	...	...	...	...	...	Touché-1	0,5-2	13-2i	1-2	18i	1	1	ZWE

TABLEAU 6 (suite)

	A				B	C	
	Intégration dans les programmes nationaux				% d'écoles dispensant l'éducation au VIH/sida basée sur les compétences de la vie courante	% d'étudiants et de jeunes ayant une bonne compréhension	
	Égalité des sexes	Droits de l'homme	Développement durable	Citoyenneté mondiale		Culture scientifique	VIH/sida et sexualité
Indicateur de l'ODD :	4.7.1				4.7.2	4.7.5	4.7.4
Année de référence :	2015				2017		
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest							
Algérie	...	...	...	...	-	29-2	...
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	49-2	...
Arménie	Aucun	Moyen	Faible	Faible	...	...	39-1
Azerbaïdjan	Aucun	Moyen	Aucun	Faible	...	...	...
Bahreïn	...	...	...	...	...	73-2	...
Chypre	...	...	...	...	...	58-2	...
Égypte	...	...	...	...	-1	42-2	...
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	58-2	...
Géorgie	...	...	...	...	...	49-2	...
Iraq	Faible	Élevé	Moyen	Faible	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	69-2	...
Jordanie	...	...	...	...	...	50-2	...
Koweït	...	...	...	...	...	49-2	...
Liban	...	...	...	...	...	37-2	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	...	...	...	...	...	47-2	22-4
Oman	...	...	...	...	...	72-2	...
Palestine	Aucun	Faible	Faible	Faible	...	...	...
Qatar	Faible	Moyen	Moyen	Faible	100	50-2	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	...	...	...	...	...	34-2	...
Turquie	...	...	...	...	...	56-2	...
Yémen	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale et Asie du Sud							
Afghanistan	Aucun	Faible	Faible	Faible	...	...	12-2
Bangladesh	...	...	...	...	-	...	...
Bhoutan	Moyen	Faible	Moyen	Moyen	...	...	...
Inde	Faible	Élevé	Élevé	Faible	...	...	...
Kazakhstan	...	...	...	...	...	72-2	...
Kirghizistan	...	...	...	...	100	...	...
Maldives	Aucun	Moyen	Moyen	Faible	100	...	...
Népal	Moyen	Moyen	Faible	Moyen	...	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	Faible	Élevé	Faible	Faible	...	...	4-4
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	73-2	...
Sri Lanka	...	...	...	...	100	...	...
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est							
Brunéi Darussalam	Aucun	Faible	Aucun	Faible	...	...	...
Cambodge	...	...	...	...	...	...	40-3
Chine	...	...	...	...	...	84-2	...
Hong Kong, Chine	Faible	Moyen	Moyen	Faible	95i	91-2	...
Indonésie	Faible	Faible	Aucun	Aucun	...	44-2	...
Japon	...	...	...	...	...	90-2	...
Macao, Chine	...	...	...	...	...	92-2	...
Malaisie	...	...	...	...	100	66-2	41-2
Mongolie	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	Aucun	Faible	Faible	Faible	...	...	17-2
Philippines	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	...	...	15-4
RDP lao	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	Faible	Faible	Faible	Faible	...	86-2	...
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	90-2	...
Thaïlande	Faible	Moyen	Moyen	Faible	...	53-2	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	94-2	...

	D			E			F	G	H	I				J		
	% d'écoles disposant d'installations de base			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques						Mobilité internationale des étudiants du supérieur				Aide publique au développement, en $EU (000 000)		
										Taux de mobilité (%)		Nombre (000)				
	Eau potable	Assainissement ou toilettes	Lavage de mains	Électricité	Internet	Ordinateurs	% d'écoles ayant des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés	Intimidations	Nombre d'attaques contre l'éducation	Interne	Externe	Interne	Externe	Bourses d'études	Coûts imputés aux étudiants	CODE PAYS
Indicateur de l'ODD :	4.a.1							4.a.2	4.a.3					4.b.1		
Année de référence :	2017									2017				2016		
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest																
Algérie	93-1i	99-1i	99-1i	...	...	...	...	Faible-4	Aucun-1	1	1i	9	22i	15	77	DZA
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...	Sporadique	5-1	6-1	80-1	89i	...	...	SAU
Arménie	...	...	...	...	...	...	...	...	Sporadique-1	4	8i	5	8i	3	7	ARM
Azerbaïdjan	100-1i	100-1i	100-1i	100	53	94	...	...	Sporadique-1	2	21i	4	43i	2	7	AZE
Bahreïn	100-1i	100-1i	100-1i	100	100	100	100	...	Sporadique-1	13	13i	6	6i	...	...	BHR
Chypre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18-2	69-2i	7-2	16i	...	...	CYP
Égypte	...	100-1i	100-1i	100-1	48-1	88	...	...	Touché	2-1	1-1	51-1	32i	14	33	EGY
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...	Aucun-1	49-1	7-1	77-1	12i	...	...	ARE
Géorgie	74-1i	60-1i	12-1i	100	100	100	...	...	Aucun-1	6	7i	8	11i	3	15	GEO
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	Fortement touché	...	...	...	31i	4	8	IRQ
Israël	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	85-1i	85-1i	...	Moyen-4	Sporadique	3-3	4-1	...	14i	...	...	ISR
Jordanie	93-1i	33-1i	...	100	67	67	...	...	Aucun-1	14	8i	40	24i	5	12	JOR
Koweït	100-1i	100-1i	100-1i	...	...	...	...	...	...	...	20-4i	...	22i	...	...	KWT
Liban	59-1i	93-1i	36-1i	...	...	...	...	...	Sporadique	9	7i	20	16i	3	25	LBN
Libye	...	95-1i	13-1i	...	...	...	...	...	Touché	...	...	...	12i	0,4	5	LBY
Maroc	82-1i	70-1i	...	95	79	77	17	...	...	2	5i	20	48i	19	126	MAR
Oman	92-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1	13-1	4-1	16i	...	...	OMN
Palestine	80-1i	81-1i	23-1i	100	57	76	31	...	Fortement touché	-	11i	-	25i	5	14	PSE
Qatar	100-1i	100-1i	100-1i	100	100	100	100	...	...	35	20i	11	6i	...	...	QAT
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	Fortement touché	...	7-1	...	45i	15	47	SYR
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	Touché	...	2-2i	...	13i	2	3	SDN
Tunisie	70-1i	100-1i	...	100-1	58-1	96-1	...	...	...	2	7i	6	20i	13	67	TUN
Turquie	...	...	...	...	...	...	...	Élevé-4	Fortement touché	1-1	1-1	88-1	44i	16	69	TUR
Yémen	36-1i	25-1i	8-1i	...	...	...	...	...	Fortement touché	...	...	...	24i	3	14	YEM
Asie centrale et Asie du Sud																
Afghanistan	...	...	...	21	...	...	...	...	Fortement touché	-3	7-3i	-3	29i	9	5	AFG
Bangladesh	74-1i	59-1i	44-1i	43-1	4-1	18-1	...	...	Sporadique	...	2i	...	56i	9	18	BGD
Bhoutan	59-1i	76-1i	...	87-2	45-2	14-2	...	...	...	...	42-4i	...	4i	3	0,2	BTN
Inde	69-1i	73-1i	54-1i	47-1	...	10-1	64-1	...	Fortement touché	0,1-1	1-1	45-1	306i	11	112	IND
Kazakhstan	...	...	...	...	...	...	4	...	...	2	14i	14	90i	4	10	KAZ
Kirghizistan	...	...	...	100	41	89	...	...	...	6	5i	15	12i	4	4	KGZ
Maldives	...	...	...	100	100	100	100	...	...	...	39-3j	...	3i	3	0,1	MDV
Népal	47-1i	...	...	...	...	...	...	Élevé-4	Sporadique	...	13i	...	49i	4	12	NPL
Ouzbékistan	90-1i	92-1i	90-1i	100	91	97	13	...	...	0,2	12i	1	33i	4	6	UZB
Pakistan	58-1i	...	...	...	...	...	...	...	Fortement touché	...	3i	...	52i	12	31	PAK
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	...	...	Sporadique-1	0,4-1	1-1	19-1	50i	6	67	IRN
Sri Lanka	...	100-1i	...	97	...	35	...	...	Aucun-1	0,5	7i	1	19i	7	2	LKA
Tadjikistan	79-1i	44-1i	26-1i	...	...	...	...	...	...	1	8i	2	21i	2	1	TJK
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2-3	107-3i	0,1-3	45i	1	1	TKM
Asie de l'Est et du Sud-Est																
Brunéi Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	Moyen-3	...	4	31i	0,4	4i	...	...	BRN
Cambodge	...	39-1i	41-1i	...	...	...	...	Moyen-4	...	...	3i	...	5i	12	3	KHM
Chine	...	...	...	...	93	94	...	...	Aucun	0,4	2i	157	869i	17	299	CHN
Hong Kong, Chine	100-1i	100-1i	100-1i	100	99i	99i	96i	...	...	11	12i	34	37i	...	...	HKG
Indonésie	66-1i	34-1i	42-1i	93	...	32	...	...	Touché-1	0,1	1i	6	45i	55	34	IDN
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4-1	1-1	143-1	32i	...	...	JPN
Macao, Chine	100-1i	100-1i	100-1i	100	100	100	60	...	...	45	8i	15	3i	...	...	MAC
Malaisie	100-1i	100-1i	100-1i	100	100	100	98-1	...	Aucun-1	8	5i	101	64i	1	11	MYS
Mongolie	74-1i	63-1i	41-1i	...	71-1	...	...	Moyen-4	...	1	6i	2	10i	8	5	MNG
Myanmar	71-1i	...	...	27	0,2	1	...	...	Touché	...	1i	...	8i	12	1	MMR
Philippines	50-1i	39-1i	46-1i	...	...	...	...	...	Fortement touché	...	0,5i	...	17i	13	2	PHL
RDP lao	...	...	...	37-1	...	...	...	...	...	0,4	4i	0,5	5i	11	0,5	LAO
République de Corée	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	...	Faible-4	...	2-1	3-1	62-1	105i	...	...	KOR
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3-2i	...	2i	0,1	0,4	PRK
Singapour	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	...	...	...	...	...	27-1	13-1	53-1	25i	...	...	SGP
Thaïlande	...	...	...	...	...	...	...	...	Touché	1-1	1-1	32-1	30i	3	8	THA
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2i	7	2	TLS
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	Moyen-4	Aucun-1	0,2-1	4-1	6-1	82i	37	44	VNM

TABLEAU 6 (suite)

	A				B	C	
	Intégration dans les programmes nationaux					% d'étudiants et de jeunes ayant une bonne compréhension	
	Égalité des sexes	Droits de l'homme	Développement durable	Citoyenneté mondiale	% d'écoles dispensant l'éducation au VIH/sida basée sur les compétences de la vie courante	Culture scientifique	VIH/sida et sexualité
Indicateur de l'ODD :	**4.7.1**				**4.7.2**	**4.7.5**	**4.7.4**
Année de référence :	**2015**				**2017**		
Océanie							
Australie	Faible	Élevé	Moyen	Moyen	...	82-2	...
Fidji	Aucun	Moyen	Moyen	Faible	...	...	...
Îles Cook	Aucun	Faible	Faible	Faible	32-1	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	-	...	...
Kiribati	Faible	Aucun	Faible	Aucun	...	...	...
Micronésie	Aucun	Faible	Faible	Faible	...	...	...
Nauru	Aucun	Aucun	Faible	Faible	50-1	...	...
Niue	...	...	...	...	100-1	...	...
Nouvelle-Zélande	Aucun	Faible	Moyen	Faible	...	83-2	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	Faible	Moyen	Moyen	Faible	...	...	...
Samoa	Aucun	Faible	Moyen	Aucun	-	...	...
Tokélaou	Faible	Faible	Moyen	Aucun	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	Moyen	Moyen	Élevé	Moyen	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes							
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	Aucun	Faible	Aucun	Faible	...	60-2	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	4-3
Barbade	...	...	...	...	...	...	46-3
Belize	Faible	Faible	Faible	Aucun	...	...	76-3
Bolivie	...	...	...	...	...	...	...
Brésil	Aucun	Élevé	Faible	Faible	...	43-2	...
Chili	Faible	Élevé	Moyen	Faible	...	65-2	...
Colombie	...	...	...	...	...	51-2	30-2
Costa Rica	...	...	...	...	74-1	54-2	...
Cuba	...	...	...	...	...	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	Faible	Moyen	Faible	Faible	100-1	...	...
El Salvador	Faible	Élevé	Moyen	Faible	...	...	36-3
Équateur	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	Faible	Faible	Faible	Faible	100	...	...
Guatemala	Moyen	Élevé	Moyen	Moyen	...	...	22-2
Guyana	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	Aucun	Faible	Aucun	Faible	...	...	...
Honduras	Faible	Élevé	Moyen	Faible	...	...	...
Îles Caïmanes	...	...	...	...	100+1	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...
Mexique	Faible	Élevé	Faible	Faible	...	52-2	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	Moyen	Élevé	Moyen	Faible	...	...	...
Panama	Faible	Moyen	Moyen	Faible	...	...	...
Paraguay	Élevé	Moyen	Faible	Faible	...	...	...
Pérou	Faible	Élevé	Moyen	Faible	...	42-2	75-1
République dominicaine	Faible	Moyen	Moyen	Moyen	...	14-2	43-4
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	100	...	...
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	54-2	...
Uruguay	Faible	Élevé	Faible	Faible	100-1	59-2	...
Venezuela	Aucun	Élevé	Faible	Faible	...	...	...

	D			E			F	G	H	I				J		
	% d'écoles disposant d'installations de base			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			% d'écoles ayant des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés			Mobilité internationale des étudiants du supérieur				Aide publique au développement, en $EU (000 000)		
										Taux de mobilité (%)		Nombre (000)				
	Eau potable	Assainissement ou toilettes	Lavage de mains	Électricité	Internet	Ordinateurs		Intimidations	Nombre d'attaques contre l'éducation	Interne	Externe	Interne	Externe	Bourses d'études	Coûts imputés aux étudiants	CODE PAYS
Indicateur de l'ODD :	4.a.1							4.a.2	4.a.3					4.b.1		
Année de référence :	2017									2017				2016		
Océanie																
Australie	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	...	...	...	17-1	1-1	336-1	13i	...	...	AUS
Fidji	88-1i	76-1i	61-1i	98-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	5	0,1	FJI
Îles Cook	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	4-1	...	...	...	...	...	0,2i	0,5	...	COK
Îles Marshall	3-1i	27-1i	36-1i	54-1	26-1	22-1	21-1	...	...	...	...	...	0,2i	0,1	...	MHL
Îles Salomon	17-1i	27-1i	17-1i	50	-	-	-	...	...	...	...	...	3i	5	-	SLB
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	3	-	KIR
Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2i	0,2	-	FSM
Nauru	...	86-1i	...	67-1	-1	33-1	-1	...	...	...	...	...	0,2i	1	...	NRU
Niue	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	...	...	...	-i	0,3	...	NIU
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20-1	2-1	54-1	6i	...	...	NZL
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4-4i	...	-i	0,1	-	PLW
Papouasie-Nouvelle-Guinée	47-1i	45-1i	10-1i	...	...	...	...	...	Touché-1	...	...	...	2i	27	-	PNG
Samoa	...	...	...	100	14	14	-	...	...	...	...	...	1i	6	-	WSM
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1i	0,1	...	TKL
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	2	...	TON
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	Moyen-4	...	...	...	...	0,5i	2	...	TUV
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2i	3	2	VUT
Amérique latine et Caraïbes																
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1i	...	...	AIA
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	-	-	ATG
Argentine	...	77-1i	...	96-1	38-1	62-1	...	Élevé-4	...	2-1	0,3-1	76-1	8i	2	7	ARG
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28-2	14-2i	0,3-2	0,2i	...	...	ABW
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	Moyen-4	...	...	...	...	3i	...	...	BHS
Barbade	100-1i	100-1i	100-1i	100	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	...	...	BRB
Belize	76-1i	49-1i	66-1i	...	...	...	...	...	...	...	9i	...	1i	-	-	BLZ
Bolivie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19i	2	3	BOL
Brésil	...	84-1i	61-1i	...	...	...	...	Moyen-4	Sporadique-1	0,2-1	1-1	20-1	53i	12	50	BRA
Chili	...	96-1i	...	...	...	...	...	Faible-4	Touché-1	0,4-1	1-1	5-1	14i	3	9	CHL
Colombie	55-1i	61-1i	...	96	39	93	...	Élevé-4	Touché	0,2	1i	5	37i	5	30	COL
Costa Rica	82-1i	70-1i	70-1i	97-1	22-1	45-1	60-1	Faible-4	...	1	1i	3	3i	1	3	CRI
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	...	2i	1	1	CUB
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-4i	...	0,2i	...	...	CUW
Dominique	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	2-1	...	...	...	...	...	1i	0,2	0,2	DMA
El Salvador	84-1i	...	...	98	36	55	28	Moyen-4	...	0,4-1	2-1	1-1	4i	0,5	2	SLV
Équateur	50-1i	83-1i	87-1i	75	37	73	...	Élevé-4	Aucun	1-2	3-2i	5-2	19i	2	7	ECU
Grenade	100-1i	...	100-1i	100	100	100	...	...	...	72	5i	7	1i	0,1	-	GRD
Guatemala	...	76-1i	...	...	9-1	12-1	...	Faible-4	...	...	1-2i	...	3i	1	2	GTM
Guyana	71-1i	17-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2i	0,4	0,1	GUY
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	Aucun-1	...	...	...	10i	3	5	HTI
Honduras	59-1i	82-1i	12-1i	48-1	16-1	16-1	5-1	Moyen-4	...	1-2	2-2i	1-2	5i	0,5	1	HND
Îles Caïmanes	...	...	...	100+1	100+1	100+1	100+1	...	...	...	...	...	0,5i	...	...	CYM
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53-2i	...	0,2i	...	...	TCA
Îles Vierges britanniques	...	...	...	100	100	89	63	...	...	17-1	43-1	0,1-1	0,3i	...	...	VGB
Jamaïque	83-1i	83-1i	83-1i	94	84	33	12	...	...	...	6-2i	...	5i	0,4	0,4	JAM
Mexique	...	75-1i	...	...	39-1	...	...	Faible-4	...	0,3-1	1-1	13-1	34i	4	30	MEX
Montserrat	...	...	...	100-1	100-1	100-1	...	...	...	...	...	...	-i	...	...	MSR
Nicaragua	...	43-1i	...	...	...	...	...	Moyen-4	...	...	...	...	4i	1	1	NIC
Panama	...	82-1i	...	...	...	...	...	Moyen-4	...	...	2-2i	...	3i	0,3	1	PAN
Paraguay	...	77-1i	...	94-1	5-1	5-1	...	Moyen-4	...	...	...	...	12i	1	1	PRY
Pérou	73-1i	68-1i	...	76	38	67	19	Élevé-4	...	...	2-1	...	31i	2	11	PER
République dominicaine	...	90-1i	...	...	23-1	...	...	Élevé-4	...	2	1i	10	4i	0,4	1	DOM
Saint-Kitts-et-Nevis	84-1i	...	84-1i	100-1	...	...	...	...	...	73-3	13-2i	...	1i	...	...	KNA
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36-2	48-2i	0,1-2	0,1i	...	...	SXM
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	100-1i	100-1i	100-1i	100	100	100	100	...	...	...	...	...	1i	0,1	-	VCT
Sainte-Lucie	99-1i	99-1i	99-1i	99	99	99	...	...	...	15	31i	0,5	1i	0,2	0,1	LCA
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	1	0,1	SUR
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4i	...	...	TTO
Uruguay	...	83-1i	...	100-1	100-1	100-1	100-1	Faible-4	...	...	3-2i	...	5i	0,4	1	URY
Venezuela	98-1i	90-1i	...	99-1	...	...	...	...	Fortement touché	...	...	...	18i	1	7	VEN

TABLEAU 6 (suite)

	A				B	C	
	Intégration dans les programmes nationaux					% d'étudiants et de jeunes ayant une bonne compréhension	
	Égalité des sexes	Droits de l'homme	Développement durable	Citoyenneté mondiale	% d'écoles dispensant l'éducation au VIH/sida basée sur les compétences de la vie courante	Culture scientifique	VIH/sida et sexualité
Indicateur de l'ODD :	**4.7.1**				**4.7.2**	**4.7.5**	**4.7.4**
Année de référence :	**2015**					**2017**	
Europe et Amérique du Nord							
Albanie	...	...	...	...	...	58-2	...
Allemagne	...	...	...	...	...	83-2	...
Andorre	...	...	...	...	100	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	79-2	...
Bélarus	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	Aucun	Moyen	Faible	Faible	...	80-2	...
Bermudes	...	...	...	...	100-1	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	...	...	...	...	...	62-2	19-1
Canada	...	...	...	...	...	89-2	...
Croatie	Faible	Moyen	Moyen	Faible	...	75-2	...
Danemark	...	...	...	...	...	84-2	...
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	37-2	...
Espagne	...	...	...	...	...	82-2	...
Estonie	Faible	Élevé	Moyen	Faible	...	91-2	...
États-Unis	...	...	...	...	...	80-2	...
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	82-2	...
Finlande	...	...	...	...	100-1	89-2	...
France	Faible	Moyen	Moyen	Faible	...	78-2	...
Grèce	...	...	...	...	...	67-2	...
Hongrie	Faible	Faible	Faible	Faible	...	74-2	...
Irlande	Faible	Faible	Faible	Faible	...	85-2	...
Islande	Faible	Élevé	Moyen	Faible	...	75-2	...
Italie	...	...	...	...	...	77-2	...
Lettonie	...	...	...	...	...	83-2	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	Faible	Faible	Faible	Faible	...	75-2	71-3
Luxembourg	Élevé	Faible	Aucun	Faible	...	74-2	...
Malte	Aucun	Élevé	Faible	Faible	...	67-2	...
Monaco	...	...	...	...	100	...	...
Monténégro	...	...	...	...	...	49-2	...
Norvège	Aucun	Moyen	Faible	Faible	...	81-2	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	81-2	...
Pologne	...	...	...	...	...	84-2	...
Portugal	Aucun	Moyen	Moyen	Faible	...	83-2	...
République de Moldova	...	...	...	...	100	58-2	...
Roumanie	...	...	...	...	...	61-2	...
Royaume-Unie	Aucun	Faible	Faible	Aucun	...	83-2	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	Faible	Élevé	Faible	Moyen	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	...	...	69-2	...
Slovénie	...	...	...	...	...	85-2	...
Suède	Faible	Élevé	Élevé	Faible	...	78-2	...
Suisse	...	...	...	...	...	82-2	...
Tchéquie	...	...	...	...	...	79-2	...
Ukraine	...	...	...	...	...	...	23-3

	D			E			F	G	H	I				J		
	% d'écoles disposant d'installations de base			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques						Mobilité internationale des étudiants du supérieur				Aide publique au développement, en $EU (000 000)		
										Taux de mobilité (%)		Nombre (000)				
	Eau potable	Assainissement ou toilettes	Lavage de mains	Électricité	Internet	Ordinateurs	% d'écoles ayant des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés	Intimidations	Nombre d'attaques contre l'éducation	Interne	Externe	Interne	Externe	Bourses d'études	Coûts imputés aux étudiants	CODE PAYS
Indicateur de l'ODD :	4.a.1							4.a.2	4.a.3					4.b.1		
Année de référence :	2017									2017				2016		
Europe et Amérique du Nord																
Albanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	12 i	2	17 i	3	17	ALB
Allemagne	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	...	...	...	Faible -4	...	8 -1	4 -1	245 -1	119 i	...	...	DEU
Andorre	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100	100	100	100	...	...	31	239 i	0,2	1 i	...	...	AND
Autriche	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16 -1	4 -1	70 -1	18 i	...	...	AUT
Bélarus	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100	100	100	...	...	Aucun -1	4	6 i	18	26 i	7	16	BLR
Belgique	100 -1i	...	100 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	...	...	...	12 -1	3 -1	61 -1	14 i	...	...	BEL
Bermudes	...	...	...	100 -1	100 -1	100 -1	100 -1	...	...	18 -2	176 -2i	0,2 -2	2 i	...	...	BMU
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	12 i	7	12 i	2	26	BIH
Bulgarie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5 -1	9 -1	12 -1	24 i	...	...	BGR
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12 -1i	3 -1i	189 -1i	50 i	...	...	CAN
Croatie	51 -1i	34 -1i	26 -1i	...	...	...	...	...	...	0,4 -1	6 -1	1 -1	9 i	...	...	HRV
Danemark	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	...	...	...	11 -1	2 -1	34 -1	5 i	...	...	DNK
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3 -2	8 -2i	2 -2	5 i	1	8	MKD
Espagne	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1i	100 -1	...	Moyen -4	Aucun -1	3 -1	2 -1	53 -1	38 i	...	...	ESP
Estonie	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	...	Moyen -4	...	7 -1	8 -1	3 -1	4 i	...	...	EST
États-Unis	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -2i	100 -2i	100 -2i	...	...	...	5 -1	0,4 -1	971 -1	73 i	...	...	USA
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	...	...	Touché	4 -1	1 -1	244 -1	57 i	...	...	RUS
Finlande	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	100 -1	...	...	8 -1	3 -1	23 -1	10 i	...	...	FIN
France	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	100 -1	...	...	10 -1	4 -1	245 -1	91 i	...	...	FRA
Grèce	...	...	...	...	...	...	...	...	Sporadique	3 -1	5 -1	24 -1	36 i	...	...	GRC
Hongrie	100 -1i	92 -1i	99 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	...	...	...	9 -1	4 -1	26 -1	12 i	...	...	HUN
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	Aucun -1	8 -1	7 -1	18 -1	15 i	...	...	IRL
Islande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7 -1	14 -1	1 -1	3 i	...	...	ISL
Italie	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	70 -1i	...	...	...	...	5 -1	4 -1	93 -1	65 i	...	...	ITA
Lettonie	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	18 -1	...	...	8 -1	7 -1	6 -1	6 i	...	...	LVA
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89 -1	132 -1	1 -1	1 i	...	...	LIE
Lituanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 -1	8 -1	5 -1	11 i	...	...	LTU
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47 -1	147 -1	3 -1	10 i	...	...	LUX
Malte	...	...	...	...	...	...	...	Élevé -4	...	8 -1	8 -1	1 -1	1 i	...	...	MLT
Monaco	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100	100	100	100	...	...	0,3	44 i	-	0,4 i	...	...	MCO
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20 i	...	5 i	0,3	2	MNE
Norvège	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	...	Moyen -4	...	4 -1	7 -1	11 -1	19 i	...	...	NOR
Pays-Bas	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	...	...	...	11 -1	2 -1	90 -1	17 i	...	...	NLD
Pologne	...	...	...	100 -1	100 -1	100 -1	...	Moyen -4	...	3 -1	2 -1	55 -1	25 i	...	...	POL
Portugal	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	...	...	...	5 -2	4 -1	...	13 i	...	...	PRT
République de Moldova	100 -1i	94 -1i	100 -1i	100	85	100	100	...	...	4	21 i	4	20 i	20	7	MDA
Roumanie	...	...	...	...	...	...	...	Élevé -4	...	5 -1	6 -1	26 -1	34 i	...	...	ROU
Royaume-Unie	...	...	...	...	...	...	...	...	Sporadique	18 -1	1 -1	432 -1	34 i	...	...	GBR
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 i	...	...	SMR
Serbie	72 -1i	74 -1i	73 -1i	...	...	...	...	...	...	4	6 i	12	15 i	8	20	SRB
Slovaquie	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1i	100 -1i	14 -1i	...	...	6 -1	19 -1	10 -1	32 i	...	...	SVK
Slovénie	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	...	...	...	3 -1	3 -1	3 -1	3 i	...	...	SVN
Suède	...	...	...	...	...	...	...	...	Sporadique -1	7 -1	4 -1	28 -1	17 i	...	...	SWE
Suisse	100 -1i	100 -1i	100 -1i	100 -1	100 -1	100 -1	...	...	...	18 -1	4 -1	52 -1	13 i	...	...	CHE
Tchéquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12 -1	3 -1	43 -1	13 i	...	...	CZE
Ukraine	...	...	83 -1i	100	48	78	63	...	Fortement touché	3	5 i	53	77 i	11	65	UKR

TABLEAU 7 : ODD 4, Moyens de mise en œuvre 4.c – Enseignants

D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

	Préprimaire						Primaire						Secondaire					
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants
Indicateur de l'ODD :			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5
Année de référence :	2017						2017						2017					
Région	**Total**	**Médiane**					**Total**	**Médiane**					**Total**	**Médiane**				
Monde	10 020i	16	84i	95i	...	...	31 573i	19	92i	99i	...	...	34 555i	13	87i	96i	...	...
Afrique subsaharienne	720i	23	54i	72	...	...	4 280i	39	82	94	9i	...	2 731i	22	73i	80i	...	...
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	413i	16	94i	98i	...	...	2 798i	15	100i	100i	...	...	3 068i	10i	100i	100i	...	...
Afrique du Nord	174i	25i	88i	100i	...	...	1 197	24	100	100	...	...	1 218	18i	84i	100i	...	...
Asie de l'Ouest	239i	16	94i	94i	...	...	1 601i	12	100i	100i	...	...	1 832-1i	10	100i	100i	...	...
Asie centrale et Asie du Sud	1 276-1i	12i	99i	96i	...	...	6 170i	25	96	97	2i	...	7 278i	17	98i	100i	...	...
Asie centrale	179i	11i	100i	100i	...	...	252	22	99	98	4i	...	840	10i	98i	100i	...	...
Asie du Sud	1 097-1i	18i	89i	92i	...	...	5 919i	30	88	95	2	...	6 438i	24	94i	96i	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	3 649	18	99i	99i	...	...	10 386	16	99	100	2i	...	10 165	14	97i	100	3i	...
Asie de l'Est	2 687	18	...	96i	...	...	6 740	16	98i	100	2i	...	7 309	12	97i	100	3i	...
Asie du Sud-Est	962	18	98i	99	...	...	3 646	18	99	100	2i	...	2 856	17	96i	99	...	...
Océanie	57i	14	83i	100i	...	...	203i	20	90i	100i	...	...	55i	16i	...	84i	...	...
Amérique latine et Caraïbes	1 035i	16i	76i	95i	...	...	3 010i	17	90i	100i	...	...	3 887i	14	77i	98i	...	...
Caraïbes	17i	11i	71i	97i	...	...	177	14	89	100i	...	...	153	11	73	98	...	...
Amérique centrale	229	19	89	98i	...	...	769	24	96i	97i	4i	...	1 059	15	90i	99i	...	...
Amérique du Sud	505i	20i	88i	...	...	...	1 437	19	88i	...	...	...	2 022i	19i	74i	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	2 794i	12	...	...	...	0,68i	4 725i	13	...	...	...	0,80i	7 213i	10	...	...	...	0,93i
Europe	2 144i	12	...	...	...	0,69i	2 827i	13	...	...	...	0,81i	5 387i	10	...	...	...	0,93i
Amérique du Nord	642-1i	11	100i	100i	...	0,62i	1 864-1i	12	100i	100i	...	0,63i	1 822-1i	11	100i	99i	...	0,67i
Faible revenu	371	25	47i	69	...	...	3 000i	40	80	95	...	...	1 929i	22	66i	84i	...	...
Revenu intermédiaire	7 340i	17	90i	94i	...	...	22 688i	22	95i	99i	...	...	25 058i	16	93i	96i	...	...
Intermédiaire, tranche <	2 735i	20	93i	96i	...	...	11 582i	27	94	96	4i	...	11 414i	20	93i	92i	...	...
Intermédiaire, tranche >	4 606	15	88i	94i	...	...	11 106	18	97i	100i	...	...	13 644i	13	89i	97i	...	...
Revenu élevé	2 309i	13	...	...	...	...	5 884i	12	...	...	...	0,82i	7 567i	10	...	...	...	...

A Personnel enseignant.

B Rapport élèves/enseignant (nombre).

C Pourcentage d'enseignants ayant reçu les formations minimales organisées et reconnues (initiale ou en cours d'exercice) pour enseigner à un niveau d'éducation donné.

D Pourcentage d'enseignant ayant les qualifications académiques requises conformément aux normes nationales.

E Taux d'attrition des enseignants (%).

F Salaire réel des enseignants par rapport au salaire de travailleurs comparables [*Sources* : OCDE ; pour le secondaire : moyenne pondérée réalisée par le *Rapport GEM* à partir des données de l'OCDE sur le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire.

Notes :
Source : ISU sauf mention contraire. Les données se rapportent à l'année scolaire s'achevant en 2017 sauf mention contraire.
Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.

(± n) Autre année de référence (par exemple, -2 : l'année de référence est 2015 au lieu de 2017).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

TABLEAU 7 (suite)

	Préprimaire						Primaire						Secondaire						
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	CODE PAYS
Indicateur de l'ODD :			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	
Année de référence :	2017						2017						2017						
Afrique subsaharienne																			
Afrique du Sud	...	30-3i	...	...	...	...	249-2	30-2	...	...	...	...	192-1	27-1	100-1	80-2	...	...	ZAF
Angola	12-1	...	...	72-1	...	...	96-1	50-2	...	63-1	15-1	...	76-1	27-1	51-2	52-1	...	...	AGO
Bénin	8-1	19-1	26-1	100-1	...	...	52	44	68	100	13	...	90-1	11-1	18-1	69-1	...	...	BEN
Botswana	2-4i	12-4i	55-4i	55-4i	...	...	15-4	23-4	99-4	99-4	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
Burkina Faso	4	18	34	71	4-1	...	75	41	86	96	6	...	50	23	58	99	8	...	BFA
Burundi	3	32	100	69-3	18-1	...	43	50	100	100	11-1	...	24	28	100	57	-1	...	BDI
Cabo Verde	1	18	29	29	...	...	3	21	93	99	2	...	4	16	94	91	4	...	CPV
Cameroun	26	21	67	61	...	...	98	45	81	73	9	...	115-1	19-1	54-1	54-1i	...	...	CMR
Comores	1	20	56	44	...	...	6	19	51	49	...	...	13	5	86	...	...	...	COM
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
Côte d'Ivoire	8	23	100	100	...	...	89	42	100	100	3	...	72	26	100-1	100	...	...	CIV
Djibouti	0,1-1	29-1	...	100-1	...	...	2	30	100-2	100	3	...	3	23	100-2	100	...	...	DJI
Érythrée	2	29	40	50-4	4	...	9	39	41	89	...	...	7	37	83-4	84	...	...	ERI
Eswatini	...	...	...	...	...	...	9-1	27-1	70-1	71-1	...	...	7-1	16-1	73-2	73-1	...	...	SWZ
Éthiopie	23	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ETH
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
Gambie	3	35	69	69	...	...	9	39	88	88	...	...	7	...	95	95	...	...	GMB
Ghana	61	29	46-2	46-2	...	...	161	27	55	55	...	...	163	16	76	76	...	...	GHA
Guinée	...	...	...	...	...	...	38-1	47-1	75-1	92-1	22-1	...	...	...	...	...	...	...	GIN
Guinée équatoriale	2-2	17-2	89-2	8-2	...	...	4-2	23-2	37-2	61-2	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
Kenya	111-1	29-1	82-3	82-3	...	...	267-2i	31-2i	...	...	...	...	199-2i	...	...	...	...	...	KEN
Lesotho	3-1	18-1	100-2	100-2	...	...	11	33	87-1	83-1	...	...	5	25	89-1	91-1	...	...	LSO
Libéria	13-1	48-1	...	47-1	...	...	26-1	27-1	47-2	56-1	...	...	15-1	15-1	62-2	55-1	...	...	LBR
Madagascar	36	23	10-1	100	...	...	120	41-1	15	100	...	...	77	20	21	86	...	...	MDG
Malawi	32-2	42-2	...	100-2	...	...	71	62	91-4i	94	...	...	14	70	66-4i	57	...	...	MWI
Mali	6	20	...	...	...	...	66	38	...	...	...	...	58	17	...	...	...	...	MLI
Maurice	...	13-1	100-1	100-1	8-2i	...	5	18	100	100	8	...	10	13	55	100	5	...	MUS
Mauritanie	2-2	19-2	...	...	...	...	17-1	36-1	85-1	...	11-1	...	9	24	97	...	...	...	MRT
Mozambique	...	...	...	...	...	...	117	52	97	100	...	...	33	37	85-2i	91-2i	...	...	MOZ
Namibie	1	38	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...	...	...	...	...	NAM
Niger	6	28	95	95	23	...	76	36	66	95	-	...	26	30	11	100	12	...	NER
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
Ouganda	28	22	60	40	...	...	207	43	80	20	...	...	64-3	...	...	85-3	...	...	UGA
R. D. Congo	15-2	23-2	21-2	100-3	...	...	415-2	33-2	95-3	95-2	...	...	324-2	14-2	24-3	100-3	...	...	COD
République centrafricaine	0,3-1	...	...	100-1	...	...	10-1	83-1	...	100-1	...	...	4	32	45-1	55-1	...	...	CAF
République-Unie de Tanzanie	13	114	50-1	52	...	...	198	47	99-1	97	...	...	112	17	...	93	...	...	TZA
Rwanda	7	32	43	85	1	...	44	58	93	98	2	...	30	20	58	80	5	...	RWA
Sao Tomé-et-Principe	...	13-2	28-2	-2	...	...	1	31	27	...	...	...	1-1	25-1	36-2	26-2	...	...	STP
Sénégal	11	22	37	100	...	...	65	33	75	100	-2	...	57	19	77-1j	76-2	...	...	SEN
Seychelles	0,2-1	17-1	86-1	91-1	...	...	1-1	14-1	83-1	98-1	9-1	...	1-1	12-1	89-1	99-1	3-1	...	SYC
Sierra Leone	6	14	37	21	...	...	38	39	54-2	52-4	11	...	...	22-1	70-2	37-1	...	...	SLE
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
Soudan du Sud	3-2	35-2	...	87-2	...	...	27-2i	47-2i	...	84-2i	...	...	6-2i	27-2i	...	64-2i	...	...	SSD
Tchad	0,4-4	...	52-4	...	...	...	39-1	57-1	65-4	...	...	...	19-1	28-1	53-4	...	...	...	TCD
Togo	5	29	63-2	28-2	...	...	38	40	73-2	33-2	14-3	...	...	...	...	...	...	...	TGO
Zambie	...	...	...	...	...	...	64-4i	48-4i	...	66-4i	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
Zimbabwe	10-4	37-4	27-4	25-4	...	...	73-4	36-4	86-4	74-4	...	...	43-4	22-4	73-4	49-4	...	...	ZWE

TABLEAU 7 (suite)

	Préprimaire						Primaire						Secondaire						
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	CODE PAYS
Indicateur de l'ODD :			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	
Année de référence :	2017						2017						2017						
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest																			
Algérie	...	...	...	...	...	...	177	24	100-2	100	...	...	...	...	...	...	...	...	DZA
Arabie saoudite	40-1	11-1	100-1	100-1	...	...	320-1	12-1	100-1	100-1	...	...	312-3	11-3i	100-3	100-3	...	...	SAU
Arménie	8	8	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARM
Azerbaïdjan	12	15	88	94	...	...	39	15	98	100	...	...	127	7	...	100	...	...	AZE
Bahreïn	2	14	52	63	...	...	9	12	84	96	...	...	10	10	85	97	...	...	BHR
Chypre	2-1	13-2	...	...	...	...	5-1	12-2	...	...	...	...	7-1	10-2	...	...	...	...	CYP
Égypte	50	26	77-1	100-1	...	...	511	24	74-1	100-1	...	...	588	15	67-1	100-1	...	...	EGY
Émirats arabes unis	5-1	29-1	100-1	100-1	...	...	19-1	25-1	100-1	100-1	...	...	46-1	10-1	100-1	100-1	...	...	ARE
Géorgie	...	...	...	...	...	...	33	9	...	...	...	...	37	7	...	...	...	...	GEO
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
Israël	...	...	...	...	...	0,84-1	74-1	12-1	...	...	...	0,88-1	...	...	...	...	...	...	ISR
Jordanie	7	18	100	100	3	...	53	21	100	100	11	...	67	11	100	100	...	...	JOR
Koweït	9	9	75-2	74-2	...	...	31	9	79-2	77-2	...	...	44	8-2	...	...	...	...	KWT
Liban	15	16	...	...	...	...	40	12	...	...	...	...	51	8	...	...	...	...	LBN
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
Maroc	...	...	...	...	...	...	150	28	100	100	4	...	140	20	100	100	...	...	MAR
Oman	3	23	100	100	...	...	38	10	100	100	...	...	30	10	100	100	...	...	OMN
Palestine	9	17	100	-	6-1	...	19	25	100	63	6	...	37	20	100	50	5	...	PSE
Qatar	3	14	...	100	10	...	12	12	...	100	7	...	10	10	...	100	6	...	QAT
République arabe syrienne	5-4	16-4	35-4	47-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
Soudan	40-1	25-1	...	96-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
Tunisie	16-1	15-1	100-1	100-2	...	...	70-1	16-1	100-1	97-2	...	...	...	...	...	...	...	...	TUN
Turquie	68-2	17-2	...	...	...	0,80-1	295-2	18-2	...	...	...	0,80-1	594-2	18-2	...	...	...	0,80-1i	TUR
Yémen	1-1	26-1	...	54-1	...	...	145-1	27-1	...	59-1	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
Asie centrale et Asie du Sud																			
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	144	44	...	...	...	...	75	39	...	...	...	...	AFG
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	574	30	50i	100	5-1	...	451	34	66	100	1	...	BGD
Bhoutan	1	11	100	100	...	...	3	35	100	100	2	...	7	11	100	100	...	...	BTN
Inde	461-2	20-2	...	...	...	...	4 140-1	35-1	70-1	88-1	12-1	...	4 639-1	28-1	...	...	...	...	IND
Kazakhstan	...	9-3	100-3	100-3	...	...	65	21	100	100	7	...	268	7	100	100	...	...	KAZ
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	20	25	95	74	...	...	63	10	85	...	...	...	KGZ
Maldives	1	16	88	81-2	8	...	4	10	90	83-2	0,4	...	...	...	...	...	...	...	MDV
Népal	48	20	89	92	-	...	198	21	97	95	-	...	116i	29i	89i	88i	...	...	NPL
Ouzbékistan	60	12	98	100	1-1	...	113	21	99	100	2-1	...	377	10	98	100	3-1	...	UZB
Pakistan	...	...	...	...	...	...	484	45	82-2	...	...	...	646i	19i	...	...	...	...	PAK
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	286-2	27-2	100-2	100-2	...	...	336-2	17-2	100-2	96-2	...	...	IRN
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	76	23	85	86	1	...	150-1	17-1	...	83-1	...	...	LKA
Tadjikistan	8	11	100-1	57	...	...	35	22	100	97	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
Asie de l'Est et du Sud-Est																			
Brunéi Darussalam	1	16	59	100	9	...	4	10	85	100	4	...	5	9	90	91	7	...	BRN
Cambodge	7	34	100	100	...	...	51	42	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	KHM
Chine	2 444	18	...	90	...	...	6 046	17	...	96	1	...	6 267	13	...	93	2	...	CHN
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	...	...	26	14	97	100	2	...	31	12	97	100	3-1i	...	HKG
Indonésie	464	13	...	60	...	...	1 827	16	...	83	7-3	...	1 586	15	...	93	...	...	IDN
Japon	105-1	27-1	...	...	...	...	415-1	16-1	...	...	...	...	638-1	11-1	...	...	...	...	JPN
Macao, Chine	1	15	99	100	...	...	2	14	98	100	1-2	...	3	10	91	100	3	...	MAC
Malaisie	65	15	91	100	...	...	265	12	99	100	2	...	231	12	95	100	...	...	MYS
Mongolie	7	33	100	96	...	...	10	30	100-1	99	2	...	22	...	98	98	6	...	MNG
Myanmar	9	19	98	100	...	...	234	23	98-1	96	...	...	150	26	93	97	...	...	MMR
Philippines	63-1	34-1	100-1	96-1	19-1	...	493-1	29-1	100-1	100-1	1-1	...	314-1	24-1	100-1	100-1	2-2	...	PHL
RDP lao	11	18	90	42	1	...	36	22	97	90	2	...	37i	18i	96i	81i	...	...	LAO
République de Corée	99-1	13-1	...	...	...	...	164-1	16-1	...	...	...	...	233-1	14-1	...	...	...	...	KOR
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	74+1	20+1	...	100+1	...	...	124+1	17-2	...	100+1	...	...	PRK
Singapour	...	...	...	...	...	...	16-1	15-1	99-1i	100-1	...	...	15-1	12-1	99-1i	100-1	...	...	SGP
Thaïlande	...	...	...	...	...	...	305	16	100	100	...	...	262	24	100	100	...	...	THA
Timor-Leste	1	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TLS
Viet Nam	251	18	99	99	...	...	397	20	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	VNM

TABLEAU 7 (suite)

	Préprimaire						Primaire						Secondaire						
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	CODE PAYS
Indicateur de l'ODD :			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	
Année de référence :	2017						2017						2017						
Océanie																			
Australie	...	...	...	...	...	0,92-1	...	...	...	...	...	0,93-1	...	...	...	...	...	...	AUS
Fidji	...	...	...	...	...	...	6-1	20-1	90-1	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
Îles Cook	-1	16-1	78-1	84-2	...	...	0,1-1	17-1	95-1	100-2	...	...	0,1-1	16-1	98-2	98-2	...	...	COK
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
Îles Salomon	2	26	59-3	26	...	...	4	26	74	78	2	...	2-2	...	76-2	84-2	...	...	SLB
Kiribati	...	...	...	...	...	...	1	25	73-1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
Micronésie	...	...	...	...	...	...	1-2i	20-2i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
Nauru	-1	22-1	100-1	100-1	...	...	-1	40-1	100-1	100-1	...	...	-1	25-1	...	89-3	...	...	NRU
Niue	-1	6-1	100-1	100-1	-1	...	-1	15-1	92-1	100-1	...	...	-2	8-2	100-2	100-2	...	...	NIU
Nouvelle-Zélande	14-2	8-2	...	...	...	...	26-1	15-1	...	...	...	0,85-1	35-1	14-1	...	...	...	0,90-1i	NZL
Palau	-3	18-3	...	100-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
Papouasie-Nouvelle-Guinée	9-1	42-1	...	...	...	...	36-1	36-1	...	...	...	...	15-1	34-1	...	...	...	...	PNG
Samoa	0,4	13	100	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	28-1	...	...	...	...	WSM
Tokélaou	-1	4-1	42-1	...	...	...	-1	12-1	67-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
Tonga	0,2-2	11-2	...	...	...	...	1-2	22-2	92-2	92-2	...	...	1-2	15-2	59-2	80-2	...	...	TON
Tuvalu	0,1-1	11-1	88-1	100-3	...	...	0,1-1	17-1	77-1	62-2	...	...	0,1-1	8-1	46-1	60-2	...	...	TUV
Vanuatu	1-2	16-2	46-2	52-2	...	...	2-2	27-2	...	72-2	...	...	1-2	21-2	...	79-2	...	...	VUT
Amérique latine et Caraïbes																			
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
Antigua-et-Barbuda	0,4-2	8-2	65-2	100-2	...	...	1-2	14-2	65-2	100-2	...	...	1-2	11-2	73-2	94-2	...	...	ATG
Argentine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARG
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
Bahamas	0,2-1	23-1	76-1	100-1	...	...	2-1	19-1	90-1	100-1	...	...	2-1	12-1	85-1	98-1	...	...	BHS
Barbade	0,3	16	73	100	...	...	1	14	80	100	...	...	1	18	47	100	...	...	BRB
Belize	0,5	16	45-1	55-1	...	...	3	20	73-1	...	...	...	2	17	54-1	46-1	...	...	BLZ
Bolivie	11	33	92	...	...	...	73	19	58	...	...	...	60	21	57	...	...	...	BOL
Brésil	304-1	17-1	...	...	...	...	793-1	20-1	...	...	...	...	1 418-1	17-1	...	...	...	...	BRA
Chili	23-2	27-2	...	...	...	0,84-2	80-2	18-2	...	...	...	0,80-2	80-2	19-2	...	...	...	0,86-2i	CHL
Colombie	51-3	...	97-3	94-3	...	...	184	24	95	100	...	...	184	26	98	100	...	...	COL
Costa Rica	9-1	12-1	89-1	97-1	2-1	...	40-1	12-1	94-1	97-1	1-1	...	36-1	13-1	96-1	99-1	...	...	CRI
Cuba	...	...	...	...	...	...	83	9	100	76	...	...	86	9	100	77	...	...	CUB
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
Dominique	0,1-1	11-1	19-1	39-1	...	...	1-1	13-1	66-1	100-1	...	...	1-1	11-2	49-1	52-1	...	...	DMA
El Salvador	8	27	94	100	7-1	...	24	28	95	100	9	...	19	28	93	100	7	...	SLV
Équateur	32	21	83	...	12	...	78	25	82	...	13	...	88	22	74	...	11	...	ECU
Grenade	0,3	12	37	36-1	2	...	1	16	64	100	5	...	1	12	45	100	5-1	...	GRD
Guatemala	...	...	...	...	...	...	108-1	22-1	...	...	...	...	98-1	12-1	...	...	...	...	GTM
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
Honduras	12-1	19-1	51-4	51-4	...	...	44	26	...	...	4-1	...	39	17	...	...	...	...	HND
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	0,3+1	16+1	100+1	100+1	...	...	0,3+1	11+1	100+1	100+1	...	...	CYM
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	0,3-3	9-3	89-3	...	...	...	0,2-2	10-2	98-2	98-2	...	...	TCA
Îles Vierges britanniques	...	8-1	...	...	...	...	0,3	12	92	92	...	...	0,3	9	86	86	...	...	VGB
Jamaïque	...	11-1	75-2	94-1	...	...	11	22	96-1	100-1	3	...	13	15	100	100	16-1	...	JAM
Mexique	193-1	25-1	85-1	...	...	...	535-1	27-1	97-1	...	...	...	842-1	16-1	87-1	...	...	...	MEX
Montserrat	-	8	82	...	-	...	-	15	77-1	43	-	...	-	9	72	100	9	...	MSR
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIC
Panama	6-1	15-1	100-1	100-1	...	...	19-1	21-1	99-1	90-1	...	...	24-1	15-1	60-1	84-1	...	...	PAN
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRY
Pérou	84	19	...	...	...	...	198	18	97	87	18-2	...	190	15	89-1i	80	20-2	...	PER
République dominicaine	15-1	19-1	...	82-1	...	...	69-1	19-1	...	87-1	...	...	42-2	22-2	...	83-2	...	...	DOM
Saint-Kitts-et-Nevis	...	11-2	...	100-2	...	...	0,4-1	14-1	72-1	99-1	14-2	...	1-1	8-1	62-1	100-1	5-2	...	KNA
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4-3	8-3	...	93-3	...	...	SXM
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	0,5	8	14-4	...	...	...	1	14	84-2	22	...	...	1	14	58-2	51	...	...	VCT
Sainte-Lucie	...	6-1	70-3	...	...	...	1	15	89	100	...	...	1	11	71	100	...	...	LCA
Suriname	1	29	99	...	...	...	5	15	98	...	...	...	3	12-2	81-1	57	...	...	SUR
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
Uruguay	...	...	...	...	...	...	28-1	11-1	100-1	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	URY
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VEN

TABLEAU 7 (suite)

	Préprimaire						Primaire						Secondaire						CODE PAYS
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	Personnel enseignant (000)	Taux d'encadrement	% d'enseignants formés	% d'enseignants qualifiés	Taux d'attrition des enseignants (%)	Salaire relatif des enseignants	
Indicateur de l'ODD :			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	
Année de référence :	2017						2017						2017						
Europe et Amérique du Nord																			
Albanie	5	17	...	84	...	...	10	18	...	84	...	...	24	12	...	97	...	...	ALB
Allemagne	316-1	7-1	...	...	...	...	238-1	12-1	...	...	...	0,90-1	589-1	12-1	...	...	...	1,01-ti	DEU
Andorre	0,2	14	100	100	6	...	0,4	10	100	100	7	...	1	8	100	100	8	...	AND
Autriche	23-1	11-1	...	...	...	...	32-1	10-1	...	...	...	0,76-1	73-1	9-1	...	...	...	0,93-ti	AUT
Bélarus	44	8	92	44	2	...	22	19	100	100	4	...	79	8	94	100	...	...	BLR
Belgique	36-1	13-1	...	...	...	...	71-1	11-1	...	...	...	...	131-1	9-1	...	...	...	...	BEL
Bermudes	0,1-1	9-3	100-1	100-1	...	...	0,4-1	10-2	100-1	100-1	...	...	1-1	6-2	100-1	99-1	...	...	BMU
Bosnie-Herzégovine	1	14	...	...	...	...	9	17	...	...	...	...	27	9	...	...	...	...	BIH
Bulgarie	19-1	12-1	...	...	...	...	15-1	18-1	...	...	...	...	39-1	13-1	...	...	...	...	BGR
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAN
Croatie	9-1	13-1	...	...	...	...	12-1	14-1	...	...	...	...	52-1	7-1	...	...	...	...	HRV
Danemark	...	...	...	...	...	0,68-1	44-3	11-3	...	...	...	0,82-1	49-3	11-3	...	...	...	...	DNK
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	8-2	14-2	...	...	...	...	18-2	9-2	...	...	...	...	MKD
Espagne	100-1	14-1	...	...	...	...	233-1	13-1	...	...	...	...	287-1	12-1	...	...	...	...	ESP
Estonie	...	...	...	...	...	0,62-1	7-1	11-1	...	...	...	0,91-1	9-1	9-1	...	...	...	0,91-ti	EST
États-Unis	629-2	14-2	...	...	...	0,62-1	1 714-2	14-2	...	...	...	0,63-1	1 661-2	15-2	...	...	...	0,67-ti	USA
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	301-1	21-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RUS
Finlande	18-1	12-1	...	...	...	0,66-2	27-1	13-1	...	...	...	0,89-2	41-1	13-1	...	...	...	1,05-2i	FIN
France	126-4	20-4	...	...	...	0,78-3	229-4	18-4	...	...	...	0,76-3	457-4	13-4	...	...	...	0,94-3i	FRA
Grèce	15-1	11-1	...	...	...	1,06-1	70-1	9-1	...	...	...	1,06-1	79-1	8-1	...	...	...	1,15-ti	GRC
Hongrie	26-1	12-1	...	...	...	0,66-1	37-1	11-1	...	...	...	0,70-1	81-1	10-1	...	...	...	0,72-ti	HUN
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRL
Islande	3-2	5-2	...	...	...	...	3-2	10-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ISL
Italie	133-1	12-1	...	...	...	0,68-3	255-1	11-1	...	...	...	0,68-3	457-1	10-1	...	...	...	0,71-3i	ITA
Lettonie	8-1	10-1	...	...	...	0,79-1	11-1	11-1	...	...	...	0,80-1	14-1	8-1	...	...	...	1,04-ti	LVA
Liechtenstein	0,1-1	8-1	...	...	...	...	0,3-1	8-1	...	...	...	...	0,3-1	10-1	...	...	...	...	LIE
Lituanie	11-1	9-1	...	...	...	0,95-3	8-1	13-1	...	...	...	0,95-3	33-1	8-1	...	...	...	0,95-3i	LTU
Luxembourg	2-1	10-1	...	...	...	1,80-1	4-1	8-1	...	...	...	1,80-1	5-1	9-1	...	...	...	2,02-ti	LUX
Malte	1-1	12-1	...	...	...	...	2-1	13-1	...	...	...	...	4-1	7-1	...	...	...	...	MLT
Monaco	0,1	19	...	...	7	...	0,2	10	...	...	...	...	0,4i	9i	...	...	...	...	MCO
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
Norvège	18-1	10-1	...	...	...	0,67-1	49-1	9-1	...	...	...	0,75-1	51-1	9-1	...	...	...	...	NOR
Pays-Bas	32-1	16-1	...	...	...	0,73-3	102-1	12-1	...	...	...	0,73-3	112-1	14-1	...	...	...	...	NLD
Pologne	92-1	12-1	...	...	...	0,68-1	229-1	11-1	...	...	...	0,79-1	268-1	9-1	...	...	...	0,81-ti	POL
Portugal	15-1	17-1	...	...	...	1,50-1	50-1	13-1	...	...	...	1,38-1	79-1	10-1	...	...	...	1,41-ti	PRT
République de Moldova	10	13	90	...	...	...	8	18	99	...	...	...	23	10	98	...	...	...	MDA
Roumanie	35-1	15-1	...	...	...	...	49-1	19-1	...	...	...	...	125-1	12-1	...	...	...	...	ROU
Royaume-Unie	25-1	73-1	...	...	...	...	314-1	15-1	...	...	...	...	393-1	19-1	...	...	...	...	GBR
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR
Serbie	14	12	...	100	...	...	19	14	...	100	...	...	67	8	...	100	...	...	SRB
Slovaquie	13-2	12-2	...	...	...	0,48-1	14-2	15-2	...	...	...	0,64-1	41-2	11-2	...	...	...	0,64-ti	SVK
Slovénie	7-1	9-1	...	...	...	0,69-1	9-1	14-1	...	...	...	0,87-1	15-1	10-1	...	...	...	0,91-ti	SVN
Suède	81-1	6-1	...	...	...	0,76-1	67-1	12-1	...	...	...	0,86-1	66-1	13-1	...	...	...	0,90-ti	SWE
Suisse	15-1	12-1	...	...	...	...	49-1	10-1	...	...	...	...	62-1	10-1	...	...	...	...	CHE
Tchéquie	...	14-4	...	...	...	0,52-2	...	19-4	...	...	...	0,61-2	...	12-4	...	...	...	...	CZE
Ukraine	...	...	...	...	...	...	127	13	87	84-4	...	...	324	7	...	...	...	...	UKR

Naika, 7 ans, participe au programme de guérison et d'éducation par l'art (HEART), mis en œuvre en Haïti pour apporter un soutien psychosocial aux enfants ayant survécu au passage de l'ouragan Matthew. L'école qui dispense ce programme a été reconstruite par Save the Children.

CRÉDIT : Ray-ginald Louissaint Jr./Save the Children

Tableaux relatifs à l'aide

INTRODUCTION

Les trois tableaux présentés ici décrivent deux types d'aide.

Premièrement, les données relatives à l'**aide publique au développement** (APD) proviennent des bases de données des statistiques du développement international (SDI) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui répertorient les informations transmises annuellement par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE et par un nombre grandissant de donateurs non membres du CAD. Les chiffres relatifs à l'APD nette proviennent de la base de données du CAD, tandis que les chiffres relatifs à l'APD brute et à l'aide à l'éducation ont été fournis par le système de notification des pays créanciers (SNPC), base de données sur les projets spécifiques. Les chiffres figurant dans les bases de données du CAD et du SNPC sont exprimés en dollars EU constants de 2016. Ces deux bases de données sont accessibles en ligne à l'adresse suivante : http://www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm

L'APD englobe des subventions et des prêts (a) octroyés par le secteur public, (b) qui ont pour objectif majeur l'amélioration du développement économique et du niveau de vie et (c) sont assortis de conditions préférentielles (les prêts doivent comporter un élément de libéralité d'au moins 25 %). L'APD prend également la forme d'apports d'assistance technique. Voir www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm#ODA

Deuxièmement, les données relatives à l'**aide humanitaire** proviennent du service de surveillance financière (FTS) du Bureau des Nations Unies pour la coordination des affaires humanitaires. Le FTS a pour but de donner un aperçu complet de l'aide humanitaire internationale et de collecter les contributions financières des pays donateurs, des fonds administrés par l'ONU, des organismes des Nations Unies, des organisations non gouvernementales (ONG) et autres acteurs et partenaires humanitaires, y compris le secteur privé. La base de données est continuellement mise à jour afin de vérifier le bon respect des conditions posées par les plans de réponse humanitaires. Les chiffres figurant dans la base de données du FTS sont exprimés en dollars EU constants de 2016. Pour plus d'informations sur le FTS, consulter fts.unocha.org

BÉNÉFICIAIRES DE L'AIDE ET DONATEURS

La liste des bénéficiaires de l'APD établie par le CAD recense tous les pays à revenu faible et à intermédiaire, au sens de la classification de la Banque mondiale, à l'exception des pays membres du G8 ou de l'Union européenne (UE). Pour plus d'information, consulter www.oecd.org/development/financing-sustainable- development/development-finance-standards/ historyofdaclistsofaidrecipientcountries.htm

Les donateurs bilatéraux sont les pays qui fournissent aux pays bénéficiaires une aide directe au développement. La majorité d'entre eux sont membres du CAD. Les donateurs bilatéraux participent en outre de manière substantielle au financement des donateurs multilatéraux par leurs contributions, comptabilisées dans l'APD multilatérale.

Les donateurs multilatéraux sont des institutions internationales composées de gouvernements et dont les activités consistent pour l'essentiel à soutenir les pays en développement et les pays bénéficiaires de l'aide. Il s'agit des banques multilatérales de développement (comme la Banque mondiale et les banques régionales de développement), d'organismes des Nations Unies et de groupements régionaux (comme certaines institutions arabes ou de l'UE). Lorsqu'un donateur bilatéral charge un donateur multilatéral d'exécuter un programme, le flux est comptabilisé dans l'aide bilatérale. Une contribution à une agence par un membre du CAD est comptabilisée dans les flux multilatéraux si elle est regroupée avec d'autres contributions et décaissée à la libre appréciation de l'agence afin de financer ses propres programmes et couvrir ses frais de fonctionnement.

Les banques de développement accordent aussi à plusieurs pays à revenu moyen et à revenu élevé des prêts non concessionnels qui ne sont pas comptabilisés dans l'APD.

La liste de donateurs bilatéraux et multilatéraux peut être consultée sur : www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-CRS-CODES.xls

TABLEAU 1 : AIDE AU DÉVELOPPEMENT ET AIDE HUMANITAIRE

APD totale : englobe l'aide bilatérale et multilatérale à tous les secteurs et l'aide non sectorielle, telle que le soutien budgétaire général et l'allègement de la dette.

L'APD totale versée par les donateurs bilatéraux est une aide bilatérale, l'aide en pourcentage du revenu national brut (RNB) correspond à l'APD bilatérale et multilatérale.

Aide humanitaire totale : ensemble de l'aide notifiée au FTS par les donateurs publics et privés, les organismes de l'ONU, les fonds de l'ONU, les ONG, etc.

Appels coordonnés par les Nations Unies : catégorie d'aide humanitaire internationale qui se rapporte à l'ensemble des plans d'aide humanitaire et des appels coordonnés par le Bureau de la coordination des affaires humanitaires ou par le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. Ils englobent les Plan d'intervention stratégique, les plans d'aide humanitaire, les appels éclairs et les plans régionaux d'aide aux réfugiés. Pour consulter des définitions, voir le chapitre 5 du Global Humanitarian Assistance Report 2018: devinit.org/wp-content/uploads/2018/06/GHA-Report-2018.pdf

TABLEAUX 2 ET 3 : AIDE AU DÉVELOPPEMENT ALLOUÉE À L'ÉDUCATION PAR DONATEUR ET PAR BÉNÉFICIAIRE

Aide totale à l'éducation : aide directe allouée à l'éducation plus 20 % du soutien budgétaire général (aide fournie aux gouvernements sans être allouée à des projets ou secteurs particuliers) représentant ainsi la part estimée du soutien budgétaire généralement consacrée au secteur de l'éducation, comprise entre 15 % et 25 %.

Aide totale à l'éducation de base : aide directe à l'éducation de base, plus 10 % du soutien budgétaire général, plus 50 % de l'aide à l'éducation « niveau non spécifié ».

Aide totale à l'enseignement secondaire : aide directe à l'enseignement secondaire, plus 5 % du soutien budgétaire général, plus 25 % de l'aide à l'éducation « niveau non spécifié ».

Aide totale à l'enseignement postsecondaire : aide directe à l'enseignement postsecondaire, plus 5 % du soutien budgétaire général, plus 25 % de l'aide à « l'éducation, niveau non spécifié ».

L'aide directe à l'éducation : aide à l'éducation déclarée à la base de données du SNPC au titre des allocations directes au secteur de l'éducation. Total des aides directes, selon la définition du CAD, en faveur de :

- L'éducation de base, définie par le CAD comme englobant l'enseignement primaire, les compétences de base nécessaires à la vie quotidienne des jeunes et les adultes, ainsi que l'éducation de la petite enfance.
- L'enseignement secondaire, englobant l'enseignement secondaire générale et la formation professionnelle.
- L'enseignement postsecondaire, englobant la formation technique et managériale avancée.
- Éducation, niveau non spécifié, qui désigne toute activité ne pouvant être attribuée uniquement au développement d'un niveau d'enseignement particulier, comme la recherche en sciences de l'éducation et la formation des enseignants. Le soutien au programme d'enseignement général est souvent déclaré dans cette sous-catégorie.

Aide totale par habitant : obtenue en divisant (i) l'aide totale à l'éducation de base par le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et (ii) l'aide totale à l'enseignement secondaire par le nombre d'adolescents en âge d'être scolarisés dans le secondaire.

TABLEAU 1 : Aide au développement et aide humanitaire

	AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT (APD)								AIDE HUMANITAIRE	
	Total des décaissements nets d'APD								Aide humanitaire totale	Appels coordonnés de l'ONU
	Millions de dollars EU 2016 constants				En % du revenu national brut (RNB)				Millions de dollars EU	
	2005	2015	2016	2017*	2005	2015	2016	2017*	2017**	2017**
Allemagne	7 694	14 257	19 636	18 783	0,36	0,52	0,70	0,66	2 649	1 814
Australie	1 855	2 758	2 290	2 209	0,25	0,29	0,27	0,23	252	112
Autriche	1 333	789	986	564	0,52	0,35	0,42	0,30	47	19
Belgique	1 381	1 126	1 425	1 223	0,53	0,42	0,50	0,45	189	104
Canada	3 099	2 884	2 661	2 960	0,34	0,28	0,26	0,26	634	401
Danemark	1 444	1 878	1 654	1 613	0,81	0,85	0,75	0,72	419	187
Émirats arabes unis***	545	4 334	4 171	4 364	...	1,18	1,21	1,31	291	2
Espagne	1 848	354	2 597	791	0,27	0,12	0,35	0,19	55	22
Estonie***	3	15	19	19	0,08	0,15	0,19	0,17	5	2
États-Unis	30 985	26 994	28 535	29 757	0,23	0,17	0,19	0,18	6 515	4 868
Finlande	658	702	638	505	0,46	0,55	0,44	0,41	98	40
France	7 343	5 161	5 642	6 362	0,47	0,37	0,38	0,43	234	117
Grèce	200	71	159	86	0,17	0,12	0,19	0,16	0	0
Hongrie***	40	47	55	37	0,11	0,13	0,17	0,11	1	1
Irlande	448	426	427	449	0,42	0,32	0,32	0,30	130	61
Islande	19	35	48	52	0,18	0,24	0,28	0,29	4	2
Italie	2 360	1 838	2 420	2 825	0,29	0,22	0,27	0,29	190	65
Japon	10 111	6 876	7 048	8 354	0,28	0,20	0,20	0,23	672	447
Kazakhstan***	...	34	13	...	...	0,02	0,02	...	0	...
Koweït***	233	303	1 048	...	...	...	...	...	0	55
Lituanie***	2	10	14	13	0,06	0,12	0,14	0,13	0	0
Luxembourg	219	258	275	298	0,79	0,95	1,00	1,00	28	14
Norvège	2 122	3 139	3 451	2 988	0,94	1,05	1,12	0,99	506	310
Nouvelle-Zélande	281	364	361	342	0,27	0,27	0,25	0,23	24	3
Pays-Bas	3 720	4 175	3 158	3 438	0,82	0,75	0,65	0,60	272	91
Pologne	49	96	149	204	0,07	0,10	0,15	0,13	21	14
Portugal	226	148	125	109	0,21	0,16	0,17	0,18	0	...
République de Corée	499	1 458	1 548	1 541	0,10	0,14	0,16	0,14	62	49
Roumanie***	...	33	109	...	...	0,09	0,15	...	0	0
Royaume-Uni	7 477	10 557	11 517	11 502	0,47	0,70	0,70	0,70	1 850	1 326
Slovaquie	39	17	26	29	...	0,10	0,12	0,12	1	1
Slovénie	15	25	28	24	0,11	0,15	0,19	0,16	1	0
Suède	2 403	4 832	3 452	3 673	0,94	1,40	0,94	1,01	565	303
Suisse	1 878	2 649	2 773	2 279	0,42	0,51	0,53	0,46	452	129
Tchéquie	73	71	71	75	0,11	0,12	0,14	0,13	7	4
TOTAL aide bilatérale**	**92 809**	**110 543**	**116 192**	**117 304**	**0,32**	**0,30**	**0,32**	**0,31**	**17 041**	**10 866**
Banque africaine de développement	178	123	160						84	3
Fonds africain de développement	913	2 050	2 029						...	...
Fonds arabe pour le développement économique et social	...	54	48						...	...
Fonds spéciaux de la Banque asiatique de développement	920	1 440	1 375						...	...
Institutions de l'UE	8 922	13 610	16 832						3 069	1 914
Banque arabe pour le développement économique en Afrique (BADEA)	58	71	...						...	...
Fonds d'investissement pour le climat	...	409	51						...	...
Banque mondiale (Association internationale de développement)	7 292	10 011	8 105						174	102
Fonds spéciaux de la Banque interaméricaine de développement	248	1 897	746						...	...
Fonds monétaire international (Fonds concessionnels)	-282	501	-129						...	...
Fonds de l'OPEP pour le développement international	63	169	236						2	1
Programme des Nations Unies pour le développement	427	419	377						1	1
UNICEF	761	1 389	1 440						111	85
Fonds des Nations Unies pour la consolidation de la paix	...	70	47						...	1
Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient	375	768	717						...	14
Programme alimentaire mondial	594	285	306						...	1
Fonds mondial	1 078	3 159	3 547						9	7
GAVI	...	1 718	1 339						...	...
Fonds pour l'environnement mondial	509	810	851						...	...
Organisation mondiale de la Santé	...	661	534						...	...
TOTAL aide multilatérale**	**23 869**	**41 766**	**40 819**						**3 638**	**2 725**
TOTAL	**116 678**	**152 228**	**157 011**						**21 475**	**14 220**

Sources : Bases de données de l'OCDE-DAC, du DAC et du SNPC (2018) pour l'APD totale et l'APD en % du RNB ; Service de surveillance financière du Bureau des Nations Unies pour la coordination des affaires humanitaires (FTS) (2018) pour l'aide humanitaire internationale et les appels coordonnés de l'ONU.

* Données préliminaires

** Les données du FTS sont basées sur le taux de change du dollar EU au moment de la décision du pays donateur.

*** Les Émirats arabes unis, l'Estonie, la Hongrie, le Kazakhstan, le Koweït, la Lituanie et la Roumanie ne font pas partie du Comité d'aide au développement (CAD), mais sont intégrés dans la base de données de son système de notification des pays créanciers (SNPC).

**** L'APD totale inclut l'APD en provenance de donateurs bilatéraux et multilatéraux qui ne figurent pas sur la liste ci-dessus. L'aide humanitaire totale inclue l'aide humanitaire versée par des donateurs bilatérale et multilatéraux et par des fondations privées ne figurant pas sur la liste ci-dessus.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, représente une valeur nulle.

L'APD totale en provenance des donateurs du CAD ne représente que l'APD bilatérale (pays membres et non membres du CAD), tandis que l'APD en % du RNB inclut l'APD multilatérale mais pas l'aide en provenance des pays membres du CAD.

TABLEAU 2 : Aide au développement allouée à l'éducation par donateur

	AIDE TOTALE								AIDE DIRECTE							
	Millions de dollars EU 2016 constants								Millions de dollars EU 2016 constants							
	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement postsecondaire		Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement postsecondaire	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
Allemagne	1 277	1 987	101	344	134	326	1 042	1 316	1 265	1 986	73	205	119	257	1 028	1 247
Australie	108	218	61	139	25	30	22	48	107	217	40	93	14	7	12	25
Autriche	101	144	4	9	4	9	93	127	101	144	2	0	3	4	92	122
Belgique	103	86	24	25	15	40	65	21	102	86	15	15	11	35	60	16
Canada	182	209	128	116	29	50	25	43	172	207	101	73	16	29	12	21
Danemark	50	58	32	34	9	9	10	15	40	56	16	17	1	0	2	6
Émirats arabes unis*	...	641	...	298	...	154	...	190	...	152	...	11	...	10	...	46
Espagne	216	50	82	21	55	17	79	13	214	50	56	8	41	11	66	6
Estonie*	...	2	...	0	...	0	...	1	...	2	...	...	...	0	...	1
États-Unis	709	1 489	522	1 218	99	26	88	245	598	1 488	396	1 175	35	5	25	224
Finlande	...	46	...	33	...	8	...	5	...	46	...	27	...	5	...	2
France	1 183	1 168	70	98	22	217	1 091	852	1 171	1 133	45	50	10	193	1 078	828
Grèce	37	1	6	1	3	0	28	0	37	1	0	...	0	...	26	0
Hongrie*	...	24	...	0	...	0	...	24	...	24	...	...	...	...	...	24
Irlande	58	34	36	15	11	9	11	9	54	34	20	7	3	5	4	5
Islande	...	1	...	1	...	0	...	0	...	1	...	1	...	...	...	...
Italie	73	98	31	41	16	21	26	35	68	98	1	24	1	13	12	26
Japon	832	710	195	233	102	127	535	351	795	559	109	59	59	40	492	264
Kazakhstan*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Koweït*	...	44	...	22	...	11	...	11	...	44	...	...	...	...	...	...
Lituanie*	...	2	...	0	...	0	...	1	...	2	...	...	...	0	...	1
Luxembourg	34	51	15	13	13	36	6	2	34	51	3	12	7	35	0	1
Norvège	217	384	141	298	26	29	50	57	200	379	104	261	8	10	31	39
Nouvelle-Zélande	49	72	19	18	6	7	24	47	42	67	15	14	4	5	22	45
Pays-Bas	339	110	198	15	34	20	107	75	306	110	139	13	4	19	77	74
Pologne	...	38	...	5	...	2	...	31	...	38	...	1	...	0	...	29
Portugal	68	48	11	11	9	10	48	26	66	48	4	0	6	5	44	21
République de Corée	...	241	...	56	...	81	...	104	...	241	...	32	...	69	...	92
Roumanie*	...	28	...	2	...	2	...	24	...	28	...	0	...	1	...	23
Royaume-Uni	359	1 322	283	825	38	241	37	256	261	1 306	211	615	2	136	1	152
Slovaquie	...	5	...	1	...	1	...	2	...	5	...	0	...	1	...	2
Slovénie	...	7	...	0	...	0	...	7	...	7	...	...	...	0	...	7
Suède	142	120	69	67	27	14	46	39	121	120	22	43	3	2	23	28
Suisse	59	123	17	50	22	57	20	16	59	119	5	41	16	53	14	11
Tchéquie	...	8	...	1	...	1	...	6	...	8	...	0	...	1	...	5
TOTAL aide bilatérale**	**6 195**	**9 571**	**2 043**	**4 012**	**696**	**1 559**	**3 455**	**4 000**	**5 814**	**8 857**	**1 377**	**2 800**	**363**	**952**	**3 122**	**3 394**
Banque africaine de développement	...	2	...	0	...	0	...	1	...	2	...	...	...	...	...	1
Fonds africain de développement	92	154	49	24	22	50	21	81	62	128	7	...	1	38	0	69
Fonds arabe pour le développement économique et social	...	5	...	0	...	0	...	5	...	5	...	...	...	0	...	4
Fonds spéciaux de la Banque asiatique de développement	...	322	...	71	...	204	...	47	...	322	...	20	...	179	...	22
Institutions de l'UE	731	1 134	379	493	143	246	209	396	536	1 003	246	235	77	117	142	267
Banque arabe pour le développement économique en Afrique (BADEA)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds d'investissement pour le climat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Banque mondiale (Association internationale de développement)	1 194	1 413	794	729	176	427	225	256	1 194	1 411	627	507	92	316	141	145
Fonds spéciaux de la Banque interaméricaine de développement	...	52	...	31	...	4	...	17	...	52	...	25	...	1	...	14
Fonds monétaire international (Fonds concessionnels)	128	188	64	94	32	47	32	47	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds de l'OPEP pour le développement international	...	19	...	8	...	6	...	5	...	19	...	1	...	3	...	2
Programme des Nations Unies pour le développement	4	2	1	1	2	0	1	0	4	...	0	...	1	...	0	...
UNICEF	73	87	72	54	1	18	0	16	73	87	72	21	1	1	0	...
Fonds des Nations Unies pour la consolidation de la paix	...	0	...	0	...	...	...	...	...	0	...	0	...	...	...	...
Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient	234	453	234	453	...	...	...	...	234	453	234	453	...	...	...	...
Programme alimentaire mondial	...	21	...	21	...	0	...	0	...	21	...	21	...	...	...	...
TOTAL aide multilatérale**	**2 456**	**3 865**	**1 593**	**1 985**	**376**	**1 006**	**487**	**874**	**2 103**	**3 515**	**1 186**	**1 290**	**173**	**658**	**283**	**527**
TOTAL	**8 651**	**13 435**	**3 636**	**5 997**	**1 072**	**2 564**	**3 942**	**4 874**	**7 917**	**12 373**	**2 563**	**4 089**	**536**	**1 611**	**3 406**	**3 921**

Source : OCDE-DAC, base de données du SNPC (2018).

* Les Émirats arabes unis, l'Estonie, la Hongrie, le Kazakhstan, le Koweït, la Lituanie et la Roumanie ne font pas partie du Comité d'aide au développement (CAD), mais sont intégrés dans la base de données de son système de notification des pays créanciers (SNPC).

** Le total inclut l'aide publique au développement (APD) versée par d'autres donateurs bilatéraux et multilatéraux ne figurant pas sur la liste ci-dessus.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

Toutes les données représentent des décaissements bruts. La part de l'APD allouée au secteur de l'éducation est un pourcentage des décaissements bruts au titre de l'APD tels que relevés dans les tableaux statistiques du SNPC. Les chiffres relatifs à l'APD totale indiqués dans le Tableau 1 représentent des décaissements nets tels que relevés dans les tableaux statistiques du DAC. Les aides versées par la France, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni comprennent les fonds versés aux territoires d'outre-mer.

	PART DANS L'APD TOTALE					
	%					
	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016
	17	10	8	17	10	16
	6	10	57	64	23	14
	8	15	4	6	4	6
	7	6	23	29	14	46
	6	8	70	55	16	24
	3	4	63	59	18	15
	...	15	...	46	...	24
	12	2	38	41	25	34
	...	11	...	21	...	12
	2	5	74	82	14	2
	...	7	...	72	...	17
	16	21	6	8	2	19
	18	1	15	50	8	25
	...	44	...	1	...	0
	13	8	62	45	18	27
	...	3	...	94	...	3
	3	4	43	42	21	22
	8	10	23	33	12	18
	...	...	...	...	...	...
	...	4	...	50	...	25
	...	14	...	22	...	13
	16	19	44	26	38	70
	10	11	65	78	12	8
	17	20	39	25	12	10
	9	3	58	13	10	18
	...	26	...	14	...	6
	30	38	16	23	14	21
	...	16	...	23	...	34
	...	26	...	7	...	7
	5	11	79	62	11	18
	...	19	...	21	...	29
	...	25	...	2	...	5
	6	3	49	56	19	12
	3	4	29	41	38	47
	...	11	...	9	...	17
	7	**8**	**33**	**42**	**11**	**16**
	...	1	...	17	...	9
	10	8	53	15	24	32
	...	11	...	6	...	4
	...	23	...	22	...	63
	8	7	52	43	20	22
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	16	17	66	52	15	30
	...	7	...	60	...	8
	-45	-145	50	50	25	25
	...	8	...	41	...	33
	1	0	32	50	50	25
	10	6	99	61	1	20
	...	0	...	100	...	...
	62	63	100	100	...	...
	...	7	...	100	...	0
	10	**9**	**65**	**51**	**15**	**26**
	7	**9**	**42**	**45**	**12**	**19**

TABLEAU 3 : Aide au développement allouée à l'éducation par bénéficiaire

	AIDE TOTALE								AIDE TOTAL PAR HABITANT			
	Millions de dollars EU 2016 constants								Millions de dollars EU 2016 constants			
	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement postsecondaire		Éducation de base		Enseignement secondaire	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
Afrique subsaharienne	**2 413**	**3 046**	**1 153**	**1 423**	**367**	**763**	**894**	**859**	**10**	**9**	**4**	**6**
Région non spécifiée	30	92	9	37	5	16	16	40	...	...	...	...
Afrique du Sud	85	63	43	22	14	15	28	26	6	3	3	3
Angola	36	21	20	9	4	6	11	7	9	2	1	1
Bénin	57	40	24	15	7	11	26	15	18	9	6	6
Botswana	6	3	1	2	1	1	4	1	3	5	4	3
Burkina Faso	84	91	46	42	14	28	24	20	21	13	7	9
Burundi	33	15	17	5	7	5	10	5	13	3	6	3
Cabo Verde	47	17	10	3	6	5	31	10	132	42	80	70
Cameroun	118	100	15	12	5	12	99	77	5	3	2	3
Comores	8	15	0	2	0	2	7	11	5	17	2	18
Congo	29	17	5	2	3	2	21	13	10	3	6	3
Côte d'Ivoire	35	55	5	19	1	7	29	29	2	5	0	2
Djibouti	30	20	13	5	0	5	17	10	115	53	3	34
Érythrée	19	6	12	1	4	0	3	4	25	1	6	1
Eswatini	1	6	0	4	0	1	0	0	2	19	1	5
Éthiopie	93	314	42	194	19	71	33	48	3	12	2	5
Gabon	25	19	2	1	0	3	22	15	11	3	1	12
Gambie	6	9	5	4	0	1	1	3	22	12	2	5
Ghana	129	178	81	58	12	86	36	35	25	14	4	21
Guinée	51	55	33	23	4	8	13	24	22	12	3	4
Guinée équatoriale	8	1	5	0	1	1	2	1	58	2	13	4
Guinée-Bissau	7	17	3	10	1	2	4	5	12	36	4	7
Kenya	80	100	42	48	16	16	21	37	7	6	3	2
Lesotho	15	8	12	5	2	2	1	1	32	14	10	7
Libéria	3	83	3	59	0	11	0	13	5	80	1	17
Madagascar	81	55	35	22	10	14	37	20	13	7	3	3
Malawi	66	106	33	64	23	17	11	26	14	21	12	7
Mali	112	112	65	64	18	22	29	26	32	21	11	9
Maurice	15	15	0	3	0	4	15	8	2	34	1	33
Mauritanie	26	19	9	3	2	9	16	7	18	5	4	14
Mozambique	169	170	99	105	25	38	45	26	24	18	11	11
Namibie	11	16	9	4	1	7	1	5	25	10	3	27
Niger	56	97	37	50	7	32	11	15	17	14	4	10
Nigéria	70	155	45	68	11	40	13	47	2	2	1	2
Ouganda	146	98	81	33	29	30	36	35	13	4	7	5
R. D. Congo	63	97	28	47	12	32	22	19	3	4	2	3
République centrafricaine	10	20	3	8	0	5	6	7	5	11	1	7
République-Unie de Tanzanie	162	179	89	85	32	70	40	24	12	8	6	10
Rwanda	58	89	28	48	12	18	18	22	21	26	9	12
Sao Tomé-et-Principe	6	4	1	1	1	1	4	2	61	32	28	52
Sénégal	119	140	33	52	18	27	68	61	18	21	10	12
Seychelles	1	3	0	1	0	1	0	1	22	156	10	66
Sierra Leone	32	52	18	21	8	25	6	6	21	17	10	21
Somalie	5	62	3	34	1	16	1	12	2	14	1	8
Soudan du Sud	-	81	-	63	-	8	-	9	-	32	-	5
Tchad	31	41	17	20	5	10	9	11	10	8	3	4
Togo	17	22	2	4	0	7	14	10	3	3	0	6
Zambie	113	43	67	26	22	10	25	7	28	8	16	5
Zimbabwe	10	25	3	15	1	6	5	4	1	5	1	3

	AIDE DIRECTE								PART					
	Millions de dollars EU 2016 constants								%					
	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement postsecondaire		Part de l'éducation dans l'APD totale		Part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation		Part de l'enseignement secondaire dans l'aide totale à l'éducation	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
	2 007	**2 727**	**679**	**926**	**130**	**515**	**656**	**611**	**8**	**7**	**48**	**47**	**15**	**25**
	29	*88*	*0*	*25*	*1*	*10*	*12*	*34*	*2*	*4*	*29*	*40*	*18*	*17*
	85	51	27	8	7	8	20	19	12	5	50	35	17	24
	35	21	13	4	0	3	7	4	8	10	58	42	12	27
	47	37	13	12	2	9	21	14	15	8	42	37	13	26
	6	3	0	1	1	0	4	1	11	4	13	49	16	17
	61	68	24	23	3	19	13	11	11	9	55	47	16	31
	19	14	4	3	1	4	3	3	9	2	50	36	22	33
	44	15	1	1	2	4	27	8	27	15	21	16	13	28
	115	100	11	10	3	10	97	76	27	13	12	12	4	11
	8	15	0	1	-	2	7	11	34	28	6	13	2	14
	27	17	3	2	2	2	20	13	2	20	18	13	10	11
	35	44	4	9	1	2	29	24	37	9	14	34	3	13
	30	14	13	1	-	3	16	8	39	11	44	25	1	23
	14	6	9	0	3	0	1	4	5	9	63	17	22	8
	1	6	0	4	0	1	0	0	2	4	53	79	19	14
	81	314	21	139	8	44	22	21	4	8	45	62	20	23
	24	19	2	0	0	3	22	15	48	45	9	3	1	17
	6	9	4	1	0	0	0	2	10	9	82	46	6	15
	100	131	65	25	4	69	28	19	11	14	63	32	10	48
	51	41	32	13	4	3	13	19	24	10	65	42	9	15
	8	1	3	0	0	0	1	0	22	21	58	24	15	35
	7	15	2	7	1	0	4	4	10	8	36	60	8	9
	47	100	23	43	7	13	12	34	10	5	53	48	20	16
	15	7	10	3	2	1	1	0	22	7	76	62	16	23
	3	71	2	41	0	2	0	4	1	10	83	71	8	13
	72	42	16	8	0	7	27	12	8	9	43	40	12	25
	48	91	17	47	15	9	3	17	11	9	50	60	34	16
	94	86	38	43	5	12	15	16	15	9	58	57	16	20
	15	10	0	1	0	3	15	6	43	36	1	21	1	28
	26	19	8	1	1	8	16	6	13	7	33	18	6	46
	129	165	58	75	5	23	25	12	12	11	58	62	15	23
	11	16	9	3	1	7	1	4	9	10	84	25	6	45
	42	78	25	29	1	21	5	4	10	10	66	52	13	33
	69	155	41	38	9	24	11	32	1	6	65	44	16	26
	131	98	43	26	10	26	18	31	11	6	55	34	20	31
	52	97	7	35	2	26	12	12	3	5	45	48	20	33
	8	6	2	1	0	1	6	3	10	4	32	41	5	26
	88	179	38	63	6	59	15	14	10	8	55	47	20	39
	37	69	13	35	4	12	11	16	10	8	48	54	20	21
	5	4	1	1	0	1	4	2	17	9	26	24	9	32
	114	128	20	37	12	19	61	54	16	19	28	37	15	19
	1	3	-	0	0	0	0	0	4	45	29	48	17	20
	15	33	10	10	3	19	1	1	9	8	58	41	24	47
	5	58	2	12	0	5	0	1	2	5	65	55	18	26
	-	81	-	49	-	1	-	2	...	5	...	78	...	11
	25	15	9	5	1	3	5	4	7	7	55	49	15	24
	17	18	2	1	0	6	14	9	19	13	14	19	1	33
	95	43	32	17	5	5	7	3	9	4	59	61	19	22
	10	25	1	13	0	6	5	3	2	4	33	59	11	26

TABLEAU 3 (suite)

	AIDE TOTALE								AIDE TOTAL PAR HABITANT			
	Millions de dollars EU 2016 constants								Millions de dollars EU 2016 constants			
	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement postsecondaire		Éducation de base		Enseignement secondaire	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
Afrique du Nord et de l'Ouest	**1 680**	**2 835**	**582**	**1 391**	**191**	**420**	**908**	**1 024**	**12**	**35**	**4**	**9**
Région non spécifiée	*6*	*98*	*2*	*74*	*2*	*1*	*1*	*22*	...	...	...	...
Algérie	164	106	4	1	4	3	156	101	1	0	1	1
Arabie Saoudite	43	18	20	6	8	4	16	8	4	-	2	-
Arménie	17	26	5	6	3	5	8	15	37	35	9	19
Azerbaïdjan	11	13	3	1	2	1	7	11	5	2	1	1
Bahreïn	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Chypre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Égypte	93	495	43	230	13	103	37	163	4	20	1	10
Émirats arabes unis	205	400	159	338	22	24	23	38	363	691	30	27
Géorgie	47	50	11	13	6	6	30	31	28	45	15	23
Iraq	131	82	88	37	32	17	11	28	21	-	9	-
Israël	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Jordanie	152	370	102	265	16	24	34	81	-	-	22	21
Koweït	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Liban	96	235	35	145	6	44	54	45	76	266	13	69
Libye	7	11	0	5	0	0	7	6	0	-	0	-
Maroc	291	280	22	43	18	74	251	163	6	11	5	21
Oman	1	-	0	-	0	-	0	-	0	-	1	-
Palestine	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Qatar	5	-	1	-	2	-	2	-	0	-	1	-
République arabe syrienne	124	141	7	24	20	24	97	93	7	24	14	21
Soudan	67	118	19	52	2	5	45	61	10	18	1	2
Tunisie	169	240	25	69	29	56	114	115	4	13	4	5
Turquie	-	-	-	-	-	-	-	-	...	-	-	-
Yémen	53	153	35	81	5	28	13	44	10	19	1	7
Asie centrale et Asie du Sud	**1 663**	**2 561**	**1 126**	**1 218**	**173**	**640**	**364**	**704**	**6**	**6**	**1**	**3**
Région non spécifiée	*4*	*13*	0	*2*	*1*	*2*	*4*	*8*	...	...	...	...
Afghanistan	212	245	181	107	13	44	18	94	43	18	4	8
Bangladesh	242	599	167	367	38	161	37	71	10	23	2	7
Bhoutan	12	1	4	0	4	0	4	1	38	5	39	2
Inde	724	621	575	288	31	146	118	187	5	2	0	1
Iran, Rép. isl.	54	76	1	1	2	0	52	74	0	0	0	0
Kazakhstan	10	30	2	5	1	3	8	22	2	5	0	2
Kirghizistan	12	47	4	20	2	15	7	12	8	45	3	22
Maldives	7	3	3	1	3	1	1	1	52	29	65	22
Népal	46	139	29	72	4	35	13	31	8	23	1	8
Ouzbékistan	29	23	2	4	16	8	11	11	1	2	3	2
Pakistan	241	644	135	305	44	177	62	162	7	14	2	6
Sri Lanka	52	103	13	37	12	43	27	23	8	22	5	16
Tadjikistan	16	15	10	7	3	4	3	4	14	10	2	3
Turkménistan	2	3	0	0	0	1	2	2	1	1	0	2
Asie de l'Est et du Sud-Est	**1 297**	**1 427**	**199**	**360**	**100**	**309**	**999**	**758**	**1**	**2**	**0**	**2**
Région non spécifiée	*1*	*6*	*1*	*3*	*0*	*0*	*1*	*3*	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cambodge	39	108	18	46	4	31	17	31	9	24	2	17
Chine	727	476	27	32	14	89	686	355	0	0	0	1
Hong Kong, Chine	-	-	-	-	-	-	-	-	...	-	-	-
Indonésie	136	198	44	71	23	34	70	93	2	3	1	1
Macao, Chine	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Malaisie	20	32	2	2	2	1	16	29	1	1	1	0
Mongolie	34	44	8	11	1	11	25	22	30	41	3	37
Myanmar	12	135	4	60	0	36	8	39	1	12	0	6
Philippines	66	65	25	36	22	6	18	23	2	3	3	1
RDP lao	28	80	13	46	4	21	11	13	16	61	4	21
République de Corée	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RPD Corée	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Singapour	-	-	-	-	-	-	-	-	...	-	...	-
Thaïlande	44	32	3	10	2	5	39	18	1	2	0	1
Timor-Leste	24	30	11	10	5	11	8	8	55	49	38	60
Viet Nam	165	219	43	33	21	63	101	123	5	5	2	7

	AIDE DIRECTE								PART					
	Millions de dollars EU 2016 constants								%					
	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement postsecondaire		Part de l'éducation dans l'APD totale		Part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation		Part de l'enseignement secondaire dans l'aide totale à l'éducation	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
	1 551	**2 311**	**459**	**933**	**130**	**191**	**846**	**795**	**5**	**9**	**35**	**49**	**11**	**15**
	6	98	2	73	2	1	1	21	0	10	43	76	37	1
	164	106	3	0	4	3	155	101	46	67	3	1	3	3
	30	18	6	4	1	3	9	7	2	2	46	34	17	22
	13	26	2	4	2	5	7	15	9	8	29	21	21	20
	7	13	1	0	0	0	5	11	5	17	28	8	14	5
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	93	162	35	42	9	9	33	68	8	23	46	46	14	21
	172	390	128	314	7	12	8	26	19	17	78	85	11	6
	37	50	4	4	3	2	27	27	15	11	23	26	13	12
	131	34	87	8	32	3	10	13	1	4	67	45	25	21
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	95	352	73	228	1	6	19	62	19	14	67	72	11	7
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	96	235	32	137	5	40	52	41	39	21	37	62	7	19
	7	11	-	5	-	-	7	6	29	6	1	44	0	0
	291	277	17	30	16	68	249	157	38	14	7	15	6	27
	1	-	-	-	0	-	0	-	4	...	3	...	35	...
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	5	-	0	-	1	-	2	-	19	...	12	...	37	...
	114	136	1	5	17	14	94	83	34	22	6	17	16	17
	67	118	19	47	2	2	45	58	88	1	29	44	4	4
	169	240	15	3	24	23	109	82	41	7	15	29	17	23
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	53	47	34	27	4	1	13	17	17	8	67	53	9	18
	1 568	**2 509**	**964**	**890**	**92**	**476**	**283**	**540**	**14**	**16**	**68**	**48**	**10**	**25**
	5	13	0	2	1	2	4	8	1	3	2	15	26	19
	203	244	165	90	5	35	9	86	7	6	86	44	6	18
	221	599	133	305	21	130	20	40	17	24	69	61	16	27
	12	1	3	0	3	0	3	0	12	2	36	39	32	14
	724	621	568	239	28	122	114	163	38	23	79	46	4	24
	54	76	1	0	1	0	51	74	51	65	1	1	3	0
	10	30	1	0	0	0	8	19	4	49	16	18	5	9
	8	42	1	10	1	10	5	7	4	9	30	42	17	32
	7	3	1	0	2	0	0	1	8	12	38	39	41	19
	43	128	25	49	2	24	11	20	10	13	63	52	9	25
	29	23	1	1	16	6	11	10	16	5	8	18	55	33
	192	627	52	167	2	108	20	93	14	22	56	47	18	27
	51	85	8	21	10	34	24	15	4	28	26	36	23	41
	8	15	5	5	0	2	1	3	6	5	62	48	17	24
	2	3	0	0	-	1	2	2	6	10	14	12	0	36
	1 252	**1 422**	**127**	**180**	**64**	**219**	**963**	**668**	**15**	**24**	**15**	**25**	**8**	**22**
	1	6	1	3	-	0	1	3	0	3	52	42	0	4
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	39	107	13	26	2	21	15	20	7	15	46	43	11	29
	727	476	20	4	11	75	682	341	40	-60	4	7	2	19
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	117	198	24	25	13	11	60	70	5	-179	32	36	17	17
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	20	32	0	0	1	0	15	29	65	-62	9	5	10	3
	33	44	6	7	0	10	24	20	15	13	23	24	3	26
	12	135	4	24	0	18	7	21	8	9	34	45	3	27
	66	65	22	28	21	2	16	19	11	23	39	55	34	9
	28	80	10	41	3	18	9	11	9	20	47	58	15	26
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	1	1	0	0	-	-	1	1	2	1	4	31	0	4
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	44	32	1	5	1	3	37	15	-30	14	7	30	5	16
	22	30	8	3	4	8	6	5	12	13	46	35	23	38
	141	215	19	13	9	53	89	113	8	8	26	15	13	29

TABLEAU 3 (suite)

	AIDE TOTALE								AIDE TOTAL PAR HABITANT			
	Millions de dollars EU 2016 constants								Millions de dollars EU 2016 constants			
	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement postsecondaire		Éducation de base		Enseignement secondaire	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
Océanie	**203**	**235**	**92**	**100**	**49**	**49**	**62**	**86**	**27**	**24**	**15**	**14**
Région non spécifiée	7	57	3	21	2	14	3	22	...	...	...	...
Fidji	22	17	10	5	5	2	8	9	101	52	46	19
Îles Cook	4	6	0	1	2	4	1	1	231	490	938	1 913
Îles Marshall	15	3	8	2	4	1	4	1	1 090	200	585	101
Îles Salomon	15	18	11	8	1	3	3	8	144	81	15	30
Kiribati	6	10	1	5	3	0	2	5	51	321	230	25
Micronésie	34	9	17	6	8	2	9	2	-	-	...	...
Nauru	0	3	0	0	0	3	0	0	34	212	19	2 078
Niue	4	1	2	1	1	0	1	1	10 950	3 894	3 458	2 237
Palau	3	1	2	0	1	0	1	0	1 041	260	336	66
Papouasie-Nouvelle-Guinée	51	61	29	29	8	13	14	19	31	21	10	13
Samoa	14	14	1	5	7	2	6	8	52	156	231	60
Tokélaou	4	3	2	2	1	1	1	1	10 354	10 713	3 959	3 989
Tonga	8	7	4	4	1	0	3	3	270	261	91	17
Tuvalu	4	2	1	0	1	1	2	1	854	231	390	562
Vanuatu	12	22	2	12	5	3	5	6	63	-	159	-
Amérique latine et Caraïbes	**577**	**757**	**217**	**286**	**111**	**138**	**250**	**333**	**4**	**6**	**2**	**3**
Région non spécifiée	9	37	5	6	1	5	3	26	...	...	...	...
Anguilla	0	-	0	-	0	-	0	-	-	...	-	...
Antigua-et-Barbuda	-	0	-	0	0	0	0	0	-	4	28	3
Argentine	20	24	2	4	3	6	15	14	0	1	1	1
Aruba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bahamas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Barbade	0	-	0	-	0	-	0	-	1	-	8	-
Belize	1	1	0	1	0	0	0	0	8	14	2	4
Bolivie	53	36	25	6	13	9	15	21	19	4	11	7
Brésil	52	99	8	15	5	11	40	73	1	-	0	-
Chili	16	25	1	4	1	5	13	16	1	3	1	3
Colombie	36	61	4	10	6	11	27	40	1	3	1	2
Costa Rica	4	12	1	3	0	4	3	5	1	8	1	10
Cuba	5	4	0	1	1	1	4	3	0	1	1	1
Dominique	1	2	0	1	0	0	1	1	49	99	39	61
El Salvador	12	24	6	8	3	5	4	10	7	12	4	7
Équateur	19	23	3	8	6	5	9	10	2	4	4	3
Grenade	14	1	12	1	1	0	0	0	814	43	111	30
Guatemala	27	39	16	27	3	6	8	6	7	12	2	3
Guyana	13	7	7	1	4	1	3	5	58	16	47	6
Haïti	29	113	14	76	4	19	11	19	10	53	2	12
Honduras	60	44	39	36	11	6	10	2	34	30	12	6
Îles Caïmanes	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	-	-	0	-	-	-	-	-	-	...	...	...
Îles Vierges britanniques	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Jamaïque	13	7	12	3	0	3	1	1	-	-	1	13
Mexique	32	50	2	5	2	6	28	39	0	0	0	0
Montserrat	4	0	2	0	1	0	1	0	4 012	-	3 424	-
Nicaragua	60	50	27	30	18	16	15	4	35	41	28	26
Panama	5	5	1	2	1	0	3	2	2	5	4	1
Paraguay	9	8	4	3	2	3	2	2	5	4	3	4
Pérou	46	44	15	17	12	9	19	17	4	5	4	3
République dominicaine	13	21	5	13	6	2	2	5	5	11	5	2
Saint-Kitts-et-Nevis	0	-	0	-	0	-	0	-	-	...	-	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	1	0	0	0	0	0	0	0	22	7	43	4
Sainte-Lucie	2	1	1	0	1	0	0	0	26	-	52	9
Suriname	4	3	1	1	0	0	2	2	18	14	6	4
Trinité-et-Tobago	1	-	0	-	0	-	1	-	0	-	0	-
Uruguay	5	5	0	1	2	2	2	2	1	5	7	7
Venezuela	13	11	3	1	2	2	8	8	1	0	1	1

	AIDE DIRECTE								PART					
	Millions de dollars EU 2016 constants								%					
	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement postsecondaire		Part de l'éducation dans l'APD totale		Part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation		Part de l'enseignement secondaire dans l'aide totale à l'éducation	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
	190	**226**	**34**	**43**	**20**	**20**	**33**	**58**	**15**	**14**	**45**	**43**	**24**	**21**
	7	57	3	13	1	10	2	18	3	18	42	37	23	24
	22	17	0	1	0	0	3	7	30	14	44	32	22	12
	4	5	0	-	2	3	1	1	42	32	11	15	55	67
	15	3	0	0	0	-	0	0	23	27	49	53	26	22
	11	18	9	2	0	0	2	5	6	10	72	42	7	16
	6	10	0	5	3	0	2	5	19	17	13	49	52	4
	34	8	0	2	0	-	0	0	27	18	50	61	25	19
	0	3	-	0	-	2	0	0	2	15	28	10	14	77
	1	0	0	0	-	0	0	0	14	11	48	41	22	25
	1	1	0	0	0	-	0	0	13	4	53	54	23	13
	51	61	17	3	2	1	9	7	15	11	56	47	15	22
	14	14	0	2	6	0	5	6	29	16	11	33	48	13
	0	1	-	0	-	0	0	-	19	24	46	56	23	24
	8	7	2	4	0	0	2	2	23	9	50	59	15	4
	3	2	0	0	-	1	1	1	35	10	34	12	16	31
	12	19	1	10	5	3	4	6	25	17	17	54	44	16
	551	**740**	**126**	**204**	**66**	**97**	**204**	**291**	**9**	**7**	**38**	**38**	**19**	**18**
	9	37	3	4	0	4	2	24	5	7	53	18	12	13
	0	-	-	-	0	-	-	-	1	...	11	...	84	...
	0	0	-	-	0	-	0	0	-	197	...	39	...	19
	20	24	1	0	3	4	14	12	20	902	9	17	16	24
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	0	-	-	-	0	-	0	-	-11	...	7	...	62	...
	1	1	0	0	0	0	0	0	5	3	61	60	15	16
	53	36	8	3	5	7	7	19	8	5	47	17	25	26
	52	99	3	2	3	5	38	66	27	15	14	15	9	11
	16	25	0	0	1	3	13	14	9	14	7	16	8	20
	36	61	3	6	5	9	26	38	5	6	10	16	16	18
	4	12	0	2	0	3	3	4	15	12	18	29	9	32
	5	4	0	0	1	0	4	3	6	0	8	12	13	13
	1	1	-	0	0	-	0	0	6	20	33	38	19	19
	12	24	3	7	1	5	2	9	6	18	49	35	23	23
	19	23	2	5	6	3	9	9	7	9	17	34	33	20
	13	0	12	-	1	-	0	0	25	14	87	48	10	24
	27	39	14	24	2	4	7	5	10	15	58	69	13	15
	5	7	2	1	2	0	0	5	8	11	50	19	29	7
	29	98	7	56	0	9	7	9	6	11	50	67	13	16
	56	44	25	33	4	5	3	1	8	11	66	81	18	14
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	0	-	0	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	13	7	11	3	0	3	0	1	30	28	92	44	2	44
	32	50	2	1	1	4	27	37	14	6	7	11	5	12
	0	0	-	-	-	-	-	-	14	0	50	50	25	25
	55	50	10	27	9	14	6	2	7	12	45	61	30	32
	5	5	0	2	1	0	2	2	21	20	14	47	30	8
	9	8	3	2	1	3	2	1	16	9	50	40	24	39
	43	44	8	12	9	7	16	14	9	14	32	40	27	21
	13	21	5	12	5	2	1	5	16	12	43	64	43	10
	0	-	-	-	-	-	0	-	10	...	45	...	23	...
	1	0	0	-	0	-	0	0	13	2	32	38	46	19
	2	1	0	-	1	-	0	0	17	6	30	31	47	16
	4	3	0	0	-	0	2	1	8	16	31	31	11	10
	1	-	-	-	0	-	1	-	-43	...	2	...	6	...
	5	5	0	0	2	1	2	1	26	28	8	26	47	39
	13	11	3	0	1	2	8	8	24	26	23	10	13	19

TABLEAU 3 (suite)

	AIDE TOTALE								AIDE TOTAL PAR HABITANT			
	Millions de dollars EU 2016 constants								Millions de dollars EU 2016 constants			
	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement postsecondaire		Éducation de base		Enseignement secondaire	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
Europe et Amérique du Nord	**266**	**470**	**33**	**104**	**28**	**68**	**207**	**298**	**1**	**2**	**0**	**1**
Région non spécifiée	*7*	*37*	*1*	*2*	*4*	*2*	*1*	*34*	...	...	...	...
Albanie	33	30	7	5	4	4	22	21	29	28	8	12
Bélarus	17	31	0	4	0	1	17	26	1	9	0	2
Bermudes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bosnie-Herzégovine	37	35	5	4	3	2	30	30	-	-	...	...
Croatie	16	-	1	-	0	-	15	-	3	-	1	-
ERY de Macédoine	22	13	5	3	4	0	13	10	45	26	13	2
Malte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Monténégro	-	4	1	1	0	0	-	3	30	15	6	5
République de Moldova	10	56	1	8	0	18	9	30	4	-	0	-
Serbie	56	89	11	30	10	18	35	41	36	109	13	32
Slovénie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ukraine	68	175	1	49	2	22	65	103	0	-	0	-
Région ou pays non spécifiés	*549*	*2 104*	*235*	*1 115*	*53*	*177*	*260*	*812*	...	...	...	...
Pays à faible revenu	1 920	2 873	1 047	1 486	289	651	584	735	13	14	4	7
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	3 701	5 540	1 795	2 441	465	1 295	1 442	1 804	6	8	1	3
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	2 294	2 499	508	787	226	382	1 562	1 330	2	4	1	2
Pays à revenu élevé	72	62	7	13	12	14	53	35	0	0	0	0
Niveau de revenu non spécifié	*661*	*2 462*	*278*	*1 269*	*81*	*223*	*301*	*970*	...	...	...	...
Pays les moins développés	2 442	3 833	1 365	2 016	379	932	698	885	12	14	4	8
Afrique subsaharienne	2 413	3 046	1 153	1 423	367	763	894	859	10	9	4	6
Afrique du Nord et de l'Ouest	1 680	2 835	582	1 391	191	420	908	1 024	12	35	4	9
Asie centrale et Asie du Sud	1 663	2 561	1 126	1 218	173	640	364	704	6	6	1	3
Asie de l'Est et du Sud-Est	1 297	1 427	199	360	100	309	999	758	1	2	0	2
Océanie	203	235	92	100	49	49	62	86	27	24	15	14
Amérique latine et Caraïbes	577	757	217	286	111	138	250	333	4	6	2	3
Europe et Amérique du Nord	266	470	33	104	28	68	207	298	1	2	0	1
Région ou pays non spécifiés	*549*	*2 104*	*235*	*1 115*	*53*	*177*	*260*	*812*	...	...	...	...
TOTAL	**8 648**	**13 435**	**3 636**	**5 997**	**1 072**	**2 564**	**3 942**	**4 874**	**6**	**9**	**1**	**4**

Source : OCDE-DAC, base de données du SNPC (2018).

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.
La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale mais inclut uniquement les pays figurant dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2018.
Toutes les données représentent des décaissements bruts.

	AIDE DIRECTE								PART					
	Millions de dollars EU 2016 constants								%					
	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement postsecondaire		Part de l'éducation dans l'APD totale		Part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation		Part de l'enseignement secondaire dans l'aide totale à l'éducation	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
	251	**347**	**11**	**18**	**17**	**25**	**196**	**255**	**7**	**11**	**12**	**22**	**11**	**15**
	7	37	-	0	4	1	1	33	1	4	18	5	63	4
	30	29	2	2	2	2	19	20	10	18	21	16	13	12
	17	31	0	1	0	0	16	24	27	-138	2	12	1	5
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	33	35	1	1	1	1	28	28	6	8	12	10	8	6
	16	-	-	-	0	-	15	-	12	...	4	...	2	...
	19	13	3	2	2	0	12	10	9	8	24	22	16	3
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	1	4	1	0	0	0	-	3	-	4	...	16	...	8
	10	53	0	2	0	16	9	27	6	17	7	14	2	33
	50	49	3	2	6	4	31	28	5	14	20	33	17	20
	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
	68	95	0	6	2	1	65	82	15	11	1	28	3	13
	547	2 091	163	896	17	67	224	702	3	4	43	53	10	8
	1 587	2 508	669	1 006	100	411	395	495	10	9	55	52	15	23
	3 411	4 991	1 361	1 566	248	857	1 225	1 366	12	13	48	44	13	23
	2 201	2 371	359	497	151	237	1 487	1 185	7	14	22	31	10	15
	70	62	2	3	9	9	50	30	24	28	10	21	16	22
	649	2 440	172	1 018	28	97	248	845	2	4	42	52	12	9
	2 070	3 452	896	1 383	145	615	463	568	10	11	56	53	16	24
	2 007	2 727	679	926	130	515	656	611	8	7	48	47	15	25
	1 551	2 311	459	933	130	191	846	795	5	9	35	49	11	15
	1 568	2 509	964	890	92	476	283	540	14	16	68	48	10	25
	1 252	1 422	127	180	64	219	963	668	15	24	15	25	8	22
	190	226	34	43	20	20	33	58	15	14	45	43	24	21
	551	740	126	204	66	97	204	291	9	7	38	38	19	18
	251	347	11	18	17	25	196	255	7	11	12	22	11	15
	547	2 091	163	896	17	67	224	702	3	4	43	53	10	8
	7 917	**12 373**	**2 563**	**4 089**	**536**	**1 611**	**3 406**	**3 921**	**7**	**9**	**42**	**45**	**12**	**19**

Glossaire

Adolescents et jeunes non scolarisés. Personnes en âge de fréquenter le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont inscrites ni dans l'enseignement primaire, ni dans l'enseignement secondaire, ni dans l'enseignement postsecondaire non supérieur ni dans l'enseignement supérieur.

Alphabétisme. Selon la définition qu'en a donnée l'UNESCO en 1958, il s'agit de la capacité qu'a un individu de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne. Depuis lors, le concept d'alphabétisme a évolué et couvre maintenant plusieurs domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités.

Classification internationale type de l'éducation (CITE). Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation, tant dans les différents pays qu'à l'échelon international. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 et 2011.

- Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE). Programmes qui se situent au stade initial de l'instruction organisée et qui sont essentiellement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la famille et l'école. Diversement appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).
- Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Programmes le plus souvent conçus pour donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, les arts et la musique.
- Enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE). Programme comprenant les premiers et deuxièmes cycles de l'enseignement secondaire. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) est généralement destiné à prolonger les programmes de base du primaire, mais ce niveau d'enseignement est d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et exige des enseignants plus spécialisés dans chaque matière. La fin de ce cycle coïncide fréquemment avec celle de la scolarité obligatoire. Dans le second cycle du secondaire (CITE 3), qui est dans la plupart des pays la phase finale de l'enseignement secondaire, l'enseignement est souvent organisé par discipline et les enseignants doivent habituellement posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux du niveau 2 de la CITE.
- Enseignement postsecondaire non supérieur (CITE 4). Fournit des expériences d'apprentissage qui viennent compléter l'enseignement secondaire et préparent à l'entrée sur le marché du travail ainsi qu'à l'enseignement supérieur.
- Enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE). Complète l'enseignement secondaire et offre des activités d'apprentissage dans des matières spécialisées. Il vise un apprentissage avec un niveau élevé de complexité et de spécialisation. Il comprend :
  - Niveau 5 : Les programmes du niveau 5, ou « Enseignement supérieur de cycle court » sont conçus principalement pour enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles. Habituellement fondés sur la pratique et professionnellement spécifique, ils préparent les étudiants à entrer sur le marché du travail.
  - Niveau 6 : Les programmes du niveau 6, ou « licence ou équivalent », sont souvent destinés à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles intermédiaires conduisant à un premier diplôme ou une certification équivalente.
  - Niveau 7 : Les programmes du niveau 7, ou « niveau master ou équivalent », sont en général destinés à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles avancées conduisant à un deuxième diplôme ou une certification équivalente.

- Niveau 8 : Les programmes du niveau 8, ou « niveau doctorat ou équivalent », sont principalement destinés à l'obtention d'une certification de chercheur hautement qualifié.

Compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC). On considère qu'un individu a acquis ces compétences s'il a mené certaines activités bien précises dans le domaine informatique au cours des trois derniers mois : copier ou déplacer un fichier ou un dossier ; utiliser les outils de copier et coller pour recopier ou déplacer des informations à l'intérieur d'un document ; envoyer des courriels avec des pièces jointes (par exemple, document, image, vidéo) ; utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur ; connecter et installer de nouveaux appareils (par exemple, modem, caméra, imprimante) ; trouver, télécharger, installer et configurer un logiciel ; créer des présentations électroniques avec un logiciel de présentation (incluant du texte, des images, du son, de la vidéo ou des graphiques) ; transférer des fichiers entre un ordinateur et d'autres appareils ; écrire un programme informatique en utilisant un langage de programmation spécialisé.

Compétences. Aptitudes non innées pouvant être apprises et transmises qui sont bénéfiques sur les plans social ou économique pour les individus et leurs sociétés.

Dépenses publiques d'éducation. Ensemble des dépenses courantes et des dépenses d'équipement consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages ne sont pas prises en compte. L'expression couvre les dépenses publiques relatives aux établissements publics comme aux établissements privés.

Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). Type d'éducation destinée à donner aux apprenants les moyens de jouer un rôle actif pour faire face aux défis mondiaux et les surmonter tout en contribuant activement à la construction d'un monde plus pacifique, tolérant, inclusif et sûr.

Éducation en vue du développement durable (EDD). Type d'éducation destinée à donner aux apprenants les moyens de faire face de manière constructive et créative aux défis mondiaux présents et à venir, et d'édifier des sociétés plus durables et résilientes.

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE). Services et programmes destinés à favoriser la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants – notamment dans les domaines de la santé, de la nutrition et de l'hygiène, ainsi que du développement cognitif, social, affectif et physique –, entre la naissance et l'entrée à l'école primaire.

Enfants non scolarisés. Enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à l'enseignement primaire et qui ne sont inscrits ni dans une école primaire ni dans une école secondaire.

Enseignant formé. Enseignant ayant satisfait aux exigences minimales de la formation d'enseignant (initiale ou en cours d'exercice) pour enseigner à un niveau d'éducation spécifique, conformément aux politiques ou aux lois nationales en la matière.

Enseignant qualifié. Enseignant ayant au moins les qualifications académiques minimales requises pour enseigner ses matières à un niveau spécifique dans un pays donné.

Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP). Programmes principalement destinés à préparer les élèves ou les étudiants à intégrer directement un métier ou une branche professionnelle (ou une catégorie de professions ou d'activités professionnelles).

Établissements privés. Établissements qui ne sont pas dirigés par des autorités publiques mais contrôlés et gérés, dans un but lucratif ou non, par des organismes privés tels que des organisations non gouvernementales, des organismes confessionnels, des groupes d'intérêts spécifiques, des fondations ou des entreprises.

Indice de développement de la petite enfance (IDPE). Indice de réalisation du potentiel de développement qui évalue les enfants âgés de 36 à 59 mois dans quatre domaines : lecture, écriture, calcul ; développement physique ; développement socioémotionnel ; développement cognitif. Les données sont collectées au moyen des enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF. Un enfant est « en bonne voie » lorsque son développement est « en bonne voie » dans trois au moins des quatre domaines.

Indice de parité. Mesure de l'inégalité définie comme le rapport entre les valeurs d'un indicateur de l'éducation de deux groupes de population. Généralement, le numérateur est la valeur du groupe défavorisé et le dénominateur celle du groupe favorisé. Un indice compris entre 0,97 et 1,03 indique que la parité a été atteinte. Un xindice inférieur à 0,97 indique une disparité en faveur du groupe favorisé. Un indice supérieur à 1,03 indique une disparité en faveur du groupe défavorisé. Un indice de parité ajusté est un indice de parité symétrique autour de 1 et dont les valeurs sont comprises entre 0 et 2. Les groupes peuvent être définis selon :

- Le lieu de résidence. Rapport entre la valeur correspondant aux milieu urbain et celle correspondant au milieu rural pour un indicateur donné.
- Le sexe. Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné.
- Richesse/revenu. Rapport entre le quintile le plus pauvre et le quintile le plus riche pour un indicateur donné.

Nouveaux inscrits. Élèves inscrits pour la première fois dans un niveau d'enseignement donné. Le nombre des nouveaux inscrits est la différence entre l'ensemble des élèves scolarisés en 1re année dans le niveau d'enseignement considéré et le nombre des redoublants.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Ajustement du taux de change tenant compte des différences de prix entre pays afin de permettre les comparaisons internationales de la production et des revenus en termes réels.

Pays touché par un conflit. Pays recensant annuellement 1 000 décès ou plus dus à des combats (pertes civiles et militaires) au cours de la décennie précédente et/ou plus de 200 décès dus à des combats au cours des trois années précédentes, selon la base de données sur les conflits armés du Programme d'Uppsala sur les données relatives aux conflits.

Population d'âge scolaire. Population de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, qu'elle soit scolarisée ou non.

Prix constants. Prix d'un article ajusté pour éliminer l'effet global de l'évolution générale des prix (inflation) depuis une année de référence donnée.

Produit intérieur brut (PIB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année.

Rapport élèves/enseignant (REE), ou taux d'encadrement. Nombre moyen d'élèves par enseignant à un niveau d'enseignement donné.

Rapport élèves/enseignant formé. Nombre moyen d'élèves par enseignant formé à un niveau d'enseignement donné.

Rapport élèves/enseignant qualifié. Nombre moyen d'élèves par enseignant qualifié à un niveau d'enseignement donné.

Revenu national brut (RNB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (produit intérieur brut), majorée des revenus perçus de l'étranger par les résidents et minorée des revenus versés à des non-résidents.

Taux brut d'admission (TBA). Nombre total de nouveaux inscrits dans une année donnée de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'inscription dans cette année d'étude.

Taux brut de scolarisation (TBS). Nombre total d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau d'enseignement. Le TBS peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.

Taux d'achèvement par niveau. Pourcentage d'enfants ayant trois à cinq années de plus que l'âge officiel d'admission en dernière année d'un niveau d'enseignement donné étant parvenu à la dernière année de ce niveau. Par exemple, dans un pays où le cycle dure six ans et où l'âge officiel d'admission en dernière année est fixé à 11 ans, le taux d'achèvement du primaire correspond au pourcentage d'élèves âgés de 14 à 16 ans ayant atteint la 6e année.

Taux d'alphabétisme des adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux d'alphabétisme des jeunes. Nombre de personnes alphabètes âgées de 15 à 24 ans exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux d'attrition des enseignants. Pourcentage d'enseignants à un niveau donné d'enseignement qui quittent la profession au cours d'une année scolaire donnée.

Taux d'élèves en retard par rapport à l'âge officiel de leur année d'étude. Pourcentage d'élèves qui, pour chaque niveau d'enseignement (primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire), sont en retard de deux ans ou plus par rapport à l'âge correspondant officiellement à leur année d'étude.

Taux d'enfants jamais scolarisés. Pourcentage d'enfants ayant trois à cinq ans de plus que l'âge officiel d'admission dans l'enseignement primaire qui ne sont jamais allés à l'école. Par exemple, dans un pays où l'âge officiel d'admission est fixé à 6 ans, l'indicateur est calculé dans la tranche d'âge des 9 à 11 ans.

Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans. Probabilité qu'a un enfant de mourir entre sa naissance et son 5e anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de retard de croissance. Dans une tranche d'âge donnée, pourcentage d'enfants dont la taille par rapport à l'âge est inférieure de 2 à 3 écarts types à la taille médiane de la population de référence établie par le National Center for Health Statistics et l'Organisation mondiale de la santé.

Taux de réussite scolaire des adulte. Nombre de personnes âgées de 25 ans et plus par le niveau d'instruction le plus élevé atteint, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux de transition vers l'enseignement secondaire. Nombre de nouveaux inscrits en 1re année de l'enseignement secondaire lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire l'année précédente et non redoublants. Cet indicateur ne mesure que la transition vers l'enseignement secondaire général.

Taux net ajusté de scolarisation (TNAS). Nombre d'enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau donné d'enseignement, inscrits dans ce niveau ou dans des niveaux supérieurs, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Taux net de fréquentation. Nombre d'élèves de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Taux net de scolarisation (TNS). Nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant à la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau (primaire, secondaire, postsecondaire ou supérieur), exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

TERMINOLOGIE DE LA MIGRATION ET DU DÉPLACEMENT

Afflux. Arrivée continue d'un grand nombre de personnes dans un pays dont elles n'ont pas la nationalité.

Apatride. Personne qui n'est considérée comme un ressortissant par aucun État en vertu de sa législation.

Assimilation. Adaptation d'un groupe ethnique ou social donné – généralement minoritaire – à la culture d'un autre groupe. L'assimilation implique l'intégration de la langue, des traditions, des valeurs, des mœurs, des comportements, et même des intérêts vitaux fondamentaux.

Centre d'accueil. Foyer spécialisé pour l'hébergement des demandeurs d'asile ou des migrants en situation irrégulière à leur arrivée dans un pays de destination ou durant le temps d'examen de leur statut.

Certification. Confirmation officielle attestant qu'un ensemble de résultats clairement définis a bien été atteint.

Certification. Procédure par laquelle un organisme officiellement agréé, sur la base de l'évaluation des résultats d'apprentissage et/ou des compétences conformément à des objectifs et à des méthodes précis, décerne des certifications (certificats, diplômes ou titres), accorde des équivalences, des unités de crédit ou des dérogations ou encore délivre des documents tels que des portefeuilles de compétences.

Citoyenneté. Qualité d'un individu qui, par naissance ou naturalisation, est citoyen d'un pays envers lequel il a une obligation d'allégeance et dont il a vocation à jouir de la protection, à condition que cet individu n'ait pas renoncé à cette qualité et qu'il ne l'ait pas perdue.

Demandeur d'asile. Personne qui, après avoir fui des persécutions ou un risque réel d'atteinte grave, cherche la sécurité dans un pays qui n'est pas le sien en qualité de réfugié et attend que les autorités compétentes statuent sur sa requête en vertu des instruments internationaux et nationaux pertinents.

Déplacement. Départ/fuite forcé du domicile ou du pays, souvent en raison d'un conflit armé ou de catastrophes naturelles.

Détention. Restriction de la liberté de circulation, en général par des mesures d'internement forcé décidées par les pouvoirs publics.

Discrimination. Le fait de ne pas traiter des personnes dans des conditions d'égalité lorsqu'aucune distinction légitime ne peut être établie entre le groupe avantagé et le groupe désavantagé.

Émigration. Action de quitter son pays dans l'intention de s'établir dans un autre pays.

Étudiant né à l'étranger revenant dans son pays. Étudiant né à l'étranger dont l'un des parents au moins est né dans le pays de retour.

Expulsion. Mesure prise par l'État, dans l'exercice de sa souveraineté, pour éloigner un étranger de son territoire après un refus d'admission ou à l'expiration d'un titre de séjour.

Fuite des cerveaux. Émigration de personnes (hautement) qualifiées quittant leur pays d'origine.

Gain des cerveaux. Immigration de personnes (hautement) qualifiées dans un pays de destination. Ou fuite des cerveaux inversée.

Immigrant de deuxième génération. Personne dont les parents sont immigrants.

Immigrant de première génération. Personne née à l'étranger qui s'est établie dans un autre pays.

Immigration. Action de se rendre dans un État dont on ne possède pas la nationalité avec l'intention de s'y installer.

Interculturalisme. Existence de cultures diverses et interactions équitables entre elles, possibilité de créer des expressions culturelles partagées par le dialogue et le respect mutuel.

Migrant international. Personne qui se rend dans un pays autre que celui de sa résidence habituelle, pendant une durée comprise entre trois mois et un an dans le cas des migrants de courte durée, pendant un an au moins dans le cas des migrants de longue durée. (Les pays n'appliquent pas tous cette définition.)

Migrant sans papier. Voir migration irrégulière.

Migrant. Au niveau international, il n'existe pas de définition universellement acceptée du terme « migrant ». Ce terme s'applique habituellement lorsque la décision d'émigrer est prise librement par l'individu concerné sans intervention d'un facteur contraignant externe. Ce terme s'applique donc aux personnes se déplaçant vers un autre pays ou une autre région aux fins d'améliorer leurs conditions matérielles et sociales, leurs perspectives d'avenir ou celles de leur famille. Selon les Nations Unies, ce terme désigne « toute personne qui a résidé dans un pays étranger pendant plus d'une année, quelles que soient les causes, volontaires ou involontaires, du mouvement, et quels que soient les moyens, réguliers ou irréguliers, utilisés pour migrer ».

Migration de personnes hautement qualifiées. Migration de personnes ayant un diplôme universitaire ou une expérience solide/équivalente dans un domaine particulier.

Migration internationale. Mouvement de personnes à travers une ou plusieurs frontières internationales aux fins de s'établir dans un autre pays.

Migration interne. Mouvement de personnes d'une région d'un pays à une autre afin d'y établir une nouvelle résidence.

Migration irrégulière. Migration internationale contrevenant au cadre légal du pays d'origine, de transit ou de destination.

Migration. Déplacement d'une personne ou d'un groupe de personnes soit entre plusieurs pays, soit entre deux lieux situés sur le territoire d'un pays.

Mineur non accompagné. Personne n'ayant pas atteint l'âge de la responsabilité légale et n'étant accompagné d'aucun de ses deux parents, de son tuteur ou de tout autre adulte responsable.

Multiculturalisme. Nature culturellement diverse de la société humaine, ce terme ne se réfère pas seulement à des éléments de culture ethnique ou nationale, mais s'applique aussi à la diversité linguistique, religieuse et socioéconomique.

Nationalité. Lien juridique rattachant un individu à un État et résultant de la naissance, de l'adoption, du mariage ou de la filiation.

Natif. Se dit d'une personne née dans le lieu ou le pays où elle réside.

Né à l'étranger. Personnes nées à l'étranger, y compris les citoyens naturalisés et les enfants nés à l'étranger dont les parents sont des ressortissants du pays.

Nomade. Personne qui n'a pas de résidence fixe et se déplace d'un endroit à un autre à la recherche de pâturages pour son bétail ou d'autres moyens de subsistance.

Origines diverses. Expression employée pour décrire une personne née dans un pays et dont l'un des parents est né dans ce pays et l'autre à l'étranger.

Pasteurs. Personnes dont l'activité principale est d'élever du bétail.

Personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Personnes qui ont été forcés ou contraintes de fuir ou de quitter leur foyer ou leur lieu de résidence habituel, notamment en raison d'un conflit armé, de situations de violence généralisée, de violations des droits de l'homme ou de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme ou pour en éviter les effets, et qui n'ont pas franchi les frontières internationalement reconnues d'un État.

Personnes issues de l'immigration. Personnes elles-mêmes immigrantes, nées à l'étranger ou ayant au moins un parent immigré ou étranger.

Rapatriement. Retour dans le pays ou le lieu d'où on est parti.

Reconnaissance. Attestation officielle de qualifications et de compétences par la délivrance d'un document certifiant (certificat, diplôme, titre) ; l'attribution d'une équivalence, d'unités de crédit ou de dérogations ; ou la validation d'acquis et/ou de compétences.

Réfugié. Personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays.

Ressortissant. Personne ayant la qualité de citoyen dans un pays donné.

Statut d'immigration. Statut octroyé à un migrant conformément à la loi sur l'immigration du pays d'accueil.

Transferts de fonds. Argent gagné ou perçu par les migrants et transféré dans leur pays ou communauté d'origine.

Travailleur saisonnier. Migrant dont l'activité dépend des conditions saisonnières et ne peut être exercée que pendant une partie de l'année.

Validation des acquis de l'apprentissage. Recensement, documentation, évaluation et certification (principalement) des acquis de l'apprentissage non formel et informel conformément aux normes appliquées dans l'éducation et la formation formelles.

Validation. Opération comportant l'évaluation, la documentation et la reconnaissance structurées des connaissances et des compétences d'une personne, quelle que soit la manière dont elles ont été acquises.

Sigles et acronymes

APD	Aide publique au développement
ASEAN	Association des nations de l'Asie du Sud-Est
ASER	Rapport annuel sur la situation de l'éducation (Inde)
BIE	Bureau international d'éducation (UNESCO)
BIRD	Banque internationale pour la reconstruction et le développement (Banque mondiale)
CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
CCG	Conseil de coopération du Golfe
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CRRF	Cadre d'action global pour les réfugiés
DHS	Enquête démographique et sanitaire
DIOC	Base de données sur les immigrés dans les pays de l'OCDE ainsi que dans les pays non OCDE
ECW	L'éducation ne peut pas attendre
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
Eurostat	Office statistique des Communautés européennes
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
FIDA	Fonds international de développement agricole
FMI	Fonds monétaire international
GAML	Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage
GCPEA	Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
HCDH	Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IDA	Association internationale de développement (Banque mondiale)
IDMC	Centre pour la surveillance des déplacements internes (Conseil norvégien pour les réfugiés)
IDPE	Indice de développement de la petite enfance (UNICEF)
IE	Internationale de l'éducation
IIPE	Institut international pour la planification de l'éducation (UNESCO)

IPS	Indice de parité entre les sexes
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
LAMP	Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (ISU)
MICS	Enquêtes par grappes à indicateurs multiples
MOOC	Cours en ligne ouvert à tous
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCHA	Bureau de la coordination des affaires humanitaires (ONU)
ODD	Objectif de développement durable
OIM	Organisation internationale pour les migrations
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé (ONU)
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ONUDC	Office des Nations Unies contre la drogue et le crime
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida
PAM	Programme alimentaire mondial (ONU)
PDIP	Personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays
PIAAC	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE)
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
Rapport GEM	Rapport mondial de suivi sur l'éducation
RNB	Revenu national brut
SABER	Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation (Banque mondiale)
sida	Syndrome d'immunodéficience acquise
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
SNPC	Système de notification des pays créanciers (OCDE)
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques
TNS	Taux net de scolarisation

UE	Union européenne
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UIT	Union internationale des télécommunications
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNPD	Division Population des Nations Unies
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine

Références

PARTIE THÉMATIQUE

CHAPITRE 1

Fargues, P. 2017. *International Migration and Education: A Web of Mutual Causation*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Sanz, R. 2018. *Education and Migration: An Assessment of the Types and Range of IOM's Education and Vocational Training Projects*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration.

Türk, V. and Garlick, M. 2016. From burdens and responsibilities to opportunities: The comprehensive refugee response framework and a global compact on refugees. *International Journal of Refugee Law,* Vol. 28, No. 4, pp. 656–78.

United Nations. 2013. *Secretary-General's Remarks to High-Level Dialogue on International Migration and Development*. New York, United Nations Secretary-General. www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2013-10-03/secretary-generals-remarks-high-level-dialogue-international. (Accessed 15 September 2018.)

___. 2016. *New York Declaration for Refugees and Migrants*, New York, United Nations General Assembly.

___. 2017. *Making Migration Work For All: Report of the Secretary-General*, United Nations General Assembly.

___. 2018a. *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*. Geneva, Switzerland, The United Nations, International Organization for Migration.

___. 2018b. *Global Compact on Refugees*, Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

CHAPITRE 2

Abuya, B. 2018. *The Movement of Families, Households, and Individuals within Countries and Its Relationship with Education: Challenges and Opportunities in a Shifting World*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Africa Education Trust. 2017. *Pastoralist Teachers*. London, Africa Education Trust. https://africaeducationaltrust.org/pastoralist-teachers. (Accessed 13 February 2018.)

Agarwal, S. 2014. *Making the Invisible Visible*. Pune, India, Info Change India. (Issue 28.)

Ahlin, L., Andersson, M. and Thulin, P. 2017. *Human Capital Sorting: The 'When'and 'Who'of Sorting of Talents to Urban Regions*. Stockholm, Research Institute of Industrial Economics. (IFN Working Paper 1155.)

Aide et Action, Bernard van Leer Foundation and UNESCO. 2015. *National Consultation on "Children and Internal Migration in India"*. New Delhi, Aide et Action/Bernard van Leer Foundation/UNESCO.

Aina, C., Casalone, G. and Ghinetti, P. 2015. Internal migration and educational outcomes in Italy: Evidence from a cohort of youths. *Papers in Regional Science,* Vol. 94, No. 2, pp. 295–316.

Alaluusua, S. 2017. *Rural to urban migration and young female domestic workers in the 21st century Lima, Peru*. Conference paper for Migrating out of Poverty: From Evidence to Policy, London, March 28–29.

All China Women's Federation and National Bureau of Statistics of China. 2016. Number of migrant worker children growing up away from their parents in China in 2005 and 2010, by age group (in millions). www.statista.com/statistics/258437/number-of-left-behind-children-in-china-by-age-group. (Accessed 15 September 2018.)

Álvarez, C., Santelices, C., Bertachini, H., Chong, J. C., Cossens, S., Cruz-Aguayo, Y., Di Maro, V., Díaz, L., Linares, A. M. and Maffioli, A. 2011. *Development Effectiveness Overview 2010*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

Ananga, E. D. 2013. Child migration and dropping out of basic school in Ghana: The case of children in a fishing community. *Creative Education,* Vol. 4, No. 06, pp. 405–110.

Anti-Slavery International. 2013. *Small Grants, Big Change: Influencing Policy and Practice for Child Domestic Workers*. London, Anti-Slavery International.

Anti-Slavery International and Volunteers for Social Justice. 2017. *Slavery in India's Brick Kilns and the Payment System: Way Forward in the Fight for Fair Wages, Decent Work and Eradication of Slavery*. London, Anti-Slavery International/Volunteers for Social Justice.

Antoninis, M. 2014. Tackling the largest global education challenge? Secular and religious education in northern Nigeria. *World Development,* Vol. 59, pp. 82–92.

Ares Abalde, M. 2014. *School Size Policies: A Literature Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Papers 106.)

Autti, O. and Hyry-Beihammer, E. K. 2014. School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education (Online),* Vol. 29, No. 1, p. 1.

Bai, Y., Zhang, L., Liu, C., Shi, Y., Mo, D. and Rozelle, S. 2018. Effect of parental migration on the academic performance of left behind children in North Western China. *Journal of Development Studies,* Vol. 54, No. 7, pp. 1154–70.

Bajaj, M. and Gupta, M. 2013. *Meeting Migrant Families' Needs Through On-site Crèches*. The Hague, Netherlands, Bernard van Leer Foundation. (Early Childhood Matters, 121.)

Baker, J. L., Watanabe, M., Soriano, B. A. V., Limkin, J. L. C., Shi, T., Hooton, C. A., Piatkowski, M. M., Sivaev, D., Lasida Adji, F., Toborowicz, J. J., Tang, L., Nebrija, J. C., Eleazar, F., Martinez, M. T. and Cuttaree, V. 2017. *Philippines Urbanization Review: Fostering Competitive, Sustainable and Inclusive Cities*. Washington, DC, World Bank.

Batkhuyag, B. and Dondogdulam, T. 2018. *Mongolia Case Study: The Evolving Education Needs and Realities of Nomads and Pastoralists*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Baxter, L. P. and Meyers, N. M. 2016. Increasing urban Indigenous students' attendance: Mitigating the influence of poverty through community partnership. *Australian Journal of Education,* Vol. 60, No. 3, pp. 211–28.

Beaton, W. and McDonell, L. 2014. *Kindergarten Transitions II: A Scan of Existing Supportive Programs for Aboriginal Children and Families in British Columbia*. Ottawa, Urban Aboriginal Knowledge Network Western Regional Research Center.

Becerra-Lubies, R. and Fones, A. 2016. The needs of educators in intercultural and bilingual preschools in Chile: A case study. *International Journal of Multicultural Education,* Vol. 18, No. 2, pp. 58–84.

Beck, S., Vreyer, P. D., Lambert, S., Marazyan, K. and Safir, A. 2015. Child Fostering in Senegal. *Journal of Comparative Family Studies,* Vol. 46, No. 1, pp. 57–73.

Beijing Normal University. 2009. *Impact Assessment of Basic Education in Western Areas Project: Final Report*. Beijing, Institute of Education Economics, Beijing Normal University.

Bengtsson, S. and Dyer, C. 2017. *Ensuring High Quality Primary Education for Children from Mobile Populations: A Desk Study*. Doha/Berlin, Educate a Child/German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.

Berker, A. 2009. The impact of internal migration on educational outcomes: Evidence from Turkey. *Economics of Education Review,* Vol. 28, No. 6, pp. 739–49.

Bernard, A., Bell, M. and Cooper, J. 2018. *Internal Migration and Education: A Cross-National Comparison*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Blumenstock, J. E. 2012. Inferring patterns of internal migration from mobile phone call records: Evidence from Rwanda. *Information Technology for Development,* Vol. 18, No. 2, pp. 107–25.

BRAC. 2017. *2017 Annual Report*. Dhaka, BRAC.

Brand, E., Bond, C. and Shannon, C. 2016. *Indigenous in the City: Urban Indigenous Populations in Local and Global Contexts*. Brisbane, Australia, Poche Centre for Indigenous Health, University of Queensland.

Buaraphan, K. 2013. Educational quality of small schools in Thailand. *European Journal of Social Science,* Vol. 41, No. 1, pp. 130–47.

Cameron, S. 2012. *Education, Urban Poverty and Migration: Evidence from Bangladesh and Vietnam*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research (Working Paper 2012–15).

CARE International. 2016. *Somali Girls' Education Promotion Project (SOMGEP): Transition – Proposal*. Geneva, Switzerland, CARE International.

Champion, T., Cooke, T. and Shuttleworth, I. 2017. *Internal Migration in the Developed World: Are We Becoming Less Mobile?* New York, Routledge.

Chandrasekhar, S. and Bhattacharya, L. 2018. *Understanding the Scope of the Challenge, and Moving towards a Coherent Policy Framework for Education for Seasonal Migrants at the State Level in India*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Cherng, H. S. 2018. *Who Teaches and How do they View Different Groups of Students and Parents? The Case of China*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

China Daily. 2016. Incentives needed to boost urbanization's full benefits. *China Daily*, 30 January. www.chinadaily.com.cn/china/2016-01/30/content_23318879.htm. (Accessed March 5 2018.)

Coffey, D. 2013. Children's welfare and short-term migration from rural India. *Journal of Development Studies,* Vol. 49, No. 8, pp. 1101–17.

De Brauw, A., Mueller, V. and Lee, H. L. 2014. The role of rural–urban migration in the structural transformation of Sub-Saharan Africa. *World Development,* Vol. 63, pp. 33–42.

Del Popolo, F., Oyarce, A. M., Ribotta, B. and Rodríguez, J. 2007. *Indigenous Peoples and Urban Settlements: Spatial Distribution, Internal Migration and Living Conditions*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.

Development Workshop. 2012. *Baseline Study Concerning Children of the 6–14 Age Group Affected by Seasonal Agricultural Migration*. Ankara, Development Workshop.

ECOSOC. 2010. *Indigenous Peoples and Boarding Schools: A Comparative Study.* Paper presented at the Permanent Forum on Indigenous Issues. New York, United Nations Economic and Social Council.

Education Scotland. 2015. *Schools (Consultation) (Scotland) Act 2010 as Amended: Overview and Guidance for Education Authorities*. Livingston, UK, Education Scotland.

Erulkar, A., Medhin, G. and Negeri, L. 2017. *The Journey of Out-of-School Girls in Ethiopia: Examining Migration, Livelihoods, and HIV*. Addis Ababa, Population Council.

ESSPIN. 2014. *Introducing Modern Education into Islamic Schools in Northern Nigeria: A Report on ESSPIN's 1st Phase Experience 2008–2014 – Practice Paper*. Abuja, Nigeria, Education Sector Support Programme in Nigeria.

European Commission, EACEA and Eurydice. 2013. *Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Faggian, A., Rajbhandari, I. and Dotzel, K. R. 2017. The interregional migration of human capital and its regional consequences: A review. *Regional Studies,* Vol. 51, No. 1, pp. 128–43.

FAO. 2013. *Pastoralist Field Schools Training of Facilitators Manual 2013*. Nairobi, Food and Agriculture Organization of the United Nations/Farmer Field Schools Promotion Services.

___. 2018. *Saving Livelihoods Saves Lives*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Findlay, I., Garcea, J., Hansen, J., Antsanen, R., Cheng, J. and Holden, B. 2014. *Comparing the Lived Experience of Urban Aboriginal Peoples with Canadian Rights to Quality of Life*. Ottawa, Urban Aboriginal Knowledge Network Prairie Regional Research Centre.

Forcier Consulting. 2016. *Pastoral Education Program Study Report*. Juba, Forcier Consulting/South Sudan Ministry of Education, Science and Technology/Winrock International/FHI 360.

France Ministry of Education. 2017. *L'état de l'école 2017 : coûts, activités, résultats – 34 indicateurs sur le système éducatif français [The state of school 2017: Costs, Activities, Results – 34 indicators on the French education system].* Paris, Ministère de l'Éducation Nationale. (In French.)

Fratesi, U. and Percoco, M. 2014. Selective migration, regional growth and convergence: Evidence from Italy. *Regional Studies,* Vol. 48, No. 10, pp. 1650–68.

Friedman, E. 2017. Teachers' work in China's migrant schools. *Modern China,* Vol. 43, No. 6, pp. 559–89.

Galiani, S. and Schargrodsky, E. 2010. Property rights for the poor: Effects of land titling. *Journal of Public Economics,* Vol. 94, No. 9, pp. 700–29.

Gavonel, M. F. 2017. *Patterns and Drivers of Internal Migration among Youth in Ethiopia, India, Peru and Vietnam*. Oxford, UK, Young Lives, Oxford Department of International Development, University of Oxford. (Working Paper 169.)

Gentilini, U. 2015. *Entering the City: Emerging Evidence and Practices with Safety Nets in Urban Areas*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection and Labor Discussion Paper 1504.)

Goble, P. 2017. *Two-thirds of Russia's Villages Have Disappeared or Soon Will, Statistics Show*. Staunton, Va., Window on Eurasia. http://windowoneurasia2.blogspot.fr/2017/11/two-thirds-of-russias-villages-have.html. (Accessed 11 April 2018.)

Goodburn, C. 2015. Migrant girls in Shenzhen: gender, education and the urbanization of aspiration. *China Quarterly,* Vol. 222, pp. 320–38.

Granato, N., Haas, A., Hamann, S. and Niebuhr, A. 2015. The impact of skill-specific migration on regional unemployment disparities in Germany. *Journal of Regional Science,* Vol. 55, No. 4, pp. 513–39.

Han, J. 2004. Survey report on the state of compulsory education among migrant children in Beijing. *Chinese Education and Society,* Vol. 37, No. 5, pp. 29–55.

Han, J., Liang, Y. and Chen, A. 2018. *China's Small Rural Schools: Challenges and Responses*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Hannum, E., Hu, L.-C. and Shen, W. 2018. *Being Left Behind in China: The Short- and Long-Term Consequences on Education, Well-Being and Life Opportunities*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Härmä, J., Pikholz, L. and Hinton, P. 2017. *Low Fee Private Schools in Low-income Districts of Kampala, Uganda*. Chicago, Ill., CapitalPlus Exchange.

Hedges, S., Mulder, M. B., James, S. and Lawson, D. W. 2016. Sending children to school: rural livelihoods and parental investment in education in northern Tanzania. *Evolution and Human Behavior,* Vol. 37, No. 2, pp. 142–51.

Hoechner, H. 2018. *Qur'anic Schools in Northern Nigeria: Everyday Experiences of Youth, Faith and Poverty*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Hofleitner, A., Chiraphadhanakul, T. V. and State, B. 2013. Coordinated migration. Berkeley, Calif., Facebook Data Science Team. www.facebook.com/notes/10151930946453859. (Accessed 1 November 2017.)

Hong'e, M. 2015. *10 mln Left-behind Children Go Without Parents for Whole Year*. Beijing, China News Service. www.ecns.cn/cns-wire/2015/06-19/169896.shtml. (Accessed 8 June 2018.)

Hopkins, E., Bastagli, F. and Hagen-Zanker, J. 2016. *Internal Migrants and Social Protection: A Review of Eligibility and Take-Up*. London, Overseas Development Institute. (ODI Working Paper 436.)

Hu, S. 2017. "It's for Our Education": Perception of Parental Migration and Resilience Among Left-behind Children in Rural China. *Social Indicators Research*, pp. 1–21.

Huy, Q. 2017. Household registration books to be scrapped by 2020. Cau Giay District, Vietman. www.vneconomictimes.com/article/vietnam-today/household-registration-books-to-be-scrapped-by-2020. (Accessed 15 September 2018).

ILO. 2013. *Domestic Workers Across the World: Global and Regional Statistics and the Extent of Legal Protection*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

___. 2015. *World Report on Child Labour 2015: Paving the Way to Decent Work for Young People*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

___. 2017a. *Global Estimates of Child Labour: Results and Trends, 2012–2016*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

___. 2017b. *Tackling Child Labour in Domestic Work: A Handbook for Action for Domestic Workers and their Organisations.* Geneva, Switzerland, International Labour Organisation.

India Ministry of Finance. 2017. *Labour Migration in India Increasing at an Accelerating Rate, Reveals New Study: Economic Survey 2016–17*. New Delhi, Ministry of Finance, http://pib.nic.in/newsite/PrintRelease.aspx?relid=157799 (Accessed 15 September 2018.)

India Ministry of Housing and Urban Poverty Alleviation. 2016. *India Habitat III National Report 2016*. New Delhi, Ministry of Housing and Urban Poverty Alleviation.

Isiugo-Abanihe, U. C. and IOM Nigeria. 2016. *Migration in Nigeria: A Country Profile 2014*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration.

Jagannathan, S. 2001. *The Role of Nongovernmental Organizations in Primary Education: A Study of Six NGOs in India*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper 2530.)

JBS International. 2017. *Somali Girls' Education Promotion Programme Endline Evaluation Report*. Geneva, Switzerland, CARE International.

Jingzhong, Y. and Lu, P. 2011. Differentiated childhoods: impacts of rural labor migration on left-behind children in China. *Journal of Peasant Studies,* Vol. 38, No. 2, pp. 355–77.

Kukutai, T. 2011. Maori demography in Aotearoa New Zealand: Fifty years on. *New Zealand Population Review,* Vol. 37, p. 45.

Lanyasunya, A. R., Ogogo, C. O. and Waweru, S. N. 2012. An empirical investigation of viability of alternative approaches to basic education among the Samburu nomadic pastoralists of northern Kenya. *Journal of Education and Practice,* Vol. 3, No. 15, pp. 56–64.

Ling, M. 2015. "Bad Students Go to Vocational Schools!": Education, Social Reproduction and Migrant Youth in Urban China. *China Journal*, No. 73, pp. 108–31.

Liu, Z., Yu, L. and Zheng, X. 2018. No longer left-behind: The impact of return migrant parents on children's performance. *China Economic Review,* Vol. 49, pp. 184–96.

Marazyan, K. 2015. Foster children's educational outcomes when child fostering is motivated by norms: The case of Cameroon. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 46, No. 1, pp. 85–103.

Mberu, B., Béguy, D. and Ezeh, A. C. 2017. Internal migration, urbanization and slums in sub-Saharan Africa. Groth, H. and May, J. F. (eds), *Africa's Population: In Search of a Demographic Dividend*. Cham, Springer, pp. 315–32.

Muhidin, S. 2018. *Internal Migration and Education in Indonesia*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

New Zealand Ministry of Social Development. 2016. *The Social Report 2016: Te Pūrongo Oranga Tangata*. Wellington, Ministry of Social Development.

Ngugi, M. 2016. Challenges facing mobile schools among nomadic pastoralists: A case study of Turkana county, Kenya. *American Journal of Educational Research,* Vol. 4, No. 1, pp. 22–32.

Nguyen, C. V. 2016. Does parental migration really benefit left-behind children? Comparative evidence from Ethiopia, India, Peru and Vietnam. *Social Science and Medicine,* Vol. 153, pp. 230–39.

No, F., Chin, S. A. and Khut, S. 2018. *An Evaluation Report on the National Literacy Campaign 2015 in Cambodia*. Phnom Penh, UNESCO.

Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R. and Theisens, H. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Austria*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. 2015. *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2016a. *Education in China: A Snapshot*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2016b. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD and UNESCO. 2016. *Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective - Reviews of National Policies for Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development/UNESCO.

Okonkwo, H. I. and Ibrahim, M. 2014. Contemporary issues in nomadic minority & Almajiri education: Problems and prospects. *Journal of Education and Practice,* Vol. 5, No. 24, pp. 19–27.

Olaniran, S. O. 2018. Almajiri education: policy and practice to meet the learning needs of the nomadic population in Nigeria. *International Review of Education,* Vol. 64, No. 1, pp. 111–26.

Ontario Ministry of Education. 2017. *Supporting Students and Communities: A Discussion Paper to Strengthen Education in Ontario's Rural and Remote Communities*. Toronto, Canada, Ontario Ministry of Education.

Patunru, A. A. and Kusumaningrum, S. 2013. *Child Domestic Workers (CDW) in Indonesia: Case Studies of Jakarta and Greater Areas*. Jakarta, International Labour Organization/Pusat Kajian Perlindungan Anak.

Perlman, J. 2010. *Favela: Four Decades of Living on the Edge in Rio de Janeiro*. Oxford, UK, Oxford University Press.

Piper, B. and Zuilkowski, S. S. 2015. Teacher coaching in Kenya: Examining instructional support in public and nonformal schools. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 47, pp. 173–83.

Pons, A., Amoroso, J., Herczynski, J., Kheyfets, I., Lockheed, M. and Santiago, P. 2015. *OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Quattri, M. and Watkins, K. 2016. *Child Labour and Education: A Survey of Slum Settlements in Dhaka*. London, Overseas Development Institute.

Raggl, A. 2015. Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland: Opportunities and challenges from teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research,* Vol. 74, pp. 127–35.

Randall, S. 2015. Where have all the nomads gone? Fifty years of statistical and demographic invisibilities of African mobile pastoralists. *Pastoralism,* Vol. 5, No. 1, p. 22.

Rao, J. and Jingzhong, Y. 2016. From a virtuous cycle of rural–urban education to urban-oriented rural basic education in China: An explanation of the failure of China's Rural School Mapping Adjustment policy. *Journal of Rural Studies*, No. 47, pp. 601–11.

Reed, M. N. 2012. Meeting the educational needs of seasonal migrant children: An analysis of educational programs at brick kilns in India. PhD thesis, International Studies. Tucson, Aris., University of Arizona.

Resosudarmo, B. P. and Suryadarma, D. 2014. The impact of childhood migration on educational attainment: Evidence from rural–urban migrants in Indonesia. *Asian Population Studies,* Vol. 10, No. 3, pp. 319–33.

Reza, S. 2016. Hyper-individualized recruitment: Rural-urban labour migration and precarious construction work in Bangladesh. *Migration, Mobility, and Displacement,* Vol. 2, No. 2, pp. 40–61.

Rigotti, J. I. R. and Hadad, R. M. 2018. *An analysis of the relationship between internal migration and education in Brazil*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Ryks, J., Howden-Chapman, P., Robson, B., Stuart, K. and Waa, A. 2014. Maori participation in urban development: Challenges and opportunities for indigenous people in Aotearoa New Zealand. *Lincoln Planning Review,* Vol. 6, No. 1–2, pp. 4–17.

Sahoo, N. 2016. *A Tale of Three Cities: India's Exclusionary Urbanisation*. New Delhi, Observer Research Foundation. (Issue Brief 156.)

Santiago, P., Fiszbein, A., Jaramillo, S. G. and Radinger, T. 2017. *OECD Reviews of School Resources: Chile*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Santiago, P., Levitas, A., Rado, P. and Shewbridge, C. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Estonia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Scott-Villiers, P., Wilson, S., Kabala, N., Kullu, M., Ndung'u, D. and Scott-Villiers, A. 2015. *A Study of Education and Advocacy in Kenya's Arid and Semi-Arid Lands*. New York, UNICEF.

Shack/Slum Dwellers International. 2018. *Know Your City: Slum Dwellers Count*. Cape Town, Shack/Slum Dwellers International.

Shewbridge, C., Godfrey, K., Hermann, Z. and Nusche, D. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Lithuania*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Siddhu, G., Jha, S. and Lewin, K. 2015. *Universalising Secondary Education in India: Seeking Efficiency, Effectiveness, and Equity in Planning Enhanced Access and Improving Quality*. Conference paper for UKFIET, The Education and Development Forum, Oxford, UK, University of Oxford, 15–17 September.

Somalia Ministry of Education, Culture and Higher Education. 2017a. *Education Sector Analysis 2012–2016*. Mogadishu, Ministry of Education, Culture and Higher Education.

___. 2017b. *Education Sector Strategic Plan 2018–2020*. Mogadishu, Ministry of Education, Culture and Higher Education.

Somaliland Ministry of Education and Higher Studies. 2017. *Education Sector Strategic Plan 2017–2021*. Hargeisa, Somaliland Ministry of Education and Higher Studies.

South African Cities Network. 2016. *State of South African Cities Report 2016*. Cape Town, South African Cities Network.

Statistics Finland. 2017. *Official Statistics of Finland: Providers of Education and Educational Institutions – Releases*. Helsinki, Statistics Finland. www.stat.fi/til/kjarj/tie_en.html. (Accessed 13 April 2018.)

Statistics Norway. 2018. *Pupils in Primary and Lower Secondary School*. Oslo, Statistics Norway. www.ssb.no/en/utgrs. (Accessed 13 April 2018.)

Steiner-Khamsi, G. and Stolpe, I. 2005. Non-traveling 'best practices' for a traveling population: The case of nomadic education in Mongolia. *European Educational Research Journal,* Vol. 4, No. 1, pp. 22–35.

Strayer, N. 2016. The great out-of-state migration: where students go. *New York Times*, 26 August. www.nytimes.com/interactive/2016/08/26/us/college-student-migration.html. (Accessed 5 March 2018.)

Subbaraman, R., O'Brien, J., Shitole, T., Shitole, S., Sawant, K., Bloom, D. E. and Patil-Deshmukh, A. 2012. Off the map: The health and social implications of being a non-notified slum in India. *Environment and Urbanization,* Vol. 24, No. 2, pp. 643–63.

Swedish National Agency for Education. 2018. *Number of comprehensive schools and small schools*. Stockholm, Swedish National Agency for Education. (Accessed 17 April 2018.)

TADAMUN. 2015. *Inequality and Underserved Areas: A Spatial Analysis of Access to Public Schools in the Greater Cairo Region*. Cairo, TADAMUN, The Cairo Urban Solidarity Initiative. www.tadamun.co/2015/09/08/inequality-underserved-areas-spatial-analysis-access-public-schools-greater-cairo-region. (Accessed 5 February 2018.)

Taiwo, F. J. 2013. Transforming the Almajiri education for the benefit of the Nigerian society. *Journal of Educational and Social Research,* Vol. 3, No. 9, pp. 67–72.

The Economist. 2015. China's left behind: little match children. 17 October. www.economist.com/briefing/2015/10/17/little-match-children. (Accessed 15 September 2018.)

Tsang, B. 2018. Migrant education: family strategies and public policies. Kong, P., Postiglione, G. and Hannum, E. (eds), *China's Rural Education in Transition*. Abingdon-on-Thames, UK, Routledge.

UN Habitat. 2003. *Slums of the World: The Face of Urban Poverty in the New Millennium?* Nairobi, UN Habitat.

___. 2016a. *Participatory Slum Upgrading Programme*. Nairobi, UN Habitat.

___. 2016b. *Slum Almanac 2015/2016: Tracking Improvement in the Lives of Slum Dwellers*. Nairobi, UN Habitat.

___. 2016c. *Urbanization and Development: Emerging Futures – World Cities Report 2016*. Nairobi, UN Habitat.

UNDESA. 2014. *World Urbanization Prospects 2014*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs.

___. 2017. *World Population Policies Database, 1976–2015*. New York, Population Division, United Nations Department of Economic and Social Affairs. https://esa.un.org/PopPolicy/dataquery_report.aspx. (Accessed 1 September 2018.)

UNDP. 2009. *Human Development Report 2009: Overcoming Barriers – Human Mobility and Development*. New York, United Nations Development Programme.

UNESCO. 2013. *Social Inclusion of Internal Migrants in India*. New Delhi, UNESCO.

___. 2015. *EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000–2015 – Achievements and Challenges*. Paris, UNESCO.

___. 2016a. *From a Single Slum Classroom to Winning the UNESCO King Hamad Prize*. Paris, UNESCO. www.unesco.org/new/en/culture/themes/dynamic-content-single-view/news/from_a_single_slum_classroom_to_winning_the_unesco_king_hama. (Accessed 30 January 2018.)

___. 2016b. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.

___. 2018. *An Evaluation Report on the National Literacy Campaign 2015 in Cambodia*. Phnom Penh, UNESCO.

UNICEF. 2012. *The State of the World's Children 2012: Children in an Urban World*. New York, UNICEF.

UNICEF and Baan Dek Foundation. 2017. *Building Futures in Thailand: Support to Children Living in Construction Site Camps*. Bangkok, UNICEF.

United Kingdom Department of Education. 2018. *Schools, Pupils and their Characteristics: January 2018 – National Tables*. London, Department of Education. www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2018. (Accessed 15 September 2018.)

United Kingdom Education and Skills Funding Agency. 2017. *Table A1: School Capacity in State-funded Primary and Secondary Schools*. London, United Kingdom Education and Skills Funding Agency. www.gov.uk/government/statistics/school-capacity-academic-year-2016-to-2017. (Accessed 15 September 2018.)

United Nations Task Team. 2015. *Habitat III Issues Papers: 1 – Inclusive Cities*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs/United Nations Development Programme/United Nations High Commissioner for Human Rights.

United States DOE. 2015. *Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS), Spring 2015, Fall Enrollment Component Table 309.30*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, United States Department of Education.

Van de Glind, H. 2010. *Migration and Child Labour: Exploring Child Migrant Vulnerabilities and Those of Children Left-Behind*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

Van Luot, N. and Dat, N. B. 2017. The psychological well-being among left-behind children of labor migrant parents in rural northern Vietnam. *Open Journal of Social Sciences,* Vol. 5, No. 06, p. 188.

Vutha, H., Pide, L. and Dalis, P. 2014. *The Impacts of Adult Migration on Children's Well-being: The Case of Cambodia.* Phnom Penh, Cambodia Development Resource Institute.

Wang, A., Medina, A., Luo, R., Shi, Y. and Yue, A. 2016. To board or not to board: Evidence from nutrition, health and education outcomes of students in rural China. *China and World Economy,* Vol. 24, No. 3, pp. 52–66.

Wang, X., Ling, L., Su, H., Cheng, J., Jin, L. and Sun, Y. H. 2015. Self-concept of left-behind children in China: A systematic review of the literature. *Child: Care, Health and Development,* Vol. 41, No. 3, pp. 346–55.

Webb, A. and Radcliffe, S. 2013. Mapuche demands during educational reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism,* Vol. 13, No. 3, pp. 319–41.

World Bank. 2009. *World Development Report: Reshaping Economic Geography*. Washington, DC, World Bank.

___. 2016. *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century*. Washington DC, World Bank.

World Bank and Viet Nam Academy of Social Sciences. 2016. *Viet Nam's Household Registration System*. Ha Noi, Hong Duc Publishing House.

Wu, X. and Zhang, Z. 2015. Population migration and children's school enrollments in China, 1990–2005. *Social Science Research,* Vol. 53, pp. 177–90.

Yan, W. 2015. Report: Chinese families become smaller. *China Daily*, 13 May. www.chinadaily.com.cn/china/2015-05/13/content_20708152.htm. (Accessed 5 March 2018.)

Ye, W. 2016. Internal migration and citizenship education in China's Shenzhen city. *Education and Urban Society,* Vol. 48, No. 1, pp. 77–97.

Yiu, L. 2014. Social change and school integration in urban China: The state, politics of migration, and citizenship. Hong Kong, University of Hong Kong. (Unpublished.)

Yiu, L. 2018. Access and equity for rural migrants in Shanghai. Kong, P., Postiglione, G. and Hannum, E. (eds), *China's Rural Education in Transition*. Abingdon-on-Thames, UK, Routledge.

Zhou, S. and Cheung, M. 2017. Hukou system effects on migrant children's education in China: Learning from past disparities. *International Social Work,* Vol. 60, No. 6, pp. 1327–42.

CHAPITRE 3

Ahrenholz, B., Fuchs, I., Birnbaum, T. 2016. Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis [Models of Schooling of Lateral Entrants in Practice]. *BiSS-Journal*, No. 5., pp. 14–17. (In German.)

Al-deen, T. J. and Windle, J. 2017. 'I feel sometimes I am a bad mother': The affective dimension of immigrant mothers' involvement in their children's schooling. *Journal of Sociology,* Vol. 53, No. 1, pp. 110–26.

Alba Soular, D. 2017. LCPS board aims to protect immigrants with new policy. *Las Cruces Sun News*, 19 April. https://eu.lcsun-news.com/story/news/education/lcps/2017/04/19/lcps-board-aims-protect-immigrants-new-policy/100606972. (Accessed 6 April 2018.)

American Immigration Council. 2018. *The Dream Act, DACA, and other Policies Designed to Protect Dreamers*. www.americanimmigrationcouncil.org/sites/default/files/research/the_dream_act_daca_and_other_policies_designed_to_protect_dreamers.pdf. (Accessed 15 September 2018.)

Antman, F. M. 2012. Gender, educational attainment, and the impact of parental migration on children left behind. *Journal of Population Economics.* Vol. 25, No. 4, pp. 1187–214.

Audren, G., Baby-Collin, V. and Dorier, E. 2016. Quelles mixités dans une ville fragmentée ? Dynamiques locales de l'espace scolaire marseillais [What diversity in a fragmented city? Local dynamics in Marseille's schools]. *Lien social et politiques*, No. 77, p. 38. (In French.)

Ballatore, R. M., Fort, M. and Ichino, A. 2015. *The Tower of Babel in the Classroom: Immigrants and Natives in Italian Schools*. London, Centre for Economic Policy Research. (Discussion Paper 10341.)

Basteck, C., Huesmann, K. and Nax, H. 2015. *Matching practices for secondary schools: Germany.* www.matching-in-practice.eu/wp-content/uploads/2015/01/MiP_-Profile_No.21.pdf. (Accessed 15 September 2018).

Beck, A., Corak, M. and Tienda, M. 2012. Age at immigration and the adult attainments of child migrants to the United States. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science,* Vol. 643, No. 1, pp. 134–59.

Betts, J. R. and Fairlie, R. W. 2003. Does immigration induce 'native flight' from public schools into private schools? *Journal of Public Economics,* Vol. 87, No. 5–6, pp. 987–1012.

Bossavie, L. 2017a. *Immigrant Concentration at School and Natives' Achievement: Does Length of Stay in the Host Country Matter?* Munich, University of Munich. (Archive Paper 82401.)

___. 2017b. *Immigrant Concentration at School and Natives' Achievement: Does the Type of Migrants and Natives Matter?* Munich, University of Munich. (Archive Paper 80308.)

Brunello, G. and De Paola, M. 2017. *School Segregation of Immigrants and Its Effects on Educational Outcomes in Europe*. Luxembourg, European Expert Network on Economics of Education. (Analytical Report 30.)

Bunar, N. 2017. *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School Education and Higher Education Systems*. Stockholm, NESET II.

Capps, R., Fix, M. and Zong, J. 2016. *A Profile of U.S. Children with Unauthorized Immigrant Parents*. Washington, DC, Migration Policy Institute.

Caritas Maroc. 2015. *L'integration scolaire des élèves primo-arrivants allophones dans le système scolaire public marocain: Observations et recommendations de Caritas* [School Integration of Newcomer Foreign Students in the Moroccan Public School System: Caritas Observations and Recommendations]. Rabat, Caritas Maroc. (In French.)

Charles, J. 2018a. As Chile prepares for new president, Haitians warned they won't find 'paradise' there. *Miami Herald*, 1 March. www.miamiherald.com/news/nation-world/world/americas/haiti/article202590229.html (Accessed 15 September 2018.)

___. 2018b. Haitians gamble on a better life in Chile. But the odds aren't always in their favour. *Miami Herald*, 1 March. (Accessed 15 September 2018.)

Cohen Goldner, S. and Epstein, G. S. 2014. Age at immigration and high school dropouts. *IZA Journal of Migration,* Vol. 3, No. 1.

Cortes, P. 2015. The feminization of international migration and its effects on the children left behind: Evidence from the Philippines. *World Development,* Vol. 65, pp. 62–78.

Crul, M. 2013. Snakes and ladders in educational systems: Access to higher education for second-generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies,* Vol. 39, No. 9, pp. 1383–401.

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slootman, M. and Aparicio Gómez, R. 2012. School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? Crul, M., Schneider, J. and Lelie, F. (eds), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 101–64.

Crush, J., Chikanda, A. and Tawodzera, G. 2015. The third wave: Mixed migration from Zimbabwe to South Africa. *Canadian Journal of African Studies,* Vol. 49, No. 2, pp. 363–82.

Davis, J. and Brazil, N. 2016. Disentangling fathers' absences from household remittances in international migration: The case of educational attainment in Guatemala. *International Journal of Educational Development,* Vol. 50, pp. 1–11.

Davoli, M. and Entorf, H. 2018. *The PISA Shock, Socioeconomic Inequality, and School Reforms in Germany.* Bonn, Germany, Institute of Labor Economics.

Dietz, B., Gatskova, K. and Ivlevs, A. 2015. *Emigration, Remittances and the Education of Children Staying Behind: Evidence from Tajikistan*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (Discussion Paper 9515.)

Dillon, M. and Walsh, C. A. 2012. Left behind: the experiences of children of the Caribbean whose parents have migrated. *Journal of Comparative Family Studies,* Vol. 43, No. 6, pp. 871–902.

Docquier, F. and Deuster, C. 2018. *International Migration and Human Capital Inequality: A Dyadic Approach*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Docquier, F. and Marfouk, A. 2006. International migration by educational attainment (1990–2000). Ozden, C. and Schiff, M. (eds), *International Migration, Remittances and the Brain Drain*. Washington, DC, World Bank, pp. 151–99.

Dominican Republic National Statistical Office. 2013. *Primera Encuesta Nacional de Inmigrantes en la República Dominicana (ENI-2012) [First National Immigrants Survey in the Dominican Republic]*. Santo Domingo, Oficina Nacional de Estadística. (In Spanish.)

___. 2018. *Segunda Encuesta Nacional de Inmigrantes en la República Dominicana [Second National Survey on Immigrants in the Dominican Republic]*. Santo Domingo, Oficina Nacional de Estadística. (In Spanish.)

Duncan, B., Grogger, J., Leon, A. S. and Trejo, S. J. 2017. *New Evidence of Generational Progress for Mexican Americans*. New York, National Bureau of Economic Research.

Endo, I., De Luna-Martínez, J. and De Smet, D. 2017. *Three things to know about migrant workers and remittances in Malaysia*. Washington, DC, World Bank. http://blogs.worldbank.org/eastasiapacific/three-things-to-know-about-migrant-workers-and-remittances-in-malaysia. (Accessed 15 September 2018.)

Entorf, H. and Lauk, M. 2008. Peer effects, social multipliers and migration at school: An international comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies,* Vol. 34, No. 4, pp. 634–54.

European Commission/EACEA/Eurydice. 2017. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe: Eurydice Report.* Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Eurostat. 2017. *Early Leavers from Education and Training*. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training. (Accessed 14 September 2018).

Fauvelle-Aymar, C. 2014. *Migration and employment in South Africa: An econometric analysis of domestic and international migrants*. Johannesburg, African Centre for Migration and Society, University of the Witwatersrand.

Feliciano, C. 2005. Educational selectivity in U.S. immigration: How do immigrants compare to those left behind? *Demography,* Vol. 42, No. 1, pp. 131–52.

FIDH. 2016. *Women and Children from Kyrgyzstan Affected by Migration: An Exacerbated Vulnerability*. Paris, International Federation for Human Rights.

Fincke, G. and Lange, S. 2012. *Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl [Segregation in Elementary Schools: The Influence of Parental School Choice]*. Berlin, Expert Council of German Foundations on Integration and Migration. (In German.)

Fougère, D., Kiefer, N., Monso, O. and Pirus, C. 2017. *La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges : Quels effets sur les résultats scolaires ? [The Concentration of Foreign Children at College: What Effects on School Results?]* Paris, Ministère de l'Éducation Nationale. (In French.)

FRA. 2017. *Current Migration Situation in the EU: Education*. Vienna, European Union Agency for Fundamental Rights.

France Human Rights Defender. *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun – Rapport droits de l'enfant 2016. [Basic Right to Education: A School for All, a Right for Everyone – Child Rights Report 2016].* Paris, Défenseur des droits. (In French).

Gambino, C. P., Trevelyan, E. N. and Fitzwater, J. T. 2014. *The Foreign-Born Population from Africa: 2008–2012*. Washington, DC, United States Census Bureau.

Geay, C., McNally, S. and Telhaj, S. 2013. Non-native speakers of English in the classroom: What are the effects on pupil performance? *The Economic Journal,* Vol. 123, No. 570, pp. F281–F307.

Georgetown Law Human Rights Institute. 2014. *Left Behind: How Statelessness in the Dominican Republic Limits Children's Access to Education*. Washington, DC, Georgetown Law.

Glenn, C. L. and de Jong, E. J. 1996. *Educating Immigrant Children: Schools and Language Minorities in Twelve Nations.* New York, Routledge.

Golash-Boza, T. and Merlin, B. 2016. Here's how undocumented students are able to enroll at American universities. *The Conversation*, 24 November. https://theconversation.com/heres-how-undocumented-students-are-able-to-enroll-at-american-universities-69269. (Accessed 15 September 2018.)

Gönsch, I., Kleinegees, U., Krüger-Hemmer, C., Malecki, A., Schmidt, A. and Vollmar, M. 2016. Bildung: Auszug aus dem Datenreport 2016 [Education: Excerpt from the Data Report 2016]. Federal Agency for Civic Education (ed.), *Datenreport 2016 Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn, Germany, Statistisches Bundesamt (Destatis) and Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung in Zusammenarbeit mit Das Sozio-oekonomische Panel/Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung. (In German.)

Gonzalez-Betancor, S. M. and Lopez-Puig, A. J. 2016. Grade retention in primary education is associated with quarter of birth and socioeconomic status. *PLOS ONE,* Vol. 11, No. 11, p. e0166431.

Gould, E. D., Lavy, V. and Paserman, M. D. 2009. Does immigration affect the long-term educational outcomes of natives? Quasi-experimental evidence. *Economic Journal,* Vol. 119, No. 540.

Grigt, S. 2017. *Il viaggio della speranza: L'istruzione dei minori rifugiati e non accompagnati in Italia* [The Journey of Hope: Education for Refugee and Unaccompanied Children in Italy]. Rome, Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza. (In Italian.)

Hardoy, I. and Schøne, P. 2013. Does the clustering of immigrant peers affect the school performance of natives? *Journal of Human Capital,* Vol. 7, No. 1, pp. 1–25.

Hessen Ministry of Justice for Integration and Europe. 2013. *Statistical Report on the Education of Children with an Immigration Background in Hessen: Pre-School, Primary, and Secondary Education 2011–2012*. Hessen, Germany, State Ministry of Justice for Integration and Europe.

HRW. 2016. *Closed Doors: Mexico's Failure to Protect Central American Refugee and Migrant Children*, Human Rights Watch. www.hrw.org/report/2016/03/31/closed-doors/mexicos-failure-protect-central-american-refugee-and-migrant-children. (Accessed 15 September 2018).

Hsin, A. and Ortega, F. 2018. The effects of deferred action for childhood arrivals on the educational outcomes of undocumented students. *Demography,* Vol. 55, No. 4, pp. 1487–506.

Huddleston, T., Bilgili, Ö., Joki, A.-L. and Vankova, Z. 2015. *Migrant Integration Policy Index*. Barcelona, Spain/Brussels, Barcelona Centre for International Affairs/Migration Policy Group.

IACHR. 2015. *Situation of Human Rights in the Dominican Republic*, Washington, DC, Inter-American Commission on Human Rights.

Ichou, M. 2018. *The Forms and Determinants of Children of Immigrants' Academic Trajectories in French Primary and Secondary Schools*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

IIASA. 2018 *Global migration and educational expansion: Scenarios and projections of population-level interactions*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

INDH. 2018. *Manifestaciones de Discriminación Racial en Chile: un Estudio de Percepciones [Manifestations of Racial Discrimination in Chile: A Study of Perceptions]*. Santiago, National Human Development Initiative. (In Spanish.)

Institute on Statelessness and Inclusion. 2017. *The World's Stateless Children*. Oisterwijk, Netherlands, Institute on Statelessness and Inclusion.

IOM. 2017. *World Migration Report 2018*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration.

___. 2018. *Libya's Migrant Report Round 17 January-February 2018: Flow Monitoring*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration.

Italy MIUR. 2017a. "*Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e formazione delle classi" in riferimento alla Circolare Ministeriale 8 gennaio 2010, n.2. [Distribution of Pupils with Non-Italian Citizenship among the Schools and Training in Classes]*, Rome, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (In Italian.)

___. 2017b. *Gli Alunni Stranieri nel Sistema Scolastico Italiano, A.S. 2015/2016 [Foreign Students in the Italian School System]*, Rome, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (In Italian.)

___. 2018. *Gli Alunni Stranieri nel Sistema Scolastico Italiano, A.S. 2016/2017. [Foreign Students in the Italian School System]*, Rome, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (In Italian.)

Jensen, P. and Rasmussen, A. W. 2011. The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills. *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 6, pp. 1503–15.

Junta de Andalucìa. 2018. *Enseñanza de español e integración [Teaching of Spanish and integration]*. www.juntadeandalucia.es/temas/estudiar/primaria-eso/integracion.html. (Accessed 15 September 2018.) (In Spanish.)

Keller, K. and Grob, A. 2010. Mehr Qualität und breiterer Zugang [More Quality and Wider Access]. *Psychoscope,* Vol. 6, pp. 8–11. (In German.)

Kuka, E., Shenhav, N. and Shih, K. 2018. *Do Human Capital Decisions Respond to the Returns to Education? Evidence from DACA*. New York, National Bureau of Economic Research. (Working Paper 24315.)

Las Cruces Public Schools. 2017. *Superintendent testifies on immigration impact*. Las Cruces, NM, Las Cruces Public Schools. http://lcps.k12.nm.us/2017/12/08/superintendent-testifies-on-immigration-impact. (Accessed 20 September 2018.)

Le Matin. 2015. *L'intégration des migrants passe aussi par l'école [Integration of Migrants also Goes Through School]*. https://lematin.ma/journal/2015/l-integration-des-migrants-passe-aussi-par-l-ecole/234414.html. (Accessed 15 September 2018.)

Le Pichon, E., Baauw, S., Van Erning, R. (2016). Country Report: The Netherlands. Utrecht, Netherlands, EDINA and European Commission.

Linton, J. M., Griffin, M. and Shapiro, A. J. 2017. Detention of immigrant children. *American Academy of Pediatrics.* Vol. 139, No. 5, pp. 1–11.

Lüdemann, E. and Schwerdt, G. 2013. Migration background and educational tracking. *Journal of Population Economics,* Vol. 26, No. 2, pp. 455–81.

Lynch, M. 2008. *Futures Denied: Statelessness among Infants, Children, and Youth*. Washington, DC, Refugees International.

Mahlke, H. and Yamamoto, L. 2017. Venezuelan displacement: A challenge to Brazil. *Forced Migration Review,* Vol. 56.

Minello, A. and Barban, N. 2012. The educational expectations of children of immigrants in Italy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science,* Vol. 643, No. 1, pp. 78–103.

Miranda, A. 2011. Migrant networks, migrant selection, and high school graduation in Mexico. Polachek, S. W. and Tatsiramos, K. (eds), *Research in Labor Economics*, Vol. 33, pp. 263–306.

MMP. 2017. *Mexican Migration Project (MMP): Data Overview*. Princeton, NJ. https://mmp.opr.princeton.edu/databases/dataoverview-en.aspx. (Accessed 15 September 2018.)

Mordecai, K., Gonzalez Diaz, J. C. and Martine, I. 2017. *Dreams Deferred: The Struggle of Dominicans of Haitian Descent to Get their Nationality Back*. Washington, Robert F. Kennedy Human Rights/American Jewish World Service/Centro de Desarrollo Sostenible/United Nations Democracy Fund.

Morris-Lange, S., Wendt, H. and Wohlfarth, C. 2013. *Segregation an deutschen Schulen: Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen [Segregation in German schools: Extent, Consequences and Recommendations for Better Educational Opportunities]*. Berlin, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH. (In German.)

Mourji, F., Ferrié, J.-N., Radi, S. and Alioua, M. 2016. *Les migrants subsahariens au Maroc : Enjeux d'une migration de résidence [Sub-Saharan migrants in Morocco: Stakes of a residential migration]*. Konrad Adenauer Stiftung. Rabat, Morocco. (In French.)

MPI. 2018. *Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) Data Tools*. Washington, DC, Migration Policy Institute. www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/deferred-action-childhood-arrivals-daca-profiles. (Accessed 16 August 2018.)

Nakhid, R. and Welch, A. 2017. Protection in the absence of legislation in Trinidad and Tobago. *Forced Migration Review,* Vol. 56, pp. 42–44.

Nawarat, N. 2017. Discourse on migrant education policy: Patterns of words and outcomes in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, pp. 1–8.

Nonnenmacher, S. and Yonemura, A. 2018. *Migration and Education in West Africa*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Oberdabernig, D. and Schneebaum, A. 2017. Catching up? The educational mobility of migrants' and natives' children in Europe. *Applied Economics,* Vol. 49, No. 37, pp. 3701–28.

OECD. 2015. *Immigrant Students at School: Easing the Journey Towards Integration*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2017. *Catching Up? Intergenerational Mobility and Children of Immigrants*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2018. *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OHCHR. 2018. *Status of Ratification Interactive Dashboard*. Geneva, Switzerland, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. http://indicators.ohchr.org. (Accessed 15 September 2018.)

Ohinata, A. and van Ours, J. C. 2013. How immigrant children affect the academic achievement of native Dutch children. *The Economic Journal,* Vol. 123, No. 570, pp. F308–F31.

Open Society Justice Initiative. 2013. *Discrimination in German schools*. Open Society Foundations. www.opensocietyfoundations.org/fact-sheets/discrimination-german-schools. (Accessed 15 September 2018.)

Pavez-Soto, I. and Chan, C. 2018. The second generation in Chile: Negotiating identities, rights, and public policy. *International Migration,* Vol. 56, No. 2, pp. 82–96.

Qassemy, H., Barré, C., Cruanes, J., Ezzaroualy, J., Meric, B., Msaddeq, M., Regragui, M. and Tournecuillert, V. 2014. *Les enfants migrants et l'école marocaine : État des lieux sur l'accès à l'éducation des enfants migrants subsahariens au Maroc [Migrant Children and the Moroccan School: State of Access to Education for Sub-Saharan Migrant Children in Morocco]*. Agadir, Moroco, Oum El Banine. (In French.)

Rangvid, B. S. 2007. School composition effects in Denmark: quantile regression evidence from PISA 2000. *Empirical Economics,* Vol. 33, No. 2, pp. 359–88.

Reveco, C. D. 2018. *Amid record numbers of arrivals, Chile turns rightward on immigration*. www.migrationpolicy.org/article/amid-record-numbers-arrivals-chile-turns-rightward-immigration. (Accessed 30 May 2018.)

Right to Education Initiative. 2018. *The Right to Education of Migrants, Refugees and Forcibly Displaced People: International Legal Framework, Remaining Challenges and Identification of States' Best Practices*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Rodríguez-Izquierdo, R. M. and Darmody, M. 2017. Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*, pp. 1–17.

Ruffini, B. and D'Addio, A. C. 2018. *Unaccompanied and Separated Children in Italy*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Ryelandt, N. 2013. Les décrets « inscriptions » et « mixité sociale » de la Communauté française [The 'Registration' and 'Diversity' Decrees of the French Community]. *Courrier hebdomadaire du CRISP* N° 2188-2189, pp. 5-118,

Schneeweis, N. 2015. Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students. *Labour Economics,* Vol. 35, pp. 63–76.

Scown, C. 2018. *Countering the Effects of Trump's Immigration Policies In schools*. Washington, DC, Center for American Progress. www.americanprogress.org/issues/education-k-12/news/2018/05/03/450274/countering-effects-trumps-immigration-policies-schools. (Accessed 15 September 2018.)

Sekundarschulen Berlin. 2018. *Schüler mit Migrationshintergrund [Immigrant Students]*. Berlin, ISS Berlin. www.sekundarschulen-berlin.de/migrationshintergrund. (Accessed 16 July.)

Silió, E. 2015. La caída de inmigrantes reduce un 13% los extranjeros en las aulas [The decreasing number of immigrants reduces the number of foreigners at school by 13%], *El País*, 10 September. https://elpais.com/ccaa/2015/09/09/madrid/1441822071_744781.html. (Accessed 15 September 2018.)

Skolverket. 2018. *Rätt till modersmålsundervisning* [Right to mother tongue education]. www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmalsundervisning. (Accessed 15 September 2018.) (In Swedish.)

Skoverket. 2016. *Språkintroduktion Report 436 [Language Introduction Report 436]*. Stockolm, Skolverket.

Tangermann, J. and Hoffmeyer-Zlotnik, P. 2018. *Unaccompanied Minors in Germany: Challenges and Measures after the Clarification of Residence Status*. Nuremberg, German National Contact Point for the European Migration Network.

Tani, M. 2018. *Migration and Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Teye, J. K., Awumbila, M. and Benneh, Y. 2015. Intraregional migration in the ECOWAS region: Trends and emerging challenges. Akoutou, A. B., Sohn, R., Vogl, M. and Yeboah, D. (eds), *Migration and Civil Society as Development Drivers: A Regional Perspective*. Bonn, Germany, West Africa Institute/Center for European Integration Studies, pp. 185–196.

The Economist. 2018. Chile gives immigrants a wary welcome. 4 December. www.economist.com/the-americas/2018/04/12/chile-gives-immigrants-a-wary-welcome. (Accessed 15 September 2018.)

The Nation. 2017. Schools for migrant workers' children close along Myanmar-Thai border. Bangkok, Nation News Network.

Tokunaga, T. 2018. *Possibilities and Constraints of Immigrant Students in the Japanese Educational System*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

UNHCR. 2015. *I Am Here, I Belong: The Urgent Need to End Childhood Statelessness*. Copenhagen, United Nations High Commissioner for Refugees.

UNICEF. 2017. *Five-fold increase in number of refugee and migrant children traveling alone since 2010*. New York, UNICEF.

United Nations Department for Economic and Social Affairs. 2017a. *International Migrant Stock by Age*. New York, United Nations.

___. 2017b. *International Migration Report 2017.* New York, United Nations.

United States Customs and Border Protection. 2018. *U.S. Border Patrol Southwest Border Apprehensions by Sector FY2017*. www.cbp.gov/newsroom/stats/usbp-sw-border-apprehensions-fy2017. (Accessed 15 September 2018.)

van de Werfhorst, H. G. and Heath, A. 2018. Selectivity of migration and the educational disadvantages of second-generation immigrants in ten host societies. *European Journal of Population*, pp. 1–32.

Van Houtte, M. and Stevens, P. A. 2010. School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal,* Vol. 36, No. 2, pp. 209–37.

van Ours, J. C. and Veenman, J. 2006. Age at immigration and educational attainment of young immigrants. *Economics Letters,* Vol. 90, No. 3, pp. 310–16.

World Bank. 2018. *Moving for Prosperity: Global Migration and Labor Markets*. Washington, DC, World Bank.

Yang, D. 2008. International migration, remittances and household investment: evidence from Philippine migrants' exchange rate shocks. *The Economic Journal,* Vol. 118, No. 528, pp. 591–630.

Zagheni, E., Weber, I. and Gummadi, K. 2017. Leveraging Facebook's advertising platform to monitor stocks of migrants. *Population and Development Review,* Vol. 43, No. 4, pp. 721–34.

CHAPITRE 4

Abdul-Hamid, H., Patrinos, H. A., Reyes, J., Kelcey, J. and Diaz Varela, A. 2016. *Learning in the Face of Adversity: The UNRWA Education Program for Palestinian Refugees*. Washington, DC, World Bank.

ACU. 2017. *Schools in Syria: Thematic Report*. Gaziantep, Turkey, Assistance Coordination Unit.

AEWG. 2018. *When is accelerated education a relevant response?* Geneva, Switzerland, Accelerated Education Working Group. https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/AEWG-Accelerated-Education-decision-tree.pdf. (Accessed 16 August 2018.)

AFAD. 2013. Syrian Refugees in Turkey, 2013. Ankara, Republic of Turkey, Prime Ministry, Disaster and Emergency Management Presidency.

African Union. 2012. *African Union Convention for the Protection and Assistance of Internally Displaced Persons in Africa (Kampala Convention)*. Kampala, African Union.

___. 2017. *List of Countries which have Signed, Ratified/Acceded to the African Union Convention for the Protection and Assistance of Internally Displaced Persons in Africa (Kampala Convention)*. Addis Ababa, African Union.

Al-Sabahi, M. and Motahar, G. 2017. Using public schools as shelter for IDPs in Yemen. *Forced Migration Review*, No. 55, p. 1.

Anagnostou, D. and Nikolova, M. 2017. Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο» *[The Inclusion of Refugees in the Greek Education System]*. Athens, Hellenic Foundation for European and Foreign Policy. (In Greek.)

Arik Akyuz, B. M. 2018. *Evolution of National Policy in Turkey on Integration of Syrian Children into the National Education System*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Baal, N. and Ronkainen, L. 2017. *Obtaining Representative Data on IDPs: Challenges and Recommendations*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

Bakonyi, A., Léderer, A. and Szerekes, Z. 2017. *Best Interest out of Sight: The Treatment of Asylum Seeking Children in Hungary*. Budapest, Hungarian Helsinki Committee.

Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education. 2015. *Third Primary Education Development Program (PEDP-3)*. Dhaka, Directorate of Primary Education.

Baumann, B. 2017. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: ein Deutschlandweiter Überblick [Language Support and German as a Second language in Teacher Education: A Germany-Wide Overview]. Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. and Witte, A. (eds), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung [German as a Second Language in Teacher Education]*. Münster, Germany, Waxmann. (In German.)

BBC. 2018. US Ends Aid to Palestinian Refugee Agency Unrwa. 1 September. www.bbc.com/news/world-us-canada-45377336. (Accessed 4 September 2018.)

Behrman, S. and Kent, A. 2018. *Climate Refugees: Beyond the Legal Impasse?* Abingdon-on-Thames, UK, Routledge.

Betts, A. 2018. Don't make African nations borrow money to support refugees. *Foreign Policy,* 21 February. https://foreignpolicy.com/2018/02/21/dont-make-african-nations-borrow-money-to-support-refugees. (Accessed 2 July 2018.)

Bunar, N., Vogel, D., Stock, E., Grigt, S. and López Cuesta, B. 2018. *Education: Hope for Newcomers in Europe*. Brussels, Education International.

Bundeszentrale für Politische Bildung. 2018. *Integration and Integration Policies in Germany*. Bonn, Germany, Bundeszentrale für Politische Bildung. www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/262812/integration-and-integration-policies-in-germany. (Accessed 15 September 2018.)

Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H. and Al-Abbadi, K. 2015. *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts: Education Rigorous Literature Review*. London, Department for International Development.

Cas, A. G. 2016. Typhoon aid and development: The effects of typhoon-resistant schools and instructional resources on educational attainment in the Philippines. *Asian Development Review,* Vol. 33, No. 1, pp. 183–201.

CCCM Cluster and REACH. 2017. *Comparative Multi-Cluster Assessment of Internally Displaced Persons Living in Camps: Iraq Assessment Report – July 2017*. Geneva, Switzerland, REACH Initiative.

COE. 2016. *Enhancing the Legal Framework in Ukraine for Protecting the Human Rights of Internally Displaced Persons*. Strasbourg, France, Council of Europe.

Colombia Ministry of Health and Social Protection and Profamilia. 2017. *Encuesta Nacional de Demografía y Salud, Tomo 1: Componente Demográfico [National Demographic and Health Survey, Volume 1: Demographic Component]*. Bogota, Profamilia. (In Spanish.)

Coşkun, İ. and Emin, M. N. 2016. *A Road Map for the Education of Syrians in Turkey: Opportunities and Challenges*. Ankara, Foundation for Political, Economic and Social Research.

CRRF. 2018a. *108 schools located in refugee camps and settlements now declared official Chadian schools*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees, Comprehensive Refugee Response Framework. www.globalcrrf.org/crrf_highlight/108-schools-located-in-refugee-camps-and-settlements-now-declared-official-chadian-schools. (Accessed 16 August 2018.)

___. 2018b. *Comprehensive Refugee Response Framework Global Digital Portal: Rwanda*, Geneva, United Nations High Commissioner for Refugees, Comprehensive Refugee Response Framework. www.globalcrrf.org/crrf_country/rwanda. (Accessed 16 August 2018.)

Culbertson, S. and Constant, L. 2015. *Education of Syrian Refugee Children: Managing the Crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. Santa Monica, CA, RAND Corporation.

Dallal, Y. M. 2016. Saving Syria's lost generation through education. *Turkish Policy Quarterly,* Vol. 15, No. 3, pp. 107–14.

Dalrymple, K. A. 2018. *Education in Support of Burundian Refugees in Tanzania*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Dare, A. 2015. *Beyond Access: Refugee Students' Experiences of Myanmar State Education*. Bangkok, Save the Children.

de Hoop, J., Morey, M. and Seidenfeld, D. 2018. *No Lost Generation: Supporting the School Participation of Displaced Syrian Children in Lebanon*. New York, UNICEF.

Delegation of the European Union in Turkey. 2017. *EU and Turkish Ministry of National Education Launch €300 Million Project to Improve Syrian Children's Access to Education*. Ankara, European Union. www.avrupa.info.tr/en/pr/eu-and-turkish-ministry-national-education-launch-eu300-million-project-improve-syrian-childrens. (Accessed 27 August 2018.)

Dolan, J., Golden, A., Ndaruhutse, S. and Winthrop, R. 2012. *Building Effective Teacher Salary Systems in Fragile and Conflict-Affected States*. Reading, UK, CfBT Education Trust/Center for Universal Education at Brookings.

Dorcas. 2016. *Education Needs Assessment: Iraq, KRI, Dohuk Governorate, Amedi District*. Andijk, Iraq, Dorcas Relief and Development.

Dryden-Peterson, S. 2006. Livelihoods in the region: the present is local, the future is global? Reconciling current and future livelihood strategies in the education of Congolese refugees in Uganda. *Refugee Survey Quarterly,* Vol. 25, No. 2, pp. 81–92.

___. 2015. *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Washington, DC, Migration Policy Institute.

Dryden-Peterson, S. and Adelman, E. 2016. *Inside Syrian Refugee Schools: Teachers Struggle to Create Conditions for Learning*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/02/10/inside-syrian-refugee-schools-teachers-struggle-to-create-conditions-for-learning. (Accessed 15 September 2018.)

Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Alvarado, S., Anderson, K., Bellino, M. J., Brooks, R., Bukhari, S. U. S., Cao, E., Chopra, V., Faizi, Z., Gulla, B., Maarouf, D., Reddick, C., Scherrer, B., Smoake, E. and Suzuki, E. 2018. *Inclusion in National Education Systems*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

ECW. 2018. *Results Report: April 2017–March 2018*. New York, Education Cannot Wait.

Education Cluster. 2014. *Response to Typhoon Haiyan (Yolanda)*. Geneva, Switzerland, Education Cluster.

___. 2018. *Iraq Education Cluster Dashboard (as of December 2017)*. Baghdad, Education Cluster.

EI. 2017. *Situation Analysis of Education in Lebanon*. Brussels, Education International.

Espinosa, M. J. C. 2009. The constitutional protection of IDPs in Colombia. Rivadeneira, R. A. (ed.), *Judicial Protection of Internally Displaced Persons: The Colombian Experience*. Washington, DC, Project on Internal Displacement.

Eurocities. 2017. *Cities' Actions for the Education of Refugees and Asylum Seekers*. Brussels, Eurocities.

Fazel, M. 2018. Psychological and psychosocial interventions for refugee children resettled in high-income countries. *Epidemiology and Psychiatric Sciences,* Vol. 27, pp. 117–23.

Ferris, E. and Winthrop, R. 2011. *Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons Affected by Conflict*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

FMRP. 2005. *Bangladesh Social Sector Performance Surveys: Secondary Education in Bangladesh*. Dhaka, Financial Management Reform Programme.

FRA. 2017. *Current Migration Situation in the EU: Education*. Vienna, European Union Agency for Fundamental Rights.

GCPEA. 2018. *Education Under Attack 2018*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.

Ghaffar-Kucher, A. 2018. *Uncertain Prospects and Ambiguous Futures: The Challenges and Opportunities of Educating the Forcibly Displaced*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

GPE. 2016. *GPE's Work in Conflict-affected and Fragile Countries*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

GPE and UNESCO IIEP. 2016. *Guidelines for Transitional Education Plan Preparation*. Washington, DC/Paris, Global Partnership for Education/UNESCO International Institute for Educational Planning.

Graham, H. R., Minhas, R. S. and Paxton, G. 2016. Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics,* Vol. 137, No. 6.

Greece Government Official Gazette. 2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις *[Reorganisation of the Primary and Secondary Education Support Structures and other Provisions*. Athens. (In Greek.)

Greece Ministry of Education, Research and Religious Affairs. 2017. *Refugee Education Project. A. Assessment Report on the Integration Project of Refugee Children in Education (March 2016-April 2017). B. Proposals for the Education of Refugee Children during the 2017–2018 School Year.* Athens, Ministry of Education, Research and Religious Affairs.

Hoodfar, H. 2007. Women, religion and the 'Afghan Education Movement' in Iran. *Journal of Development Studies,* Vol. 43, No. 2, pp. 265–93.

___. 2010. Refusing the Margins: Afghan Refugee Youth in Iran. Chatty, D. (ed.), *Deterritorialized Youth: Sahrawi and Afghan Refugees at the Margins of the Middle East*. New York, Berghahan Books.

Human Rights Watch. 2013. *Unwelcome Guests: Iran's Violation of Afghan Refugee and Migrant Rights.* New York, Human Rights Watch.

___. 2016 *"We're Afraid for Their Future": Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Jordan.* New York, Human Rights Watch.

___. 2017. *World Report 2018*. New York, Human Rights Watch.

___. 2018. *"Without Education They Lose Their Future": Denial of Education to Child Asylum Seekers on the Greek Islands*. New York, Human Rights Watch.

IASC. 2007. *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. Geneva, Switzerland, Inter-Agency Standing Committee.

ICRC. 2016. *Translating the Kampala Convention into Practice: A Stocktaking Exercise*. Geneva, Switzerland, International Committee of the Red Cross.

IDMC. 2015. *Global Overview 2015: People Internally Displaced by Conflict and Violence*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2018a. *Global International Displacement Database*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2018b. *Global International Displacement Database: Displacement Data*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2018c. *Global Report on Internal Displacement 2018*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2018d. *Monitoring Platform: How IDMC Monitors*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre. www.internal-displacement.org/monitoring-tools/monitoring-platform. (Accessed 27 August 2018.)

IGAD. 2017a. *Annex to the Djibouti Declaration on Regional Refugee Education: Djibouti Plan of Action on Refugee Education in IGAD Member States*. Djibouti, Intergovernmental Authority on Development.

___. 2017b. *Djibouti Declaration on Regional Conference on Refugee Education in IGAD Member States*. Djibouti, Intergovernmental Authority on Development.

Igbinedion, S., Newby, L. and Sparkes, J. 2017. *Joint Education Needs Assessment: Northeast Nigeria*. Geneva, Switzerland, ACAPS/Education in Emergencies Working Group Nigeria.

INEE. 2009. *INEE Guidance Notes on Teacher Compensation in Fragile States, Situations of Displacement and Post-Crisis Recovery*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

___. 2017. *Introduction to Training for Primary School Teachers in Crisis Contexts*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

IOM. 2017. *National Monitoring System Report on the Situation of Internally Displaced Persons*. Kiev, International Organization for Migration.

Ionesco, D., Mokhnacheva, D. and Gemenne, F. 2016. *The Atlas of Environmental Migration*. Abingdon-on-Thames, UK, Routledge.

Janmyr, M. 2018. UNHCR and the Syrian refugee response: Negotiating status and registration in Lebanon. *The International Journal of Human Rights,* Vol. 22, No. 3, pp. 393–419.

Jordan Ministry of Planning and International Cooperation. 2018. *The Jordan Response Plan for the Syria Crisis: 2018–2020*. Amman, Ministry of Planning and International Cooperation.

Karasapan, O. 2015. *The Impact of Libyan Middle-class Refugees in Tunisia*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/future-development/2015/03/17/the-impact-of-libyan-middle-class-refugees-in-tunisia. (Accessed 15 September 2018.)

Karen News. 2018. *Karen language teaching moves up to grade 4 in Pago region schools*. 12 April. http://karennews.org/2018/04/karen-language-teaching-moves-up-to-grade-4-in-pago-region-schools. (Accessed 16 August 2018.)

Khalain, N. B. 2018. Over 100,000 students study Karen literature in Ayeyarwady region, *Burma News International*, 12 August. www.bnionline.net/en/news/over-100000-students-study-karen-literature-ayeyarwady-region. (Accessed 16 August 2018.)

Kirk, J. and Winthrop, R. 2013. Teaching in contexts of emergency and state fragility. Kirk, J., Dembele, M. and Baxter, S. (eds), *More and Better Teachers for Quality Education for All*, Collaborative Works.

Kompani, K. 2018. *Getting Syrian Refugee Students to School Safely*. San Francisco, CA, Medium. https://medium.com/@UNmigration/meet-the-syrian-parents-getting-their-kids-to-school-safely-8fee528d786e. (Accessed 15 September 2018.)

Marshall, D. 2015. *Building a New Life in Australia: The Longitudinal Study of Humanitarian Migrants*. Greenway, Australia, Australian Government Department of Social Services.

Mendenhall, M., Gomez, S. and Varni, E. 2018. *Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Nicolle, H. 2018. *Inclusion of Afghan Refugees in the National Education Systems of Iran and Pakistan*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Norwegian Refugee Council. 2018. *Attacks on schools deny access to education*. Oslo, Norwegian Refugee Council. www.nrc.no/news/2018/july/attacks-on-schools-deny-access-to-education. (Accessed 4 September 2018.)

NRC and UNHCR. 2015. *Breaking the Cycle: Education for the Future of Afghan Refugees*. Oslo/Geneva, Switzerland, Norwegian Refugee Council/United Nations High Commissioner for Refugees.

Phyu, E. S. 2018. *Govt to* promote ethnic language teaching assistants, *The Myanmar Times*, 2 August. www.mmtimes.com/news/govt-promote-ethnic-language-teaching-assistants.html. (Accessed 16 August 2018.)

Potsdam University. 2017. *Refugee Teachers Program*. Potsdam, Germany, Potsdam University. www.uni-potsdam.de/unterrichtsinterventionsforsch/refugee.html. (Accessed 12 November 2017.)

REACH and UNICEF. 2017. *Access to Education of Refugee and Migrant Children outside Accommodation (Open) Sites*, Athens and Thessaloniki, Greece, UNICEF/REACH Initiative.

Reeves Ring, H. and West, A. R. 2015. Teacher retention in refugee and emergency settings: The state of the literature. *The International Education Journal: Comparative Perspectives,* Vol. 14, No. 3, pp. 106–21.

ReliefWeb. 2018. *Tanzania: Comprehensive Refugee Response Framework Withdrawal (ECHO Daily Flash of 24 January 2018)*. https://reliefweb.int/report/united-republic-tanzania/tanzania-comprehensive-refugee-response-framework-withdrawal-eeas-dg. (Accessed 2 July 2018.)

Right to Protection with Coalition of Non-Governmental Organizations. 2017. *Current State of the Rights and Freedoms of Internally Displaced Persons in Ukraine: Stakeholders' Report*. Kiev, Ukraine.

Save the Children. 2015. *Education Safe from Disasters: Country Briefs in Asia and the Pacific in 2015*. Singapore, Save the Children.

___. 2017a. *Restoring Hope, Rebuilding Futures: A Plan of Action for Delivering Universal Education for South Sudanese Refugees in Uganda*. London, Save the Children.

___. 2017b. *Unlocking Childhood: Current Immigration Detention Practices and Alternatives for Child Asylum Seekers and Refugees in Asia and the Pacific*. London, Save the Children.

Save the Children, UNHCR and Pearson. 2017. *Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report*. London/Geneva, Save the Children/United Nations High Commissioner for Refugees/Pearson.

Shah, R. 2015. *Norwegian Refugee Council's Accelerated Education Responses: A Meta-Evaluation*. Oslo, Norwegian Refugee Council.

Shah, R., Flemming, J. and Boisvert, K. 2017. *Synthesis Report Accelerated Education Working Group: Accelerated Education Principles Field Studies*. Washington, DC, Accelerated Education Working Group.

Shaw, L., Edwards, M. and Rimon, A. 2014. *KANI Independent Review: Review Report*. Brisbane, Australia, Griffith University.

Shiohata, M. 2018. *Education for Displaced Populations in Karen State, Myanmar*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Sirkeci, I. 2017. Turkey's refugees, Syrians and refugees from Turkey: A country of insecurity. *Migration Letters,* Vol. 14, No. 1, pp. 124–44.

Solomon Islands Ministry of Education and Human Resources Division. 2011. *Policy Statement and Guidelines for Disaster Preparedness and Education in Emergency Situations in Solomon Islands*. Honiara, Ministry of Education and Human Resources Division.

___. 2016. *Education Strategic Framework 2016–2030*. Honiara, Ministry of Education and Human Resources Division.

Squire, C. 2000. *Education of Afghan Refugees in the Islamic Republic of Iran*. Tehran, UNESCO.

Strauss, N. 2016. *Teachers organizing for quality education provision for refugees*. Bremen, Germany, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. www.gew-hb.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/teachers-organizing-for-quality-education-provision-for-refugees. (Accessed 28 May 2018.)

Sullivan, A. L. and Simonson, G. R. 2016. A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research,* Vol. 86, No. 2, pp. 503–30.

Tousi, M. D. and Kiamanesh, A. 2010. Basic Education Status of Afghan Refugees in Iran. Elliott, G., Fourali, C. and Issler, S. (eds), *Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives*. New York, Continuum.

Turkey Ministry of National Education. 2014. *Genelge 2014/21 [Circular 2014/21]*. Ankara, General Directorate of Basic Education. (In Turkish.)

Tyrer, R. A. and Fazel, M. 2014. School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *PLOS ONE,* Vol. 9, No. 2, p. e89359.

UBOS and ICF. 2018. *Uganda: Demographic and Health Survey 2016*. Kampala/Rockville, MD, Uganda Bureau of Statistics/ICF International.

Uganda Ministry of Education and Sports. 2018. *Education Response Plan for Refugees and Host Communities in Uganda.* Kampala, Ministry of Education and Sports.

UNESCO. 2015. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action – Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris, UNESCO.

___. 2016. *No More Excuses: Provide Education to All Forcibly Displaced People*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 26.)

UNHCR. 1998. *Guiding Principles on Internal Displacement*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2012. *2012–2016 UNHCR Global Education Strategy*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2015a. *Chad: Curriculum Transition Overview*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2015b. *Education Issue Brief 3: Curriculum Choices in Refugee Settings*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2015c. *Ethiopia Refugee Education Strategy 2015–2018*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2016a. *2015 Year-End Report*. Tunis, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2016b. *Ethiopia: Education Factsheet – May 2016*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2016c. *Missing Out: Refugee Education in Crisis*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2017a. *Practical Application of the Comprehensive Refugee Response Framework: Preliminary Progress Update*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2017b. *Somalia Situation 2017: Supplementary Appeal January–December 2017*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2017c. *South Sudan Regional Refugee Response Plan: January–December 2018*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2017d. *Working towards Inclusion: Refugees within the National Systems of Ethiopia*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2018a. *Access to Formal Education for Refugee and Migrant Children*. Greece Education Sector Working Group/ United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2018b. *Bangladesh Refugee Emergency Population Factsheet*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2018c. *Dadaab Refugee Complex*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees. www.unhcr.org/ke/dadaab-refugee-complex. (Accessed 29 June 2018.)

___. 2018d. *Global Trends 2017: Annex Tables*. UNHCR (ed.). Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2018e. *Global Trends: Forced Displacement in 2017*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2018f. *Kakuma Camp Population Statistics by Country of Origin, Sex and Age Group*. Kakuma, Kenya, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2018g. *Population Statistics*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2018h. *Uganda Refugee Response: Monthly Snapshot – June 2018*. Kampala, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2018i. *UNHCR Pakistan: No Changes to Afghan Refugee School Textbooks*. Islamabad, United Nations High Commissioner for Refugees. http://unhcrpk.org/unhcr-pakistan-no-changes-to-afghan-refugee-school-textbooks. (Accessed 27 August 2018.)

UNHCR and WFP. 2017. *Chad: Socioeconomic and Vocational Profiling of Sudanese, Central African and Nigerian Refugees*. Geneva, Switzerland/Rome, Italy, United Nations High Commissioner for Refugees/World Food Programme.

UNICEF. 2015. *Rwanda CO Situation Report*. New York, UNICEF.

___. 2016. *Out of School Children in Ukraine: A Study on the Scope and Dimensions of the Problem with Recommendations for Action*. New York, UNICEF.

UNISDR and GADRRRES. 2017. *Comprehensive School Safety: A Global Framework in Support of the Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector and The Worldwide Initiative for Safe Schools*. Geneva, Switzerland, United Nations International Strategy for Disaster Reduction/Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector.

United Nations. 2016. *Summary Overview Document: Leaders' Summit on Refugees*. New York, United Nations.

UNOCHA. 2017a. *Children are #NotATarget*. New York, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. www.unocha.org/story/children-are-notatarget. (Accessed 15 September 2018.)

___. 2017b. *Nigeria Humanitarian Response Plan 2018: January–December 2018*. New York, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/2018_hrp_v5.4.pdf. (Accessed 15 September 2018.)

___. 2017c. *Ukraine: Humanitarian Response Plan 2018*. Kiev, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

UNRWA. 2016. *Schools on the Front Line: The Impact of Armed Conflict and Violence on UNRWA Schools and Education Services*. Amman, United Nations Relief and Works Agency.

___. 2017a. *Education in Emergencies: Ensuring Quality Education in Times of Crisis*. Amman, United Nations Relief and Works Agency.

___. 2017b. *UNRWA in Figures*. Jerusalem, United Nations Relief and Works Agency.

___. 2018a. *2017 Pledges to UNRWA's Programmes (Cash and In-kind): Overall Donor Ranking at 31 December 2017*. Amman, United Nations Relief and Works Agency.

___. 2018b. *UNRWA Schools to Start on Time*. Amman, United Nations Relief and Works Agency.

Uwezo. 2018. *Are Our Children Learning? Uwezo Learning Assessment in Refugee Contexts in Uganda*. Kampala, Twaweza.

Vogel, D. and Stock, E. 2017. *Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees*. Brussels, Education International.

Wachiaya, C. 2017. *Rwandan School Bridges Language Gulf for Burundian Students*. Mahama Refugee Camp, United Nations High Commissioner for Refugees. www.unhcr.org/news/stories/2017/9/59bf8ebd4/rwandan-school-bridges-language-gulf-burundian-students.html. (Accessed 15 September 2018.)

WFP, UNHCR and Bafia. 2016. *WFP, UNHCR Joint Assessment Mission: Islamic Republic of Iran*. Rome/Geneva, Switzerland, World Food Programme/United Nations High Commissioner for Refugees.

Women Educational Researchers of Kenya. 2017. *Out of School Children Assessment; Dadaab Refugee Camp*. Nairobi, United Nations High Commissioner for Refugees.

Yavcan, B. and El-Ghali, H. A. 2017. *Higher Education and Syrian Refugee Students: The Case of Turkey (Policies, Practices, and Perspectives)*. Beirut, United Nations High Commissioner for Refugees.

Zaw, J. 2018. Second batch of Myanmar refugees in thailand repatriated. *UCA News*, 8 May. www.ucanews.com/news/second-batch-of-myanmar-refugees-in-thailand-repatriated/82243. (Accessed 16 August 2018.)

Zolfaghari, H. 2016. *Statement by H. E. Dr. Hossein Zolfaghari, Deputy Minister of Interior of the Islamic Republic of Iran, in the 67th Session of the Executive Committee*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

CHAPITRE 5

Adair, J. K. 2015. *The Impact of Discrimination on the Early Schooling Experiences of Children from Immigrant Families*. Washington, DC, Migration Policy Institute.

Adair, J. K., Tobin, J. and Arzubiaga, A. E. 2012. The dilemma of cultural responsiveness and professionalization: listening closer to immigrant teachers who teach children of recent immigrants. *Teachers College Record,* Vol. 114, No. 12, pp. 1–37.

All Together Now. 2018. *Everyday Racism*. Sydney, Australia, All Together Now. http://alltogethernow.org.au/everyday-racism. (Accessed 30 May 2018.)

Amnesty International. 2016. *Refugees Welcome Survey 2016: Views of Citizens Across 27 Countries*. London, Amnesty International.

April, D., D'Addio, A. C., Kubacka, K. and Smith, W. C. 2018. *Issues of Cultural Diversity, Migration, and Displacement in Teacher Education Programmes*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Askins, K. 2015. Being together: Everyday geographies and the quiet politics of belonging. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies,* Vol. 14, No. 2, pp. 470–78.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P. and Philippou, S. 2013. *Developing Intercultural Competence Through Education*. Strasbourg, France, Council of Europe.

Brader, T., Valentino, N. A. and Suhay, E. 2008. What triggers public opposition to immigration? Anxiety, group cues, and immigration threat. *American Journal of Political Science,* Vol. 52, pp. 959–78.

Brezicha, K. and Hopkins, M. 2016. Shifting the zone of mediation in a suburban new immigrant destination: Community boundary spanners and school district policymaking. *Peabody Journal of Education,* Vol. 91, pp. 366–82.

Bunar, N., Vogel, D., Stock, E., Grigt, S. and López Cuesta, B. 2018. *Education: Hope for Newcomers in Europe*. Brussels, Education International.

Busse, V. and Krause, U.-M. 2015. Addressing cultural diversity: Effects of a problem-based intercultural learning unit. *Learning Environment Research,* Vol. 18, pp. 425–52.

Canadian Multicultural Education Foundation/Alberta Teachers' Association. 2016. *Promoting Success with Arab Immigrant Students: Teacher Resources*. Edmonton, Alta, Canadian Multicultural Education Foundation/Alberta Teachers' Association.

Cavaille, C. and Marshall, J. 2018. *Education and Anti-Immigration Attitudes: Evidence from Compulsory Schooling Reforms Across Western Europe*. (Unpublished.)

César, M. and Oliveira, I. 2005. The curriculum as a tool for inclusive participation: Student's voices in a case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology in Education,* Vol. 20, No. 1, pp. 29–43.

City Council of Vallodolid. 2017. *"You Also Count!": The Fourteenth Edition of the Intercultural Week of Valladolid Turns Its Eyes to Zorrilla*. City Council of Valladolid. www.valladolid.es/es/actualidad/noticias/cuentas-decimocuarta-edicion-semana-intercultural-valladoli. (Accessed 1 March 2018.)

Crush, J. and Tawodzera, G. 2014. Exclusion and discrimination: Zimbabwean migrant children and South African schools. *Journal of International Migration and Integration,* Vol. 15, No. 4, pp. 677–93.

Cunningham, W. A., Nezlek, J. B. and Banaji, M. R. 2004. Implicit and explicit ethnocentrism: revisiting the ideologies of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin,* Vol. 30, No. 10, pp. 1332–46.

d'Hombres, B. and Nunziata, L. 2016. Wish you were here? Quasi-experimental evidence on the effect of education on self-reported attitude toward immigrants. *European Economic Review,* Vol. 90, pp. 201–24.

De Leon, N. 2014. Developing intercultural competence by participating in intensive intercultural service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning,* Fall 2014, pp. 17–30.

Dempster, H. and Hargrave, K. 2017. *Understanding Public Attitudes Towards Refugees and Migrants*. London, Overseas Development Institute/Chatham House. (Working Paper 512.)

Doney, J. and Wegerif, R. 2017. *Measuring Open-Mindedness: An Evaluation of the Impact of Our School Dialogue Programme on Students' Open-Mindedness and Attitudes to Others*. London, Tony Blair Institute for Global Change.

Donlevy, V., Meierkord, A. and Rajania, A. 2016. *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. Brussels, European Commission.

EI. 2017a. *Sweden: Fast Track Training for Migrant Teachers*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/detail/15468/sweden-fast-track-training-for-migrant-teachers. (Accessed 28 February 2018.)

___. 2017b. *Teachers for Migrants' and Refugees' Rights: Teaching Resources to Support Immigrant and Refugee Students in Canada*. Brussels, Education International. www.education4refugees.org/updates/293-teaching-resources-to-support-immigrant-and-refugee-students-in-canada. (Accessed 25 May 2018.)

Epstein, G. S. and Heizler, O. 2015. Ethnic identity: A theoretical framework. *IZA Journal of Migration,* Vol. 4, No. 1, p. 9.

Erdal, M. B. and Oeppen, C. 2013. Migrant balancing acts: understanding the interactions between integration and transnationalism. *Journal of Ethnic and Migration Studies,* Vol. 39, No. 6, pp. 867–84.

Esipova, N., Ray, J., Pugliese, A., Tsabutashvili, D., Laczko, F. and Rango, M. 2015. *How the World Views Migrants*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration.

Esses, V., Hamilton, L. K. and Gaucher, D. 2017. The global refugee crisis: empirical evidence and policy implications for improving public attitudes and facilitating refugee resettlement. *Social Issues and Policy Review,* Vol. 11, No. 1, pp. 78–123.

Esses, V. M., Medianu, S. and Lawson, A. S. 2013. Uncertainty, threat, and the role of the media in promoting the dehumanization of immigrants and refugees. *Journal of Social Issues,* Vol. 69, No. 3, pp. 518–36.

Essomba, M. A., Tarrés, A. and Franco-Guillén, N. 2017. *Research for CULT Committee: Migrant Education – Monitoring and Assessment*. Brussels, European Parliament.

Faas, D. 2011. The nation, Europe and migration: A comparison of geography, history and citizenship education curricula in Greece, Germany and England. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 43, No. 4, pp. 471–92.

Faas, D., Hajisoteriou, C. and Angelides, P. 2014. Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Education Research Journal,* Vol. 40, No. 2, pp. 300–18.

Fazel, M. 2015. A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. *International Journal of Educational Development,* Vol. 41, pp. 255–61.

Fine-Davis, M. and Faas, D. 2014. Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research,* Vol. 119, No. 3, pp. 1319–34.

Ford, R. 2012. *Parochial and Cosmopolitan Britain: Examining the Social Divide in Reactions to Immigration*. Washington, DC, German Marshall Fund of the United States.

Geschke, D., Sassenberg, K., Ruhrmann, G. and Sommer, D. 2010. Effects of linguistic abstractness in the mass media: how newspaper articles shape readers' attitudes toward migrants. *Journal of Media Psychology,* Vol. 22, No. 3, pp. 99–104.

Gholami, R. 2017. The 'sweet spot' between submission and subversion: Diaspora, education and the cosmopolitan project. D. Carment and A. Sadjed (eds), *Diaspora as Cultures of Cooperation*, Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, pp. 49–68.

Gichuru, M., Riley, J. G., Robertson, J. and Park, M.-H. 2015. Perceptions of head start teachers about culturally relevant practice. *Multicultural Education,* Winter 2015, pp. 46–50.

Gorski, P. C. 2009. What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 25, pp. 309–18.

Gropas, R. and Triandafyllidou, A. 2011. Greek education policy and the challenge of migration: An 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity and Education,* Vol. 14, No. 3, pp. 399–419.

Gross, D. 2015. Latvian school in Australia: Comparison of two immigration waves. Lulle, A. and Kļave, A. L. (eds), *Radot iespējas attīstībai: diasporas bērnu un jauniešu izglītība [Creating Opportunities for Development: Education for Children and Youth in the Diaspora]*. Riga, University of Latvia Academic Publishing. (In Latvian.)

Gundelach, B. 2014. In diversity we trust: The positive effect of ethnic diversity on outgroup trust. *Political Behavior,* Vol. 36, pp. 125–42.

Hainmueller, J. and Hopkins, D. J. 2014. Public attitudes toward immigration. *Annual Review of Political Science,* Vol. 17, pp. 225–49.

Hanemann, U. 2018. *Language and Literacy Programmes for Migrants and Refugees: Challenges and Ways Forward*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Harte, E., Herrera, F. and Stepanek, M. 2016. *Education of EU Migrant Children in EU Member States*. Cambridge, UK, RAND Europe.

Heath, A. and Richards, L. 2016. *Attitudes Towards Immigration and Their Antecedents: Topline Results from Round 7 of the European Social Survey*. London, European Social Survey.

Hintermann, C., Markom, C., Weinhäupl, H. and Üllen, S. 2014. Debating migration in textbooks and classrooms in Austria. *Journal of Educational Media, Memory, and Society,* Vol. 6, No. 1, pp. 79–106.

Howden, D. 2016. *The Manufacture of Hatred: Scapegoating Refugees in Central Europe*. New York, News Deeply, Refugees Deeply. www.newsdeeply.com/refugees/articles/2016/12/14/the-manufacture-of-hatred-scapegoating-refugees-in-central-europe. (Accessed 20 February 2018.)

Huddleston, T., Bilgili, O., Joki, A.-L. and Vankova, Z. 2015. *Migrant Integration Policy Index 2015*. Barcelona/Brussels, Barcelona Centre for International Affairs/Migration Policy Group.

Ireland DOES. 2010. *Intercultural Education Strategy: 2010–2015*. Dublin, Department of Education and Skills.

___. 2014. *2014–16: DICE Project Strategic Plan*. Dublin, Department of Education and Skills.

___. 2016. *New Law Will Make Process of School Admissions Easier for Children and Parents*. Dublin, Department of Education and Skills.

Ireland DOJE. 2017. *The Migrant Integration Strategy*. Dublin, Department of Justice and Equality.

Ireland State Examinations Commission. 2018. *Non-Curricular EU Language Subjects*. www.examinations.ie/?l=en&mc=ex&sc=eu. (Accessed 30 May 2018.)

Islam in Europe. 2010. *Norway: Immigrants, Muslims Portrayed Negatively in the Media*. Islam in Europe. http://islamineurope.blogspot.fr/2010/02/norway-immigrants-muslims-portrayed.html. (Accessed 20 February 2018.)

Johnson, J. D. and Lecci, L. 2003. Assessing anti-white attitudes and predicting perceived racism: The Johnson-Lecci scale. *Personality and Social Psychology Bulletin,* Vol. 29, No. 3, pp. 299–312.

Kaizer Chiefs. 2017. *KC Anti-Xenophobia Campaign Known as Africa4Life*. Johannesburg, South Africa, Kaizer Chiefs Football Club. www.kaizerchiefs.com/press-releases/kc-anti-xenophobia-campaign-known-africa4life. (Accessed 1 March 2018.)

Kawakami, K., Amodio, D. M. and Hugenberg, K. 2017. Intergroup perception and cognition: An integrative framework for understanding the causes and consequences of social categorization. Olson, J. M. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 55. Cambridge, Mass., Academic Press, pp. 1–80.

Kerry, P. 2017. Migrant film fest explores 'Remapping the Borders'. *The Korea Herald*, 26 October. www.koreaherald.com/view.php?ud=20171024000654. (Accessed 1 March 2018.)

Khalifa, M. A., Gooden, M. A. and Davis, J. E. 2016. Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research,* Vol. 86, No. 4, pp. 1272–311.

Kim, S. and Slapac, A. 2015. Culturally responsive, transformative pedagogy in the transnational era: Critical perspectives. *Educational Studies,* Vol. 51, No. 1, pp. 17–27.

Kincheloe, J. L. 2011. Critical ontology: Visions of selfhood and curriculum. Kincheloe, J. L., Hayes, K., Steinberg, S. R. and Tobin, K. (eds), *Key Works in Critical Pedagogy*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publishing, pp. 201–18.

King, R. and Lulle, A. 2016. *Research on Migration: Facing Realities and Maximising Opportunities – A Policy Review*. Brussels, European Commission.

Klimenko, E. 2014. *Fostering Tolerance towards Migrants: Efforts of the State – The Polish Experience and the Case of Russia*. Warsaw, Institute of Public Affairs.

La Barbera, MC. 2015. Identity and migration: An introduction. La Barbera, MC. (ed.), *Identity and Migration in Europe: Multidisciplinary Perspectives*. Cham, Switzerland, Springer International, pp. 1–11.

Lashley, L. 2018. A reflection on the professional and cultural experience of migrant teachers: The case of postcolonial Guyanese teachers in British mainstream primary schools. *International Journal of Educational Policy Research and Review,* Vol. 5, No. 2, pp. 31–9.

Leeman, Y. and Saharso, S. 2013. Coming of age in Dutch schools: Issues of schooling and identity. *Education Inquiry,* Vol. 4, No. 1, pp. 11–30.

Lin, M. H., Kwan, V. S. Y., Cheung, A. and Fiske, S. T. 2005. Stereotype content model explains prejudice for an envied outgroup: Scale of anti-Asian American stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin,* Vol. 31, No. 1, pp. 34–47.

Lindahl, E. 2007. *Gender and Ethnic Interactions among Teachers and Students: Evidence from Sweden*. Uppsala, Sweden. Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy. (Working Paper 25.)

Lipińska, E. and Seretny, A. 2011. *Doświadczenia nauczania w skupiskach polonijnych na obczyźnie [Teaching Experiences in Polish Communities Abroad].* Paper for the 3rd Conference of Polish Scientific Associations Abroad: Polish Youth Abroad – Educational Tasks. Krakow, Poland. (In Polish.)

Maguire, M. H. 2010. Lessons in understanding Montreal heritage language contexts: Whose literacies and voices are privileged? *Cahiers de L'ILOB/OLBI Working Papers,* Vol. 1, pp. 25–50.

Major, B., Gramzow, R. H., McCoy, S., Levin, S., Schmader, T. and Sidanius, J. 2002. Perceiving personal discrimination: the role of group status and legitimizing ideology. *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 82, No. 3, pp. 269–282.

Malakolunthu, S. 2010. Culturally responsive leadership for multicultural education: The case of 'Vision School' in Malaysia. *Procedia: Social and Behavioral Sciences,* Vol. 9, pp. 1162–69.

Manik, S. 2014. South African migrant teachers' decision-making: Levels of influence and 'relative deprivation'. *Journal of Southern African Studies,* Vol. 40, No. 1, pp. 151–65.

Marino Institute of Education. 2018. *Migrant Teacher Project*. Dublin, Marino Institute of Education. www.mie.ie/en/Research/Migrant_Teacher_Project. (Accessed 28 February 2018.)

Maytree Foundation. 2012. *Good Ideas from Successful Cities: Municipal Leadership on Immigrant Integration*. Toronto, Ont., Maytree Foundation.

Murray, K. E. and Marx, D. M. 2013. Attitudes toward unauthorized immigrants, authorized immigrants, and refugees. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology,* Vol. 19, No. 3, pp. 332–41.

NASUWT and Runnymede Trust. 2017. *Visible Minorities, Invisible Teachers: BME Teachers in the Education System in England*. London, NASUWT/Runnymede Trust.

O'Dowd, R. and Lewis, T. (eds). 2016. *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Oxford, UK, Routledge.

OECD. 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-Operation and Development.

___. 2017. *People on the Move*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Trends Shaping Education, Spotlight 11.)

Opertti, R., Scherz, H., Magni, G., Kang, H. and Abuhamdieh, S. 2018. *Migration Concepts and Themes in Education Documents*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

ORPEG. 2017. *Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą [Centre for the Development of Polish Education Abroad]*. Website. Warsaw, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. www.orpeg.pl/index.php/about-us. (Accessed 19 May 2018.) (In Polish.)

Oslo Council. 2018. *OXLO: Oslo Extra Large, a City for All*, Oslo Council. www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/prosjekter/oxlo-oslo-extra-large-en-by-for-alle/#gref. (Accessed 1 March 2018.)

Palaiologu, N. and Faas, D. 2012. How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* Vol. 42, No. 4, pp. 563–84.

Pica-Smith, C. and Poynton, T. 2014. Supporting interethnic and interracial friendships among youth to reduce prejudice and racism in schools: The role of the school counselor. *Professional School Counseling,* Vol. 18, No. 1, pp. 82–89.

Poland Ministry of Education. 2017. *Edukacja polskich dzieci za granicą [Polish Children Education Abroad]*. Warsaw, Ministry of Education. https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/edukacja-polskich-dzieci-za-granica.html. (Accessed 19 May 2018.) (In Polish.)

PPMI. 2017. *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*. Luxembourg, European Commission.

Reitz, A. K., Asendorpf, J. B. and Motti-Stefanidi, F. 2015. When do immigrant adolescents feel personally discriminated against? Longitudinal effects of peer preference. *International Journal of Behavioral Development,* Vol. 39, No. 3, pp. 197–209.

RET International. 2018a. *Casa en Tierra Ajena (Cine-Foro)* [*House in a Foreign Land (Cinema-Forum)*]. Geneva, Switzerland, RET International. https://loquenosune.org/category/campana-en-accion/costa-rica/. (Accessed 1 March 2018.) (In Spanish.)

___. 2018b. *What Unites Us: About this Campaign*, Geneva, Switzerland, RET International. https://loquenosune.org/sobre-esta-campana/. (Accessed 1 March 2018.)

Sandoval-Hernández, A. and Miranda, D. 2018. *Exploring ICCS 2016 to Measure Progress toward Target 4.7*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Santerini, M. 2010. *La qualità della scuola interculturale [The Quality of Intercultural Schools]*. Trento, Erickson. (In Italian.)

Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T. and Garcia, A. 2014. The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin,* Vol. 140, No. 4.

Schüller, S. 2012. *The Effects of 9/11 on Attitudes toward Immigration and the Moderating Role of Education*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (Discussion Paper 7052.)

Smith, W. C. and Persson, A. 2018. Supporting teachers for culturally and linguistically diverse pedagogy. Population Research Institute, Pennsylvania State University. (Unpublished.)

Smyth, E. 2015. *Wellbeing and School Experiences Among 9- and 13-Year-Olds: Insights from the Growing Up in Ireland Study*. Dublin, Economic and Social Research Institute.

SOM. 2012. *Mapping the Politicisation of Immigration*. Brussels, European Commission, Support and Opposition to Migration. (Policy Brief, September.)

Stark, L., Plosky, W. D., Horn, R. and Canavera, M. 2015. 'He always thinks he is nothing': The psychosocial impact of discrimination on adolescent refugees in urban Uganda. *Social Science and Medicine,* Vol. 146, pp. 173–81.

Stöhr, T. and Wichardt, P. C. 2016. *Conflicting Identities: Cosmopolitan or Anxious? Appreciating Concerns of Host Country Population Improves Attitudes Towards Immigrants*. Kiel, Germany, Kiel Institute for the World Economy. (Working Paper 2045.)

Strabac, Z., Aalberg, T. and Valenta, M. 2014. Attitudes towards Muslim immigrants: Evidence from survey experiments across four countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies,* Vol. 40, No. 1, pp. 100–18.

Swim, J. K., Hyers, L. L., Cohen, L. L., Fitzgerald, D. C. and Bylsma, W. H. 2003. African American college students' experiences with everyday racism: Characteristics of and responses to these incidents. *Journal of Black Psychology,* Vol. 29, No. 1, pp. 38–67.

TENT. 2016. *Public Perceptions of the Refugee Crisis*. New York, TENT Foundation.

Thomé-Williams, A. C. 2016. Developing intercultural communicative competence in Portuguese through Skype and Facebook. *Intercultural Communication Studies,* Vol. 25, No. 1, pp. 213–33.

Toulouse, P. R. 2018. *Truth and Reconciliation in Canadian Schools*. Winnipeg, Portage and Main Press.

UNESCO. 2006. *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris, UNESCO.

Van Briel, B., Darmody, M. and Kerzil, J. 2016. *Education Policies and Practices to Foster Tolerance, Respect for Diversity and Civic Responsibility in Children and Young People in the EU*. Luxembourg, European Union.

van den Berg, D., van Dijk, M. and Grootscholte, M. 2011. *Diversiteitsmonitor 2011: Cijfers en Feiten over Diversiteit in het PO, VO, MBO en op Lerarenopleidingen – Een Update van de Diversiteitmonitor 2010. [Diversity Monitor 2011: Facts and Figures Concerning Diversity in Primary, Secondary, Vocational and Teacher Education: An Update to the Diversity Monitor 2010]*. The Hague, Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt [Education Sector Employment]. (In Dutch.)

Watanabe, T. 2010. Education for Brazilian pupils and students in Japan: Towards a multicultural symbiotic society. *Procedia: Social and Behavioral Sciences,* Vol. 7, pp. 164–70.

WEF. 2017. *Migration and Its Impact on Cities*. Geneva, Switzerland, World Economic Forum.

Weiner, M. F. 2018. Curricular alienation: multiculturalism, tolerance, and immigrants in Dutch primary school history textbooks. *Humanity and Society,* Vol. 42, No. 2, pp. 147–70.

Wells, A. S., Fox, L. and Cordova-Cobo, D. 2016. *How Racially Diverse Schools and Classrooms Can Benefit All Students*. New York, Century Foundation.

Westlake, D. 2011. *Multiculturalism Policies for Immigrant Minorities: Scores for Each Indicator from 1980, 1990, 2000, and 2010*. Kingston, Queen's University. www.queensu.ca/mcp/immigrant-minorities/results. (Accessed 15 October 2017.)

Winkler, H. 2015. *Why do Elderly People Oppose Immigration When They're Most Likely to Benefit?* Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/future-development/2015/07/22/why-do-elderly-people-oppose-immigration-when-theyre-most-likely-to-benefit.(Accessed 2 March 2018.)

WVS. 2016. *WVS Wave 6 (2010–2014) [data]*, Vienna, World Values Survey. www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp. (Accessed 1 November 2017.)

Yohani, S. 2013. Educational cultural brokers and the school adaptation of refugee children and families: Challenges and opportunities. *International Migration and Integration,* Vol. 14, pp. 61–79.

Zakharia, Z. 2016. Bilingual education in the Middle East and North Africa. O. García et al. (eds), *Bilingual and Multilingual Education*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 1–13.

CHAPITRE 6

Agunias, D. R. and Newland, K. 2012. *Developing a Road Map for Engaging Diasporas in Development: A Handbook for Policymakers and Practitioners in Home and Host Countries*. Geneva, Switzerland/Washington, International Organization for Migration/Migration Policy Institute.

Albania Government. 2010. *Strategy on Reintegration of Returned Albanian Citizens 2010–2015*. Tirana, Government of Albania.

Albania Ministry of Social Welfare and Youth. 2014. *Employment and Skills Strategy 2014–2020.* Tirana, Ministria e Punës dhe Çështjeve Sociale.

Aleksynska, M. and Tritah, A. 2013. Occupation–education mismatch of immigrant workers in Europe: Context and policies. *Economics of Education Review*, Vol. 36, pp. 229–44.

Altbach, P. G. and Knight, J. 2007. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, No. 3–4, pp. 290–305.

Bardak, U. 2014. *Migration and Skills Development Agenda in ETF Partner Countries*. Turin, Italy, European Training Foundation.

Barjaba, K. and Barjaba, J. 2015. *Embracing Emigration: The Migration-Development Nexus in Albania.* Washington, DC, Migration Policy Institute. www.migrationpolicy.org/article/embracing-emigration-migration-development-nexus-albania. (Accessed 18 September 2018.)

Batalova, J., Fix, M. and Bachmeier, J. D. 2016. *The Costs of Brain Waste among Highly Skilled Immigrants in the United States*. Washington, DC, Migration Policy Institute/New American Economy/World Education Services.

Benabdallah, L. and Robertson, W. 2018. Xi Jinping pledged $60 billion for Africa. Where will the money go? *Washington Post*, 17 September. www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2018/09/17/xi-jinping-pledged-60-billion-for-africa-where-will-the-money-go. (Accessed 17 September 2018.)

Bettie, M. 2015. Ambassadors unaware: the Fulbright Program and American public diplomacy. *Journal of Transatlantic Studies,* Vol. 13, No. 4, pp. 358–72.

Bhagwati, J. and Hamada, K. 1974. The brain drain, international integration of markets for professionals and unemployment: A theoretical analysis. *Journal of Development Economics,* Vol. 1, No. 1, pp. 19–42.

Bhandari, R. and Belyavina, R. 2012. Trends and directions in global student mobility. *International Higher Education*, No. 66, pp. 14–15.

Bhandari, R. and Robles, C. 2018. *International Higher Education: Shifting Mobilities, Policy Challenges, and New Initiatives*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Bonfati, S., Matos, A. D. d., Liebig, T. and Xenogiani, T. 2014. *Migrants' Qualifications and Skills and Their Links with Labour Market Outcomes.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Brenn-White, M. and van Rest, E. 2012. *English-Taught Master's Programs in Europe: New Findings on Supply and Demand.* New York, Institute of International Education.

British Council. 2014. *Exploring the Impacts of Transnational Education on Host Countries: A Pilot Study*. London, British Council.

Brücker, H., Glitz, A., Lerche, A. and Romiti, A. 2015. *Occupational Recognition and Immigrant Labor Market Outcomes.* Chicago, IL, Society of Labor Economists. (Unpublished.)

Cangiano, A. 2015. Migration policies and migrant employment outcomes. *Comparative Migration Studies*, Vol. 2, No. 4, pp. 417–43.

CARICOM. 2017. *CSME – A Journey not a Destination: CARICOM Heads.* www.caricom.org/media-center/communications/press-releases/csme-a-journey-not-a-destination-caricom-heads. (Accessed 17 September 2018.)

Castagnone, E., Nazio, T., Bartolini, L. and Schoumaker, B. 2015. Understanding transnational labour market trajectories of African-European migrants: Evidence from the MAFE survey. *International Migration Review*, Vol. 49, No. 1, pp. 200–31.

CEDEFOP. 2016. *How to Make Visible and Value Refugees' Skills and Competences.* Thessaloniki, European Centre for the Development of Vocational Training.

___. 2018. *What Is the European Skills Passport?* Thessaloniki, European Centre for the Development of Vocational Training. https://europass.cedefop.europa.eu/europass-support-centre/general-questions-europass/what-european-skills-passport. (Accessed 17 September 2018.)

Chuang, I. and Ho, A. 2016. *HarvardX and MITx: Four Years of Open Online Courses – Fall 2012–Summer 2016.* Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology/Harvard University.

Council of Europe. 2018. *Chart of signatures and ratifications of Treaty 165*. Strasbourg, France, Council of Europe. www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165/signatures. (Accessed 17 September 2018.)

Desiderio, M. V. and Hooper, K. 2015. *Improving Migrants' Labour Market Integration in Europe from the Outset: a Cooperative Approach to Predeparture Measures*. Brussels, Migration Policy Institute/Migration Policy Centre/INTERACT.

Dessoff, A. 2012. Asia's burgeoning higher education hubs. *International Educator*, Vol. 21, No. 4, p. 16.

Deuster, C. and Docquier, F. 2018. *International Migration and Human Capital Inequality: A Dyadic Approach*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report2019*.)

European Commission. 2017. *Integration: New Skills Profile Tool to Help Non-EU Nationals Enter the Labour Market*. Brussels, European Commission.

___. 2018. *Intra-Africa: Supporting Academic Mobility in Africa.* Brussels, European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. https://eacea.ec.europa.eu/intra-africa. (Accessed 17 September 2018.)

European Commission, Eurostudent and Eurydice. 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat. 2014. *Obstacles to Getting a Suitable Job by Migration Status, Labour Status and Educational Attainment Level*. Luxembourg, Eurostat.

___. 2016. *Key Figures on Europe: 2016 Edition*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Farrugia, C. 2014. *Charting New Pathways to Higher Education: International Secondary Students in the United States*. New York, Center for Academic Mobility Research/Institute of International Education.

___. 2017. *Globally Mobile Youth: Trends in International Secondary Students in the United States, 2013–2016*. New York, Institute of International Education.

Farrugia, C. and Bhandari, R. 2016. *Open Doors 2015: Report on International Educational Exchange*. New York, Institute of International Education.

Farrugia, C. and Mahmoud, O. 2016. *Beyond Borders: Measuring Academic Mobility between the United States and Mexico*. New York, Institute of International Education Center for Academic Mobility Research and Impact.

Gëdeshi, I. and Xhaferaj, E. 2016. *Social and Economic Profile of the Return Migrants in Albania*. Tirana, International Organization for Migration.

GFMD. 2013. *Enhancing the Development Impacts of Labour Migration and Circular Mobility through More Systematic Labour Market and Skills Matching*. Geneva, Switzerland, Global Forum on Migration and Development.

Girard, M. and Smith, M. 2012. Working in a regulated occupation in Canada: an immigrant–native born comparison. *Journal of International Migration and Integration*, Vol. 14, No. 2, p. 219–244.

Global Affairs Canada. 2017. *Economic Impact of International Education in Canada: 2017 Update*. Ottawa, Global Affairs Canada. www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/Economic_Impact_International_Education_in_Canada_2017.pdf. (Accessed 15 September 2018.)

Hanson, G. H. and Slaughter, M. J. 2016. *High-Skilled Immigration and the Rise of STEM Occupations in U.S. Employment*. Washington, DC, National Bureau of Economic Research.

Hausmann, R. and Nedelkoska, L. 2017. *Welcome Home in a Crisis: Effects of Return Migration on the Non-migrants' Wages and Employment*. Cambridge, MA, Harvard University. (HKS Working Paper RWP17-015.)

Hawthorne, L. 2013. *Recognizing Foreign Qualifications*. Washington, DC, Migration Policy Institute.

Hazelkorn, E. 2015. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: the battle for World-Class Excellence*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan.

HEGlobal. 2016. *The Scale and Scope of UK Higher Education Transnational Education*. Birmingham, UK, Higher Education International Unit.

IAU. 2008. *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action*. Paris, International Association of Universities.

ICEF Monitor. 2017. What rankings are most important to students? 6 September. http://monitor.icef.com/2017/09/what-rankings-are-most-important-to-students. (Accessed 21 September 2018.)

___. 2018. South Korea: record growth in international student enrolment. 21 February. http://monitor.icef.com/2018/02/south-korea-record-growth-international-student-enrolment. (Accessed 17 September 17 2018.)

IEduChina. 2016. *IEduChina: About us.* Shenzen, China, IEduChin, Shenzhen Huliangangwan Net Technology. www.ieduchina.com/service/aboutus_en.html. (Accessed 17 September 2018.)

IIE. 2015. *What International Students Think about U.S. Higher Education: Attitudes and Perceptions of Prospective Students from Around the World*. New York, Institute of International Education.

ILO. 2010. *Guidelines for Recognizing the Skills of Returning Migrant Workers*. Bangkok, International Labour Organization.

IOM. 2013. *Recognition of Qualifications and Competences of Migrants.* Brussels, International Organization for Migration.

IOM and INSTAT. 2013. *Return Migration and Reintegration in Albania 2013*. International Organization for Migration/Republic of Albania Institute of Statistics.

Kago, C. and Masinde, W. 2017. Free movement of workers. Ugirashebuja, E., Ruhangisa, J. E., Ottervanger, T. and Cuyvers, A. (eds), *East African Community Law: Institutional, Substantive and Comparative EU Aspects*. Leiden, Netherlands, Brill.

Karugaba, M. 2009. *Doctors to Be Bonded*. Kampala, New Vision. www.newvision.co.ug/new_vision/news/1245025/doctors-bonded. (Accessed 17 September 2018.)

Kennedy, K. 2017. Germany surpasses international student target three years early. *The PIE News*, 30 November. https://thepienews.com/news/germany-surpasses-international-student-target-three-years-early. (Accessed 21 September 2018.)

Kerr, S. P., Kerr, W., Özden, Ç. and Parsons, C. 2016. Global talent flows. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 30, No. 4,

pp. 83–106.

Knight, J. 2012. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 20–33.

___. 2016. Transnational education remodeled: toward a common TNE framework and definitions. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 34–47.

Kottasova, I. 2016. Saudi Arabia cuts funding for students abroad. *CNN Money*, 9 February. https://money.cnn.com/2016/02/09/news/saudi-arabia-students-overseas. (Accessed 18 September 2018.)

Kovacheva, V. and Grewe, M. 2015. *Migrant Workers in the German Healthcare Sector.* Hamburg, Germany, Hamburg Institute of International Economics.

Kuroda, K., Sugimura, M., Kitamura, Y. and Asada, S. 2018. *Internationalization of Higher Education and Student Mobility in Japan and Asia*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Ligami, C. 2017. Heads of state declare common higher education area. *University World News*, 19 May. www.universityworldnews.com/article.php?story=20170519145012846. (Accessed 18 September 2018.)

Lodigiani, R. and Sarli, A. 2017. Migrants' competence recognition systems: controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 8, No. 1, pp. 127–44.

Maslen, G. 2018. Foreign students' economic contribution soars by 22%. *University World News*, 10 April. www.universityworldnews.com/article.php?story=20180410110537639. (Accessed 18 September 2018.)

McManus, C. and Nobre, C. A. 2017. Brazilian scientific mobility program: science without borders – preliminary results and perspectives. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, Vol. 89, No. 1, pp. 773–86.

Mori, R. 2018. *Higher Education Possibilities for and Constraints on International Students in Japan*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Nafie, R. 2017. What Germany is doing right to edge past the competition. The PIE News, 7 April. https://thepienews.com/analysis/germany-edge-past-competition-international-students. (Accessed 18 September 2018.)

Nikolovska, M. 2010. *Education and Business: Albania.* Turin, European Training Foundation.

NOKUT. 2017. *NOKUT's Qualifications Passport for Refugees.* Oslo, Norwegian Agency for Quality Assurance in Education.

www.nokut.no/en/nyheter-2016/NOKUTs-Qualifications-Passport-for-Refugees. (Accessed 15 March 2018.)

NSF. 2018. 2016. *Doctorate Recipients from U.S. Universities*. Alexandria, VA, National Science Foundation.

OECD. 2014. *International Migration Outlook 2014*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2017. *International Migration Outlook 2017*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD/European Union. 2015. *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development/European Union.

Owen, T. and Lowe, S. J. 2008. *Labour Market Integration of Skilled Immigrants: Good Practices for the Recognition of International Credentials*. Paris, UNICEF.

Piracha, M. and Vadean, F. 2010. Return migration and occupational choice: evidence from Albania. *World Development*, Vol. 38, No. 8, pp. 1141–55.

Project Atlas. 2016. *Infographics and Data.* New York, Institute of International Education. www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data. (Accessed 15 April 2018.)

___. 2017. *Infographics and Data*. New York, Institute of International Education. www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data. (Accessed 15 April 2018.)

Rauhvargers, A. 2004. Improving the recognition of qualifications in the framework of the Bologna process. *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 3, pp. 331–47.

Redden, E. 2016. A big world out there. *Inside Higher Ed*, 24 February. www.insidehighered.com/news/2016/02/24/researchers-survey-landscape-internationalization-higher-education. (Accessed 15 September 2018.)

Republic of Moldova Government. 2017. *Moldovan national framework of qualifications to upgrade*. Kishinev, Government of Republic of Moldova. https://gov.md/en/content/moldovan-national-framework-qualifications-upgrade. (Accessed 21 September 2018.)

Rietig, V. 2016. *Moving Beyond Crisis: Germany's New Approaches to Integrating Refugees into the Labour Market*. Washington, DC, Migration Policy Institute.

Rumbley, L. E. and de Wit, H. 2017. International faculty mobility: crucial and understudied. *International Higher Education*, No. 88, pp. 6–8.

Sawahl, W. 2009. Algeria: study abroad cuts to tackle brain drain. *University World News*, 3 May. www.universityworldnews.com/article.php?story=20090430201022419. (Accessed 18 September 2018.)

Shah, D. 2018. *By the Numbers: MOOCS in 2017.* Class Central. www.class-central.com/report/mooc-stats-2017. (Accessed 18 September 2018.)

Sharma, Y. 2017. Talent drive looks to bring in international students. *University World News*, 16 March. www.universityworldnews.com/article.php?story=20170316161911243. (Accessed 18 September 2018.)

Souto-Otero, M. and Villalba-Garcia, E. 2015. Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: inclusion, exclusion or polarisation in the recognition of skills? *International Review of Education,* Vol. 61, No. 5, pp. 585–607.

Sumption, M., Papademetriou, D. G. and Flamm, S. 2013. *Skilled Immigrants in the Global Economy: Prospects for International Cooperation on Recognition of Foreign Qualifications.* Washington, DC, Migration Policy Institute.

Teichler, U., Ferencz, I. and Wächter, B. 2011. *Mapping Mobility in European Higher Education. Vols I and II*. Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture.

UNDESA. 2015. *Trends in International Migrant Stock: Migrants by Destination and Origin (Table 16)*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates15.shtml. (Accessed 18 September 2018.)

___. 2017. *Total population (both sexes combined) by region, subregion and country, annually for 1950–2100 (thousands).* United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. https://population.un.org/wpp/DVD/Files/1_Indicators%20(Standard)/EXCEL_FILES/1_Population/WPP2017_POP_F01_1_TOTAL_POPULATION_BOTH_SEXES.xlsx. (Accessed 18 September 2018.)

UNESCO. 2015. *Draft Preliminary Report Concerning the Preparation of a Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications*. Paris, UNESCO.

___. 2017a. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.

___. 2017b. *Progress Report on the Preparation of the Draft Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications*. Paris, UNESCO.

UNESCO IESALC. 2018. Declaration, Third Regional Conference on Higher Education for Latin America and the Caribbean. Córdoba, Argentina, 11–15 June.

United Nations. 2018. *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration.* New York, United Nations.

Universities UK. 2017. *International Students Now Worth £25 billion to UK Economy: New Research.* London, Universities UK. www.universitiesuk.ac.uk/news/Pages/International-students-now-worth-25-billion-to-UK-economy---new-research.aspx. (Accessed 18 September 2018.)

Van Bouwel, L. and Veugelers, R. 2009. *Does University Quality Drive International Student Flows?* Leuven, Catholic University of Leuven, Faculty of Business and Economics.

___. 2013. The determinants of student mobility in Europe: the quality dimension. *European Journal of Higher Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 172–90.

Vathi, Z. and Zajmi, I. 2017. *Children and Migration in Albania: Latest Trends and Protection Measures Available*. Tirana, Terre des hommes.

Walcutt, L. 2016. The scholarship struggle Saudi Arabian students are facing. *Forbes*, 28 September. www.forbes.com/sites/leifwalcutt/2016/09/28/the-scholarship-struggle-saudi-arabian-students-are-facing. (Accessed 18 September 2018.)

Waruru, M. 2017. Hurdles ahead for East Africa's Common Higher Education Area. *The Pie News,* 18 July. https://thepienews.com/news/hurdles-ahead-east-african-community-common-higher-education-area/. (Accessed 18 September 2018.)

Woldegiorgis, E. T. and Knight, J. 2017. *Achieving African higher education regionalization.* Knight, J. and Woldegiorgis, E. T. (eds), *Regionalization of African Higher Education*. Rotterdam, Springer, pp. 209–20.

World Bank. 2009. *The Nurse Labor & Education Markets in the English-speaking CARICOM: Issues and Options for Reform*. Washington, DC, World Bank.

___. 2010. *Financing Higher Education in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Regional Educational Publications.)

PARTIE SUIVI DES PROGRÈS

CHAPITRE 7

Arp-Nisen, J. D. and Massey, D. S. 2006. *Latin American Migration Project*. Princeton, NJ, https://lamp.opr.princeton.edu/. (Accessed 18 September 2018.)

Beauchemin, C. 2012. *Migrations between Africa and Europe: Rationale for a survey design.* Paris, French Institute for Demographic Studies.

Buber-Ennser, I., Kohlenberger, J., Rengs, B., Al Zalak, Z., Goujon, A., Striessnig, E., Potančoková, M., Gisser, R., Testa, M. R. and Lutz, W. 2016. Human capital, values, and attitudes of persons seeking refuge in Austria in 2015. *PLOS ONE,* Vol. 11, No. 9.

Carletto, G. 2018. *Scaling up the Collection of Microdata on Migrants, Refugees and IDPs.* Washington, DC, World Bank, Development Data Group.

DIW. 2017. *IAB-BAMF-SOEP Survey of Refugees in Germany*. Berlin, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung [German Institute for Economic Research]. www.diw.de/de/diw_02.c.244287.de/ueber_uns/menschen_am_diw_berlin/mitarbeiter/innen.html?id=diw_01.c.538695.en. (Accessed 18 September 2018.) (In German.)

Englund, G. 2018. *Estimating the Number of Forcibly Displaced School-Age Children not Accessing Education*. (Background Paper for *Global Education Monitoring Report 2019.*)

Freier, L. F. and Parent, N. 2018. *A South American Migration Crisis: Venezuelan Outflows Test Neighbors' Hospitality*. Washington, DC, Migration Policy Institute. www.migrationpolicy.org/article/south-american-migration-crisis-venezuelan-outflows-test-neighbors-hospitality. (Accessed 15 September 2018.)

IAEG-SDGs. 2017. *Tier Classification for Global SDG Indicators*. New York, Inter-agency and Expert Group on SDG Indicators, United Nations Statistical Commission.

LIfBI. 2016. *Das Projekt: ReGES – Refugees in the German Educational System*. Bamberg, Germany, Leibniz Institute for Educational Trajectories. (In German.)

Mexican Migration Project. 2018. *Database version 161*. Princeton, NJ/Guadalajara, Mexico, Princeton University/University of Guadalajara. http://mmp.opr.princeton.edu. (Accessed 15 September 2018.)

OECD and GEMR. 2018. *Learning from Data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development/ Global Education Monitoring Report.

ReliefWeb. 2018. *UNHCR and IOM chiefs call for more support as the outflow of Venezuelans rises across the region*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration. https://reliefweb.int/report/venezuela-bolivarian-republic/unhcr-and-iom-chiefs-call-more-support-outflow-venezuelans. (Accessed 15 September 2018.)

Richardson, D. and Ali, N. 2014. *An Evaluation of International Surveys of Children*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development.

SERISS. 2018. *Survey Codings*. Synergies for Europe's Research Infrastructures in the Social Sciences. www.surveycodings.org. (Accessed 15 September 2018.)

UIS. 2001. *Education for All Indicators Expert Group Meeting: Report on the Meeting and Proposals for the Future Development of EFA Indicators*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UN Statistical Commission. 2018. *International Recommendations on Refugees Statistics*. New York, United Nations, Statistical Commission, Expert Group on Refugee and Internally Displaced Persons Statistics.

UNHCR. 2018. *Global Trends: Forced Displacement in 2017*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

UNICEF, IOM, UNHCR, Eurostat and OECD. 2018. *A Call to Action*. New York, UNICEF.

United Nations. 2015. *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, United Nations.

World Bank. 2018a. *Asylum Seekers in the European Union*. Washington, DC, World Bank.

___. 2018b. *Central Microdata Catalogue*, Washington, DC, World Bank. http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/central (Accessed 17 September 2018.)

CHAPITRE 8

Administrative Tribunal of Lille. 2016. *Ordonnance du 6 septembre 2016 [Ordinance of 6 September 2016].* Lille, France, Tribunal administratif. (No. 1606500.) (In French.)

Administrative Tribunal of Versailles. 2016. *Ordonnance du 19 octobre 2006 [Ordinance of 19 October 2006].* Versailles, France, Tribunal administratif. (No. 1306559.) (In French.)

Alexander, M. and Alkema, L. 2018. Global estimation of neonatal mortality using a Bayesian hierarchical splines regression model. *Demographic Research,* Vol. 38, pp. 335–72.

Alkema, L., Chou, D., Hogan, D., Zhang, S., Moller, A.-B., Gemmill, A., Fat, D. M., Boerma, T., Temmerman, M., Mathers, C. and Say, L. 2016. Global, regional, and national levels and trends in maternal mortality between 1990 and 2015, with scenario-based projections to 2030: a systematic analysis by the UN Maternal Mortality Estimation Inter-Agency Group. *The Lancet,* Vol. 387, No. 10017, pp. 462–74.

Alkema, L. and New, J. R. 2012. Progress toward global reduction in under-five mortality: a bootstrap analysis of uncertainty in Millennium Development Goal 4 estimates. *PLOS Medicine,* Vol. 9, No. 12.

ASER. 2018. *Annual Status of Education Report 2017: 'Beyond Basics' (Rural)*. New Delhi, Pratham Education Foundation.

CBS and UNICEF. 2018. *Democratic People's Republic of Korea: Multiple Indicator Cluster Survey*. Pyongyang, Central Bureau of Statistics of the DPR Korea/UNICEF.

CESCR. 1999. *Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights: General Comment No. 13*. New York, United Nations Economic and Social Council, Committee on Economic, Social and Cultural Rights.

___. 2009. *Non-discrimination in Economic, Social and Cultural Rights: General Comment No. 20*. New York, United Nations Economic and Social Council, Committee on Economic, Social and Cultural Rights.

___. 2017. *Concluding Observations on the Sixth Periodic Report of the Netherlands*. New York, United Nations Economic and Social Council, Committee on Economic, Social and Cultural Rights.

CMW. 2013. *General Comment No. 2 on the Rights of Migrant Workers in an Irregular Situation and Members of their Families*. New York, United Nations, Office of the High Commissioner for Human Rights, Committee on Migrant Workers.

CMW and CRC. 2017. *Joint General Comment No. 4 (2017) of the Committee on the Protection of the Rights of all Migrant Workers and Member of their Families and No. 23 (2017) of the Committee on the Rights of the Child on State Obligations Regarding the Human Rights of Children in the Context of International Migration in Countries of Origin, Transit, Destination, and Return*. New York, United Nations, Office of the High Commissioner for Human Rights, Committee on Migrant Workers and Committee on the Rights of the Child.

Cortes, R. 2017. *Human Rights of Migrants and Their Families in Argentina as Evidence for Development of Human Rights Indicators: a Case Study*. Global Knowledge Partnership on Migration and Development. Washington, DC, World Bank.

Delvino, N. and Spencer, S. 2014. *Irregular Migrants in Italy: Law and Policy on Entitlements to Services*. Oxford, UK, University of Oxford.

Equal Rights Trust. 2017. *Learning InEquality: Using Equality Law to Tackle Barriers to Primary Education for Out-of-School Children*. London, Equal Rights Trust.

FIDH. 2016. *Women and Children from Kyrgyzstan Affected by Migration: An Exacerbated Vulnerability*. Paris, International Federation for Human Rights.

France Human Rights Defender. 2017. *Décision 2017-023 du 30 janvier 2017 relative au refus d'inscription en classe de maternelle d'un enfant, constitutif d'une discrimination fondée sur la résidence et l'origine [Decision ... on the refusal to enroll a child in kindergarten, which constitutes discrimination based on residence and origin]*. Paris, Défenseur des droits. (In French.)

IEA. 2017. *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Boston, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index-pirls.html. (Accessed 15 September 2018)

___. 2018. *IEA's Rosetta Stone: Measuring Global Progress Toward the UN Sustainable Development Goal for Quality Education by Linking Regional Assessment Results to TIMSS and PIRLS International Benchmarks of Achievement*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

IEA and UNESCO. 2017. *Measuring SDG 4: How PIRLS Can Help*? Amsterdam/Paris, IEA/UNESCO.

Italy Council of State. 2014. *Council Judgement of 27 February.* Rome, Consiglio di Stato. (No. 1734.)

Leech, G. 2017. *Migrant children turned away from schools in Russia*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2017/02/09/migrant-children-turned-away-schools-russia. (Accessed 1 May 2018.)

PAL Network. 2018. *ASER Afghanistan joins the Citizen Led Assessment folds*. Nairobi, PAL Network http://palnetwork.org/aser-afghanistan-joins-the-citizen-led-assessment-folds. (Accessed September 2018.)

Ramanujan, P. and Deshpande, A. 2018. *A Study of Access, Transition and Learning in Secondary Schools*. New Delhi, ASER Centre.

RTE Project. 2017. *Accountability from a Human Rights Perspective: the Incorporation and Enforcement of the Right to Education in the Domestic Legal Order*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

RTEI. 2018. *The Status of the Right to Education of Migrants: International Legal Framework, Remaining Barriers at National Level and Good Examples of States' Implementation*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Spencer, S. and Hughes, V. 2015. *Outside and In: Legal Entitlements to Health Care and Education for Migrants with Irregular Status in Europe*. Oxford, UK, Centre on Migration Policy and Society.

Spreen, C. A. and Vally, S. 2012. Monitoring the right to education for refugees, migrants and asylum seekers. *Southern African Review of Education,* Vol. 18, No. 2, pp. 71–89.

Statistics Sierra Leone. 2018. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2017: Survey Findings Report*. Freetown, Statistics Sierra Leone.

UIS. 2017a. *Counting the Number of Children Not Learning: Methodology for a Global Composite Indicator for Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2017b. *More than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2018. *SDG 4 Data Digest 2018*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UN General Assembly. 1951. *Convention Relating to the Status of Refugees*. New York, United Nations.

___. 1954. *Convention Relating to the Status of Stateless Persons*. New York, United Nations.

UNESCO. 2016. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.

___. 2018. *Combining School Completion Rate Estimates from Multiple Sources: the Adjusted Bayesian Completion Rates (ABC) Model*. Paris, UNESCO.

UNICEF. 2017. *Collecting Data on Foundational Learning Skills & Parental Involvement in Education*. New York, UNICEF. (Methodological Paper 5.)

CHAPITRE 9

Adams, L. and Denboba, A. 2017. *Iraq Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Reports 2014.)

Anderson, K., Raikes, A., Kosaraju, S. and Solano, A. 2017. *National Early Childhood Care and Education Quality Monitoring Systems*. New York, Center for Universal Education/Brookings Institution/UNICEF.

Bertram, T. and Pascal, C. (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries: Findings from IEA's Early Childhood Education Study*. Hamburg, Germany, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Bouchane, K., Yoshikawa, H., Murphy, K. M. and Lombardi, J. 2018. *Early Childhood Development and Early Learning for Children in Crisis and Conflict*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F. and Bhutta, Z. A. 2017. Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet,* Vol. 389, No. 10064, pp. 91–102.

Center on the Developing Child. 2007. *The Science of Early Childhood Development*. Cambridge, MA, Harvard University, Center on the Developing Child. (Accessed 19 September 2018.)

Children on the Edge. 2015. *Far from the Beaten Track: Reaching Displaced Children in the Outlying Mountains of Kachin State, Myanmar*. Chichester, UK, Children on the Edge. www.childrenontheedge.org/latest-stories/-far-from-the-beaten-track-reaching-displaced-children-in-the-outlying-mountains-of-kachin-state-burma. (Accessed 16 August 2018.)

Consultative Group on Early Childhood Care and Development. 2016. *Global Report on Equity and Early Childhood*. Leiden, Netherlands, International Step by Step Association.

Dallain, S.-C. and Scott, K.-J. 2017. *Little Ripples: Refugee-Led Early Childhood Education*. New Delhi, Institute for Advanced Computer Technology.

IAEG-SDGs. 2018. *Work Plan for Tier III SDG Global Indicators: Goal 4 – Target Number 4.2*. New York, Inter-agency and Expert Group on SDG Indicators, United Nations Statistical Commission.

International Rescue Committee. 2016. *Bekaa and Akkra*. London, Save the Children International/IDELA Network.

___. 2017. *Impact of War on Syrian Children's Learning: Testing Shows Gaps in Literacy and Math Skills*. New York, International Rescue Committee.

MacArthur Foundation. 2017. *Sesame Workshop & International Rescue Committee Awarded $100 Million for Early Childhood Education of Syrian Refugees*. Chicago, IL, MacArthur Foundation. www.macfound.org/press/press-releases/sesame-workshop-and-international-rescue-committee-awarded-100-million-early-childhood-education-syrian-refugees (Accessed 16 August 2018.)

Ministry of Women and Child Development. 2013. *National Early Childhood Care and Education Policy (ECCE) Policy*. New Delhi, Ministry of Women and Child Development.

National Research Council of the National Academies. 2008. *Early Childhood Assessment*. Washington, DC, National Academies Press.

OECD. 2018. *Early Learning Matters*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Park, M., Katsiaficas, C. and McHugh, M. 2018. *Responding to the ECEC Needs of Children of Refugees and Asylum Seekers in Europe and North America*. Washington, DC, Migration Policy Institute.

Paul, S. 2017. Quality standards for early childhood services: examples from South and South East Asia. *Early Childhood Matters,* Vol. 2017, pp. 70–73.

Raikes, A. 2017. Measuring child development and learning. *European Journal of Education,* Vol. 52, No. 4, pp. 511–22.

South Africa Department of Basic Education. 2015. *The South African National Curriculum Framework for Children from Birth to Four*. Pretoria, Department of Basic Education.

Steinberg, R. 2018. *Bringing Hope to Children in Kenya's Kalobeyei Refugee Settlement*. New York, UNICEF.

The Early Childhood Commission. 2018. *Report for the 2017 Economic and Social Survey of Jamaica: 'Social Development, Social Protection and Culture'*. Kingston, The Early Childhood Commission.

The Lancet. 2016. Advancing early childhood development: from science to scale. 4 October.

Uganda Ministry of Education and Sports. 2018. *Education Response Plan for Refugees and Host Communities in Uganda*. Kampala, Ministry of Education and Sports.

UIS. 2018. *SDG 4 Data Digest 2018*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UNHCR. 2018a. *Population Statistics*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2018b. *Uganda: July 2018*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2018c. *Uganda Country Refugee Response Plan: the integrated Response Plan for Refugees from South Sudan, Burundi and the Democratic Republic of the Congo*. Nairobi, United Nations High Commissioner for Refugees.

UNICEF. 2012. *School Readiness*. New York, UNICEF.

___. 2017. *Development of the Early Childgood Development index in MICS Surveys*. New York, UNICEF. (MICS Methodological Paper.)

___. 2018. *Early Childhood Development*. New York, UNICEF.

United Nations. 2016. *New York Declaration for Refugees and Migrants*. New York, United Nations.

___. 2018. *Secretary-General's Remarks at Education Above All Event*. New York, United Nations Secretary-General. www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2018-04-27/secretary-generals-remarks-education-above-all-event-prepared (Accessed 19 September 2018.)

Verdisco, A., Cueto, S., Thompson, J. and Neuschmidt, O. 2015. *Urgency and Possibility: First Initiative of Comparative Data on Child Development in Latin America*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

World Bank. 2013a. Bulgaria. *SABER Country Report*. Washington, DC, World Bank.

___. 2013b. *What Matters Most for Early Childhood Development?* Washington, DC, World Bank.

___. 2015. *Former Yugoslav Republic of Macedonia Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Reports 2015.)

WHO, UNICEF and World Bank Group. 2018. *Nurturing Care for Early Childhood Development: a Framework for Helping Children Survive and Thrive to Transform Health and Human Potential*. Geneva, Switzerland/New York/Washington, DC, World Health Organization/UNICEF /World Bank.

Wortham, S. C. 2012. *Assessment in Early Childhood Education*, 6th ed. London, Pearson.

CHAPITRE 10

Al-Hawamdeh, A. and El-Ghali, H. A. 2017. *Higher Education and Syrian Refugee Students: the Case of Jordan*. Beirut, UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States/United Nations High Commissioner for Refugees.

Amer, M. 2018. *Youth and Adult Participation in Formal and Non-formal Education and Training in Egypt, Jordan and Tunisia*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Andersson, P. and Fejes, A. 2010. Mobility of knowledge as a recognition challenge: experiences from Sweden. *International Journal of Lifelong Education,* Vol. 29, No. 2, pp. 201–18.

Better Work Jordan. 2016a. *Better Work Jordan: Influence and Action*. Amman, Better Work Jordan. https://betterwork.org/blog/2016/12/15/better-work-jordan-influence-and-action. (Accessed 16 August 2018.)

___. 2016b. *UNHCR Work Permit Pilot Project to Support Syrian Refugee Employment in Jordan's Apparel Industry*. Amman, Better Work Jordan. https://betterwork.org/jordan/wp-content/uploads/UNHCR-4.pdf (Accessed 16 August 2018.)

CEDEFOP. 2011. *Employment-Related Mobility and Migration, and Vocational Education and Training*. Luxembourg, European Center for the Development of Vocational Training.

Charpin, A. and Aiolfi, L. 2011. *Evaluation of the Concrete Results Obtained through Projects Financed under AENEAS and Thematic Programme for Migration and Asylum*. Brussels, IBF International Consulting.

Clement, U. 2014. *Improving the Image of Technical and Vocational Education and Training*. Bonn, Germany, Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.

Council of Europe. 2018. *European Qualifications Passport for Refugees*. Strasbourg, France, Council of Europe. www.coe.int/en/web/education/recognition-of-refugees-qualifications (Accessed 17 September 2018.)

de la Rama, S. 2018. *Recognition of Prior Learning for Migrant Workers: the Philippine Experience.* Paper for UNESCO-UNEVOC TVET Learning Forum, Bonn, Germany, 24–25 May.

Desiderio, M. V. 2016. *Integrating Refugees into Host Country Labor Markets: Challenges and Policy Options*. Washington, DC, Migration Policy Institute.

Dryden-Peterson, S. and Giles, W. 2010. Introduction: higher education for refugees. *Refuge,* Vol. 27, No. 2, pp. 3–10.

ERN+. 2017. *Student Scholarships for Refugees: Expanding Complementary Pathways of Admission to Europe*. Geneva, Switzerland, European Resettlement Network.

ETF. 2014. *Migration and Skills Development Agenda in ETF Partner Countries: ETF Position Paper*. Turin, Italy, European Training Foundation.

___. 2015. *Migrant Support Measures from an Employment and Skills Perspective (MISMES): Global Inventory with a Focus on Countries of Origin*. Turin, Italy, European Training Foundation.

___. 2017a. *Migrant Support Measures from an Employment and Skills Perspective (MISMES): Jordan*. Turin, Italy, European Training Foundation.

___. 2017b. *Migrant Support Measures from an Employment and Skills Perspective (MISMES): Lebanon*. Turin, Italy, European Training Foundation.

European Commission. 2016. *EU Regional Trust Fund in Response to the Syrian Crisis: Action Document for Vocational Education and Training & Higher Education Programme for Vulnerable Syrian Youth*. Brussels, European Commission.

European Employment Policy Observatory. 2016. *Challenges in the Labour Market Integration of Asylum Seekers and Refugees*. Luxembourg, European Employment Policy Observatory.

Eurostat. 2017. *Adult Learning Statistics*. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics. (Accessed 17 September 2018.)

___. 2018. *Participation Rate in Education and Training (Last 4 Weeks) by Sex and Age*. Luxembourg, Eurostat. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_01&lang=en. (Accessed 17 September 2018.)

Ferede, M. K. 2018. *Higher Education for Refugees*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Álvarez, J. B. and Paz, F. H. 2017. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington DC, World Bank.

Germany Federal Ministry of Education and Research. 2017a. *Report on the Recognition Act 2017*. Berlin, Federal Ministry of Education and Research.

___. 2017b. *Report on Vocational Education and Training 2017*. Berlin, Federal Ministry of Education and Research.

ILO. 2018. *ILO, UNHCR Strengthen Partnership to Promote Employment for Refugees and Jordanian Host Communities in Jordan*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. www.ilo.org/pardev/news/WCMS_634696/lang--en/index.htm. (Accessed 16 August 2018.)

Johnstone, D. B. and Marcucci, P. N. 2010. *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?* Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press.

Karasapan, O. 2017. *Syrian Refugees and the Slow March to "Acceptance"*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/future-development/2017/09/07/syrian-refugees-and-the-slow-march-to-acceptance. (Accessed 16 August 2018.)

Kirişci, K., Brandt, J. and Erdoğan, M. M. 2018. *Syrian Refugees in Turkey: Beyond the Numbers*, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/order-from-chaos/2018/06/19/syrian-refugees-in-turkey-beyond-the-numbers. (Accessed 20 September 2018.)

Kirkegaard, A. M. Ø. and Nat-George, S. M.-L. W. 2016. Fleeing through the globalised education system: the role of violence and conflict in international student migration. *Globalisation, Societies and Education,* Vol. 14, No. 3, pp. 390–402.

Lifeline Syria. 2018. *Lifeline Syria*. Toronto, Ont., Lifeline Syria. www.lifelinesyria.ca. (Accessed 16 August 2018.)

Milton, S. and Barakat, S. 2016. Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies. *Globalisation, Societies and Education,* Vol. 14, No. 3, pp. 403–21.

Murakami, Y. and Blom, A. 2008. *Accessibility and Affordability of Tertiary Education in Brazil, Colombia, Mexico and Peru within a Global Context*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper 4517.)

OECD. 2016a. *Making Integration Work: Refugees and Others in Need of Protection*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2016b. *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Sweden*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD and UNHCR. 2018. *Engaging with Employers in the Hiring of Refugees: A 10-Point Multi-stakeholder Action Plan for Employers, Refugees, Governments and Civil Society*. Paris/Geneva, Switzerland, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations High Commissioner for Refugees.

Safi, M. 2014. *Shifting Focus: Policies to Support the Labor Market Integration of New Immigrants in France*. Washington, DC/ Geneva, Switzerland, Migration Policy Institute/International Labour Organization.

Singh, M. 2018. *Pathways to Empowerment: Recognizing the Competences of Syrian Refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNESCO. 2017. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.

___. 2018. *Recognition, Validation and Accreditation of Youth and Adult Basic Education as a Foundation of Lifelong Learning*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNESCO and Council of Europe. 2016. *Monitoring the Implementation of the Lisbon Recognition Convention*. Paris/Strasbourg, France, UNESCO/Council of Europe.

UNESCO-UNEVOC and University of Nottingham. 2018. *Human Migration and TVET: a Concept Paper for the UNEVOC Network*. Bonn, Germany, UNESCO-UNEVOC/University of Nottingham (Unpublished.)

UNHCR. 2015a. *DAFI 2014 Annual Report*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2015b. *Higher Education Considerations for Refugees in Countries Affected by the Syria and Iraq Crises*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2017. *DAFI 2016 Annual Report*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2018. *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

UNICEF. 2015. *Curriculum, Accreditation and Certification for Syrian Children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt*. Amman, UNICEF Middle East and North Africa Regional Office.

___. 2018. *Youth Economic Engagement*. Amman, UNICEF Middle East and North Africa Regional Office.

UNRWA. 2016. *UNRWA Technical and Vocational Education and Training Programme*. Amman, UNRWA Education Department.

Usher, A. and Medow, J. 2010. *Global Higher Education Rankings 2010: Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*. Toronto, Ont., Higher Education Strategy Associates.

World Bank. 2012. *Putting Higher Education to Work*. Washington, DC, World Bank.

___. 2014. *World Bank Support to Education: a Systems Approach to Achieve Learning for All*. Washington, DC, World Bank.

www.worldbank.org/en/results/2014/04/28/world-bank-support-to-education-a-systems-approach-to-achieve-learning-for-all. (Accessed 15 September 2018.)

WUSC. 2007. *Fostering Tomorrow's Global Leaders*. Ottawa, World University Service of Canada.

Zetter, R. and Ruaudel, H. 2016. *Refugees' Right to Work and Access to Labor Markets: an Assessment – Part I: Synthesis*. Washington, DC, Global Knowledge Partnership on Migration and Development.

CHAPITRE 11

Atkinson, A. and Messy, F. 2013. *Promoting Financial Inclusion through Financial Education: OECD/INFE Evidence, Policies and Practice*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Working Paper 34 on Finance, Insurance and Private Pensions.)

___. 2015. *Financial Education for Migrants and Their Families*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Working Paper 38 on Finance, Insurance and Private Pensions.)

Attia, H. and Engelhardt, H. 2016. *Financial Education Initiatives in the Arab Region: a Stocktaking Report*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. and Van den Brande, G. 2016. *EntreComp: the Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg, European Commission.

Brown, R. P., Connell, J. and Jimenez-Soto, E. V. 2014. Migrants' remittances, poverty and social protection in the South Pacific: Fiji and Tonga. *Population, Space and Place,* Vol. 20, No. 5, pp. 434–54.

Carretero, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. 2017. *The Digital Competence Framework for Citizens, With Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg, Joint Research Centre/European Commission.

Chernyshenko, O., Kankaraš, M. and Drasgow, F. 2018. *Social and Emotional Skills for Student Success and Wellbeing: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 173.)

Doi, Y., McKenzie, D. and Zia, B. 2012. *Who You Train Matters: Identifying Complementary Effects of Financial Education on Migrant Households*. Washington, DC, World Bank.

Entorf, H. and Hou, J. 2018. *Financial Education for the Disadvantaged? A Review*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics.

European Commission. 2018a. *Boosting Children's Digital Literacy: an Urgent Task for Schools.* Brussels, EU Science Hub.

https://ec.europa.eu/jrc/en/news/boosting-children-s-digital-literacy-urgent-task-schools. (Accessed 19 September 2018.)

European Commission. 2018b. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*. Brussels, European Commission. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN. (Accessed 19 September 2018.)

Fatehkia, M., Kashyap, R. and Weber, I. 2018. Using Facebook ad data to track the global digital gender gap. *World Development,* Vol. 107, pp. 189–209.

Fau, S. and Moreau, Y. 2018. *Building Tomorrow's Digital Skills: What Conclusions Can We Draw from International Comparative Indicators?* Paris, UNESCO.

Fernandes, D., Lynch Jr, J. G. and Netemeyer, R. G. 2014. Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science,* Vol. 60, No. 8, pp. 1861–83.

Gibson, J., McKenzie, D. and Zia, B. 2012. *The Impact of Financial Literacy Training for Migrants*. Washington, DC, World Bank.

Global Entrepreneurship Monitor. 2018. *Global Report 2017/18*. London, Global Entrepreneurship Research Association.

GMG. 2017. *Migration, Remittances and Financial Inclusion: Challenges and Opportunities for Women's Economic Empowerment*. New York, UN Women/Global Migration Group.

GPFI. 2015. *Financial Education for Migrants and their Families: OECD/INFE Policy Analysis and Practical Tools*. Paris, Global Partnership for Financial Inclusion/Organisation for Economic Co-operation and Development.

Haenssgen, M. J. 2018. Manifestations, drivers, and frictions of mobile phone use in low- and middle-income settings: a mixed methods analysis of rural India and China. *Journal of Development Studies*.

IEA. 2017. *The IEA'S International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2018: What's Next for IEA's ICILS in 2018?* Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

IOM. 2018. *Mastercard, UN Migration Agency Team Up to Help Vulnerable Migrants, Refugees in Romania*. Geneva, International Organization for Migration. www.iom.int/news/mastercard-un-migration-agency-team-help-vulnerable-migrants-refugees-romania. (Accessed 19 September 2018.)

Kaiser, T. and Menkhoff, L. 2017. *Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and If So, When?* Washington, DC, World Bank.

Klapper, L., Lusardi, A. and Van Oudheusden, P. 2015. *Financial Literacy around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey*. Washington, DC, World Bank.

Laajaj, R., Arias, O., Macours, K., Rubio-Codina, M. and Vakis, R. 2018. *How Well Do We Measure Non-cognitive Skills in Developing Countries? Initial Lessons from STEP Skills Measurement Program*. Washington, DC, World Bank. (Poverty and Equity Note 3.)

Lusardi, A. and Mitchell, O. S. 2014. The economic importance of financial literacy: theory and evidence. *Journal of Economic Literature,* Vol. 52, No. 1, pp. 5–44.

Michaud, P.-C. 2017. *The Value of Financial Literacy and Financial Education for Workers: a Financially Literate Workforce Helps the Economy, but Acquiring the Needed Skills Can Be Costly*. Montreal, Que., IZA World of Labor. https://wol.iza.org/articles/the-value-of-financial-literacy-and-financial-education-for-workers/long. (Accessed 20 September 2018.)

ODI. 2012. *How to Maximise the Impact of Youth Entrepreneurship Support in Different Contexts: a Consultation*. London, Overseas Development Institute.

OECD. 2016a. *Entrepreneurship 360 Guidance Note for Teachers and School Managers*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2016b. *Responses to the Refugee Crisis: Financial Education and the Long Term Integration of Refugees and Migrants*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2017a. *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2017b. *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2018. *Financial Inclusion Programme for Migrants: Mexico*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pix. 2018. *Cultivez vos expériences numériques [Cultivate your Digital Experiences]*. Paris, Ministry of Higher Education, Research and Innovation. www.pix.fr. (Accessed 6 November 2018.)

Rosenberg, K. 2017. *Financial Literacy for Migrant Workers and Their Families in Sri Lanka*. Colombo, HELVETAS Swiss Intercooperation.

Seshan, G. and Yang, D. 2014. Motivating migrants: a field experiment on financial decision-making in transnational households. *Journal of Development Economics,* Vol. 108, pp. 119–27.

UIS. 2018. *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO. 2018. *Digital Inclusion for Low-skilled and Low-literate People*. Paris, UNESCO.

UNODC. 2015. *The Role of Recruitment Fees and Abusive and Fraudulent Recruitment Practices of Recruitment Agencies in Trafficking in Persons*. Vienna, United Nations Office on Drugs and Crime.

Vie, J.-J., Marteau, B., Denos, N. and Tort, F. 2017. *PIX: A Platform for Certification of Digital Competencies*. (Unpublished).

World Bank. 2017a. *Financial Education in the Arab World: Strategies, Implementation and Impact*. Rabat, World Bank.

___. 2017b. *Redesigning Financial Education to Engage and Entertain Audiences Is Delivering Results*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/feature/2017/08/02/redesigning-financial-education-to-engage-audiences-is-delivering-results. (Accessed 23 September 2018.)

___. 2018. *Migration and Remittances Data*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/topic/migrationremittancesdiasporaissues/brief/migration-remittances-data. (Accessed 20 September 2018.)

CHAPITRE 12

Abuya, B. 2018. *The Movement of Families, Households, and Individuals within Countries and Its Relationship with Education: Challenges and Opportunities in a Shifting World*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

APHRC. 2014. *Population and Health Dynamics in Nairobi's Informal Settlements: Report of the Nairobi Cross-sectional Slums Survey (NCSS) 2012*. Nairobi, African Population and Health Research Center.

Bangladesh Bureau of Statistics. 2015. *Census of Slum Areas and Floating Population 2014*. Dhaka, Ministry of Planning, Bangladesh Bureau of Statistics, Statistics and Informatics Division.

Bangladesh Bureau of Statistics and UNICEF Bangladesh. 2017. *Child Well-Being Survey in Urban Areas of Bangladesh 2016: Final Report*. Dhaka, Bangladesh Bureau of Statistics/UNICEF Bangladesh.

Ben-Moshe, L. and Magaña, S. 2014. An introduction to race, gender, and disability: intersectionality, disability studies, and families of color. *Women, Gender, and Families of Color,* Vol. 2, No. 2, pp. 105–14.

Beukes, A. 2015. *Making the Invisible Visible: Generating Data on 'Slums' at Local, City and Global Scales.* London, International Institute for Environment and Development.

Bhatkal, T., Avis, W. and Nicolai, S. 2015. *Towards a Better Life? A Cautionary Tale of Progress in Ahmedabad*. London, Overseas Development Institute.

Community Organisation Resource Centre. 2016. *Close Out Report: Rapid Appraisal of Informal Settlements in the Western Cape*. Cape Town, South Africa, SA SDI Alliance/Community Organisation Resource Centre/Western Cape Government.

Crock, M., Smith-Khan, L., McCallum, R. and Saul, B. 2017. *The Legal Protection of Refugees with Disabilities: Forgotten and Invisible?* Cheltenham, UK, Edward Elgar Publishing Ltd.

Hagen, E. 2017. *Open Mapping from the Ground Up: Learning from Map Kibera*. Brighton, UK, University of Sussex, Institute of Development Studies.

HelpAge International and Handicap International. 2014. *Hidden Victims of the Syrian Crisis: Disabled, Injured and Older Refugees*. London, HelpAge International/Handicap International.

Hendriks, B. 2008. *Jordanian Sign Language: Aspects of Grammar from a Cross-Linguistic Perspective*. Utrecht, Netherlands, Netherlands National Graduate School of Linguistics.

Humanity and Inclusion. 2018. *Disability Statistics in Humanitarian Action*. Lyon, Humanity and Inclusion. https://humanity-inclusion.org.uk/en/disability-statistics-in-humanitarian-action. (Accessed 21 September 2018.)

HRW. 2016. *We're Afraid for Their Future: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Jordan.* Human Rights Watch.

www.hrw.org/report/2016/08/16/were-afraid-their-future/barriers-education-syrian-refugee-children-jordan. (Accessed 21 September 2018.)

IIED. 2017. *Community-driven Data Collection in Informal Settlements*. London, International Institute for Environment and Development.

JRC. 2018. *Global Definition of Cities and Settlements*. Luxembourg, European Commission, EU Science Hub, Joint Research Centre, Global Human Settlement Layer. https://ghsl.jrc.ec.europa.eu/degurba.php. (Accessed 21 September 2018.)

Lucci, P., Bhatkal, T. and Khan, A. 2018. Are we underestimating urban poverty? *World Development,* Vol. 103, pp. 297–310.

McCallum, R. and Martin, H. M. 2013. Comment: the CRPD and children with disabilities. *Australian International Law Journal,* Vol. 20, pp. 17–31.

Ngware, M., Abuya, B. A., Kassahun, Mutisya, M. M., Peter and Oketch, M. 2013. *Quality and Access to Education in Urban Informal Settlements in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.

NUDIPU. 2018. *Refugees: Advocacy for Inclusion of Refugee Persons with Disabilities in Development Process*. Kampala, National Union of Disabled Persons of Uganda. http://nudipu.org/refugees/. (Accessed 15 September 2018.)

Refugee Law Project. 2014. *From the Frying Pan into the Fire: Psychosocial Challenges Faced by Vulnerable Refugee Women and Girls in Kampala.* Kampala, Refugee Law Project.

Shack/Slum Dwellers International. 2018. *Know Your City: Slum Dwellers Count.* Cape Town, South Africa, Shack/Slum Dwellers International.

Smith-Khan, L. and Crock, M. 2018. *Making Rights to Education Real for Refugees with Disabilities*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Statistics Sierra Leone. 2018. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2017: Survey Findings Report*. Freetown, Statistics Sierra Leone.

UIS. 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UN Habitat. 2016. *Urbanization and Development: Emerging Futures – World Cities Report 2016*. Nairobi, UN Habitat.

UNICEF. 2016. *Module on Child Functionning: Questionnaires.* New York, UNICEF. https://data.unicef.org/resources/module-child-functioning/. (Accessed 9 September 2018).

___. 2017. *Washington Group on Disability Statistics Module on Child Functioning*. New York, UNICEF.

UNICEF Bangladesh. 2010. *Understanding Urban Inequalities in Bangladesh: a Prerequisite for Achieving Vision 2021 – A Study Based on the Results of the 2009 Multiple Indicator Cluster Survey*. Dhaka, UNICEF Bangladesh.

Women's Refugee Commission. 2017. *Vulnerability- and Resilience-based Approaches in Response to the Syrian Crisis: Implications for Women, Children and Youth with Disabilities*. New York, Women's Refugee Commission.

CHAPITRE 13

ACTA. 2017. *Inquiry into Migrant Settlement Outcomes: Submission to the Joint Standing Committee on Migration*. Melbourne, Australia, Australian Council of TESOL Associations.

Andrade, P. C. L. 2018. *Boa Prática: Promoção e Reforço de Alfabetização e Formação de Imigrantes das Comunidades Africanas em Cabo Verde [Good Practice: Promotion and Reinforcement of Literacy and Training of Immigrants from African Communities in Cabo Verde].* Brasília, National Directorate of Education, Literacy Service and Adult Education. (Unpublished.)

Bacishoga, K. B. and Johnston, K. A. 2013. Impact of mobile phones on integration: the case of refugees in South Africa. *The Journal of Community Informatics,* Vol. 9, No. 4.

Basu, K., Navayon, M. and Ravallion, M. 2001. *Is Knowledge Shared within Households?* Washington, DC, World Bank. (Working Paper 2261.)

Benigno, V., de Jong, J. and Van Moere, A. 2017. *How Long Does it Take to Learn a Language? Insights from Research on Language Learning*. London, Pearson.

Benseman, J. 2014. Adult refugee learners with limited literacy: needs and effective responses. *Refuge,* Vol. 30, No. 1, pp. 93–103.

Capps, R., Newland, K., Fratzke, S., Groves, S., Auclair, G., Fix, M. and McHugh, M. 2015. *The Integration Outcomes of U.S. Refugees: Successes and Challenges*. Washington, DC, Migration Policy Institute.

Centre for Multicultural Youth. 2013. *Education and Training in Victoria: a Guide for Newly Arrived Young People and Their Families*. Carlton, Centre for Multicultural Youth.

Choi, J. and Ziegler, G. 2015. Literacy education for low-educated second language learning adults in multilingual contexts: the case of Luxembourg. *Multilingual Education,* Vol. 5, No. 4.

Council of Europe. 2017. *A Council of Europe Toolkit*. Strasbourg, France, Council of Europe. www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/home. (Accessed 5 June 2018.)

Demie, F. 2013. English as an additional language pupils: how long does it take to acquire English fluency? *Language and Education,* Vol. 1, pp. 59–69.

Greenberg, D., Ginsburg, L. and Wrigley, H. S. 2017. Research updates: reading, numeracy, and language education. *New Directions for Adult and Continuing Education,* Vol. 155, pp. 83–94.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Koch, S. and Hollander, I. D. 2016. *Literacy in the Netherlands: Country Report Adult*. Cologne, Germany, European Literacy Policy Network.

Hakuta, K., Butler, Y. G. and Witt, D. 2000. *How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency?* Oakland, CA, University of California Linguistic Minority Research Institute. (Policy Report 2000-1.)

Hanemann, U. 2018. *Language and Literacy Programmes for Migrants and Refugees: Challenges and Ways Forward*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Isphording, I. E. 2015. *What Drives the Language Proficiency of Immigrants?* Bonn, Germany, IZA World of Labor. https://wol.iza.org/articles/what-drives-language-proficiency-of-immigrants/long. (Accessed 15 September 2018.)

Iversen, V. and Palmer-Jones, R. 2008. Literacy sharing, assortative mating, or what? Labour market advantages and proximate illiteracy revisited. *Journal of Development Studies,* Vol. 44, No. 6, pp. 797–838.

King, R. and Lulle, A. 2016. *Research on Migration: Facing Realities and Maximising Opportunities: a Policy Review*. Brussels, European Commission.

Maddox, B. 2007. Worlds apart? Ethnographic reflections on "effective literacy" and intrahousehold externalities. *World Development,* Vol. 35, No. 3, pp. 532–41.

Malessa, E. 2018. Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland: reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners' literacy acquisition and computer-assistaed literacy training. *Apples – Journal of Applied Language Studies,* Vol. 12, No. 1, pp. 25–54.

McIntyre, N. 2017. Migrants told to learn English upon entering UK face three-year wait for lessons. *The Independent*, 9 January. www.independent.co.uk/news/uk/home-news/migrants-wait-years-english-classes-government-lessons-esol-a7517221.html. (Accessed 5 June 2018.)

Naeb, R. and Young-Scholten, M. 2017. International training of teachers of low-educated adult migrants. Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D. and Thalgott, P. (eds), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. Berlin, De Gruyter, pp. 419–24.

New Zealand Ministry of Business. 2017a. *New Zealand Migrant Settlement and Integration Strategy: Outcomes Indicators 2016*. Wellington, Ministry of Business, Innovation and Employment.

___. 2017b. *New Zealand Refugee Resettlement Strategy*. Wellington, Ministry of Business, Innovation and Employment.

Ng, E., Pottie, K. and Spitzer, D. 2011. Official language proficiency and self-reported health among immigrants to Canada. *Health Reports,* Vol. 22, No. 4.

Permanyer, I., Garcia, J. and Esteve, A. 2013. The impact of educational homogamy on isolated illiteracy levels. *Demography,* Vol. 50, No. 6, pp. 2209–25.

Plutzar, V. and Ritter, M. 2008. *Language Learning in the Context of Migration and Integration: Challenges and Options for Adult Learners.* Strasbourg, France, Council of Europe. (Case Study 3.)

Refugee Action. 2016. *Let Refugees Learn: Challenges and Opportunities to Improve Language Provision to Refugees in England*. London, Refugee Action.

Riekmann, W., Buddeberg, K. and Grotlüschen, A. 2016. *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese-und Schreibkompetenzen: Ergebnisse aus der Umfeldstudie [The Informative Environment of Adults with Low Literacy Skills: Results from the Environmental Study]*. Münster, Germany, Waxmann.

Sbertoli, G. and Arnesen, H. 2014. Language and initial literacy training for immigrants: the Norwegian approach. Mallows, D. (ed.), *Language Issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners*. London, British Council,

pp. 123–34.

Scheible, J. A. 2018. *Alphabetisierung und Deutscherwerb von Geflüchteten: Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen. [Literacy and German Acquisition of Refugees: Knowledge of German and the Needs of First- and Second-Language Learners in Integration Courses]*. Nuremberg, Germany, Federal Office for Migration and Refugees/Research Center Migration, Integration and Asylum.

Schellekens, P. 2011. *Teaching and Testing the Language Skills of First and Second Language Speakers*. Cambridge, UK, Cambridge ESOL.

Scottish Government. 2017. *New Scots: Integrating Refugees in Scotland's Communities: 2014-2017 Final Report*. Edinburgh, Local Government and Communities Directorate.

Tammelin-Laine, T. 2014. *Aletaan alusta: Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa [Let's Start from the Beginning: Non-literate Adults Learning a New Language]*. Jyväskylä, Finland, Jyväskylä University Printing House. (In Finnish.)

UIS. 2018. *Mini-LAMP for Monitoring Progress towards SDG 4.6.1*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics/Global Alliance to Monitoring Learning.

UNESCO. 2016. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.

UNESCO and UIL. 2016. *Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris, UNESCO.

Wierth, A. 2017. Berlin spricht Arabisch *[Berlin Speaks Arabic]*. Berlin, Taz. www.taz.de/!5373447/. (Accessed 17 September 2018.)

CHAPITRE 14

Bhatia, K. and Ghanem, H. 2017. *How Do Education and Unemployment Affect Support for Violent Extremism? Evidence from Eight Arab Countries*. Washington, DC, Brookings Institution.

Briggs, R. and Feve, S. 2013. *Review of Programs to Counter Narratives of Violent Extremism: What Works and What Are the Implication for Government?* London, Institute for Strategic Dialogue.

Bromley, P., Lerch, J. and Jimenez, J. D. 2016. *Education for Global Citizenship and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2016*.)

Crabtree, S. and Kluch. 2017. *Terrorism, Migration Trouble Many in Europe*. Washington, DC, Gallup. https://news.gallup.com/poll/212405/terrorism-migration-trouble-europe.aspx. (Accessed 1 October 2018.)

Davies, L. 2009. Educating against extremism: towards a critical politicisation of young people. *International Review of Education,* Vol. 55, No. 2–3, pp. 183–203.

Dreher, A., Gassebner, M. and Schaudt, P. 2017. *The Effect of Migration on Terror: Made at Home or Imported from Abroad?* Munich, Germany, CESifo. (Working Paper 6441.)

European Commission. 2016. *Strengthening Media Literacy and Critical Thinking to Prevent Violent Radicalisation*. Luxemburg, European Commission.

Europol. 2018. *European Union Terrorism Situation and Trend Report 2018*. The Hague, European Union Agency for Law Enforcement Cooperation.

ENAR. 2017. *Racism and Discrimination in the Context of Migration in Europe: ENAR Shadow Report 2015–2016*. Brussels, European Network Against Racism.

Gambetta, D. and Hertog, S. 2016. *Engineers of Jihad: the Curious Connection between Violent Extremism and Education*. Princeton, NJ, Princeton University Press.

GCTF. 2014. *Good Practices on Women and Countering Violent Extremism*. New York, Global Counterterrorism Forum.

Giscard d'Estaing, S. 2017. Engaging women in countering violent extremism: avoiding instrumentalisation and furthering agency. *Gender and Development,* Vol. 25, No. 1, pp. 103–18.

ICCT. 2018. *Victims' Voices Indonesia*. Jakarta, International Centre for Counter-Terrorism.

INEE. 2017. *Preventing Violent Extremism: An Introduction to Education and Preventing Violent Extremism*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

International Alert. 2016. *Why Young Syrians Choose to Fight: Vulnerability and Resilience to Recruiment by Violent Extremist Groups in Syria*. London, International Alert.

International Alert Philippines/Mindanao Business Council. 2018. *Equality and Political Leadership: Building Inclusive and Safe Spaces for the Moro Youth in the Philippines*. Manila, International Alert Philippines/Mindanao Business Council.

Kellner, D. and Share, J. 2007. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. Macedo, D. and Steinberg, S. R. (eds), *Media Literacy: A Reader*. New York, Peter Lang, pp. 3–23.

Krueger, A. B. and Maleckova, J. 2003. Education, poverty and terrorism: is there a causal connection? *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 17, No. 4, pp. 119–44.

Lelo, S. M. 2011. Countering Terrorism through Education of Populations: The Case of African Countries. *Counter Terrorism in Diverse Communities*, pp. 249–60. (NATO Science for Peace and Security Series - E: Human and Societal Dynamics.)

Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V. and Schulz, W. 2016. *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Mirahmadi, H., Ziad, W., Farooq, M. and Lamb, R. D. 2015. *Empowering Pakistan's Civil Society to Counter Global Violent Extremism*. Washington, DC, Brookings Institution.

UN MGCY. 2015. *UN Major Group for Children and Youth's Vision & Priorities for Delivery of the Sustainable Development Goals and the Post-2015 Development Agenda: an Updated Position Paper for the SD 2015 Programme – "Post 2 Post: Enhancing Stakeholder Engagement in the Post-Rio+20/Post-2015 Process"*. New York, UN Major Group for Children and Youth. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/7031MGCYUpdatedPost2015PositionPaper-March2015.pdf. (Accessed 12 September 2018).

OECD. 2018. *Prepating Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: the OECD PISA Global Competence Framework*. Paris, Organization for Economic Co-operation and Development.

Patel, F. and Koushik, M. 2017. *Countering Violent Extremism*. New York, Brennan Center for Justice, New York University School of Law.

RAN. 2018. *Preventing Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism: Approaches and Practices*. Brussels, Radicalisation Awareness Network.

Sandoval-Hernández, A. and Miranda, D. 2018. *Exploring ICCS 2016 to measure progress toward target 4.7*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. and Friedman, T. 2017. *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam, Springer.

Treviño, E., Béjares, C., Wyman, I. and Villalobos, C. 2018. Influence of teacher, student and school characteristics on students' attitudes toward diversity. Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M. and Miranda, D. (eds), *Teaching Tolerance in a Globalized World*. Cham, Switzerland, International Association for the Evaluation of Educational Achievement/Springer.

UNESCO. 2016. *A Teachers' Guide on the Prevention of Violent Extremism*. Paris, UNESCO.

___. 2017a. *Preventing Violent Extremism through Education: A Guide for Policy-makers*. Paris, UNESCO.

___. 2017b. *Terrorism and the media. A Handbook for Journalists*. Paris, UNESCO.

___. 2018a. *Evidence of effectiveness of education activities in PVE-E: main considerations.* Paper presented at Preliminary Consultation on Inter-institutional Cooperation on the Prevention of Violent Extremism through Education, Paris, 18 April.

___. 2018b. *Results of the 6th Consultation on the implementation of the 1974 Recommendation*. Paris, UNESCO.

United Nations. 2015. *Plan of Action to Prevent Violent Extremism. Report of the Secretary-General*. New York, United Nations.

CHAPITRE 15

Behaghel, L., De Chaisemartin, C. and Gurgand, M. 2017. Ready for boarding? The effects of a boarding school for disadvantaged students. *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 9, No. 1, pp. 140–64.

Cox, J. W. and Rich, S. 2018. No, there haven't been 18 school shootings in 2018. That number is flat wrong. *Washington Post*, 15 February. www.washingtonpost.com/amphtml/local/no-there-havent-been-18-school-shooting-in-2018-that-number-is-flat-wrong/2018/02/15/65b6cf72-1264-11e8-8ea1-c1d91fcec3fe_story.html. (Accessed 1 August 2018.)

EPDC. 2009. *How (Well) is Education Measured in Household Surveys? A Comparative Analysis of the Education Modules in 30 Household Surveys from 1996–2005*. Washington, DC, Education Policy and Data Center/International Household Survey Network.

Fahed, N. and Albina, M. 2016. *Tabshoura Kindergarten: Using Digital Resources in Early Childhood Education – Final Narrative Report*. Beirut, Lebanese Alternative Learning/World Vision.

GBC. 2016. *Exploring the Potential of Technology to Deliver Education and Skills to Syrian Refugee Youth*. London, Global Business Coalition for Education/Theirworld.

GCPEA. 2018. *Education Under Attack 2018*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.

Gershoff, E. T. 2017. School corporal punishment in global perspective: prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychology, Health and Medicine,* Vol. 22, No. sup1, pp. 224–39.

GIZ. 2016. *Education in Conflict and Crisis: How Can Technology Make a Difference? A Landscape Review*. Bonn, German Society for International Cooperation.

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. 2018. *Working towards Universal Prohibition of Corporal Punishment: A Special Report for the High Level Global Conference held by H.E. the President of Malta, May-June 2018*. London, Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children.

JMP. 2017. *Progress on Drinking Water, Sanitation and Hygiene: 2017 Update and SDG Baselines*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/UNICEF Joint Monitoring Programme.

Lachal, C. 2015. *Ideas Box: An Innovating Psychosocial Tool for Emergency Situations – Impact Study in the Kavumu and Bwagirisa Camps, Burundi*. Washington, DC, Libraries Without Borders.

Menashy, F. and Zakharia, Z. 2017. *Investing in the Crisis: Private Participation in the Education of Syrian Refugees*. Brussels, Education International.

OHCHR. 2000. *Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Involvement of Children in Armed Conflict*. Geneva, Switzerland, Office of the High Commissioner for Human Rights. www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/opaccrc.aspx. (Accessed 25 September 2018.)

Richardson, D. and Fen Hiu, C. 2018. *Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children*. New York, UNICEF.

Rumie. 2018. *Frequently Asked Questions*. Toronto, Ont., Rumie Initiative www.rumie.org/learnsyria/faq.html (Accessed 25 September 2018.)

Safaricom. 2017. *Instant Network Schools (INS)*. Nairobi, Safaricom Twaweza. www.safaricom.co.ke/sustainabilityreport_2017/innovation/instant-network-schools-ins. (Accessed 25 September 2018.)

Tauson, M. and Stannard, L. 2018. *Edtech for Learning in Emergencies and Displaced Settings: a Rigorous Review and Narrative Synthesis*. London, Save the Children.

UNESCO. 2017. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Paris, UNESCO.

___. 2018a. *SDG Thematic Indicator 4.a.2: Safe, Non-violent, Inclusive and Effective Learning Environments – Percentage of Students Who Experienced Bullying during the Past 12 Months, by Sex*. Paris, UNESCO.

___. 2018b. *A Lifeline to Learning: Leveraging Technology to Support Education for Refugees*. Paris, UNESCO.

UNGEI. 2018. *A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.

UNICEF. 2015. *Advancing WASH in Schools Monitoring*. New York, UNICEF.

UNICEF and WHO. 2018. *Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Global Baseline Report 2018*. New York, UNICEF/World Health Organization.

Vodafone Foundation. 2017. *Instant Network Schools: a Connected Education Programme*. Newbury, Vodafone Foundation.

Wang, A., Shi, Y., Yue, A., Lou, R. and Medina, A. 2016. *To Board or Not to Board? Comparing Nutrition, Health and Education Outcomes Between Boarding and Non-Boarding Students in Rural China*. Stanford, CA, Rural Education Action Program.

Wilton, K., Shioiri-Clark, M., Galanek, G. and Murphy, K. 2017. *Parenting in Displacement: Adapting Vroom for Displaced Syrian Families*. New York, International Rescue Committee.

Wimpenny, K., Merry, S. K., Tombs, G. and Villar–Onrubia, D. 2016. *Opening Up Education in South Mediterranean Countries: a Compendium of Case Studies and Interviews with Experts about Open Educational Practices and Resources*. Rome, UniMed.

CHAPITRE 16

Baláž, V., Williams, A. and Chrančoková, M. 2018. Connectivity as the facilitator of intra-European student migration. *Population, Space and Place,* Vol. 24, No. 3, p. e2101.

Chao, R. Y. J. 2017. Mobility, mutual recognition and ASEAN Community building: the road to sustainable ASEAN integration. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, Vol. 6, No. 2, pp. 105–21.

Chun, J.-h. 2016. Can CAMPUS Asia program be a next ERASMUS? The possibilities and challenges of the CAMPUS Asia program. *Asia Europe Journal,* Vol. 14, No. 3, pp. 279–96.

European Commission. 2014. *The Erasmus Impact Study: Effects of Mobility on the Skills and Employability of Students and the Internationalisation of Higher Education Institutions*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

___. 2015. *ECTS Users' Guide.* Luxembourg, Publications Office of the European Union.

___. 2016. *The Erasmus Impact Study Regional Analysis.* Luxembourg, European Commission.

___. 2017. *Erasmus+ Annual Report 2016*. Brussels, European Commission.

___. 2018a. *Combined Evaluation of Erasmus+ and Predecessor Programmes: Final Report – Main Evaluation Report*, Vol. 1. Brussels, European Commission.

___. 2018b. *Erasmus+ Programme Guide*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Flisi, S., Dinis da Costa, P. and Soto-Calvo, E. 2015. *Learning Mobility*. Ispra, Italy, Joint Research Centre.

Flisi, S. and Sánchez-Barrioluengo, M. 2018. *Learning Mobility Benchmark II: an Estimation of the Benchmark*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Hauschildt, K., Mishra, S., Netz, N. and Gwosc, C. 2015. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent V 2012-2015*. Bielefeld, Germany, Bertelsmann.

ICEF Monitor. 2018. *Funding for Erasmus+ should double to €30 billion, says European Commission*. Bonn, Germany, International Consultants for Education and Fairs. http://monitor.icef.com/2018/05/funding-erasmus-double-e30-billion-says-european-commission/. (Accessed 1 October 2018.)

Kuhn, T. 2012. Why educational exchange programmes miss their mark: cross-border mobility, education and European identity. *Journal of Common Market Studies,* Vol. 50, No. 6, pp. 994–1010.

Rasplus, J. 2018. ASEAN shares best practice on student mobility. *University World News*, 29 June. www.universityworldnews.com/article.php?story=20180629090604303. (Accessed 1 October 2018.)

Schnepf, S. and D'Hombres, B. 2018. *International Mobility of Italian and UK Students: Does it Pay Off and for Whom?* Ispra, Italy, European Commission.

Schnepf, S., Ghirelli, C. and Verzillo, S. 2017. *Feasibility Study on Measuring the Causal Impact of Erasmus+ Actions*. Ispra, Joint Research Centre.

Schnepf, S. V. 2018. *Unequal Uptake of Higher Education Mobility in the UK: the Importance of Social Segregation in Universities and Subject Areas*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. (Working Paper in Economics and Finance 2018/6.)

SHARE. 2016. *Mapping Student Mobility and Credit Transfer Systems in ASEAN Region*. Jakarta, SHARE Project Management Office.

___. 2017. *Studying Abroad, Becoming ASEAN: Regional Student Mobility as a Driver of the ASEAN Community*. Jakarta, SHARE Project Management Office.

Sigalas, E. 2010. Cross-border mobility and European identity: the effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad. *European Union Politics,* Vol. 11, No. 2, pp. 241–65.

Yavaprabhas, S. 2014. The harmonization of higher education in Southeast Asia. Yonezawa, A., Kitamura, Y., Meerman, A. and Kuroda, K. (eds), *Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education*. Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 81–102.

Yonezawa, A., Kitamura, Y., Meerman, A. and Kuroda, K. 2014. The emergence of international dimensions in East Asian higher education: pursuing regional and global development. Yonezawa, A., Kitamura, Y., Meerman, A. and Kuroda, K. (eds), *Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education*. Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 1–13.

CHAPITRE 17

Arab Youth Survey. 2017. *The Middle East: a Region Divided*. Dubai, ASDA'A Burson-Marsteller.

Ávalos, B. and Valenzuela, J. P. 2016. Education for all and attrition/retention of new teachers: a trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development,* Vol. 49, pp. 279–90.

Bense, K. 2016. International teacher mobility and integration: a review and synthesis of the current empirical research and literature. *Educational Research Review,* Vol. 17, pp. 37–49.

Borman, G. D. and Dowling, N. M. 2008. Teacher attrition and retention: a meta-analytic and Narrative review of the research. *Review of Educational Research,* Vol. 78, No. 3, pp. 367–409.

Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. and Wyckoff, J. 2008. *Who Leaves? Teacher Attrition and Student Achievement*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 14022.)

Cabezas, V. G., Gallego, F., Santelices, V. and Zarhi, M. 2011. *Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos [Factors Correlating with Labour Trajectories of Chilean Teachers, with Special Emphasis on their Academic Characteristics]*. Santiago, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación [Research and Development Fund in Education].

Commonwealth Consortium for Education. 2015. *Commonwealth teacher recruitment protocol*. London, Commonwealth Consortium for Education. http://commonwealtheducation.org/portfolio-items/commonwealth-teacher-recruitment-protocol/. (Accessed 15.11 2017.)

Crush, J., Chikanda, A. and Tawodzera, G. 2012. *The Third Wave: Mixed Migration from Zimbabwe to South Africa*. Cape Town, South Africa, Southern African Migration Programme.

de Villiers, J. J. R. 2017. Career plans of final-year South African student teachers: migration to 'greener pastures'? *Africa Education Review,* Vol. 14, No. 3–4, pp. 212–29.

de Villiers, R. and Books, S. 2009. Recruiting teachers online: marketing strategies and information dissemination practices of UK-based agencies. *Educational Review,* Vol. 61, No. 3, pp. 315–25.

de Villiers, R. and Weda, Z. 2017. Zimbabwean teachers in South Africa: a transient greener pasture. *South African Journal of Education,* Vol. 37, No. 3.

den Brok, P., Wubbels, T. and van Tartwijk, J. W. F. 2017. Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* Vol. 23, No. 8.

EI. 2014. *Getting Teacher Migration & Mobility Right*. Brussels, Education International.

___. 2016. *Discriminatory Practices in the Gulf States*. Brussels, Education International. www.education4refugees.org/teachers-on-the-move/national-and-regional-examples/59-discriminatory-practices-in-the-gulf-states. (Accessed 22 January 2018.)

European Commission. 2017a. *Comparability Study of the Hong Kong Qualifications Framework (HKQF) and the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF): Joint Technical Report.* Brussels, European Commission.

___. 2017b. *Erasmus+. The EU programme for education, training, youth and sport (2014-2020)*. Luxembourg, European Commission.

Farah, S. 2011. *Private Tutoring Trends in the UAE*. Dubai, Dubai School of Government. (Policy Brief 26.)

Finster, M. 2015. *Identyfing, Monitoring, and Benchmarking Teacher Retention and Turnover: Guidelines for TIF Grantees*. Washington, DC, Teacher Incentive Fund/United States Department of Education.

Goldring, R., Taie, S. and Riddles, M. 2014. *Teacher Attrition and Mobility: Results From the 2012–13 Teacher Follow-up Survey (NCES 2014-077)*. Washington, DC, National Center for Education Statistics.

Hadley Dunn, A. 2013. *Teachers Without Borders? The Hidden Consequences of International Teachers in U.S. Schools*. New York, Teachers College Press.

INEP. 2018. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica [Synopsis of Basic Education Statistics]*. Brasilia, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. (Accessed 6 July 2018.) (In Portuguese.)

IOM. 2013. *Recognition of Qualifications and Competences of Migrants*. Brussels, International Organization for Migration.

___. 2014. *Needs Assessment in the Nigerian Education System*. Abuja, International Organization for Migration.

Jha, N. and Ryan, C. 2017. *The Careers of Teachers in Australia: a Descriptive Study*. Melbourne, Australia, Melbourne Institute Applied Economic and Social Research.

Kapiszewski, A. 2006. *Arab versus Asian Migrant Workers in the GCC Countries*. Beirut, United Nations Secretariat Population Division.

Keevy, J., Green, W. and Manik, S. 2014. *The Status of Migrant Teachers in South Africa*. Waterkloof, South African Qualifications Authority.

Lindqvist, P., Nordänger, U. K. and Carlsson, R. 2014. Teacher attrition the first five years: a multifaceted image. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 40, pp. 94–103.

Le Donné, N. 2018. *Diversity and Equity in TALIS 2018 3rd Policy Forum: Strength Through Diversity and GEMR*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Macdonald, D. 1999. Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 15, No. 8, pp. 835–48.

Manik, S. 2014. South African migrant teachers' decision-making: levels of influence and 'relative deprivation'. *Journal of Southern African Studies,* Vol. 40, No. 1, pp. 151–65.

McKenzie, P., Weldon, P., Rowley, G., Murphy, M. and McMillan, J. 2014. *Staff in Australia's Schools 2013: Main Report on the Survey*. Canberra, Australian Council for Educational Research.

Nicotera, A., Pepper, M., Springer, J. and Milanowski, A. 2017. *Analyzing Teacher Retention by Performance Level and School Need Examples From Maricopa County: Case Study*. Washington DC, Teacher Inventive Fund.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. and Jutras, F. 2013. Professional integration of immigrant teachers in the school system: a literature review. *McGill Journal of Education,* Vol. 48, No. 2, pp. 279–96.

OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OFSTED and Wilshaw, M. 2016. *HMCI's Monthly Commentary: February 2016*. London, UK Government. http://dera.ioe.ac.uk/25655/1/HMCI%27s%20monthly%20commentary%20February%202016%20-%20Authored%20articles%20-%20GOV_UK.pdf. (Accessed 1 October 2018.)

Plecki, M. L., Elfers, A. M. and van Windekens, A. 2017. *Examining Beginning Teacher Retention and Mobility in Washington State*. Seattle, WA, Washingon State Office of Superintendent of Public Instruction.

Ridge, N., Shami, S. and Kippels, S. 2017. Arab migrant teachers in the United Arab Emirates and Qatar: challenges and opportunities. Babar, Z. (ed.), *Arab Migrant Communities in GCC*. New York, Oxford University Press.

Skolverket. 2018. *Apply for certification with a foreign diploma.* Stockolm, Skolverket. www.skolverket.se/regler-och-ansvar/larar--och-forskollararlegitimation/larar--och-forskollararlegitimation-med-utlandsk-examen/certification-of-teachers-with-a-foreign-dimploma. (Accessed 2 October 2018.)

Startz, D. 2017. *Immigrant teachers play a critical role in American schools.* Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2017/03/16/immigrant-teachers-play-a-critical-role-in-american-schools. (Accessed 15 September 2018.)

UIS. 2016. *Glossary: teacher attrition rate.* Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. http://uis.unesco.org/node/334809. (Accessed 31 May 2018.)

UNESCO. 2009. *Secondary Teacher Policy Research in Asia: Teacher Numbers, Teacher Quality – Lessons from Secondary Educaiton in Asia*. Bangkok, UNESCO.

UNESCO. 2014. *Teacher Issues in Uganda: a Shared Vision for an Effective Teachers Policy*. Kampala/Dakar, Uganda Ministry of Education and Sport/UNESCO International Institute for Educational Planning (Pôlel de Dakar).

UNESCO/Commonwealth Secretariat. 2012. *Next Steps in Managing Teacher Migration: Papers of the Sixth Commonwealth Research Symposium on Teacher Mobility, Recruitment and Migration*. Paris/London, UNESCO/Commonwealth Secretariat.

United Kingdom Government. 2016. *Immigration Rules*. London, UK Government. www.gov.uk/guidance/immigration-rules/immigration-rules-appendix-k-shortage-occupation-list. (Accessed 20 January 2018.)

Weldon, P. 2018. Early career teacher attrition in Australia: evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education,* Vol. 62, No. 1, pp. 61–78.

CHAPITRE 18

Aufseeser, D., Bourdillon, M., Carothers, R. and Lecoufle, O. 2018. Children's work and children's well-being: implications for policy. *Development Policy Review,* Vol. 36, No. 2, pp. 241–61.

Bouton, S., Cis, D., Mendonca, L., Pohl, H., Remes, J., Ritchie, H. and Woetzel, J. 2013. *How to Make a City Great: a Review of the Steps City Leaders Around the World Take to Transform their Cities into Great Places to Live and Work*. New York, McKinsey.

Canavera, M., Akesson, B. and Landis, D. 2014. *Social Service Workforce Training in the West and Central Africa Region.* Geneva, Switzerland, UNICEF/CPC Learning Network.

Cruz, I. G. L. 2017. Policing, schooling and human capital accumulation. *Journal of Economic Behavior and Organization*. pp. 1–26.

Dammert, A. C., de Hoop, J., Mvukiyehe, E. and Rosati, F. C. 2018. Effects of public policy on child labor: current knowledge, gaps, and implications for program design. *World Development,* Vol. 110, pp. 104–23.

Danby, N. 2017. *Lessons from Inspector Clouseau: what America's police can learn from Europe*. Boston, Harvard Political Review. http://harvardpolitics.com/online/lessons-inspector-clouseau-americas-police-can-learn-european-nations/ (Accessed May 24 2018.)

EUFRA. 2017. *Current Migration Situation in the EU: Community Policing*. Vienna, European Union Agency for Fundamental Rights.

Fielding, D. 2018. The Co-evolution of education and tolerance: evidence from England. *Social Forces,* Vol. 96, No. 4, pp. 1825–50.

Friedemann, B. 2016. *City to City: a Guide to the UCLG Learning Universe*. Barcelona, Spain, United Cities and Local Governments.

Ghignoni, E., Croce, G. and Ricci, A. 2018. Fixed term contracts and employers' human capital: the role of educational spillovers. *Papers in Regional Science,* Vol. 97, No. 2, pp. 301–22.

Global Social Service Workforce Alliance. 2015. *The State of the Social Service Workforce 2015 Report: a Multi-Country Review*. Washington, DC, Global Social Service Workforce Alliance.

___. 2016. *The State of the Social Service Workforce 2016 Report.* Washington, DC, Global Social Service Workforce Alliance.

IntraHealth International. 2013. *An Assessment of the Public Sector Social Service Workforce in Ethiopia*. Chapel Hill, N.C./Washington, DC/Addis Ababa/New York, IntraHealth International/US Agency for International Development/Ethiopia Ministry of Labour and Social Affairs/UNICEF.

IOM Indonesia. 2016. *National Police Chief Launches Two-year IOM Indonesia Training for 7,000 Female Officers*. Bandar Lampung, Indonesia, International Organization for Migration. https://indonesia.iom.int/national-police-chief-launches-two-year-iom-indonesia-training-7000-female-officers. (Accessed 15 September 2018.)

Jetter, M. and Parmeter, C. F. 2018. Sorting through global corruption determinants: institutions and education matter – not culture. *World Development,* Vol. 109, pp. 279–94.

Maru, V. 2009. *Access to Justice and Legal Empowerment: a Review of World Bank Practice*. Washington, DC, World Bank. (Justice and Development Working Paper 9/2009.)

Meshram, D. S. and Meshram, S. 2016. Energizing planning education in India. Kumar, A., Meshram, D. S. and Gowda, K. (eds), *Urban and Regional Planning Education: Learning for India*. New Delhi, Springer, pp. 17–32.

Mordechay, K. and Ayscue, J. B. 2018. Policies needed to build inclusive cities and schools. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 26, p. 98.

Namati. 2014. *Building a movement of grassroots legal advocates*. San Francisco, CA, Namati. https://namati.org/wp-content/uploads/2015/02/Namati-who-we-are-how-we-work-where-were-going.pdf. (Accessed 17 September 2018.)

New York State Commission on Judicial Conduct. 2017. *New York State Commission on Judicial Conduct: Annual Report 2017*. New York, New York State Commission on Judicial Conduct.

OECD and Open Society Foundations. 2016. *Leveraging the SDGs for Inclusive Growth: Delivering Access to Justice for All*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Orme, B. 2018. *School of Judges: Lessons in Freedom of Information and Expression from (and for) Latin America's Courtrooms*. Paris, UNESCO.

Paterson, C. 2011. Adding value? A review of the international literature on the role of higher education in police training and education. *Police Practice and Research,* Vol. 12, No. 4, pp. 286–97.

Pearman, F. A. and Swain, W. A. 2017. School choice, gentrification, and the variable significance of racial stratification in urban neighborhoods. *Sociology of Education,* Vol. 90, No. 3, pp. 213–35.

Pyman, M., Cohen, J., Boardman, M., Webster, B. and Seymour, N. 2012. *Arresting Corruption in the Police: the Global Experience of Police Corruption Reform Efforts*. London, Transparency International UK.

Roby, J. 2016. *The Evidence Base on the Social Service Workforce: Current Knowledge, Gaps and Future Research Direction*. Washington, DC, Global Service Workforce Alliance.

Rydberg, J. and Terrill, W. 2010. The effect of higher education on police behavior. *Police Quarterly,* Vol. 13, No. 1, pp. 92–120.

Sabet, D. 2010. Police reform in Mexico: Advances and persistent obstacles. Olson, E. L., Donnelly, R. A. and Shirk, D. A. (eds), *Shared Responsibility*. Washington, DC, Mexico Institute, pp. 247–69.

Thijs, P., Te Grotenhuis, M. and Scheepers, P. 2018. The paradox of rising ethnic prejudice in times of educational expansion and secularization in the Netherlands, 1985–2011. *Social Indicators Research*, pp. 1–26.

UCLG. 2010. *Policy Paper on Urban Strategic Planning: Local Leaders Preparing for the Future of Our Cities*. Barcelona, Spain, United Cities and Local Governments.

UCLG and Learning UCLG. 2018. *Monitoring the Global Agenda in Municipalities: the Mandala Tool*. Barcelona, Spain, United Cities and Local Governments/Learning UCLG/United Nations Development Programme.

UN Habitat. 2016a. *Capacity Building and Knowledge Form the Foundation of the New Urban Agenda: a Position Paper*. Nairobi, United Nations Human Settlements Programme.

___. 2016b. *Urbanization and Development: Emerging Futures – World Cities Report 2016*. Nairobi, United Nations Human Settlements Programme.

UNDESA. 2014. *World Urbanization Prospects 2014*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs.

UNDP. 2017. *Global Programme on Strengthening the Rule of Law and Human Rights for Sustaining Peace and Fostering Development: 2016 Annual Report*. New York, United Nations Development Programme.

UNODC. 2011. *Resource Guide on Strengthening Judicial Integrity and Capacity*. Vienna, United Nations Office on Drugs and Crime.

___. 2013. *Training of trainers to enhance police response in addressing child sexual exploitation in the Mekong*. Bangkok, United Nations Office on Drugs and Crime. www.unodc.org/southeastasiaandpacific/en/2013/08/childhood-training/story.html. (Accessed May 24 2018.)

___. 2016. *Global Study on Legal Aid: Global Report*. New York, United Nations Office on Drugs and Crime.

UNDOC Statistics. 2017. *Criminal Justice: Total Police Personnel and Total Professional Judges or Magistrates*. Vienna, United Nations Office on Drugs and Crime. https://data.unodc.org/. (Accessed 29 May 2018.)

Watson, V. and Agbola, B. 2013. *Who Will Plan Africa's Cities?* London, Africa Research Institute.

Wodtke, G. T. and Parbst, M. 2017. Neighborhoods, schools, and academic achievement: a formal mediation analysis of contextual effects on reading and mathematics abilities. *Demography,* Vol. 54, No. 5, pp. 1653–76.

World Bank. 2003. *Legal and Judicial Reform: Strategic Directions*. Washington, DC, World Bank.

Yan, H. 2016. States require more training time to become a barber than a police officer. *CNN*, 28 September. https://edition.cnn.com/2016/09/28/us/jobs-training-police-trnd/index.html. (Accessed May 24 2018.)

CHAPITRE 19

Acerenza, S. and Gandelman, N. 2017. *Household Education Spending in Latin America and the Caribbean: Evidence from Income and Expenditure Surveys*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Working Paper IDB-WP-773.)

Acosta, P. 2006. *Labor Supply, School Attendance, and Remittances from International Migration : the Case of El Salvador*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 3903.)

Adams, R. H. and Cuecuecha, A. 2010. Remittances, household expenditure and investment in Guatemala. *World Development,* Vol. 38, No. 11, pp. 1626–41.

Amuedo-Dorantes, C. and Pozo, S. 2010. Accounting for remittance and migration effects on children's schooling. *World Development,* Vol. 38, No. 12, pp. 1747–59.

Angelucci, M. 2015. Migration and financial constraints: evidence from Mexico. *Review of Economics and Statistics,* Vol. 97, No. 1, pp. 224-28.

Antman, F. M. 2012. Gender, educational attainment, and the impact of parental migration on children left behind. *Journal of Population Economics,* Vol. 25, No. 4, pp. 1187–214.

Askarov, Z. and Doucouliagos, H. 2018. *A meta-analysis of the effects of remittances on on household education expenditure.* Paris, UNESCO.

Aviles, S. 2017. *Finance Outcomes, Not Fragmentation: Shift from Funding to Financing Analytical Paper on WHS Self-Reporting on Agenda for Humanity Transformation 5D.* New York, Agenda for Humanity.

Azam, J.-P. and Gubert, F. 2006. Migrants' remittances and the household in Africa: a review of evidence. *Journal of African Economies,* Vol. 15, No. suppl 2, pp. 426–62.

Bansak, C. and Chezum, B. 2009. How do remittances affect human capital formation of school-age boys and girls? *American Economic Review,* Vol. 99, No. 2, pp. 145–48.

Bazzi, S. 2017. Wealth heterogeneity and the income elasticity of migration. *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 9, No. 2, pp. 219–55.

Bendavid-Hadar, I. and Ziderman, A. 2010. *A New Model for Equitable and Efficient Resource Allocation to Schools: the Israeli Case*. Bonn, Germany, UNESCO.

Bermeo, S. B. and Leblang, D. 2015. Migration and foreign aid. *International Organization,* Vol. 69, No. 3, pp. 627–57.

Berthélemy, J.-C., Beuran, M. and Maurel, M. 2009. Aid and migration: substitutes or complements? *World Development,* Vol. 37, No. 10, pp. 1589–99.

Boeri, T. 2010. Immigration to the land of redistribution. *Economica,* Vol. 77, No. 308, pp. 651–87.

Bouoiyour, J., Miftah, A. and Mouhoud, E. M. 2016. Education, male gender preference and migrants' remittances: interactions in rural Morocco. *Economic Modelling,* Vol. 57, pp. 324–31.

Bourenane, N., Bourjij, S. and Lheriau, L. 2011. *Reducing the Cost of Migrant Remittances to Optimize their Impact on Development: Financial Products and Tools for the Maghreb Region and the Franc Zone*. Paris, French Development Agency/African Development Bank.

Brown, R. P., Connell, J. and Jimenez-Soto, E. V. 2014. Migrants' remittances, poverty and social protection in the South Pacific: Fiji and Tonga. *Population, Space and Place,* Vol. 20, No. 5, pp. 434–54.

Calero, C., Bedi, A. S. and Sparrow, R. 2009. Remittances, liquidity constraints and human capital investments in Ecuador. *World Development,* Vol. 37, No. 6, pp. 1143–54.

California Department of Education. 2018. *Migrant Education Program Fundind.* Sacramento, CA, California Department of Education. www.cde.ca.gov/sp/me/mt/funding.asp. (Accessed 17 September 2018.)

Canada Office of the Prime Minister. 2018. *Canada and partners announce historic investment in education for women and girls in crisis and conflict situations.* Ottawa, Government of Canada. https://pm.gc.ca/eng/news/2018/06/09/canada-and-partners-announce-historic-investment-education-women-and-girls-crisis. (Accessed 3 October 2018.)

Castaldo, A., Deshingkar, P. and McKay, A. 2012. *Internal Migration, Remittances and Poverty: Evidence from Ghana and India*. Brighton, UK, Migrating out of Poverty Research Programme Consortium. (Working Paper 7.)

Clemens, M. A. and Postel, H. 2018. *Deterring Emigration with Foreign Aid: An Overview of Evidence from Low-Income Countries.* Washington, DC, Center for Global Development. (Policy Paper 119.)

Clemens, M. A., Radelet, S., Bhavnani, R. R. and Bazzi, S. 2012. Counting chickens when they hatch: timing and the effects of aid on growth. *Economic Journal,* Vol. 122, No. 561, pp. 590–617.

Clemens, M. A. and Tiongson, E. R. 2017. Split decisions: household finance when a policy discontinuity allocates overseas work. *Review of Economics and Statistics,* Vol. 99, No. 3, pp. 531–43.

Czaika, M. and Mayer, A. 2011. Refugee movements and aid responsiveness of bilateral donors. *Journal of Development Studies,* Vol. 47, No. 3, pp. 455–74.

Dao, T. H., Docquier, F., Parsons, C. and Peri, G. 2016. *Migration and Development: Dissecting the Anatomy of the Mobility Transition*. Louvain-la-Neuve, Institut de recherches économiques et sociales de l'Université catholique de Louvain.

Davis, J. and Brazil, N. 2016. Disentangling fathers' absences from household remittances in international migration: the case of educational attainment in Guatemala. *International Journal of Educational Development,* Vol. 50, pp. 1–11.

de Haas, H. 2007. Turning the tide? Why development will not stop migration. *Development and Change,* Vol. 38, No. 5, pp. 819–41.

Démurger, S. and Wang, X. 2016. Remittances and expenditure patterns of the left behinds in rural China. *China Economic Review,* Vol. 37, pp. 177–90.

di Gropello, E. 2006. *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resource Mobilization*. Washington, DC, World Bank.

Dreher, A., Fuchs, A. and Langlotz, S. 2018. *The Effects of Foreign Aid on Refugee Flows.* Munich, Germany, CESifo Group Munich.

Dustmann, C. and Okatenko, A. 2014. Out-migration, wealth constraints, and the quality of local amenities. *Journal of Development Economics*,Vol. 110, pp. 52–63.

ECW. 2018a. *US$1.8 billion required for Education Cannot Wait to support 8.9 million children and youth by 2021.* Washington, DC, Education Cannot Wait. www.educationcannotwait.org/hlsg. (Accessed 3 October 2018.)

___. 2018b. *Results Report: April 2017–March 2018.* Washington, DC, Education Cannot Wait.

___.2018c. *Strategic Plan.* Education Cannot Wait. Washington, DC, Education Cannot Wait.

Education Commission. 2017. *Resilience building and humanitarian: development nexus.* Luxembourg, European Commission. https://ec.europa.eu/europeaid/policies/fragility-and-crisis-management/resilience-building-humanitarian-development-nexus_en. (Accessed 3 October 2018.)

___. 2018. *Principles for the Design of the International Financing Facility for Education.* New York, Education Commission.

Essomba, M. A., Tarrés, A. and Franco-Guillén, N. 2017. *Research for CULT Committee: Migrant Education – Monitoring and Assessment*. Brussels, European Parliament.

European Parliament. 2016. *At a Glance: Integrating Migrants and their Children through Education*. Brussels, European Parliament.

Fanjul, G. 2018. *The Externalisation of Europe's Responsibilities*. Madrid, Research Centre for Policy Coherence and Development.

Farrie, D., Luhm, T. and Johnson, E. M. 2015. *Understanding New Jersey's School Funding Formula: the Role of Adjustment Aid*. Pittsburgh, Pa., Education Law Center.

Fazekas, M. 2012. *School Funding Formulas: Review of Main Characteristics and Impacts*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Foko, B., Tiyab, B. K. and Husson, G. 2012. *An Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries Household Education Spending*. Dakar, Pôle de Dakar.

Fratzscher, V. M. and Junker, S. 2015. *Integration von Flüchtlingen: eine langfristig lohnende Investition [Integration of Refugees: a Long-Term Worthwhile Investment]*. Berlin, DIW Wochenbericht. (In German.)

Freund, C. and Spatafora, N. 2005. *Remittances: Transaction Costs, Determinants, and Informal Flows*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 3704.)

Gamso, J. and Yuldashev, F. 2018a. Does rural development aid reduce international migration? *World Development,* Vol. 110, pp. 268–82.

___. 2018b. Targeted foreign aid and international migration: Is development promotion an effective immigration policy? *International Studies Quarterly*, No. 029.

Germany Federal Office for Migrants and Refugees (2011). *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: Handlungsempfehlungen zum Netzwerkaufbau* [*Teachers with a Migration Background: Recommendations for Network Building*]. Nuremberg, BAMF/Hertie Fundation. (In German.)

Gibson, J., Boe-Gibson, G., Rohorua, H. T. a. S. and McKenzie, D. 2007. Efficient remittance services for development in the Pacific. *Asia-Pacific Development Journal,* Vol. 14, No. 2, pp. 55–74.

Global Education Cluster. 2010. *The Short Guide to Rapid Joint Education Needs Assessments*. Geneva, Switzerland, Global Education Cluster.

GPE. 2018. *Global Partnership for Education launches new public-private initiative to address the data challenge in global education*. Washington, DC, Global Partnership for Education. www.globalpartnership.org/news-and-media/news/global-partnership-education-launches-new-public-private-initiative-address-data-challenge-global-education. (Accessed 3 October 2018.)

Gubert, F. and Nordman, C. J. 2009. *Migration trends in North Africa: focus on Morocco, Tunisia and Algeria*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Ibourk, A. and Bensaïd, M. 2014. Impact des transferts de fonds des migrants marocains sur l'éducation de leurs enfants restés au Maroc [Impact of Moroccan migrants' remittances on the education of their children left behind in Morocco]. *Migrations Société*, No. 5, pp. 13–28.

Kandel, W. and Massey, D. S. 2002. The culture of Mexican migration: a theoretical and empirical analysis. *Social Forces,* Vol. 80, No. 3, pp. 981–1004.

Kandel, W. A. 2011. *Fiscal Impacts of the Foreign-Born Population*. Washington, D,C, Congressional Research Service.

Karamperidou, D., Richardson, D. Zapata, J. 2018. *Education in Multi-Sectoral Responses to Displacement Crises.* Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

Klein, A. 2018. DeVos team considering reshuffling of Education Department's main K-12 office. *Education Week*, 13 May. https://blogs.edweek.org/edweek/campaign-k-12/2018/05/devos_department_budget_consolidate_OESE.html. (Accessed 5 October 2018.)

Lanati, M. and Thiele, R. 2017. *The Impact of Foreign Aid on Migration Revisited.* Fiesole, Italy, European University Institute.

Loveday, J. and Molina, O. 2006. *Remesas Internacionales y Bienestar: una Aproximación para el Caso Peruano – Informe Final [International Remittances and Welfare: an Approach for the Peruvian Case – Final Report]*. Lima, Consorcio de Investigación Económica y Social [Consortium of Economic and Social Research].

Lucas, R. E. 2005. *International Migration and Economic Development: Lessons from Low-income Countries*. Northampton, MA, Edward Elgar.

Mansour, W., Chaaban, J. and Litchfield, J. 2011. The impact of migrant remittances on school attendance and education attainment: evidence from Jordan. *International Migration Review,* Vol. 45, No. 4, pp. 812–51.

McKenzie, D. and Rapoport, H. 2006. *Can Migration Reduce Educational Attainment? Evidence from Mexico*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 3952.)

Metcalfe-Hough, V. and Poole, L. 2018. *Grand Bargain Annual Independent Report 2018.* London, Humanitarian Policy Group.

National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. 2017. Estimating the fiscal impacts of immigration: conceptual issues. Mackie, C. and Blau, F. D. (eds), *The Economic and Fiscal Consequences of Immigration*. Washington, DC, The National Academies Press.

Nguyen, C. V. and Nguyen, H. Q. 2015. Do internal and international remittances matter to health, education and labor of children and adolescents? The case of Vietnam. *Children and Youth Services Review,* Vol. 58, pp. 28–34.

NRC and Save the Children. 2015. *Walk the Talk: Review of Donors' Humanitarian Policies on Education.* Oslo, Norwegian Refugee Council/Save the Children Norway.

OCHA. 2017. *No time to retreat: First Annual Synthesis Report on Progress since the World Humanitarian Summit.* New York, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

____. 2018. *New Way of Working*. New York, Agenda for Humanity. www.agendaforhumanity.org/initiatives/5358. (Accessed 15 September 2017).

OCHA and UNDP. 2018. *Transcend humanitarian-development divides and shift from funding to financing: Analytical Paper on WHS Self-Reporting on Agenda for Humanity Transformations 4C and 5D.* New York, Agenda for Humanity.

OECD. 2009. *International Migration and the Economic Criris: Understanding the Links and Shaping Policy Responses.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. *Education at a Glance: OECD Indicators 2011 Annex 3 – Sources, Methods and Technical Notes, Chapter B: Financial Investment in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2013. *International Migration Outlook 2013*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2015. *Why Modernise Official Development Assistance?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2017. *OECD Reviews of School Resources: The Funding of School Education Connecting Resources and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD CRS. 2018. *Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CRS1. (Accessed 5 November 2019.)

ODI. 2016. *Education Cannot Wait Proposing a Fund for Education in Emergencies*. London, Overseas Development Institute.

Oregon Department of Education. 2018. *Title I-C Migrant Education*. Salem, OR, Department of Education.

Parida, J. K., Mohanty, S. K. and Raman, K. R. 2015. Remittances, household expenditure and investment in rural India: evidence from NSS data. *Indian Economic Review,* Vol. L, No. 1, pp. 79–104.

Powers, E. T. 2011. *The Impact of Economic Migration on Children's Cognitive Development: Evidence from the Mexican Family Life Survey*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Working Paper 246.)

Ratha, D., Mohapatra, S., Özden, Ç., Plaza, S., Shaw, W. and Shimeles, A. 2011. *Leveraging Migration for Africa: Remittances, Skills, and Investments*. Washington, DC, World Bank.

Ravn, B. 2009. *Country Report Denmark: Parental involvement including ethnic minority parents in Denmark 2009.* Copenhagen, Danish School of Education. www.involve-migrants-improve-school.eu/fileadmin/user_upload/Country_Reports/Denmark.pdf. (Accessed 5 November 2019.)

Riddell, A. and Niño-Zarazua, M. 2016. The efectiveness of foreign aid to education: what can be learned? *International Journal of Educational Development,* Vol. 48, pp. 23–36.

Robles, V. F. and Oropesa, R. S. 2011. International migration and the education of children: evidence from Lima, Peru. *Population Research and Policy Review,* Vol. 30, No. 4, pp. 591–618.

Roos, M. 2017. *Entwicklungen von 2014 bis 2016 im Programm QUIMS mit Fokus auf den obligatorischen Schwerpunkten [Developments from 2014 to 2016 in the QUIMS Programme with a Focus on Compulsory Subjects]*. Baar, Switzerland, Volksschulamts des Kantons/Spetrum3 GmbH.

Save the Children. 2018. *Time to Act.* London, Save the Children UK.

Scholten, P., Baggerman, F., Dellouche, L., Kampen, V., Wolf, J. and Ypma, R. 2017. *Policy Innovation in Refugee Integration? A Comparative Analysis of Innovative Policy Strategies toward Refugee Integration in Europe*. Rotterdam, Netherlands, Dutch Department of Social Affairs and Employment.

Semyonov, M. and Gorodzeisky, A. 2006. Labor migration, remittances and household income: a comparison between Filipino and Filipina overseas workers. *International Migration Review,* Vol. 39, No. 1, pp. 45–68.

Statistics Canada. 2015. *Chapter B Financial resources invested in education*. Ottawa, Statistics Canada. www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2014001/ch/chb-eng.htm. (Accessed 16 September 2018).

____. 2017. *Chapter B Financial resources invested in education*. Ottawa, Statistics Canada. www150.statcan.gc.ca/n1/ pub/81-604-x/2016001/ch/chb-eng.htm. (Accessed 16 September 2018).

Sugarman, J., Morris-Lange, S. and Margie, M. 2016. *Improving Education for Migrant-Background Students: a Transatlantic Comparison of School Funding*. Washington, DC., Migration Policy Institute.

Uganda Ministry of Education and Sports. 2018. *Education Response Plan for Refugees and Host Communities in Uganda*. Kampa, Ministry of Education and Sports.

United States Department of Education. 2018a. *Fiscal Year 2018 Budget Summary and Background Information*. Washington, DC, Department of Education.

___. 2018b. *U.S. Department of Education Budget News*. Washington, DC, Department of Education.

UNESCO. 2013. *Financing Secondary Education in the Asia-Pacific Region: Education Policy Research Series Discussion Document*. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

___. 2015a. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.

___. 2015b. *Pricing the Right to Education: the Cost of Reaching New Targets by 2030*. Paris, UNESCO.

___. 2015c. *Humanitarian Aid for Education: Why It Matters and Why More is Needed?* Paris, UNESCO (*Education for All Global Monitoring Report* Policy Paper 21).

UNHCR. 2016. UNHCR and GPE agree on closer collaboration to ensure children's education during crisis. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner on Refugees. www.unhcr.org/news/press/2016/4/572a43b94/unhcr-and-gpe-agree-on-closer-collaboration-to-ensure-childrens-education.html. (Accessed 15 September 2018).

___. 2017. *East, Horn of Africa and the Great Lakes Region Refugees and Asylum Seekers by country of Asylum as of 30 September 2017*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner on Refugees. https://data2.unhcr.org/es/documents/download/60678. (Accessed 1 September 2018).

United Kingdom Department of Education. 2017. *The National Funding Formula for Schools and High Needs*. London, Department of Education.

United Nations. 2016. *One Humanity: Shared Responsibility*. New York, United Nations.

Vargas-Silva, C. 2017. *The Fiscal Impact of Immigration in the UK*. Oxford, Migration Observatory/Centre on Migration/Policy and Society.

Vázquez, S. T. and Sobrao, D. G. 2016. Reshaping geographical allocation of aid: the role of immigration in Spanish official development assistance. *Journal of International Relations and Development,* Vol. 19, No. 3, pp. 333–64.

Watkins, K. and Quattri, M. 2014. *Lost in Intermediation: How Excessive Charges Undermine the Benefits of Remittances for Africa*. London, Overseas Development Institute.

Whittaker, F. 2018. *Full National Funding Formula Roll-Out Delayed until 2021.* London, Schools Week. https://schoolsweek.co.uk/full-national-funding-formula-roll-out-delayed-until-2021/. (Accessed 5 October 2018.)

Winthrop, R. and Matsui, E. 2013. *A New Agenda for Education in Fragile States*. Washington, DC, Brookings Institution, Center for Universal Education. (Working Paper 10.)

World Bank. 2016. *World Bank Goup Global Crisis Response Platform.* Washington, DC, World Bank.

___. 2017a. *IDA18 Regional Sub-window for Refugees and Host Communities*. Washington, DC, World Bank. http://ida.worldbank.org/financing/replenishments/ida18-overview/ida18-regional-sub-window-for-refugees-host-communities. (Accessed 15 September 2018).

___. 2017 b. 2016-2017 *Annual Report.* Washington, DC, Global Concessional Financing Facility/World Bank.

___. 2018a. *Migration and Remittances: Recent Developments and Outlook*. Washington, DC, World Bank. (Migration and Development Brief 29.)

___. 2018b. *Remittance Prices Worldwide*. Washington, DC, World Bank. (Issue 25, March.)

Xuequan, M. 2018. *Factbox: China's rural workers in 2017*. Beijing, Xinhua. www.xinhuanet.com/english/2018-05/01/c_137149523.htm. (Accessed 1 August 2018.)

Yang, D. 2005. *International Migration, Human Capital, and Entrepreneurship: Evidence from Philippine Migrants' Exchange Rate Shocks*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 3578.)

Yang, D. and Choi, H. 2007. Are remittances insurance? Evidence from rainfall shocks in the Philippines. *World Bank Economic Review,* Vol. 21, No. 2, pp. 219–48.

Zurich Education Department. 2011a. *Mehrsprachig und interkulturell: Beispiele gutter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule [Multilingual and Intercultural: Examples of Good Cooperation between Teachers of the Native Language and Culture (HSK) and Elementary Schools]*. Zurich Canton Education Directorate, Switzerland. (In German.)

___. 2011b. *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) [Curriculum for Native Language and Culture]*. Zurich Canton Education Directorate, Switzerland. (In German.)

___. 2014. *Schwerpunkte von QUIMS 2014-2017 [Focus: QUIMS 2014-2017]*. Zurich Canton Education Directorate, Switzerland. (In German.)

___. 2016. *Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) in der Zürcher Volksschule: Zusammenfassender Bericht 2016 [Native Language and Culture (HSK) in Zurich Elementary Schools: Summary Report 2016]*. Zurich Canton Education Directorate, Switzerland. (In German.)

Migration, déplacement et éducation :

BÂTIR DES PONTS, PAS DES MURS

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 examine l'incidence des migrations et des déplacements sur l'éducation à travers tous les mouvements de population : à l'intérieur et à l'extérieur des frontières, volontaires ou forcés, motivés par l'emploi ou par les études. Le *Rapport* fait également le point sur les progrès accomplis dans le domaine de l'éducation dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Dans un contexte de plus en plus marqué par la diversité, le *Rapport* examine en quoi l'éducation contribue à l'édification de sociétés inclusives et comment elle nous aide à dépasser le stade de la simple tolérance pour apprendre à vivre ensemble. Dispensée dans des conditions d'égalité, l'éducation construit des ponts ; lorsqu'elle est inégalitaire, elle élève des murs entre les migrants et les réfugiés et leurs communautés d'accueil.

Deux nouveaux pactes mondiaux sur les migrants et les réfugiés reconnaissent le rôle de l'éducation et fixent des objectifs conformes à l'engagement pris par la communauté internationale pour que personne ne soit laissé pour compte. Ce *Rapport*, guide pratique indispensable au service de ces deux pactes, aborde des questions d'ordre politique concernant les migrants saisonniers, le regroupement des écoles rurales, les programmes interculturels, l'intégration des réfugiés aux systèmes éducatifs nationaux, la lutte contre la ségrégation, la reconnaissance des qualifications, le financement ciblé des écoles, le renforcement de l'efficacité de l'aide humanitaire allouée à l'éducation et une formation qui prépare les enseignants à la diversité dans les classes.

Ce *Rapport* invite les pays à considérer l'éducation comme un outil de gestion des migrations et des déplacements et comme une chance pour ceux qui en ont besoin.

L'éducation est un droit humain et un facteur de changement pour l'élimination de la pauvreté, la durabilité et la paix. Les personnes qui se déplacent, que ce soit pour travailler ou pour étudier, de leur plein gré ou contraintes, n'abandonnent pas pour autant leur droit à l'éducation. L'édition 2019 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation *met l'accent sur les immenses possibilités et opportunités qu'offre l'accès des migrants et des personnes déplacées à une éducation de qualité.*

António Guterres, Secrétaire général de l'ONU

Ce Rapport *réunit les données existantes sur la migration et l'éducation afin de brosser un tableau de chances inouïes tout en indiquant où et pourquoi il se produit des désavantages dans l'éducation, et ce, à un moment où la communauté internationale s'efforce d'atteindre les ODD et de maximiser les avantages inappréciables de la migration à l'échelle mondiale.*

William Lacy Swing, Directeur général, Organisation internationale pour les migrations (1er octobre 2008 – 30 septembre 2018)

Ce Rapport *fournit une justification convaincante de l'importance accordée à l'éducation dans le Pacte mondial pour les réfugiés et de l'obligation de tenir compte des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux et les plans sectoriels d'éducation.*

Filippo Grandi, Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés

Rapport mondial de suivi sur l'éducation

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

Objectifs de développement durable

4 ÉDUCATION DE QUALITÉ

Objectifs de développement durable

9 789232 001702

www.unesco.org/publishing • www.unesco.org/gemreport