



# Campagne mondiale pour l'éducation : **Rapport « pleins feux » sur l'ODD4**

# Campagne mondiale pour l'éducation : Rapport « pleins feux » sur l'ODD4<sup>1</sup>

## 1. Introduction

Ce rapport vise à fournir une vue d'ensemble de certains des défis critiques auxquels le monde est confronté pour progresser vers l'Objectif de développement durable 4 (ODD4) et, par la suite, de multiples obstacles à la réalisation du droit à l'éducation. En s'appuyant sur l'analyse des débats contemporains en matière de politique éducative et sur des exemples de défis politiques fournis par les membres régionaux et nationaux de la CME, le rapport soutient que la pandémie de santé en cours a rendu plus évidentes les inégalités profondément enracinées dans les systèmes éducatifs mondiaux et a limité davantage les possibilités pour les membres les plus marginalisés de la société de jouir du droit à l'éducation. Comme on pouvait s'y attendre, la nature et l'ampleur des obstacles au droit à l'éducation sont spécifiques au contexte. C'est pourquoi le rapport fournit des preuves provenant de pays et de régions spécifiques afin que le lecteur puisse mieux comprendre ces nuances.

Afin de développer l'argument principal du rapport et en accord avec les *sept cibles de l'ODD4* et les *cinq pistes d'action thématiques* établies par le [Sommet sur la transformation de l'éducation](#) (TES) pour évaluer ses progrès, le rapport est organisé autour de quatre domaines thématiques : l'éducation transformatrice ; l'apprentissage et la transformation numériques ; l'éducation en situations d'urgence et de crise ; et le financement de l'éducation.

Le domaine thématique sur l'*éducation transformatrice* concerne principalement les débats politiques sur les objectifs, le contenu et la qualité de l'éducation ; l'inclusion et la non-discrimination ; et les structures sociales, politiques et culturelles dans lesquelles les individus enseignent et apprennent. Comme le montre le tableau 1, ce domaine thématique correspond aux sept (7) cibles de l'ODD4 et quatre (4) pistes d'action thématiques.

Le domaine thématique de l'*apprentissage et transformation numériques* comprend principalement les discussions politiques sur les multiples aspects de ce que l'on appelle la fracture numérique. Cela implique, entre autres, les infrastructures et appareils électroniques permettant aux étudiants de participer à l'apprentissage en ligne, la qualité de l'enseignement en ligne et ses effets sur le droit à l'éducation des communautés marginalisées. Ce domaine thématique correspond à trois (3) cibles de l'ODD4 et à trois (3) pistes d'action thématiques (voir tableau 1).

Le domaine thématique de l'*éducation en situations d'urgence et de crise* concerne les débats politiques sur les défis auxquels sont confrontés les individus pour jouir du droit à l'éducation, que ce soit au cours ou à la suite de situations d'urgence liées à la santé, aux catastrophes, au changement climatique et aux conflits. Il s'agit de discussions politiques sur l'offre et la qualité de l'éducation pour les migrants et les communautés de réfugiés et sur la réponse des systèmes éducatifs aux besoins spécifiques des étudiants qui ont fui des expériences de violence et de violation des droits de l'homme. Une attention particulière est accordée aux défis critiques de l'enseignement et de l'apprentissage dans le contexte de la pandémie actuelle de COVID-19. Comme le montre le tableau 1, ce domaine thématique est directement lié à trois (3) cibles de l'ODD4 et à trois (3) pistes d'action thématiques.

Le domaine thématique du *financement de l'éducation* examine la responsabilité juridique internationale des États de garantir des ressources financières suffisantes pour respecter, promouvoir et réaliser le droit à l'éducation pour tous. Conformément à l'appel du TES en faveur d'une nouvelle structure de financement de l'éducation, ce domaine thématique explore les limites des budgets nationaux pour

1. Ce rapport a été rédigé par Luis Eduardo Perez Murcia, conseiller en politique et recherche de la Campagne mondiale pour l'éducation, avec les contributions des personnes et membres nationaux et régionaux suivants : Ana Raquel Fuentes ; Gabriela Arrunátegui, Giovanna Modé et Laura Giannecchini (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE) ; George Chanturia et Meri Kadagidze (Education Coalition in Georgia) ; George Hamusunga et Ivy Mutwale (Zambia National Education Coalition, ZANEC) ; Nafisa Baboo (Light for the World) ; Raffiela Lae Santiago et Rene Raya (Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education, ASPBAE) ; Rand Wahsh et Refat Sabbah (Arab Campaign for Education for All, ACEA) ; et Stephanie Peña (Global Campaign for Education-US). Une version préliminaire de ce rapport a été revue par Vernor Munoz Villalobos, Phumza Luthango et Grant Kasowanjete. Je leur suis reconnaissant pour leurs commentaires et suggestions perspicaces.

garantir l'éducation pour tous dans les pays confrontés à des situations d'urgence prolongées et examine le rôle des mécanismes d'allègement de la dette pour accroître le financement dans les pays en proie au surendettement. Comme le droit à l'éducation ne peut être réalisé sans l'engagement envers un financement adéquat et durable de la part des gouvernements et de la communauté internationale, ce domaine thématique est lié à toutes les cibles de l'ODD4 et aux pistes du sommet TES.

**Tableau 1 : Lien entre l'ODD4, les pistes TES et les domaines thématiques du rapport « pleins feux » de la CME**

Domaine thématique	Cibles de l'ODD4 <sup>2</sup>							Pistes de TES <sup>3</sup>				
	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.	4.7.	1	2	3	4	5
<b>L'éducation transformatrice</b>												
<b>Apprentissage et transformation numériques</b>												
<b>L'éducation en situations d'urgence et de crise</b>												
<b>Financement de l'éducation</b>												

Le rapport s'appuie sur des sources secondaires, telles que des recherches universitaires et politiques directement liées aux domaines thématiques abordés ci-dessus et des contributions des membres régionaux et nationaux de la CME. Les coalitions ont été invitées à fournir des éléments de preuve selon les axes suivants : (i) analyse des principaux défis auxquels la région/le pays est confronté(e) pour assurer la transformation des systèmes éducatifs afin de progresser vers l'ODD4, avec un accent particulier sur les obstacles liés à l'utilisation des technologies dans l'éducation et pour surmonter la fracture numérique ; (ii) l'analyse des défis critiques pour garantir le droit à l'éducation dans les situations d'urgence et de crise, y compris les conflits, le changement climatique, les catastrophes et les urgences liées aux pandémies en cours ; et (iii) l'analyse des défis auxquels la région/le pays est confronté(e) pour garantir un financement durable de l'éducation et le potentiel et les limites de l'augmentation du financement par des mécanismes tels que l'allègement de la dette et la taxation progressive. Les contributions des coalitions régionales et nationales ont été examinées par l'auteur de ce rapport. Les coalitions ont aimablement accepté d'apporter les révisions nécessaires à leurs contributions pour qu'elles correspondent aux arguments clés du rapport et offrent des preuves supplémentaires. Les contributions des membres sont incluses dans des encadrés et les noms des contributeurs et leur affiliation institutionnelle sont indiqués au bas de chaque encadré.

2. Cibles de l'ODD4 : 4.1. D'ici 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons achèvent un cycle d'études primaires et secondaires gratuit, équitable et de qualité, débouchant sur des résultats d'apprentissage pertinents et efficaces ; 4.2. D'ici 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à un développement et à une protection de la petite enfance ainsi qu'à une éducation préprimaire de qualité, afin qu'ils soient prêts pour l'enseignement primaire ; 4.3. D'ici à 2030, assurer l'égalité d'accès de toutes les femmes et de tous les hommes à un enseignement technique, professionnel et supérieur abordable et de qualité, y compris à l'université ; 4.4. D'ici à 2030, augmenter sensiblement le nombre de jeunes et d'adultes qui possèdent des compétences pertinentes, notamment techniques et professionnelles, pour l'emploi, les emplois décentés et l'entrepreneuriat ; 4.5. D'ici à 2030, éliminer les disparités de genre dans l'éducation et assurer l'égalité d'accès à tous les niveaux d'éducation et de formation professionnelle pour les personnes vulnérables, notamment les personnes handicapées, les peuples autochtones et les enfants en situation de vulnérabilité ; 4.6. D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion importante d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter ; 4.7. D'ici à 2030, faire en sorte que tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation au développement durable et aux modes de vie durables, aux droits de l'homme, à l'égalité de genre, à la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, à la citoyenneté mondiale et à l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.
3. Sommet sur la transformation de l'éducation : pistes pour évaluer les progrès vers l'ODD4 : Piste 1 : écoles inclusives, équitables, sûres et saines ; Piste 2 : apprentissage et compétences pour la vie, le travail et le développement durable ; Piste 3 : Les enseignants, l'enseignement et la profession enseignante ; Volet 4 : Apprentissage et transformation numériques ; et Volet 5 : Financement de l'éducation.

Après cette introduction, la section 2 aborde les discussions politiques sur l'éducation transformatrice et traite des types de changements que les systèmes éducatifs doivent mettre en place pour progresser vers l'ODD4 et protéger efficacement le droit de chacun à l'éducation. La section 3 examine les défis liés à l'utilisation des technologies dans l'éducation et la nécessité de surmonter la fracture numérique au sein des pays et des régions et entre eux. La section 4 donne une image globale des défis à relever pour progresser vers l'ODD 4 dans les situations d'urgence et de crise. L'analyse fait référence à la crise sanitaire actuelle et aux urgences prolongées liées aux conflits, aux catastrophes et au changement climatique. La section 5 aborde les discussions politiques sur le financement et identifie des voies alternatives pour augmenter le financement de l'éducation par le biais de mécanismes d'allègement de la dette et d'une taxation progressive. La dernière partie du rapport, la section 6 offre un résumé et une discussion des implications des principaux défis politiques que les gouvernements et la communauté internationale devraient relever pour progresser vers l'ODD4 et pour protéger et réaliser efficacement le droit à l'éducation pour tous les apprenants.

## 2. L'éducation transformatrice

Les débats contemporains sur la politique de l'éducation ont adopté l'idée de la transformation comme une caractéristique essentielle pour faire progresser les systèmes éducatifs mondiaux et pour tenir les promesses de l'ODD4 et du droit international des droits de l'homme relatif au droit à l'éducation. Cependant, il n'y a pas de consensus concernant les aspects qui doivent être transformés et la manière dont ces transformations peuvent être mises en œuvre. Ces aspects sont en quelque sorte spécifiques au contexte et dépendent largement des contraintes structurelles auxquelles les individus sont confrontés dans leur vie quotidienne pour jouir du droit à l'éducation. Afin de lancer la discussion et de mieux comprendre les contributions des coalitions, il est donc utile d'expliquer comment la CME comprend la notion d'éducation transformatrice et d'explicitier ses liens avec les idées de transformation et, en particulier, avec l'idée de transformation des systèmes éducatifs, qui est le terme utilisé dans les débats actuels du TES.

L'idée de l'éducation transformatrice est issue de deux disciplines différentes, mais interdépendantes : les études sur le développement, qui s'intéressent aux idées de justice et de changement social positif, et les théories de l'apprentissage transformateur, qui traitent des questions relatives à la manière dont les gens apprennent et à la raison pour laquelle ils apprennent (Perez Murcia & Muñoz, 2021). En ce qui concerne la première discipline, les économistes pionniers du développement, notamment Amartya Sen (1997), ont souligné la valeur intrinsèque de l'éducation pour la satisfaction de tous les droits de l'homme et son rôle dans l'apport d'un changement social positif. Sen a souligné la valeur de l'éducation pour réduire la pauvreté et les inégalités et rendre les sociétés plus justes, et son travail a contribué à élargir les façons dont l'éducation, en tant que droit de l'homme, peut être intégrée dans les cadres politiques internationaux. Cela a notamment influencé l'appel du Programme des Nations unies pour le développement humain à intégrer une approche fondée sur les droits de l'homme dans toutes les politiques sociales, y compris l'éducation (PNUD, 2000).

En ce qui concerne la seconde discipline, la plupart des débats contemporains sur l'éducation transformatrice s'inspirent de la théorie de l'apprentissage transformateur de Mezirow (1991, 2004) (voir également Hoggan & Kloubert, 2020). La notion de Mezirow selon laquelle les premières étapes de la vie d'une personne sont le moment de la formation et les étapes suivantes, celui de la transformation, a inspiré la recherche de changements positifs dans les systèmes éducatifs du monde entier. L'ambition générale est de faire en sorte qu'ils répondent mieux aux multiples façons dont les individus apprennent et qu'ils s'attaquent aux obstacles auxquels ils sont confrontés pour apprendre efficacement, obtenir des résultats scolaires et, surtout, contribuer à la transformation positive de nos sociétés. En bref, la notion d'éducation transformatrice est étroitement liée à l'ensemble des pratiques éducatives et des environnements éducatifs qui doivent être remis en question et repensés pour réimaginer le rôle de l'éducation dans nos sociétés. Ainsi, l'idée de transformation devrait partir des questions mêmes de savoir à quoi sert l'éducation, comment les gens apprennent et comment nos systèmes éducatifs peuvent contribuer à ce que tous les étudiants réalisent leur potentiel pour transformer positivement leur vie ainsi que celle de leur famille et de leur communauté.

Ces débats conceptuels devraient être au cœur de toute politique éducative visant à promouvoir et à réaliser le droit de chacun à l'éducation. Ces débats devraient sous-tendre la manière dont les praticiens de l'éducation comprennent le rôle de l'éducation dans leurs sociétés respectives et contestent une transformation positive. Ils sont liés, par exemple, aux débats en cours qui appellent à la décolonisation des systèmes éducatifs par le biais de la décolonisation des programmes d'études (voir l'exemple du Zimbabwe dans Bhurekeni, 2020) et à l'appel à l'introduction de méthodes alternatives d'enseignement et d'apprentissage afin de s'aligner pleinement sur les principes démocratiques (voir l'exemple de la Tanzanie dans Kalungwizi, Gjøtterud, et Krogh, 2019). Cela est également lié à l'appel à l'éradication de la haine et de l'intolérance envers tout groupe social, notamment envers les groupes ethniques et religieux minoritaires dans tous les systèmes éducatifs (voir Arvisais & Guidère, 2020; Sabic-El-Rayess, 2020) et les membres de la communauté LGBTQIA+<sup>4</sup>; à l'urgence de faire des écoles et de l'ensemble des systèmes éducatifs un espace sûr pour tous (Ferrara et al., 2019); et parmi d'autres questions politiques, à surmonter les multiples inégalités associées à l'utilisation des technologies dans l'éducation. Dans l'ensemble, comme l'illustre l'encadré 1 ci-dessous, toutes ces multiples dimensions de la notion d'éducation transformatrice ont une implication pratique pour une approche de planification de l'éducation fondée sur les droits de l'homme.

4. LGBTQIA+ est un acronyme qui représente les personnes qui ne sont pas hétérosexuelles ou plus généralement celles qui ne se conforment pas à l'identité de genre qui leur a été attribuée à la naissance. Les lettres signifient respectivement « lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres, queers, intersexes et asexuels ». Le signe plus désigne les personnes qui ne correspondent à aucune de ces catégories. Voir les projets de paix de La Haye. <https://thehaguepeace.org/site/lgbtqia-inclusivity-an-introduction>

### Encadré 1 : Le droit à une éducation transformatrice dans la région Amérique latine et Caraïbes

La notion d'éducation publique transformatrice dans le contexte de l'Amérique latine et des Caraïbes (ALC) s'inspire principalement de l'héritage de Paulo Freire et du mouvement d'éducation populaire. Freire a souligné la nécessité pour l'éducation de former des individus conscients et critiques capables de promouvoir la transformation sociale et collective vers la justice sociale. En outre, la région s'est inspirée des mouvements sociaux et indigènes qui soulignent qu'une telle transformation doit tenir compte de la justice environnementale et du bien vivre (*buen vivir*).

Cet héritage reste non seulement pertinent d'un point de vue conceptuel, mais aussi un outil pratique pour lire et comprendre les défis à relever pour garantir le droit à l'éducation dans le contexte de l'Amérique latine et des Caraïbes, qui est profondément marqué par l'injustice, les inégalités, le racisme et la discrimination. Ces principes guident l'action politique de la coalition CLADE dans sa lutte contre les technologies de l'information et de la communication émergentes, les fausses nouvelles et les discours de haine, la complexité des relations de pouvoir en jeu, toutes les tentatives à but lucratif dans l'éducation, les préoccupations liées au changement climatique et les inégalités de genre.

L'horizon de l'éducation transformatrice est en outre lié à la notion d'inclusion et à la nécessité de réaliser l'ODD4 pour tous. Selon le rapport régional GMR 2020<sup>5</sup>, dans la région ALC, les élèves du quintile le plus riche de la population ont, en moyenne, cinq fois plus de chances de finir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que ceux du quintile le plus pauvre, ce qui révèle l'urgence de garantir une éducation gratuite pour tous. Le taux de fréquentation scolaire des adolescents afro-descendants âgés de 12 à 17 ans est inférieur à celui des groupes non afro-descendants dans 7 des 11 pays pour lesquels des données sont disponibles, et à ce stade, le manque de données est un autre élément préoccupant. Dans 7 pays pour lesquels des données sont disponibles, les étudiants LGBTQIA+ déclarent être victimes d'hostilité et de discrimination à l'école. Seuls 16 % des pays offrent une éducation inclusive aux personnes handicapées. La plupart des pays appliquent encore des politiques qui tendent à ségréguer les étudiants handicapés et ne répondent donc pas de manière adéquate à une éducation dans une perspective de droits de l'homme. En outre, de nombreuses études montrent que la montée des tendances à la privatisation mine les systèmes éducatifs publics et aggrave la ségrégation et les inégalités<sup>6</sup>.

La pandémie a, à son tour, mis en lumière les lacunes numériques dans la région. Selon la CEPALC, en 2020, 46 % des filles et des garçons âgés de 5 à 12 ans de la région n'avaient pas accès à l'Internet. Le scénario était encore plus dramatique dans les ménages aux revenus les plus faibles en Bolivie, au Salvador, au Paraguay et au Pérou, où plus de 90 % n'avaient pas accès à l'Internet, ce qui montre l'urgence pour des politiques visant à démocratiser la connectivité, en particulier dans les zones rurales et urbaines marginales, et dans la région de l'Amazonie. Les droits numériques impliquent en effet un nouveau vocabulaire pour les politiques éducatives, qui comprend la création de plateformes publiques à accès ouvert, la sécurité et la protection des données, ainsi que de nouvelles stratégies pédagogiques.

En outre, il est également important de mentionner que les discours qui réduisent l'éducation à des résultats d'apprentissage mesurables sont toujours prédominants dans la région. Plaider en faveur d'une éducation transformatrice signifie changer le paradigme qui lie l'éducation exclusivement au développement du capital humain, généralement par le biais de processus d'apprentissage très basiques qui peuvent être mesurés par des tests internationaux standardisés.

Enfin, il convient de mentionner que des vagues conservatrices et autoritaires coexistent au sein de nombreux gouvernements de la région. L'absence de dialogue et de participation est préoccupante dans des pays comme le Brésil et le Nicaragua. En ce sens, l'appel à l'éducation transformatrice est aussi un appel au renforcement de la démocratie, car la participation significative des étudiants, des enseignants, des parents, des communautés et des organisations de la société civile à la politique éducative améliore la gouvernance des systèmes éducatifs.

Auteurs : Giovanna Modé et Laura Giannecchini, (CLADE).

Bien que présentant une dynamique interne propre à leur contexte, des défis similaires peuvent être observés dans les systèmes éducatifs du monde entier, y compris dans les pays du G7. Le cas des États-Unis d'Amérique, présenté dans l'encadré 2, illustre parfaitement la nécessité pour tous les systèmes éducatifs d'adopter une approche transformatrice pour faire des écoles un lieu sûr pour tous et protéger efficacement le droit à l'éducation des enfants, des jeunes et des adultes.

5. Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020 - América Latina y el Caribe : inclusión y educación : todos y todas sin excepción, UNESCO 2020.

6. Voir : <https://redclade.org/artigos/mapeo-sobre-tendencias-de-la-privatizacion-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe/> ; <https://redclade.org/noticias/escuelas-privadas-como-impulsoras-de-la-segregacion-social-por-que-hay-que-regularlas/> ; <https://redclade.org/noticias/los-efectos-de-la-creciente-participacion-de-actores-privados-en-la-educacion-inclusiva/> Consulté le 10 septembre 2022.

## Encadré 2 : Les défis à relever pour assurer la transformation des systèmes éducatifs, exemples des États-Unis d'Amérique

Le système d'éducation publique américain doit encore relever plusieurs défis pour transformer positivement son système éducatif et protéger le droit de chacun à l'éducation. Par exemple, comme le souligne l'indice 2022 du droit à l'éducation aux États-Unis (GCE-US, 2022), alors que l'enseignement public primaire et secondaire est légalement universel aux États-Unis, l'éducation de la petite enfance, dont la recherche a montré qu'elle est une période critique pour le développement du cerveau des enfants de 0 à 5 ans, manque toujours de financement universel et de mise en œuvre efficace. L'une des principales raisons qui bloquent le plan « American Families » du président Biden, doté de 1,8 billion de dollars, qui propose de créer une école maternelle universelle de qualité pour les enfants de 3 et 4 ans, reste l'absence de soutien bipartisan. Il est donc important que les États-Unis établissent et financent des lois, des politiques et des programmes d'enseignement pour soutenir le développement holistique des besoins émotionnels, cognitifs et physiques, afin de construire une base solide pour l'apprentissage et le bien-être tout au long de la vie.

La violence liée à l'école et la sécurité scolaire restent une autre préoccupation majeure à l'échelle nationale, la dernière fusillade scolaire ayant tué 19 élèves et deux enseignants à Uvalde, au Texas. En fait, selon Education Week (2022), il y a eu 121 fusillades dans les écoles depuis 2018, soit plus que dans tout autre pays du monde. Avec des divisions politiques sur la meilleure façon d'aborder ce problème par le biais de la législature, la sécurité scolaire reste une crainte constante pour les étudiants et les familles à travers la nation. La violence liée à l'école et la sécurité scolaire ont des implications sur la fréquentation et l'apprentissage des élèves, car elles sont liées aux résultats d'apprentissage des élèves. En outre, une étude récente d'Alexander (2021) montre que les élèves qui ont été victimes de violence ou de fusillade à l'école ne disposent souvent pas de systèmes de soutien dans leurs écoles, tels que des conseillers en traumatologie, des conseillers d'orientation et des plans de crise. En effet, l'étude montre que seulement 16,9 % des personnes interrogées ont indiqué que leur école dispose de plans de traumatologie ou de crise qui traitent des questions liées aux fusillades scolaires.

Auteur : Stephanie Peña, GCE-US

### 3. Apprentissage et transformation numériques

Reconnaissant les multiples dimensions de la notion d'éducation transformatrice et les façons disparates dont ce concept peut influencer la politique éducative, cette section accorde une attention particulière à l'analyse des défis liés à l'utilisation des technologies dans l'éducation et à la nécessité de surmonter la fracture numérique au sein des pays et des régions et entre eux pour progresser vers l'ODD4. Ce choix est en partie influencé par le programme pour l'éducation transformatrice (Nations Unies, 2022)<sup>7</sup>.

#### *Définir le contexte de l'utilisation des technologies dans l'éducation et la fracture numérique*

Les technologies de l'éducation ont été de plus en plus utilisées au cours des sept dernières décennies pour élargir l'accès à l'éducation dans de nombreuses régions du monde, en particulier dans les universités (Watters, 2022) et pour les étudiants vivant dans des régions éloignées ou dans des situations d'urgence manquant d'installations scolaires et d'enseignants qualifiés (Cant, 2020). Avec l'épidémie de COVID-19 et la fermeture consécutive des écoles dans la plupart des pays du monde, l'utilisation de la technologie pour assurer les cours fait désormais partie du quotidien de la plupart des apprenants. Son utilisation a permis d'atténuer l'impact des fermetures d'écoles et permet la continuité des activités d'apprentissage (Nations Unies, 2022). Cependant, ni tous les pays ni tous les apprenants n'ont la même capacité à prendre part avec succès dans l'apprentissage en ligne et, en ce sens, la pandémie a dévoilé des inégalités profondément ancrées dans les systèmes éducatifs du monde entier (Murat et Bonacini, 2020 ; Azubuike, Adegboye et Quadri, 2021 ; Boly-Barry, 2022). Ces inégalités, qui dévoilent souvent le concept de « fracture numérique », peuvent être perçues à l'intérieur des pays et dans une même région. Le terme de fracture numérique comprend plusieurs aspects d'inégalité interdépendants : l'accès aux appareils technologiques et à l'Internet, les compétences numériques, les compétences des enseignants, le soutien des parents pour l'utilisation des technologies, et l'adaptation et la gestion de l'environnement d'apprentissage (Coleman, 2021 ; Železný-Green et Metcalfe, 2022)<sup>8</sup>.

7. Le sommet TES a identifié quatre domaines principaux dans lesquels des changements sont nécessaires pour transformer positivement les systèmes éducatifs du monde : l'exclusion scolaire ; la sécurité et la santé (en particulier la santé mentale) ; la profession d'enseignant, les programmes et les pédagogies ; et la transformation numérique pour un apprentissage juste et équitable. Nations Unies (2022). Sommet 2022 sur la transformation de l'éducation - Concept et programme.

8. L'expression « fracture numérique » englobe également des questions relatives à la répartition du pouvoir entre les pays et les régions. Alors que le manque d'appareils technologiques et de compétences pour utiliser la technologie domine les débats politiques dans les pays du Sud, le développement de la technologie et sa commercialisation, ainsi que la perpétuation des pratiques coloniales visant à rendre les économies à faible revenu dépendantes de la technologie développée dans les économies riches, prévalent dans les débats politiques dans le Nord.

Les multiples aspects de la fracture numérique sont interdépendants et peuvent être appréciés dans les quatre composantes du droit à l'éducation : disponibilité, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité. Pour commencer par la *disponibilité*, la fermeture des écoles a révélé d'autres inégalités liées au manque d'infrastructures numériques pour un apprentissage en ligne durable, équitable et inclusif. Cette composante comprend le manque d'électricité, d'appareils électroniques, de connexion Internet et d'enseignants qualifiés pour assurer des cours en ligne et suivre le travail des élèves (voir NORRAG, 2022; Železný-Green & Metcalfe, 2022). L'*accessibilité* à ces ressources est également compromise et, par conséquent, ceux qui ont été historiquement exclus de l'éducation ont vu leurs possibilités d'apprentissage encore plus compromises. Les filles et les femmes sont souvent exclues de l'utilisation des technologies limitées disponibles dans les familles vivant dans des sociétés patriarcales et à faibles revenus (voir Karalis, 2020; Sahlberg, 2021) et sont souvent victimes de harcèlement en ligne (UNICEF, 2021). Des lacunes similaires ont également été identifiées pour atteindre les étudiants handicapés (Disability & Development Consortium, 2020; Humanity & Inclusion, 2020; Singal, 2022), les groupes de minorités ethniques (Prehn, 2022) et les personnes vivant dans des situations d'urgence, notamment celles en déplacement, touchées par des conflits et des situations d'urgence liées au changement climatique (voir Shohel, 2022). Comme l'affirme Kwani (2022), et comme l'illustre l'encadré 3 ci-dessous, toutes ces inégalités multiples se croisent, et les gouvernements et les décideurs doivent donc adopter une approche intersectionnelle pour éliminer efficacement les fractures numériques. En ce qui concerne l'*acceptabilité* de l'éducation, l'apprentissage en ligne ne répond souvent pas aux normes minimales de qualité, associées, par exemple, à un manque d'enseignants qualifiés et de formation pour les enseignants, les parents et les étudiants (Železný-Green & Metcalfe, 2022). Comme l'affirme Anand (2022), les différentes compétences dont disposent les individus pour maîtriser et s'adapter à un monde numérique influencent la qualité de l'éducation et son caractère inclusif. Les enseignants ayant des compétences numériques limitées ont tendance à se concentrer davantage sur l'utilisation de la technologie que sur la mise en œuvre de stratégies pédagogiques pour répondre aux besoins et aux capacités des élèves. Bien que les entreprises de technologie de l'éducation soient censées aider les écoles à surmonter le « vide pédagogique », rien ne prouve que ces entreprises proposent des solutions pour les enfants difficiles à atteindre (Anand, 2022). Enfin, en ce qui concerne l'*adaptabilité* de l'éducation, l'enseignement en ligne a rarement été adapté aux besoins spécifiques des enfants handicapés et, par conséquent, les enfants sourds ou malentendants peuvent avoir du mal à accéder au même contenu éducatif, que ce soit par des cours en ligne sur ordinateur ou par la radio (EASG 2022; Singal, 2022). Les enfants issus de groupes ethniques minoritaires qui ne communiquent pas dans la langue officielle du pays peuvent également être exclus des avantages de l'enseignement en ligne ou des programmes éducatifs télévisés/radio (voir Prehn, 2022).



### Encadré 3 : Les multiples aspects de la fracture numérique, exemples de la région Asie-Pacifique

L'évolution rapide des contextes dans le monde d'aujourd'hui a des implications critiques pour les systèmes éducatifs. Si certains progrès ont été réalisés pour rendre l'éducation plus accessible au cours des dernières décennies, des problèmes persistants d'accès, d'équité, d'inclusion, de qualité et de financement subsistent et des disparités importantes existent. En Asie, les taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes ont continué à augmenter, mais 27 millions de jeunes restent analphabètes, dont 95 % vivent en Asie du Sud (UNESCO & UNICEF EAPRO, 2021). La région accueille également environ la moitié (124 millions) des enfants et des jeunes non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire dans le monde.

Des facteurs entremêlés, tels que le statut socio-économique, l'identité, le genre, le handicap, le lieu de résidence, le statut de migrant, la religion, l'ethnicité, la caste et la langue, affectent l'accès à l'éducation. Les filles et les femmes, les apprenants issus de familles à faibles revenus, les personnes handicapées, les apprenants des zones rurales et reculées, les *Dalits*, les apprenants adultes, les migrants et les réfugiés, les apprenants LGBTQIA+ et les minorités religieuses, ethniques et linguistiques sont confrontés à une marginalisation et une discrimination systémiques, ainsi qu'à des obstacles structurels et environnementaux à une éducation de qualité et à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Au plus fort de la pandémie, 3,1 millions d'écoles ont fermé dans la région Asie-Pacifique. Si les fermetures d'écoles ont diminué dans les pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est entre mai et juin 2020, toutes les écoles sont restées entièrement fermées en Asie du Sud et de l'Ouest jusqu'à la fin du mois de juin 2020. Selon l'UNESCO (2020), l'éducation de plus de 1,6 milliard d'élèves dans le monde a été perturbée. En avril 2020, 850 millions d'élèves de la région n'ont pas pu aller à l'école (UNESCO & ISU, 2021). Les fermetures prolongées d'écoles et de centres d'apprentissage ont permis l'utilisation de solutions d'apprentissage en ligne et à distance. Cependant, l'élargissement du fossé numérique a exacerbé les inégalités en matière d'éducation. Le manque de technologies nécessaires, les lacunes en matière de compétences numériques, l'absence d'infrastructures informatiques et les environnements d'apprentissage peu propices désavantagent davantage les groupes les plus marginalisés et les plus vulnérables.

Dans la région Asie-Pacifique, près de 40 % de la population n'était pas connectée en 2021. Selon l'Union internationale des télécommunications (UIT), il s'agit principalement de filles et de femmes, ainsi que de personnes âgées, et ces personnes se trouvent dans des communautés rurales et isolées. Au Vietnam, les apprenants handicapés, en particulier les sourds, n'ont pas pu poursuivre leur éducation dans les centres d'apprentissage non formel, qui ont dû fermer pendant un certain temps en raison du manque d'appareils et d'une connexion Internet stable (VAEFA, 2022). Aux Philippines, les modestes gains budgétaires destinés à soutenir les apprenants handicapés et les enfants travailleurs n'ont pas été optimisés en raison de l'incapacité à s'adapter compte tenu des nouvelles réalités engendrées par la pandémie. Avec l'utilisation accrue des plateformes et des technologies numériques d'apprentissage en ligne comme outils de continuité de l'apprentissage, les sociétés de technologie de l'éducation (EdTech) continuent de proliférer. Ces sociétés ont commercialisé leurs produits de manière agressive et ont étendu leur implication et leur influence dans l'offre d'éducation et même dans la prise de décision, ce qui va pousser encore plus loin la commercialisation de l'éducation et exacerber les inégalités (EI, 2020).

Actuellement, le contenu des programmes scolaires, la pédagogie de l'éducation et le matériel d'apprentissage ne favorisent pas la diversité, l'égalité, l'inclusion et l'égalité de genre comme ils le devraient. En plus d'être fortement axés sur les compétences académiques, les programmes ne sont pas suffisamment adaptés à la culture et aux divers besoins d'apprentissage des apprenants. Au Sri Lanka, le système éducatif est fortement critiqué pour son programme centré sur les examens, qui ne parvient pas à promouvoir les valeurs de citoyenneté mondiale (CED, 2022). Ce programme néglige également les problèmes liés au genre qui subsistent dans le pays et ne tient pas compte des mesures pour remédier aux inégalités de genre par le biais de l'éducation.

Les apprenants ne sont pas les seuls à être touchés par la pandémie de COVID-19. Selon l'UNESCO (2020), 43 millions d'enseignants de la région Asie-Pacifique ont été affectés par la fermeture des écoles. En Mongolie, comme dans de nombreux autres pays de la région, les enseignants et les éducateurs ont continué à enseigner pendant la pandémie « sans aucune forme de soutien et d'assistance » (AFE Mongolie, 2021). Nombre d'entre eux ne disposaient pas de téléphones portables, d'ordinateurs et d'une connexion Internet stable. La formation à l'utilisation efficace de l'enseignement à distance ainsi que les appareils et infrastructures nécessaires font défaut, ce qui a entraîné de multiples difficultés dans l'enseignement et l'apprentissage pendant la pandémie.

Auteurs : Raffiela Lae Santiago et Rene Raya, Association Asie-Pacifique Sud pour l'éducation de base et des adultes (ASPBAE), sur la base des rapports de la société civile sur l'ODD4 rédigés par les membres de la coalition ASPBAE.

Les multiples aspects de la fracture numérique sont illustrés par les cas du Moyen-Orient et de la Zambie dans les encadrés 4 et 5.

#### Encadré 4 : La fracture numérique au Moyen-Orient et en Afrique du Nord

Le manque d'accès aux appareils technologiques et à la connexion Internet constitue un obstacle majeur à la sécurité de l'apprentissage en ligne dans de nombreux pays de la région arabe. À la suite des fermetures d'écoles liées à la COVID-19 en 2020, par exemple, on estime que plus de 37 millions d'étudiants n'ont pas eu accès à l'apprentissage à distance et n'ont donc pas pu poursuivre leurs études.

Bien qu'en réponse à la pandémie, la plupart des gouvernements de la région ont adopté une politique d'enseignement à distance, de nombreux étudiants, notamment les filles et les étudiants handicapés, ainsi que ceux qui vivent dans des zones rurales et sont issus de familles à faibles revenus, n'ont pas eu accès aux appareils électroniques et à la connexion Internet pour participer efficacement dans l'enseignement à distance (EFSD, 2022). En effet, le développement de l'infrastructure numérique dans la région reste à la traîne par rapport au reste du monde, ce qui freine sa transformation numérique (Farley et Lutgendorf, 2021).

Les ministères de l'Éducation de toute la région, avec le soutien des parties prenantes de l'éducation, ont mis en œuvre plusieurs stratégies pour combler la fracture numérique au sein de la population des étudiants et des enseignants. Ces initiatives visent à permettre à tous les étudiants, notamment les plus vulnérables, de prendre part à des activités d'apprentissage en ligne, en particulier lorsque les appareils et la connectivité sont limités (UNESCO, 2021). Par exemple, la Jordanie et le Maroc ont fourni aux enseignants la formation nécessaire, en construisant des plateformes électroniques, en créant des ressources numériques, en fournissant une infrastructure TIC aux écoles et aux universités, en équipant les écoles et les universités de dispositifs informatiques tels que des tablettes et des ordinateurs personnels, et en intégrant les technologies émergentes dans l'enseignement et l'apprentissage (Liu et al., 2021).

Les pays du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord (région MENA<sup>9</sup>) devraient compter 160 millions d'utilisateurs numériques potentiels d'ici 2025. Cependant, comme l'accès à l'Internet reste très inégal et que le fossé numérique entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes, dans les États arabes est le plus important par rapport à d'autres régions du monde, les femmes ayant 12 % de chances de moins que les hommes d'utiliser l'Internet, cela exige des interventions sérieuses et réelles de toutes les parties concernées pour garantir le droit à l'éducation (Farley et Langendorf, 2021).

Voici, entre autres, les interventions possibles pour réduire la fracture numérique dans la région : l'intégration des compétences numériques pour atteindre les étudiants et les enseignants dans toutes les écoles publiques, la fourniture d'un soutien pour le développement des compétences numériques dans les zones à faible revenu, et l'établissement de partenariats pour fournir aux installations communales un accès rapide à Internet.

Auteurs : Rand Wahsh et Refat Sabbah, Campagne arabe pour l'éducation pour tous (ACEA)

9. Les pays de la région MENA sont l'Algérie, le Bahreïn, l'Égypte, l'Iran, l'Irak, Israël, la Jordanie, le Koweït, le Liban, la Libye, le Maroc, Oman, le Qatar, l'Arabie saoudite, la Syrie, la Tunisie, les Émirats arabes unis et le Yémen.

### Encadré 5 : Exploiter la technologie de l'éducation, le cas de la Zambie

Les effets de la COVID-19 en Zambie ont été particulièrement graves pour les plus vulnérables, comme les personnes handicapées. En effet, leur accès à l'éducation a été complètement compromis en raison de la fermeture prolongée des écoles (World Vision Policy Brief, 2020). Afin de limiter les effets de la COVID-19, le gouvernement zambien a tenté d'atténuer la crise provoquée par la fermeture des écoles en introduisant plusieurs modes alternatifs d'enseignement (AMEP), notamment l'apprentissage à distance, l'enseignement secondaire et la formation professionnelle, et en mettant à disposition des services de radiodiffusion éducative (EBS) à la radio et à la télévision.

La campagne de l'éducation pour tous, la Vision 2030, les objectifs du Millénaire pour le développement et les objectifs de développement durable soulignent les politiques d'inclusion de la Zambie qui visent à accroître l'accès, la participation et la réussite de tous les apprenants, y compris les enfants handicapés.

Malgré l'adoption de ces cadres politiques et d'autres cadres progressifs, les problèmes énumérés ci-dessous ont été les facteurs clés qui ont affecté le succès des stratégies d'apprentissage en ligne adoptées :

- Les contenus n'ont pas été adaptés pour améliorer l'accessibilité des enfants handicapés ;
- Absence d'une infrastructure numérique et d'un cadre politique global ;
- l'absence ou le manque de connectivité Internet dans les établissements d'enseignement de base (en milieu rural ou urbain)
- L'absence ou le manque de connaissances et de compétences en matière d'utilisation des TIC chez les enseignants, les apprenants et les parents et le manque de contenus numériques.

#### **Intervention de la ZANEC et résultats**

Grâce au projet « L'exploitation des technologies de l'éducation » de la CME, financé par la GIZ, la ZANEC a entrepris une étude intitulée « **Statut des technologies de l'éducation et du niveau des compétences numériques chez les enseignants, les apprenants et les parents en Zambie** ».

L'étude a examiné les modes alternatifs de prestation de services éducatifs (AMEP) utilisés par les prestataires de services éducatifs pendant la pandémie de COVID-19 et a identifié des mesures d'atténuation plausibles pour s'assurer que les apprenants ont tous accès à l'apprentissage sans laisser personne de côté. Ces mesures comprennent :

- Procéder à une évaluation adéquate du niveau de compétences numériques des enseignants, des apprenants et des parents avant d'élaborer des politiques et des stratégies d'atténuation ;
- Le développement de technologies d'apprentissage mixte qui optimisent les avantages des méthodes d'apprentissage en présentiel et basées sur la technologie afin d'améliorer les résultats d'apprentissage généraux et l'adoption de directives claires qui aident à l'adoption progressive de l'apprentissage numérique, en particulier dans les zones où les apprenants ont peu de connectivité ;
- Mise à niveau des services de diffusion radiophoniques et télévisés EBS (Educational Broadcasting Services) pour une diffusion nationale, et modernisation de l'infrastructure et de l'équipement existants, en faisant appel à des partenaires et au secteur privé pour étendre la couverture et la portée, étant donné que la radio est le mode de diffusion de l'enseignement à distance le plus adapté en Zambie ;
- Développer des contenus adaptés à la télédiffusion pour les inclure dans le système national de diffusion. Le fait de dépendre des décodeurs fournis par le secteur privé constitue une barrière et un mécanisme d'exclusion pour les personnes défavorisées et dans le besoin
- Développement d'un contenu d'apprentissage numérique complet aligné sur le programme national en collaboration avec les parties prenantes de l'éducation. Le contenu doit être accessible aux enfants handicapés, par exemple en incorporant la langue des signes, des fichiers audio, des polices de caractères plus grandes et le braille.
- Optimiser les plateformes et interfaces d'apprentissage pour l'utilisation des téléphones portables, étant donné que ces derniers sont les appareils les plus utilisés par les enseignants, les parents et les apprenants pour accéder à l'Internet.

Suite aux interventions de la ZENAC, des consultations sont en cours avec les membres du Parlement et les régulateurs pour rendre l'apprentissage à distance accessible à tous les apprenants. Un processus de consultation des fournisseurs de services sur la manière de rendre l'apprentissage numérique accessible par le biais de coûts réduits ou d'une tarification zéro est également en cours. Le gouvernement, la société civile, les écoles, les parents et les partenaires se sont associés pour mettre en place des structures efficaces afin d'atténuer les effets de la pandémie de COVID-19 sur le secteur de l'éducation, en veillant particulièrement à ce que personne ne soit laissé pour compte. Compte tenu des diverses préoccupations soulevées avant et après le Sommet sur la transformation de l'éducation (TES), la Zambie doit augmenter son budget de l'éducation conformément aux meilleures pratiques régionales et internationales, renforcer ses initiatives de consultation des parties prenantes du secteur de l'éducation, formuler et mettre en œuvre une politique EduTech efficace et complète, accroître la distribution d'appareils technologiques, améliorer son infrastructure Internet et former les enseignants, les apprenants et les parents à l'utilisation des TIC et des appareils numériques.

Source : Les résultats de recherche inclus dans cet encadré ont été présentés par Ivy Mutwale, Zambia National Education Coalition (ZANEC), lors du séminaire de recherche « Exploiter les technologies de l'éducation » à Johannesburg le 27 septembre 2022. Voir Campagne mondiale pour l'éducation (2022). *Rapport du séminaire de recherche : Harnessing Education Technology as a Response to Covid-19 in 7 African Countries*. Rapport rédigé par Tendaishe Tlou et Khuselwa Mxatule. Johannesburg.

Bien que les multiples aspects de la fracture numérique soient plus répandus et plus importants dans les pays du Sud, comme l'illustre le cas de la Zambie ci-dessus, il est également important de les reconnaître et de les aborder dans les pays du Nord. Des données récentes concernant le Royaume-Uni, par exemple, révèlent que les enfants et les jeunes issus de familles noires et asiatiques ont eu du mal non seulement à accéder aux appareils technologiques, mais aussi à obtenir une connexion Internet fiable pour suivre un enseignement en ligne pendant les fermetures d'écoles de COVID-19 (Coleman, 2021). Comme l'illustre l'encadré 7, des problèmes similaires ont été identifiés dans le cas de la Géorgie.

#### Encadré 7 : La fracture numérique en Géorgie

La pandémie de COVID-19 a exacerbé la fracture numérique en Géorgie. Alors que l'on considère que la pénétration des technologies de l'information est bonne dans le pays (Banque mondiale, 2022), en mars 2020, 12 % (63272 étudiants) n'avaient pas accès à l'Internet et 14 % n'avaient pas d'ordinateur à la maison (MES, 2020). Globalement, 88 % des étudiants avaient accès à l'Internet fixe et 53 % à l'Internet mobile (ministère de l'Éducation, des Sciences, de la Culture et des Sports de Géorgie, 2020). L'accès à Internet différait selon le lieu de résidence et le statut socio-économique : alors que 94 % des étudiants vivant en ville pouvaient utiliser Internet, ce chiffre n'atteignait que 75 % dans les zones rurales. Si l'on examine les données tenant compte du statut socio-économique et de l'appartenance ethnique des étudiants, 48 % des étudiants issus de familles à faibles revenus n'ont pas accès à l'Internet (Mizunoya, et Mishra, 2020). Ce chiffre est de 35 % pour les étudiants d'origine azerbaïdjanaise (UNICEF, 2020).

Auteurs : George Chanturia et Meri Kadagidze, Coalition pour l'éducation en Géorgie

Dans l'ensemble, en négligeant l'exclusion des familles à faible revenu et des groupes ethniques minoritaires dans les économies à revenu moyen et élevé, la communauté internationale ne fait pas que perpétuer l'idée des pays en développement « si nécessaires », mais elle laisse aussi sans réponse les besoins éducatifs des millions d'enfants et de jeunes qui vivent dans ces contextes.

## 4. L'éducation en situations d'urgence et de crise<sup>10</sup>

Les situations d'urgence liées aux conflits, aux catastrophes et au changement climatique font désormais partie du quotidien de millions d'élèves, tant dans les pays du Sud que du Nord, et ce malgré le fait que 115 pays aient signé des [déclarations sur la sécurité des écoles](#) afin de les protéger en cas d'attaque militaire. Dans de nombreux pays, dont le Bangladesh et la Somalie ne sont que deux exemples dignes d'intérêt, les conflits et les urgences liés au climat perturbent le droit à l'éducation des résidents locaux, des personnes déplacées à l'intérieur du pays et des demandeurs d'asile (voir Oberg, Hodges & Masten, 2021 ; Shohel, 2022). Bien que similaire, la perturbation de l'éducation dans ces deux pays répond à des dynamiques différentes. Alors qu'au Bangladesh, elle est largement liée aux obstacles financiers auxquels se heurtent les réfugiés rohingyas pour payer les frais de scolarité, ainsi qu'aux obstacles juridiques et linguistiques à l'accès à l'éducation (Mahmud et Nalifa, 2020), en Somalie, la faim et la famine, ainsi que le recrutement forcé d'enfants et de jeunes par des forces armées illégales et, dans de nombreux cas, leur radicalisation, sont à l'origine d'une importante déscolarisation (voir Burde, Lahmann et Thompson, 2019).

Bien que les conflits, la violence et le changement climatique affectent le droit à l'éducation de tous les apprenants, voire de familles et de communautés entières, les données relatives à l'Afghanistan, au Myanmar et au Pakistan (voir encadré 8) suggèrent que les femmes, les filles, les étudiants handicapés et les réfugiés sont souvent parmi les plus touchés.

### Encadré 8 : Les groupes marginalisés et défavorisés sont touchés de manière disproportionnée dans les situations d'urgence et les crises, exemples de la région Asie-Pacifique

Le changement climatique est une menace existentielle pour les populations et la planète. L'Asie-Pacifique est plus vulnérable au changement climatique que le reste du monde et la région est déjà confrontée à ses impacts, tels que l'augmentation des températures, l'élévation du niveau de la mer, l'aggravation des catastrophes liées aux inondations et aux sécheresses, et le déclin de la diversité biologique (PNUD, 2019 ; Fetzek & McGinn, 2020). Il existe des risques posés à la sécurité de l'eau, de l'alimentation, de l'énergie et de l'économie qui peuvent intensifier l'instabilité et les conflits dans les pays fragiles (Courrier de l'UNESCO, 2018). Les groupes marginalisés et défavorisés subiront de manière disproportionnée l'aggravation des impacts et c'est leur éducation qui sera la plus touchée.

Le Pakistan, par exemple, émet moins de 1 % des émissions mondiales de gaz à effet de serre, mais il se classe au 8e rang sur la liste des pays les plus touchés par les phénomènes météorologiques extrêmes du Global Climate Risk Index (Eckstein, Künzel et Schäfer, 2021 ; PCE, 2022). Cela aura probablement un impact sur les filles et les femmes, les enfants, les agriculteurs, les migrants, les personnes déplacées à l'intérieur du pays (PDI) et les communautés côtières plus que d'autres groupes (IFRC, 2021 ; PCE, 2022). Malheureusement, il n'y a pas d'initiative gouvernementale pour lutter contre la dégradation de l'environnement. Il est fortement recommandé de tirer parti de l'éducation en améliorant le programme scolaire pour « inclure des interventions de sensibilisation au changement climatique et fournir des solutions intelligentes sur le plan climatique qui sont simultanément bonnes pour la santé humaine et l'environnement » (PCE, 2022). Cependant, il reconnaît que de nombreux enfants et jeunes ne sont pas scolarisés en raison des impacts liés au changement climatique.

Parallèlement aux problèmes posés par le changement climatique et d'autres urgences, certains pays de la région, comme le Myanmar et l'Afghanistan, sont confrontés à des conflits. Le changement climatique est l'un des moteurs du conflit et un obstacle aux efforts de consolidation de la paix, la littérature existante montrant des intersections complexes entre le changement climatique et d'autres crises (UNOCHA, 2016 ; Mercy Corps, 2021 ; Walker, Glasser, & Kambli, 2012). Le changement climatique exerce une pression sur les ressources naturelles. Lorsqu'il est superposé à des pressions économiques et politiques, la dynamique des conflits peut augmenter. Le Myanmar souffre actuellement d'une prise de pouvoir militaire (TCF, 2021). Les forces de la junte ont « tué plus de 2 000 civils, arrêté plus de 14 000 personnes, déplacé plus de 700 000 personnes, poussant le nombre de personnes déplacées à l'intérieur du pays bien au-delà du million, et plongé le pays dans une crise économique et humanitaire... » (HCR, 2022a). Des écoles sont bombardées, des enfants sont tués, des jeunes sont détenus, des enseignants sont menacés et arrêtés (TCF, 2021). Sur 14 millions, on estime que 12 millions d'enfants et de jeunes au Myanmar n'ont pas eu accès à l'éducation.

10. Cette partie s'appuie sur le document Education in emergencies : Old and new inequalities that compromise the right to education for those affected by emergencies, rédigé par Luis Eduardo Perez Murcia et Vernor Munoz Villalobos pour le document sectoriel du groupe de parties prenantes sur l'éducation et l'université (FPHN 2022). Les principaux arguments ont toutefois été affinés et de nouvelles preuves et de nouveaux exemples ont été ajoutés.

Les impacts du changement climatique, des conflits et d'autres crises soulèvent également des questions liées au genre. En Afghanistan, 3,7 millions d'enfants ne sont pas scolarisés, soit 42 % de la population d'âge scolaire, dont 60 % de filles (CENA, 2021). Les talibans ont pris le contrôle du pays en août 2021 et ont dès lors restreint les libertés, revenant sur leur promesse antérieure et interdisant aux filles de poursuivre leur éducation. Les femmes et les filles afghanes n'ont pas accès à l'apprentissage de compétences essentielles qui pourraient déboucher sur des opportunités d'emploi et une indépendance personnelle et financière (ASPBAE, 2022a). Certaines fuient vers d'autres pays pour se mettre en sécurité et d'autres restent déplacées à l'intérieur du pays. Le pays a également été confronté à de violentes inondations soudaines qui ont détruit des vies, des récoltes et des maisons (MPI, 2022).

Les situations d'urgence liées au climat et aux conflits ont une série d'impacts directs et indirects sur l'éducation. Le Myanmar et l'Afghanistan font partie des pays qui ont les taux d'achèvement du secondaire les plus bas de la région et présentent les plus grandes disparités en matière d'accès à l'éducation (ASPBAE, 2022b). Les événements liés au changement climatique peuvent gravement endommager les écoles, les centres d'apprentissage et les infrastructures essentielles. Ils peuvent également entraîner une augmentation des taux d'abandon scolaire et de l'absentéisme, une détérioration de la santé mentale et du bien-être, ainsi que des perturbations de l'apprentissage. Les guerres et les conflits violents sont à l'origine de famines, de malnutrition, d'épidémies, de stress et de traumatismes, ainsi que de pièges à pauvreté. Les phénomènes de changement climatique et les conflits ont tous deux un coût en vies humaines et en moyens de subsistance et entraînent des déplacements et des migrations massifs.

Auteurs : Raffiela Lae Santiago et Rene Raya, Association Asie-Pacifique Sud pour l'éducation de base et des adultes (ASPBAE), sur la base des rapports de la société civile sur l'ODD4 rédigés par les membres de la coalition ASPBAE.

Outre les conflits, les catastrophes et les situations d'urgence liées au changement climatique, la pandémie mondiale en cours et la fermeture subséquente d'écoles et d'universités dans le monde entier ont davantage affecté le droit à l'éducation (voir Karalis, 2020 ; Sahlberg, 2021). L'expérience quotidienne d'aller à l'école/université a été temporairement suspendue pour plus d'un milliard d'apprenants (Onyema et al, 2020), et pour beaucoup, la réouverture des infrastructures éducatives n'a pas signifié un retour en classe (Moscoviz & Evans, 2022). Comme dans le cas des urgences liées au climat et aux conflits évoquées plus haut, les filles et les femmes, les étudiants handicapés, les personnes vivant dans des zones reculées, les familles à faible revenu, ainsi que les étudiants issus de la migration ou réfugiés, sont parmi les plus sévèrement touchés par la pandémie. L'exclusion de ces groupes sociaux montre que les effets négatifs de la pandémie sur l'éducation sont loin d'être répartis équitablement (Murat et Bonacini, 2020). Comme cela a également été observé avant la pandémie (Banque mondiale, 2018 ; OCDE, 2019 ; Rogers et Sabarwal, 2020), ceux qui ont été largement exclus des avantages du développement et de la croissance économique, et ceux qui ont été historiquement marginalisés et victimes de discrimination, comme les filles et les femmes dans des sociétés telles que l'Afghanistan (Shayan, 2015 ; Arooje et BurrIDGE, 2020), le Kenya et le Nigeria (Moscoviz et Evans, 2022), ont été les plus négativement affectés par la pandémie. Ce que révèlent ces études et les éléments recueillis par les membres nationaux et les membres de la CME (voir encadrés 9, 10 et 11 ci-dessous), c'est que de multiples formes de facteurs se croisent. En effet, le genre, l'origine ethnique, l'âge, le milieu socio-économique et le lieu de résidence, entre autres marqueurs et structures sociales, influencent l'impact des crises sur le bien-être des étudiants (Tarricone, Mestan et Teo, 2021) et la répartition des opportunités et des compétences éducatives (Blundell et al, 2021).

### Encadré 9 : L'intersection de crises multiples en Somalie et au Yémen

Les conflits et hostilités prolongés continuent d'affecter les enfants et les jeunes de la région MENA. D'ici 2022, le nombre de personnes déplacées à l'intérieur du pays et de réfugiés est estimé à 19,9 millions et ce chiffre devrait augmenter en raison des situations d'urgence en cours dans la région.

Au Yémen, comme pour les années 2020-2021, le GCPEA a signalé 48 attaques contre des écoles, 49 écoles ont été utilisées à des fins militaires, et 24 incidents d'attaques contre l'enseignement supérieur. Plus de 60 % des enfants dont les écoles ont été attaquées au cours de la même période ont abandonné l'école et le nombre d'enfants qui ont quitté l'école en raison du conflit en cours a atteint deux millions. Les fermetures d'écoles dues à la pandémie de COVID-19 ont affecté les possibilités de scolarisation de 5,8 millions d'enfants, entre mars et octobre 2020.

En Somalie, le conflit aggravé par d'autres crises aiguës, notamment des inondations saisonnières et une invasion de criquets au cours des années 2020-2021, a laissé environ 3 millions de Somaliens dans des conditions de déplacement, et de nombreuses filles et de nombreux garçons ont été contraints de vivre et d'apprendre dans des camps de réfugiés, dans des tentes séparées, sans infrastructures scolaires appropriées ni enseignants (voir les photos 1 et 2 ci-dessous). Entre 2019 et 2020, les cas de violences sexuelles liées au conflit ont augmenté de près de 80 %. Avant la pandémie, plus de 3 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés en raison du conflit, de la pauvreté et d'autres obstacles. Suite aux fermetures d'écoles liées à la pandémie, on estime qu'un million d'enfants supplémentaires ont quitté l'école (Coalition mondiale pour protéger l'éducation contre les attaques, GCPEA, 2022).



*Photo 1 : Des filles déplacées à l'intérieur du pays apprennent au centre d'éducation Ibnu Abbas dans le district de Kahda à Mogadiscio, en Somalie. Photo reproduite avec l'aimable autorisation de la Coalition pour l'éducation pour tous en Somalie.*



*Photo 2 : Des garçons déplacés internes apprennent au centre d'éducation Ibnu Abbas dans le district de Kahda à Mogadiscio, en Somalie. Photo reproduite avec l'aimable autorisation de la Coalition pour l'éducation pour tous en Somalie.*

Auteurs : Rand Wahsh et Refat Sabbah, Campagne arabe pour l'éducation pour tous (ACEA)

#### Encadré 10 : L'intersection de crises multiples aux États-Unis

Les crises liées au climat, telles que la tempête hivernale au Texas, les incendies de forêt sur la côte ouest et, entre autres, les inondations en Californie et en Louisiane, ont eu un impact significatif sur les fermetures d'écoles (Gallagher, 2021), les États-Unis ayant connu en 2021 un nombre record de 20 catastrophes météorologiques ou climatiques ayant entraîné des dommages d'au moins 1 milliard de dollars (Smith, 2022). Par exemple, plus de 45 000 élèves de Louisiane n'ont pas pu aller à l'école en 2021 à cause de l'ouragan Ida, et comme la crise climatique continue d'avoir un impact sur les États-Unis, des écoles à travers le pays doivent fermer, ce qui a un impact sur plus de 1,1 million d'élèves rien qu'en 2021 (Gallagher, 2021).

En outre, la pandémie actuelle de COVID-19 a eu un impact dévastateur sur le système éducatif du pays. Au cours des deux dernières années, la pandémie a entraîné la fermeture d'écoles dans tout le pays, ce qui a eu des effets négatifs et durables sur les élèves, leurs familles, les enseignants, les professionnels de l'éducation et les responsables de l'éducation. Une évaluation récente a révélé que les résultats des tests pour les enfants de 9 ans ont considérablement chuté en mathématiques et en lecture, atteignant leur niveau le plus bas depuis 1990, alors que les élèves tentent de rattraper la perte d'apprentissage (National Centre for Education Statistics, 2022). Plus inquiétant encore, les écarts de résultats aux tests entre les élèves des écoles élémentaires à faible pauvreté et à forte pauvreté ont augmenté d'environ 20 % en mathématiques et 15 % en lecture tout au long de l'année scolaire 2020-2021, selon une recherche de la Brookings Institution (Kuhfeld et al., 2022). En outre, de nombreux enseignants ont quitté la profession en raison du manque de soutien et de financement, exacerbé tout au long de la pandémie. En fait, plusieurs grèves d'enseignants ont eu lieu au début de l'année scolaire 2022-2023 (Wolf, 2022), les enseignants réclamant une augmentation de salaire, davantage de fonds scolaires et de ressources pour leurs classes afin d'aider les élèves à combler leur retard d'apprentissage.

Auteur : Stephanie Peña, GCE-US.

En outre, on peut affirmer que les urgences humanitaires de longue durée et la pandémie sanitaire en cours posent des défis importants aux pays pour progresser vers l'ODD4 et pour protéger et garantir efficacement le droit de chacun à l'éducation. Comme l'illustre le cas de la Géorgie (voir encadré 11), les situations d'urgence rendent l'éducation (en personne) temporairement impossible pour tous les types d'apprenants et dans certains cas, comme nous l'avons déjà souligné, ceux qui appartiennent aux communautés les plus défavorisées ne retournent jamais à l'école/l'université/les établissements d'enseignement. Comme l'a souligné Baytiyeh (2018 : 215) dans l'analyse des fermetures d'écoles à la suite de dangers liés au changement climatique comme les tremblements de terre, les ouragans et les inondations, « plus les enfants passent longtemps hors de l'école, moins ils sont susceptibles d'y retourner ».



### Encadré 11 : L'intersection de crises multiples en Géorgie

Le système éducatif géorgien a traversé plusieurs crises importantes au cours des deux dernières décennies (Chanturia, et.al, 2020). En 2008, à la suite de la guerre russo-géorgienne, 55 établissements scolaires ont été détruits ou endommagés par des actions militaires et 171 écoles ont été utilisées comme abris pour les personnes déplacées à l'intérieur du pays. Le nombre d'enfants déplacés a été estimé à 28 028 aux côtés des 9 500 enseignants déplacés. Nombre de ces enfants seraient confrontés au risque d'abandon scolaire, d'échec scolaire et de troubles post-traumatiques (ministère de l'Éducation et des Sciences, 2008), mais l'évaluation de l'impact à moyen et long terme n'a pas été réalisée et les services de santé mentale à grande échelle pour les enfants dans les zones touchées par la guerre n'ont pas encore été développés.

La deuxième plus grande perturbation du système éducatif géorgien a été causée par la COVID-19. Le pays a dû arrêter temporairement l'enseignement en présentiel pendant près de 43 semaines, de mars 2020 à juin 2021 (Kadagidze, 2021). En réponse à la pandémie, le gouvernement géorgien a offert les services gratuits des équipes Microsoft à tous les élèves et enseignants, a lancé le programme scolaire télévisé également connu sous le nom de « Teleskola », en collaboration avec le radiodiffuseur public géorgien, et a développé et diffusé les ressources électroniques par le biais de plateformes en ligne. Toutefois, le processus était davantage axé sur les questions techniques et la continuité de l'enseignement que sur la qualité, ainsi que sur le renforcement et le soutien des écoles en termes d'élaboration de mesures correctives adaptées (Kadagidze, 2021 ; Kobakhidze et Eradze 2022).

Le manque d'accès à Internet et à des appareils de qualité a privé certains élèves d'un enseignement à distance (MES, 2020 ; Chanishvili, 2020 ; Mizunoya et Mishra, 2020) et de nombreux enseignants n'avaient pas les compétences pédagogiques en ligne nécessaires pour assurer des cours de qualité. Selon les discussions de groupe menées avec les enseignants et les parents, alors que les enseignants utilisaient des plateformes en ligne telles que Teams, ils essayaient de « refléter » (copier) les leçons traditionnelles, ce qui frustrait les élèves et approfondissait leurs lacunes en matière de connaissances (Kadagidze 2021).

Bien qu'il n'y ait pas eu d'évaluation formelle de l'impact de la COVID-19 sur les résultats d'apprentissage, les données internationales prédisent que les étudiants subiront des pertes d'apprentissage et de revenus (Banque mondiale, 2022). Les données locales indiquent déjà le manque de compétences en lecture et en mathématiques, en particulier au niveau du primaire et du secondaire inférieur (Banque mondiale, 2022 ; Kadagidze, 2021).

Auteurs : George Chanturia et Meri Kadagidze, Coalition pour l'éducation en Géorgie

De plus, la reconstruction des écoles, qu'elle soit due à une guerre comme en Somalie, au Yémen, en Géorgie ou en Ukraine, pour ne citer que quelques exemples, ou à des catastrophes et des événements liés au changement climatique dans des contextes comme Haïti, le Népal ou l'Australie, prend un nombre important d'années, voire des décennies. Cependant, alors que dans les économies riches, les ressources financières peuvent régulièrement être allouées en quelques années pour garantir un retour à l'école en toute sécurité, les enfants et les jeunes dans des contextes tels que le Népal attendent de retourner à l'école depuis plusieurs années (voir Westoby, Wilkinson et Dunn, 2021). En bref, la richesse du pays, ainsi que sa possibilité de mettre en œuvre des réponses rapides et durables aux situations d'urgence, jouent un rôle essentiel pour garantir l'accès à l'éducation et à l'apprentissage. Par conséquent, comme le souligne la coalition CLADE dans l'encadré 12 ci-dessous, des mesures financières supplémentaires telles que la taxation progressive pour augmenter la taille des budgets de l'éducation ainsi que la coopération internationale sont urgentes pour aider les pays à faible revenu à reconstruire leurs systèmes éducatifs au lendemain des urgences.

## Encadré 12 : L'éducation en situation d'urgence en Amérique latine et aux Caraïbes

L'Amérique latine et les Caraïbes (ALC), la région la plus inégalitaire du monde, connaît des situations de conflit et d'urgence qui constituent de véritables obstacles à des conditions de vie dignes pour ses habitants. La région a le taux d'homicide le plus élevé du monde, plus du double de celui de toute autre région (UNICEF, 2021). Dans ce contexte de violence, au moins 4 091 femmes ont été victimes de fémicide en 2020 (CEPALC, 2021). Cette situation et les taux de pauvreté élevés ont conduit à des migrations forcées par des voies dangereuses dans lesquelles les enfants et les adolescents sont exposés à toutes sortes de violations des droits et de risques pour leur vie. En ce qui concerne les questions environnementales, l'ALC est la région qui présente la plus forte concentration de conflits environnementaux ; quatre des dix conflits les plus violents au monde sont situés au Brésil, au Honduras et au Guatemala (EJAtlas, 2020). En outre, 34 millions de personnes dans toute la région ont été touchées par des phénomènes naturels au cours des 20 dernières années (ONU, 2020, voir EJAtlas, 2020).

D'autre part, la sous-région de l'Amérique centrale connaît une augmentation des gangs de rue et des réseaux de trafic de drogues, ce qui a un impact direct sur la trajectoire de vie des jeunes (ONU, 2019). Dans des pays comme la Colombie et le Pérou, pour ne citer que deux exemples dans la région, les réseaux associés à des crimes tels que la traite des êtres humains, le trafic de cocaïne, la vente d'armes et autres, ont un impact significatif sur les communautés rurales et indigènes et sur les populations vivant dans les secteurs urbains à faible revenu. Au Venezuela, environ 93 000 protestations ont été enregistrées entre 2011 et 2021 pour les droits économiques et sociaux (OVCS, 2021).

La pandémie de COVID-19 a exacerbé les inégalités structurelles, et a généré la pire crise éducative de toute l'histoire contemporaine de la région. C'est la région qui a mis le plus de temps à ouvrir ses écoles, laissant 114 millions d'élèves sans enseignement présentiel (UNICEF, 2021). Les conséquences comprenaient un risque accru d'abus et d'exploitation sexuels, de trafic et de problèmes psychosociaux chez les enfants et les adolescents (ONU Femmes, 2020). En outre, comme l'illustrent les photos 3 et 4, la réouverture des écoles ne signifie pas que tout est revenu à la « normale ». La prise de température et la distanciation sociale sont devenues des pratiques ordinaires dans les milieux scolaires.



*Photo 3 : Un enseignant prend la température d'un élève dans une école brésilienne. Photo reproduite avec l'aimable autorisation de Camila Lima, Agência Brasil.*



*Photo 4 : Observation de la distance sociale. Photo reproduite avec l'aimable autorisation de Fabiane de Paula, Agência Brasil.*

Dans ce contexte, il est de plus en plus nécessaire de renforcer les performances des systèmes éducatifs dans les situations d'urgence. L'éducation doit être reconnue comme l'une des premières mesures de protection globale dans les situations d'urgence humanitaire qui, en apportant un soutien physique et psychosocial, peut sauver des vies. Lorsque les enfants et les jeunes se trouvent dans un environnement d'apprentissage, cela réduit le risque qu'ils soient recrutés par des gangs ou des groupes armés ; et dans le cas des filles et des adolescentes, cela les protège de la violence et de l'exploitation sexuelle. Cet environnement procure également à la communauté éducative un sentiment de normalité dans les routines, une structure et un espoir pour l'avenir.

Il est essentiel d'assurer la continuité éducative et, à cette fin, il est primordial de garantir un investissement public suffisant et durable dans les systèmes d'éducation publique. Ce n'est qu'avec un investissement suffisant et durable que les étudiants pourront compter sur des espaces, équipés d'infrastructures de base (toilettes et eau), de matériel pédagogique, de technologies nouvelles et traditionnelles qui facilitent leur processus éducatif et qui sont adaptées aux caractéristiques de l'urgence et à leurs besoins éducatifs. Cet investissement est également essentiel pour promouvoir la formation des enseignants qui englobe les notions de soins et de survie afin de créer des espaces sûrs où les élèves peuvent communiquer leurs sentiments et leurs préoccupations, ainsi qu'un soutien psychosocial pour les enseignants eux-mêmes. Enfin, l'orientation de l'ensemble du système éducatif vers le respect des droits de l'homme, la justice sociale et une culture de la paix est fondamentale ; l'éducation joue un rôle essentiel dans la reconstruction du tissu social et la prévention de nouveaux conflits, en vue de promouvoir une vie digne et exempte de violence pour tous.

Auteurs : Giovanna Mode et Gabriela Arrunátegui, CLADE.

Étroitement liée à la question de la planification et d'un financement suffisant et durable pour faire face aux multiples impacts des urgences sur les systèmes éducatifs, est la possibilité d'obtenir du personnel qualifié pour assurer l'éducation même sans infrastructure scolaire. Les pays qui présentent déjà des lacunes dans la mise à disposition de personnel enseignant et de soutien à l'éducation qualifié et équitablement rémunéré devraient faire face à davantage de défis pour garantir l'éducation de tous les apprenants après une urgence. Comme le montre Perez Murcia (2014) dans le cas de la Colombie, le personnel enseignant et le personnel scolaire manquent souvent des qualifications requises pour répondre aux multiples besoins des étudiants qui ont une expérience directe de multiples formes de violence et qui ont été déplacés de force. Ici, le défi n'est pas seulement lié aux infrastructures adéquates, notamment des locaux scolaires, des bureaux et des chaises, des livres et du matériel pédagogique. Il s'agit également de former les enseignants et d'apporter un soutien psychologique aux familles, aux élèves et, plus généralement, à tous ceux qui jouent un rôle dans l'éducation.

Au-delà de l'offre d'éducation, l'accessibilité est un défi crucial pour garantir le droit à l'éducation des personnes vivant en situation d'urgence. La discrimination et l'exclusion dominent le quotidien des populations déplacées et l'école, les universités et les instituts professionnels échouent souvent à lutter contre le racisme et la discrimination raciale au sein des systèmes éducatifs (Block et Hirsch, 2017; Onsando et Billet, 2017). Comme Baak (2019) l'a montré dans le cas des élèves d'origine sud-soudanaise dans les écoles australiennes, le racisme et l'exclusion font partie de l'expérience scolaire quotidienne des réfugiés. Le racisme est souvent systématique et façonne les relations entre les « pairs », les enseignants, l'école et l'ensemble de la communauté. Des expériences similaires de discrimination, de racisme et d'exclusion sont souvent vécues par de multiples communautés de migrants et de réfugiés, comme le montre l'étude de Cadenas (2018) dans le cas des Vénézuéliens aux États-Unis. Les étudiants issus de l'immigration et de l'asile se retrouvent souvent dans une situation où, en raison de la perception qu'ont les communautés locales d'eux comme des victimes vulnérables ou des menaces pour l'intégrité économique et culturelle du pays dit « d'accueil », l'éducation entrave plutôt que de créer leurs possibilités de mobilité sociale (voir Lems, 2020). En bref, l'implication de ces exemples est que les décideurs politiques devraient adopter des cadres politiques globaux qui reconnaissent tout d'abord la diversité comme un élément qui enrichit les communautés éducatives et qui favorisent ensuite l'inclusion des étudiants issus de l'immigration au sein des systèmes éducatifs. Il s'agit certainement d'une condition préalable pour que les pays puissent progresser vers la réalisation de l'ODD4.

Rendre l'éducation acceptable en termes de qualité et de contenu est également essentiel dans les contextes d'urgence. Education Cannot Wait (2022) estime qu'environ 222 millions d'enfants en âge d'être scolarisés sont affectés par les crises, dont 78,2 millions ne sont pas scolarisés; 119,6 millions n'atteignent pas les compétences minimales en mathématiques et en lecture malgré leur scolarisation; et 24,2 millions d'enfants atteignent les compétences minimales dans ces domaines, mais sont toujours affectés par les crises. Les chiffres deviennent encore plus critiques lorsqu'ils sont examinés par niveaux d'éducation. Dans l'éducation à la protection et au développement de la petite enfance (EPPE), par exemple, l'UNICEF (2019) estime que 23 % des enfants en âge pré-primaire dans le monde (plus de 82 millions) vivent dans 33 pays touchés par des situations d'urgence. Le taux brut de scolarisation pour l'EPPE dans ces pays ne représente que 31 % alors que le taux mondial moyen représente 50 %. Les taux d'inscription dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur sont également très faibles : 68 %, 34 % et 5 %, respectivement (HCR, 2022). Le taux d'inscription des réfugiés dans l'enseignement supérieur est bien inférieur à la moyenne mondiale de 40 %.

Bien que l'offre d'une EPPE de qualité soit censée avoir un impact significatif sur le bien-être et la capacité d'apprentissage de tous les enfants, y compris ceux touchés par des situations d'urgence, elle est rarement assurée pour la population immigrée, réfugiée et demandeuse d'asile (voir Bove & Sharmahd, 2020). Il existe en effet un écart important entre la reconnaissance légale du droit à l'éducation des personnes déplacées et des réfugiés et leur inclusion effective dans les systèmes éducatifs (Pérez Murcia, 2014; Dryden-Peterson, 2015; O'Rourke, 2015), ainsi qu'un manque d'attention académique et politique aux besoins spécifiques des enfants déplacés dans le domaine de la petite enfance. Ces inégalités et ces défis politiques sont devenus encore plus critiques en raison de la crise sanitaire actuelle. Des recherches récentes suggèrent que les perturbations créées par la pandémie et les fermetures subséquentes des services à la petite enfance sont susceptibles de creuser davantage les inégalités existantes. En effet, les familles à faibles revenus ont du mal à fournir l'environnement d'apprentissage nécessaire pour que les enfants puissent développer leurs compétences cognitives, sociales et culturelles (Kim et al, 2021). En outre, de nombreuses familles n'ont pas le temps ou les revenus nécessaires pour s'engager dans des activités qui stimulent les compétences sociales et cognitives de leurs enfants (Pattnaik & Jalongo, 2021). Il convient également de noter que les perturbations liées à la pandémie n'ont pas seulement affecté les enfants et les parents. Les éducateurs de la petite enfance ont également vu leur santé physique et mentale, et dans de nombreux cas, leurs finances, affectées négativement (Swigonski et al, 2021; Eadie et al, 2021), et l'apprentissage en ligne est plein de difficultés que beaucoup d'entre eux ne peuvent ni prévoir ni résoudre avec succès (Steed, Leech & Shifting, 2021).

Faire face les multiples défis que posent les situations d'urgence pour garantir une éducation de qualité pour tous à tous les niveaux d'enseignement nécessite donc à la fois une compréhension approfondie des multiples aspects de l'exclusion des réfugiés, y compris les obstacles juridiques, financiers et

linguistiques, ainsi que les préjugés, le racisme et la discrimination, et l'adoption de cadres politiques complets pour résoudre ces problèmes et leurs impacts. Parmi les autres aspects critiques qui influencent directement la qualité de l'éducation et les performances des élèves (Belot & James, 2011 ; Broton, Weaver & Mai, 2018), il faut noter l'inclusion de repas scolaires. Dans les pays de la région MENA, par exemple, la suspension des programmes de repas scolaires s'est avérée être un obstacle important à l'éducation des enfants et des jeunes. L'Égypte, la Mauritanie, le Maroc et la Somalie étaient des membres fondateurs de la Coalition pour les repas scolaires, une initiative internationale lancée pour intensifier les programmes de repas scolaires, afin de soutenir la reprise après la pandémie de COVID-19 (EFSD, 2022). Bien que les programmes de repas scolaires aient été identifiés comme des interventions très efficaces pour soutenir les enfants et les jeunes dans tous ces contextes, les programmes ont été suspendus<sup>11</sup>.

En outre, les politiques éducatives visant à améliorer la qualité de l'éducation dans les contextes d'urgence devraient allouer des ressources financières pour combler le manque d'enseignants, qui était estimé à 69 millions en 2016 (Banque mondiale, 2018), et garantir leur formation adéquate pour travailler avec des élèves ayant fui une catastrophe, un conflit et la violence. Les données suggèrent que les enseignants travaillant dans des situations d'urgence, notamment dans des contextes de réfugiés, sont confrontés à des conditions de travail plus inégales et manquent souvent de qualifications pédagogiques et de possibilités de développement professionnel. Au Yémen, par exemple, deux tiers des enseignants n'avaient pas reçu de paiement régulier de leur salaire depuis 2018<sup>12</sup>.

Plus généralement, les enseignants issus du milieu des réfugiés sont systématiquement confrontés à des inégalités supplémentaires. Souvent, ils ne sont pas inclus dans la planification nationale et, par conséquent, les ressources ne sont pas allouées pour les embaucher et améliorer leurs conditions de travail et de vie. En outre, les salaires des enseignants restent relativement bas dans la plupart des pays et encore plus dans les contextes de réfugiés où, selon le Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation (2022), les enseignants sont souvent payés en retard ou pas du tout. Sans compter que les enseignants, notamment les enseignantes, sont souvent victimes de violence et de harcèlement sexuel dans les zones de conflit (GCPEA, 2022).

Il convient également d'accorder la priorité à de nouvelles méthodes d'enseignement pour adapter les écoles et, en général, l'ensemble des systèmes éducatifs aux besoins spécifiques de tous les apprenants, y compris les personnes handicapées (voir encadré 13), les groupes ethniques minoritaires et, entre autres, les personnes en déplacement et celles qui vivent dans des conditions matérielles précaires et dans l'instabilité politique. Plus spécifiquement, les systèmes éducatifs doivent être adaptés aux besoins spécifiques de tous les différents groupes sociaux dont le droit à l'éducation est perturbé par les situations d'urgence. Les élèves touchés par la guerre, le changement climatique et les urgences liées aux catastrophes, par exemple, n'ont pas seulement besoin de retrouver un environnement scolaire sûr. Ils ont également besoin que l'environnement scolaire prenne en compte les nombreuses façons dont leurs vies ont été modifiées par les urgences. Comme Sapkota et Neupane (2021) l'ont montré dans leur analyse des impacts du tremblement de terre de 2015 au Népal sur son système éducatif, les étudiants qui sont affectés par des situations d'urgence et par exemple la perte de membres de leur famille ont besoin de politiques spéciales pour les aider à comprendre ces impacts.

11. Les preuves pour la région MENA dans ce paragraphe ont été fournies par Rand Wahsh et Refat Sabbah, Campagne arabe pour l'éducation pour tous (ACEA).

12. Ibid.

### Encadré 13 : Facilitateurs de l'inclusion des personnes handicapées au Sud-Soudan

Même si les personnes acquièrent souvent un handicap à la suite d'une crise humanitaire ou d'un conflit armé, les enfants handicapés sont toujours sous-représentés et négligés dans l'éducation dans les programmes d'urgence. Education Cannot Wait fait des progrès pour corriger cette situation en impliquant les personnes handicapées et leurs organisations dans les investissements de l'ECW, qui a inclus dans son cadre de résultats un objectif de 10 % pour les enfants handicapés. Ils ont encouragé les bénéficiaires de subventions à recueillir et à analyser des données désagrégées sur les personnes handicapées. En 2021, l'ECW a atteint 34 191 enfants et adolescents handicapés (0,92 % de tous les enfants atteints par rapport à 1,3 % en 2021) (ECW, 2022), ce qui porte le total depuis la création de l'ECW à 62 274 enfants handicapés (0,90 % depuis la création), alors que l'objectif de l'ECW était de 3 % pour la période 2018-2021. Davantage d'investissements et d'expertise technique de la part d'organisations telles que Light for the World et Humanity and Inclusion sont nécessaires. Au Soudan du Sud, par exemple, les facilitateurs d'inclusion des personnes handicapées (DIF) aident les enseignants à inclure les élèves sourds et malentendants. Les facilitateurs organisent des activités de sensibilisation et forment les élèves et les enseignants à la langue des signes.

Auteur : Nafisa Baboo, Light for the World

## 5. Financement de l'éducation

La pandémie actuelle de COVID-19 et la crise financière qui s'en est suivie ont rendu beaucoup plus visibles les profondes inégalités structurelles qui caractérisent nos sociétés et nos systèmes éducatifs. Alors que certains pays peuvent passer à l'apprentissage en ligne en quelques mois, d'autres ne disposent pas de l'électricité, des appareils électroniques et de la connexion Internet nécessaires pour assurer un enseignement en ligne. La pandémie et les crises financières n'ont cependant pas seulement rendu plus évidentes les inégalités en matière d'éducation, elles ont également contribué à sensibiliser les acteurs de l'éducation aux limites de l'architecture actuelle du financement de l'éducation pour protéger et réaliser le droit de chacun à l'éducation. À la suite des fermetures d'établissements scolaires dans le monde entier pour tenter d'enrayer la propagation du coronavirus et de la récession économique qui s'en est suivie, la fourniture de services sociaux et la protection des droits sociaux, notamment le droit à l'éducation, ont été sérieusement compromises dans de nombreux coins du monde, en particulier dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Cette section se concentre sur deux des principaux défis auxquels sont confrontés les pays et les régions pour assurer un financement durable de l'éducation et donc pour progresser vers la réalisation de l'ODD4. Il s'agit de l'allocation insuffisante des ressources nationales pour l'éducation et du paiement du service de la dette. Comme nous le verrons plus loin, et comme l'ont fait valoir la TaxEd Alliance (2022) et le Tax Justice Network (2022), l'imposition progressive est probablement l'option la plus efficace pour garantir un financement durable de l'éducation.

### *Allocation insuffisante des ressources nationales pour l'éducation*

Conformément au droit international des droits de l'homme et à l'ODD4, l'éducation n'est pas une marchandise qui peut être achetée sur un marché, mais un droit humain fondamental. La reconnaissance de l'éducation comme un droit fondamental a des implications substantielles en termes de financement, car les États sont non seulement les principaux responsables de la protection et de la réalisation du droit à l'éducation, mais aussi, selon le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (art. 2), ils ont l'obligation internationale d'investir le maximum de leurs ressources disponibles pour protéger et réaliser effectivement le droit de chacun à l'éducation. S'appuyant principalement sur les cas de la Géorgie, du Honduras, de la Somalie et de la Tanzanie, cette section examine si et comment les gouvernements investissent le maximum des ressources disponibles pour protéger le droit de chacun à l'éducation et les implications du manque de financement durable pour progresser vers l'ODD4.

Pour commencer, l'analyse de ces quatre pays révèle qu'ils n'investissent pas le maximum de ressources disponibles pour garantir le droit des personnes à l'éducation ni ne sont sur la bonne voie pour atteindre les sept cibles de l'ODD4 d'ici 2030. Pour la période 2015-2021, aucun de ces pays n'a respecté les critères mondiaux d'investissement dans l'éducation, à savoir au moins 4 à 6 % du PIB et au moins 15 à 20 % de l'investissement public total. Dans le cas du Honduras, l'allocation budgétaire du gouvernement au secteur de l'éducation n'a cessé de diminuer au cours des sept dernières années. Elle était de 16 % en 2016, de 14 % en 2019, et n'a atteint que 13 % en 2020 (Acevedo, 2022). Dans le cas de la Géorgie, le pays a investi moins de 4 % dans l'éducation en pourcentage du PIB pendant quatre des sept années analysées. En 2021, ce chiffre n'était que de 3,29 % (voir Janashia, 2022 et encadré 14).

#### Encadré 14 : Manque de financement durable pour l'éducation, le cas de la Géorgie

L'investissement public de la Géorgie dans l'éducation, la recherche et l'innovation est faible par rapport aux références de l'Union européenne et du monde. Les dépenses publiques totales en pourcentage du PIB ont augmenté de 2015 à 2019. Le gouvernement avait pour objectif d'augmenter les dépenses d'éducation à 6 % du PIB, mais en raison de la crise pandémique, l'objectif susmentionné n'est pas atteint (Janashia, 2022). En outre, les fonds publics disponibles (nationaux ou régionaux) varient d'un secteur à l'autre ainsi qu'entre les différentes régions, ce qui implique que la qualité ainsi que l'équité diffèrent de manière significative. En outre, les dépenses des ménages en matière d'éducation sont très élevées et accroissent les inégalités sociales. À titre d'illustration, les élèves issus de familles à hauts revenus sont plus susceptibles de recevoir un soutien scolaire que les élèves issus de ménages à faibles revenus (Kobakhidze, 2018).

Comme mentionné dans le nouveau document stratégique du gouvernement, le modèle actuel d'éducation doit être reconsidéré afin de donner l'égalité des chances et de rendre une éducation de qualité accessible et abordable pour tous. Il est évident que les investissements précoces dans l'éducation sont les plus rentables. Cependant, en Géorgie, les dépenses éducatives sont les plus faibles pour l'éducation de la petite enfance et l'éducation préscolaire et, comme le montrent les photos 5 et 6 ci-dessous, les écoles des zones rurales et reculées sont gravement sous-financées. L'enseignement est souvent assuré dans des infrastructures à l'abandon, avec des installations précaires pour l'enseignement, le chauffage et les toilettes.



Photo 5 : École dans une zone rurale de Géorgie. Photo reproduite avec l'aimable autorisation de la Coalition pour l'éducation en Géorgie

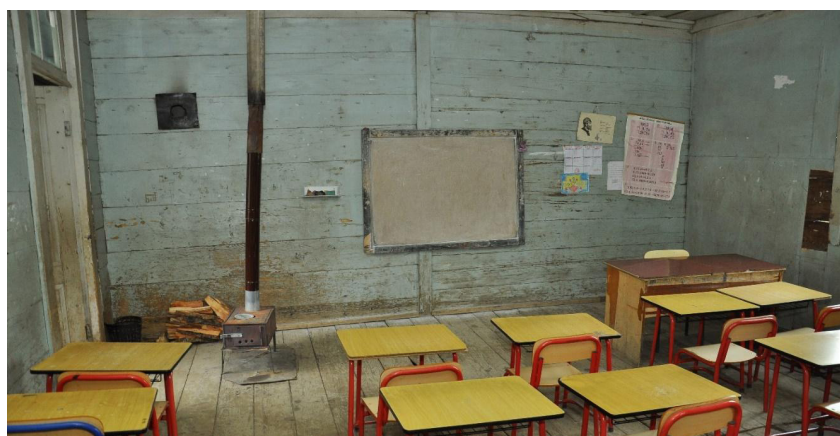


Photo 6 : Intérieur de l'école. Avec l'aimable autorisation de la Coalition pour l'éducation en Géorgie

En outre, le modèle de financement de l'éducation générale (par habitant) ne garantit pas que les écoles puissent accumuler suffisamment de fonds pour atteindre leurs objectifs éducatifs et organisationnels, car plus de 70 % des fonds sont consacrés aux salaires des enseignants. En raison de l'absence de mesure des résultats d'apprentissage au niveau de l'école ou du pays, la formule de financement n'inclut pas de composante d'équité (Banque mondiale, 2022).

Le système de financement actuel affecte également la qualité de l'enseignement supérieur, car il est essentiellement basé sur le nombre d'étudiants, ne comprend pas de composante de financement de base et manque d'incitations à la performance pour la modernisation du secteur de l'enseignement supérieur (MOES, 2022, Banque mondiale 2022). De plus, alors que 70 % du financement de l'enseignement supérieur couvre les frais de scolarité et les bourses pour les étudiants de premier et de deuxième cycle, seuls 2 % des étudiants inscrits reçoivent des bourses basées sur les besoins (MOES, 2022). Par conséquent, les frais de scolarité de l'enseignement supérieur restent une charge financière importante pour les étudiants et leurs familles et empêchent les étudiants issus de familles à faibles revenus de poursuivre leurs études. La nouvelle stratégie met l'accent sur la mise en place d'un financement des établissements d'enseignement supérieur basé sur la performance afin de stimuler une meilleure qualité, un meilleur alignement sur les priorités nationales, des incitations à la performance pour les établissements et les étudiants ainsi que des programmes sociaux spéciaux pour soutenir les étudiants issus de groupes vulnérables (MOES, 2022).

Auteurs : George Chanturia et Meri Kadagidze, Coalition pour l'éducation en Géorgie

La situation en Somalie est encore plus critique. Le pays a dû faire face à la faim, au changement climatique et aux crises liées aux conflits et n'a investi que 3,2 % en moyenne dans l'éducation. En ce qui concerne le critère de référence de 15 à 20 %, le gouvernement s'est engagé à investir au moins 12 % d'ici 2019 et, en termes réels, il n'a investi que 4,7 %. En 2016, moins de 1 % de l'investissement social total a été alloué à l'éducation. En raison de l'absence de planification et de financement adéquat, seuls 9 % des enfants handicapés et 22 % des enfants et des jeunes issus de familles nomades, qui représentent 60 % de la population totale du pays, sont scolarisés (voir Suaad, 2022).

Le manque d'investissement a été partiellement renforcé par la communauté internationale et, au cours de la période analysée, la Somalie a reçu une proportion importante de son budget d'éducation provenant soit de l'aide internationale, soit de la coopération au développement. Soixante et un pour cent du budget total du secteur de l'éducation au cours de la période 2016-2020 provenait de l'aide internationale, ce qui signifie que l'éducation des enfants et des jeunes de la Somalie dépend largement de la coopération internationale et de l'aide humanitaire.

En Tanzanie, l'allocation budgétaire du gouvernement au secteur de l'éducation n'a cessé de diminuer au cours des sept dernières années. Elle était de 16 % en 2017, de 14 % en 2019 et de seulement 13,53 % en 2021. La part du financement étranger dans l'éducation a augmenté au cours de la même période. Elle était de 1,8 % en 2017, 2 % en 2019 et a atteint 7,58 % en 2021. Largement associée aux structures patriarcales qui limitent l'éducation des femmes et des filles, au manque de financement et l'absence d'une planification budgétaire sensible au genre, l'éducation des filles reste un problème crucial dans le pays. Bien que la politique visant à interdire l'accès des écoles aux filles enceintes ait été levée en 2021, en partie grâce à la pression exercée par les donateurs internes, il existe toujours un écart dans la répartition des ressources financières destinées aux filles et aux garçons. À titre d'exemple, en 2021, 55 % des ressources destinées à l'enseignement supérieur ont été investies dans l'éducation des hommes et seulement 45 % dans celle des femmes (voir Mahangila, 2022).

Le manque d'investissement dans l'éducation et les conséquences négatives qui en découlent pour la réalisation de l'ODD4 et l'exercice du droit à l'éducation ne sont en aucun cas une caractéristique exclusive des quatre pays examinés ci-dessus. En effet, comme le montrent respectivement les encadrés 15, 16 et 17, il s'agit d'une tendance commune aux pays à revenu faible et intermédiaire de la région Asie-Pacifique, de l'Amérique latine et des Caraïbes, ainsi qu'aux économies riches comme les États-Unis d'Amérique.



### Encadré 15 : Défis cruciaux pour assurer un financement durable de l'éducation, exemples de la région Asie-Pacifique

Le financement de l'éducation est une condition essentielle à la pleine réalisation de l'ODD4, l'éducation de qualité et les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. Pourtant, l'éducation dans la région Asie-Pacifique reste largement sous-financée. La région, notamment l'Asie du Sud, l'Asie de l'Est et l'Asie du Sud-Est, est celle qui dépense le moins dans l'éducation par rapport aux autres régions du monde (GEMR, 2020 ; Nuruzzaman & Tateno, 2021).

Même avant la pandémie, la région ne respectait pas les critères de référence mondiaux en matière de dépenses d'éducation, à savoir au moins 4 à 6 % du PIB et au moins 15 à 20 % des dépenses publiques totales. Seuls 9 des 48 pays d'Asie-Pacifique atteignaient ces deux repères (Noguchi, 2021). Aujourd'hui, les conséquences de la pandémie exercent une pression sur les budgets de l'éducation, soulignant l'urgence de combler le déficit de financement de l'éducation, compte tenu du rétrécissement de la marge de manœuvre budgétaire, de la diminution des recettes publiques et des ressources intérieures, de la baisse des budgets et des envois de fonds des ménages et de l'augmentation du service de la dette. Le manque à gagner pour atteindre l'ODD4 d'ici 2030 devrait être de plus de 100 milliards de dollars US par an en cas de diminution de la part des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB (UNESCO & ISU, 2021).

De nombreux pays ont réduit leurs budgets d'éducation dans le cadre des mesures de réponse et de rétablissement post-COVID-19 (BM & UNESCO, 2021). Selon le rapport « pleins feux » d'E-Net Philippines (2021), « des lignes budgétaires spécifiques à l'éducation ont été déplacées pour financer la réponse d'urgence à la pandémie ». Les fonds réalignés étaient censés être alloués au soutien des plans de continuité de l'apprentissage et aux apprenants marginalisés et aux communautés défavorisées, y compris le budget pour l'éducation spéciale et les programmes de repas scolaires. Le financement de l'éducation ne tient pas compte de l'équité et de l'inclusion. Une fois de plus, ce sont les apprenants marginalisés qui sont laissés pour compte.

Au Vanuatu, les parents ont du mal à payer l'éducation de leurs enfants, qu'il s'agisse de l'éducation formelle ou de l'éducation et de la formation postsecondaires (EPFP) (KoBLE, 2022). Il a également été constaté que 80 % du budget du ministère de l'Éducation de Vanuatu est alloué aux salaires du personnel, à l'administration et au budget opérationnel, et que la majeure partie du budget est dirigée vers le financement de l'éducation formelle, négligeant l'éducation non formelle et l'éducation des adultes. Il existe également des défis en termes d'utilisation des budgets de l'éducation, comme au Népal, où le gouvernement n'a pas réussi à allouer 20 % du budget national au secteur de l'éducation et où il existe des problèmes de fuites, de mauvaise utilisation et de gel des fonds alloués (NCEN, 2022).

Dans la région Asie-Pacifique, les recettes provenant des taxes sur les biens et services ont diminué dans 21 économies et ont davantage diminué en pourcentage du PIB par rapport aux pays de l'OCDE où elles n'ont pas changé en moyenne (OCDE, 2022). Un rapport sur les incitations fiscales dans l'ASEAN (Association des nations de l'Asie du Sud-est) a révélé que les pays de la région réduisent leurs taux d'imposition sur les bénéfices des sociétés et offrent des incitations fiscales aux multinationales ou une « course vers le bas de l'échelle d'imposition » (VEPR, Oxfam au Vietnam, The PRAKARSA, & TAFJA, 2020). L'Inde a réduit les taux d'imposition des sociétés de 7 % pour les entreprises, tandis que le Népal a mis en place des exonérations fiscales pour les entreprises touchées par la pandémie (The Economic Times, 2022 ; Orbitax, 2022). Aux Philippines, un examen des incitations fiscales réalisé en 2017 par le ministère des Finances a estimé que 21 milliards de dollars d'incitations et d'exonérations fiscales ont été accordés à un groupe restreint de plus de 3000 entreprises entre 2015 et 2017, un montant qui représente plus de deux fois le budget de l'éducation de base pour l'année 2017 (DOF, 2019).

Il convient également de souligner que l'aide à l'éducation a stagné et qu'elle devrait se contracter en raison de la pandémie (OCDE, 2020 ; BM & UNESCO, 2021 ; Read, 2020). L'aide du Japon à l'éducation de base n'a représenté que 1,4 % du total de ses versements d'aide publique au développement (APD) en 2018, soit bien moins que le pourcentage moyen des États membres de l'OCDE/CAD, qui est de 3,4 % (JNNE & DEAR, 2021). Il est urgent et essentiel d'augmenter de manière significative les ressources nationales pour l'éducation, principalement en mettant en œuvre des réformes fiscales progressives et en endiguant les flux de financement illicites, en notant que la majeure partie du budget de l'éducation provient de sources nationales.

Auteurs : Raffiela Lae Santiago et Rene Raya, Association Asie-Pacifique Sud pour l'éducation de base et des adultes (ASPBAE), sur la base des rapports de la société civile sur l'ODD4 rédigés par les membres de la coalition ASPBAE.

## Encadré 16 : Défis et voies possibles pour le financement de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes

En raison de son rôle clé dans la réalisation du droit humain à l'éducation, le financement de l'éducation a été, depuis la création de CLADE, une question centrale de son programme politique.

En 2017, CLADE a lancé son système de suivi du financement du droit humain à l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, qui analyse les données provenant de bases de données internationales dans 20 pays de la région. Bien que les données montrent d'importantes limites, il est possible d'affirmer que très peu de pays de la région ont donné la priorité à l'éducation en termes budgétaires.

En 2022, sur 14 pays disposant de données, seuls deux d'entre eux avaient dépassé l'accord régional visant à allouer 6 % de leur PIB à l'éducation : Cuba (qui a atteint 10,41 %) et le Costa Rica, avec 6,75 %. Six autres pays ont alloué près de 4 % et le reste était en dessous de ce seuil. Un autre indicateur important est l'investissement dans l'éducation en pourcentage des dépenses publiques, qui montre une tendance plus prometteuse : le Chili, le Costa Rica, Cuba, le Guatemala, le Honduras et le Nicaragua dépassent l'objectif de 20 % du budget national alloué à l'éducation. Le Pérou, la République dominicaine et le Salvador n'ont pas atteint l'objectif de 20 %, mais ont fait des progrès importants.

En outre, CLADE analyse les montants alloués par personne d'âge scolaire dans chaque pays. Cet indicateur montre que, bien qu'au cours des 20 dernières années, la région ait doublé les ressources allouées à l'éducation, passant de 1 180 dollars par personne au cours de la période triennale 1998-2000 à 2 500 dollars entre 2019 et 2021, ces montants restent faibles par rapport à l'investissement moyen des pays de l'OCDE à faible revenu, qui investissent au moins trois fois plus que la moyenne de la région.

On constate également une très grande disparité des investissements dans l'éducation entre les pays de la région : alors que le Costa Rica a investi 5 376,69 dollars par personne en 2019, le Guatemala a alloué 666,42 dollars, soit un peu plus de 10 % que son voisin, ce qui se traduit évidemment par des infrastructures scolaires médiocres, de faibles salaires pour les enseignants et un manque de manuels et d'autres fournitures scolaires.

La pandémie de COVID-19 a exacerbé la crise du financement de l'éducation observée dans la plupart des pays de la région avant mars 2020. On estime qu'en 2020, le PIB de l'Amérique latine et des Caraïbes a chuté de 7,7 %. Selon la CEPALC, il s'agit de la plus forte baisse depuis 120 ans, ce qui a entraîné une chute du niveau de perception des recettes par les gouvernements. La crise a conduit à une réorientation des fonds en fonction des urgences détectées, comme le renforcement des systèmes de santé, l'accès aux services de base et les programmes de protection sociale, ce qui est fondamental, mais l'éducation n'a pas été une priorité.

Afin de faire face au contexte de faible financement de l'éducation, il est essentiel de se concentrer sur deux stratégies supplémentaires. D'une part, identifier quel montant de ressources est effectivement nécessaire par personne pour garantir le droit humain à l'éducation dans différents contextes. À cet égard, le réseau peut s'inspirer de l'expérience de la Campagne brésilienne pour le droit à l'éducation, qui a estimé le coût d'une éducation de qualité par étudiant, prouvant que, pour un pays comme le Brésil, il est nécessaire d'investir au moins 10 % du PIB dans l'éducation pour fournir une éducation de qualité pour tous. D'autre part, il faut une réflexion sur les moyens d'élargir l'assiette fiscale nationale, de manière progressive, en vue de trouver les ressources nécessaires à l'éducation. L'étude sur le financement de l'éducation et la justice fiscale, publiée par CLADE en 2021, explore le potentiel d'augmentation des budgets de l'éducation en Argentine et au Guatemala si les États taxaient les grandes fortunes, les grandes propriétés et contrôlaient les abus fiscaux et l'évasion fiscale des entreprises. Le résultat est que le Guatemala pourrait augmenter son budget national pour l'éducation de 34 % et l'Argentine de 41 %. Les ressources nationales de notre région sont là, mais il manque la volonté politique de faire de l'éducation une véritable priorité.

Auteurs : Laura Giannecchini et Ana Raquel Fuentes (CLADE).

### Encadré 17 : les défis à relever pour assurer un financement durable de l'éducation aux États-Unis d'Amérique

Le financement reste un problème majeur aux États-Unis d'Amérique, car le financement des écoles provient principalement des gouvernements des États et des collectivités locales, ce qui entraîne souvent des variations et des inégalités dans le financement du système éducatif en fonction de critères économiques, raciaux, de genre, géographiques, culturels et autres. En fait, la contribution du gouvernement fédéral ne représente qu'environ 8 % du financement total des écoles, tandis que les contributions des États représentent environ 47 % du financement et les collectivités locales 45 % (Irwin et al., 2021). Martin, Boser, & Benner (2018) suggèrent un ensemble de principes pour guider un nouveau cadre de réforme du financement des écoles et garantir un système de financement de haute qualité. Ces principes comprennent : (i) garantir l'égalité d'accès aux services éducatifs de base ; (ii) fournir des ressources supplémentaires significatives aux étudiants à faible revenu ; (iii) utiliser la responsabilité basée sur les résultats plutôt que les dollars pour évaluer si les écoles fournissent aux étudiants une éducation de qualité ; et (iv) maintenir et augmenter le financement des programmes d'éducation et de protection de l'enfance. Ces principes permettent une approche centrée sur l'amélioration de la qualité globale de l'éducation, soulignant la nécessité de fournir davantage de financement aux écoles qui ont de mauvais résultats, par opposition au modèle actuel qui prive les écoles de financement.

Auteur : Stephanie Peña, GCE-US.

### **La dette compromet la protection et la réalisation effectives du droit de chacun à l'éducation**

Comme nous l'avons souligné plus haut, la crise sanitaire et économique mondiale actuelle a entraîné une forte pression sur les ressources financières consacrées à l'éducation. Selon la Banque mondiale (2022), la croissance mondiale devrait passer de 5,7 % en 2021 à 2,9 % en 2022. Les perspectives économiques mondiales pour le reste de l'année 2022 peuvent même être plus modestes, car l'invasion de l'Ukraine par la Russie augmente le risque d'une forte inflation mondiale, ce qui peut finalement entraîner une politique monétaire plus restrictive dans les économies avancées et un stress financier supplémentaire dans les pays à revenu faible et moyen (Banque mondiale, 2022). La tiédeur des perspectives économiques, ainsi que les mesures d'austérité prévues et les politiques du FMI qui tendent à donner la priorité au paiement de la dette aux créanciers plutôt qu'au financement de la fourniture de services sociaux à la population (voir Munevar, 2020), compromettent la fourniture de services sociaux et de droits sociaux. Les preuves empiriques suggèrent une corrélation négative entre le service de la dette et les dépenses publiques en matière de services sociaux : des dépenses plus élevées en matière de dette ont un impact négatif sur les dépenses en matière de services sociaux de base (Shiroya & Brown, 2019 ; ActionAid, 2020 ; Jubilee Debt Campaign, 2020 ; Khundadze, 2020 ; Khundadze et Alvarez, 2022).

Dans ce contexte, la question critique ici est que le paiement du service de la dette compromet la réalisation du droit à l'éducation pour tous et notamment pour les membres les plus défavorisés de la société dans les pays à revenu faible et intermédiaire. L'analyse de Shiroya & Brown (2019) du fardeau de la dette pour l'Afrique subsaharienne, l'Amérique latine et les Caraïbes, et l'Asie de l'Est et le Pacifique pour la période 2009-2017 suggère que les régions ayant une moindre capacité à payer la dette ont tendance à moins investir dans l'éducation<sup>13</sup>. En Mongolie, par exemple, sa dette extérieure est passée de moins de 50 % du PIB en 1997 à 253 % en 2019 et le paiement du service de la dette, qui a atteint 15,8 en pourcentage du revenu national brut, a ensuite réduit les investissements dans l'éducation et compromis davantage la réalisation de l'ODD4 (voir Banzragch, 2021)<sup>14</sup>. En Zambie, le service de la dette a eu un impact considérable sur l'offre d'éducation au cours des deux dernières décennies (voir Milapo, 2021) et, comme l'illustrent les photos 7 et 8, a laissé les infrastructures scolaires dans des conditions matérielles très précaires et les écoles communautaires sans soutien financier pour les enseignants et les infrastructures. Dans le pays, les écoles communautaires assurent l'éducation de 20 % des enfants et des jeunes et ces écoles sont mises en place, gérées et financées principalement par des familles et des communautés à faibles revenus dans des endroits où il n'y a pas d'écoles publiques à proximité. De même, dans des pays comme le Ghana et le Kenya, le service de la dette compromet sérieusement les dépenses pour tous les services sociaux, y compris l'éducation (ActionAid, 2020). Leur ratio du service de la dette par rapport aux recettes représente respectivement 59 % et 36 %.

13. Lorsqu'ils analysent l'impact de la dette sur le financement de l'éducation, Shiroya et Browne (2019) suggèrent de considérer à la fois le volume total de la dette d'un pays et sa capacité économique à faire face à son paiement. Ce dernier aspect peut être mesuré, par exemple, en comparant le montant total de la dette à la valeur des exportations.

14. Voir également Banque mondiale (2022). International Debt Statistics. <https://data.worldbank.org/> Consulté le 10 septembre 2022.

ActionAid et Jubilee Debt Campaign (2020) estiment que si la part de leurs revenus consacrée au service de la dette était réduite à 12 %, par exemple par l'annulation, le rééchelonnement ou d'autres mécanismes d'allègement de la dette, le Ghana disposerait probablement de 5 milliards de dollars supplémentaires et le Kenya de 4,4 milliards de dollars supplémentaires à consacrer aux services publics<sup>15</sup>.



Photo 7 : Élèves assis sur le sol. École communautaire en Zambie. Photo reproduite avec l'aimable autorisation de la coalition zambienne pour l'éducation (Zambia National Education Coalition)

15. ActionAid (2020) estime à 12 % le seuil marquant la proportion maximale acceptable des revenus consacrés au service de la dette.



Photo 8 : École communautaire en Zambie. Photo reproduite avec l'aimable autorisation de coalition zambienne pour l'éducation.

Des tendances similaires peuvent être observées dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, du Moyen-Orient (voir encadré 18) et d'Afrique (voir l'exemple de la Zambie dans l'encadré 19). En Amérique latine et dans les Caraïbes, par exemple, une région déjà fortement endettée, plusieurs pays ont signé de nouveaux accords de prêt, ce qui a mis en péril les investissements publics dans l'éducation et compromis davantage la réalisation de progrès vers l'ODD4. Selon l'étude « Impacts de l'endettement sur la réalisation du droit humain à l'éducation », publiée par CLADE en 2022, l'Argentine, l'Équateur et le Honduras sont les trois pays de la région dont le rapport dette-éducation s'est le plus dégradé au cours des cinq dernières années. En 2020, la région a payé un montant estimé à 95 milliards de dollars US au titre du service de la dette. En Argentine, au Brésil, en Jamaïque et à Sainte-Lucie, les dépenses publiques liées à la dette ont dépassé le montant alloué à l'éducation, soulignant la nécessité de négocier l'annulation de la dette<sup>16</sup>. Une recherche récente pour le Honduras illustre encore le rôle important que les mécanismes d'allègement de la dette peuvent jouer pour augmenter les ressources disponibles pour financer l'éducation. Environ 358 millions de dollars ont été ajoutés au budget national pour l'éducation au cours de la période 2016-2021, car la dette et le service de la dette du pays ont été allégés par le Club de Paris (voir Acevedo, 2022).

16. Les données relatives à l'Amérique latine et aux Caraïbes figurant dans ce paragraphe ont été fournies par Laura Giannecchini et Ana Raquel Fuentes (CLADE).

### Encadré 18 : Crises de la dette au Moyen-Orient

La région arabe est confrontée à de nombreux défis pour assurer un financement durable de l'éducation, le poids de la dette extérieure étant l'un des plus critiques ces dernières années. Il est certain que la région a été confrontée à une augmentation du fardeau de la dette publique et extérieure au cours de la dernière décennie, en raison principalement d'une faible croissance et de déficits fiscaux et commerciaux persistants. Dans les pays à revenu intermédiaire (PRI) de la région, le service de la dette publique extérieure consomme près de 11 % des rations d'exportation, ce qui est beaucoup plus élevé que la moyenne mondiale pour les PRI, qui est de 6,4 % (ONU 2022).

La COVID-19 a fait grimper la dette publique brute de la région arabe à un niveau historique de 1 400 milliards de dollars, exposant certains des PRI et des pays du Conseil de coopération du Golfe (CCG) à un risque élevé de surendettement. La dette publique a atteint 60 % du PIB en 2020, et dans les pays touchés par des conflits tels que l'Irak, la Libye et le Yémen, elle a augmenté à environ 190 milliards de dollars en 2020, soit 88 % de leur PIB global (UNESCWA, 2021).

Dans l'ensemble, le niveau historiquement élevé de la dette et les impacts de la pandémie en cours ont mis la plupart des pays à revenu faible et intermédiaire de la région en danger de non-viabilité de la dette, d'autant plus que la croissance du PIB régional est restée considérablement faible et est passée sous la barre du zéro en 2020. Pour surmonter cette situation, il est nécessaire d'avancer immédiatement vers des politiques à court et à long terme pour favoriser une reprise résiliente après la COVID-19 et pour améliorer le financement durable des ODD. Bien que l'ensemble des mesures politiques soit applicable à tous les pays de la région, la priorité est accordée aux pays à revenu faible et intermédiaire, qui représentent la plus grande part de la dette dans la région et sont confrontés à des risques croissants de non-viabilité de la dette (UNESCWA, 2021a).

Auteurs : Rand Wahsh et Refat Sabbah, Campagne arabe pour l'éducation pour tous (ACEA)

### Encadré 19 : Le paiement du service de la dette compromet le financement durable de l'éducation, le cas de la Zambie

La crise de la dette de la Zambie représente le défi le plus critique pour assurer un financement durable de l'éducation. En 2011, lorsque le gouvernement du Front patriotique est arrivé au pouvoir, la dette extérieure s'élevait à 3,5 milliards de dollars US, soit 15 % du PIB. Fin juin 2020, la dette avait atteint 11,97 milliards de dollars US (ministère des Finances, 2021)<sup>17</sup>. L'analyse de viabilité de la dette de 2019 de la Banque mondiale et du FMI (2019) a conclu que le risque de surendettement global et externe de la Zambie reste très élevé et que la dette publique, dans le cadre des politiques actuelles, est sur une trajectoire insoutenable<sup>18</sup>. En 2019, le total des paiements au titre du service de la dette extérieure s'est élevé à 944,4 millions de dollars, par rapport à 760 millions de dollars enregistrés en 2018, soit une augmentation de 24,3 % (ministère des Finances, 2015)<sup>19</sup>. Par conséquent, au cours des cinq dernières années (2016 -2021), la Zambie n'a consacré que 14 % en moyenne à l'éducation, soit une baisse de 5 points de pourcentage par rapport aux niveaux de financement entre 2006 et 2010. Les 10,4 % alloués dans le budget de 2022 sont les plus bas que le pays ait consacrés à l'éducation au cours des 15 dernières années. En outre, l'avènement de la COVID 19 a également ralenti la croissance économique, sapant ainsi la capacité du pays à générer des recettes intérieures pour investir dans l'éducation.

Pour remédier à cette situation, la Zambie doit mettre en œuvre des mesures spécifiques d'allègement de la dette et d'impôt progressif. Les options d'allègement de la dette comprennent les échanges dette-éducation, les rachats en espèces à l'aide de fonds de l'extérieur, les obligations privilégiées, les renflouements, les rachats autofinancés et l'annulation de la dette. Les mesures fiscales progressives peuvent comprendre la suspension des avantages fiscaux et des incitations accordés en particulier aux sociétés multinationales d'exploitation du cuivre, l'élargissement de l'assiette fiscale, le renforcement de l'application des lois fiscales pour améliorer la conformité et l'augmentation de la sévérité des sanctions en cas de non-conformité. Ces mesures fiscales ont le potentiel de fournir une base d'imposition large et durable, car elles peuvent aider à inclure tous les contribuables potentiels qui, actuellement, évitent ou se soustraient au paiement de l'impôt.

Auteur : George Hamusunga, Coalition nationale de l'éducation de Zambie

17. Ministère des Finances. (2021). Ministerial Statement on Zambia's Public Debt Management Strategy.

18. Banque mondiale et FMI (2019) Zambia Joint World Bank-IMF Debt Sustainability Analysis. Consulté le 20 janvier 2022 : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/548351570791173632/pdf/Zambia-Joint-World-Bank-IMF-Debt-Sustainability-Analysis-August-2019.pdf>

19. Ministère des Finances de la Zambie (2015). Discours sur le budget national, 2018 - 20.

Un rapport récent comparant l'influence de l'encours de la dette publique extérieure sur les dépenses publiques en matière d'éducation au Salvador, en Gambie, en Géorgie, au Liban, en Mongolie, au Népal et en Zambie montre qu'un ratio élevé de la dette extérieure par rapport au PIB est associé à des effets plus importants sur l'augmentation des dépenses publiques en matière d'éducation (Khundadze et Alvarez, 2022). Bien que l'endettement extérieur public ne soit pas un problème en soi puisqu'il permet aux pays en développement d'acquérir des ressources qui pourraient être utilisées pour financer des programmes de développement, le service de la dette limite systématiquement les dépenses publiques d'éducation. Plus précisément, Khundadze et Alvarez (2022) montrent qu'une augmentation de 1 % du ratio dette extérieure/exportation est associée à une diminution de 0,33 % des dépenses publiques en matière d'éducation. Ainsi, il est difficile de s'attendre à ce que les pays en développement augmentent leur budget pour l'éducation dans l'avenir et progressent vers la réalisation de l'ODD4 d'ici 2030 si les organisations multilatérales, principalement le FMI et la Banque mondiale, n'adoptent pas de politiques agressives pour réduire la pression du service de la dette sur ces pays.

## 6. Résumé et remarques finales

Ce rapport fournit un aperçu général à la fois des défis critiques auxquels le monde est confronté pour progresser vers l'ODD4 et des multiples obstacles que les individus rencontrent pour jouir effectivement du droit à l'éducation. S'appuyant sur l'analyse des débats contemporains en matière de politique éducative et sur des exemples tirés de l'Amérique latine et des Caraïbes, des États-Unis d'Amérique et de l'Europe, de la région Asie-Pacifique, de l'Afrique de l'Est et du Nord et du Moyen-Orient, le rapport montre comment la pandémie de COVID-19 a exacerbé les inégalités profondément ancrées dans les systèmes éducatifs mondiaux et limité encore davantage les possibilités pour les membres les plus marginalisés de la société de jouir du droit à l'éducation.

Avant de résumer et d'analyser les implications politiques des multiples obstacles auxquels sont confrontés les enfants, les jeunes et les adultes pour jouir du droit à l'éducation dans le monde entier, une note méthodologique s'impose. Le rapport visait à identifier des modèles communs pour développer ses principaux arguments dans quatre domaines thématiques interdépendants, nommés éducation transformatrice, apprentissage et transformation numériques, éducation en situations d'urgence et financement de l'éducation. Le choix de ces domaines thématiques a été guidé par les sept cibles de l'ODD4 et les cinq pistes d'action thématiques établies par le [Sommet sur l'éducation transformatrice](#). Les paragraphes suivants identifient les principaux obstacles qui empêchent les gens de jouir de leur droit à l'éducation et discutent de leurs implications politiques pour tous les domaines thématiques :

### L'éducation transformatrice

La nécessité de transformer positivement les systèmes éducatifs pour protéger efficacement le droit de chacun à l'éducation est devenue une priorité de la politique éducative dans la plupart des régions du monde. Cependant, l'intégration de ce concept dans les pratiques quotidiennes de l'éducation est largement rhétorique. Les systèmes éducatifs qui adoptent des idées de transformation reproduisent encore des pratiques et des théories patriarcales dans lesquelles l'éducation des garçons et des hommes est privilégiée et reçoit par conséquent davantage de fonds. En outre, dans certains de ces systèmes, les pratiques coloniales qui, dans certains contextes, donnent la prédominance à certains groupes sociaux et ethniques se retrouvent encore dans les programmes scolaires. Dans les cas les plus critiques, notamment dans les contextes où les droits des groupes ethniques et religieux minoritaires sont menacés, les programmes d'études et les pratiques pédagogiques peuvent promouvoir l'intolérance raciale et religieuse. Sans parler de l'hostilité, voire de la violence et des sanctions, puisque dans plusieurs pays, la diversité de l'orientation sexuelle est considérée comme un crime, auxquelles sont souvent confrontés les étudiants ayant une orientation sexuelle et une identité de genre différentes dans des pays où les libertés individuelles sont considérablement restreintes, voire encouragées par les institutions au pouvoir. Dans l'ensemble, les preuves fournies par les coalitions nationales et régionales de la CME ne montrent pas seulement les multiples facettes de l'exclusion et de l'injustice qui caractérisent les systèmes éducatifs dans de nombreux pays du monde, elles montrent également comment le manque de volonté politique pour développer des politiques éducatives qui respectent et acceptent la diversité compromet à la fois les progrès vers la réalisation de l'ODD4 et la protection effective du droit de chacun à l'éducation.

## Apprentissage et transformation numériques

De multiples formes d'inégalités caractérisent l'accès et l'utilisation des technologies dans l'éducation au sein des pays et entre eux. Ces inégalités comprennent, entre autres, l'accès aux appareils technologiques et à l'Internet, les compétences numériques, les compétences des enseignants, le soutien des parents à l'utilisation des technologies, ainsi que l'adaptation et la gestion des environnements d'apprentissage. Les recherches récentes dans ce domaine ainsi que les éléments fournis par les membres de la CME montrent que les multiples facettes de la fracture numérique sont interdépendantes et affectent les progrès vers l'ODD4 et les quatre composantes du droit à l'éducation. En termes de disponibilité, la fermeture d'écoles aggrave les inégalités profondément ancrées dans la distribution de l'infrastructure numérique, notamment l'Internet et les appareils électroniques nécessaires à un apprentissage en ligne inclusif. Sans compter que de nombreux pays d'Afrique de l'Est et d'Asie du Sud-Pacifique ont un accès limité à l'électricité. En ce qui concerne l'accessibilité, les groupes sociaux défavorisés et marginalisés, notamment les minorités ethniques et religieuses, les personnes handicapées, les personnes vivant dans des zones reculées et les personnes en déplacement, sont systématiquement laissés pour compte. Dans tous ces groupes, les filles et les femmes sont souvent surreprésentées et, dans de nombreux pays, elles n'ont qu'un accès très limité aux technologies, sans compter qu'elles sont particulièrement visées par les harceleurs en ligne. En ce qui concerne l'acceptabilité, les données recueillies dans de nombreux pays indiquent que l'apprentissage en ligne ne répond pas toujours aux normes minimales de qualité, en raison notamment du manque d'enseignants qualifiés et de la formation des enseignants à l'élaboration de contenus en ligne. De plus, les parents et les étudiants sont souvent hors de portée des programmes de formation et ont donc du mal à poursuivre leur éducation, même lorsque la technologie est disponible. Enfin, en termes d'adaptabilité, l'enseignement en ligne a rarement été adapté aux besoins spécifiques des enfants handicapés et, par conséquent, les enfants sourds ou malentendants peuvent avoir du mal à accéder au même contenu éducatif, que ce soit par des cours en ligne sur ordinateur ou par la radio. Les enfants et les jeunes issus de groupes ethniques minoritaires qui ne communiquent pas dans la langue officielle du pays sont également souvent exclus des avantages de l'enseignement en ligne ou des programmes éducatifs télévisés/radio.

## L'éducation en situations d'urgence et de crise

Les situations d'urgence liées aux conflits, aux catastrophes et au changement climatique ont considérablement perturbé les possibilités d'éducation de millions d'élèves. Bien que toutes ces situations d'urgence affectent le droit à l'éducation de tous les apprenants, il est évident que les femmes, les filles, les étudiants handicapés et les réfugiés sont souvent les plus touchés. Parallèlement à ces situations d'urgence, la pandémie mondiale actuelle et la fermeture consécutive d'écoles et d'universités dans le monde entier ont profondément affecté les progrès vers la réalisation de l'ODD4 et le droit des personnes à l'éducation. Comme dans le cas des urgences liées au climat et aux conflits, les filles et les femmes, les étudiants handicapés, les personnes vivant dans des zones reculées, les familles à faible revenu, ainsi que les étudiants issus de l'immigration ou réfugiés, sont parmi les plus durement touchés par la pandémie. L'exclusion de ces groupes sociaux indique que les impacts négatifs de la pandémie sur l'éducation sont loin d'être également répartis. En effet, ceux qui ont été largement exclus des avantages du développement et de la croissance économique, et ceux qui ont été historiquement marginalisés et victimes de discrimination, ont été les plus négativement affectés par ces crises multiples.

De plus, les données montrent que la planification de l'éducation a tendance à négliger les impacts importants et à long terme des urgences, tant sur les infrastructures éducatives que sur la vie des élèves, des enseignants et de leurs familles. La reconstruction des écoles prend souvent des années et, malgré quelques progrès ces dernières années, les politiques d'éducation manquent toujours de programmes complets pour aider les étudiants, les enseignants, les familles et les communautés à faire face aux impacts physiques et mentaux des urgences. Les politiques qui abordent efficacement la question de la santé mentale ne sont pas seulement essentielles pour les étudiants qui ont fui les conflits et les violations des droits de l'homme, elles sont également vitales pour ceux qui ont été touchés par des catastrophes et des situations d'urgence liées au changement climatique, ainsi que pour ceux qui ont été affectés par la fermeture des écoles liée à la COVID-19.



Les données fournies par les coalitions révèlent également les multiples formes de discrimination dont sont victimes les migrants, les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays et les réfugiés dans les lieux où ils s'installent. Les politiques éducatives ont largement échoué à intégrer les personnes en déplacement dans les systèmes éducatifs et l'exclusion, la discrimination et même la ségrégation prévalent encore dans les systèmes éducatifs de nombreuses régions du monde. Dans l'ensemble, pour relever les multiples défis que posent les situations d'urgence afin de garantir une éducation de qualité pour tous, il faut non seulement une compréhension approfondie des multiples aspects de l'exclusion des réfugiés, il faut également des politiques visant à combler le manque d'enseignants dans les contextes de réfugiés, la mise en place de formations, notamment en ce qui concerne les compétences nécessaires pour travailler avec des élèves qui peuvent avoir vécu des événements traumatisants, et plus généralement l'adoption de cadres politiques pour fournir une éducation de qualité aux personnes en déplacement.

### Financement de l'éducation

La pandémie actuelle de COVID-19 et la crise financière qui s'en est suivie ont considérablement affecté le financement national de l'éducation ainsi que l'aide et la coopération internationales dans ce domaine. Les faits révèlent que les pays à revenu faible et moyen ont toujours eu du mal à fournir un financement adéquat et durable pour l'éducation, en partie parce que les ressources limitées étaient destinées à renforcer leurs systèmes de santé déjà mal financés. Outre la concurrence pour les ressources entre les secteurs sociaux, la pandémie a aggravé les crises de la dette dans de nombreux pays du monde et le paiement du service de la dette a compromis l'offre éducative et d'autres droits sociaux ainsi que les progrès vers l'ODD4.

Les données relatives à l'Afrique, à l'Amérique latine et aux Caraïbes révèlent que de nombreux pays n'ont pas respecté les critères mondiaux d'investissement dans l'éducation, à savoir au moins 4 à 6 % du PIB et au moins 15 à 20 % de l'investissement public total. Dans certains cas critiques, notamment en Afrique de l'Est, l'offre d'éducation dépend largement de l'aide et de la coopération internationales. Bien qu'au niveau mondial, 97 % en moyenne des ressources pour l'éducation proviennent de sources nationales, dans les pays qui ont été confrontés à des crises prolongées, comme la Somalie, ce chiffre ne représente que 40 %. Bien que l'imposition progressive soit probablement l'option la plus efficace pour garantir un financement durable de l'éducation, il convient d'attirer l'attention sur la nécessité d'adapter l'architecture financière mondiale pour répondre aux besoins des pays qui font face à de multiples urgences depuis plusieurs années, voire plusieurs décennies.

En outre, l'analyse montre que les mesures d'austérité qui tendent à donner la priorité au paiement de la dette aux créanciers plutôt qu'au financement de la fourniture de services sociaux à la population compromettent la réalisation de l'ODD4 et des autres ODD. Les exemples de nombreux pays de la région MENA, ainsi que de l'Asie-Pacifique, de l'Afrique et de l'Amérique latine et des Caraïbes montrent que l'annulation ou la conversion de la dette en faveur de l'éducation peut effectivement accroître les ressources consacrées à l'éducation. Dans l'ensemble, l'analyse suggère fortement qu'il est peu probable que les pays à revenu faible et moyen augmentent le financement de l'éducation, à moins que des systèmes d'imposition progressifs ne soient mis en place et que les organisations multilatérales n'adoptent des politiques agressives pour réduire la pression du service de la dette sur ces pays.

## Bibliographie

- Acevedo, J. (2022). Observatorio de Financiamiento de la Educación. Informe de País : Honduras. Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Johannesburg, Mimeo.
- ActionAid. (2020). Who cares for the future: finance gender responsive public services. Report written and compiled by Soren Ambrose and David Archer. ActionAid International Secretariat, Johannesburg, South Africa. April.
- Afghanistan National Education Coalition (ANEC). (2021). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- Alexander, B. (2021) Public School Trauma Intervention for School Shootings: A National Survey of School Leaders. *International journal of environmental research and public health*. [Online] 18 (15), 7727.
- Anand, K. (2022). Closing the skills gaps in schools. In NORRAG. Policy Insights: The digitalisation of education. Geneva Graduate Institute, Switzerland. pp.11.
- Arooje, R., & BurrIDGE, N. (2020). School education in Afghanistan: Overcoming the challenges of a fragile state. *Handbook of Education Systems in South Asia*, 1-33.
- Arvisais, O & Guidère, M, (2020) Education in conflict: How Islamic State established its curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 498-515.
- Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE). (2022a). Protect Education in Emergencies Now: An Asia Pacific Regional Dialogue. Retrieved from <https://fb.watch/fjvHPAEM6p/>
- Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE). (2022b). A Civil Society Spotlight Report on the SDG 4: An Implementation Status in the Asia-Pacific Region.
- Azubuiké, O.B, Adegboye, O, and Quadri, H. (2021) Who gets to learn in a pandemic? Exploring the digital divide in remote learning during the COVID-19 pandemic in Nigeria. *International Journal of Educational Research Open*, 2021, vol. 2, p. 100022.
- Baak, M. (2019). Racism and othering for South Sudanese heritage students in Australian schools: Is inclusion possible?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 125-141.
- Banzragch, O. (2021). *External debt and education financing in Mongolia*. 2021: Global Campaign for Education.
- Baytiyeh, H. (2018), "Online learning during post-earthquake school closures", *Disaster Prevention and Management*, Vol. 27 No. 2, pp. 215-227.
- Belot, M., & James, J. (2011). Healthy school meals and educational outcomes. *Journal of health economics*, 30(3), 489-504.
- Bhurekeni, J. (2020) Decolonial reflections on the Zimbabwean Primary and Secondary School Curriculum Reform Journey. *Educational Research for Social Change*, 9(2), 101-115
- Blundell, R., Cribb, J., McNally, S., Warwick, R., & Xu, X. (2021). Inequalities in education, skills, and incomes in the UK: The implications of the COVID-19 pandemic. *Institute for Fiscal Studies*. London.
- Boly-Barry, K. (2022) Impact of the digitalization of education on the right to education. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Koumbou Boly Barry. United Nations, General Assembly. A/HRC/50/32, New York.
- Bove, C., & Sharmahd, N. (2020) Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings, *European Early Childhood Education Research Journal*, 28:1, 1-9.
- Broton, K. M., Weaver, K. E., & Mai, M. (2018). Hunger in higher education: Experiences and correlates of food insecurity among Wisconsin undergraduates from low-income families. *Social Sciences*, 7(10), 179.
- Burde, D., Lahmann, H., & Thompson, N. (2019). Education in emergencies: 'What works' revisited. *Education and Conflict Review*, 2, 81-88.

- Cadenas, G. (2018). The growing Venezuelan diaspora in the United States. In *Latinx Immigrants* (pp. 211-228). Springer, Cham.
- Cant, A. (2020). «Vivir Mejor» : Radio Education in Rural Colombia (1960–80). *The Americas*, 77(4), 573-600.
- Chanishvili, Kh. (2020). Distance learning and current challenges. Union of Young Teachers. Retrieved from: <https://www.apk.ge/index.php/ge/kvlevebi/distsiuri-stsavleba-da-arsebuli-gamotsvevi> [In Georgian]
- Chanturia, G., Kadagidze, M. and Melikadze G. (2020). The History of General Education in Georgia: 1990-2020. Education Coalition [shorturl.at/eOQW9](http://shorturl.at/eOQW9) [In Georgian]
- Civil Society Network for Education Reforms (E-Net Philippines). (2021). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- Coleman, V. (2021). Digital Divide in UK Education during COVID-19 Pandemic: Literature Review. Research Report. Cambridge Assessment.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021). La pandemia en la sombra : femicidios o feminicidios ocurridos en 2020 en América Latina y el Caribe. [https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/21-00793\\_folleto\\_la\\_pandemia\\_en\\_la\\_sombra\\_web.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/21-00793_folleto_la_pandemia_en_la_sombra_web.pdf)
- Committee on Education and Science of the Parliament of Georgia (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on General Education. Education and Science Committee of the Parliament of Georgia. <https://parliament.ge/> [In Georgian]
- Department of Finance (DOF). (2019). PHL granted P1.12 trillion tax incentives to favoured firms in 2015-2017. Retrieved from <https://www.dof.gov.ph/phl-granted-p1-12-trillion-tax-incentives-to-favored-firms-in-2015-2017/>
- Disability & Development Consortium (IDDC), 2020: “IDDC Inclusive Education Task Group response to COVID-19”. Online.
- Dryden-Peterson, S (2015). The educational experiences of refugee children in countries of first asylum. Washington : *Migration Policy Institute Report*; 2015.
- Eadie, P., Levickis, P., Murray, L. et al. (2021) Early Childhood Educators' Wellbeing During the COVID-19 Pandemic. *Early Childhood Educ J* 49, 903–913 (2021).
- Eckstein, D., Künzel, V., & Schäfer, L. (2021). Global Climate Risk Index 2021: Who Suffers Most from Extreme Weather Events? Weather-Related Loss Events in 2019 and 2000-2019. Retrieved from [https://germanwatch.org/sites/germanwatch.org/files/Global%20Climate%20Risk%20Index%202021\\_1.pdf](https://germanwatch.org/sites/germanwatch.org/files/Global%20Climate%20Risk%20Index%202021_1.pdf)
- Education & Academia Stakeholder Group (2022). Quality education and lifelong learning for all – a sustainable response to crises. Sectorial Paper HLPF 2022. Mimeo.
- Education Cannot Wait. (2022). Global Estimates: Number of crisis-affected children and adolescents in need of education support.
- Education Week (2022). ‘School Shootings This Year: How Many and Where’. [online]. Available at : <https://www.edweek.org/leadership/school-shootings-this-year-how-many-and-where/2022/01> (Accessed: 14 September 2022).
- EJAtlas (2020) EJAtlas - Global Atlas of Environmental Justice. <https://ejatlas.org/>
- Farley, A and Langendorf, M. (2021) *COVID-19 and Internet Accessibility in the MENA Region Maximizing digital skills and connectivity for economic recovery*
- Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A., & Corsello, G. (2019) Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian Journal of Pediatrics*, 45, 76.
- Fetzek, S., & McGinn, D. (2020, August 10). Climate Change Is a Security Threat to the Asia-Pacific. Retrieved from <https://thediplomat.com/2020/08/climate-change-is-a-security-threat-to-the-asia-pacific/>
- GCPEA. (2022) *EDUCATION UNDER ATTACK*

- Global Campaign for Education-US (2022) 'Right to Education Index US Policy Brief' [online]. Available at : <https://www.gce-us.org/wp-content/uploads/2022/06/US-RTEI-13-June-2022-Country-Brief-GCE-US19.pdf> (Accessed 14 September 2022).
- Global Education Monitoring Report (GEMR). (2020).
- Hoggan, C., & Kloubert, T. (2020). Transformative learning in theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 295–307.
- Humanity & Inclusion (2020) "Let's break silos now! Achieving disability-inclusive education in a post-COVID world".
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (IFRC). (2021). Climate change impacts on health and livelihoods: Pakistan Assessment. [https://www.ifrc.org/sites/default/files/2021-08/Pakistan\\_Plan\\_2021.pdf](https://www.ifrc.org/sites/default/files/2021-08/Pakistan_Plan_2021.pdf)
- Irwin, V., Zhang, J., Wang, X., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., ... & Purcell, S. (2021). Report on the Condition of Education 2021. NCES 2021-144. National Centre for Education Statistics.
- Janashia, S. (2022). Education Financing Observatory. Country Report : Georgia. Global Campaign for Education, Johannesburg, unpublished.
- Japan NGO Network for Education (JNNE) and the Development Education Association and Resource Centre (DEAR). (2021). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- Jubilee Debt Campaign (2020a). The Increasing Global South Debt Crisis and Cuts in Public Spending.
- Kadagidze, M. (2021). Study on the learning losses during the pandemic: Challenges and recommendations. Education Coalition <https://rb.gy/9otxw87> [In Georgian]
- Kalungwizi, V.J., Gjøtterud, S.M. & Krogh, E. (2019) Democratic processes to overcome destructive power relations and sustain environmental education in primary schools: Implications for teacher education in Tanzania. *Educational Research for Social Change*, 8(2), 61-76.
- Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from Covid-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*.
- Khundadze, T. (2020). Government Spending on Education and External Public Debt: The Case of Georgia. Education Coalition.
- Khundadze, T., Alvarez, A. (2022). Debt mechanisms and education financing: a comparative study in seven countries. Global Campaign for Education. Johannesburg. Mimeo.
- Kim, J.H., Araya, M., Hailu, B.H. et al. (2021). The Implications of COVID-19 for Early Childhood Education in Ethiopia: Perspectives from Parents and Caregivers. *Early Childhood Educ J* 49, 855–867 (2021)
- Kobakhidze, M. N. (2018). Teachers as Tutors: Shadow Education Market Dynamics in Georgia. Springer. ISBN 978-988-14241-5-0.
- Kolisen Blong Leftemap Edukesen (KoBLE). (2022). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Lewis, K., Morton, E. (2022) 'The pandemic has had devastating impacts on learning. What will it take to help students catch up?' *Brooking Institution*, 3 March [online]. Available at : <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2022/03/03/the-pandemic-has-had-devastating-impacts-on-learning-what-will-it-take-to-help-students-catch-up/> (Accessed: 14 September 2022)
- Lems, A. (2020) Being inside out: the slippery slope between inclusion and exclusion in a Swiss educational project for unaccompanied refugee youth, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46:2, 405-422.
- Liu, D., Jemni, M., Huang, R., Wang, Y., Tlili, A., & Sharhan, S. (2021). *An overview of education development in the Arab region: Insights and recommendations towards Sustainable Development Goals (SDGs)*.

- Mahangila, D. (2022). Education Financing Observatory. Country Report : Tanzania. Global Campaign for Education, Johannesburg, unpublished.
- Mahmud, E., & Nalifa, M. (2020). Barriers to Institutional Education for Refugees: A Case Study of Rohingya Community in Bangladesh. *Business, economics and sustainable development*.
- Martin, C., Boser, U., Benner, M., (2018) 'Quality Approach to School Funding' The Centre for American Progress, 13 November [online. Available at : <https://www.americanprogress.org/article/quality-approach-school-funding/> (Consulté le 14 septembre 2022)
- Mercy Corps. (2021). Addressing the Climate Conflict Nexus: Evidence, Insights, and Future Directions. Retrieved from <https://www.mercycorps.org/sites/default/files/2022-01/Climate-Conflict-Brief-122121-digital.pdf>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2004) Forum comment on Sharan Merriam's "The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory." *Adult Education Quarterly*, 55(1), 69–70.
- Migration Policy Institute (MPI). (2022). Climate Change Compounds Longstanding Displacement in Afghanistan. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/afghanistan/climate-change-compounds-longstanding-displacement-afghanistan>
- Milapo, N. (2021). *Zambia's debt and education financing*. 2021: Global Campaign for Education.
- Ministry of Education and Science of Georgia (2020). Pandemic and general education in Georgia. [https://mes.gov.ge/mesgifs/1609239131\\_2020\\_Angarishi.pdf](https://mes.gov.ge/mesgifs/1609239131_2020_Angarishi.pdf)
- Mizunoya, S. and Mishra, S., (2020). Georgia : Education Fact Sheets |2020 Analyses for learning and equity using MICS data. UNICEF Georgia.
- Moscoviz, L., & Evans, D. K. (2022). Learning loss and student dropouts during the covid-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down. *Centre for Global Development, Working Paper, 609*.
- Munevar, J. (2020). Arrested development. International Monetary Fund lending and austerity post Covid-19. European Network on Debt and Development. October 2020. Brussels, Belgium.
- Murat, M., & Bonacini, L. (2020). Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities (No. 679). *GLO Discussion Paper*.
- National Campaign for Education- Nepal (NCEN). (2022). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- Noguchi, M. (2021). Regional Model on Costing SDG4 Asia and the Pacific. PowerPoint Presentation during the UNESCO Bangkok Regional On-line Webinar on Costing and Financing SDG4 Especially Target 4.2. Retrieved from [https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/Early%20Childhood%20Care%20and%20Education/files/Costing%20and%20Financing%20SDG%204.2%20Webinar/1.2\\_%20Masaya%20Noguchi%20-%20costing%20model.pdf](https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/Early%20Childhood%20Care%20and%20Education/files/Costing%20and%20Financing%20SDG%204.2%20Webinar/1.2_%20Masaya%20Noguchi%20-%20costing%20model.pdf)
- NORRAG (2022). Policy Insights: The digitalisation of education. Geneva Graduate Institute, Switzerland.
- Nuruzzaman, S. & Tateno, Y. (2021). COVID-19 pandemic and the Asia-Pacific LDCs: Impacts, challenges, gaps and way forward. ESCAP Working Paper Series, No. ESCAP/WP/12. Bangkok : United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. Retrieved from [https://www.unescap.org/sites/default/d8files/knowledge-products/WP\\_21\\_12\\_COVID-19%20and%20LDCs\\_Impact%2C%20challenges%2C%20gaps%20and%20way%20forward.pdf](https://www.unescap.org/sites/default/d8files/knowledge-products/WP_21_12_COVID-19%20and%20LDCs_Impact%2C%20challenges%2C%20gaps%20and%20way%20forward.pdf)
- O'Rourke, J. (2015). Education for Syrian refugees: the failure of second-generation human rights during extraordinary crises. *Albany Law Review*, 78(2), 711–738.
- Oberg, C., Hodges, H., & Masten, A. S. (2021). Risk and resilience of Somali children in the context of climate change,

- famine, and conflict. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 12(1), 10.
- Observatorio Venezolano de Conflictividad Social (OVCS) (2021). *Venezuela Anual 2021*. <https://www.observatoriodeconflictos.org.ve/oc/wp-content/uploads/2022/02/INFORMEOVCS-ANUAL2021.pdf>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results. What students know and can do* (Vol. 1). Paris : OECD.
- Onsando, G., & Billett, S. (2017) Refugee immigrants' experiences of racism and racial discrimination at Australian TAFE institutes: a transformative psychosocial approach, *Journal of Vocational Education & Training*, 69:3, 333-350.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Philanthropy and Education - Education Giving in the Midst of COVID-19*. Retrieved from [https://www.oecd.org/dev/NetFWD\\_Covid-EDU\\_Study.pdf](https://www.oecd.org/dev/NetFWD_Covid-EDU_Study.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *Revenue Statistics in Asia and the Pacific*. Retrieved from <https://www.oecd.org/tax/tax-policy/revenue-statistics-asia-pacific-brochure.pdf>
- Pakistan Coalition for Education (PCE)- An Initiative of the Society for Access to Quality Education (SAQE). (2022). *Civil Society Spotlight Report on SDG4*.
- Pattnaik, J., Jalongo, M.R (2021). Early Childhood Education and Care in the Time of COVID-19: Introduction to a Special Issue of *Early Childhood Education Journal*. *Early Childhood Educ J* 49, 757–762 (2021)
- Pérez Murcia, L. E. (2014). Social policy or reparative justice? Challenges for reparations in contexts of massive displacement and related serious human rights violations. *Journal of Refugee Studies*, 27(2), 191-206.
- Perez Murcia, L.E., & Muñoz, V. (2021). Introduction : Education as a Catalyst for Change. In V. Muñoz & L.E. Perez Murcia (Eds). *Transformative Education: Meanings and Policy Implications*. GCE. Johannesburg.
- Prehn, J. (2022). Indigenous data sovereignty and education. In NORRAG. *Policy Insights: The digitalisation of education*. Geneva Graduate Institute, Switzerland. pp.38-39.
- Read, L. (2020). COVID-19 and options for financing education. Background paper prepared for the Save Our Future white paper *Averting an Education Catastrophe for the World's Children*. Save Our Future. Retrieved from <https://saveourfuture.world/white-paper/>
- Rogers, F. H., & Sabarwal, S. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. World Bank Group.
- Sabic-El-Rayess, A. (2020). Epistemological shifts in knowledge and education in Islam: A new perspective on the emergence of radicalization among Muslims. *International Journal of Educational Development*, 73.
- Sahlberg, P. (2021) Does the pandemic help us make education more equitable? *Education Research Policy Practice* 20, 11–18 (2021).
- Sapkota, J. B., & Neupane, P. (2021). The Academic Impacts of 2015 Nepal Earthquake: Evidence from Two Secondary Schools in Sindhupalchok District. *Education Sciences*, 11(8), 371.
- Sen, A. (1997) Human capital and human capability. *World Development*, 25 (12), pp. 1959-1961.
- Shayan, Z. (2015) Gender Inequality in Education in Afghanistan: Access and Barriers. *Open Journal of Philosophy*, 5, 277-284.
- Shiroya, N, & Browne, M. (2019). Risk of external debt and fiscal fraud for educational financing. *Japan G20*

2019. Education Working Group.
- Shohel, M.M. C. (2022) Education in emergencies: challenges of providing education for Rohingya children living in refugee camps in Bangladesh, *Education Inquiry*, 13:1, 104-126.
- Singal, N. (2022). Inclusion and disability in Southern contexts. In NORRAG. Policy Insights: The digitalisation of education. Geneva Graduate Institute, Switzerland. pp.40-41.
- Smith, A. (2022) '2021 U.S. billion-dollar weather and climate disasters in historical context' *Climate.gov*, 24 January [online]. Available at : <https://www.climate.gov/news-features/blogs/beyond-data/2021-us-billion-dollar-weather-and-climate-disasters-historical> (Accessed 15 September 2022)
- Steed, E.A., Leech, & N. Shifting (2021) to Remote Learning During COVID-19: Differences for Early Childhood and Early Childhood Special Education Teachers. *Early Childhood Educ J* 49, 789–798 (2021).
- Suaad, A. (2022). Education Financing Observatory. Country Report: Somalia. Global Campaign for Education, Johannesburg, unpublished.
- Swigonski, N.L., James, B., Wynns, W. et al. (2021) Physical, Mental, and Financial Stress Impacts of COVID-19 on Early Childhood Educators. *Early Childhood Educ J* 49, 799–806 (2021)
- Tarricone, P., Mestan, K., & Teo, I. (2021). Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature. *Australian Council for Educational Research*. Melbourne, Australia.
- TaxEd Alliance (2022). Tax Pays for Education. Financing the future: delivering SDG 4. Available at [https://actionaid.org/sites/default/files/publications/4\\_page\\_Leaflet\\_online%20final.pdf](https://actionaid.org/sites/default/files/publications/4_page_Leaflet_online%20final.pdf). Retrieved on 12 October 2022.
- The Economic Times. (2022). Extension of 15% tax rate for new companies set to boost India's manufacturing aspirations. Retrieved from <https://economictimes.indiatimes.com/news/company/corporate-trends/extension-of-15-tax-rate-for-new-companies-set-to-boost-indias-manufacturing-aspirations/articleshow/89279141.cms?from=mdr>
- The Orbitax. (2022). Nepal Budget for 2022-23 Presented Including Support and Incentive Measures. Retrieved from <https://www.orbitax.com/news/archive.php/Nepal-Budget-for-2022-23-Prese-49980>
- The UNESCO Courier. (2018). Climate change raises conflict concerns. Retrieved from <https://en.unesco.org/courier/2018-2/climate-change-raises-conflict-concerns>
- Thinking Classroom Foundation (TCF). (2021). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- UNDP (2000). *Human Development Report 2000*. Human Rights and Human Development. New York.
- UNESCO & UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2021). School Closures and Regional Policies to Mitigate Learning Loss due to COVID-19: A Focus on the Asia-Pacific.
- UNESCO. (2021) *COVID-19 Learning Losses Rebuilding Quality Learning for All in the Middle East and North Africa*
- UNESCWA. (2021) *Liquidity shortage and debt: Obstacles to recovery in the Arab region*.
- UNESCWA. (2021a) *Realities and Prospects Survey of Economic and Social Developments in the Arab Region 2020-2021*.
- UNHCR (2022). Current state: Global Refugee Enrolment.
- UNICEF (2019). 29 million babies born into conflict in 2018. [online] Available at: <https://www.unicef.org/press-releases/29-million-babies-born-conflict-2018> [Retrieved 02 September 2022].
- UNICEF (2021). Reimagining Girls' Education : Solutions to Keep Girls Learning in Emergencies. New York.
- UNICEF (2021). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y

- el Caribe 2015-2021: Una revisión sistemática–Resumenejecutivo<https://www.unicef.org/lac/media/29031/file/Violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-en-America-Latina-y-el-Caribe-2015-2021.pdf>
- UNICEF. (2019a). A world ready to learn: Prioritising quality early child education. UNICEF, Available at: <https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf> [Retrieved 02 September 2022].
- UNICEF. (2022). *Real-Time Monitoring Survey / Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) Plus (sixth wave)*. <https://www.unicef.org/georgia/media/6901/file/Wave%206%20-%20Brief%20Results%20-%20ENG.pdf>
- United Nations (2022). Transforming Education Summit 2022 - Concept and Programme Outline. New York.
- United Nations Development Programme (UNDP). (2019) Climate change in Asia and the Pacific. What's at stake? Retrieved from <https://www.undp.org/asia-pacific/news/climate-change-asia-and-pacific-whats-stake>
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). (2016). Understanding the climate-conflict nexus from a humanitarian perspective: a new quantitative approach. Retrieved from <https://www.unocha.org/sites/unocha/files/Understanding%20the%20climate-conflict%20nexus.pdf>
- United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights (UNHCR). (2022a). Myanmar : UN expert encouraged by Malaysia's leadership on Myanmar crisis; urges regional states to adopt a similar stance. Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2022/06/myanmar-un-expert-encouraged-malysias-leadership-myanmar-crisis-urges>
- United Nations Transforming Education Summit (2022). Thematic Action Track 3: Teachers, teaching and the teaching profession. Discussion Paper (Final draft –15 July 2022).
- United Nations. (2022) *Financing for Sustainable Development Report 2022*. Available from: <https://developmentfinance.un.org/fsdr2022>.
- VEPR, Oxfam in Vietnam, The PRAKARSA, & TAFJA. (2020). Towards Sustainable Tax Policies in the ASEAN Region: The Case of Corporate Tax Incentives. Hanoi, Vietnam. Retrieved from <https://asia.oxfam.org/latest/policy-paper/towards-sustainable-tax-policies-asean>
- Walker, P., Glasser, J., & Kambli, S. (2012). Climate Change as a Driver of Humanitarian Crises and Response. Retrieved from [https://fic.tufts.edu/assets/18089.TU\\_Climate.pdf](https://fic.tufts.edu/assets/18089.TU_Climate.pdf)
- Watters, A. (2022). A history of education technology. In NORRAG. Policy Insights: The digitalisation of education. Geneva Graduate Institute, Switzerland. pp.32-33.
- Westoby, L., Wilkinson, S., & Dunn, S. (2021). The road to recovery: Understanding the challenges affecting school reconstruction in rural Nepal following the 2015 Gorkha earthquake. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 56, 102120.
- Wolf, Z. (2022) 'Why teachers seem more willing to go on strike' CNN, 23 August [online]. Available at : <https://www.cnn.com/2022/08/22/politics/schools-teacher-strikes-what-matters/index.html> (Accessed: 15 September 2022)
- World Bank & UNESCO. (2021). Education Finance Watch 2021 (Global Education Monitoring Report). Retrieved from <https://documents1.worldbank.org/curated/en/226481614027788096/pdf/Education-Finance-Watch-2021.pdf>
- World Bank (2018). World Development Report 2018: Learning to Realise Education's Promise, 2018.
- World Bank Group (2014). STEP Skills measurement survey in Georgia. Available at:<http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/2013/download/3738>.
- Železný-Green, R, and Metcalfe, H. (2022). Harnessing Edtech in Africa Scoping Study. Global Campaign for Education. South Africa. Online : <https://campaignforeducation.org/en/resources/publications/harnessing-edtech-in-africa-a-scoping-study>.



CAMPAGNE MONDIALE POUR  
**l'EDUCATION**

[www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)

