

Chapitre 8

Objectifs de développement durable : quel projet pour l'éducation ?

Nolwen HENAFF

Ha Thi Thai TRÂN

Loan Thi Bich DINH

Dans une société bien organisée, quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre.

Talleyrand, 1789.

ODD 4 : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »

La première conférence internationale sur l'éducation a lieu en Thaïlande, à Jomtien, en 1990. Les délégués de 155 pays et les représentants de 150 institutions y adoptent la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, qui affirme l'éducation comme droit fondamental de l'être humain et engage les pays à intensifier leurs efforts en vue de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous. Le Cadre d'action définit les objectifs et stratégies

destinés à répondre à ces besoins pour l'an 2000 en mettant l'accent sur l'accès universel à l'éducation, l'équité, les résultats d'apprentissage, l'élargissement des moyens et de la portée de l'éducation de base, l'amélioration de l'environnement d'apprentissage et le renforcement des partenariats pour 2000. Alors que le consensus de Washington¹ marque les systèmes éducatifs des pays du Sud de son empreinte, la promesse de la réalisation des objectifs définis à Jomtien s'éloigne.

Dans un contexte de montée des critiques à l'encontre des politiques d'ajustement structurel, l'arrivée de J. Stiglitz à la tête de la Banque mondiale et la visibilité croissante des travaux de A. K. Sen permettent d'ouvrir un débat sur le développement et les conditions de mise en œuvre d'un consensus post-Washington. Alors que les décennies 1980 et 1990 avaient été celles du repli de l'État, la reconnaissance du « miracle » asiatique entraîne celle de l'intervention étatique dans le champ de l'économie. Les études de cas ont en effet montré que le retrait de l'État n'avait pas garanti l'efficacité des marchés, alors que l'intervention publique en avait favorisé le développement dans de nombreux pays d'Asie. Puisque l'ajustement structurel avait entraîné un accroissement de la pauvreté dans de nombreux pays, le retour à la gratuité est un passage obligé vers la scolarisation universelle.

Le Cadre d'action adopté lors du Forum mondial de l'éducation de Dakar en 2000 réaffirme l'engagement de réaliser l'Éducation pour tous d'ici à l'horizon 2015 et confie à l'Unesco la responsabilité globale de coordonner les acteurs internationaux. La contrainte budgétaire, mais aussi, et peut-être surtout, la rationalité économique conduiront le Sommet du millénaire qui a lieu six mois plus tard à ne conserver de ces priorités que la partie qui s'inscrit dans la logique de rentabilité économique prônée par la Banque mondiale, celle qui maximise le rendement privé

¹ Le terme renvoie aujourd'hui très largement à des stratégies de développement axées sur la privatisation, la libéralisation, la macro-stabilité et la minimisation du rôle de l'État (STIGLITZ, 2005) imposées par le FMI, la Banque mondiale et le Trésor américain. Comme l'expliquent CARNOY et TORRES (1994) à propos du Costa Rica, « les effets combinés de la crise fiscale et de la dette, et des politiques d'ajustement de court terme ont entraîné, aux plus hauts niveaux du gouvernement, le passage d'une vision [de l'éducation] en termes de bien-être (ou bénéfiques) à une vision financière » (p. 6). L'impact négatif des politiques d'ajustement structurel sur l'éducation dans les pays du Sud a été abondamment documenté (voir par exemple BABALOLA *et al.*, 1999 ; ILO, 1996 ; SAMOFF, 1994).

et social de l'éducation (PSACHAROPOULOS, 1994 ; PSACHAROPOULOS et PATRINOS, 2002). Dans les Objectifs du millénaire, l'Éducation pour tous se résume ainsi à l'éducation primaire pour tous – en particulier pour les filles, en raison des rendements élevés qui en découlent – et les résultats d'apprentissage se réduisent aux acquis cognitifs. L'instrumentalisation de l'éducation dans la lutte contre la pauvreté la réduit à sa plus simple expression, négligeant le rôle essentiel qu'elle peut jouer dans le développement de l'homme (FAURE, 1972). Des quatre piliers de l'éducation pour le développement de l'homme – « Apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être » (DELORS, 1997 : 83-95) – ne subsiste, dans les priorités internationales des bailleurs, que le socle du premier, dont on attend des retombées importantes en termes de croissance.

Un projet ambitieux

Avec les Objectifs de développement durable (ODD), l'agenda international de développement intègre désormais l'ensemble de l'agenda international de l'éducation. La question que pose l'ODD 4 est celle du modèle éducatif qu'il propose pour demain. Trouver un consensus entre un aussi grand nombre d'acteurs – plus de 1 600 participants de 160 pays ont adopté la Déclaration d'Incheon (FORUM MONDIAL, 2015) – est un réel défi et l'ambition affichée par l'ODD 4 est, de ce point de vue, un succès. Mais la nécessité de trouver des fonds pour le financer conduit à faire des promesses risquées, tandis que les objectifs concrets ne reflètent pas l'ambition du discours.

Mais des promesses risquées...

Pendant le quart de siècle couvert par l'Éducation pour tous (EPT), la couverture scolaire s'est améliorée, tandis qu'un nombre toujours croissant de populations, hier hostiles à l'éducation, lui ont été acquises. Nous ne reviendrons pas ici sur ces avancées, réelles, même si les objectifs n'ont pas été atteints partout à l'échéance du programme d'Éducation pour tous. Nous retiendrons cependant que les promesses de croissance, de prospérité et de réduction de

la pauvreté portées par l'éducation ont été inégalement tenues. Si le pessimisme des analystes de la fin des années 1960 – dont l'*Asian Drama* de Gunnar Myrdal reste emblématique – sur les chances de développement de l'Asie de l'Est, caractérisée « par des niveaux élevés d'analphabétisme et ravagée par les séquelles de guerres et de guerres civiles [...] » (MORRIS, 1996 : 95), s'est avéré infondé, l'Afrique subsaharienne quant à elle n'a pas connu de décollage économique (PRITCHETT, 2001).

Les difficultés à mobiliser les financements expliquent sans doute l'exagération des bénéfices attendus du développement de l'éducation, mais les promesses non tenues risquent de décrédibiliser l'éducation aux yeux de ceux qu'elles cherchent à attirer. Le site du Partenariat global pour l'éducation² fournit des exemples, conçus pour convaincre, de tels bénéfices. Les chiffres y sont présentés avec toute la force que confère la légitimité scientifique. Séduisants par leur simplicité – simplisme ? –, ils portent des promesses hasardeuses. Ainsi, une année supplémentaire passée à l'école accroîtrait le revenu individuel de 10 %, et le revenu des femmes de 20 % (Annexe 1). La référence citée (PSACHAROPOULOS et PATRINOS, 2002) est celle d'un article qui utilise pour ses calculs les plus récentes données disponibles au moment de sa rédaction, et qui datent de 1964 à 1996 selon les pays... Outre le fait que ces données ne comprennent aucune mesure de dispersion, ignorant par exemple le chômage des diplômés, la référence à des données anciennes suppose que le développement de l'éducation n'a aucune incidence sur les rendements de l'éducation, c'est-à-dire sur le lien entre le nombre d'années d'éducation et la rémunération obtenue sur le marché de l'emploi. Or un certain nombre de travaux ont mis en évidence un accroissement dans le temps des rendements de l'éducation pour les plus éduqués, remettant en question les bénéfices que peuvent attendre d'une extension de leur scolarisation les moins éduqués (BECKER, 2002 : 4 ; MINGAT et TAN, 1998 ; SÖDERBOM *et al.*, 2003 ; WAMBUGU, 2001 ; MANDA et MWABU, 2004 ; AGHION *et al.*, 2003).

² Le GPE est un partenariat à multiples acteurs (pays en développement, bailleurs de fonds, organisations internationales, société civile, organisations d'enseignants, secteur privé et fondations) et une plateforme de financement visant à renforcer les systèmes éducatifs des pays en développement.

L'éducation réduirait aussi le risque de guerre de 3 % si le taux de scolarisation dans le secondaire dépasse de 10 % le taux moyen (Annexe 1). L'article auquel il est fait référence conclut pourtant que « la relation entre la scolarisation et la guerre est complexe et peut varier d'une région à l'autre » (COLLIER et SAMBANIS, 2005 : 306). L'exemple syrien montre par ailleurs qu'un niveau élevé d'éducation n'est pas une garantie contre le risque de conflit armé. Selon l'Agence des Nations unies pour les réfugiés : « Avant le début du conflit en mars 2011, la Syrie faisait référence en matière d'éducation de base. Selon les estimations, 97 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire étaient scolarisés, et 67 % des enfants du secondaire. Le pays connaissait des taux d'alphabétisation élevés, supérieurs à 90 % tant chez les hommes que chez les femmes. [...] Près de trois ans de conflit brutal en Syrie ont inversé plus d'une décennie de progrès dans l'éducation des enfants » (UNHCR, 2013 : 4-5).

Enfin, s'il est vrai que la croissance des taux de chômage des jeunes diplômés dans de nombreux pays du Sud peut être liée à des problèmes de qualité de l'éducation et de la formation, il reste à définir ce qu'est une éducation de qualité. La qualité de l'éducation, présente dans tous les sous-objectifs, n'est jamais mesurée, signe sans doute de la persistance de l'absence de consensus dans ce domaine.

... et des indicateurs succincts

Les indicateurs proposés³ pour mesurer les progrès réalisés dans le cadre de l'ODD 4 semblent singulièrement restreints au regard de l'ambition affichée, et susceptibles d'interprétations différentes en fonction des contextes nationaux. Pour l'essentiel, ils reprennent les mesures usuelles d'accès à l'éducation et continuent à mettre l'accent sur les acquis cognitifs de base (lecture et calcul), même s'ils accordent une place plus importante que par le passé à la question des inégalités. Les compétences de vie par exemple ne sont pas mentionnées, tandis que les « [...] compétences, notamment

³ Degré d'intégration de 1) l'éducation à la citoyenneté mondiale et 2) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants.

techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat » ne sont mesurées que par les compétences en informatique et en communication.

S'il y a aujourd'hui unanimité sur l'importance de l'éducation pour la croissance et la lutte contre la pauvreté, et plus généralement pour le développement, bien que la définition de ce concept comme les mécanismes à l'œuvre soient loin de faire l'objet du même consensus, il ne suffira pas d'augmenter le nombre d'années d'études de la population, même en garantissant que l'éducation dispensée est de qualité, pour qu'il y ait développement, et pour que celui-ci soit durable.

Le concept de « bien public » – impur – n'étant plus adapté à la réalité actuelle, l'Unesco propose aujourd'hui de lui substituer celui de « bien commun », qui permettrait « de dépasser la vision étroite de l'utilitarisme et de l'économisme pour intégrer les multiples dimensions de l'existence humaine » (UNESCO, 2015 a : 10). Si l'ODD 4 a pour ambition d'assurer à tous, sans discrimination, l'accès à une éducation de qualité à tous les niveaux, seul le sous-objectif 4.7 s'intéresse à ces multiples dimensions. Il s'agit, « d'ici à 2030 [de] faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ».

Modèles éducatifs et gouvernance de l'éducation

La performance en éducation : vertu ou vice ?

La question de la performance relative des systèmes éducatifs, telle que mesurée par les résultats des pays aux tests internationaux de connaissances, est d'une grande actualité. Présentés comme des modèles de réussite économique (MORRIS, 1996 ; KRUGMAN, 1994 ;

BHAGWATI, 1996), les pays d'Asie apparaissent aujourd'hui également comme des modèles en matière de politique éducative. En 2015, huit des onze pays dont les scores sont les plus élevés aux tests PISA⁴ de l'OCDE sont des pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est : le Japon, les quatre dragons (la Corée du Sud, Taïwan, Singapour et Hong Kong), Macao, la Chine et le Vietnam. Au-delà de la question de l'efficacité éducative et des critiques, nombreuses, adressées à PISA – problèmes d'échantillonnage, d'absence de comparabilité des tests, de recours immodéré aux cours supplémentaires, ou de manque de transparence général de la procédure (CARNOY, 2015) – se pose la question de l'influence des classements des pays et des établissements – et plus généralement, de la recherche de performance – sur les politiques éducatives et sur les stratégies de scolarisation des familles et des étudiants (TRÂN, 2014). Les dérives possibles de la « maladie de la performance », selon l'expression vietnamienne, incluent la tentation de se concentrer sur certaines matières comme les multiples formes de corruption qui fragilisent les systèmes éducatifs. Alors que la Déclaration d'Incheon et le Cadre d'action insistent sur l'importance de la gouvernance (UNESCO, 2016), aucun des indicateurs retenus pour l'ODD 4 – ou l'ODD 16 – ne propose de mesurer la lutte contre la corruption en éducation.

La place et le rôle du secteur privé

L'éducation est aujourd'hui un secteur très attractif pour un grand nombre d'investisseurs. La possibilité de mobiliser des ressources supplémentaires et l'efficacité relative du secteur privé ont incité les organisations internationales à promouvoir les partenariats public-privé, participant à un développement de l'offre privée à tous les niveaux d'éducation et pour des publics très diversifiés. C'est ainsi qu'un segment marchand est apparu, par exemple, pour répondre à la demande des plus pauvres (SRIVASTAVA, 2015). L'idée d'une éducation à bas coût était séduisante, mais soulève

⁴ « PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique [...] » (<http://www.oecd.org/pisa/about-pisa/pisa-en-francais.htm>)

aujourd'hui de vives controverses parce qu'au lieu de la mobilisation attendue de ressources supplémentaires pour l'éducation des plus pauvres, ces écoles ont capté des financements publics au détriment des écoles publiques, ce que dénoncent diverses agences des Nations unies (BALCH, 2016). D'une manière plus générale, l'expansion de l'offre privée d'éducation et la financiarisation du secteur posent la question de la marge de manœuvre des États en matière de politique éducative dans des pays où les sources privées, y compris transnationales, représentent une part non négligeable du financement de l'éducation. C'est une question qui n'est pas abordée dans le cadre des ODD.

L'éducation fait-elle le bonheur ?

Enfin, si l'on en juge par les résultats du classement mondial sur le bonheur⁵ (HELLIWELL *et al.*, 2016), développer l'éducation ne suffit pas à assurer le bien-être. L'indicateur est loin d'être anecdotique, même s'il est évident que les données sur lesquelles il se base peuvent être discutées, à l'instar des autres indicateurs de bien-être comme l'Indice de développement humain du Pnud ou l'Indice de bien-être subjectif de l'OCDE. Dans l'introduction du premier *Rapport mondial sur le bonheur*, les auteurs expliquent que le « "Développement durable" est le terme donné à la combinaison du bien-être humain, de l'inclusion sociale et de la durabilité environnementale. On peut dire que la quête du bonheur est intimement liée à la quête du développement durable » (HELLIWELL *et al.*, 2012 : 3). Dans ce classement, le premier des pays d'Asie du haut du classement PISA, Singapour, arrive en 22^e position sur 157 pays. Taiwan, le Japon, la Corée du Sud, Hong Kong, la Chine et le Vietnam arrivent respectivement en 35^e, 53^e, 58^e, 83^e et 95^e position.

⁵ Initié en 2012 par trois économistes reconnus, J. Helliwell, R. Layard et J. Sachs, et publié par l'université de Columbia, le *Rapport mondial sur le bonheur* établit un classement des pays sur la base du sondage mondial Gallup. À propos du lien entre bien-être et développement durable, voir aussi SPRATT J., 2017).

Agenda éducatif 2030 : le grand écart

L'agenda éducatif du développement durable est extrêmement ambitieux. Ses objectifs concrets le sont beaucoup moins, et pourtant, déjà, se pose la question de sa faisabilité. En 2013, 124 millions d'enfants et de jeunes d'âge scolaire étaient hors l'école : environ 41 % ne seront probablement jamais scolarisés ; 38 % commenceront l'école en retard et auront de ce fait un risque plus élevé de se retrouver en situation d'échec scolaire que les enfants scolarisés à l'âge normal ; et 20 % ont déjà abandonné l'école (UNESCO, 2015 b). L'Unesco souligne que le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté ces dernières années en raison de la croissance démographique et des efforts croissants qui doivent être déployés pour la scolarisation des enfants les plus marginalisés, alors que l'aide internationale dans le domaine de l'éducation baisse depuis 2010.

La question du financement des dépenses supplémentaires engendrées par les nouvelles cibles éducatives reste entière, alors qu'une partie de la communauté internationale continue à considérer l'éducation plus comme un moyen pour atteindre les autres Objectifs de développement durable que comme une fin. L'effort réalisé ces derniers mois par les organisations internationales pour réunir les différentes sources de données éducatives et les mettre à la disposition du public et des chercheurs masque, sous l'abondance de données dont l'homogénéité apparente donne à croire qu'elles sont fiables, les manques en termes de collecte et de traitement pour assurer le suivi des progrès réalisés. Sans être à la hauteur des ambitions affichées, les indicateurs retenus respectent le principe de faisabilité. Le progrès réside davantage dans les principes qui font l'objet du consensus que dans les modalités de leur évaluation. Mais ces principes restent très généraux et se gardent d'aborder la question des modèles possibles d'éducation pour l'avenir. Sans doute n'y a-t-il pas de consensus dans ce domaine, mais cela laisse chaque État face à ses partenaires pour décider de ce que sera l'éducation de demain.

L'histoire nous montre à quel point les systèmes éducatifs restent fragiles face à une crise – politique, économique, climatique ou

éducative... Ainsi, les enfants dans les pays affectés par les conflits « représentent 22 % des enfants d'âge primaire dans le monde, mais 50 % de ceux qui n'ont pas accès à l'éducation, une proportion qui a augmenté [...] depuis 2008 » (EFA GMR, 2013 : 1). L'éducation est vulnérable, et les fausses promesses sapent ses fondements. La recherche de la durabilité de son développement impose de s'interroger sur les modèles éducatifs que nous proposons aux générations futures, en gardant à l'esprit que la performance économique est un moyen, pas une fin.

Références bibliographiques

AGHION P., FRYDMAN R., STIGLITZ J., WOODFORD M., 2003 – « Edmund S. Phelps and Modern Macroeconomics ». In Aghion P., Frydman R., Stiglitz J., Woodford M. (eds) : *Knowledge, Information, and Expectations in Modern Macroeconomics: In Honor of Edmund S. Phelps*, Princeton University Press : 3-22.

BABALOLA J. B., LUNGWANGWA G., ADEYINKA A. A., 1999 – Report From The Field – Education Under Structural Adjustment in Nigeria and Zambia. *McGill Journal of Education*, 34 (1) : 79-98.

BALCH O., 2016 – UN criticises UK for spending aid money on for-profit private schools. *The Guardian*, 14 juin. <https://www.theguardian.com/sustainable-business/2016/jun/14/un-criticises-uk-government-millions-aid-money-private-schools-developing-countries> (page consultée le 10 janvier 2017).

BHAGWATI J. N., 1996 – *The Miracle That Did Happen: Understanding East Asia in Comparative Perspective*. Keynote speech delivered at the conference « Government and Market: The Relevance of the Taiwanese Performance to Development Theory and Policy », Cornell University, May 3.

BECKER G. S., 2002 – « The Age of Human Capital ». In Lazear E. P. (ed.) : *Education in the Twenty-first Century*, Palo Alto, The Hoover Institution: 3-8.

CARNOY M., 2015 – *International Test Score Comparisons and Educational Policy. A Review of the Critiques*. National Education Policy Center, School of Education, University of Colorado Boulder, Retrieved on August 10, 2016, from <http://nepc.colorado.edu/publication/international-test-scores>, 23 p.

CARNOY M., TORRES C. A. 1994 – « Educational Change and Structural Adjustment: A Case Study of Costa Rica ». In Samoff J. (ed.): *Coping with Crisis: Austerity, Adjustment and Human Resources*, New York and London, Cassell/Unesco, p. 99

COLLIER P., SAMBANIS N. (ed.), 2005 – *Understanding civil war. Evidence and Analysis. Vol. I, Africa*. The World Bank, Washington, D.C., 353 p.

CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL DES NATIONS UNIES, 2016 – Rapport du Groupe d'experts des Nations unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable. Commission de statistique, Quarante-septième session, 8-11 mars 2016, New York, E/CN.3/2016/2, 43 p.

CONFÉRENCE MONDIALE SUR L'ÉDUCATION POUR TOUS, 1996 – *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous « Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990, 3^e impression, Paris, Unesco, 42 p. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_EPDF (page consultée le 20 août 2016).

DELORS J. (dir.), 1997 – *L'Éducation – Un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors, Paris, Odile Jacob, 317 p.

EDUCATION FOR ALL GLOBAL MONITORING REPORT (EFA GMR), 2013 – Children still battling to go to school. *Policy Paper*, 10, Unesco, 3 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002216/221668E.pdf> July 2013 (page consultée le 10 janvier 2017).

FAURE E. (dir.), 1972 – *Apprendre à être*. Paris, Unesco/Fayard, 369 p.

FORUM MONDIAL SUR L'ÉDUCATION, 2015 – *Éducation 2030 – Déclaration d'Incheon et Cadre d'action vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*, Incheon, Corée du Sud, 60 p. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-fr.pdf> (page consultée le 12 septembre 2016)

HELLIWELL J. F., HUANG H., WANG S., 2016 – « The Distribution of World Happiness ». In Helliwell J. F., Layard R., Sachs J. (eds.) : *World Happiness Report 2016, Update (Vol. I)*, New York, Sustainable Development Solutions Network, 68 p.

HENAFF N., 2015 – Le financement de l'éducation en Asie : mythes et réalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 68 : 111-118.

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, 1996 – *Impact of structural adjustment on the employment and training of teachers*. Report for discussion at the

Joint Meeting on the Impact of Structural Adjustment on Educational Personnel, ILO, Geneva, 121 p. http://staging.ilo.org/public/libdoc/ilo/1996/96B09_59_engl.pdf (page consultée le 10 janvier 2017)

KRUGMAN P., 1994 – The myth of Asia's miracle. *Foreign Affairs*, 73 (6) : 62-78.

MANDA D., K., MWABU G., 2004 – Human Capital Externalities and Private Returns to Education in Kenya. *Department of Economics Working Paper Series*, University of Connecticut, 8, 29 p.

MINGAT A., TAN J.-P., 1998 – *The Mechanics of Progress in Education: Evidence from Cross-Country Data*. Policy Research Working Papers, 2015, Washington D.C, The World Bank, 46 p.

MORRIS P., 1996 – Asia's Four Little Tigers: a comparison of the role of education in their development. *Comparative Education*, 32 (1) : 95-110. <http://dx.doi.org/10.1080/03050069628948> (page consultée le 10 juillet 2014).

PRITCHETT L., 2001 – Where Has All The Education Gone ? *World Bank Economic Review*, 15 (3) : 367-391.

PSACHAROPOULOS G., 1994 – Returns to investments in education: a global update. *World Development*, 22 : 1325-1343.

PSACHAROPOULOS G., PATRINOS H. A., 2002 – Returns to Investment in Education. A Further Update. *Education Economics*, 12 (2) : 111-134.

SAMOFF J. (ed.), 1994 – *Coping with Crisis: Austerity, Adjustment and Human Resources*. New York and London, Cassell/Unesco, 284 p.

SÖDERBOM M., TEAL F., WAMBUGU A., KAHYARARA G., 2003 – The Dynamics of Returns to Education in Kenyan and Tanzanian Manufacturing. *Working Papers Series/2003-17*, Centre for the Study of African Economies, University of Oxford, 39 p.

SPRATT J., 2017 – *Wellbeing, Equity and Education. A Critical Analysis of Policy Discourses of Wellbeing in Schools*. Cham, Switzerland, Springer, 147 p.

SRIVASTAVA P., 2015 – Sous-financement de l'éducation et émergence du secteur privé : le cas de l'Inde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], colloque « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? » (12-14 juin 2014), URL : <http://ries.revues.org/3908> (page consultée le 10 janvier 2017)

STIGLITZ J., 2005 – *The post Washington Consensus*. Working paper series, Initiative for Policy Dialogue, Columbia University, N.Y., 15 p. http://www0.gsb.columbia.edu/ipd/pub/Stiglitz_PWCC_English1.pdf (page consultée le 10 janvier 2017).

TALLEYRAND (C.-M. de), 1789 – *Rapport sur l'instruction publique fait au nom du Comité de Constitution, à l'Assemblée nationale*. Séances des 10, 11 et 19 septembre 1789.

TRẦN T. T. H., 2014 – Financement de l'éducation au Viêt Nam. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? » (12-14 juin 2014), URL : <http://ries.revues.org/3892> (page consultée le 16 juillet 2016).

UNESCO, 2015 a – *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?* Paris, Unesco, 95 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf> (page consultée le 2 septembre 2016).

UNESCO, 2015 b – A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark. *Policy paper*, 22, Fact Sheet 31, Paris, Unesco Institute for Statistics and the Education for All Global Monitoring Report, 13 p. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-31-out-of-school-children-en.pdf> (page consultée le 5 novembre 2016).

UNESCO, 2016 – *Education for people and planet: creating sustainable futures for all*. Global Education Monitoring Report, 2016, Paris, Unesco, 595 p.

UNHCR, 2013 – *Syria Crisis: Education Interrupted Global action to rescue the schooling of a generation*, Geneva, 12 p. <http://www.unhcr.org/publications/operations/52aaebff9/syria-crisis-education-interrupted.html> (page consultée le 10 janvier 2017).

WAMBUGU A., 2001 – Real Wages and Returns to Education in Kenyan manufacturing. *Working Papers in Economics*, 75, Göteborg University, Department of Economics, 29 p.

EDUCATION REDUCES POVERTY AND INCREASES INCOME

GOALS 1 4 8

If all children left school with basic reading skills,

171 MILLION
people could be lifted from poverty.

12%
drop in poverty

One extra year of school increases earnings by

10%
for individuals

20%
for women

EDUCATION PREVENTS INEQUALITY & INJUSTICE

GOALS 5 10 16

Increase in per capita income

23%

A 0.1% improvement in a country's education equality can, over 40 years, raise its per capita income by 23%.*

\$1 BILLION
per year is lost by some countries by failing to educate girls at the same level as boys.†

Decrease in the risk of war

If the secondary school enrollment rate is 10% higher than average, the risk of war drops by 3%.

+10%

Increase in political participation

Literate people are more likely to participate in the democratic process and exercise their civil rights.‡

VOTE

EDUCATION LEADS TO BETTER HEALTH

GOALS 3 4 5

Improved nutrition

A mother's education improves her children's nutrition, especially as she seeks higher levels of schooling.

4 MILLION
child deaths prevented

Thanks to the global increase in women's education.†

EDUCATION DRIVES SUSTAINABLE GROWTH

GOALS 7 11

As a country's inhabitants become better educated, they are more likely to make cities and human settlements inclusive, safe, resilient, and sustainable.

EDUCATION HELPS US PROTECT THE PLANET

GOALS 13 17 18 19 20

Educated citizens are more inclined to:

- Build and maintain more energy infrastructures.†
- Show greater concern about the well-being of the environment.
- Use energy and water more efficiently.
- Recycle.

Increased environmental concern

A study of 29 countries found the percentage of people concerned about the environment increases with education.†

25%
with less than a secondary education

37%
with a secondary education

46%
with a tertiary education

EDUCATION REQUIRES PARTNERSHIP

GOAL 17

“The Global Partnership for Education is getting quality education to marginalized children, coordinating education’s many players, offering and without wasteful replication and following local leadership. GPE shows how collaboration can bring better results. Similar models might prove useful in other areas.”

— United Nations High-Level Panel of Experts, Persons on the post-2015 Development Agenda

#FUNDEDUCATION

Sources

1. GPE/UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/019/001902/190214e.pdf>
2. Returns to Investments in Education - World Bank http://www.worldbank.org/education/returns/2008-1090797919154744-1090797919154744-11357914044/Returns_investment_Edu.pdf
3. The Lancet <http://www.thelancet.com/journal/2014/04/19/S01403-1412731364231>
4. UNESCO – Education for All Global Monitoring Report <http://en.unesco.org/gem-report/report/2014/teaching-and-learning-achieving-quality-all#chash-gm0.0074.0501>
5. Plan International <http://plan-international.org/fr/fr/reports-and-publications-detail/12.php?lang=fr>
6. Understanding Civil War (Volume 1, Africa): Evidence and Analysis <http://wbiworldbank.org/doi/book/10.1093/af/9.9.2113.002.07>
7. UNESCO <http://www.unesco.org/new/en/unesco/multimedia/hq/edu/all/News/energy-price.pdf>
8. United Nations Education – Greater Thirst <http://www.un.org/News/Press/docs/2013/1305.un0019.pdf>
9. Sustainable Energy for All <http://www.se4all.org/institut/1011-statement>
10. United Nations High-Level Panel of Experts, Persons on the post-2015 Development Agenda <http://www.p2015highpanel.org/>

To learn more: <http://www.globalpartnership.org/blog/17-ways-education-influences-new-17-global-goals>

Annexe 1

Education and the Global Goals.

Source : <http://www.globalpartnership.org/multimedia/infographic/education-and-global-goals> (page consultée le 11 juin 2016).

Un défi pour la planète

Les Objectifs
de développement durable
en débat

Sous la direction de

Patrick CARON

Jean-Marc CHÂTAIGNER

IRD Éditions

INSTITUT DE RECHERCHE
POUR LE DÉVELOPPEMENT

Marseille, 2017

Coordination éditoriale, fabrication
Corinne Lavagne

Mise en page
Desk (53)

Maquette de couverture
Michelle Saint-Léger

Maquette intérieure
Aline Lugand/Grissouris

La loi du 1^{er} juillet 1992 (code de la propriété intellectuelle, première partie) n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans le but d'exemple ou d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1^{er} de l'article L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon passible des peines prévues au titre III de la loi précitée.

© IRD, 2017

ISBN : 978-2-7099-2412-2