



## **BIBLIOGRAPHIE COMMENTEE**

### **Introduction**

Nous présentons ici un quelques ouvrages significatifs sur le droit à l'éducation publiés depuis l'année 2000. Quelques exceptions figurent dans le choix en raison de l'importance des documents. Les commentaires des livres sont rédigés en français ou anglais.

**Abdulqawi, A. Y. (2007). L'action normative à l'UNESCO, Volume I: Élaboration de règles internationales sur l'éducation, la science et la culture / Volume II: Conventions, Recommandations, Déclarations et Chartes adoptées par l'UNESCO (1948-2006), Collection Ouvrages de référence de l'UNESCO, Paris.**

L'élaboration de règles internationales est l'une des principales fonctions de l'UNESCO. Outre les conventions et les recommandations, les déclarations adoptées par la Conférence générale promulguent un ensemble de principes et de normes qui doivent guider l'action des États membres dans les domaines d'activité concernés. Les thèmes développés dans le premier volume couvrent les méthodes d'élaboration et de mise en œuvre de règles internationales sur l'éducation, la science et la culture; les objectifs constitutionnels et les obligations légales ; la collaboration internationale; les résultats obtenus.

Le deuxième volume contient la version intégrale des instruments normatifs adoptés à ce jour par l'Organisation. La première partie rassemble les conventions et accords adoptés soit par la Conférence générale soit par des conférences intergouvernementales convoquées par l'UNESCO seule ou conjointement avec d'autres organisations internationales. La deuxième partie regroupe toutes les recommandations adoptées par la Conférence générale et la troisième partie, toutes les déclarations.

### **Banque Mondiale. (2011). Stratégie d'Education 2020, Banque Mondiale, Washington.**

En février 2011, la Banque mondiale lance la Stratégie pour l'éducation à l'horizon 2020, elle met l'accent sur l'apprentissage pour tous. Elle estime que l'apprentissage, à travers l'acquisition des connaissances et des compétences, aide les individus à sortir de la pauvreté et contribuent au développement du pays.

4

---

La Banque mondiale encourage les pays à investir selon 3 axes :

- à un stade précoce, parce que l'acquisition de compétences fondamentales à un très jeune âge favorise l'apprentissage tout au long de la vie;
- de façon judicieuse, en choisissant des interventions qui améliorent effectivement l'apprentissage ;
- en visant tous les élèves et étudiants, pas seulement les plus privilégiés ou les plus doués.

Elle reconnaît que l'éducation est un puissant vecteur de développement et l'un des meilleurs moyens de réduire la pauvreté, d'élever les niveaux de santé, de promouvoir l'égalité entre les sexes et de faire progresser la paix et la stabilité. L'étude mise à jour régulièrement et dont la dernière date de 2014, souligne que si les dix dernières années ont vu des évolutions très positives — le nombre d'enfants scolarisés, et parmi eux, en particulier, le nombre de filles, s'est multiplié —, il y a encore 57 millions d'enfants dans le monde qui ne vont pas à l'école. Même lorsque les enfants peuvent terminer le cycle primaire, nombreux sont ceux qui n'en tirent pas les compétences de base requises (tant au niveau

professionnel que personnel), ce qui les pénalise fortement dans des contextes de chômage élevé et alors que les marchés du travail demandent plus que jamais des mains-d'œuvre qualifiées et souples. La Banque mondiale représente l'une des principales sources de financement extérieures du secteur de l'éducation dans les pays en développement. En février 2014, elle gérait un portefeuille de 9,5 milliards de dollars, avec des opérations réparties dans 72 pays. Dans une centaine de pays, elle a recours à une approche systémique pour améliorer la performance des systèmes éducatifs, qui repose sur des outils analytiques développés dans le cadre du programme SABER (Systems Approach for Better Education).

**Benedek W. (2012). Right to Education in Understanding Human Rights, Graz.**

Nearly a billion people entered the 21st century unable to read a book or sign their names. This figure represents one sixth of the world's population, or the entire population of India. The human right to education can be characterised as an "empowerment right".

5

---

Such a right provides the individual with more control over the course of his or her life, and in particular, control over the effect of the state's actions on the individual.

In other words, exercising an empowerment right enables a person to experience the benefits also of other rights.

The enjoyment of many civil and political rights, such as the freedom of information, the freedom of expression, the right to vote and to be elected and many others, depends on at least a minimum level of education. Similarly, a number of economic, social and cultural rights such as the right to choose work, to receive equal pay for equal work, to enjoy the benefits of scientific and technological progress and to receive higher education on the basis of capacity, can only be exercised in a meaningful way after a minimum level of education has been achieved.

The same holds true for the right to take part in cultural life. For ethnic and linguistic minorities, the right to education is an essential means to preserve and strengthen their cultural identity. Education can also promote (although does not guarantee) understanding, tolerance, respect and friendship among nations, ethnic or religious groups and can help create a universal culture of human rights.

Education is more than just learning how to read, write or calculate. The Latin origin of the word itself is "to lead somebody out". A person's right

to education incorporates educational opportunities, e.g. access to primary, secondary, and tertiary education. While acknowledging a broader conception of the right to education, this module focuses on primary and basic education, as vast numbers of people are denied even the foundations of a lifelong learning journey. The human right to education as prescribed in the International Bill of Human Rights of the United Nations requests free and compulsory education in the “elementary and fundamental” stages. States, however, interpret this requirement in different ways. In Europe, North America, Australia and some parts of South Asia, “elementary” education extends to full secondary education; however, some 20 countries worldwide have no specific age for compulsory education at all.

The right to education has a solid basis in the international law on human rights. It has been laid down in several universal and regional human rights documents. Examples are the Universal Declaration on Human Rights (Article 26), the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (Article 13 and 14), the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (Article 10) and the Convention on the Rights of the Child (Article 28 and 29). On the regional level there is the European Convention on Human Rights and Fundamental Freedoms (Article 2 of the First Protocol), the American Convention on Human Rights (Article 13 of the Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the area of economic, social and cultural rights) and the African Charter on Human and Peoples’ Rights (Article 17). One of the most recent codifications of human rights, the Charter of Fundamental Rights of the European Union, includes the right to education in its Article 14. The fundamental right to education entitles all individuals to certain forms of behaviour by their respective governments. States have the obligation to respect, to protect and to fulfil the right to education.

To join the goal, at a minimum, governments are obliged to ensure the enjoyment of the right to education through guaranteeing access to existing educational institutions by all, girls and boys, women and men alike, on the basis of equality and non-discrimination. The affirmative obligation to ensure equal access to educational institutions encompasses both physical and constructive access.

It also underlines that physical access to institutions is especially important for the elderly and persons with disabilities.

**Benedek, W., Kettemann, M. C. (2014). Liberté d'expression et internet (2014), Conseil de l'Europe, Strasbourg.**

L'expansion d'internet a engendré une croissance exponentielle des possibilités de s'exprimer, mais elle a aussi multiplié les dangers qui menacent la liberté d'expression. Ce livre expose le large éventail des droits protégés par la liberté d'expression, dont la liberté des médias et le droit d'accéder à des informations par le biais d'internet. Il souligne aussi l'importance des initiatives d'organisations internationales et non gouvernementales visant à définir des règles, et à assurer leur suivi et leur promotion. Un chapitre consacré aux pratiques nationales rapporte les réactions de différents pays confrontés à la difficulté d'assurer la liberté d'expression pour tous à l'ère d'internet. Alors que la Toile occupe de plus en plus de place dans notre quotidien, ce livre est une ressource précieuse pour comprendre les droits et les obligations de chaque acteur d'internet: États, entreprises et société civile.

**Brooks, J. S., Witherspoon-Arnold, N. (2013). Confronting Racism in Higher Education. Problems and Possibilities for Fighting Ignorance, Bigotry and Isolation. A volume in the series: Educational Leadership for Social Justice.**

7

---

Racism and ignorance churn on college campuses as surely as they do in society at large. Over the past fifteen years there have been many discussions regarding racism and higher education. Some of these focus on formal policies and dynamics such as Affirmative Action or The Dream Act, while many more discussions are happening in classrooms, dorm rooms and in campus communities. Of course, corollary to these conversations, some of which are generative and some of which are degenerative, is a deafening silence around how individuals and institutions can actually understand, engage and change issues related to racism in higher education. This lack of dialogue and action speaks volumes about individuals and organizations, and suggests a complicit acceptance, tolerance or even support for institutional and individual racism. There is much work to be done if we are to improve the situation around race and race relation in institutions of higher education.

There is still much work to be done in unpacking and addressing the educational realities of those who are economically, socially, and politically underserved and oppressed by implicit and overt racism. These realities manifest in ways such as lack of access to and within higher education, in

equitable outcomes and in a disparity of the quality of education as a student matriculates through the system. While there are occasional diversity and inclusion efforts made in higher education, institutions still largely address them as quotas, and not as paradigmatic changes. This focus on “counting toward equity rather” than “creating a culture of equity” is basically a form of white privilege that allows administrators and policymakers to show incremental “progress” and avoid more substantive action toward real equity that changes the culture(s) of institutions with longstanding racial histories that marginalize some and privilege others. Issues in higher education are still raced from white perspectives and suffer from a view that race and racism occur in a vacuum. Some literature suggests that racism begins very early in the student experience and continues all the way to college (Berlak & Moyenda). This mis-education, mislabeling and mistreatment based on race often develops as early as five to ten years old and “follows” them to postgraduate education and beyond.

**Brooks, J. S., Armstrong, D. E., Bogotch, I., Harris, S., Sherman, W., Theoharis, G. (2014). A volume in the series: Educational Leadership for Social Justice.**

The purpose of this book is to examine and learn lessons from the way leadership for social justice is conceptualized in several disciplines and to consider how these lessons might improve the preparation and practice of school leaders. In particular, we examine philosophy, anthropology, sociology, economics, political science, public policy, and psychology. Our contention is that the field of educational leadership might consider taking a step backward in order to take several forward. That is, educational leadership researchers might re-examine social justice, both in terms of social and individual dynamics and as disciplinary-specific, multidisciplinary and interdisciplinary phenomenon. By adopting this approach, we can connect and extend long-established lines of conceptual and empirical inquiry and thereby gain insights that may otherwise be overlooked or assumed. This holds great promise for generating, refining, and testing theories of social justice in educational leadership and will help strengthen already vibrant lines of inquiry. That is, rather than citing a single, or a few, works out of their disciplinary context it might be more fruitful to situate educational leadership for social justice research in their respective traditions. This could be carried out by extending extant lines of inquiry in educational leadership research and then incorporating lessons gleaned

from this work into innovative practice. Once this new orientation toward the knowledge base of social justice and educational leadership is laid, we might then seek to explore some of the natural connections between traditions before ultimately investigating justice in educational leadership through a free association of ideas as the worlds of practice and research co-construct a “new” language they can use to discuss educational leadership.

**Brooks, J. S., Brooks, M. C. (2015). Urban Educational Leadership for Social Justice. International Perspectives. A volume in the series: Educational Leadership for Social Justice.**

Chapters in Urban Educational Leadership for Social Justice: International Perspectives constitute a collection of works that explore dynamics related to equity in multiple contexts. Authors examined these issues in Turkey, Egypt the United States, Thailand and at a global level by comparing and contrasting school leadership practice across borders. Considered as a whole, these papers explore various topics that will be at the forefront of educational research for years to come. Increasingly, educational leadership understand that there are important lessons to be learned internationally and globally. This book includes important research conceived from these perspectives. Our hope is that individually and collectively, they might contribute to our understanding of international and global issues in educational leadership and that they will extend, challenge and deepen extant lines of inquiry and begin others.

**Commission Européenne. (2000). Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité, Commission Européenne, Bruxelles.**

La qualité de l'éducation se rythme avec la formation tout au long de la vie. Les indicateurs s'échelonnent de l'apprentissage de base (écriture, lecture, calcul) à la citoyenneté active et aux aptitudes sociales et culturelles.

Lors de la session du Conseil européen à Lisbonne (mars 2000) les Etats membres se sont fixés pour objectif stratégique de devenir d'ici 2010: "l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée



d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale". Les conclusions du sommet de Lisbonne soulignent le rôle central de l'éducation et de la formation pour répondre aux défis d'un tel objectif et invitent les ministres de l'éducation à se mettre d'accord sur des objectifs concrets pour les systèmes d'éducation et de formation.

Trois grands objectifs stratégiques, déclinés en 13 objectifs concrets et une série de questions, servent de repères pour la transformation et le développement des systèmes d'éducation et de formation en Europe au cours des prochaines décennies:

1. améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne,
2. faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation,
3. et ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation.

La "méthode ouverte de coordination" est appliquée ici en vue de mettre en œuvre ces objectifs, ce qui implique le recours à des outils de coopération tels que les indicateurs, les critères de référence, les échanges de bonnes pratiques et les examens par les pairs.

**Conseil de l'Europe. (2008 - 2010). Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle (4 volumes), Conseil de l'Europe, Strasbourg.**

Dans le cadre des Editions du Conseil de l'Europe, une série de rapports autour du thème des *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité culturelle*, ont été publiés sous la tutelle du Comité directeur de l'éducation (CDED) du Conseil de l'Europe. Le projet a été lancé en 2006, il vise à favoriser la reconnaissance de la diversité culturelle d'une part, dès la formation initiale des enseignants et, d'autre part, au niveau de la gestion des établissements scolaires. Le projet a été finalisé en 2009, et les divers auteurs ont présentés leurs résultats lors d'une Conférence organisée à Oslo en octobre de la même année. Les travaux se sont déroulés en 4 phases, ce qui fait l'objet des 4 rapports publiés sous la présidence d'Anne-Lise Arnesen (Norvège).

*Volume 1: Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Rapport d'enquête (2008).*

Cette 1<sup>ère</sup> publication, éditée en octobre 2008, relate la phase «d'enquête». Plus que l'enseignement et la gestion de la diversité socioculturelle en tant que tels - qui d'ailleurs sont pris en compte dans les politiques et les

programmes des pays européens concernés -, les auteurs ont plutôt choisi d'enquêter sur le critère de «valorisation». Au total ce sont 16 pays qui ont été consultés. Cette première phase examine le critère des conditions de «participation inclusive» au regard de l'égalité des chances. Les auteurs constatent que les établissements de formation des maîtres et professeurs participent à la gestion de l'éducation aux côtés des décideurs politiques. En revanche, cette participation reste faible pour tout ce qui concerne la définition des programmes d'études, la définition des politiques nationales en matière de formation des enseignants, notamment en ce qui concerne les compétences ou les acquis en matière de diversité socioculturelle. Les recommandations de ce 1<sup>er</sup> rapport ont servi de base de travail pour la 2<sup>e</sup> phase du projet pour justement tenter de définir un cadre de compétences des enseignants relatives à la valorisation de ladite diversité.

*Volume 2: Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants (2009)*

Le projet général étant destiné à tous les personnels des établissements de formation des maîtres, aussi bien en formation principale qu'en formation continue, ce 2<sup>e</sup> rapport présente les grands principes ou «concepts fondamentaux» (dont les principes de base des droits de l'homme fondamentaux) et analyse les difficultés rencontrées. Les auteurs invitent, notamment au niveau de la formation continue, à former des formateurs «réfléchis» et «ouverts» à la diversité dans leur propre établissement et au sein même de leur classe. Ils estiment qu'il y a urgence à mettre en place des cours et des formations pratiques non seulement pour développer les compétences, mais également pour stimuler la réflexion afin de créer des environnements «inclusifs» c'est-à-dire des lieux où les enfants et les adolescents peuvent apprendre à vivre ensemble en respectant les différences. A cet effet, ce second volume préconise des mesures ainsi que des lignes directrices pour «valoriser» la diversité dans le cadre pédagogique.

*Volume 3: Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Cadre de compétences pédagogiques (2010).*

Cette 3<sup>e</sup> phase du projet est davantage consacrée à la formation spécifique en matière de culture démocratique et de cohésion sociale. Les auteurs ont organisé des tables rondes de consultations dans divers pays (Autriche, en Bulgarie, à Chypre et en Estonie) afin de susciter une réflexion et identifier les positions personnelles dans des environnements

divers. Le but immédiat était de développer un sens plus clair de leurs identités ethniques et culturelles chez les acteurs de l'éducation (au niveau gouvernemental comme au niveau des formateurs et des enseignants), et d'examiner leurs attitudes à l'égard des différents groupes. L'objectif final est d'améliorer la prise en compte des besoins des futurs enseignants afin d'en tirer des recommandations.

*Volume 4: Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants (2010).*

Il s'agit donc de la 4<sup>e</sup> et dernière phase du projet, le rapport décrit des études de cas de type « bonnes pratiques » sur la base des analyses et des recommandations élaborées au cours des phases précédentes. Ces cas concrets, présentés lors de la conférence finale de présentation du projet à Oslo, illustrent les conditions de mise en œuvre et d'adaptation pour les Cadres de compétences nationaux au bénéfice des enseignants traitant de la diversité. Cet aboutissement du projet permet de mettre en exergue trois axes de compétences: «Connaissances et compréhension», «Communication et relations» et «Gestion et enseignement» pour mettre en œuvre, valoriser et inclure la diversité socioculturelle pour et avec tous les protagonistes de l'éducation.

**Conseil de l'Union Européenne. (2009). Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»). Doc (2009/C 119/02), Bruxelles.**

Cette décision du Conseil de l'Europe se situe dans la droite ligne de la « Stratégie de Lisbonne » (mars 2000) et du programme de travail « Education et Formation 2010 » tel que le Conseil lui-même l'a approuvé à Barcelone en mars 2002. Il s'agit en fait de différentes étapes pour mettre en œuvre une coopération européenne plus « solide », en matière d'éducation et de formation, en s'appuyant sur des objectifs communs et se dotant d'outils complémentaires entre les États membres. Le but global est l'amélioration des systèmes éducatifs, les moyens envisagés sont la comparaison et le partage des meilleures pratiques, la complémentarité et l'enrichissement des expériences.

Le contexte de cette décision suit également les projets tels qu'énoncés à Copenhague et à Bologne dans le cadre des échanges et des

reconnaisances réciproques de formation. Cela se traduit par des réformes nationales de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, par la modernisation de l'enseignement supérieur et l'élaboration d'instruments européens communs visant à promouvoir la qualité, la transparence et la mobilité.

En fait, l'ambition des Etats membres est d'offrir à l'échelle mondiale une économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique.

Cette décision du Conseil de l'Europe en mai 2009, relance les objectifs et le cadre stratégique pour la période 2010-2020 avec comme horizon :

- (a) assurer l'épanouissement personnel, social et professionnel de tous les citoyens;
- (b) viser une prospérité économique et une employabilité durables, tout en promouvant les valeurs démocratiques, la cohésion sociale, la citoyenneté active et le dialogue interculturel.

Ces principes généraux sont à décliner en 4 objectifs stratégiques, que le Conseil développe dans son texte, à savoir :

- 1) faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité;
- 2) améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation;
- 3) favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active;
- 4) encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation;

**Conseil de l'Europe (2010). La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et les médias (Langues régionales ou minoritaires, n°6), Strasbourg.**

Cette publication se fonde sur une étude commandée par le secrétariat de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en vue de préparer concrètement l'application des dispositions de la charte relatives aux médias. Elle intéressera en particulier les gouvernements qui ont signé et ratifié la charte ou qui envisagent de le faire, car elle leur permettra de mieux comprendre certaines de leurs obligations; les fonctionnaires chargés de les mettre en œuvre; les locuteurs de langues régionales ou minoritaires et les organisations non gouvernementales qui les représentent, afin d'évaluer le choix des obligations et les difficultés à surmonter pour leur mise en œuvre.

**Conseil de l'Europe, (2010). Charte européenne des langues régionales ou minoritaires - Recueil de textes (Langues régionales ou minoritaires, n°7), Strasbourg.**

La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires est l'une des conventions clés du Conseil de l'Europe, dont l'objectif est la protection et la promotion de la diversité linguistique dans chacun des Etats parties. La charte est un instrument unique, car le seul au monde à être spécialement conçu pour protéger et promouvoir les langues minoritaires. Cet instrument est relativement complexe; ce recueil a pour objectif de mettre à disposition une compilation facile d'utilisation englobant les textes de base relatifs au fonctionnement de la charte et à son mécanisme de suivi.

**Conseil de l'Europe, (2010). La protection des langues minoritaires en Europe: vers une nouvelle décennie (Langues régionales ou minoritaires, n°8), Strasbourg.**

14

---

Ce recueil contient une sélection de contributions basées sur les exposés présentés lors de la conférence Internationale «La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires: réalisations et défis», tenue à Bilbao (Espagne) les 20 et 21 avril 2009, L'ouvrage examine les perspectives d'avenir de la charte au vu de l'expérience acquise au cours de la première décennie de son existence.

**Conseil de l'Europe, BIDDH/OSCE, Unesco, HCDH, (2011). Education aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord Recueil de bonnes pratiques, Strasbourg.**

Afin de contribuer à la mise en œuvre de ce programme au plan national, les quatre organisations partenaires – Conseil de l'Europe, Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH), Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), et Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (BIDDH/OSCE) – ont décidé d'élaborer un outil pratique qui proposerait à tous les intervenants en éducation aux droits de l'homme au sein du

système scolaire des exemples et des orientations à suivre. C'est ainsi qu'est né le présent recueil de 101 bonnes pratiques d'Europe, d'Amérique du Nord et d'Asie centrale, qui se veut une source d'information pour les praticiens et les responsables politiques, ainsi qu'une plate-forme d'échanges entre institutions et individus.

**Conseil de l'Europe, (2013). Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue: langues d'ici, langues d'ailleurs, Strasbourg.**

Bien que le plurilinguisme soit un élément important de nos sociétés modernes, on constate que les enseignants sont souvent peu préparés à gérer les variétés de langue et la variation dans les diverses formes qu'elle peut présenter dans les contextes régionaux européens. Leur travail est également peu reconnu lorsqu'ils cherchent à élaborer des démarches visant à favoriser la compréhension et la reconnaissance de la valeur des langues parlées par leurs élèves qui ne sont pas la variété scolaire officielle ou dominante. Les différentes activités qui ont eu lieu ont montré la transférabilité dans d'autres contextes des parcours didactiques proposés. Ceux-ci s'appuient sur des activités d'identification des langues et des cultures et de leurs analogies et spécificités, d'écriture collaborative visant l'interculturalité et d'intercompréhension à l'oral. Les supports sont variés et basés sur l'environnement: documents écrits et oraux, correspondance électronique, plateforme, vidéos, films, blogs, etc.

**Conseil de l'Europe (2014). L'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire - The importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success, Strasbourg.**

Cette recommandation porte sur la maîtrise de la langue de scolarisation dans les différentes matières enseignées et son importance pour la réussite des apprenants. La maîtrise de la ou des langue(s) de scolarisation représente l'une des voies devant permettre d'atteindre l'objectif – que se fixent la Commission européenne et de nombreuses autorités au niveau national – d'une réduction du nombre d'apprenants

quittant le système scolaire sans qualification. Les mesures en faveur d'une maîtrise suffisante des compétences en langue de scolarisation par tous les élèves relèvent de la lutte contre l'échec scolaire et participent ainsi au premier chef à la recherche d'équité et de qualité dans l'éducation.

De nombreux facteurs jouent un rôle bien connu dans la réussite ou l'échec scolaire (situation socio-économique de la famille, aide que peut trouver l'apprenant auprès de ses parents, démarches pédagogiques, niveau de formation des enseignants, soutien précoce, etc.).

Le manque de maîtrise de formes linguistiques diversifiées détermine pour partie l'échec scolaire, comme le confirment les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS).

**Conseil de l'Europe, (2014). L'intégration linguistique des migrants adultes: d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre, Strasbourg.**

L'intégration linguistique des migrants est transversale et touche tous les aspects liés à l'installation dans un nouveau pays (emploi, santé...). Ce recueil propose aux États membres des modalités spécifiques d'action pour l'accueil linguistique des migrants adultes. L'accent est mis sur l'organisation des formations en langues qui doivent répondre aux besoins réels de communication des migrants. Celles-ci ne sauraient être envisagées du seul point de vue technique, mais doivent être mises en œuvre conformément aux valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe.

Un ensemble de problématiques liées à l'intégration linguistique des migrants adultes est présenté, à commencer par la notion d'intégration linguistique elle-même. Les questions du regroupement familial, de la nature de la citoyenneté, ou de la fonction des tests de langues sont notamment abordées du point de vue des langues et de leurs usages. Une réflexion est également menée sur la nature des compétences en langues à faire acquérir ou sur les emplois appropriés du Cadre européen commun de référence pour les langues. Pour finir, cet ouvrage propose des instruments et des démarches destinés à assurer véritablement la mise en œuvre de politiques de qualité.

**Conseil de l'Europe, (2014). L'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la**

### **réussite scolaire - Recommandation (CM/Rec(2014)5 et exposé des motifs), Strasbourg.**

Cette recommandation porte sur la maîtrise de la langue de scolarisation dans les différentes matières enseignées et son importance pour la réussite des apprenants.

De nombreux facteurs jouent un rôle bien connu dans la réussite ou l'échec scolaire (situation socio-économique de la famille, aide que peut trouver l'apprenant auprès de ses parents, démarches pédagogiques, niveau de formation des enseignants, soutien précoce, etc.).

Le manque de maîtrise de formes linguistiques diversifiées détermine pour partie l'échec scolaire, comme le confirment les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS).

La maîtrise de la ou des langue(s) de scolarisation représente l'une des voies devant permettre d'atteindre l'objectif – que se fixent la Commission européenne et de nombreuses autorités au niveau national – d'une réduction du nombre d'apprenants quittant le système scolaire sans qualification. Les mesures en faveur d'une maîtrise suffisante des compétences en langue de scolarisation par tous les élèves relèvent de la lutte contre l'échec scolaire et participent ainsi au premier chef à la recherche d'équité et de qualité dans l'éducation.

### **Conseil de l'Europe, (2015). Repères - Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes, Strasbourg.**

Cette édition 2012 entièrement mise à jour et enrichie inclut de nouvelles activités et des informations sur des questions de droits de l'homme comme le handicap et la discrimination fondée sur le handicap, la migration, les religions, le devoir/droit de mémoire, la guerre et le terrorisme. En matière d'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, Repères est à la fois une référence incontournable et un outil pratique. Il accompagnera utilement toutes celles et ceux qui sont curieux et intéressés par l'éducation aux droits de l'homme et souhaitent en faire une réalité pour tout un chacun.

### **Conseil de l'Europe, (2015). Principes directeurs à l'attention des éducateurs pour combattre l'intolérance et la discrimination à l'encontre des musulmans - Aborder l'islamophobie à travers l'éducation, Strasbourg.**



L'intolérance et la discrimination envers les musulmans ne sont pas des phénomènes nouveaux. Ces derniers se sont transformés et ont pris de l'ampleur ces dernières années, surtout dans le sillage de la « guerre contre le terrorisme », de la crise économique mondiale et des inquiétudes qu'éprouvent de nombreuses sociétés quant à leur identité nationale devant l'accroissement de la diversité en leur sein. Cette évolution a contribué à susciter du ressentiment et des craintes à l'égard des musulmans et de l'islam, souvent alimentés par certains médias et discours politiques. Les musulmans sont fréquemment représentés comme des extrémistes menaçant la sécurité et le bien-être des autres. Ces stéréotypes ont des répercussions non seulement sur les jeunes, mais aussi sur leurs parents, voire sur les enseignants et d'autres professionnels de l'éducation. C'est un nouveau défi pour les éducateurs : s'ils ne peuvent être chargés de résorber les tensions politiques et sociales au sein de leur communauté, les enseignants peuvent néanmoins jouer un rôle essentiel dans l'évolution des comportements des enfants et des adolescents. Les actions du personnel enseignant et administratif des établissements, les approches adoptées, peuvent avoir un impact considérable sur le respect de la diversité et de la compréhension mutuelle, à l'école comme au sein de la société.

Elaborés par l'OSCE/BIDDH, le Conseil de l'Europe et l'Unesco, ces principes directeurs visent à aider les éducateurs à combattre l'intolérance et la discrimination à l'encontre des musulmans. Ils sont destinés à un large public, dont les enseignants, les chefs d'établissement et les directeurs d'école, les responsables de l'élaboration des politiques éducatives et les services de l'éducation, les formateurs d'enseignants, les syndicats d'enseignants et les associations professionnelles, ainsi que les ONG. Les principes directeurs sont applicables tant dans le primaire que dans le secondaire et peuvent également être exploités dans le cadre extrascolaire.

**Council of the Sustainable Development Solutions Network, (2015). Indicators and a Monitoring Framework for the Sustainable Development Goals. Launching a data revolution for the SDGs, A report to the Secretary-General of the United Nations by the Leadership, Paris.**

This report is the result of over 18 months of consultative work led by the SDSN with the contributions of nearly 500 organizations and thousands of individuals – draft versions of the report have so far been downloaded

over 80,000 times. The SDSN Thematic Groups, a large number of UN agencies and other international institutions, national statistical offices, civil society organizations, academia, and businesses have provided expert input that has helped us improve the indicator framework. We are particularly grateful for the detailed comments received during two public consultations, the first from February to March 2014, and the second in January 2015.

**Daudet, Y., Singh, K. (2001). Le droit à l'éducation: analyse des instruments normatifs de l'UNESCO, UNESCO, Paris.**

Dans une perspective d'ensemble, les auteurs mettent en lumière l'action normative de l'UNESCO en mettant l'accent sur la valeur juridique de ces instruments ainsi que de leur valeur morale. Ils traitent également du travail de suivi et des mesures concrètes que l'UNESCO engage avec les Etats membres et tous les acteurs de la société civile en veillant à ce que les bénéficiaires demeurent au centre des actions.

**Delors J. (1996). «L'éducation: un trésor est caché dedans», Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors. UNESCO/Odile Jacob, Paris.**

Le Directeur de l'UNESCO avait confié à une commission internationale, présidée par Jacques Delors, de réfléchir sur l'éducation au XXe siècle. Quel place nos sociétés réservent-t-elles aux jeunes à l'école, dans la famille ou dans la nation? Comment l'éducation peut-elle préparer aux exigences d'un monde en constant bouleversement? Comment surmonter la crainte du chômage? Comment faire progresser les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale? UN ensemble de questions et de perspectives qui ont servies de moteur aux auteurs considérant l'éducation comme une expérience globale appelé à se déployer tout au long de la vie de chaque individu et à jouer un rôle essentiel dans le développement d'une société.

La diversité de thèmes abordés est enrichie par la diversité des auteurs quant à leur horizon culturel et professionnel, et leur provenance de différentes régions du monde. Cette diversité met en lumière des conceptions de l'éducation différentes, et invite à viser un "vivre ensemble" dans l'élaboration des recommandations telles déployées dans l'épilogue.

**DePalma, R., Napier, D. B., Dze-Ngwa, W. (2015). Revitalizing Minority Voices. Language Issues in the New Millennium, London.**

Whose voices are taken into account in language policy and planning and whose have been ignored or more actively silenced? This is the central question addressed in this book. What are the political and social factors that have helped to create these historical exclusions, in terms of endangerment and loss of traditional languages? What are the global influences on the local landscape of languages and linguistic rights? What are the implications for cultural heritage and identity? In analyzing these questions and reporting on research in an array of countries, the chapter authors also suggest ways forward toward designing more inclusive policies and practices in educational contexts, whether in the context of obligatory schooling or in less formal educational contexts.

UNESCO estimates that at least 43% of the estimated 6000 languages spoken in the world are endangered. Such statistics remind us that the linguistic diversity that characterizes the human condition is a fragile thing, and that certain languages need to be cultivated if they are to survive into the 21st century and beyond. The chapters in this volume originated as presentations at the XV World Congress of Comparative Education Societies (Buenos Aires, Argentina, 2013). They represent several global regions, namely Africa, Asia, Europe, and North America. They provide analyses of language policy and politics at the local, regional, national and transnational levels, grass-roots linguistic revitalization initiatives, and the attitudes of minority and majority speakers toward minoritized languages and cultures and towards intercultural and multilingual education programs.

**Eurydice, Les chiffres clé sur l'éducation en Europe (périodique, 7e éd. 2009 et 8e éd. 2012), Bruxelles.**

Cette publication combine des données statistiques et des informations qualitatives en vue de fournir un vaste panorama de l'organisation et du fonctionnement des systèmes d'enseignement européens, ainsi qu'un aperçu des moyens adoptés par les pays concernés pour relever les défis communs qui se posent dans le domaine de l'enseignement.

La 7e édition (2009) s'inscrit dans un contexte de grave crise économique, sociale et financière, qui constitue l'un des défis les plus importants auxquels l'UE a dû faire face. L'étude souligne un certain nombre

d'objectifs dont la garantie d'un accès large et équitable à l'enseignement préscolaire et le renforcement de l'égalité des niveaux de compétences globales des élèves dans le cadre de l'enseignement obligatoire. La formation initiale et continue des enseignants demeure un aspect essentiel pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à tous les niveaux des systèmes éducatifs. Un autre défi qui se pose de toute évidence consiste en la mise en place de mécanismes de financement efficaces et durables.

La 8e édition (2012) considère que les défis auxquels l'Union européenne doit faire face sont nombreux, interdépendants et complexes. Les conséquences sociales de la crise économique et financière mondiale se font ressentir dans tous les États membres. En 2010, les États membres et la Commission européenne sont convenus de faire de l'éducation et de la formation un élément essentiel d'«Europe 2020», la stratégie de l'Union européenne pour une croissance intelligente, durable et inclusive au cours de la décennie à venir. Le rapport fournit des indicateurs quantitatifs et qualitatifs normalisés et immédiatement comparables ; il examine notamment des domaines particulièrement importants pour la coopération européenne, tels que la participation à l'enseignement obligatoire, les diplômés de l'enseignement supérieur et la transition vers le marché du travail, l'investissement dans l'éducation et l'assurance qualité.

**Frenay, M., Dumay, X. (2007). Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer, Louvain.**

De manière récurrente, les politiques ont invoqué comme finalité de promouvoir une plus grande « démocratisation » de l'enseignement. Dans les faits, la démocratisation scolaire s'est révélées surtout une « massification ». Elle a été davantage « quantitative ». Les chances d'obtenir un diplôme restent toujours aussi mal réparties en fonction des origines sociales ou culturelles. La réussite scolaire est très inégale et les jeux de distinction face à l'offre éducative sont multiples. Dans cette situation, l'« égalité des chances » semble (de plus en plus ?) un idéal inaccessible, au point que nombre d'interrogations sont aujourd'hui ouvertes sur ce que recouvre ou doit recouvrir la notion de « justice scolaire ». Dans les pratiques, les voies à suivre semblent également de plus en plus difficiles à mettre en œuvre. Bref, l'école démocratique de masse reste encore à inventer.

On s'interroge ici sur plusieurs facettes des processus qui se jouent au sein de l'école : Quelles nouvelles définitions de la justice scolaire défendrez-vous d'un point de vue éthique et politique ? La réalité du « marché scolaire » est-elle indépassable et hors de portée de l'action des pouvoirs publics ? Les pratiques des établissements peuvent-elles contribuer à l'égalisation des chances ou sont-elles seulement le reflet des inégalités sociales ? Les dispositifs pédagogiques peuvent-ils faire la différence dans la réussite des élèves ? Sont-ils neutres socialement ? Les élèves victimes de relégation peuvent-ils encore croire dans le discours et les pratiques scolaires ? Au-delà de l'école, les dispositifs d'insertion sont-ils en mesure d'éviter le caractère irréversible de l'exclusion ?

**Glenn, C. L., De Groof, J. (2012). Balancing Freedom and Accountability in Education (4 volumes) Wolf, Nimège.**

Il s'agit d'une publication qui fait référence, plus exactement d'un pilier, quant à l'interaction entre les 3 aspects fondamentaux de tout système éducatif:

- (i) la liberté de choix des parents quant à l'éducation de leurs enfants,
- (ii) l'autonomie dans l'administration et la gestion des écoles,
- (iii) la responsabilité normative quant à la qualité d'éducation et l'équité.

Outre l'analyse et l'évaluation des données, l'intérêt de cette étude réside dans son objectif, à savoir l'appréciation de l'équilibre entre ces trois aspects incontournables pour la mise en œuvre d'un système éducatif, dans ses normes et ses politiques, de manière satisfaisante pour l'ensemble des acteurs et parties-prenantes.

La liberté, l'autonomie et la responsabilité sont généralement considérées comme très importantes, mais les décideurs ne prêtent pas toujours suffisamment d'attention aux tensions qui émergent entre ces aspects. Ainsi, l'autonomie et la liberté des écoles peuvent être sacrifiées pour favoriser la responsabilité et l'efficacité des réussites scolaires. À l'inverse, la responsabilité peut être affaiblie dans un effort de fournir un plus large éventail de choix pour les parents, ou pour donner plus de pouvoir de décision locale aux écoles. Les auteurs se sont attelés à élaborer un panorama mondial de pratiques et de données détaillées des pays examinés afin de présenter un bon équilibre de conception et de mise en œuvre de ces 3 aspects fondamentaux.

Le volume 1 contient une analyse approfondie des cadres juridiques et des principes d'action, communs et différenciés, observés dans les pays. Les volumes 2 et 3 présentent les choix de politiques éducatives optées par chacun des pays. Cette publication est bien un manuel de référence utile pour les étudiants, les fonctionnaires, les législateurs et les décideurs politiques de l'éducation.

Le caractère de référence s'affiche de prime abord dans le choix de l'éditeur par les auteurs, le *Wolf Legal Publishers* (WLP). Le WLP est connu pour être un éditeur juridique de livres, revues et rapports spécialisés aussi bien dans les domaines du droit pénal et du droit public internationaux que des droits de l'homme. Il est ainsi reconnu par les spécialistes dont les universités et centres de recherche ainsi que les tribunaux internationaux.

Le caractère de référence est bien sûr confirmé par le profil et les références des auteurs eux-mêmes :

*Le Professeur Charles L. Glenn* est titulaire à l'Université de Boston (USA) de la Chair en Administration et Histoire de l'éducation et en Politique comparée, auteur d'une douzaine de livres spécialisés, il a assis sa notoriété par ses études sur la « ségrégation scolaire » notamment raciale.

*Le Professeur Jan De Groof* enseigne au Collège d'Europe à Bruges (Belgique) et à l'Université de Tilburg (Pays-Bas). Il a consacré sa vie professionnelle au droit public et au droit de l'éducation en matière de gestion et de politique. Souvent chargé de missions internationales à titre d'expert, il est connu pour sa promotion du droit à l'éducation en tant que droit fondamental des droits de l'homme.

Enfin, le caractère de référence est consolidé par la première étude similaire que ces mêmes auteurs ont fait paraître une douzaine d'années auparavant. La publication qui nous intéresse ici non seulement actualise les données, mais élargit le spectre de l'étude à un plus grand nombre de pays: plus de 40 pays situés sur 3 continents Europe, Amérique et Océanie. Une mise à jour serait envisageable avec un spectre d'étude dans les continents non encore abordés, l'Afrique et l'Asie.

**Glenn, C.L. (2011). *Contrasting Models of State and School, A Comparative Historical Study of Parental Choice and State Control*, London, New York.**

Charles L. Glenn est connu en qualité d'expert de politiques comparées en matière d'éducation; ses «terrains» de prédilections, qui se situent le plus souvent en Europe et en Amérique du Nord, étudient les milieux urbains, le choix des parents, l'équilibre entre autonomie et normes nationales, et abordent également les dimensions de l'histoire et de la sociologie de l'éducation. Par ailleurs, il traite l'éventail de ses sujets avec les paramètres relevant des droits à l'éducation en tant que droit de l'homme notamment en veillant à l'équilibre des droits (et devoirs) des acteurs et autres parties-prenantes.

L'intérêt de cette publication consiste non seulement en la méthode comparative des choix éducatifs et de l'équilibre entre les droits des parents et les responsabilités de l'État, mais également en tenant compte du patrimoine historique et sociologique ainsi que des racines culturelles et religieuses des pays examinés.

Le choix de l'auteur concerne quatre pays européens, proches par leur culture et par leur contexte historique, tels que l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique et les Pays-Bas. Il a judicieusement tenu compte des similitudes historiques, culturelles et sociologiques entre d'une part, l'Allemagne et l'Autriche, et d'autre part, la Belgique et les Pays-Bas. Il n'hésite pas à remonter les trois à quatre siècles derniers au sujet de la pratique d'autonomie, de la gestion, du contrôle et des engagements dans les relations entre État, société, école, enseignants et familles. Par exemple, il compare le modèle de scolarité issu de la société civile qui prévaut en Belgique et aux Pays-Bas, avec le modèle de gestion par l'État plus répandu en Allemagne et en Autriche.

En trame de fond, le livre du Professeur Glenn présente également une bonne lecture historique, même en dehors de l'intérêt porté aux politiques éducatives. Ainsi, il montre comment la philosophie des Lumières a pu jouer un rôle dans les différents pays; il observe l'impact des circonstances historiques comme celles de la seconde guerre mondiale avec ses abus idéologiques; il relève les conséquences sur les enjeux politiques d'un électorat en expansion; il présente même quelques-uns des hommes d'État les plus éloquents de du XIXe siècle.

Le thème choisi pour cette étude s'articule autour de trois questions inter-relatives:

- La liberté des parents quant au choix éducatif;

- l'opportunité pour les éducateurs de travailler dans des écoles plus spécifiques;
- les limitations publiques et les garanties d'une même éducation pour tous.

Les critères retenus analysent, entre autres, qui a autorité en matière d'éducation, ou plus exactement, ils soulignent les bonnes pratiques quant à l'équilibre entre les faisceaux d'autorité sans perdre de vue l'intérêt de l'enfant. A son terme, l'étude permet de dessiner le profil futur des normes, des politiques et des planifications éducatives avec l'objectif d'équilibre des intérêts et des responsabilités de tous les protagonistes.

Autrement dit, il s'agit en fin de compte de composer avec les axes suivants :

- comment comprendre la liberté des parents de choisir le type d'éducation et de scolarisation de leurs enfants,
- comment les enseignants peuvent créer et travailler dans les écoles avec un caractère distinctif,
- et comment une certaine forme de responsabilité publique peut limiter ou plutôt maîtriser les prérogatives des parents comme celles des enseignants pour assurer que tous les enfants dans une société reçoivent un enseignement général comparables et adéquates.

**Goodwin, B., Cameron G., Hein H. (2015). *Balanced Leadership for Powerful Learning: Tools for Achieving Success in Your School*, Denver.**

What makes a great school leader? Contrary to what many believe, the answer is not tied to a certain kind of personality but to specific behaviors and actions that have positive effects on student achievement—behaviors and actions that any school leader can learn and put into practice.

Over the last decade, thousands of school principals have done that, by implementing balanced leadership, an approach that recognizes the need to both maintain and challenge the status quo in order to move schools forward.

Building on the analysis that was first reported in *School Leadership That Works*, the authors of *Balanced Leadership* identify the 21 responsibilities associated with effective leadership and show how they relate to three overarching responsibilities:



- Establishing a clear focus—keeping the work and the conversations targeted on the issues that matter most;
- Managing change—understanding how to skillfully steer through the challenges associated with making improvements, both large and small; and
- Developing a purposeful community—creating a sense among all teachers and staff that they are invested in student outcomes and that they can make a difference.

For each of these areas, key points and specific practices are described in detail and illustrated with stories from school principals who have successfully learned how to become great leaders. Step-by-step tools provide clear guidance for readers who are ready to make the same kind of journey—one with the potential to transform them and the schools they serve.

**Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (2005). La mesure du droit à l'éducation. Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso, Karthala, Paris.**

Ce livre présente une méthode d'observation et d'analyse à l'aide d'une batterie d'indicateurs qui mesurent quatre capacités du système éducatif: l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation adéquate et l'accessibilité. Cette méthode novatrice a été construite en partenariat entre l'IIEDH (Université de Fribourg en Suisse) et l'APENF (Association pour la promotion de l'éducation non formelle au Burkina Faso). Elle est présentée ici avec ses premiers résultats, fruits d'enquêtes de terrain conduites au Burkina Faso.

Evaluer le droit à l'éducation en utilisant le « tableau de bord » comme instrument de mesure tel est le défi que les auteurs ont relevé. La méthode suivie est novatrice et exemplaire, à la fois scientifique au sens systémique, participative par la diversité des compétences, et pragmatique par l'observation analytique du terrain à l'aide d'enquêtes.

La diversité des auteurs permet d'intégrer des chercheurs, des statisticiens, des spécialistes et des acteurs de l'éducation formelle et informelle, mais aussi des acteurs du développement. Les auteurs en partenariat sont regroupés en deux catégories :

- IIEDH - Institut Interdisciplinaire d'Éthique et des Droits de l'Homme de l'Université de Fribourg (Suisse) ; institut universitaire investit dans la veille des droits culturels et de l'éthique économique.

- APENF Association pour la promotion de l'Éducation non-formelle à Ouagadougou (Burkina Faso), représentative des acteurs de la société civile aussi bien que des professionnels de l'enseignement et que des bénéficiaires, l'association est experte en matière de politique nationale et en système normatif.

Cette recherche a été engagée en 2001 sur mandat de la Direction du Développement et de Coopération suisse (DDC), démarche de coopération pour le développement et le renforcement des capacités.

Justement, le pays cible choisi est exemplaire par sa réalité locale et internationale: le Burkina Faso s'est engagé fortement dans l'EPT, Education pour Tous, telle que déclinée par l'UNESCO depuis le Sommet de Dakar sur l'Education en 2000. Cette démarche s'intègre dans la lignée des objectifs onusiens de l'Agenda pour le Développement au titre des MDGs ou Objectif du Millénaire pour le Développement. Le défi relevé par le Burkina Faso avec la mise en œuvre du Plan pour le Développement de base notamment avec la création d'un Fonds d'appui à l'Éducation non formelle. Il s'agit d'un pays classé selon les critères de l'UNDP (Agence de l'ONU du Programme pour le Développement) et de la Banque mondiale parmi les «pays les moins avancés» (LDCs), par conséquent, l'évaluation d'un Plan d'EPT s'avère d'autant plus significatif dans ce contexte.

Au fil de la lecture, ce livre s'avère un outil de base aussi bien pour le «néophyte» en la matière que pour l'acteur aguerri. Concis et complet, il appréhende non seulement une méthode de mesure de l'accessibilité au droit à l'éducation mais aussi saisit le contenu du droit et de sa mise en œuvre.

La méthodologie se fonde sur les quatre critères-clés du droit à l'éducation: acceptabilité, adaptabilité, dotation adéquate, accessibilité; et s'enrichit de valeurs comme la centralité de la personne, dans sa dignité et sujet de droit, ou encore comme l'indivisibilité et l'interdépendance des droits de la personne.

Le résultat est publié sous forme de tableaux identifiant un faisceau de 52 indicateurs qui ne sont pas de simples évaluations d'efficacité, mais dont l'utilisation envisage la comparaison dans le temps et la qualité du système.

En fin de compte, le parcours des auteurs et chercheurs révèle l'audace (et la crédibilité) à mesurer le droit à l'éducation, en droit et en éthique, et la valeur ajoutée de l'objectif tel que l'éducation pour tous et de qualité, accessible à toutes les parties-prenantes.

**Marope, .M., Chakroun, B., Holmes, K.P. (2015). Unleashing the potential: transforming technical and vocational education and training, Paris.**

Given the diversity of country contexts, it is remarkable how much consensus exists around the idea that skills development through TVET is a crucial vehicle for human progress. Yet, while TVET is steadily rising to the top of policy agendas, the capacity of TVET systems to respond to multiple and elevated demands and to shape the future is often limited. Simply scaling up TVET provision in its current forms is unlikely to prove adequate or feasible. Rather, the authors of this volume argue, the rethinking of the nature and roles of TVET systems in contributing to more equitable and sustainable holistic development will require their continuous transformation and expansion.

**Martignoni, J.B. (2012). Echoes from a distant shore: the right of education development - With special reference to the role of the World Bank, Schulthess, Berne.**

28

---

Cet ouvrage est en fait la thèse universitaire de l'auteur, menée sous la direction académique d'Eva Maria Belser de l'Université de Fribourg (Suisse) dans le cadre de l'Institut interdisciplinaire d'Éthique et de Droits de l'homme (IIEDH).

L'Introduction « plante le décor » et ne peut qu'inviter à suivre avec un vif intérêt l'auteur.

Les principaux thèmes présentés se déclinent comme suit :

- L'éducation, droit de l'homme et développement humain, existe-t-il une réciprocité?
- Pourquoi les droits? Quelle est la valeur ajoutée d'une approche basée sur les droits en matière d'éducation?
- Pourquoi la Banque mondiale?
- Les objectifs de cette étude.
- Quant à la terminologie et les définitions.
- Une recherche de méthodologie et de structure.

Les lecteurs, quelques soit leur profil spécialisé ou non en la matière, sauront également apprécier la riche bibliographie actualisée.

Joanna Bourke Martignoni traite son sujet dans le cadre du droit à l'éducation en tant que droit de l'homme, mais elle examine aussi le contexte plus large des implications du droit international telles que la coopération internationale et l'aide publique au développement dont les programmes et actions de la Banque mondiale. A ce titre, l'étude revêt un caractère pluridisciplinaire.

Partant du constat que l'éducation est reconnue par le droit international et par les politiques comme un fondement essentiel aussi bien pour le développement individuel que social – approche qui forme les 2 axes de cette étude - elle enregistre les progrès significatifs réalisés dans l'amélioration de l'accès à l'éducation de base.

Certes, «Il reste encore beaucoup à faire» pour assurer la pleine mise en œuvre du droit à l'éducation dans le monde, observation récurrente en matière de mise en œuvre de droits individuels et collectifs au regard des principes internationalement reconnus. Toutefois, cette analyse critique et détaillée invite à suivre une méthode précise et identifie des indicateurs de mesure, ce qui permet à l'auteur d'examiner le sujet dans toutes ses dimensions au regard des responsabilités des États et des Organisations internationales face au respect, à la protection et à la réalisation du droit à l'éducation.

L'auteur suggère avec pertinence que la réalisation du droit à l'éducation dans le monde entier nécessite la construction de ponts entre des disciplines qui s'avèrent actuellement éloignées, c'est-à-dire entre l'économie et les droits de l'homme. A cet effet, elle fournit des plans concrets pour la construction de ces ponts.

**McCray C. R., Beachum F. D. (2014). School Leadership in a Diverse Society. Helping Schools Prepare All Students for Success. A volume in the series: Educational Leadership for Social Justice.**

The purpose of this work is to broaden the scholarly dialogue in educational leadership and to address the changing role of the American school principal in the twenty-first century with regard to increasing diversity in the United States. This book seeks to provide theoretical and practical insight into the role of school principals dealing with an ever-increasing multicultural student population. We cover an array of issues that we believe are critical in order for the twenty-first century school principal to be

effective and relevant. A primary inquiry that needs to be made is: Are school leaders taking seriously the increasing social and cultural diversity in their schools? It is the school principal who sets the tone for the school culture and who provides the vision as to the direction of the organization. We endeavor to help scholars and practitioners have a better understanding of the importance of the diversity of their students, and to give them the tools to appropriately lead schools in ways that ensure all students, regardless of their life circumstances and status, are provided a school climate that promotes high academic achievement and a sense of belonging.

**Nations Unies. (2011). Déclaration sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, New York.**

En novembre 2011, l'Assemblée Générale à New York entérine l'adoption par le Conseil des Droits de l'Homme (Genève, mars 2011) de la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme. Elle invite donc les gouvernements, les organes et organismes des Nations Unies, ainsi que les organisations intergouvernementales et les organisations non gouvernementales, à intensifier leurs efforts en vue de diffuser la Déclaration et d'en promouvoir le respect et la compréhension sur une base universelle. L'article 1 donne le ton et stipule notamment au troisième alinéa que : «La jouissance effective de tous les droits de l'homme, en particulier le droit à l'éducation et le droit d'accès à l'information, ouvre l'accès à l'éducation et à la formation aux droits de l'homme".

**Normore A. H., Brooks J. S. (2014). Educational Leadership for Ethics and Social Justice. Views from the Social Sciences. A volume in the series: Educational Leadership for Social Justice.**

The purpose of this book is to examine and learn lessons from the way leadership for social justice is conceptualized in several disciplines and to consider how these lessons might improve the preparation and practice of school leaders. In particular, we examine philosophy, anthropology, sociology, economics, political science, public policy, and psychology. Our contention is that the field of educational leadership might consider taking a step backward in order to take several forward. That is, educational leadership researchers might re-examine social justice, both in terms of

social and individual dynamics and as disciplinary-specific, multidisciplinary and interdisciplinary phenomenon. By adopting this approach, we can connect and extend long-established lines of conceptual and empirical inquiry and thereby gain insights that may otherwise be overlooked or assumed. This holds great promise for generating, refining, and testing theories of social justice in educational leadership and will help strengthen already vibrant lines of inquiry. That is, rather than citing a single, or a few, works out of their disciplinary context it might be more fruitful to situate educational leadership for social justice research in their respective traditions. This could be carried out by extending extant lines of inquiry in educational leadership research and then incorporating lessons gleaned from this work into innovative practice. For example, why not more clearly establish lines of educational leadership and justice research into the Philosophy of Social Justice, Economics of Social Justice, Political Studies of Social Justice, Sociology of Social Justice, Anthropology of Social Justice, and the Public Policy of Social Justice as focused and discrete areas of inquiry?

Once this new orientation toward the knowledge base of social justice and educational leadership is laid, we might then seek to explore some of the natural connections between traditions before ultimately investigating justice in educational leadership through a free association of ideas as the worlds of practice and research co-construct a “new” language they can use to discuss educational leadership. Such an endeavor may demand reconceptualization of both the processes and products of collaborative research and the communication of findings, but it will demand a breaking-down of methodological and epistemological biases and a more meaningful level and type of engagement between primary and applied knowledge bases.

### **OCDE, Regards sur l'éducation annuel, Paris.**

Chaque année l'OCDE publie un rapport sur les indicateurs de l'éducation et leurs analyses comparatives pour fournir des pistes aux pouvoirs publics et les aider à mettre en œuvre des systèmes d'éducation plus efficaces et plus équitables. La mouture 2015 est une fois de plus le résultat d'une longue et intense collaboration entre les gouvernements des pays de l'OCDE, les experts et institutions qui participent au programme des indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES) et le Secrétariat de l'OCDE. La Division Innovation et mesure du

progrès de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE s'est chargée de la rédaction.

L'éventail des lecteurs se diversifient au fil des années au-delà des pouvoirs publics. Ce qui dénote un intérêt croissant pour les analyses comparatives internationales portant sur les possibilités d'apprentissage et les résultats de l'éducation. Cette édition s'intéresse à la qualité des résultats de l'éducation, aux leviers politiques et aux circonstances qui conditionnent ces résultats, ainsi qu'aux diverses formes de rendement privé et social générées par les investissements dans l'éducation.

Même si de nombreux progrès ont été accomplis ces dernières années, les pays membres et l'OCDE continuent de renforcer l'adéquation entre les besoins politiques d'information et les données disponibles les plus comparables possible à l'échelle internationale. La poursuite de ces travaux passe par de nombreux défis et compromis.

**OHCHR. (2008). Working with the United Nations Human Rights Programme. A Handbook for Civil Society, OHCHR, New York et Genève.**

La première édition date de 2006, et l'état d'esprit de l'élaboration de ce manuel, comme le décrit dans la préface le Haut-commissaire au droit de l'homme de l'époque était justement de reconnaître l'indispensable contribution aux droits de l'homme de tous les acteurs de la société civile, des défenseurs aux ONG, aussi bien dans l'élaboration des normes que dans la vigilance de leur mise en œuvre sur le terrain.

Il s'agit d'un véritable "guide de référence" pour les acteurs de la société civile et les ONG, afin de mieux se repérer et s'engager dans le système des droits de l'homme et des Nations Unies. Il a été conçu pour faciliter la tâche de ces acteurs dans leur action de défenseur et de plaidoyer au sein des fora et des mécanismes internationaux du système onusien. L'édition de 2008 coïncide avec les célébrations du 60e anniversaire de la Déclaration universelles des droits de l'homme. Elle met davantage l'accent sur les moyens qui s'offrent à la société civile pour collaborer avec les divers organes et mécanismes des Nations Unies chargés des droits de l'homme. Dès l'introduction, le cadre est établi et notamment avec une liste assez ample de ce que représentent les «acteurs de la société civile» ainsi que l'énoncé du «contenu du manuel». A noter l'invitation aux commentaires, ce qui est

de loin pas négligeable, puisque cet espace renforce le côté « d'outil dynamique ».

Les chapitres se déclinent en 3 approches :

- la présentation de l'organe ou du mécanisme de droit de l'homme,
- le fonctionnement de l'organe ou du mécanisme en question,
- comment les acteurs de la société civile peuvent prendre contact et travailler avec ces organes ou mécanismes.

En outre, chaque chapitre dresse la liste des principaux contacts au sein du Haut-Commissariat aux droits de l'homme et comporte des liens vers d'autres ressources.

**Pampanini G. (2014). Right to Education and Development. Focus on Africa, Catania.**

This volume focuses on the theme of the Right to Education from an African perspective "pre- 2015", that is, as the pre-final evaluation of the Millennium Development Goals' crucial period. It is a collection of some papers presented at the third Global Meeting of the International Group on the Right to Education, held at the Mohammed V University, Rabat, Morocco, in conjunction with the conference of the Moroccan Society of Comparative Education on 24th and 25th April 2014. At the same time, this volume tries to keep a worldwide perspective, extending beyond African boundaries; by including, contributions from Japanese and Italo-Canadian researchers which deal with issues more generally linked with education and democracy in terms of opportunities and rights.

**Reale E., Primeri E. (2015). The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries, Catania.**

An emerging issue in higher education studies is that of boundaries crossing. This is the main topic of the book. Several signals of shifting boundaries can be envisaged in higher education and research institutions which could be glimpsed through organizations, the institutions and changes to the academic profession. That of boundaries crossing in Higher Education is a complex and heterogeneous issue, which characterizes scientific knowledge today and represents a key issue when looking at



University transformations across contexts and policies, instruments and practices.

The analysis of boundaries supplies interpretative frameworks for the interactions between the development of professions and disciplines, as well as the relationships of the science with various parts of society such as state, professionals and the market. Fuelling further the discussion on HEIs transformations allows capturing changes in the function, objectives and scope of higher education and research institutions, the move beyond sectoral and disciplinary boundaries and the increasingly blurred boundaries of academic professions and of scientific work.

Public policies and HE reforms can push or impede the mentioned transformations but they can also derive from individual likelihood of moving in blurring spaces or from the transformations of the epistemic communities and the emergence of new fields and sectors. Hence, changes are there, open to our observations.

**Conseil de l'Europe. (2015). Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes, Strasbourg.**

Les droits de l'homme ne peuvent être défendus uniquement au moyen d'instruments juridiques. Nous devons tous, y compris les jeunes, nous investir dans leur protection et leur respect. A cette fin, il nous faut les comprendre, les défendre et les mettre en œuvre dans toutes les sphères de nos vies.

Les animateurs de jeunesse, les enseignants et les animateurs de l'éducation aux droits de l'homme, qu'ils soient professionnels ou volontaires, trouveront dans *Repères* des idées concrètes et des activités pratiques qui leur permettront d'inciter les jeunes à prendre l'engagement de vivre, d'apprendre et d'agir pour les droits de l'homme. *Repères* promeut une perspective globale de l'éducation aux droits de l'homme et considère les jeunes comme les acteurs d'une culture de droits de l'homme universels.

*Repères*, dont la première édition a paru en 2002, existe aujourd'hui en plus d'une trentaine de langues. Une version spécifiquement conçue pour l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants, *Repères Juniors*, connaît un succès comparable. Cette édition 2012 entièrement mise à jour et enrichie inclut de nouvelles activités et des informations sur des questions de droits de l'homme comme le handicap et la discrimination fondée sur le handicap, la migration, les religions, le devoir/droit de mémoire, la guerre et le terrorisme.

En matière d'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, *Repères* est à la fois une référence incontournable et un outil pratique. Il

accompagnera utilement toutes celles et ceux qui sont curieux et intéressés par l'éducation aux droits de l'homme et souhaitent en faire une réalité pour tout un chacun.

**Réseau Ressources pour l'Égalité des Chances et l'Intégration (RECI), (2009): Point de vue sur... l'interculturalité comme enjeu d'intégration et/ou de prévention des discriminations, Strasbourg.**

Ce « point de vue sur » est le résultat d'une réflexion menée par les membres de RECI et pilotée par COFRIMI et le CID. Cette contribution apporte des éléments de cadrage sur ce qu'est la rencontre interculturelle, les mécanismes qui se mettent en place dans une relation entre deux personnes de cultures différentes, en quoi ces mécanismes font obstacles à la communication et comment par des compétences de communication lever ces obstacles. Sont posés les enjeux de l'interculturalité :

- pour les professionnels dans sa relation avec l'utilisateur,
- pour les structures dans la notion de qualité du service rendu,
- pour un véritable vivre ensemble et une prévention des discriminations.

Le développement des relations interculturelles nécessite d'être porté par les élus locaux, par les responsables d'établissements, par les acteurs dans une logique collective de modifications des représentations et des pratiques pour une égalité de traitement des usagers. La formation de ces différents acteurs est indispensable à ce développement.

**Réseau RECI, (2012), Démarches éducatives et question ethnique. Quelques pistes, Strasbourg.**

Résultat d'un projet mené depuis 2008 par les membres du Réseau RECI, cet article reprend des enjeux relatifs à la gestion de la diversité et à la lutte contre les discriminations dans le champ éducatif, à partir d'une définition des termes et d'illustrations concrètes d'actions repérées ou mises en œuvre par les structures membres du réseau. Elle propose des pistes de réflexion ainsi qu'une définition commune des enjeux identifiés.

**Rizzi, F., Brunelli, M., Fernandez, A., De Lavernette, C., Arregui, V., Vega, A. M. (2010). L'implication parentale au sein de l'école. Une approche innovante pour une éducation de qualité, L'Harmattan, Paris.**

*[La publication existe en version anglaise et espagnole]*

Une publication collective qui présente une approche innovante à tous les niveaux de son parcours: le sujet d'étude qui est l'implication des parents dans la sphère de la gouvernance scolaire et éducative; le choix des critères de travail basés sur les droits de l'homme; et l'élaboration d'indicateurs spécifiques qui sont suffisamment souples et accessibles pour s'adapter au profil d'un pays examiné et au bénéfice des parties-prenantes.

Une approche innovante quant au sujet d'étude: la participation de parents dans le système éducatif. Les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, et en corollaire, ils bénéficient d'un droit de liberté quant au choix de la scolarisation pour en lien avec l'éducation escomptée. Par ces prérogatives, ils doivent être considérés en qualité de «parties-prenantes» majeures d'un système éducatif. Si les textes législatifs et autres normes nationales, européennes et internationales, reconnaissent ce droit aux parents, voir même ce devoir des parents pour le plus grand et le meilleur intérêt des enfants, la pratique en est assez éloignée notamment dans le choix pédagogique, dans l'élaboration des stratégies et des systèmes éducatifs. Certes, des progrès sont enregistrés et ce surtout au cours de ces deux dernières décennies, toutefois la carence de la participation des parents est notable et persistante dans les pays dit industrialisés et démocratiques de la région européenne où *l'Etat de droit* est la base de gouvernement de la chose publique ou *gouvernance*.

Une approche innovante quant à la méthodologie choisie: fondée sur les droits, et plus spécifiquement sur les droits de l'homme de manière à s'assurer une cohérence dans la conception et l'entendement du concept de «participation» des parents au système éducatif. La valeur ajoutée de cette méthodologie consiste en une approche intégrale des droits individuels et collectifs, à savoir:

- (i) l'examen des droits individuels d'un parent regroupés en trois catégories : droit à l'information, droit de choisir et droit de recours;
- (ii) l'analyse du droit de participation en tant que droit collectif. Les auteurs vont même s'interroger sur les mécanismes qui faciliteraient cette participation parentale: existe-il un organe de participation? Un organe de recours? Comment s'exerce cette représentation des parents depuis la contribution aux politiques éducatives jusqu'à l'évaluation du système? Quelle est la part de formation des parents à jouer leur rôle de partie-prenante?

- Une approche innovante de par l'objectif de cette publication: les auteurs ont veillé à mettre à disposition des autorités publiques et des parties-prenantes des «indicateurs citoyens» (*Indicateurs de Participation des Parents dans l'Enseignement obligatoire* ou IPPE) c'est-à-dire un outil facilement utilisable notamment pour favoriser des mécanismes de participations plus diversifiées et plus souples des parents à tous les niveaux de décision nationale ou régionale, et également au niveau de l'établissement scolaire. Cette étude fait référence non seulement grâce à ses indicateurs, mais également par la mise en place d'un mécanisme de suivi à l'aide d'un observatoire de la participation des parents.

Enfin, des propositions innovantes plaident en faveur de la participation des parents à la gouvernance des systèmes éducatifs à l'aide de nouvelles formules ou méthodes mettant en valeur des bonnes pratiques dont la gestion directe de parents de centre scolaire ou encore la promotion de la citoyenneté active, y compris la formation des parents à cet effet. Au niveau des politiques et stratégies européennes, cette publication est déjà un outil de travail et de base de réflexion.

**Rose, P., Alcot, B. (2015). How can education systems become equitable by 2030? DFID think pieces – Learning and equity, Cambridge.**

This paper is part of a series of think pieces produced by the Health & Education Advice & Resource Team (HEART), and commissioned by the UK's Department for International Development (DFID) in 2015. The Health & Education Advice & Resource Team (HEART), and commissioned by the UK's Department for International Development (DFID) in 2015. Further HEART think pieces and reports are published online at [www.heart-resources.org](http://www.heart-resources.org)

This think piece is part of a series commissioned by the UK's Department for International Development (DFID). The purpose of the think piece series is to stimulate international debate on the future direction of education development in low income countries; provide direction for future DFID research priorities; and provide evidence products that can inform policy and programming decisions. The other documents in the series are available to download at the following web address: [www.heart-resources.org](http://www.heart-resources.org)

The Sustainable Development Goals (SDGs) emphasize the importance of all children and young people learning the basics by 2030, along with a

commitment to ensuring no one is left behind. This dual emphasis is needed. Enrolment has increased considerably in many low- and lower middle-income countries over the past 15 years, in line with global commitments made as part of the Millennium Development Goals (MDGs). However, this growth has been accompanied by an uncomfortable realization: being in school does not necessarily equate to learning. Of the estimated 250 million children not learning the basics, around half have spent at least four years in school (UNESCO, 2014a). In order to change this situation, we need to know which children are not learning, at what stage learning gaps emerge, and whether the school system itself is responsible for holding back their learning – or, rather, can help to narrow learning gaps. This paper identifies that learning inequalities start early in the primary school cycle, or even before children start school. It further shows that achieving a target central to the SDGs, namely ensuring all children, regardless of circumstance, are learning the basics by 2030, will require a step-change in progress over the next 15 years that will not be achieved by ‘business as usual’. Recognizing the commitment that no target will be met unless met for all (UNESCO, 2015; World Education Forum, 2015), particular focus is needed on those who face disadvantages due to poverty, gender, where they live, and whether they have a disability.

**Sherman Newcomb, W., Cumings Mansfield, K. (2014). *Women Interrupting, Disrupting, and Revolutionizing Educational Policy and Practice*, Charlotte.**

The idea for this book was born from discussions at several recent academic events including the Women Leading Education (WLE) International Conference in Volos, Greece (2012) and the University Council for Educational Administration (UCEA) Conference in Pittsburgh, Pennsylvania (2011) as well as from informal dialogue amongst ourselves and various colleagues, both new and veteran to the field of educational leadership and, in particular, dedicated to the study of women in leadership. At both the WLE Conference and the UCEA Conference, we heard frustration from veteran women in the field that the study of women in leadership is stagnant and has not moved forward in several years; with scholars new to the field continuing to write and publish work about barriers to aspiring and practicing women leaders (the same types of reports that began the “formal” inquiry into women’s lives as leaders back in the 1980s) without being able to push forward with “new” information or ideas for change. In essence, the concerns and questions that were posed from some veteran

women were: Why are we continuing to report the same things that we reported 30 years ago?; Why are we still talking about barriers to women in leadership?; and Why haven't we moved past gender binaries in regard to leadership ideas and practice? Considering these questions, some women new to the field countered with their own set of responses and questions that included: Is it not significant to report that some women are still experiencing the same types of barriers in leadership that were highlighted 30 years ago?; Is it accurate to report that all women's voices have now been heard/represented?; and How can we report something different if it hasn't happened?

The discussions that have ensued between veteran women and those new to the field inspired us to develop a book that situates women in leadership exactly where we are today (and reports the status of girls who are positioned to continue the "good fight" that began many years ago) and that both highlights the changes that have occurred and reports any stagnancy that continues to threaten women's positionality in educational leadership literature, practice, and policy. It forefronts the voices of women educational scholars who have (and are) interrupting, disrupting, and revolutionizing educational policy and practice. Our book reports women's leadership activities and knowledge in both the k-12 and university settings and concludes with chapters ripe with ideas for pushing for change through policy, advocacy, and activism. The final chapter presents themes that emerged from the individual chapters and sets forth an agenda to move forward with the study of women in leadership.

**Schmidt-Traub, G., de la Mothe Karoubi, E., Espey, J. (2015). Sustainable Development Solutions Network (SDSN), Indicators and a Monitoring Framework for the Sustainable Development Goals Launching a data revolution for the SDGs, London.**

This report is offered as a contribution to the multi-stakeholder debate in support of the SDGs. It outlines how a comprehensive indicator framework might be established to support the goals and targets proposed by the Open Working Group on the SDGs (OWG). The report is the result of 18 months of intensive global discussions involving thousands of experts from UN organizations, academia, civil society, business, and a large number of national statistical offices (NSOs). The large number of detailed comments received from all parts of the world and all areas of expertise gives us confidence that it is possible to measure the full spectrum of SDGs and their targets through a compact indicator framework.

**Scott, A., Lucci, P., Berliner, T. (2015). Mind the gap? A comparison of international and national targets for the SDG agenda. Overseas Development Institute, London.**

This paper compares existing policy commitments and targets at the national level with corresponding SDG targets to assess the gap between national and global ambition. The aim is to draw a political baseline of SDG ambition to inform the UN target setting process and provide a global snapshot that aids comparisons of ambition between countries. The review analyses 62 targets across 11 goal areas in 75 countries covering more than 80% of the world's population. 52% of targets identified covered periods that extended beyond 2015, and many ran from 5 to 10 years, indicating that SDG target setting may need to account for national time.

**Webb, P. T., Gulson K. N. (2015). Policy, Geophilosophy and Education, Rotterdam.**

Education policy is premised on its instrumentalist approach. This instrumentalism is based on narrow assumptions concerning people (the subject), decision-making (power), problem-solving (science and methodology), and knowledge (epistemology). Policy, Geophilosophy and Education reconceptualises the object, and hence, the objectives, of education policy. Specifically, the book illustrates how education policy positions and constitutes objects and subjects through emergent policy arrangements that simultaneously influence how policy is sensed, embodied, and enacted. The book examines the disciplinary and multi-disciplinary approaches to education policy analysis over the last sixty years, and reveals how policy analysis constitutes the ontologies and epistemologies of policy. In order to reconceptualise policy, Policy, Geophilosophy and Education uses ideas of spatiality, affect and problematization from the disciplines of geography and philosophy. The book problematizes case-vignettes to illustrate the complex and often paradoxical relations between neo-liberal education policy equity, and educational inequalities produced in the representational registers of race and ethnicity.

**Tomasevski, K. (2004). Manual on Rights-Based Education, UNESCO, Bangkok.**

Il s'agit d'une collaboration entre l'ancienne rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation et le bureau régional de l'UNESCO pour l'Asie-Pacifique. L'objectif de l'étude est de combiner la réalisation du droit à l'éducation avec le programme de l'Éducation pour Tous jusqu'à une petite échelle locale. Deux critères clefs peuvent résumer cette approche : la qualité de l'éducation accessible à tous et la prise en compte du meilleur intérêt des bénéficiaires.

La Rapporteuse Spéciale souligne avec pertinence, que si l'éducation est abordée dans la gamme des normes, des programmes et stratégies de l'ONU, et par d'autres accords internationaux, ceux-ci n'ont pas été ratifiés par tous les pays. En outre, la ratification n'est que la première étape d'un gouvernement pour apporter des changements significatifs à son système d'éducation. Un traité est utilisé comme un principe directeur pour l'adoption d'une législation nationale et il peut à son tour différer des politiques d'éducation réels qui sont établis. Cette approche invite les acteurs à prendre en compte les droits universels de l'enfant avec les obligations gouvernementales universelle pour permettre un accès égal à l'éducation, des normes de qualité, l'élimination de la discrimination, et une foule d'autres questions connexes. Dans cette perspective les stratégies d'enseignement fondées sur les droits devraient prendre en compte les objectifs de l'EPT et donc conduire les gouvernements à rendre l'éducation disponible, accessible, acceptable et adaptable.

**Transparency International. (2005). Un avenir dérobé. La corruption dans l'éducation, dix expériences vécues à travers le monde, TI, Berlin.**

Transparency International (TI) est une organisation non gouvernementale internationale d'origine allemande ayant pour principale vocation la lutte contre la corruption des gouvernements et institutions gouvernementales mondiaux : Son mode de fonctionnement se veut décentralisé avec un secrétariat central en Allemagne et 80 sections nationales présentes sur les cinq continents. TI agit surtout connue un observatoire et publie des indices mondiaux sur la corruption en matière de gouvernance des Etats et des institutions nationales. Certes, elle n'est pas exempte de critique quant à son autonomie d'action mais là n'est pas le propos.



Dans une bibliographie sur les différentes approches et mises en œuvre du droit à l'éducation, cette publication est une synthèse de différents rapports et donne à travers ces dix études de cas une idée de ce que la «corruption» peut-être ou risque d'être quel que soit le pays quant à son niveau de développement et à sa culture de gouvernance.

Ce rapport publié en 2005 en anglais et en français par *Transparency International*, met en lumière les formes et les conséquences de la corruption dans l'éducation. Il présente également des initiatives engagées dans dix pays différents pour y faire face (Argentine, Bosnie-Herzégovine, Brésil, Géorgie, Mexique, Népal, Nicaragua, Niger, Sierra Leone et Zambie).

Les auteurs placent leur travaux dans le cadre des objectifs internationaux (ONU et UNESCO) de l'accès à l'éducation primaire – ou de base – pour tous d'ici 2015. A priori, ils constatent que l'aide internationale en la matière est en nette progression. Pourtant, ils se rallient aux analystes qui estiment que cet objectif ne sera jamais atteint dans les délais et leur point de vue invite à considérer comme facteur de frein «le manque d'instruments visant à réduire la corruption au sein du secteur éducatif». Pour étayer leurs analyses, ils observent les conséquences de ce qui est communément appelé la «mondialisation» ou «globalisation» des échanges, des entraides et des renforcements de capacités surtout pour les pays en développement ce qui se conjuguent, en l'occurrence, avec les conditions de décentralisation, de diversification, de privatisation et de mondialisation des services éducatifs. Les auteurs tentent donc, à travers des rapports de dix sections nationales, de s'assurer que les fonds alloués au secteur de l'éducation contribuent effectivement à la réalisation des objectifs fixés et constituent une préoccupation majeure.

La valeur ajoutée de cette étude réside sans doute, comme le souligne la préface, à fournir «des informations de première main sur les opportunités de corruption» qui existent dans différents systèmes éducatifs. Des approches novatrices sont également suggérées pour réduire ces risques et ce dans différents domaines notamment le financement, la production de manuels scolaires, l'attribution de bourses et les examens. Tous les thèmes abordés plaident pour une transparence et une responsabilité plus grandes en matière de gestion des ressources éducatives. Nous retiendrons des conclusions – ce qui n'est pas des moindres – que les risques de corruption et sa réalité sont faibles en milieu primaire (à contrario de l'enseignement supérieur) et quasi

inexistant en milieu rural. UN tel constat invite à suivre le parcours des auteurs.

**UNESCO. (1996). L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris.**

Le Directeur de l'UNESCO avait confié à une commission internationale, présidée par Jacques Delors, de réfléchir sur l'éducation au XXe siècle. Quel place nos sociétés réservent-t-elles aux jeunes à l'école, dans la famille ou dans la nation ? Comment l'éducation peut-elle préparer aux exigences d'un monde en constant bouleversement ? Comment surmonter la crainte du chômage ? Comment faire progresser les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale ? UN ensemble de questions et de perspectives qui ont servies de moteur aux auteurs considérant l'éducation comme une expérience globale appelé à se déployer tout au long de la vie de chaque individu et à jouer un rôle essentiel dans le développement d'une société.

43

---

La diversité de thèmes abordés est enrichie par la diversité des auteurs quant à leur horizon culturel et professionnel, et leur provenance de différentes régions du monde. Cette diversité met en lumière des conceptions de l'éducation différentes, et invite à viser un "vivre ensemble" dans l'élaboration des recommandations telles déployées dans l'épilogue.

**UNESCO. (1996). Notre diversité créatrice, Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement, UNESCO, Paris.**

Cette publication est en quelque sorte une base de réflexions et d'analyses qui ont permis d'introduire l'Objectif 2 des OMD. L'exigence de l'amélioration des conditions de vies et du développement humain d'une part, et d'autre part l'accession au statut de nation « avait favorisé une prise de conscience aiguë du fait que le style de vie propre à chaque peuple représentait une valeur, un droit, une responsabilité et une chance".

La rationalité occidentale qui est à l'origine des normes dites universelles doit être tempérée par le droit de tout peuple à revendiquer leur

appropriation de la « modernité ». Ainsi, il apparaît telle une prise de conscience que l'émancipation politique s'accompagne de revendications des propres richesses culturelles de chaque peuple jusque dans les décisions économiques dont l'aide au développement.

Cette étude est intéressante et charnière quant au changement des prises de conscience envers l'impact de la diversité culturelle dans les décisions internationale et les tentatives d'une solidarité mondiale : « mondialisation, culture et développement » étant l'un des axes qui caractérise le travail dans ce rapport en vue d'une « nouvelle éthique universelle ».

**UNESCO. (2000). Forum mondial sur l'éducation, Education pour tous, UNESCO, Dakar.**

Le Forum de Dakar de l'an 2000, organisé sous l'égide de l'UNESCO; demeure la date charnière et l'axe de référence de tout ce qui concerne le droit à l'éducation. Le Forum, c'est près de 1500 participants de 181 pays; il a permis à travailler ensemble des acteurs de tous les horizons, des politiciens aux représentants de la société civile, des enseignants aux acteurs majeurs des grandes organisations internationales. Un objectif commun : faire en sorte que tous, enfants et adultes, garçons et filles, puissent acquérir les compétences de base et de qualité pour pouvoir agir en qualité de citoyen, de travailleur, de parent et s'épanouir dans la société face aux défis émergents avec la mondialisation qui atteint tous les domaine d'action.

En séance plénière finale, les délégués du Forum adoptent le Cadre d'action de Dakar et l'intitule « l'Education Pour Tous : tenir nos engagements collectifs ». Ce document réaffirme les buts de l'EPT, et précise « qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources.». Les Etats membres s'engagent à mettre en œuvre des plans d'action nationaux pour renforcer les mécanismes organisationnels et de coordonner les efforts globaux. L'UNESCO, dans son rôle de Secrétariat, est appelé à recentrer « son programme d'éducation de manière à placer les résultats et les priorités de Dakar au cœur de son activité » et à travailler en étroite collaboration avec les autres

organisations. La conviction commune est que l'éducation reste « la clef du succès pour les générations suivantes ».

Cette publication offre un rapport complet qui rend compte des discussions tenues au cours du Forum, des moyens de mise en œuvre du Plan d'action et également des pistes pour l'après Dakar.

Six objectifs spécifiques caractérisent l'actualisation de l'EPT à Dakar :

- Développer la protection et l'éducation de la petite enfance;
- Faire en sorte que tous les enfants aient accès à un enseignement primaire obligatoire et gratuit;
- Promouvoir l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes;
- Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes;
- Réaliser la parité entre les sexes d'ici 2005 et l'égalité entre les sexes en 2015;
- Améliorer la qualité de l'éducation.

**UNESCO. (2010). Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel: Rapport mondial de l'UNESCO, UNESCO, Paris.**

Septembre 2000, les Etats membres des Nations Unies souhaitent politiquement marquer le passage du nouveau millénaire en adoptant les « Objectifs du Millénaire pour le Développement » avec un terme en l'an 2015 (reporté au fil des décennies). Les OMD ont pour ambition de répondre aux défis les plus importants du monde déclinés dans regroupent 8 Objectifs divisés en 21 cibles quantifiables par 60 indicateurs.

L'Objectif 2 invite les Etats membres à assurer l'éducation primaire pour tous : « d'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires » (cible 2a). Chaque agence de l'ONU est également invitée à travailler, selon sa spécificité, à l'étude et la mise en œuvre d'un Objectif ou de l'ensemble des OMD. C'est donc ce cadre que l'Unesco a publié cette étude.

Partant de la prémisse que la diversité culturelle est une ressource inhérente au genre humain et que toutes les cultures sont égales et dignes en droit, leur « floraison » forme l'humanité. L'UNESCO avec ses experts a souhaité lancé cette étude mondiale pour valoriser la diversité culturelle dans les débats et actions pour le développement.

La diversité des experts de par leurs compétences et leurs expériences, donne à cette étude un « large spectre » du rôle crucial que la diversité culturelle peut jouer dans la résolution de questions que notre monde affronte face aux défis de l'environnement, le changement climatique, l'économie, l'éducation et la santé, la sauvegarde du patrimoine, celle des langues, l'accès aux ressources et le mieux-être. En fin de compte, comme l'énonce l'introduction des « liens de tous ordres sont à l'œuvre, de telle sorte qu'il est impossible de se pencher sur un domaine précis sans tenir compte de la portée des cultures et de leur diversité. [...] l'UNESCO est résolue à placer la diversité culturelle au centre des projets de développement, et à faire du respect de cette diversité le fondement de dialogues entre les cultures, tout autant qu'un outil de paix".

**UNESCO. (2014). Sustainable Development begins with education. Paris.**

Education is a fundamental right and the basis for progress in every country. Parents need information about health and nutrition if they are to give their children the start in life they deserve. Prosperous countries depend on skilled and educated workers. The challenges of conquering poverty, combatting climate change and achieving truly sustainable development in the coming decades compel us to work together. With partnership, leadership and wise investments in education, we can transform individual lives, national economies and our world.

**UNESCO. (2015). UNESCO's role in promoting education as a tool to prevent violent extremism. Doc 197 EX/46, Paris.**

Rôle de l'UNESCO dans la promotion de l'éducation comme outil de prévention de l'extrémisme violent; La Función de la UNESCO en la promoción de la educación como instrumento para prevenir el extremismo violento (Arabic, Chinese, French, Russian, Spanish) UNESCO.

**UNESCO. (2015). Énoncé de position sur l'éducation après 2015, Paris.**

Le présent exposé de position examine les tendances en train de se dessiner et les évolutions et défis socioéconomiques plus généraux qui affectent les pays aussi bien développés qu'en développement dans un monde globalisé et interconnecté, et leurs incidences pour l'éducation. Au nombre de ces tendances et de ces défis figurent la croissance économique rapide dans certains pays et les changements sur les marchés du travail, les évolutions géopolitiques, les avancées technologiques, les changements démographiques et l'urbanisation croissante, ainsi que l'augmentation de la consommation d'énergie qui exerce des pressions de plus en plus fortes sur les ressources naturelles, sur fond d'aggravation du chômage, en particulier chez les jeunes, et de creusement des inégalités.

**UNESCO. (2015). Global Citizenship Education, Paris.**

This publication, titled Global Citizenship Education: Topics and learning objectives, is the first pedagogical guidance from UNESCO on global citizenship education. It is the result of an extensive research and consultation process with experts from different parts of the world. This guidance draws on the UNESCO publication Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century and the outcomes of three key UNESCO events on global citizenship education: the Technical Consultation on Global Citizenship Education (September 2013), as well as the First and Second UNESCO Fora on Global Citizenship Education, organized in December 2013 and January 2015 respectively. Before it was finalized, the guidance was field-tested by education stakeholders in selected countries in all regions to ensure its relevance in different geographical and socio-cultural contexts.

**UNESCO, (2015), Rethinking education: Towards a global common good? , Paris.**

La conceptualisation de l'éducation à l'UNESCO se base sur les Rapports Faure et Delors. Le contenu de ces rapports est toujours valide, toutefois une réadaptation est nécessaire en raison des multiples changements qui ont eu lieu ces quinze dernières années dans la société, ainsi que l'apparition de nouveaux défis.

Nous pouvons souligner certains des changements qui ont modifié notre vision de l'éducation: le développement de l'apprentissage en ligne et l'apparition de nouveaux acteurs, la globalisation croissante dans un monde diversifié et interconnecté, la vulnérabilité des jeunes qui augmente, ainsi que la reformulation de la bonne gouvernance dans l'éducation.

Afin de relever ces défis de manière appropriée, le document de l'UNESCO propose de changer le paradigme de l'éducation et de l'adapter au XXIème siècle. A cet égard, il suggère de dépasser l'éducation comme bien public pour aller vers l'éducation comme bien commun. La conception de l'éducation comme bien public ne peut en effet répondre aux défis principaux qui se présentent, pour les raisons suivantes :

- Il y a une demande croissante de transparence, d'inclusion et de responsabilité. Les acteurs non-gouvernementaux comme les citoyens, les communautés et les différentes parties prenantes veulent participer davantage aux affaires publiques et en cela, l'éducation n'est pas une exception,

- Il y a un engagement privé toujours plus important dans l'éducation. Comme reconnu dans le document, ce mouvement peut avoir des effets positifs, comme une augmentation des chances d'enseignement, un plus grand choix parental, ainsi qu'un plus grand éventail de curricula. Toutefois, certains risques négatifs potentiels doivent être pris en considération, par exemple un contrôle insuffisant ou inadéquat de ces écoles et un manque de cohésion sociale et de solidarité.

- Recontextualisation du droit à l'éducation. Le document rappelle que l'éducation est toujours un droit de l'homme. En gardant cela à l'esprit, le rôle de l'état doit être celui de garant du droit.

- Des frontières mal définies entre le public et le privé. La participation des organisations de la société civile, la diversification des ressources financières, l'affaiblissement des capacités de plusieurs Etats souverains dans la détermination des politiques publiques et la croissance des organisations à but lucratif rendent difficile une distinction claire entre le public et le privé.

Le document clôt ce débat en soulignant que la conception du bien public est basée trop fortement sur « une approche de marché », vu que les biens publics sont « des biens dont tout le monde a la jouissance commune dans le sens que la consommation de ces biens par chaque individu n'entraîne aucune réduction de la consommation de ces biens par d'autres individus ». En revanche l'éducation requiert une « approche

de bien commun ». En effet ces « biens (son ceux) que les êtres humains partagent intrinsèquement, et communiquent entre eux tels que les valeurs, les vertus civiques et un sens de la justice ». Pour résumer, l'idée principale est que l'éducation ne peut être réduite à une problématique entre le public et le privé, mais aller vers la réalisation d'un droit fondamental.

C'est un pas très important à franchir pour la réalisation du droit à l'éducation. Cela permettrait de se concentrer sur un nouveau paradigme, sans la dichotomie privé-public. Ce nouveau paradigme pourrait se formuler autour de trois idées :

1. Le bien commun réaffirme les dimensions collectives de l'éducation comme un effort social partagé.
2. Le bien commun implique une diversité de conceptions du bien-être et de la vie commune.
3. Le bien commun accentue le processus de participation. Il est impossible de comprendre l'éducation comme un bien commun sans des mécanismes inclusifs dans les politiques publiques et avec des mises en œuvre sans reddition de comptes.

Repenser l'éducation amène une reformulation du rôle de l'Etat, en l'encourageant à agir différemment en ce qui concerne la participation. Les nouveaux rôles et les responsabilités des états lorsqu'ils doivent assumer l'éducation comme un bien commun sont donc :

- Renforcer le rôle de la société civile : la bonne gouvernance requiert de multiples partenariats avec la société civile, y compris des mécanismes in-novateurs pour le développement de tels partenariats.
- Renforcer le rôle des Etats dans la régulation des biens communs. A cet égard, l'état doit assurer l'accès à l'éducation et ne pas céder à la mar-chandisation.
- Renforcer le rôle des agences intergouvernementales dans la régulation des biens communs globaux.

**UNHCR. (2012). United Nations High Commissioner for Refugees. Education Strategy 2012 – 2016. Ensuring Access to Education Operational Guidance on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas, Geneva.**

Education is one of the highest priorities of refugee communities. Yet there is little evidence of tangible organizational commitment by UNHCR to guaranteeing the right to education for refugee children and



young people. The lack of high quality and protective education for refugees stands in the way of meeting Education for All goals, of achieving durable solutions, and of sustainable development and reconstruction of home and host countries.

### **UNESCO. (2015). Cadre d'action Education 2030, Paris.**

Le Cadre d'Action Education 2030 a été lancé le 4 novembre à l'UNESCO à Paris en présence de ministres et représentants de délégations gouvernementales, de chefs d'agences internationales, ainsi que de représentants d'organisations multilatérales et bilatérales, de la société civile, du corps enseignant, des universités, des jeunes et du secteur privé.

Le cadre d'Action vise à soutenir les pays dans la mise en œuvre de l'agenda Education 2030, partie intégrante de l'Agenda 2030 pour le développement durable. Il s'agit de mobiliser tous les acteurs concernés afin d'atteindre l'objectif sur l'éducation qui est d'« 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 », et les sous-objectifs y relatifs. Le cadre d'Action propose des moyens de mise en œuvre, de coordination, de financement et d'évaluation pour l'agenda Education 2030 – au niveau mondiale, régionale et nationale.

L'adoption du Cadre d'Action Education 2030 et le résultat d'un processus de consultation large et ouvert. Les éléments clés ont déjà été convenus lors du Forum mondial sur l'éducation à Incheon, République de Corée, en mai 2015. La déclaration d'Incheon, qui en résulte, démontre l'engagement déterminé des pays et de la communauté de l'éducation internationale pour un agenda de l'éducation holistique, ambitieux, inclusif et inspirant pour les années 2016-2030.

Même si les deux agendas internationaux de l'Éducation pour tous et des objectifs du millénaire pour le développement ont mené à des améliorations dans le secteur de l'éducation, le droit à l'éducation pour tous n'est toujours pas garanti aujourd'hui. Education 2030 doit relever les défis d'aujourd'hui et de demain, au niveau mondial et national. Ce nouvel agenda représente un changement de perspective : il est applicable à tous les États – pays industrialisés, pays en transition et pays en développement – et donc aussi à la Suisse.

L'accent est mis sur la qualité de l'éducation, l'égalité, l'inclusion et la possibilité d'apprentissage tout le long de la vie. En outre, l'éducation est

reconnue comme droit humain fondamental, de même que son rôle dans le développement durable et le respect des droits de l'homme.

**UNESCO, UNICEF. (2008). Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme. Cadre pour la réalisation du droit des enfants à l'éducation et de leurs droits au sein de l'éducation, Paris, New York.**

L'UNICEF et l'UNESCO font cause commune ici en élaborant un cadre pour la réalisation du droit des enfants à l'éducation et de leurs droits au sein de l'éducation. Comme le précise préface, ce document est principalement axé sur l'éducation de base au niveau du primaire et les droits des enfants au sein de l'éducation. Dans la ligne des objectifs de l'EPT, il se situe dans le cadre des approches de l'apprentissage fondées sur le cycle de vie et de l'apprentissage tout au long de la vie. Il doit être considéré également dans le contexte du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme (2004).

Cette étude tend à combler les lacunes d'analyse entre l'EPT et les droits de l'homme. Les auteurs proposent un cadre complet de stratégies et d'actions nécessaires pour traduire ces droits de l'homme en législation, en politiques et en programmes permettant de réaliser l'Éducation pour tous. Ensemble, l'analyse conceptuelle et le cadre peuvent être utilisés à des fins de plaidoyer et de mobilisation sociale et fournissent les outils permettant de mener, dans quelque pays que ce soit, une analyse critique de la situation actuelle de l'éducation du point de vue des droits de l'homme. Les thèmes récurrents sont le droit de tout enfant à l'éducation; le droit à une éducation de qualité; le droit au respect dans l'environnement d'apprentissage.

**Vidergor, H. E., Harris, C. R. (2015). Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners Foreword, Rotterdam.**

This book is a comprehensive study and guide for the classroom teacher, the gifted program coordinator, and the graduate student, who are challenged daily to provide for individual children who differ markedly but come under the umbrella of giftedness. It serves as a wellspring that derives from theory while it offers practical application of theoretical construct in a wide variety of international settings from leaders in the field who demonstrate implementation of proven and

field-tested techniques and alternative scenarios to accommodate every classroom situation. Contributors are internationally recognized experts who have come together to provide a sound, reliable source for teachers of the gifted that will be utilized time and time again by practitioners and researchers alike.

**Wilson-Keenan, J.-A. (2015). *From Small Places. Toward the Realization of Literacy as a Human Right*. Rotterdam.**

*From Small Places: Toward the Realization of Literacy as a Human Right* brings together history, theory, research, and practices that can lead to the realization of this right, both in itself, and as a means of achieving other rights.

The premise of this book is that this right begins early in life within small places across the world. This idea originates from the words of Eleanor Roosevelt, Chair of the Commission that drafted the Universal Declaration of Human Rights (UDHR):

Herein, literacy is viewed as a life-long social process. Literacy includes reading, writing, and new literacies that are evolving along with new technologies.

The book includes an examination of the evolution of literacy as a human right from 1948, the time of the writing of the UDHR, to the present. Barriers to the realization of literacy as a human right, including the pedagogy of poverty and pathologizing the language of poor children, are explored. The book also describes theory, research and practices that can serve to dismantle these barriers. It includes research about brain development, language and literacy development from birth to the age of six, and examples of practices and community initiatives that honor, support, and build upon children's language and literacy.