



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Direction du développement
et de la coopération DDC



Education
SDC Network

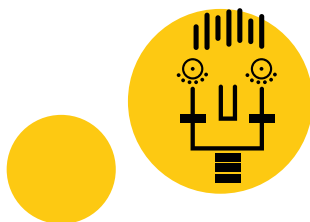


Guide thématique

Ne laisser personne de côté dans la pratique

Éducation

Par Stephen Thompson, Institute of Development Studies (IDS) & Barbara Zeus/Norrag,
réseau Éducation de la DDC



Que savons-nous des personnes marginalisées dans le secteur de l'éducation ?

L'éducation est indispensable au développement inclusif, pacifique et durable d'une société. Une éducation équitable et de qualité peut garantir une participation plus large des groupes marginalisés au processus de développement, ce qui permet de réduire les inégalités sociales. Un système éducatif qui ne vise pas l'équité en termes d'accès, de possibilités d'apprentissage et de qualité des résultats d'apprentissage risque de figer les inégalités existantes au sein des sociétés. Pour construire des sociétés plus inclusives et plus justes, il est donc capital de ne laisser personne de côté dans le domaine de l'éducation.

Bien que le droit à l'éducation soit reconnu comme un **droit humain universel**,¹ les estimations indiquent que 262 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes d'âge scolaire (entre 6 et 17 ans) se sont vu refuser ce droit en 2017.² Cela signifie qu'**un enfant, adolescent ou jeune sur cinq** en âge d'être scolarisé ne reçoit pas d'enseignement. Au niveau de l'école primaire, quelque 64 millions d'enfants de 6 à 11 ans ne sont pas scolarisés. Environ 61 millions d'adolescents âgés de 12 à 14 ans ne sont pas inscrits dans l'enseignement secondaire inférieur. Quant à l'enseignement secondaire supérieur, environ 139 millions de jeunes âgés de 15 à 17 ans n'y ont pas accès. Ces chiffres sont en progression car la population jeune, en forte croissance dans les pays les moins avancés, exerce une pression supplémentaire sur des systèmes éducatifs déjà affaiblis.



Les statistiques mondiales masquent de **grandes disparités** au niveau régional et national, car plus de la moitié des enfants qui ne sont pas inscrits à l'école primaire, soit plus de 34 millions, vivent en Afrique subsaharienne. L'Asie du Sud arrive en deuxième place, avec 10 millions d'enfants non scolarisés. Les pays les plus pauvres ont les taux de non-scolarisation les plus élevés. Dans les pays à faible revenu, 20 % des enfants ne vont pas à l'école primaire, contre 3 % dans les pays à revenu élevé.³ De nombreux enfants scolarisés dans le primaire **abandonnent** l'école en cours de route. Le taux d'achèvement du cycle primaire s'élève à 51 % dans les pays à faible revenu, contre 95 % dans les pays à revenu élevé. Dans les pays les moins avancés, seuls 33 % des élèves terminent le premier cycle de l'enseignement secondaire et parviennent ainsi à achever l'enseignement de base obligatoire.

En ce qui concerne les effectifs scolarisés, la difficulté est de veiller à ce que la **qualité** de l'éducation dispensée soit suffisante pour obtenir les résultats éducatifs souhaités ainsi que des résultats de développement pertinents sur le plan individuel, sociétal et économique. En Afrique subsaharienne, plus de 60 % des enfants qui terminent le cycle primaire ne savent ni lire ni écrire. Nombre d'entre eux risquent la marginalisation car ils ne sont pas en mesure d'assister régulièrement aux cours ou accumulent les retards pour des raisons dues à la pauvreté, à la discrimination sexuelle, à la santé et la nutrition, à la détresse psychologique, aux conflits ou à un handicap. Environ 103 millions de jeunes dans le monde, dont plus de 60 % de femmes, ne possèdent pas les compétences de base en matière d'alphabétisation.

Dans ce contexte, l'agenda des **objectifs de développement durable** (ODD) considère que l'équité est essentielle pour réaliser des progrès durables et appelle à ne laisser personne de côté en « aidant les plus défavorisés en premier ». L'ODD 4 vise à « 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 ». Il insiste sur la nécessité de lutter contre toutes les formes d'exclusion, mais aussi contre les inégalités en matière d'accès, de participation, et de processus et résultats d'apprentissage.⁴

La **cible 4.1** vise l'objectif suivant : « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile ». La **cible 4.5** vise l'objectif suivant : « D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle ».⁵

Pour assurer l'égalité en termes d'accès à l'éducation et de résultats d'apprentissage, il est important de comprendre qui est **exposé au risque de marginalisation et d'exclusion**. L'exclusion est très contextuelle et elle est influencée par les barrières de l'offre et de la demande qui empêchent les enfants, les adolescents et les jeunes de s'inscrire et de réussir à l'école. L'exclusion est souvent inhérente à des facteurs environnementaux, mais aussi à des caractéristiques individuelles et collectives, ou à des dimensions d'équité.

- Au **niveau individuel**, l'exclusion peut résulter du statut socioéconomique (pauvreté ou faible niveau d'éducation des parents), du lieu de résidence (milieu rural ou urbain, disparités régionales), d'un handicap et des besoins d'apprentissage spécifiques qui en découlent, ou d'autres vulnérabilités comme le fait d'être orphelin.
- Au **niveau du groupe**, l'exclusion peut résulter de l'appartenance à certains groupes ethniques ou linguistiques marginalisés ou à des peuples nomades ou indigènes. L'exclusion peut être aussi due au genre, à des facteurs socioculturels et religieux ou au statut migratoire.
- Les **facteurs environnementaux et contextuels** peuvent entraîner l'exclusion, quelles que soient les caractéristiques sociales ou individuelles. Assimilés à une « situation vulnérable », telle que mentionnée dans la cible 4.5, ces facteurs incluent les États fragiles, les conflits et les catastrophes, qui entraînent souvent des déplacements forcés.

Les risques d'exclusion sont bien plus élevés lorsque plusieurs de ces caractéristiques se recoupent. Les filles issues de foyers défavorisés et vivant dans les zones rurales sont généralement **les plus marginalisées et les plus difficiles à atteindre**. Bien que la situation diffère d'un pays à l'autre, elles sont plus susceptibles que les garçons d'être non scolarisées dans des contextes urbains riches. Les filles et les garçons touchés par les conflits et les crises humanitaires, ainsi que les personnes handicapées, figurent également parmi les plus marginalisés.

Facteurs d'exclusion au niveau individuel



Pauvreté

Il est largement admis que la pauvreté est le plus grand obstacle à l'éducation, à la fréquentation scolaire, à l'achèvement des études et à l'apprentissage. Les enfants issus du **quintile de ménages le plus pauvre ont le taux moyen de non-scolarisation le plus élevé**, soit 22 %, contre un taux de non-scolarisation inférieur à 6 % chez les enfants des ménages les plus riches. Au Burkina Faso et au Pakistan, par exemple, les enfants des familles les plus pauvres en âge de fréquenter l'école primaire sont près de cinq fois plus susceptibles d'être non scolarisés que ceux des familles les plus riches.⁶

De nombreux pays ont certes supprimé les frais de scolarité, mais les coûts directs ne sont pas les seuls obstacles. Dans des contextes d'extrême pauvreté, les **coûts d'opportunité** sont élevés. Les enfants issus de familles pauvres sont moins susceptibles de fréquenter l'école, même lorsqu'il existe des possibilités de scolarisation gratuite, car pour leurs parents il est prioritaire qu'ils travaillent ou qu'ils s'occupent de leurs jeunes frères et sœurs pendant qu'eux-mêmes vont travailler (en raison du manque de crèches publiques accessibles).⁷ Les parents préfèrent ce bénéfice immédiat au bénéfice à plus long terme que des années supplémentaires de scolarité peuvent rapporter plus tard.

Dans le contexte de la pauvreté, le **travail des enfants** reste un problème mondial considérable, et présente une nette corrélation négative avec la réalisation des objectifs en matière d'éducation. Les enfants travailleurs courent un risque bien plus grand d'être non scolarisés. Dans certains pays, les taux de scolarisation des enfants travailleurs sont inférieurs de moitié environ à ceux des enfants qui ne travaillent pas. Les enfants des familles défavorisées sont susceptibles de travailler plus longtemps.⁸ Plus ils travaillent, plus les écarts de performance et de scolarisation sont importants. Plus la prévalence du travail des enfants est élevée, plus il y a de risques que les enfants redoublent et abandonnent l'école avant la fin de l'enseignement primaire.⁹ Il existe une forte corrélation entre un taux élevé de travail des enfants et le taux d'analphabétisme chez les jeunes.

Lieu de résidence


Les jeunes qui vivent dans des **zones rurales éloignées** sont davantage susceptibles d'être exclus de l'éducation. Les enfants des zones rurales courent deux fois plus de risques d'être non scolarisés que les enfants des zones urbaines, soit 16 % contre 8 % en moyenne. Au Niger, par exemple, les inscriptions dans l'enseignement primaire s'élèvent à 39 % en milieu rural contre 77% en milieu urbain. Toutefois, les liens entre lieu de résidence et scolarisation varient en fonction du contexte. Dans certains pays comme le Bangladesh ou le Pakistan, les enfants des **bidonvilles urbains** ont moins de chances d'aller à l'école que ceux qui vivent en milieu rural.¹⁰

En général, il y a moins d'enseignants et moins d'écoles dans les zones rurales, et la **distance** pour se rendre dans ces établissements augmente à partir de l'enseignement post-primaire. Cette situation constitue certes un obstacle pour tout le monde, mais elle augmente aussi les risques d'exclusion pour les familles défavorisées qui n'ont pas les moyens de payer un transport, pour les enfants travailleurs qui n'ont pas assez de temps à disposition, pour les apprenants ayant des besoins particuliers et pour les filles.

Handicap et besoins particuliers

Les enfants, les adolescents et les jeunes atteints d'un **handicap** ont un taux de scolarisation plus faible et sont moins susceptibles de terminer leurs études primaires ou secondaires que les enfants non handicapés. Dans les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire inférieur, environ 40 % des enfants handicapés sont non scolarisés au niveau primaire et 55 % au niveau secondaire inférieur. Au Cambodge, un enfant handicapé sur deux n'est pas scolarisé, contre un enfant non handicapé sur 14. Au Burkina Faso, le taux de non-scolarisation des enfants handicapés est plus de deux fois supérieur à celui des enfants non handicapés.¹¹ Au Soudan du Sud, les enfants handicapés ont un taux de réussite de 3,7 % dans l'enseignement primaire et secondaire. Les données recueillies dans 40 pays montrent que le taux d'achèvement des études secondaires est en moyenne de 32 % pour les personnes non handicapées contre 21 % pour les personnes handicapées.¹²

Les jeunes handicapés peuvent être exclus de l'éducation parce que les écoles n'ont pas les capacités et les connaissances nécessaires pour répondre à leurs besoins d'apprentissage spécifiques, ou à cause du manque d'appareils et d'installations d'assistance, et de pédagogies et programmes scolaires non adaptés.¹³ Des besoins particuliers peuvent également résulter de **maladies chroniques** telles que



l'asthme ou le diabète, pour lesquelles les élèves ont besoin d'un environnement d'apprentissage souple et sécurisant. D'autres facteurs de vulnérabilité, comme le fait d'être **orphelin**, créent aussi des besoins d'apprentissage particuliers.

Facteurs d'exclusion au niveau collectif

Genre

Malgré quelques progrès, les inégalités entre hommes et femmes en matière d'accès à l'éducation, de participation et d'apprentissage persistent dans de nombreux pays. Globalement, les données indiquent que les **filles sont plus susceptibles d'être exclues**, bien que dans certaines régions les garçons soient désavantagés. En Afrique subsaharienne, pour 100 garçons non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire, 123 filles se voient refuser le droit à l'éducation. En Afrique du Nord et en Asie occidentale, 132 adolescentes ne suivent pas le premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 100 adolescents.¹⁴

Les filles ont moins de chances de commencer l'école et plus de risques de l'abandonner à la suite d'un mariage ou d'une grossesse précoces. En outre, dans certaines régions, les normes et attentes socioculturelles raccourcissent le cycle d'éducation des filles. Pour les garçons, la pression exercée pour subvenir aux besoins de la famille ou contribuer à son revenu peut entraîner l'exclusion, mais les filles supportent souvent la double charge des tâches domestiques et des activités économiques en dehors du foyer.

La violence sexiste peut aussi entraîner l'exclusion des filles. Les filles comme les garçons peuvent être victimes ou auteurs de violence à l'école. Toutefois, les données disponibles indiquent que les filles sont plus exposées à la violence, au harcèlement et à l'exploitation sexuelle à l'école, tandis que les garçons sont plus susceptibles de subir des violences physiques fréquentes et graves.¹⁵ Des installations sanitaires inadéquates peuvent également conduire à l'exclusion. Si le manque d'accès aux installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) peut affecter tous les enfants, les populations vulnérables supportent souvent un fardeau disproportionné. Une étude menée dans six pays sur l'accès aux installations WASH dans les écoles a révélé que les filles en période de menstruation au Malawi et en Ouganda se heurtaient à des difficultés constantes pour obtenir un accès adéquat à ces installations, ce qui les empêchait de pratiquer confortablement une hygiène adéquate et pouvait entraîner une augmentation des taux d'abandon. Au Kirghizistan et en Ouzbékistan, le principal problème auquel les filles étaient confrontées était le mauvais entretien des installations et le manque d'intimité, plutôt qu'un manque d'accès en général.¹⁶

Minorités ethniques ou linguistiques, peuples nomades ou indigènes

Les jeunes des minorités ethniques et linguistiques ainsi que ceux des communautés nomades ou indigènes ont moins de chances d'être inscrits à l'école et sont plus susceptibles d'obtenir des résultats insuffisants. Au Bangladesh, les enfants de la région des Chittagong Hill Tracts, où vivent des minorités ethnolinguistiques, ont des taux de scolarisation nettement inférieurs à ceux des enfants d'autres régions.¹⁷

En plus d'une discrimination et d'un harcèlement manifestes, ces groupes rencontrent des obstacles à l'éducation tels qu'un **environnement d'apprentissage inapproprié** et des programmes scolaires non adaptés, qui ne tiennent pas compte, ou insuffisamment, de leurs réalités et de leurs aspirations futures. Les barrières **linguistiques** constituent aussi un problème de taille lorsque l'enseignement n'est pas dispensé dans la langue maternelle des apprenants. Le fait de suivre un enseignement dans une langue qu'ils ne comprennent pas entrave leur apprentissage de l'écriture et de la lecture ainsi que leur éducation et dévalorise leur identité culturelle. Quant aux communautés nomades, les exigences scolaires sont souvent inadéquates à leur **mobilité** et ne prennent pas celle-ci en compte.¹⁸





Facteurs d'exclusion environnementaux et contextuels

Fragilité, conflits, catastrophes et déplacements

Dans les contextes de crise et de conflit, tous les enfants et les jeunes sont exposés au risque d'exclusion de l'éducation, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles et collectives. Les enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui vivent dans de tels contextes ont près de trois fois plus de chances de ne pas être scolarisés que les enfants dans d'autres parties du monde en développement.¹⁹ Ils sont plus susceptibles de manquer de longues périodes de scolarité, ce qui augmente la probabilité qu'ils renoncent complètement. Cela crée un cercle vicieux dans les contextes en question, où les faibles résultats en termes d'acquis scolaires et d'alphabétisation constituent des obstacles à un développement pacifique et durable.

On estime à 75 millions le nombre d'enfants âgés de 3 à 18 ans qui vivent dans des **situations de conflit** et sont privés d'éducation. Les conflits et la violence entraînent souvent la destruction d'écoles ou augmentent l'insécurité sur le chemin de l'école. Dans de telles situations, ce sont les élèves non scolarisés qui sont les plus vulnérables à la violence, au travail forcé, au recrutement forcé dans des groupes armés et au déplacement.²⁰ L'égalité des chances en matière d'éducation est inversement proportionnelle au taux de violence. Dans les pays qui présentent de fortes inégalités entre groupes ethniques et religieux, la probabilité d'un conflit violent est deux fois plus importante.²¹

En 2017, on estimait à quatre millions le nombre d'enfants **réfugiés** non scolarisés. Seuls 61 % des enfants réfugiés fréquentaient l'école primaire, contre 91 % en moyenne à l'échelle mondiale. Seuls 23 % des adolescents réfugiés étaient inscrits à l'école secondaire, contre 84 % à l'échelle mondiale.²²

Les **déplacements internes** exercent une pression additionnelle sur les systèmes éducatifs et ont des effets négatifs sur la scolarisation et la fréquentation scolaire. En Irak, le taux de scolarisation en école primaire ne dépassait pas les 54 % dans certains camps de déplacés internes.²³

En plus des conflits, les **catastrophes naturelles** comme les tremblements de terre et les épidémies comme le virus Ebola ont aussi des effets négatifs sur l'éducation, car les élèves doivent alors rattraper des semaines, des mois, voire des années de scolarité perdus. Dans les pays en proie à une **violence** croissante liée au crime organisé, à la drogue, à la traite des êtres humains et aux guerres de gangs, en particulier dans les régions d'Amérique latine et des Caraïbes, le simple fait d'aller à l'école peut mettre les enfants en danger.

Financement de l'éducation et absence de données : deux facteurs d'exclusion

Les ménages des pays pauvres dépensent plus pour l'éducation que ceux des pays développés

Les données disponibles révèlent que les ménages de nombreux pays en développement consacrent à l'éducation une part bien plus importante du PIB moyen par habitant que ceux des pays développés. Si les familles doivent assumer une charge financière aussi importante, il y a lieu de s'interroger sur la possibilité d'atteindre les objectifs mondiaux en matière d'éducation. Par exemple, les dépenses des ménages pour l'enseignement secondaire représentent 20 à 25 % du PIB moyen par habitant au Bénin, en Côte d'Ivoire, en Guinée, au Niger et au Tchad, et plus de 30 % au Togo, alors qu'elles ne dépassent pas 5 % dans les pays à revenu élevé.²⁴

L'aide à l'éducation de base est modeste et les pays les plus pauvres n'en profitent pas

Il est rare que les portefeuilles de projets des donateurs donnent la priorité à l'éducation de base. En outre, la part des aides à l'éducation de base attribuée aux pays les plus pauvres, là où elle est le plus nécessaire, est en diminution. De plus, la part des aides à l'éducation de base attribuée aux pays à faibles revenus est passée de 36 % en 2002 à 22 % en 2016.²⁵

L'éducation, secteur le plus sous-financé lors des crises humanitaires

L'éducation a toujours été le secteur le moins bien financé de l'aide humanitaire. La part allouée à l'éducation dans le montant total de l'aide humanitaire était de 2,1 % en 2017, soit bien en-dessous des besoins réels mais aussi des objectifs indicatifs, fixés à au moins 4 %.²⁶

Insuffisance de données fiables

Il manque des statistiques et des données nationales fiables pour identifier les inégalités et évaluer les goulets d'étranglement dont souffrent les groupes marginalisés. Pour pouvoir atteindre l'ODD 4, qui vise à « 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 », les pays doivent disposer de statistiques et pouvoir recourir à des mesures pour collecter et contrôler les données relatives à la qualité, l'inclusion et l'équité.

Diagnostiquer et mesurer la marginalisation pour permettre une éducation inclusive

Pour être sûr de ne laisser personne de côté dans le secteur de l'éducation, il faut établir un diagnostic contextuel solide des personnes susceptibles d'être marginalisées et de celles qui le sont déjà. De telles évaluations sont indispensables pour élaborer une **politique d'éducation inclusive** et cohérente dans le cadre d'objectifs de développement durable plus larges, car l'éducation est inextricablement liée à la réalisation d'autres objectifs. Les écoles jouent un rôle clé dans le développement, comme espace privilégié pour repérer et traiter les cas de malnutrition par exemple, ou pour les campagnes de vaccination et d'information sociale. Ceux qui ne sont pas scolarisés sont donc doublement désavantagés.

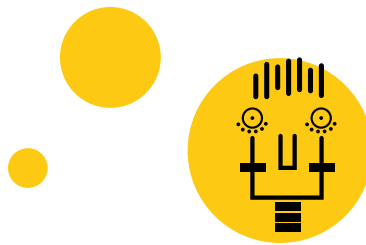
Il est difficile d'identifier et de **mesurer l'exclusion dans le secteur de l'éducation**, justement parce que ceux qui ne sont pas scolarisés sont moins visibles, voire invisibles. Dans certains pays, les naissances ne sont pas toujours enregistrées, il n'existe pas forcément de registre des enfants non scolarisés et les parents peuvent très bien se maintenir à l'écart des systèmes classiques d'information administrative.

Les **enquêtes auprès des ménages** sont donc un outil crucial pour analyser la relation entre les possibilités d'éducation et les diverses caractéristiques individuelles et collectives. Il est important que ces enquêtes soient aussi effectuées dans les régions et les communautés susceptibles d'être marginalisées et qu'elles mettent en évidence les points d'intersection entre les divers facteurs de marginalisation, afin d'obtenir une vision plus complète des recoupements et des interactions entre différents types de préjudice.²⁷

En ce qui concerne les enfants scolarisés, les **systèmes d'information sur la gestion de l'éducation** (SIGE) gérés par les ministères de l'éducation sont la principale source d'informations permettant d'analyser la marginalisation et l'exclusion dans le secteur éducatif au moyen de données sur la participation et les résultats d'apprentissage. Cependant, les SIGE comportent des degrés de désagrégation variables selon les pays, de sorte qu'il n'est pas toujours possible d'établir un lien entre d'une part les caractéristiques sociales et individuelles particulières et d'autre part les taux de scolarisation et les résultats scolaires.

Les niveaux de **désagrégation** peuvent donc varier fortement et il est nécessaire de les identifier aux niveaux local et national pour obtenir une analyse pertinente de la marginalisation et de l'exclusion. Les indicateurs englobent le genre, le lieu de résidence, la situation socioéconomique, la nationalité et le statut juridique, l'appartenance à un groupe ethnique ou social, y compris la religion, la langue maternelle, ainsi que des indicateurs de diversité individuelle comme le handicap, le statut d'orphelin ou d'autres critères de vulnérabilité, tels qu'ils figurent dans le cadre d'indicateurs relatifs à l'ODD 4.²⁸ Il est important de tenir compte du fait qu'il peut être délicat, dans certains contextes, de révéler qu'une personne appartient à un groupe ou est soumise à un statut juridique particulier (p. ex. réfugié) et que la collecte de données doit donc être effectuée en prenant garde à ne pas nuire.

La collecte et la compilation de données sont le fruit d'efforts conjugués fournis par différents **acteurs**, notamment des groupes communautaires, des organisations non gouvernementales, des ministères, des organismes de recherche et des agences des Nations unies, à tous les niveaux, depuis les ménages et les écoles jusqu'aux ministères nationaux. Il est possible de compléter les **données obtenues** grâce



aux SIGE et aux enquêtes auprès des ménages par des évaluations des besoins en éducation, des évaluations spécifiques des étudiants, un recensement de la population, des enquêtes sur le bien-être de la population, des enquêtes sur la population active, des systèmes de suivi et d'évaluation du secteur public ou des études universitaires et de marché.

Outre ces sources de données, **l'analyse contextuelle** de la marginalisation et de l'exclusion consiste à évaluer la dynamique sociale, la dynamique des conflits, les pratiques pédagogiques, ainsi que les programmes scolaires pour identifier les contenus et les images potentiellement discriminatoires, sensibles ou excluants.

L'analyse des données peut aider à identifier les « zones d'exclusion », là où naît l'exclusion, ce qui permet d'intervenir pour traiter des types spécifiques d'exclusion.²⁹ Le modèle des zones d'exclusion montre comment les effectifs scolaires régressent tout au long de l'enseignement primaire et comment les élèves qui cumulent un fort taux d'absentéisme et de faibles résultats scolaires se retrouvent dans des zones « à risque ».

Les quatre mesures suivantes peuvent être utilisées pour diagnostiquer la marginalisation dans l'éducation :

1. **Examiner qui est victime de marginalisation et d'exclusion dans l'éducation** : y a-t-il des groupes sociaux particuliers qui ne sont pas inscrits, qui ne fréquentent pas régulièrement l'école ou qui ont des résultats inférieurs à la moyenne ? Quelles sont les caractéristiques individuelles des enfants non scolarisés et de ceux qui risquent de redoubler ou d'abandonner l'école ? Quelles sont les réalités contextuelles dans les régions qui enregistrent un faible taux de scolarisation ou de faibles performances ?
2. **Repérer à quel moment le processus de marginalisation et d'exclusion s'enclenche** : est-ce que les enfants ne commencent pas l'école, abandonnent entre certains niveaux, ne passent pas d'un cycle à l'autre ? Des groupes ou des individus s'absentent-ils à certains moments de l'année (au moment des récoltes p. ex.) ?
3. **Identifier les lieux où se produisent la marginalisation et l'exclusion** : les enfants de certaines écoles ou régions géographiques sont-ils moins assidus ou moins performants que les autres ?
4. **Comprendre comment naissent la marginalisation et l'exclusion** : la pédagogie et les programmes sont-ils insensibles ou discriminatoires à l'égard de certains groupes ou individus ? Des exigences administratives spécifiques peuvent-elles constituer un obstacle pour certains groupes ou individus (comme la nécessité de produire un dossier scolaire ou un certificat de naissance, ce qui est souvent impossible pour les populations déplacées de force) ?

Cette analyse devrait permettre d'identifier les dimensions d'équité pertinentes et de définir des indicateurs d'équité³⁰ et des niveaux de désagrégation qui seront ensuite pris en compte dans le SIGE et les enquêtes afférentes.³¹



Conception des interventions : points d'entrée stratégiques pour intégrer le principe de NLPC dans l'éducation

Politiques d'éducation inclusives et équitables. Ce sont les groupes marginalisés qui subissent les conséquences les plus lourdes des défaillances des systèmes éducatifs, mais ce sont eux aussi qui peuvent le mieux en bénéficier si les décideurs politiques et les praticiens accordent une attention suffisante à leurs besoins spécifiques et intègrent ceux-ci dans des politiques et des plans pour le secteur éducatif qui soient inclusifs et équitables. Même si une politique inclusive est plus coûteuse à mettre en œuvre et à contrôler, elle est plus rentable sur le long terme. Souvent, les plans pour le secteur de l'éducation ne parviennent pas à identifier les groupes marginalisés et les caractéristiques individuelles des groupes à risque. Conformément aux engagements pris dans le cadre de l'agenda pour le développement durable, les politiques nationales et régionales et les plans sectoriels doivent mettre l'accent sur les besoins spécifiques des groupes marginalisés et définir les stratégies pour y répondre, ainsi que les financements et les compétences nécessaires. L'adoption de pratiques inclusives en classe implique de créer un environnement favorable à la mise en œuvre de ces politiques.

La **planification participative** à partir du niveau communautaire est un point d'entrée stratégique clé pour s'assurer que personne n'est laissé pour compte. L'implication des parents, des enseignants et des étudiants au niveau local dans la planification et la prise de décision en matière d'éducation leur permet de mieux s'approprier l'éducation et les sensibilise à son importance, tout en générant une éducation plus pertinente et plus sensible aux besoins localisés des groupes et des individus.

La mise en place de **dispositifs d'apprentissage souples** est indispensable pour pouvoir aider les personnes les plus difficiles à atteindre, notamment en créant des passerelles entre éducation formelle et non formelle. Dans les situations de conflit prolongé par exemple, les apprenants déjà âgés gagneraient à suivre des programmes d'enseignement accéléré plutôt que de devoir assister à des cours traditionnels avec des enfants plus jeunes. Pour les enfants de pasteurs nomades, une éducation de base distincte, avec des horaires de classe flexibles et des programmes adaptés à leurs réalités et à leurs pratiques culturelles, s'est avérée efficace.³²

La création d'**environnements d'apprentissage sûrs et protecteurs** qui donnent la priorité à la sécurité physique et socio-émotionnelle des apprenants est indispensable pour assurer une éducation inclusive. Cela peut passer par la construction de bâtiments et d'installations scolaires adaptés aux besoins des apprenants handicapés, ainsi que d'installations sanitaires adéquates avec un approvisionnement en eau. Mais cela couvre aussi les relations entre les élèves, les enseignants et la communauté d'apprentissage au sens large, le bien-être psychosocial et physique des apprenants et des enseignants, ainsi que la protection contre la violence.

Des **enseignants bien formés** sont les meilleurs garants d'une éducation inclusive de qualité et d'un environnement de classe propice où tous les élèves se sentent bienvenus, stimulés et encouragés à apprendre et à se dépasser. Pour améliorer le taux de scolarisation et les résultats des élèves, il est essentiel d'investir davantage dans les enseignants, de les doter de compétences pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques, de les sensibiliser aux pratiques inclusives et non violentes, et de leur donner des compétences concrètes pour gérer la diversité dans les classes en fonction des origines des élèves et de leurs capacités d'apprentissage.

L'enseignement et l'apprentissage adaptés au contexte impliquent d'utiliser une langue et des programmes adéquats. Dans les pays plurilingues par exemple, l'enseignement dans la langue maternelle nécessite d'investir largement dans la production de matériel d'apprentissage et la formation des enseignants. Mais cet investissement doit être mis en balance avec le coût social des enfants non scolarisés, la hausse des dépenses dues aux redoublements ou l'abandon scolaire. Selon une étude menée au

Mali, les enfants qui suivent un enseignement dans leur langue maternelle risquent cinq fois moins de redoubler et trois fois moins d'abandonner l'école. En termes d'investissement, même si les programmes francophones coûtent 8 % de moins que les programmes multilingues, une étude de la Banque mondiale estime que le coût total de l'éducation d'un élève en français pendant les six ans du cycle primaire coûte en fait 27 % de plus, en raison des taux élevés de redoublement et d'abandon.³³

Un financement accru de l'éducation de base est nécessaire. Après plusieurs années de stagnation, bien que l'aide à l'éducation de base ait légèrement augmenté en 2016, elle reste inférieure à la fois aux niveaux requis pour atteindre les objectifs de l'ODD 4 visant à ne laisser personne de côté, et aux aides allouées à d'autres secteurs. Il faut donc non seulement augmenter le financement mais aussi le maintenir plusieurs années d'affilée pour compenser la stagnation pendant la période 2010-2015. Par ailleurs, il reste encore beaucoup à faire pour obtenir une augmentation du financement humanitaire pour l'éducation et pour s'assurer que les fonds versés par les donateurs pour l'éducation de base aillent là où ils sont le plus nécessaires.³⁴ En outre, il faudrait augmenter les fonds alloués par les budgets nationaux pour l'éducation (objectif : 20 %), en réservant une part significative à l'éducation de base.³⁵

Le **financement de l'éducation adapté par habitant**, basé sur l'analyse des dimensions d'équité et sur les degrés d'exclusion, est un autre point d'entrée stratégique pour garantir la disponibilité d'un financement adéquat destiné à répondre aux besoins d'apprentissage spécifiques des individus et des groupes sociaux.

Des **systèmes de données améliorés** permettant une analyse à des niveaux de désagrégation significatifs constituent aussi un important point d'entrée stratégique. De nombreux pays ont besoin d'une assistance technique et financière pour poursuivre le développement de leur SIGE.³⁶ Pour que les évaluations et les enquêtes complémentaires fassent sens, elles doivent inclure les personnes marginalisées et les plus difficiles à atteindre.

Pour instaurer l'équité en termes d'accès à l'éducation et de résultats d'apprentissage, il est nécessaire aussi d'entreprendre des actions et des réformes **au-delà du secteur de l'éducation**, afin d'éliminer les obstacles du côté de la demande, en introduisant par exemple des changements plus larges dans les politiques publiques, pour permettre aux familles d'envoyer leurs enfants à l'école et non au travail et leur donner les moyens de le faire. Cela implique d'améliorer les mécanismes de protection sociale, les possibilités de revenus et de moyens de subsistance et l'accès aux services sociaux.

Ressources utiles

World Inequality Database on Education (WIDE) - <http://www.education-inequalities.org/>

Réaliser la promesse non tenue de l'Éducation pour tous : résultats de l'initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. ISU et UNICEF. 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231516>

Monitoring Education Participation: Framework for Monitoring Children and Adolescents who are Out of School or at Risk of Dropping Out. UNICEF et ISU. 2016. http://allschool.org/wp-content/uploads/2018/01/MonitoringEducationParticipation_accessibleWEB.pdf

Education Equity Indicators for Access: Guidance for Practitioners in Crisis and Conflict-Affected Contexts. ECCN. 2018. <https://static1.squarespace.com/static/57aa9cce6b8f5b8163fdc9a3/t/5beaf6f80eb-be8e56673f9d1/1542125304891/FINAL+-+Equity+of+Access+Indicator+Guidance+-+11.13.18.pdf>

Deprivation and Marginalization in Education (DME) - <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/html/dme-2.html>

Equity and Inclusion in Education – A guide to support education sector plan preparation, revision, and appraisal, UNGEI, 2010 - http://www.ungei.org/resources/files/Equity_and_Inclusion_Guide.pdf

Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation: bâtir des ponts, pas des murs UNESCO. 2018 - <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435>

Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, UNESCO, 2009 - https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fr

Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education, IBE-UNESCO, 2016 - <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf>

Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments, UNESCO Bangkok, 2015 - <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>



Notes de fin de document



- 1 ONU. 1948. Déclaration universelle des droits de l'homme, article 26. Document consulté le 8 novembre 2018 à l'adresse suivante : <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>
- 2 UNESCO. Institut de statistique de l'UNESCO ISU (UIS. Stat). Page consultée le 1^{er} novembre 2018 à l'adresse suivante : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr&SubSessionId=7051cc31-145b-4c35-ad6a-ae8b0de6ac78&themeid=-200>
- 3 Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2018. One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School. Fact Sheet No. 48. Document consulté le 8 novembre 2018 à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>
- 4 ECCN (Education in Crisis and Conflict Network). 2018. Education Equity Indicators for Access: Guidance for Practitioners in Crisis and Conflict-Affected Contexts. Document consulté le 1^{er} novembre 2018 à l'adresse suivante : <https://static1.squarespace.com/static/57aa9cce6b8f5b8163fdc9a3/t/5beaf6f80eb-be8e56673f9d1/1542125304891/FINAL+-+Equity+of+Access+Indicator+Guidance+-+11.13.18.pdf>
- 5 Nations Unies. Objectifs de développement durable. Page consultée le 6 mars 2018 à l'adresse suivante : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>
- 6 ISU et UNICEF. 2015. Réaliser la promesse non tenue de l'Éducation pour tous : résultats de l'initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Document consulté le 1^{er} novembre 2018 à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231516>
- 7 Deepta Chopra et Elena Zambelli. 2017. No Time to Rest: Women's Lived Experiences of Balancing Paid Work and Unpaid Care Work. IDS, Brighton. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/13574/GrOW%20global%20synthesis%20report%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 8 ISU et UNICEF. 2015.
- 9 OIT. 2015. Child labour and education - Progress, challenges and future directions. OIT, Genève http://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_26435/lang--en/index.htm
- 10 Hiroyuki Hattori. 2014. Demographic and socioeconomic determinants of school attendance: An analysis of household survey data. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.
- 11 Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2017. Education and Disability. Fact Sheet No. 40 Février 2017. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247516e.pdf>
- 12 Leonard Cheshire. 2018. Disability Data Review: A collation and analysis of disability data from 40 countries. Leonard Cheshire, Royaume-Uni https://www.disabilitydataportal.com/fileadmin/uploads/lcdp/Documents/report-web_version.pdf
- 13 Partenariat mondial pour l'éducation. Éducation inclusive. Page consultée le 8 mars 2018 à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/what-we-do/inclusive-education>
- 14 Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2018. One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School. Fact Sheet No. 48. Document consulté le 8 novembre 2018 à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>
- 15 UNESCO. 2017. Comment mesurer la violence à l'école. Document d'orientation 29. UNESCO, Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246984_fre
- 16 UNICEF. 2012. Equity of Access to WASH in Schools. UNICEF, New York. https://www.unicef.org/wash/schools/files/Equity_of_Access_to_WASH_in_Schools.pdf
- 17 ISU et UNICEF. 2015.
- 18 Caroline Dyer. 2015. Evolution in approaches to educating children from mobile and nomadic communities. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232422e.pdf>
- 19 ISU et UNICEF. 2015.
- 20 Partenariat mondial pour l'éducation. L'éducation en période de crise. Page consultée le 13 mars 2018 à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/what-we-do/education-crisis>
- 21 UNICEF et FHI360. 2016. Education Inequality and Violent Conflict: Evidence and Policy Considerations. Page consultée le 28 novembre 2018 à l'adresse suivante : <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-epdc-brief-edu-inequality-violent-conflict.pdf>





- 22 UNHCR. 2018. Inverser la tendance – L'éducation des réfugiés en situation de crise. UNHCR, Genève. Page consultée le 1 novembre 2018 à l'adresse suivante : <https://www.unhcr.org/turnthetide/fr/>
- 23 UNESCO. 2018. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019: Migration, déplacement et éducation: bâtir des ponts, pas de murs. Paris, UNESCO. Page consultée le 8 novembre à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435>
- 24 ISU <https://sdg.uis.unesco.org/2017/06/02/the-worlds-families-hidden-funders-of-education/>
- 25 UNESCO. 2018.
- 26 UNESCO. 2018.
- 27 UNESCO. 2010. Atteindre les marginalisés : rapport mondial de suivi sur l'EPT. UNESCO, Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187513>
- 28 ISU. 2018. Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4. Page consultée le 8 novembre 2018 à l'adresse suivante : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uis_sdg4_indicators_quickguide-fr-f-web.pdf
- 29 Keith M. Lewin. 2007. Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda. University of Sussex Centre for International Education.
- 30 ECCN. 2018.
- 31 UNICEF et UIS. 2016. Monitoring Education Participation: Framework for Monitoring Children and Adolescents who are Out of School or at Risk of Dropping Out. UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention, Vol I. Genève: UNICEF.
- 32 Dyer C. 2015.
- 33 ISU et UNICEF. 2015.
- 34 UNESCO. 2018.
- 35 <https://www.globalpartnership.org/fr/funding/applying-for-grants>
- 36 UNESCO. 2017. The Data Revolution in Education. UNESCO, Paris <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/the-data-revolution-in-education-2017-en.pdf>



Impressum

Éditeur:

Département fédéral des affaires étrangères DFAE
Direction du développement et de la coopération DDC
3003 Berne
www.ddc.admin.ch

Mise en page:

Zoï Environment Network, Genève/Suisse

Contact spécialisé:

Section Assurance de qualité et Réduction de la pauvreté
Tél.: +41 58 465 92 77
E-mail: dezaqualitaetsicherung@eda.admin.ch

Berne, 2020 / © FDFA