

NE LAISSER PERSONNE DE CÔTÉ : TRANSFORMER LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DE MANIÈRE ÉQUITABLE ET INCLUSIVE

Septembre 2023

CLAUSE DE NON-RESPONSABILITÉ

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent, de la part du Partenariat mondial pour l'éducation ou la Banque mondiale, aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, frontières ou limites.

PUBLIÉ PAR

Partenariat mondial pour l'éducation

Washington

701 18th St NW
2^e étage
Washington, DC 20006
États-Unis

Paris

66 Avenue d'Iéna
75116 Paris
France

Bruxelles

Avenue Marnix 17, 2^e étage
B-1000, Bruxelles
Belgique

DROITS ET LICENCES



L'utilisation de cet ouvrage est soumise aux conditions de la licence Creative Commons Attribution 3.0 IGO license (IGO CC BY 3.0) <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo>. Conformément aux termes de cette licence, il est possible de copier, distribuer, transmettre et adapter le contenu de l'ouvrage, notamment à des fins commerciales.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	iv
Acronymes	v
Résumé	vi
1. Introduction	1
2. De nombreux enfants sont laissés de côté	4
3. Les politiques et programmes destinés à ne laisser personne de côté	11
3.1. Les interventions ciblées	11
3.2. Les réformes systémiques destinées à atteindre les personnes les plus marginalisées	12
3.3. Les changements en matière d'allocation des ressources	13
3.4. L'intégration des enfants en situation de handicap	14
3.5. L'intégration de <i>tous</i> les enfants	15
3.6. Données, suivi et éléments concrets	16
4. Une transformation du système qui ne laisse personne de côté	17
4.1. Le modèle opérationnel du GPE 2025	17
4.2. Éliminer les points de blocage pour un système éducatif plus équitable et plus inclusif	22
4.3. Établir un lien entre l'accès, l'équité et l'apprentissage dans le cadre d'une approche systémique	23
5. Recommandations	25
5.1. Accorder une priorité suffisante à l'achèvement de l'éducation de base	25
5.2. Adapter le système éducatif pour tenir compte des besoins de tous les garçons et de toutes les filles et y répondre	27
5.3. Mettre l'accent sur l'apprentissage de tous les enfants, sans se limiter à ceux qui sont scolarisés	27
5.4. Affecter les ressources publiques aux domaines prioritaires	28
Références	31

REMERCIEMENTS

Le présent document de travail a été rédigé par Stuart Cameron et a bénéficié du soutien et de la contribution de Raphaëlle Martinez du Secrétariat du GPE. Nous tenons à remercier Renata Harper qui a révisé ce document, ainsi que Krystyna Sonnenberg qui a supervisé la production et préparé la version finale. Evans Atis, David Balwanz, Jean-Marc Bernard, Rachel Booth, Sally Gear, Javier Luque et Anna-Maria Tammi du Secrétariat du GPE ont grandement contribué à l'élaboration de ce rapport en formulant des commentaires et des suggestions sur les versions précédentes. Ce document bénéficie également des contributions d'Alasdair Fraser, Jingxin Bao et Ryan Herman sur un rapport analogue, ainsi que des commentaires émis sur la présentation du rapport lors de la conférence de la Société internationale de l'éducation comparée qui a eu lieu à Washington D.C. en février 2022.

ACRONYMES

EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
ODD	Objectifs de développement durable
OSC	Organisation de la société civile
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation

RÉSUMÉ

Le principe de « ne laisser personne de côté » dans l'éducation est un volet essentiel de la mission et des objectifs du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), ainsi que des accords internationaux, tels que les Objectifs de développement durable (ODD). Pourtant, dans les pays partenaires du GPE, de nombreux enfants ne sont toujours pas scolarisés ou ne réussissent pas à terminer le cycle primaire. Le présent document de travail a pour vocation de sensibiliser le public sur les défis actuels que rencontrent de nombreux pays partenaires du GPE pour atteindre l'accès universel à l'éducation et l'achèvement du cycle primaire pour tous. Il fait valoir que les pays et leurs partenaires de développement devront remédier à la fois aux faibles taux d'achèvement et aux faibles résultats d'apprentissage pour pouvoir atteindre l'objectif commun d'apprentissage universel, sans laisser personne de côté, ainsi que pour respecter les obligations en vertu des instruments relatifs aux droits de l'homme. Bien que le principe de ne laisser personne de côté soit largement reconnu, la manière de le concrétiser n'est pas toujours évidente. Le présent document fournit une première orientation sur ce que ce principe signifie pour les politiques et les programmes soutenus par les bailleurs de fonds.

La première partie du présent document définit le principe de « ne laisser personne de côté » et explique pourquoi celui-ci est important dans le cadre du plan stratégique GPE 2025 et des ODD.

La deuxième partie se penche sur le taux élevé d'enfants qui sont encore laissés de côté dans les pays partenaires du GPE, étant donné qu'ils ne sont pas scolarisés ou qu'ils ne sont pas en mesure d'achever le cycle primaire. Sur les 83 pays partenaires recensés au moment de l'analyse, 25 pays enregistrent un taux de non-scolarisation dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire supérieur à 20 %, et 25 pays enregistrent un taux d'achèvement du primaire inférieur à 20 %. D'importantes inégalités subsistent en termes d'accès à l'éducation et

d'achèvement scolaire en fonction du genre, du niveau de richesse et d'autres facteurs. Cette partie présente également le droit à l'éducation énoncé dans les instruments relatifs aux droits humains, ainsi que les engagements politiques tels que les ODD, et ce qu'ils prévoient en ce qui concerne l'accès aux différents niveaux d'éducation, les inégalités, la discrimination et les groupes marginalisés.

La troisième partie fournit un cadre de politiques et d'interventions destinées à améliorer l'accès, l'équité et l'inclusion dans l'éducation. Les approches visant à remédier aux problèmes d'équité et d'inclusion dans l'éducation peuvent être classées en six grandes catégories qui se recoupent, parmi lesquelles figurent :

1. les approches qui ciblent délibérément les groupes défavorisés ;
2. les réformes systémiques qui ne sont pas ciblées mais qui ont des effets progressifs ;
3. les politiques qui allouent davantage de ressources aux populations, aux écoles ou aux régions les plus défavorisées ;
4. celles qui prennent en compte les enfants en situation de handicap ;
5. celles qui favorisent un système éducatif plus inclusif et non ségrégationniste pour toutes les filles et tous les garçons ; et
6. celles qui améliorent les données, le suivi et les éléments concrets.

La quatrième partie explique comment le plan stratégique du GPE pour la période 2021-2025, intitulé « GPE 2025 », s'emploie à atteindre l'objectif de l'apprentissage universel grâce à une approche de transformation du système. Cette approche consiste à aligner les partenaires sur des réformes « catalytiques » susceptibles de lever les obstacles à une transformation systémique plus large. Chaque élément du nouveau modèle opérationnel du GPE comprend des mécanismes visant à garantir que ces réformes ne laissent personne de côté. Dans le cadre

de cette approche, les réformes entreprises à l'échelle du système qui permettent d'améliorer l'efficacité, la scolarisation à l'âge approprié, la préparation à la scolarité et le flux d'élèves au sein du système sont susceptibles d'être des solutions importantes pour remédier aux problèmes d'accès à l'éducation et d'achèvement scolaire. Lorsque les pays accordent la priorité aux réformes destinées à améliorer la qualité de l'enseignement, il est essentiel d'appliquer une approche systémique holistique qui intègre les corrélations entre l'accès, l'équité et l'apprentissage, et qui s'appuie sur un dialogue sectoriel inclusif dans lequel les voix des différents groupes, y compris les plus marginalisés, sont entendues.

Pour conclure, la cinquième partie avance quatre recommandations sur la manière dont les pays et les partenaires de développement peuvent s'adonner à réaliser l'objectif commun de l'apprentissage universel, sans laisser personne de côté, à savoir :

1. Continuer à mettre l'accent sur l'accès à l'éducation et l'achèvement scolaire, au moins dans la majorité des pays partenaires du GPE qui enregistrent soit un faible niveau d'accès à l'éducation, soit un faible taux d'achèvement scolaire (soit les deux).
2. Adapter les systèmes éducatifs aux besoins d'une population d'apprenants de plus en plus diversifiée, au fur et à mesure que les systèmes éducatifs progresseront vers la scolarisation universelle. Cela nécessitera des changements fondamentaux dans la façon dont les écoles et les enseignants travaillent pour s'adapter aux besoins d'une plus grande variété d'apprenants.

3. Mettre l'accent sur l'apprentissage de tous les enfants, et pas seulement de ceux qui terminent actuellement leur scolarité. Cela implique de comprendre les éventuelles conséquences imprévues lorsque les activités et les indicateurs sont uniquement axés sur les enfants scolarisés, et la manière dont ces conséquences peuvent être évitées ou palliées. Cela signifie également qu'il faut tenir compte du fait que les interventions éducatives peuvent avoir des effets différents selon les apprenants, ainsi que des répercussions sur l'équité.
4. Affecter les ressources publiques aux domaines qui en ont le plus besoin, en envisageant sérieusement de faire des compromis, notamment lorsque le soutien est destiné à des niveaux d'éducation plus élevés, tels que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors que de nombreux enfants n'ont toujours pas achevé l'enseignement primaire.

Nous espérons que la formulation des enjeux présentés dans ce document et la base de données probantes de plus en plus importante sur les politiques et les stratégies en matière d'équité et d'inclusion pourront être utilisées pour soutenir le dialogue à la fois dans les politiques et la planification sectorielles de l'éducation en général, ainsi que dans l'élaboration des programmes et des interventions.

1. INTRODUCTION

Le principe de « ne laisser personne de côté » est un volet essentiel de la mission et des objectifs du GPE. D'après le plan stratégique GPE 2025 (GPE 2022c), la mission du GPE consiste à « mobiliser des partenariats et des investissements pour transformer les systèmes éducatifs des pays en développement, en ne laissant personne de côté » (p. 7). La transformation des systèmes éducatifs a pour objectif de « créer des systèmes éducatifs solides et résilients qui produisent des résultats à grande échelle et résorbent les inégalités systémiques » (p. 10). La stratégie met l'accent sur le droit à l'éducation et s'engage à concentrer les financements du GPE sur « les pauvres et les plus marginalisés, privilégiant au moins une année d'enseignement préscolaire et 12 années d'instruction et de formation » (p. 14) et à intégrer « l'égalité des genres dans la planification et la mise en œuvre des systèmes d'éducation » (p. 17).

L'importance accordée au principe de ne laisser personne de côté et les engagements concrets reflètent l'alignement du partenariat sur les instruments relatifs aux droits humains et sur les objectifs de développement durable (ODD). En particulier, garantir l'accès à l'enseignement primaire est considéré comme une obligation fondamentale minimale dont les pays et leurs partenaires doivent s'acquitter immédiatement. Dans la Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4 (UNESCO et al. 2015), les pays se sont engagés à assurer 12 années d'enseignement primaire et secondaire de qualité et gratuit, dont au moins neuf années obligatoires. La mise en place d'au moins une année d'enseignement préscolaire est également encouragée.

Force est de constater qu'en dépit de ces engagements un grand nombre de garçons et de filles sont laissés de côté dans les pays partenaires du GPE. Seulement un quart environ des enfants les plus pauvres issus des pays à faible revenu terminent l'école primaire (Rose et GPE 2019). La pauvreté et le genre, entre autres, interagissent pour creuser les écarts au niveau de l'accès et de l'apprentissage. Les inégalités se manifestent tôt dans le système éducatif, où les filles et les garçons défavorisés à de multiples égards risquent de prendre du retard dans l'apprentissage, ce qui les conduit à abandonner l'école avant même d'avoir achevé le cycle primaire. Or, les ressources nationales et les ressources de l'aide sont souvent orientées vers des niveaux d'éducation plus élevés.

Bien que le principe de ne laisser personne de côté soit largement reconnu, la manière de le concrétiser n'est pas toujours évidente. Deux questions se posent en particulier, à savoir :

- Comment les pays peuvent-ils se concentrer sur les faibles résultats d'apprentissage qui persistent chez les enfants scolarisés, souvent appelés « crise de l'apprentissage », tout en veillant à ce que toutes les filles et tous les garçons en âge d'aller à l'école soient scolarisés et achèvent leur scolarité ?
- Comment le GPE, en collaboration avec d'autres partenaires de développement, peut-il équilibrer le soutien octroyé à la qualité de l'apprentissage et à l'accès à l'éducation dans le cadre de la transformation des systèmes éducatifs ?

Le présent document décrit comment de nombreuses filles et de nombreux garçons sont actuellement

laissés de côté en termes d'accès à l'éducation dans les pays partenaires du GPE. Il définit un cadre pour les types de politiques et d'interventions susceptibles d'améliorer l'accès, l'équité et l'inclusion. Par ailleurs, il décrit le plan stratégique et le modèle opérationnel du GPE 2025, et explique comment une approche systémique holistique qui intègre les corrélations entre l'accès, l'équité, l'inclusion et l'apprentissage peut être

utilisée pour aligner les partenaires sur les réformes prioritaires dans les pays où un grand nombre d'enfants ne sont actuellement pas scolarisés. Enfin, le document recommande quatre principes fondamentaux que les pays et leurs partenaires de développement peuvent prendre en compte pour s'assurer que personne n'est laissé de côté dans le processus de hiérarchisation et d'élaboration des réformes.

ENCADRÉ 1 : GLOSSAIRE SUR L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION DANS L'ÉDUCATION

L'équité dans l'éducation implique de disposer d'un système qui soit juste pour tous les enfants. Le principe d'équité consiste à porter des jugements politiques et moraux sur les types de répartition ou de politique qui sont équitables. Les instruments relatifs aux droits humains et les accords tels que les objectifs de développement durable, qui mettent l'accent sur la nécessité de ne laisser personne de côté et d'assurer l'apprentissage universel, permettent de s'accorder sur les aspects fondamentaux de l'équité. L'équité implique de reconnaître que des ressources inégales, telles que les financements, sont parfois nécessaires pour pouvoir remédier aux inégalités historiques ou aux besoins différents, et atteindre des résultats plus égaux, tels que les acquis scolaires ou les moyens de subsistance futurs.

L'inclusion permet à tous les enfants d'apprendre ensemble, dans un environnement sûr et sain, sans discrimination aucune. Cela nécessite un système capable de comprendre et de répondre aux besoins individuels de tous les enfants et à leur bien-être, afin de garantir non seulement leur présence dans les écoles, mais aussi leur participation et leur réussite (GPE 2022d). L'inclusion est souvent employée dans le contexte des enfants en situation de handicap, mais certains principes similaires peuvent être appliqués à tous les enfants menacés d'exclusion.

La marginalisation dans l'éducation fait référence à une inégalité extrême et durable dans la mesure où différents groupes peuvent revendiquer leur droit à l'éducation. La marginalisation n'est pas le fruit du hasard. Elle est ancrée dans de profondes inégalités sociales qui sont construites et perpétuées par des politiques, des processus et des normes sociales (UNESCO, 2010). Les groupes marginalisés dans l'éducation peuvent être identifiés comme ceux qui ont le plus de risques de ne pas être scolarisés, d'avoir un faible niveau d'instruction ou d'obtenir de faibles résultats d'apprentissage. L'analyse statistique ventilée par des dimensions telles que le genre, le niveau de richesse et le handicap nous permet d'identifier ces groupes et de décrire leur situation. Comprendre les causes profondes de la marginalisation est plus complexe et englobe des facteurs sociaux, économiques et politiques.

En fin de compte, les communautés marginalisées continuent d'être exclues de l'éducation ou d'être désavantagées dans l'éducation, comme dans d'autres domaines, étant donné qu'elles ne disposent pas de la représentation politique nécessaire pour influencer l'allocation des ressources et les dispositifs sociaux (Kabere 2005). Les communautés marginalisées sont généralement constituées de filles et de garçons issus des ménages les plus pauvres, des zones rurales reculées, des régions ou des États historiquement négligés, des groupes ethniques et linguistiques privés de leurs droits ; des peuples autochtones ; des pasteurs ; des

personnes déplacées à l'intérieur du pays et des réfugiés ; des personnes qui vivent dans des bidonvilles, des foyers ou qui sont sans abri ; ainsi que des enfants en situation de handicap. Toutefois, les groupes marginalisés diffèrent d'un pays à l'autre, et la situation des différents groupes varie également beaucoup d'un contexte à l'autre.

L'intersectionnalité fait référence à la manière complexe et cumulative dont les différentes formes de discrimination « se combinent, se chevauchent ou s'entrecroisent, en particulier dans les expériences des individus ou des groupes marginalisés » (Crenshaw 1989). Les dimensions de l'inégalité, telles que le genre, la race, la classe, l'orientation sexuelle ou le handicap, ne sont pas indépendantes et incompatibles. Au contraire, un garçon ou une fille peut appartenir à plusieurs groupes qui sont exclus ou traités injustement dans l'éducation sous des formes différentes, qui se renforcent mutuellement et s'associent (Unterhalter, Robinson et Balsera 2020).

Les implications de l'intersectionnalité pour les politiques et les programmes d'éducation sont les suivantes :

- (i) Les analyses, les diagnostics, le suivi et l'évaluation doivent utiliser des données ventilées pour comprendre la façon dont les multiples appartenances aux groupes affectent les résultats.
- (ii) Les politiques et les programmes qui ne tiennent pas compte de l'intersectionnalité risquent de ne pas fonctionner comme prévu, dès lors qu'en se concentrant sur l'identité d'un seul groupe (par exemple, les enfants en situation de handicap), ils ne tiennent pas compte des autres groupes (les filles et les garçons en situation de handicap, dans les régions riches et pauvres), ni des diverses expériences au sein de ces groupes.
- (iii) Les membres de groupes marginalisés qui s'intersectionnent risquent particulièrement de ne pas être représentés sur la sphère politique, étant donné que le débat politique ne porte que sur un seul aspect de leur identité à la fois. Les représentants d'un groupe marginalisé risquent de ne pas être en mesure de représenter les divers intérêts de tous les membres de ce groupe. Cela affecte les mécanismes de plaidoyer et de responsabilisation en faveur d'une politique éducative plus inclusive.

2. DE NOMBREUX ENFANTS SONT LAISSÉS DE CÔTÉ

Dans de nombreux pays partenaires du GPE, plus de 20 % des enfants et des adolescents en âge de fréquenter l'école primaire ou le premier cycle du secondaire ne sont pas scolarisés. Par ailleurs, un grand nombre d'enfants scolarisés ne termineront pas le cycle primaire, et encore moins le cycle complet de 12 années d'instruction préconisé dans les ODD. La majorité des pays partenaires du GPE enregistrent un taux d'achèvement du primaire de moins de 80 %, tandis que ce taux atteint moins de 50 % dans 11 pays partenaires¹.

Ces défis auxquels sont confrontés les pays partenaires du GPE dans le domaine de l'éducation reflètent un *ralentissement global des progrès* depuis 2010. Des progrès considérables ont été réalisés pour développer les possibilités d'apprentissage entre les années 1990 et 2010, mais depuis les progrès en matière d'accès à l'éducation marquent le pas. Dans le monde, près de 240 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes ne sont toujours pas scolarisés (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation et ISU 2022). Cette statistique s'appuie sur des données recueillies essentiellement avant la pandémie de COVID-19 qui a interrompu l'éducation de millions d'enfants et a laissé un grand nombre d'enfants en proie au décrochage scolaire, même après la réouverture des écoles (UNICEF 2022). De plus, il est probable que les statistiques nationales sous-estiment certains groupes marginalisés, tels que les enfants réfugiés (ISU et HCR 2021). Près de la

moitié des enfants réfugiés ne seraient pas scolarisés (Mawhinney, Hafedh et Warren 2023). Par conséquent, le nombre réel d'enfants non scolarisés pourrait être nettement plus élevé.

Ce n'est pas un hasard si un grand nombre de ces enfants se trouvent dans les pays partenaires du GPE. De par sa conception, le GPE collabore avec des pays à faible revenu, qui sont confrontés à certains des plus grands défis en matière d'accès à l'éducation de base et d'achèvement de celle-ci, et octroie davantage de financements aux pays qui rencontrent les plus grandes difficultés en matière d'accès à l'éducation et de qualité des apprentissages (GPE 2020).

Dans de nombreux pays partenaires, la croissance rapide et continue de la population d'enfants en âge d'être scolarisés a enrayé les progrès en matière d'accès à l'éducation. Alors que certaines régions connaissent un déclin de la population en âge de fréquenter l'école primaire, l'Afrique subsaharienne devrait voir cette population augmenter de 86 millions entre 2022 et 2050 (Département des affaires économiques et sociales de l'ONU, 2023). Même les systèmes scolaires en pleine expansion peuvent avoir du mal à suivre le rythme.

Néanmoins, il existe des différences considérables au sein du partenariat en ce qui concerne l'ampleur

1. L'analyse de ce document porte sur les 83 pays partenaires du GPE recensés au début de l'année 2022, en utilisant les données de l'ODD 4 datant de mars 2023 et provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org>. Cinq pays supplémentaires (Angola, Belize, Indonésie, Sri Lanka et Ukraine) ont rejoint le GPE depuis. Les statistiques qui portent sur l'accès à l'éducation et l'achèvement scolaire ne prennent pas en compte l'enseignement non formel et informel (enseignement qui constitue « un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus » ou qui n'est pas reconnu). L'enseignement non formel, y compris certaines écoles religieuses, les écoles d'organisations non gouvernementales et l'éducation communautaire, représente une part importante du taux de scolarisation dans certains pays (UNESCO 2021).

des difficultés pour accéder à l'éducation de base. Dans 25 pays partenaires (cf. colonne de gauche de la figure 1), l'accès à l'éducation de base reste faible puisque plus de 20 % d'enfants ne sont pas scolarisés. La plupart de ces pays observent également des taux d'achèvement très faibles².

Dans 25 autres pays, l'accès à l'éducation est relativement bon mais l'achèvement scolaire reste faible. En effet, plus de 20 % des enfants ne terminent même pas l'école primaire, même si peu d'enfants en âge d'aller à l'école ne sont pas scolarisés (cf. colonne de droite de la figure 1). Dans ces pays, les élèves abandonnent généralement l'école avant d'achever le cycle primaire, mais le problème est dissimulé dans une certaine mesure par le redoublement. Autrement dit, le taux d'enfants non scolarisés est relativement faible étant donné que les enfants passent plusieurs années à l'école primaire mais en redoublant et finissent par abandonner l'école avant d'avoir pu terminer le cycle.

Dans les autres pays partenaires du GPE, une grande majorité de garçons et de filles sont scolarisés et terminent au moins l'enseignement primaire³. Même dans cette catégorie, les pays rencontrent d'importants problèmes d'exclusion, bien qu'il soit possible d'y remédier en ayant recours à des approches ciblées sur les groupes les plus marginalisés. Par ailleurs, de nombreux pays sont encore loin d'atteindre l'objectif des ODD, à savoir que tous les enfants suivent 12 années d'instruction de qualité tout en obtenant des résultats d'apprentissages pertinents.

La plupart des pays où l'accès à l'éducation est faible (soit 15 pays sur 25) font partie des pays à faible revenu et la plupart d'entre eux (soit 17 pays sur 25) sont touchés par la fragilité ou les conflits. Parmi les pays où le taux d'achèvement est faible, un grand nombre d'entre eux font également partie des pays à faible revenu (11 pays sur 25) ou touchés par la fragilité ou

les conflits (9 pays sur 25). Les pays touchés par la fragilité ou les conflits n'ont souvent pas les moyens de dispenser des services de base, notamment lorsque des conflits ou des crises sont en cours, lorsqu'il n'y a pas de gouvernement légitime ou reconnu, ou lorsqu'un gouvernement ne jouit pas d'autorité sur certaines parties de son territoire.

Dans une grande majorité des pays partenaires où le taux d'accès à l'éducation ou d'achèvement scolaire est faible, d'importants écarts entre les genres subsistent (cf. figure 2). En Afghanistan, beaucoup plus de garçons étaient scolarisés que de filles, même avant que la politique permettant aux filles d'étudier dans l'enseignement secondaire ait été renversée en 2022. Certains pays, comme le Nigéria, ont atteint la parité des genres au niveau national, mais celle-ci dissimule d'importants écarts entre les genres au niveau des États. Dans de nombreux pays, les filles sont plus nombreuses que les garçons à terminer l'école primaire, mais ici encore, cette tendance masque d'importantes disparités entre les régions. En Éthiopie, les garçons ont plus de chances que les filles de fréquenter l'école primaire, mais ils ont moins de probabilité d'achever ce cycle et, dans plusieurs régions, les filles restent désavantagées à la fois en termes d'accès à l'éducation et d'achèvement scolaire. Par ailleurs, l'égalité des genres permet aux garçons et aux filles d'apprendre sans être menacés par la violence, de réussir indépendamment de leur genre, de mieux connaître leurs droits et d'assumer leur rôle pour faire évoluer les normes néfastes et restrictives au sein de la communauté au sens large (GPE, à paraître). Même lorsque la parité en matière d'accès à l'éducation et d'achèvement scolaire a été atteinte, la plupart des pays ont encore un long chemin à parcourir pour réaliser l'objectif plus large de l'égalité des genres.

Parmi les enfants qui ont le plus de risques d'être laissés de côté en matière d'accès à l'éducation et

2. Certaines exceptions, telles que la République du Congo et le Honduras, ont un taux d'achèvement du cycle primaire relativement élevé, mais enregistrent des taux de scolarisation et d'achèvement beaucoup plus faibles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

3. Parmi ces pays figurent l'Albanie, le Bangladesh, le Cabo Verde, la Dominique, El Salvador, Fidji, la Géorgie, la Grenade, le Guatemala, la Guyane, le Kiribati, les Maldives, les États fédérés de Micronésie, la Moldavie, la Mongolie, le Myanmar, le Népal, les Philippines, la République démocratique populaire lao, la République kirghize, Sao Tomé-et-Principe, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Samoa, le Tadjikistan, le Togo, Tonga, la Tunisie, Tuvalu, l'Ouzbékistan, le Vietnam et le Zimbabwe.

d'achèvement scolaire figurent les enfants issus des ménages pauvres, les enfants qui vivent dans des zones rurales, les enfants en situation de handicap, ainsi que ceux qui appartiennent à une minorité ethnique ou linguistique. Dans la plupart des pays partenaires, le taux d'achèvement du cycle primaire chez les ménages les plus pauvres atteint moins de 70 %, tandis que ce taux est inférieur à 30 % dans 20 pays. Le statut socio-économique interfère avec le genre et d'autres dimensions pour exacerber les inégalités. Par exemple, seulement près de 6 % des filles les plus pauvres au Niger et 6 % des garçons les plus pauvres au Libéria achèvent le cycle primaire (cf. figure 3). Les obstacles qui s'entrecroisent continuent d'exclure les enfants, notamment les obstacles économiques et institutionnels, la discrimination, ainsi que l'allocation inéquitable des ressources.

La typologie des pays ayant un faible taux d'accès à l'éducation et d'achèvement scolaire présentée ici ne peut en aucun cas remplacer une analyse détaillée des contextes propres à chaque pays. Des classifications plus nuancées (par exemple, *Lewin* 2017) peuvent être utilisées pour mieux comprendre les schémas de scolarisation, de progression et de décrochage. L'objectif en l'occurrence est simplement d'illustrer l'ampleur du problème dans de nombreux pays partenaires du GPE.

Trop d'enfants continuent d'être laissés de côté malgré les accords internationaux en vigueur depuis plusieurs années pour enrayer ce phénomène. Le GPE, comme tous ses partenaires et pays partenaires, est guidé par les obligations qui lui incombent en vertu des instruments relatifs aux droits humains et de ses engagements politiques. Dispenser un enseignement primaire gratuit à tous les enfants est une obligation en vertu des instruments juridiques, notamment le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Assemblée générale des Nations Unies, 1966), la Convention relative aux droits de l'enfant (Assemblée générale des Nations Unies, 1989) et la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (UNESCO, 1960). Ces instruments engagent également les signataires à instaurer progressivement l'enseignement

secondaire gratuit, à exploiter au maximum les ressources disponibles, y compris les ressources nationales et internationales, pour permettre d'exercer progressivement le droit à l'éducation, ainsi qu'à éviter toute régression dans l'exercice de ce droit.

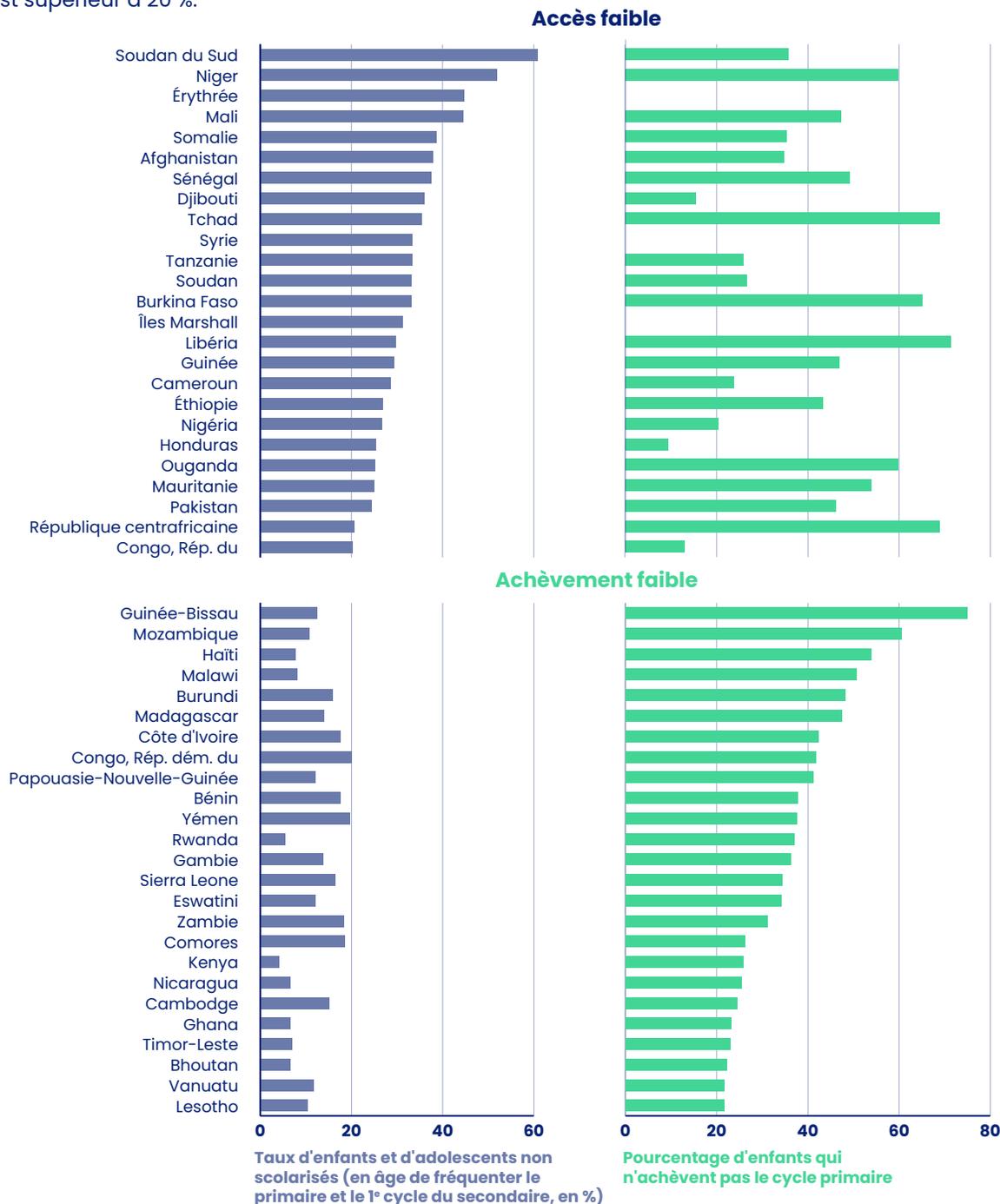
Ces instruments protègent le droit à l'éducation des groupes marginalisés, et d'autres traités portent sur les droits de groupes spécifiques, notamment les femmes et les filles (Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, Nations Unies 1979), les enfants en situation de handicap (Convention relative aux droits des personnes handicapées, Nations Unies 2006), toutes les races et origines ethniques (Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, Nations Unies 1965), et les peuples autochtones (Déclaration sur les droits des peuples autochtones, Nations Unies 2007). Les instruments juridiques internationaux établissent également les droits des enfants réfugiés et des migrants internationaux à une éducation dans leur pays d'accueil (Nations Unies 1951, 1967 et 2017).

Les instruments juridiques donnent des directives sur la manière de hiérarchiser les demandes concurrentes entre, par exemple, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Garantir l'accès à l'enseignement primaire est considéré comme une obligation fondamentale minimale dont les pays et leurs partenaires doivent s'acquitter immédiatement. L'accès à l'enseignement secondaire peut être amélioré progressivement, au fur et à mesure que les ressources deviennent disponibles. Néanmoins, cela ne peut pas être reporté indéfiniment, et les pays et leurs partenaires sont également tenus d'allouer le maximum de ressources disponibles pour garantir que l'accès à l'enseignement secondaire soit amélioré. Les pays se sont engagés à proscrire la discrimination à l'encontre des filles ou des femmes, des enfants en situation de handicap ou des minorités ethniques à tous les niveaux de l'enseignement. La Déclaration d'Incheon (UNESCO et al. 2015) engage les pays à assurer 12 années d'enseignement primaire et secondaire gratuit et encourage la mise en place d'au moins une année d'enseignement préscolaire.

La scolarité ne représente qu'une dimension du défi des enfants laissés de côté. De nombreux enfants sont scolarisés pendant plusieurs années sans pour autant atteindre les normes d'apprentissage minimales. Les prochaines parties du document décrivent les types de politiques et de programmes susceptibles d'améliorer l'équité et l'inclusion dans l'accès à l'éducation et l'apprentissage, ainsi que la manière dont ils peuvent être intégrés dans une approche de transformation du système. De plus, le rapport formule quelques recommandations sur la manière d'accorder la priorité nécessaire à l'accès et à l'apprentissage.

Figure 1 : De nombreux enfants ne sont pas scolarisés ou ne réussissent pas à achever le cycle primaire dans les pays partenaires du GPE

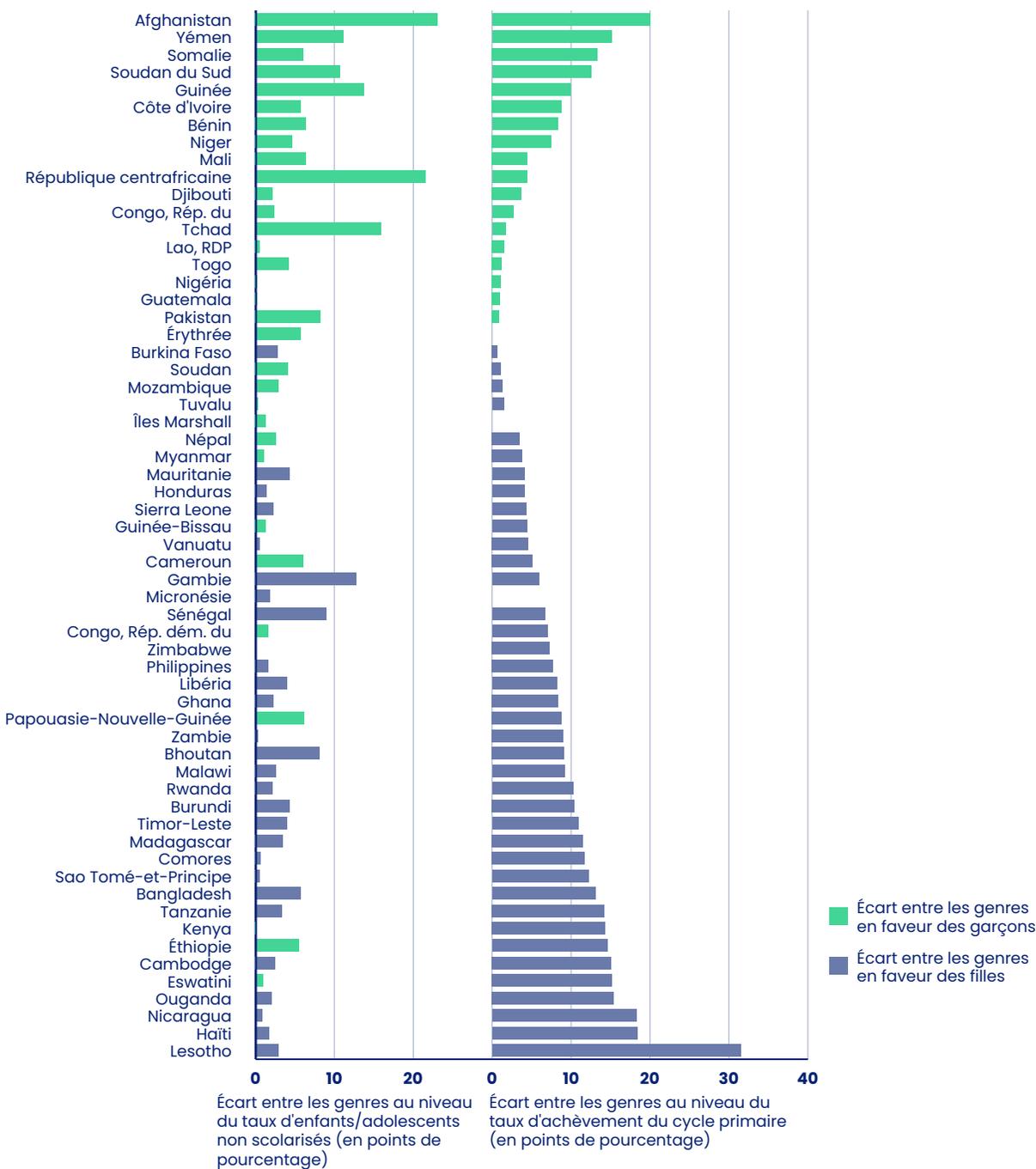
Taux d'enfants et d'adolescents non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire et le premier cycle du secondaire (à gauche) et pourcentage d'enfants qui n'achèvent pas le cycle primaire (à droite), pour les pays dont l'un de ces taux est supérieur à 20 %.



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, données pour l'ODD 4 publiées en mars 2023, <http://uis.unesco.org/fr>.
 Remarque : les données indiquées pour le taux d'enfants non scolarisés sont les données administratives les plus récentes disponibles pour la période 2012-2021. Les données pour l'Afghanistan, la Guinée-Bissau, le Nigéria, le Pakistan, la République démocratique du Congo, la Somalie et la Zambie sont des estimations qui s'appuient sur les données d'enquêtes auprès des ménages communiquées par l'ISU pour la période 2015-2021. Les données indiquées pour le taux d'achèvement du cycle primaire sont les estimations les plus récentes de l'ISU pour la période 2016-2020. Les données portant sur le taux d'achèvement n'étaient pas disponibles dans la base de données de l'ISU pour le Cabo Verde, la Dominique, l'Érythrée, la Grenade, les Îles Marshall, les États fédérés de Micronésie ou Saint-Vincent-et-les-Grenadines. Aucune donnée sur les deux indicateurs n'était disponible pour les Îles Salomon.

Figure 2 : Les écarts entre les genres restent importants tant au niveau du taux de scolarisation que du taux d'achèvement

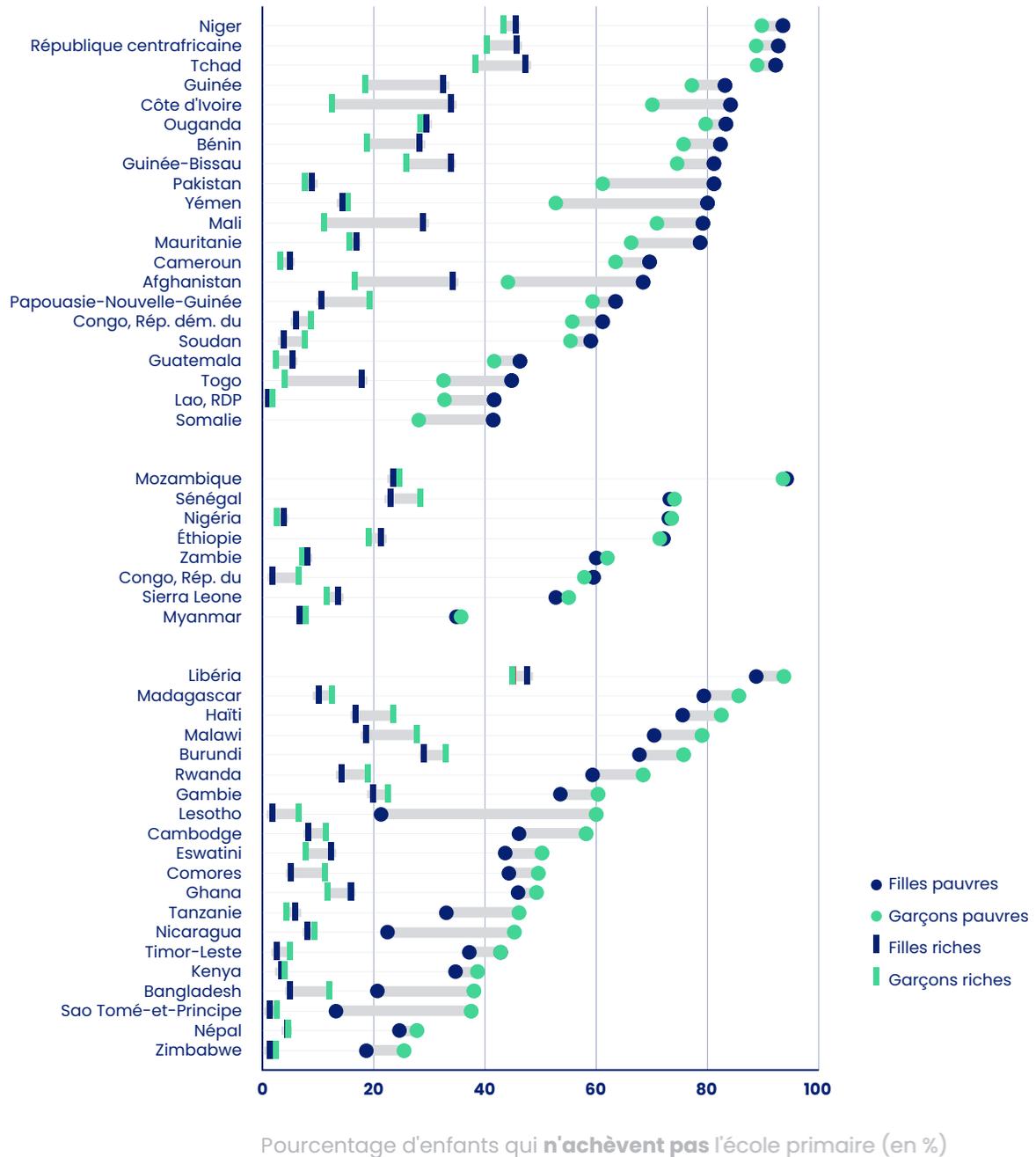
Écarts entre les genres (en points de pourcentage) au niveau du taux d'enfants et d'adolescents non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, et au niveau du taux d'achèvement du cycle primaire, dans les pays partenaires du GPE où 10 % des enfants ou plus ne sont pas scolarisés et/ou 90 % ou moins achèvent le cycle primaire.



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, données pour l'ODD4 publiées en mars 2023, <http://uis.unesco.org/fr>.
 Remarque : les données indiquées sont les données administratives les plus récentes disponibles pour la période 2012-2021. Les données pour l'Afghanistan, le Bangladesh, le Bangladesh, la République démocratique du Congo, la Guinée-Bissau, Haïti, le Kenya, le Nicaragua, le Nigeria, le Pakistan, la Somalie et la Zambie sont des estimations qui s'appuient sur les données d'enquêtes auprès des ménages communiquées par l'ISU pour la période 2015-2021. Aucune donnée n'était disponible dans la base de données de l'ISU pour les Îles Salomon.

Figure 3. Le niveau de richesse et le genre s'entrecroisent pour exacerber les inégalités

Pourcentage d'enfants qui n'achèvent pas l'école primaire, en fonction du genre et du niveau de richesse (quintile le plus pauvre par rapport au quintile le plus riche)



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, données pour l'ODD4 publiées en mars 2023, <http://uis.unesco.org/fr>.
Remarque : les données indiquées sont les estimations de l'ISU les plus récentes disponibles pour la période 2012-2021. Les données ventilées n'étaient pas disponibles dans la base de données de l'ISU pour le Bhoutan, le Burkina Faso, le Burundi, Djibouti, Madagascar, le Sud-Soudan, Tuvalu et Vanuatu. Les pays indiqués sont ceux dont le taux d'achèvement global est inférieur à 90 %. Les pays sont regroupés en fonction de l'écart entre les genres au sein du quintile le plus pauvre : l'écart est en faveur des garçons en haut de l'échelle ; l'écart est inférieur à trois points de pourcentage au milieu ; l'écart est en faveur des filles au bas de l'échelle.

3. LES POLITIQUES ET PROGRAMMES DESTINÉS À NE LAISSER PERSONNE DE CÔTÉ

Les approches visant à remédier aux problèmes d'équité et d'inclusion dans l'éducation peuvent être classées en six grandes catégories qui se recoupent, à savoir : 1) celles qui ciblent délibérément les groupes défavorisés ; 2) celles qui ne sont pas ciblées mais qui profitent de manière disproportionnée aux groupes défavorisés ; 3) les politiques qui allouent davantage de ressources aux populations, aux écoles ou aux régions les plus défavorisées ; 4) celles qui prennent en compte les enfants en situation de handicap ; 5) celles qui favorisent un système éducatif plus inclusif et non ségrégationniste pour toutes les filles et tous les garçons ; et 6) celles qui améliorent les données, le suivi et les éléments concrets.

3.1. Les interventions ciblées

Il sera probablement nécessaire de mettre en place un ensemble de réformes politiques et d'interventions ciblées en faveur des groupes marginalisés dans l'ensemble du système pour pouvoir réaliser des progrès dans le domaine de l'équité et de l'inclusion (Rose et GPE 2019 ; Rose et Yorke 2019). Des interventions ciblées sont indispensables étant donné que : a) chaque groupe marginalisé est confronté à une série de problèmes distincts qu'il convient d'identifier et de prendre en compte dans les programmes ; et b) pour une certaine dépense donnée, une plus grande partie du groupe marginalisé peut en principe être atteinte avec un programme ciblé plutôt qu'avec un programme universel. Le ciblage comporte toutefois des risques. Parmi ces risques figurent notamment la possibilité que le ciblage suscite des tensions entre les groupes qui sont exclus du programme et ceux qui en bénéficient, que les programmes deviennent des instruments

de clientélisme, que les individus qui bénéficient de ces programmes soient stigmatisés, que les coûts administratifs soient élevés, et que les capacités soient insuffisantes pour obtenir et analyser les informations nécessaires à un ciblage précis (Desai 2017 ; Kidd 2013). Un meilleur ciblage de la pauvreté, par exemple, ne se traduit pas nécessairement par un impact plus important sur les populations les plus pauvres (Ravallion 2009).

Les interventions ciblées visent généralement des groupes spécifiques désignés, tels que les ménages pauvres ou des filles issues de régions spécifiques, mais certaines interventions ciblent en fonction de la situation scolaire (par exemple, les enfants non scolarisés, trop âgés ou en proie au décrochage scolaire). Les interventions qui ciblent les enfants non scolarisés comprennent généralement des programmes de rattrapage et d'apprentissage alternatif (AfC, CSEA et Dalan Development Consultants 2022). Des systèmes permettant de suivre les filles et les garçons en proie au décrochage scolaire et de demander aux écoles et aux gouvernements locaux et nationaux de rendre compte des solutions apportées aux problèmes auxquels ils sont confrontés pourraient permettre d'accroître le taux d'achèvement du cycle primaire (Bureau régional pour l'Europe et l'Asie centrale de l'UNICEF 2018 ; Booth 2020).

Les interventions ciblées financées par des bailleurs de fonds sont souvent de petite envergure et distinctes des systèmes gouvernementaux. Par conséquent, il est peu probable que celles-ci aient des répercussions importantes sur l'équité et l'inclusion dans l'ensemble du pays. Elles peuvent répondre à un besoin essentiel à moyen terme et fournir des enseignements et des données probantes susceptibles d'éclairer la politique

du système à plus long terme. Mais dans les pays où 20 % des enfants ou plus n'achèvent pas l'école primaire, un grand nombre de ces programmes sont d'une envergure insuffisante pour résoudre le problème de l'exclusion. Ils devront être associés à une action de plus grande envergure, qui fera finalement l'objet d'un financement national durable (*Lewin 2022*).

L'Accélérateur de l'éducation des filles du GPE est un exemple de la manière dont un financement ciblé peut être associé à une perspective de transformation du système plus large. Les financements de l'Accélérateur de l'éducation des filles sont mis à la disposition des pays où l'éducation des filles a été identifiée comme un défi majeur pour soutenir des activités ciblant l'éducation des filles. Plutôt que de financer des projets autonomes, elles sont intégrées dans un financement plus large avec des activités susceptibles de transformer durablement l'ensemble du système éducatif et peuvent être utilisées pour traiter des facteurs qui vont au-delà du secteur de l'éducation, tels que la violence fondée sur le genre et le mariage précoce (cf. partie 4).

3.2. Les réformes systémiques destinées à atteindre les personnes les plus marginalisées

Il est possible que certaines interventions ne visent pas délibérément des groupes défavorisés, mais qu'elles profitent davantage à ces derniers qu'aux groupes plus aisés, permettant ainsi de réduire les inégalités.

Les interventions les plus courantes pour favoriser l'équité consistent notamment à accroître l'offre d'écoles, de salles de classe et d'enseignants qualifiés. Lorsqu'une grande partie des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés, il est probable que les contraintes d'offre constituent au moins une partie du problème, et que l'accroissement de l'offre d'enseignement primaire rendra le système plus équitable dans son ensemble.

L'offre de services d'éducation et de protection de la petite enfance (EPPE) est particulièrement restreinte

dans de nombreux pays. Améliorer l'accès à l'EPPE a des effets démontrés et augmente les chances des enfants d'achever l'école primaire et d'obtenir les acquis scolaires de base pendant le cycle primaire (*Earle, Milovantseva, et Heymann 2018*).

Une autre manière de garantir que les interventions profitent davantage aux groupes défavorisés consiste à lever les obstacles qui affectent ces groupes en particulier, tels que les coûts de la scolarité ou de l'alimentation. Ces interventions peuvent s'adresser à l'ensemble de la population d'âge scolaire, mais en se concentrant sur les principaux obstacles que rencontrent les personnes défavorisées, elles permettent de rendre tout le système plus équitable. Pour améliorer considérablement l'accès et l'équité, il convient de réduire les coûts de l'école primaire et de l'EPPE à la charge des élèves, notamment en supprimant les frais de scolarité et les autres coûts cachés (*Taylor et Spaul 2015 ; Kremer et Holla 2009*).

Il est encore rare que les évaluations d'impact dans le domaine de l'éducation fournissent un impact ventilé par niveau de richesse, ce qui ébranle notre confiance dans la capacité des interventions éducatives universelles à réduire les inégalités scolaires entre les élèves riches et les élèves pauvres. En revanche, l'impact est généralement ventilé par genre, ce qui signifie que les interventions générales, telles que les transferts monétaires, peuvent avoir des effets considérables sur la réduction des inégalités entre les genres dans l'éducation (*Evans et Yuan 2019*). Les normes de genre à l'égard du travail des enfants ou des dépenses consacrées à l'enseignement peuvent, dans certains contextes, permettre à plus de garçons que de filles d'être scolarisés mais les transferts monétaires pourraient atténuer les effets de cette discrimination.

De nombreux pays enregistrent des taux de scolarisation relativement élevés, mais leurs taux d'achèvement du cycle primaire restent faibles (cf. partie 2). Il est fréquent que les enfants entrent à l'école mais redoublent, devenant ainsi progressivement trop âgés pour leur classe, et qu'ils finissent par décrocher sans terminer le cycle. Il s'agit là d'un problème d'équité et d'efficacité pour le système

scolaire. Diminuer le taux de redoublement permettrait de libérer des ressources qui pourraient servir à améliorer les capacités et la qualité. Le redoublement entraîne parfois des ratios élèves-enseignant élevés et engendre des coûts importants, mais rien ne prouve que ce soit une bonne stratégie corrective pour les enfants qui n'ont pas atteint le niveau d'instruction escompté (Lewin 2022). Les enfants issus de milieux marginalisés sont les plus susceptibles d'être affectés négativement par les politiques de redoublement. Les changements de politique favorisant le passage automatique en classe supérieure et les réformes des examens à enjeux élevés peuvent améliorer le flux d'élèves à travers les différentes classes, ainsi que les taux d'achèvement. Toutefois, dans certains cas, le manque de capacité dans les écoles d'enseignement secondaire constitue le véritable obstacle à l'achèvement universel du cycle primaire. En effet, les enfants sont retenus car il n'y a pas de place pour eux dans le système d'éducation secondaire. Dans ces cas de figure, les réformes des politiques d'examen ou de redoublement auront peu d'effets à long terme si celles-ci ne s'accompagnent pas d'une augmentation du nombre de places dans les écoles d'enseignement secondaire.

En particulier lorsqu'elle est associée à un redoublement, la scolarisation tardive augmente la proportion d'enfants ayant dépassé l'âge prévu pour leur classe, ce qui constitue un facteur de risque favorisant l'abandon scolaire et les faibles résultats d'apprentissage. Pour y remédier, il serait nécessaire d'éliminer les normes de genre, ainsi que les autres obstacles qui empêchent les parents de scolariser leurs jeunes enfants à l'âge prévu. L'enseignement préscolaire et les autres services d'éducation destinés à la petite enfance permettent également d'améliorer le taux de scolarisation à l'âge prévu, ainsi que le niveau de préparation à l'école des élèves, augmentant ainsi leurs chances d'obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage (Earle, Milovantseva, et Heymann 2018).

Étant donné que les défis auxquels sont confrontés les groupes défavorisés pour achever leurs études sont souvent d'origine sociale, culturelle et économique, les interventions destinées à favoriser l'équité sont souvent menées dans un autre secteur que l'éducation,

notamment dans les domaines de la protection sociale, de la nutrition, de la santé, du travail des enfants, ainsi que de la lutte contre les normes sociales et la stigmatisation. Il est courant d'avoir recours à des campagnes de sensibilisation pour remédier à la faible demande d'éducation constatée au sein de certaines communautés, et il a été démontré que les interventions spécifiques orientées vers la demande, telles que la présentation de modèles issus des mêmes milieux et la communication d'informations sur les bénéfices de l'éducation, permettent d'augmenter les taux de scolarisation (Jensen 2010 ; Kremer et Holla 2009 ; Masino et Niño-Zarazúa 2015 ; Nguyen 2008).

En revanche, certaines interventions peuvent avoir des effets négatifs imprévus sur l'équité (cf. partie 5.3). Une approche équilibrée examine minutieusement la manière dont ces interventions peuvent prendre en compte les plus démunis et être éventuellement associées à d'autres interventions pour atténuer tout effet indésirable d'inégalité.

3.3. Les changements en matière d'allocation des ressources

La manière dont les gouvernements allouent les ressources (c'est-à-dire les financements, les enseignants et les autres membres du personnel, ainsi que le matériel d'apprentissage) peut avantager les groupes défavorisés, mais dans la plupart des cas, elle a plutôt tendance à favoriser les groupes déjà aisés. Comme indiqué ci-après (cf. partie 5.4), l'allocation des financements entre les différents niveaux d'instruction est probablement le principal instrument stratégique permettant de déterminer les groupes qui bénéficient le plus des dépenses consacrées à l'enseignement. Dans la plupart des pays en développement, les dépenses globales consacrées à l'éducation sont favorables aux riches du fait de cette allocation (Ilie et Rose 2018 ; UNICEF 2015).

La répartition des fonds entre les États, les provinces, les districts et les écoles est également importante. Dans les pays où la gestion des financements en faveur de l'éducation est décentralisée, les gouvernements

peuvent veiller à ce que les zones les plus pauvres ou les plus défavorisées bénéficient d'une plus grande part du financement, mais ils le font rarement (UNICEF 2015). Les formules de financement des écoles peuvent également prendre en compte le statut socioéconomique des élèves et une évaluation des besoins supplémentaires en raison d'un handicap (Chimier et Harang 2018 ; Myers 2016). Les ratios élèves-enseignant varient considérablement en fonction des écoles, souvent au profit des zones urbaines plus riches, et les systèmes d'affectation des enseignants pourraient s'efforcer d'attribuer explicitement davantage d'enseignants aux écoles ou aux zones mal desservies actuellement.

3.4. L'intégration des enfants en situation de handicap

Rendre l'éducation inclusive pour les garçons et les filles en situation de handicap constitue une étape essentielle pour s'assurer que le changement systémique ne laisse personne de côté et il s'agit d'un engagement capital pour l'ensemble du partenariat. Presque tous les pays partenaires du GPE ont ratifié ou adhéré à la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, qui prévoit un enseignement primaire et secondaire inclusif, de qualité et gratuit pour les enfants en situation de handicap, sur un pied d'égalité avec les autres membres de leur communauté. Cet instrument juridique et les accords ultérieurs engagent les pays à « intégrer » les enfants en situation de handicap, ce qui signifie que les enfants devraient être en mesure de fréquenter « l'école locale de quartier, c'est-à-dire celle qu'ils fréquenteraient s'ils n'étaient pas handicapés » (UNESCO et ministère de l'Éducation et des sciences espagnol 1994 ; Grimes, Stevens et Kumar 2015). Pourtant, de nombreux enfants en situation de handicap sont soit complètement exclus, soit scolarisés dans des environnements séparés et ségrégationnistes, et les filles en situation de handicap sont souvent les plus désavantagées (UNGEI et Leonard Cheshire 2021).

Une « double » approche est souvent considérée (Myers 2016 ; Croft 2010 ; Grimes, Stevens et Kumar 2015) comme la voie à suivre pour dispenser une éducation

inclusive aux élèves en situation de handicap. La première approche implique de mettre en place des réformes systémiques destinées à rendre l'ensemble du système plus inclusif et moins ségrégationniste en modifiant les politiques, les pratiques et les attitudes, en réformant la pédagogie et en rendant le programme scolaire plus accessible. La deuxième approche consiste à adopter des interventions ciblées permettant d'apporter un soutien spécialisé aux élèves qui ont des besoins supplémentaires, en fournissant des dispositifs d'assistance aux individus, par exemple.

Lorsqu'un changement systémique s'impose dans le cadre d'une approche inclusive, cela signifie qu'un très large éventail de réformes s'ensuivra. En général, cela implique de modifier la formation des enseignants, de mettre en place des mécanismes permettant aux écoles d'aider les enfants ayant des besoins spécifiques, par exemple des centres de ressources, et de réduire la discrimination à l'égard des enfants en situation de handicap grâce à des campagnes de sensibilisation, des formations et des amendements. Il convient de lutter contre la stigmatisation et les malentendus sur le handicap à tous les niveaux, y compris par les décideurs politiques, les enseignants et les parents. Le principe de base de l'éducation inclusive consiste également à examiner le matériel, les équipements, les programmes, les évaluations et les infrastructures scolaires afin d'identifier et d'éliminer les obstacles à la scolarisation et à l'apprentissage de tous les enfants (Grimes, Stevens et Kumar 2015, 15).

Dans de nombreux cas, les gouvernements allouent de petites sommes d'argent à l'éducation « spécialisée », en se souciant peu de la réforme systémique (Myers 2016). Les programmes financés par l'aide mettent parfois en place des axes d'intervention distincts pour « l'inclusion » sans tenir compte du caractère inclusif des activités dans les autres domaines. Une meilleure politique d'éducation inclusive devra certainement prendre en compte les droits des personnes en situation de handicap à être intégrées dans la société, les points de vue et les préférences des différents groupes de personnes en situation de handicap, ainsi que le meilleur environnement propice à l'apprentissage des enfants en situation de handicap.

3.5. L'intégration de tous les enfants

Le terme « éducation inclusive » est souvent employé pour désigner essentiellement les enfants en situation de handicap, mais les approches inclusives peuvent être appliquées de la même manière à tous les groupes d'enfants, et en particulier aux groupes marginalisés et traditionnellement défavorisés. Cela implique de rendre l'éducation accueillante, participative et axée sur les résultats pour tous les élèves, d'identifier et d'éliminer les obstacles qui excluent les élèves dans chaque contexte et de répondre aux besoins de toutes les filles et de tous les garçons, indépendamment de leurs capacités (GPE 2018). Au fur et à mesure que les systèmes se rapprochent de la scolarisation universelle, ces derniers devront s'adapter à un plus grand nombre d'élèves issus de milieux différents. L'éducation inclusive implique également de réduire la ségrégation des élèves d'origines différentes dans des classes ou des écoles séparées qui risquent de creuser les inégalités et la distance sociale (cf. par exemple, OCDE 2012 ; Day Ashley et al. 2014 ; Aslam 2009).

Les politiques destinées à favoriser l'inclusion de tous les enfants consistent : à intégrer les principes de non-discrimination et d'inclusion dans la formation des enseignants ; à établir des normes sociales pour lutter contre la stigmatisation et la discrimination au niveau des communautés, des écoles et des gouvernements ; à adopter une politique linguistique qui favorise l'apprentissage dans la langue maternelle, au moins pendant les premières années d'enseignement ; et à élaborer des programmes et du matériel d'apprentissage qui représentent les différents groupes de manière égale et évitent les stéréotypes. Il est primordial de protéger les garçons et les filles de la violence au sein des écoles et aux alentours, à la fois comme une fin en soi, dès lors que l'une des caractéristiques des écoles est d'offrir un environnement inclusif, et aussi parce que la violence nuit à un grand nombre de résultats, dont les résultats d'apprentissage, et favorise le décrochage scolaire (Kangas et al. 2019).

La rigidité des emplois du temps et des périodes scolaires crée souvent des obstacles à la fréquentation

scolaire régulière des enfants issus de milieux défavorisés. Des conditions d'apprentissage plus flexibles permettraient de réduire considérablement les taux d'abandon scolaire (Jukes, Jere et Pridmore 2014). L'emploi du temps des garçons et des filles issus de communautés agricoles et pastorales doit pouvoir être aménagé en fonction des saisons. Ces adaptations sont également essentielles pour pouvoir se donner les moyens de répondre à la hausse des inscriptions provenant de catégories d'élèves plus diversifiées. L'enseignement complémentaire, non formel et communautaire joue souvent un rôle crucial pour atteindre les populations mal desservies en offrant un modèle plus flexible, souvent de qualité semblable ou même supérieure à celle des écoles publiques (DeStefano et al. 2007).

Les programmes et la pédagogie ont également un rôle important à jouer pour rendre les écoles inclusives, dès lors que celles-ci accueillent une plus grande variété d'élèves. Les inégalités d'apprentissage sont souvent dues à des programmes et des manuels scolaires qui sont très ambitieux en termes de quantité de matières à couvrir chaque année, ainsi qu'à une pédagogie qui s'évertue de couvrir l'intégralité des matières dans les délais impartis (Pritchett et Beatty 2012). Les enfants qui n'arrivent pas à suivre risquent de ne pas pouvoir passer dans la classe supérieure. Des réformes pédagogiques qui sont davantage axées sur le niveau actuel des enfants et sur des objectifs réalistes, ainsi que des programmes axés sur les résultats d'apprentissage les plus importants, permettraient de réduire ces inégalités et, par conséquent, d'améliorer les taux d'achèvement scolaire et les niveaux d'instruction. Les pédagogies et les programmes multigrades pourraient faciliter la transition vers une progression plus linéaire des élèves dans les systèmes éducatifs (Little 2004 ; Pridmore 2007), tout comme l'intégration de meilleures évaluations formatives dans la pédagogie et de systèmes pour gérer l'apprentissage dans les délais impartis (Muskin 2017 ; OCDE 2005).

Les politiques peuvent également chercher à neutraliser les éventuels effets négatifs de la ségrégation des élèves issus de milieux différents dans différents types d'établissements scolaires, par exemple, en

incitant les écoles à admettre les élèves défavorisés, ainsi qu'en retardant le suivi et la sélection précoces dans les filières professionnelles (OCDE 2012). Des examens à enjeux élevés régissent généralement les admissions à des niveaux supérieurs de l'éducation et dans des écoles d'élite (*Bashir et al.* 2018 ; *Rossiter et Konate* 2022). Lorsqu'ils sont passés à un jeune âge, ces examens sont susceptibles d'accroître les inégalités déjà existantes dans le domaine des résultats d'apprentissage (et de préparation aux examens). Certains pays ont supprimé les examens à enjeux élevés pour accéder au premier cycle de l'enseignement secondaire, mais il existe actuellement peu de recherches sur les effets de cette politique.

Les réfugiés, les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays, les migrants internationaux et les personnes qui migrent des zones rurales vers les zones urbaines risquent particulièrement d'être exclus (UNESCO 2019). Il est parfois estimé que les réfugiés et les migrants non officiels n'entrent pas dans le cadre de la planification de l'éducation nationale, et ces derniers ne sont donc même pas pris en compte dans les plans sectoriels de l'éducation ni dans les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (ISU et HCR 2021). Un enseignement séparé pour les réfugiés peut s'avérer nécessaire à court terme, mais comme de nombreuses crises de réfugiés perdurent, les réfugiés devront être intégrés dans les systèmes nationaux à plus long terme, et les pays devraient planifier cela dès le début (*Brugha et al.* 2021 ; *Mawhinney, Hafedh et Warren* 2023).

3.6. Données, suivi et éléments concrets

L'amélioration des données, du suivi et des éléments concrets est essentielle à l'équité et à l'inclusion. En particulier, il est nécessaire de disposer : de données quantitatives ventilées permettant de suivre les progrès par genre et pour les différents groupes défavorisés ; de formes de suivi et d'évaluation permettant de montrer la manière dont les politiques et les programmes affectent les différents groupes ; et d'autres données de recherche sur les défis auxquels sont confrontées les populations défavorisées (*Rose et GPE* 2019). Les

données qualitatives, qui utilisent particulièrement des méthodologies participatives susceptibles de promouvoir les points de vue et les voix des communautés marginalisées, y compris des enfants eux-mêmes, jouent un rôle déterminant pour comprendre les divers besoins et défis de ces communautés.

D'autres interventions dans ce domaine peuvent faire progresser l'équité et l'inclusion, notamment la décentralisation des systèmes de données pour qu'une boucle de rétroaction soit disponible au niveau infranational, permettant des interventions plus ciblées et une mise en œuvre adaptative, et la cocréation de recherches avec les décideurs politiques et les groupes marginalisés eux-mêmes, afin de garantir une compréhension commune des problèmes auxquels ces groupes sont confrontés. Veiller à ce que les groupes marginalisés soient pris en compte dans les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) et dans d'autres systèmes de collectes de données est une étape essentielle pour qu'ils soient intégrés dans le système éducatif national. Ce point est particulièrement important pour les réfugiés, qui restent souvent exclus des systèmes nationaux (*Brugha et al.* 2021 ; ISU et HCR 2021).

Il est essentiel de mettre au point des SIGE et de recueillir des données auprès des écoles qui permettent de ventiler ces données par genre. Cependant, les données des écoles ne suffisent généralement pas à saisir le statut des enfants qui ne sont pas scolarisés. Des enquêtes auprès des ménages qui sont représentatives à l'échelon national et qui comprennent des questions bien conçues sur le handicap (*Cameron* 2022) ainsi que sur le genre, le niveau de richesse, le lieu de résidence et d'autres indicateurs de marginalisation sont nécessaires. Il serait également utile de mettre en place des évaluations inclusives, qui permettent aux enfants en situation de handicap de participer, pour pouvoir comprendre les inégalités en matière d'apprentissage.

Comme indiqué dans la partie 5 du présent rapport, les données et les éléments concrets sont au cœur du modèle opérationnel du GPE et sont considérés comme des facteurs favorables essentiels pour que les pays entreprennent la transformation de leurs systèmes éducatifs.

4. UNE TRANSFORMATION DU SYSTÈME QUI NE LAISSE PERSONNE DE CÔTÉ

Le plan stratégique du GPE, aussi appelé GPE 2025, couvre la période 2021–2025. Il répond à l'objectif de développement durable n°4 et rappelle la mission du GPE, à savoir mobiliser des partenariats et des investissements pour transformer les systèmes éducatifs des pays en développement, en ne laissant personne de côté (GPE 2022d). Cette partie présente l'approche adoptée pour la transformation du système et met l'accent sur la mobilisation des partenaires autour de réformes « catalytiques ». Elle précise également comment chacun des éléments du nouveau modèle opérationnel du GPE permet de s'assurer que personne n'est laissé de côté. Elle se penche ensuite sur les types de réformes susceptibles de faire disparaître les points de blocage et de favoriser la mise en place de systèmes plus équitables et inclusifs dans lesquels tous les enfants peuvent apprendre. Enfin, elle examine comment élaborer des réformes axées sur l'apprentissage dans le cadre d'une approche systémique globale, de manière à établir des liens entre l'accès, l'équité et l'apprentissage et à ne pas creuser involontairement les inégalités en matière d'éducation.

4.1. Le modèle opérationnel du GPE 2025

Les systèmes éducatifs sont constitués de nombreux acteurs et composantes qui doivent interagir pour faciliter le changement. Les réformes échouent souvent lorsque les acteurs, les actions et les ressources ne sont pas suffisamment adaptés aux programmes et aux politiques de réforme. La démarche de transformation du système adoptée par le GPE vise à coordonner les intervenants, à renforcer la responsabilité mutuelle des partenaires, à mettre l'accent sur la concertation et à

mobiliser l'ensemble des capacités des partenaires pour soutenir les pays partenaires (GPE 2022c). Il s'agit notamment :

- de reconnaître les principaux points de blocage du système éducatif pouvant produire des changements majeurs s'ils étaient éliminés ;
- de débattre et de convenir d'une réforme prioritaire susceptible de catalyser le changement du système ;
- de mobiliser les partenaires et les ressources autour de cette réforme ; et
- d'apprendre et de s'adapter de manière à ce que l'intervention produise les résultats escomptés.

Le modèle opérationnel du GPE 2025 vise à identifier, en collaboration avec les pays partenaires, les réformes prioritaires de nature à transformer les systèmes éducatifs (GPE 2022c) et à mobiliser les pouvoirs publics et les partenaires de développement. Poursuivre les interventions classiques, autrement dit les interventions généralement financées par les bailleurs de fonds, comme la construction d'écoles et la formation des enseignants, ne permet pas de produire un changement durable à l'échelle de tout le système.

Chaque élément du modèle opérationnel du GPE reflète la priorité fixée dans le GPE 2025, à savoir « ne laisser personne de côté » :

(a) *Dialogue sectoriel inclusif et définition des priorités*

- **Le modèle opérationnel repose sur la mise en place de concertations inclusives fondées sur des données probantes**, notamment

par l'intermédiaire des groupes locaux des partenaires de l'éducation⁴ — des cadres de collaboration pilotés par les autorités des pays partenaires auxquels participent les bailleurs de fonds, la société civile, les enseignants, les organisations philanthropiques et le secteur privé. Les organisations de la société civile, en particulier, jouent un rôle déterminant dans la défense des groupes marginalisés : enfants, jeunes, femmes, personnes déplacées et personnes en situation de handicap.

- **Le questionnaire de l'examen initial et d'analyse des facteurs favorables**⁵ a été conçu pour faciliter les concertations nationales sur les facteurs pouvant promouvoir la transformation du système. Le modèle invite les pays à vérifier si leur cadre législatif leur permet de dispenser 12 années d'enseignement primaire et secondaire public, gratuit et de qualité, sans discrimination et à s'assurer qu'ils en tiennent compte dans leurs documents de planification et d'orientation. Il contient par ailleurs des questions sur les mesures prises pour lutter contre les disparités et les inégalités de genre et pour faire respecter les droits, sur la disponibilité de statistiques ventilées par genre et par handicap, et sur le caractère équitable et suffisant du financement intérieur, en particulier pour le cycle primaire, afin d'éliminer les obstacles à l'accès à l'éducation.
- **Le pacte de partenariat**⁶ précise la manière dont un pays partenaire du GPE entend travailler avec ce dernier et d'autres partenaires afin de mener une réforme prioritaire susceptible de transformer le système. Il décrit la mesure dans laquelle cette réforme s'inscrit dans une vision plus large de la transformation du système et propose une « théorie du changement » permettant d'atteindre les objectifs fixés. Le document doit expliquer

comment la réforme, qui s'inscrit dans le contexte d'un plan sectoriel ou d'un cadre politique global et d'autres politiques et programmes déjà en place ou prévus, comblera les lacunes du droit à l'éducation, comment les laissés-pour-compte en bénéficieront et quelles mesures seront prises pour suivre l'impact de la réforme sur les plus marginalisés. Le pacte doit également s'appuyer sur une analyse de genre et des données probantes solides, ainsi que sur des équipes expérimentées dans ce domaine, et sur une concertation inclusive permettant à des acteurs clés de s'exprimer sur les défis à relever et les solutions à apporter pour promouvoir l'égalité des genres et l'inclusion sociale.

(b) instruments de financement du GPE

- **Les financements pour la transformation du système**⁷ aident les pays partenaires à transformer leurs systèmes éducatifs en réalisant des investissements ciblés et fondés sur des données probantes dans des programmes visant à éliminer les points de blocage systémiques. Les pays qui sollicitent ces financements⁸ sont invités à estimer le nombre de garçons et de filles parmi différents groupes marginalisés — par exemple les enfants non-scolarisés — qui en bénéficieront. Il leur est également demandé de déterminer dans quelle mesure les différentes activités ont été conçues de manière à prendre en compte les enfants en situation de handicap.
- **Les financements pour le renforcement des capacités du système**⁹ permettent aux pays de planifier et d'élaborer des politiques intégrant la dimension de genre, de coordonner les interventions et les financements, et de renforcer les capacités d'utilisation des données et des éléments probants. Ils permettent notamment

4. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/principes-pour-des-groupes-locaux-des-partenaires-de-leducation-efficaces>.

5. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/facteurs-favorables-questionnaire-de-lexamen-initial-et-analyse>.

6. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/directives-relatives-au-pacte-de-partenariat>.

7. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/directives-relatives-financements-transformation-systeme-version-preliminaire>.

8. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/formulaire-de-requete-dun-financement-pour-la-transformation-du-systeme>.

9. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/directives-relatives-au-financement-pour-le-renforcement-des-capacites-du-systeme-version>.

de procéder à des analyses de genre, de relever et de s'attaquer aux formes d'exclusion, et d'améliorer la disponibilité de données ventilées par genre sur les enfants les plus marginalisés.

- **L'Accélérateur de l'éducation des filles**¹⁰ met à disposition des financements destinés à soutenir l'égalité des genres dans les pays et les régions où l'éducation des filles a été identifiée comme un défi majeur. Les pays éligibles à ce programme sont pour la plupart des pays caractérisés par une exclusion généralisée et de grandes disparités d'accès à l'éducation pénalisant les filles (cf. partie 1).
- **Les financements accélérés**¹¹ apportent une aide modulable en cas de crise ou d'aggravation de la situation. Ils sont conçus pour aider les autorités nationales et les partenaires à assurer la continuité du système éducatif, à reconstruire en mieux et à institutionnaliser les capacités d'intervention, afin de disposer de systèmes éducatifs plus efficaces, plus réactifs et plus inclusifs. Ce mécanisme vise en priorité les populations vulnérables, notamment les filles, et encourage l'intégration des enfants touchés par les crises dans les systèmes nationaux.
- **Les capacités stratégiques**¹² servent à renforcer la capacité des ministères à résoudre les problèmes auxquels se heurte le secteur de l'éducation et à relever les défis intersectoriels, en établissant des partenariats avec d'autres organisations. Les capacités stratégiques en place visent à renforcer le suivi, l'évaluation et l'apprentissage, les systèmes éducatifs intégrant le climat et le leadership en données sur l'éducation. De nouvelles capacités stratégiques sont mises à l'essai dans le domaine de l'égalité des genres, de la santé et de la nutrition en milieu scolaire,

de la sécurité à l'école et des technologies de l'éducation.

(c) Apprentissage et responsabilités

- **L'Éducation à voix haute**¹³ encourage la société civile à participer activement à l'élaboration des politiques éducatives afin de mieux répondre aux besoins des communautés, particulièrement des groupes vulnérables et marginalisés, notamment en favorisant la concertation, le suivi et la promotion de la transparence et de la responsabilité en matière de politique éducative nationale.
- **Le Fonds pour la promotion du partage de connaissances et d'innovations (KIX)**¹⁴ a pour objectif de combler les déficits de connaissances qui fragilisent les systèmes éducatifs, grâce à l'échange de connaissances et à des projets de recherche appliquée. Le KIX a soutenu plusieurs projets relatifs à l'égalité des genres, à l'inclusion et aux enfants et jeunes non scolarisés.
- **Le cadre de résultats** du GPE 2025¹⁵ comprend un certain nombre d'indicateurs concernant l'équité et l'inclusion dans le nouveau modèle opérationnel. Il s'agit notamment des mesures prises par les pays à la suite de l'analyse des facteurs favorables, de la proportion de pays où les dépenses nationales en matière d'éducation augmentent ou atteignent au moins 20 % des dépenses publiques totales, et du nombre d'enfants non scolarisés et de membres d'autres groupes marginalisés qui bénéficient des financements pour la transformation du système. Le cadre permet également de suivre le taux de non-scolarisation, ventilé par genre, statut socio-économique et lieu de résidence ; le taux brut d'admission en dernière année de

10. <https://www.globalpartnership.org/fr/funding/girls-education-accelerator>.

11. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-directeur-financements-accelereres>.

12. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/capacites-strategiques-juin-2023>.

13. www.educationoutloud.org.

14. <https://www.gpekix.org/fr>.

15. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-de-resultats-du-gpe-2025>.

l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, ventilé par genre ; et la proportion de programmes qui atteignent les objectifs relatifs à l'accès à l'éducation. Les résultats sont ventilés par genre, chaque fois que cela est possible. Le degré d'intégration de la dimension de genre dans la planification et le suivi des pays est également évalué.

Comme nous l'avons vu dans la partie 2, un grand nombre des pays affichant un taux d'accès ou d'achèvement peu élevé sont touchés par la fragilité ou les conflits ; certains d'entre eux sont même en situation de crise. Le GPE intervient dans les situations de crise pour aider les autorités nationales et les partenaires à planifier, à réagir et à se relever en encourageant un meilleur alignement et une plus grande coordination, en renforçant les capacités, en assurant la continuité des services éducatifs et en améliorant les prestations du système éducatif pour le rendre plus efficace, plus réactif et plus inclusif. Il y parvient grâce à un partenariat étroit avec les acteurs humanitaires et à des mécanismes de coordination (GPE 2022f).

Ces différents éléments du modèle opérationnel du GPE visent à soutenir les efforts déployés par les pays partenaires pour ne laisser personne de côté, sans toutefois dicter le contenu des politiques, des réformes ou des activités, qui doivent rester du ressort et de la responsabilité des autorités nationales. L'encadré 2 présente la manière dont certains pays s'efforcent de ne laisser personne de côté dans le cadre de leur collaboration avec le GPE.

ENCADRÉ 2 : MESURES PRISES PAR LES PAYS EN LIEN AVEC LE MODÈLE OPÉRATIONNEL DU GPE POUR NE LAISSER PERSONNE DE CÔTÉ

L'analyse des facteurs favorables au **Népal** montre que le droit à l'éducation est inscrit dans la constitution et dans les politiques éducatives du pays. Elle relève par ailleurs que le pays procède régulièrement à la ventilation par genre des données sur l'accès et l'apprentissage, et qu'il teste de nouvelles questions dans son système d'information pour la gestion de l'éducation, qui permettront de ventiler les statistiques sur la scolarisation en fonction des handicaps (GCTI 2022).

Au **Cabo Verde**, l'action des organisations de la société civile (OSC) a fortement contribué à promouvoir des conditions plus propices à l'élaboration de politiques et à la prestation de services davantage axés sur le respect du droit. Ainsi, la fédération des associations de personnes handicapées, les organisations d'enseignants et une coalition nationale d'OSC ont conjugué leurs efforts pour que les frais de scolarité des élèves souffrant d'un handicap physique ou d'un trouble de l'apprentissage soient pris en charge. Les OSC sont intervenues auprès du groupe local des partenaires de l'éducation afin de faire évoluer les politiques, et elles sont désormais impliquées dans divers partenariats pour soutenir les efforts déployés par les pouvoirs publics pour promouvoir une éducation plus inclusive (GPE 2023a ; Lopes 2021).

Le pacte de partenariat de l'**Ouganda**, qui insiste sur la nécessité d'établir des « bases de qualité pour l'apprentissage », en fait la réforme prioritaire pour transformer le système d'éducation du pays. Ce pacte reconnaît que les problèmes persistants liés à la scolarisation et à l'achèvement des études constituent des obstacles à l'apprentissage de tous les enfants. La réforme envisagée mettra donc l'accent sur l'accès et la qualité de l'enseignement primaire, notamment pour les groupes vulnérables tels que les filles, les réfugiés, les élèves en situation de handicap et ceux issus de milieux socio-économiques marginalisés (Ouganda, ministère de l'Éducation et des Sports, 2022).

Au **Tadjikistan**, les autorités nationales souhaitent recourir à un financement pour le renforcement des capacités du système pour combler les lacunes en matière de données, notamment sur les enfants non scolarisés, l'assiduité, l'adéquation et la qualité des infrastructures scolaires, et la collecte systématique de statistiques ventilées par genre et par handicap (Tadjikistan, ministère de l'Éducation et des Sciences 2022).

Le financement pour la transformation du système approuvé en 2023 pour la **Tanzanie (continentale)** visera à améliorer l'apprentissage des élèves tout en garantissant l'égalité des genres et l'inclusion. Il viendra appuyer un programme national conçu pour rendre les écoles primaires plus inclusives, comme le prévoit la stratégie adoptée par le pays pour promouvoir une éducation plus inclusive. Les autres composantes du programme visent également à promouvoir l'inclusion des personnes en situation de handicap (Tanzanie, ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, 2023).

En **Éthiopie**, les pouvoirs publics consacrent les fonds octroyés par le GPE pour promouvoir un accès plus équitable, y compris pour les réfugiés, et pour étendre la prestation de services essentiels aux écoles de réfugiés. L'objectif à long terme consiste à intégrer l'éducation des réfugiés dans le système national, en accueillant les enfants des réfugiés et des communautés d'accueil dans les mêmes écoles (GPE 2022a).

En **Afghanistan**, le GPE collabore étroitement avec L'Éducation sans délai pour faciliter l'alignement sur le programme pluriannuel de résilience du pays et sur le cadre de transition élaboré pour orienter l'aide à l'éducation à la suite du renversement du gouvernement élu en 2021. La prévention de l'effondrement du système éducatif et la sauvegarde du droit à l'éducation pour tous les enfants afghans — en particulier pour les filles, qui ont été exclues de l'enseignement secondaire — constituent une priorité pour tous les partenaires. Les derniers financements du GPE ont mis l'accent sur l'éducation communautaire pour maintenir les enfants à l'école (GPE 2023c).

4.2. Éliminer les points de blocage pour un système éducatif plus équitable et plus inclusif

La réforme prioritaire définie par les pays dans leur pacte de partenariat du GPE doit pouvoir catalyser un changement à l'échelle du système (GPE 2023 b). Les pays doivent ensuite réaliser des « investissements ciblés et fondés sur des données probantes dans des programmes susceptibles d'éliminer les points de blocage systémiques » qui s'inscrivent dans cette réforme (GPE 2022e, 3).

Il convient de déterminer les mesures susceptibles d'améliorer l'équité et l'inclusion dans l'éducation et de jouer un rôle de « catalyseur », c'est-à-dire les réformes pouvant être menées grâce à une aide financière supplémentaire, dans un laps de temps relativement court, permettant toutefois d'éliminer les points de blocage qui entravent la transformation plus large du système. Plus précisément, il importe de déterminer les réformes qui permettront à tous les garçons et à toutes les filles de tirer parti des progrès accomplis en vue d'améliorer les acquis scolaires.

Comme nous l'avons vu dans la partie 3, la mise en œuvre d'interventions ciblant les enfants défavorisés peut permettre de répondre à un impératif immédiat, mais leur portée et leur durabilité sont souvent insuffisantes pour servir de catalyseur et produire un changement à plus long terme dans l'ensemble du système. Elles peuvent toutefois se révéler utiles pour recueillir des informations sur les besoins spécifiques des groupes défavorisés selon le contexte, ainsi que sur les types d'interventions susceptibles de les prendre en compte à différentes échelles. La mise en œuvre à titre expérimental d'approches novatrices ciblant les groupes marginalisés, conjuguée à des évaluations et à des études bien conçues tenant compte de la dimension de genre, peut jouer un rôle de catalyseur en aidant les pouvoirs publics à déterminer les solutions les plus susceptibles de fonctionner, à grande échelle, dans des contextes spécifiques.

De même, il peut être nécessaire de mettre en place, pour les programmes financés par les bailleurs de

fonds, des activités et des indicateurs distincts portant sur l'inclusion des filles, des enfants en situation de handicap ou d'autres groupes marginalisés. Ces mesures ne suffiront toutefois pas à garantir une véritable inclusion. Les programmes devront également veiller à prendre en compte les besoins de ces groupes dans le cadre d'activités « plus classiques » comme la construction d'infrastructures, la formation des enseignants, la réforme des programmes scolaires et la lutte contre la violence. La double approche préconisée pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (cf. partie 3.4) — qui combine la mise en œuvre de réformes systémiques à des interventions ciblant les personnes ayant des circonstances ou des besoins particuliers — est pertinente pour assurer une plus grande inclusion éducative.

Les interventions ciblées sont susceptibles de produire de meilleurs résultats si elles s'inscrivent dans un système global, durable et adaptable — par exemple, un système de dépistage et d'évaluation des handicaps chez les jeunes enfants permettant de mettre en place des programmes d'aide, ou un système d'alerte précoce visant à réduire l'abandon scolaire (cf. partie 3.1) — plutôt que dans le cadre de projets ad hoc ciblant des groupes spécifiques. La mise en place de tels systèmes s'inscrit dans le renforcement des capacités nécessaires pour relever les défis posés par des effectifs scolaires plus nombreux et plus diversifiés. Cette question est examinée plus en détail à la partie 5.2. Le type de réforme à mettre en œuvre dépend de chaque contexte et doit être conçu de manière à prendre en compte les inégalités intersectionnelles et les différents obstacles auxquels se heurtent les groupes les plus marginalisés.

Les pays qui affichent des taux d'achèvement peu élevés devront probablement mettre en œuvre des réformes systémiques destinées à améliorer l'efficacité et le flux d'élèves dans le système éducatif. Comme le précise la partie 3, il peut s'agir de prendre des mesures relatives au redoublement et aux examens à enjeux élevés, de réformer les méthodes pédagogiques et les programmes scolaires afin que les enfants ne restent pas à la traîne dans l'apprentissage, de veiller à ce que les enfants soient scolarisés à un âge approprié

et soient prêts à apprendre, et de faire preuve de souplesse en s'adaptant aux différents besoins des enfants et à la situation dans laquelle ils se trouvent. Les réformes doivent également tenir compte des normes sociales, notamment celles qui ont trait au genre et à la discrimination ou à la stigmatisation des groupes marginalisés, et qui freinent la mise en œuvre de politiques plus équitables et plus inclusives. Les normes sociales doivent être prises en compte à tous les niveaux, qu'il s'agisse des décideurs politiques, des responsables d'établissements scolaires, des enseignants, des communautés, des parents ou des enfants eux-mêmes.

4.3. Établir un lien entre l'accès, l'équité et l'apprentissage dans le cadre d'une approche systémique

Un grand nombre d'enfants qui terminent l'enseignement primaire dans de nombreux pays partenaires du GPE n'acquiescent toujours pas les connaissances de base. On peut comprendre que ces pays choisissent de privilégier les réformes relatives à l'apprentissage et à la qualité de l'éducation. De telles réformes risquent toutefois d'aggraver le retard des enfants non scolarisés et de creuser les inégalités en matière d'éducation si elles ne concernent que les enfants scolarisés. Il importe de comprendre comment maîtriser ce risque et l'atténuer.

La solution passe par l'adoption d'une approche systémique globale qui tient compte des liens existant entre l'accès, l'équité et l'apprentissage, et qui s'appuie sur un dialogue sectoriel inclusif permettant aux différents groupes, y compris les plus marginalisés, de faire entendre leur voix. La plupart des pays partenaires du GPE disposent déjà de politiques et de programmes ambitieux — financés à la fois par des fonds intérieurs et par des bailleurs de fonds — qui visent à améliorer l'accès à l'éducation, l'achèvement scolaire et l'équité. La prise en compte de ces aspects par de nouvelles réformes axées principalement sur la qualité de l'apprentissage en milieu scolaire pourrait permettre d'aborder à la fois la question de l'accès et celle de

l'apprentissage. Trois conditions doivent être remplies pour que cette solution fonctionne dans la pratique.

Il faut tout d'abord que *l'objectif et la théorie du changement de cette réforme soient clairement formulés* et qu'ils expliquent comment sa mise en œuvre peut renforcer les politiques et les programmes existants et transformer le système éducatif de manière à ne laisser personne de côté.

Les parties prenantes pourront ainsi vérifier si les réformes envisagées permettront de ne laisser personne de côté. Un pays qui construit déjà un grand nombre d'écoles, supprime les frais de scolarité et aide les ménages à faire face aux autres coûts de l'éducation pourrait, par exemple, chercher à obtenir un financement du GPE pour mener une réforme axée sur le programme scolaire ou la pédagogie. Cette démarche permettrait de s'assurer que la qualité de l'apprentissage s'améliore également à mesure que le système se rapproche de son objectif d'accès universel. Les hypothèses sur lesquelles repose cette théorie du changement doivent toutefois être précisées dans le cadre de la concertation sur les politiques à mener : les activités relatives à l'accès et à l'achèvement de la scolarité sont-elles suffisamment importantes et ambitieuses ? Permettent-elles de lever les obstacles rencontrés ? A-t-on pris en compte les effets de la réforme de l'apprentissage sur l'équité ? Les activités sont-elles compatibles avec les droits humains et les engagements politiques souscrits par les pays ?

La théorie du changement peut également prendre en compte la complémentarité des réformes portant sur l'accès et l'apprentissage, compte tenu des liens étroits qui existent entre ces deux domaines. Les interventions centrées sur l'apprentissage peuvent contribuer à améliorer le taux d'achèvement ; l'amélioration des acquis scolaires peut permettre de sortir du cercle vicieux où les enfants redoublent jusqu'à ce qu'ils soient trop âgés et finissent par abandonner leurs études parce qu'ils sont jugés trop âgés pour les poursuivre (Kaffenberger, Sobol et Spindelman, 2021).

Certains types de réforme peuvent par ailleurs promouvoir l'apprentissage et l'accès à l'éducation. Il a été démontré que l'alimentation scolaire, par exemple, améliore les performances scolaires en encourageant les élèves à aller à l'école et en exerçant des effets directs sur leurs capacités cognitives et leur santé (Aurino *et al.* 2019, 2023 ; Bedasso 2022). Les réformes visant à améliorer la scolarisation des enfants à un âge approprié et le flux des élèves à travers les classes (cf. partie 3) peuvent avoir un effet positif sur l'apprentissage et l'achèvement des études, par exemple en renforçant les programmes et les évaluations scolaires.

La deuxième condition préalable implique que les politiques existantes soient *suffisamment ambitieuses et qu'elles permettent de lever les obstacles* auxquels se heurtent les garçons et les filles marginalisés pour achever leur scolarité. Les pays présentant des taux d'accès ou d'achèvement particulièrement préoccupants doivent donc concevoir des réformes systémiques fondées sur des données probantes portant sur l'ampleur de l'exclusion. Il convient d'appliquer un cadre général tenant compte de la dimension de genre afin d'analyser tous les obstacles entravant la scolarisation des enfants dans un contexte spécifique (ISU et UNICEF 2015). Les pays et leurs partenaires doivent toutefois parvenir à un consensus, au travers de dialogues sectoriels inclusifs, sur les obstacles les plus importants, afin de concentrer leurs efforts sur ces derniers. L'offre de scolarisation, c'est-à-dire la possibilité pour chaque enfant en âge d'être scolarisé d'avoir une place dans une école en état de fonctionner et située à une distance raisonnable, ainsi que les coûts de l'éducation supportés par les ménages seront probablement les principaux obstacles à surmonter dans les pays comptant un grand nombre d'enfants non scolarisés.

Il peut être nécessaire de déployer des interventions ciblées sur les groupes les plus marginalisés. Toutefois, ces interventions seront insuffisantes dans les pays caractérisés par un accès à l'éducation insuffisant. Les pays dans lesquels la population des enfants d'âge scolaire continue de croître devront rapidement augmenter le nombre de places disponibles dans les

écoles ainsi que l'offre d'enseignants qualifiés. À défaut de mettre en œuvre de telles politiques, les enfants qui n'ont pas accès à l'école primaire ou qui ne l'achèvent pas ne pourront pas tirer profit des nouvelles réformes axées sur la qualité de l'apprentissage.

La troisième condition à remplir pour que l'accès et l'apprentissage soient pris en compte est de s'assurer que les *financements intérieurs soient suffisants* pour garantir une application durable des politiques relatives à l'accès et à l'achèvement de la scolarité (Lewin 2020, 2022). Cette condition s'inscrit également dans le cadre des engagements pris par les pays en vertu d'instruments juridiques de mobiliser le maximum de ressources possibles, aussi bien intérieures qu'internationales, afin de faciliter la réalisation progressive du droit à l'éducation (cf. partie 2).

Garantir l'accès universel, y compris au niveau de l'enseignement primaire, en maintenant un ratio élèves-enseignant et élèves-classe acceptable, nécessitera une augmentation des ressources intérieures dans de nombreux pays et ne pourra se faire uniquement grâce à des financements extérieurs. Ces derniers doivent s'orienter vers des activités visant à catalyser les changements au niveau du système, qui pourront être poursuivis avec des ressources intérieures (Lewin, 2022). La partie suivante étudie la possibilité de redistribuer les fonds actuellement consacrés à des niveaux supérieurs de l'éducation pour augmenter les ressources allouées à l'éducation de base.

5. RECOMMANDATIONS

La mise en œuvre de politiques et de programmes axés sur les enfants scolarisés dans les pays où un grand nombre d'enfants ne vont pas à l'école ou n'achèvent même pas l'enseignement primaire risque de laisser de côté les enfants non scolarisés, à moins que des mesures ne soient prises pour améliorer l'accès à l'éducation dans le même temps. De telles politiques ne feront qu'aggraver les inégalités en matière d'éducation. En effet, elles profiteront aux groupes les plus aisés, et excluront les plus défavorisés, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas scolarisés à l'heure actuelle. Pire encore, certaines solutions privilégiant les acquis scolaires peuvent avoir des conséquences inattendues et aggraver l'exclusion.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, ces préoccupations peuvent être prises en compte en appliquant une approche systémique tenant compte des liens entre l'accès à l'éducation, le taux d'achèvement, l'équité, l'égalité des genres et l'apprentissage. Dans les pays touchés par des crises, cette approche systémique doit s'inscrire à la croisée de l'humanitaire et du développement, en faisant coïncider les ressources humanitaires avec les objectifs de développement à long terme (ISU et HCR 2021 ; *Holland et al.* 2022 ; GPE 2022f).

Plus précisément, cette partie montre que l'approche systémique doit rallier les parties prenantes autour du même objectif, à savoir *permettre à tous les enfants d'apprendre, en ne laissant personne de côté*. Il faut donc accorder une priorité suffisante à l'achèvement de l'éducation de base, en particulier dans les pays où l'accès à celle-ci ou son achèvement est insuffisant ; adapter les systèmes éducatifs aux besoins de tous les enfants ; mettre l'accent sur l'apprentissage de tous les

enfants, et pas seulement des enfants déjà scolarisés ; et affecter les ressources publiques aux domaines qui en ont le plus besoin. Ces quatre recommandations sont examinées dans les sous-parties suivantes.

5.1. Accorder une priorité suffisante à l'achèvement de l'éducation de base

Il est aujourd'hui largement admis qu'il ne suffit pas de mettre l'accent sur l'accès à l'école pour que les enfants scolarisés apprennent. Les objectifs de développement durable (ODD), qui mesurent la proportion d'élèves maîtrisant les compétences minimales en lecture et en mathématiques, ainsi que les taux d'enfants non scolarisés et les taux d'achèvement scolaire, et la stratégie du GPE 2025, qui préconise la transformation des systèmes éducatifs pour permettre à tous les enfants d'apprendre (Assemblée générale des Nations Unies, 2023), témoignent de cette prise de conscience.

Selon certaines sources, l'accès quasi universel à l'éducation a été atteint, du moins dans l'enseignement primaire, en raison de la place prépondérante dans les statistiques internationales de grands pays comme la Chine et l'Inde, qui ont réalisé d'importants progrès en matière de scolarisation. Toutefois, comme le souligne la partie 2, ce n'est pas le cas pour tous les pays partenaires du GPE, car nombre d'entre eux enregistrent un taux d'enfants non scolarisés supérieur à 20 %.

Selon certains, les efforts déployés en faveur de l'accès universel — au cœur de l'objectif du Millénaire pour le développement concernant l'éducation et l'abolition généralisée des frais de scolarité primaire

en Afrique subsaharienne et ailleurs — ont contribué à la détérioration de la qualité et à la « crise de l'apprentissage » actuelle (Bennell 2021), en particulier lorsque l'augmentation du taux de scolarisation ne s'est pas accompagnée d'une augmentation proportionnelle des financements et du nombre d'enseignants. La courbe d'apprentissage par âge est parfois restée stable, voire s'est détériorée à mesure que les effectifs augmentaient (Pritchett, Newman et Silberstein, 2022). Les pays qui ont instauré la gratuité de l'enseignement primaire ne semblent pas avoir anticipé ou prévu le phénomène de surscolarisation des élèves en début de scolarité, qui s'est accompagné de redoublements et d'abandons en fin de scolarité (Lewin, 2022).

Les données indiquant que l'élargissement de l'accès a entraîné une détérioration des acquis d'apprentissage restent toutefois limitées (Crawford et Ali 2022). En effet, le fait que les ratios élèves-enseignant se détériorent et que les acquis scolaires se dégradent chez les enfants *scolarisés*, n'empêche pas l'apprentissage de progresser pour l'ensemble de la population, pour la simple raison que le nombre d'enfants scolarisés a augmenté. Il semble que cela ait été le cas, par exemple, après la suppression des frais de scolarité en Afrique de l'Est et en Afrique australe (Taylor et Spaul 2015). Les mauvais résultats scolaires restent une préoccupation majeure dans les pays à faible revenu, mais dans de nombreux cas, ce problème remonte à plusieurs années et n'est pas lié à l'élargissement de l'accès à l'éducation (UNESCO, 2017).

Qui plus est, mettre l'accent sur les taux de scolarisation (ou le taux d'enfants non scolarisés) peut masquer le fait que de nombreux enfants n'achèvent pas le cycle d'enseignement primaire. En effet, un taux de scolarisation élevé associé à un faible taux d'achèvement indique que les enfants sont scolarisés à peu près à l'âge prévu, mais que leur assiduité est aléatoire, qu'ils redoublent et qu'ils finissent par abandonner l'école sans avoir achevé un cycle complet. Les inégalités en matière d'achèvement scolaire sont souvent importantes. Les filles sont beaucoup moins nombreuses que les garçons à terminer leur scolarité dans des pays comme l'Afghanistan et le Yémen, tandis qu'au Lesotho et en Haïti, par exemple, la disparité

de genre est favorable aux filles (cf. figure 2). Dans plusieurs pays partenaires, rares sont les garçons et les filles issus de ménages pauvres qui terminent l'école primaire (cf. figure 3).

Il est indispensable d'avoir pour objectif final *l'apprentissage de tous les enfants*. Pour ce faire, de nombreux pays partenaires du GPE devront toutefois entreprendre des activités portant à la fois sur l'accès à l'éducation et sur la qualité de l'apprentissage. Ainsi, les pays comptant un grand nombre d'enfants non scolarisés (cf. partie 2) devront déployer des efforts considérables pour que tous les enfants aient une école primaire à proximité et que les frais de scolarité et autres coûts liés à l'éducation soient éliminés. Une fois ces objectifs atteints, il conviendra d'analyser soigneusement les obstacles subsistants afin de les éliminer. L'alimentation scolaire, les transferts monétaires, la prise en compte des normes sociales et l'amélioration de la sécurité dans les écoles (en particulier dans les zones touchées par les conflits) figurent parmi les interventions qui devront probablement être mises en œuvre (ISU et UNICEF 2015).

La plupart des pays partenaires du GPE mettent en œuvre des activités de ce type depuis de nombreuses années grâce à des financements intérieurs et à ceux des bailleurs de fonds (notamment du GPE). Une revue des plans sectoriels de l'éducation des pays bénéficiaires de financements en cours d'exécution du GPE réalisée en 2018 a ainsi révélé que pratiquement tous comprenaient des activités portant sur la construction ou l'entretien d'écoles, et que la grande majorité d'entre elles étaient en partie financées par des financements du GPE. De nombreux financements du GPE ciblaient les filles issues de communautés marginalisées bien avant le lancement de l'Accélérateur de l'éducation des filles (cf. partie 4.1). Au Nigéria, le GPE a soutenu un projet visant à accorder des bourses à des filles issues de familles à faibles revenus pour qu'elles puissent fréquenter des écoles religieuses intégrées dans le système éducatif (GPE 2022 b). La quasi-totalité des pays ont supprimé les frais de scolarité pour l'enseignement primaire, et seuls 24 pays dans le monde imposent des frais de scolarité pour le premier cycle de l'enseignement secondaire (Crawford

et Ali 2022). Environ 18 % des enfants des pays à faible revenu ont droit à des repas scolaires (Programme alimentaire mondial 2022).

Les progrès accomplis en matière d'accès et d'achèvement sont toutefois insuffisants, particulièrement au regard d'objectifs ambitieux comme les ODD. Ces progrès sont parfois entravés par l'augmentation rapide et soutenue de la population d'âge scolaire. Les pays devront prêter une attention constante à l'accès à l'éducation et les partenaires de développement devront poursuivre leur soutien dans ce domaine.

5.2. Adapter le système éducatif pour tenir compte des besoins de tous les garçons et de toutes les filles et y répondre

Comme nous l'avons vu dans la partie 3, la progression des systèmes éducatifs vers la scolarisation universelle entraîne une augmentation du nombre d'élèves de milieux défavorisés qui, auparavant, auraient été laissés de côté. La ventilation par genre de ces nouvelles cohortes d'élèves est plus équilibrée et elles comprennent davantage d'enfants issus de familles pauvres, dont les parents ne sont pas allés à l'école, et qui vivent dans des environnements difficiles. Les enfants en situation de handicap seront progressivement intégrés dans les écoles ordinaires. Cette transition — d'un système élitiste à un système universel — exige des changements fondamentaux dans le fonctionnement des écoles et le travail des enseignants.

Dans de nombreux pays, l'attitude des écoles et des enseignants à l'égard des élèves défavorisés et leur aptitude à s'adapter aux besoins spécifiques de ces derniers et à leur niveau d'apprentissage actuel font partie des principaux obstacles à surmonter pour permettre à tous les enfants de s'instruire (Sabarwal, Abu-Jawdeh et Kapoor, 2022 ; Banerjee et al., 2016). Cette aptitude s'avérera de plus en plus importante à mesure que la palette d'élèves issus de milieux variés et présentant différents types de besoins s'élargira. Il

sera nécessaire d'adopter des pédagogies inclusives et tenant compte de la dimension de genre, et de lutter contre certaines normes sociales, la discrimination et la stigmatisation, afin de faire des écoles des lieux accueillants pour tous les élèves et de changer l'attitude des enseignants et des fonctionnaires. Les élèves marginalisés sont plus exposés aux risques de violence, y compris à la violence sexiste en milieu scolaire, aussi est-il essentiel, dans le cadre de cette transformation, de faire des écoles un espace où l'on peut apprendre en toute sécurité.

D'autres réformes pourraient favoriser l'accueil de tous les apprenants dans les écoles, notamment : adapter la durée des trimestres et les horaires scolaires ; assurer l'alimentation scolaire ; assurer l'accès à l'eau potable et aux installations sanitaires ; mettre en place une politique relative à la langue d'enseignement ; élaborer des programmes scolaires respectant les différences entre les groupes ; mettre en place des programmes scolaires, une pédagogie et une évaluation adaptés à tous les élèves ; éviter la ségrégation des élèves dans les différents types d'écoles ; et intégrer les réfugiés dans les systèmes nationaux (cf. partie 3).

5.3. Mettre l'accent sur l'apprentissage de tous les enfants, sans se limiter à ceux qui sont scolarisés

Loin d'être des objectifs concurrents, l'amélioration de l'accès à l'éducation et de l'apprentissage peuvent contribuer à la réalisation d'un seul et même objectif : *l'apprentissage de tous les enfants, sans laisser personne de côté*. Ce type de raisonnement sous-tend les initiatives de mesure telles que l'indicateur de pauvreté des apprentissages de la Banque mondiale, qui combine la proportion d'enfants scolarisés qui n'ont pas atteint le niveau minimum de maîtrise de la lecture et celle des enfants non scolarisés (Banque mondiale, 2019).

Concrètement, les politiques et les programmes visant à améliorer les acquis scolaires finissent souvent par cibler exclusivement les enfants scolarisés dans

des écoles classiques, y compris dans des contextes caractérisés par un taux élevé de non-scolarisation. Ainsi, les autorités locales ou les écoles peuvent être encouragées à accroître le nombre d'élèves atteignant un seuil de référence fixé pour les résultats de l'apprentissage en contrepartie d'un financement supplémentaire. Ce type d'incitation a parfois été associé à une hausse des exclusions d'enfants considérés comme moins susceptibles d'obtenir de bons résultats (*Graham et al.* 2019 ; *Holden et Patch* 2017).

Les établissements scolaires et les autorités locales, dont les ressources sont limitées, éprouvent de grandes difficultés à faire en sorte que tous les garçons et toutes les filles d'une communauté aient accès à l'école, y compris les enfants des ménages les plus pauvres, ceux qui appartiennent à des groupes marginalisés et ceux qui présentent des besoins éducatifs spéciaux. Le fait de pousser involontairement les écoles à *ne pas* inclure ces enfants risque fort de compromettre les progrès accomplis et de laisser davantage d'enfants de côté. Ce risque peut être évité, par exemple, en veillant à ce que les niveaux d'instruction de l'ensemble de la population soient pris en compte dans les mécanismes de suivi et de responsabilisation, ou en suivant les exclusions et en demandant aux écoles de rendre des comptes à cet égard, ou encore en suivant à la fois l'assiduité et les acquis scolaires des élèves.

Le recours à des seuils d'apprentissage — atteints ou non par les élèves — entraîne d'autres risques lorsqu'ils sont intégrés dans des mécanismes de suivi, de responsabilisation et de financement. En effet, ceux-ci incitent les écoles et les pouvoirs publics à cibler leurs ressources sur les élèves dont le niveau se situe juste en dessous de ces seuils, puisqu'ils pourront enregistrer des progrès plus importants à court terme en faisant passer ces élèves au-dessus de ces derniers. L'utilisation de tels seuils peut contribuer à accentuer les inégalités d'apprentissage voire à abaisser le niveau moyen d'apprentissage (*ISU et al.* 2018). Des mesures comme la sévérité de la pauvreté des apprentissages peuvent aider à cerner les besoins des enfants qui se situent en dessous du seuil de référence le plus bas (*Banque mondiale et al.* 2022). Certaines évaluations

internationales utilisent toutefois un système trop complexe pour pouvoir différencier les élèves les moins performants (*Gustafsson et Barakat*, 2023).

Les mesures prises pour améliorer les acquis scolaires peuvent éventuellement contribuer à creuser les inégalités — entre les enfants scolarisés et ceux qui ne le sont pas, mais aussi entre les élèves en difficulté et ceux qui obtiennent de bons résultats. Ainsi, dans certains contextes, seuls les meilleurs élèves, et souvent les plus aisés, ont vu leurs performances s'améliorer grâce à la distribution de manuels scolaires (*Glewwe, Kremer et Moulin* 2009). Les activités menées pour promouvoir l'apprentissage sont souvent mises à l'essai dans des régions plus aisées, dotées de meilleures capacités. Si l'objectif est de ne laisser personne de côté, ces activités devront être conçues pour toucher tous les garçons et toutes les filles, y compris les enfants qui ne sont pas scolarisés et ceux qui risquent d'abandonner leurs études.

Comme nous l'avons vu dans la partie 5.2, les écoles et les systèmes éducatifs devront revoir leur mode de fonctionnement et d'enseignement lorsque l'accès à l'éducation s'étendra aux plus défavorisés. Il convient d'examiner attentivement si les effets d'une intervention peuvent varier selon les groupes et les régions, si elle peut aggraver ou réduire les inégalités d'apprentissage et si une intervention efficace pour un taux de scolarisation de 80 %, par exemple, le restera lorsque le taux de scolarisation atteindra 100 %. Il conviendra d'identifier et de suivre les effets potentiels du programme sur l'équité, mais également les conséquences imprévues qu'il pourrait avoir.

5.4. Affecter les ressources publiques aux domaines prioritaires

Ne laisser personne de côté dans des contextes où les financements et autres ressources publiques sont limités, suppose de cibler ces ressources vers les plus défavorisés, qui sont laissés pour compte parce qu'ils sont pauvres, en situation de handicap ou victimes d'autres formes de marginalisation, et qu'ils sont moins

à même de prendre en charge les frais de scolarité. Une telle approche des décisions de financement a été qualifiée d'« universalisme progressif » (Rose et GPE 2019, Commission pour l'éducation 2016).

L'universalisme progressif implique généralement d'orienter les ressources publiques vers les niveaux inférieurs du système éducatif — la petite enfance et l'école primaire — qui concentrent les populations les plus démunies et les plus défavorisées. La gratuité de l'enseignement primaire — pratiquée par la quasi-totalité des pays (cf. partie 5.1) — a été un premier pas décisif dans cette direction, mais elle reste insuffisante pour permettre à tous les enfants d'achever le cycle primaire, et encore moins d'obtenir des résultats satisfaisants en matière d'apprentissage. Les frais de scolarité officiels et autres coûts restent un obstacle financier pour de nombreuses familles.

Dans les pays où beaucoup d'enfants ne terminent pas l'école primaire, les plus défavorisés ne pourront pas accéder à l'enseignement secondaire, même si celui-ci est gratuit et que d'autres obstacles sont levés, simplement en raison du non-achèvement du cycle primaire. Ainsi, les ressources publiques allouées à l'enseignement secondaire profitent généralement aux groupes les plus riches et non aux plus défavorisés. Les groupes les plus aisés bénéficient de manière encore plus disproportionnée des dépenses consacrées à l'enseignement supérieur. Investir dans l'éducation de la petite enfance et dans l'enseignement primaire est le moyen le plus efficace d'atteindre les plus pauvres.

Les partisans de l'universalisme progressif soutiennent donc que les dépenses consacrées à l'enseignement secondaire et supérieur doivent être *ciblées* — par exemple, sous la forme d'allocations pour les groupes défavorisés — plutôt que de généraliser la gratuité de l'enseignement dans les contextes disposant de ressources très limitées. Cette approche concorde sans doute avec les cadres juridiques qui imposent aux États de garantir sans délai la gratuité de l'enseignement primaire, la gratuité de l'enseignement secondaire pouvant être introduite progressivement, lorsque les ressources sont disponibles. Il serait souhaitable, avant d'assurer la gratuité des niveaux d'éducation

supérieurs, de mettre l'accent sur l'universalisation de l'enseignement primaire et de prévoir un financement ciblé pour les groupes défavorisés aux niveaux supérieurs du système éducatif, afin que ces derniers puissent poursuivre leurs études (Rose et GPE, 2019). Il est en revanche plus difficile de concilier cette approche avec la Déclaration et le Cadre d'action d'Incheon et les ODD, qui engagent les pays à assurer 12 années d'enseignement primaire et secondaire gratuit et financé par l'État d'ici à 2030.

Un certain nombre d'arguments sont avancés contre le fait de concentrer les ressources uniquement sur l'enseignement primaire. Tout d'abord, l'observation selon laquelle les dépenses consacrées à l'enseignement secondaire profitent principalement aux groupes les plus riches repose sur une analyse « statique » des enfants actuellement scolarisés à chaque niveau. Or, le principal argument invoqué pour justifier la gratuité de l'enseignement secondaire est que celle-ci permettra à un plus grand nombre d'enfants, y compris ceux issus de milieux plus défavorisés, de poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire (Crawford et Ali, 2022). La validité de cet argument dépend du nombre d'enfants qui seront scolarisés en raison de la suppression des frais de scolarité. Il est ainsi peu probable que la gratuité du deuxième cycle de l'enseignement secondaire incite de nombreux enfants à poursuivre leurs études alors qu'ils n'achèvent même pas le cycle primaire. Il se peut que les enfants soient davantage encouragés à terminer leurs études primaires si leurs parents savent que leurs études secondaires seront gratuites — comme cela a été le cas en Tanzanie (Sandholtz 2021, cité dans Crawford et Ali 2022). Ces retombées devront toutefois être importantes pour modifier radicalement la composition des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce raisonnement est sans doute plus convaincant en ce qui concerne le premier cycle de l'enseignement secondaire, et lorsque les inégalités en matière d'achèvement du cycle primaire sont moins marquées.

La gratuité de l'enseignement secondaire comme de l'enseignement primaire se justifie également parce qu'il s'agit d'un engagement politique fort, qui témoigne

de la volonté de soutenir l'éducation, d'augmenter le financement global et de supprimer les obstacles injustes à l'accès à l'éducation et à l'apprentissage qui touchent les groupes défavorisés. Les pays se sont engagés à atteindre cet objectif d'ici 2030 comme le prévoient les ODD. La suppression des frais de scolarité a fait également l'objet d'une promesse électorale dans certains pays. Si les enfants les plus défavorisés ne bénéficient pas actuellement de la suppression des frais de scolarité dans l'enseignement secondaire, ils pourraient en bénéficier ultérieurement. Les pays partenaires du GPE poursuivront probablement leurs efforts dans ce sens. Les partenaires de développement, y compris le GPE, seront sans doute mieux à même de promouvoir l'équité dans ces pays en mettant l'accent sur des activités complémentaires visant à éliminer d'autres obstacles à l'achèvement de l'enseignement primaire, en particulier pour les enfants les plus pauvres et les plus défavorisés.

RÉFÉRENCES

- AfC (Associates for Change), CSEA (Center for the Study of the Economies of Africa), et Dalan Development Consultants. 2022. « Accelerated Education Programmes (AEPs) in Addressing the Out-of-School Challenge in West Africa: Towards Achieving Basic Learning, and Skills for Life. » Document d'orientation présenté au Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation, New York, NY, 19 septembre 2022. <http://www.associatesforchange.org/IDRC1/AEP%20Position%20Paper%20for%20UN%20Delegation%20on%20Transforming%20Education.pdf>.
- Aslam, M. 2009. « The Relative Effectiveness of Government and Private Schools in Pakistan: Are Girls Worse Off? » *Education Economics* 17 (3) : 329 – 54. <https://doi.org/10.1080/09645290903142635>.
- Assemblée générale des Nations Unies. 1966. Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. <https://www.right-to-education.org/node/128>.
- Assemblée générale des Nations Unies. 1989. Convention relative aux droits de l'enfant. <https://www.right-to-education.org/node/176>.
- Assemblée générale des Nations Unies. 2023. « Cadre mondial d'indicateurs relatifs aux objectifs et aux cibles du Programme de développement durable à l'horizon 2030. » Objectifs de développement durable. <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/indicators-list/>.
- Aurino, E., A. Gelli, C. Adamba, I. Osei-Akoto, et H. Alderman. 2023. « Food for Thought? Experimental Evidence on the Learning Impacts of a Large-Scale School Feeding Program. » *Journal of Human Resources* 58 (1) : 74 – 111. <https://doi.org/10.3368/jhr.58.3.1019-10515R1>.
- Aurino, E., J. — P. Tranchant, A. Sekou Diallo, et A. Gelli. 2019. « School Feeding or General Food Distribution? Quasi-Experimental Evidence on the Educational Impacts of Emergency Food Assistance during Conflict in Mali. » *Journal of Development Studies* 55 (supp 1) : 7 – 28. <https://doi.org/10.1080/00220388.2019.1687874>.
- Banerjee, A., R. Banerji, J. Berry, E. Duflo, H. Kannan, S. Mukherji, M. Shotland, et M. Walton. 2016. « Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India » Document de travail du NBER 22746, Bureau national de la recherche économique, Cambridge, MA. doi : 10,3386/w 22746.
- Banque mondiale, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, et Fondation Bill & Melinda Gates. 2022. *The State of Global Learning Poverty. 2022 Update*. Washington, DC: Banque mondiale. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>.

-
- Banque mondiale. 2019. *A Learning Revolution to Eradicate Learning Poverty*. Brochure. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/796031571248486139-0090022019/original/LearningPovertybrochureOct17.pdf>.
- Bashir, S., M. Lockheed, E. Ninan, and J. Tan. 2018. *Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique*. Collection L'Afrique en développement. Washington, DC : Banque mondiale. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29377>.
- Bedasso, B. 2022. « Feeding Kids May Look Expensive by Standard Value-for-Money Metrics, but It Promotes Equity in Outcomes Beyond Just Test Scores. » In *Schooling for All: Feasible Strategies to Achieve Universal Education*, révisé par J. Sandefur, 36–48. Washington, DC: Center for Global Development.
- Bennell, P. 2021. « The Political Economy of Attaining Universal Primary Education in Sub-Saharan Africa: Social Class Reproduction, Educational Distancing and Job Competition. » *International Journal of Educational Development* 80:102,303. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102303>.
- Booth, R. 2020. *Inclusive Approaches to Drop Out and Retention in Low-Resource Settings: Based on Lessons from DFID's Girls' Education Challenge*. Guidance note. Girls Education Challenge. https://girlseducationchallenge.org/media/q3wdqiau/gec_guidance_note_drop_out_and_retention_july_2020.pdf.
- Brugha, M., D. Hollow, J. Pacitto, C. Gladwell, P. Dhillon, et A. Ashlee. 2021. *Historical Mapping of Education Provision for Refugees: A Cross-Cutting and Comparative Analysis of Three Country Contexts*. Jigsaw Consult, Royaume-Uni.
- Cameron, S. 2022. « Données des enquêtes auprès des ménages sur le handicap et l'éducation dans les pays partenaires du GPE : Examen des données collectées au cours de la période 2010–2020 et recommandations pour la mise à disposition de données plus nombreuses et de meilleure qualité » Document de travail, Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/donnees-enquetes-aupres-menages-handicap-education-pays-partenaires-gpe>.
- Chimier, C., et C. Harang. 2018. *Concevoir et mettre en œuvre une politique de subventions aux écoles*. Paris : Institut international de planification de l'éducation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265168_fre.
- Commission pour l'éducation. 2016. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. New York : Commission pour l'éducation. <https://report.educationcommission.org/report/>.

-
- Crawford, L., et A. Ali. 2022. « The Experience of Free Primary Education Shows How Free Secondary Education Could Work—But It Requires More Than a Stroke of a Pen. » In *Schooling for All: Feasible Strategies to Achieve Universal Education*, révisé par J. Sandefur, 55–73. Washington, DC : Center for Global Development.
- Crenshaw, K. 1989. « Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. » *University of Chicago Legal Forum* 1989: Article 8. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- Croft, A. 2010. « Including Disabled Children in Learning: Challenges in Developing Countries. » Create Pathways to Access Research Monograph 36. Brighton, RU: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.
- Day Ashley, L., C. Mcloughlin, M. Aslam, J. Engel, J. Wales, S. Rawal, R. Batley, G. Kingdon, S. Nicolai, et P. Rose. 2014. *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence*. Education Rigorous Literature Review. Ministère du Développement international du Royaume-Uni.
- DESA (Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies). 2023. « Population, Education and Sustainable Development: Ten Key Messages. » https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesd_pd_2023_cpd56_keymessages.pdf.
- Desai, R. M. 2017. « Rethinking the Universalism versus Targeting Debate. » *Future Development* (blog), Brookings, 31 mai 2017. <https://www.brookings.edu/blog/future-development/2017/05/31/rethinking-the-universalism-versus-targeting-debate/>.
- DeStefano, J., A.-M. Schuh Moore, D. Balwanz, et A. Hartwell. 2007. *Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling*. USAID et EQUIP2. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.641.6773&rep=rep1&type=pdf>.
- Earle, A., N. Milovantseva, et J. Heymann. 2018. « Is Free Pre-primary Education Associated with Increased Primary School Completion? A Global Study. » *International Journal of Child Care and Education Policy* 12: Article 13. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0054-1>.
- Équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation et ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2022. « New Estimation Confirms Out-of-School Population Is Growing in Sub-Saharan Africa. » Policy Paper 48, UNESCO, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577>.
- Evans, D., et F. Yuan. 2019. « What We Learn about Girls' Education from Interventions That Do Not Focus on Girls. » Policy Research Working Paper 8944, Banque mondiale, Washington, DC. <http://documents.worldbank.org/curated/en/243741563805734157/What-We-Learn-about-Girls-Education-from-Interventions-that-Do-Not-Focus-on-Girls>.

-
- GCTI (Groupe consultatif technique indépendant du Partenariat mondial pour l'éducation). 2022. *Review of Enabling Factors: Federal Democratic Republic of Nepal*. Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation. <https://www.globalpartnership.org/content/assessment-enabling-factors-nepal-january-2022>.
- Glewwe, P., M Kremer, et S. Moulin. 2009. « Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya. » *American Economic Journal: Applied Economics* 1 (1) : 112 – 35. <https://doi.org/10.1257/app.1.1.112>.
- GPE (Partenariat mondial pour l'éducation). 2018. « Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and GPE-Funded Grants. » Document de travail 3, GPE, Washington, DC.
- GPE. 2020. « Décisions du Conseil d'administration. » Réunion du Conseil d'administration, 30 novembre, 1er et 3 décembre 2020. Washington, DC : GPE. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/decisions-du-conseil-dadministration-decembre-2020>.
- GPE. 2022 c. *GPE 2025 : Opérationnalisation d'une approche de transformation des systèmes*. Washington, DC: GPE. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/gpe-2025-operationnalisation-dune-approche-de-transformation-du-systeme>.
- GPE. 2022 b. *L'éducation des filles – le chemin vers le progrès*. Fiche d'information. Washington, DC : GPE. <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2022-12-Education-des-filles-le-chemin-vers-le-progres.pdf>.
- GPE. 2022a. *L'éducation des enfants réfugiés*. Fiche d'information. Washington, DC : GPE. <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2022-06-GPE-education-enfants-refugies.pdf>.
- GPE. 2022d. "Plan stratégique GPE 2025" Washington, DC : GPE. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-strategique-gpe-2025>.
- GPE. 2022e. *Directives relatives aux financements pour la transformation du système*. Washington, DC: GPE. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/directives-relatives-financements-transformation-systeme-version-preliminaire>.
- GPE. 2022f. « Cadre opérationnel pour un appui efficace dans les situations de fragilité et de conflit ». Washington ; DC : GPE. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-operationnel-appui-efficace-etats-fragiles>.
- GPE. 2023 c. *Soutenir l'éducation dans les contextes fragiles et touchés par les conflits*. Fiche d'information. Washington, DC : GPE. <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2023-02-soutenir-education-dans-contextes-fragiles-touches-par-conflits.pdf>.

-
- GPE. 2023a. *Coordonner l'action pour transformer l'éducation. Pourquoi s'engager ? Les organisations de la société civile*. Washington, DC : GPE. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/coordonner-laction-pour-transformer-leducation-pourquoi-sengager-organisations-de-la>.
- GPE. 2023b. *Directives relatives au Pacte de partenariat*. Washington, DC : GPE. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/directives-relatives-au-pacte-de-partenariat>.
- GPE. À paraître. *Operationalizing Gender Equality within a Partnership Approach*.
- Graham, B., C. White, A. Edwards, S. Potter, et C. Street. 2019. *School Exclusion: A Literature Review on the Continued Disproportionate Exclusion of Certain Children*. Ministère de l'Éducation du Royaume-Uni. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/800028/Timpson_review_of_school_exclusion_literature_review.pdf.
- Grimes, P., M. Stevens, et K. Kumar. 2015. « An Examination of the Evolution of Policies and Strategies to Improve Access to Education for Children with Disabilities, with a Focus on Inclusive Education Approaches, the Success and Challenges of Such Approaches and Implications for the Future Policy Direction. » Document de référence préparé pour le *Rapport de suivi mondial sur l'éducation 2015*, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232454>.
- Groupe de la Banque mondiale. 2020. *Stratégie du Groupe de la Banque mondiale pour les situations de fragilité, conflits et violence 2020–2025*. Washington, DC : Groupe de la Banque mondiale. <https://documents.banquemondiale.org/fr/publication/documents-reports/documentdetail/461291612960159930/world-bank-group-strategy-for-fragility-conflict-and-violence-2020-2025>.
- Gustafsson, M., et B. F. Barakat. 2023. « Marginalized Learners in International and Regional Test Data: The Extent of Floor Effects. » *Comparative Education Review* 67 (3). <https://doi.org/10.1086/725442>.
- Holden, J., et J. Patch. 2017. « Does Skin in the Game Improve the Level of Play? The Experience of Payment by Results (PbR) on the Girls' Education Challenge (GEC) Programme. » Document préparé pour le ministère du Développement international du Royaume-Uni, UKAid et Girls' Education Challenge, Londres. <http://foresight.associates/wp-content/uploads/2017/01/2017.01.19-Skin-in-the-game-PbR-on-the-GEC.-Final.pdf>.
- Holland, P. A., J. S. Sundharam, K. Miwa, J. Saavedra Chanduvi, D. N. Abu-Ghaida, et P. Darvas. 2022. « Safe and Learning in the Midst of Fragility, Conflict, and Violence. » Document d'orientation publié par le Groupe de la Banque mondiale, Groupe de la Banque mondiale, Washington, DC. <http://documents.worldbank.org/curated/en/987751647358730492/Safe-and-Learning-in-the-Midst-of-Fragility-Conflict-and-Violence-A-World-Bank-Group-Approach-Paper>.

-
- Ilie, S., et P. Rose. 2018. « Who Benefits from Public Spending on Higher Education in South Asia and Sub-Saharan Africa? » *Compare : A Journal of Comparative and International Education* 48 (4) : 630–47. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1347870>.
- ISU et HCR (Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés). 2021. *Refugee Education Statistics: Issues and Recommendations*. <https://www.unhcr.org/media/refugee-education-statistics-issues-and-recommendations>.
- 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*. Montréal : ISU. <https://www.allinschool.org/reports-and-guidance/fixing-broken-promise-education-global-report-2015>.
- ISU, FHI 360 Education Policy Data Centre, Oxford Policy Management, et Centre Research for Equitable Access and Learning à l'Université de Cambridge. 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montréal: UNESCOStat. <https://www.right-to-education.org/resource/how-measure-equity-education>.
- Jensen, R. 2010. « The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling. » *Quarterly Journal of Economics* 125 (2): 515–48. <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.2.515>.
- Jukes, M. C. H., C. M. Jere, et P. Pridmore. 2014. « Evaluating the Provision of Flexible Learning for Children at Risk of Primary School Dropout in Malawi. » *International Journal of Educational Development* 39:181–92. <https://doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2014.07.006>.
- Kabeer, N. 2005. « Social Exclusion : Concepts, Findings and Implications for the MDGs. » Document de référence pour le document d'orientation sur l'exclusion sociale, ministère du Développement international du Royaume-Uni, Londres.
- Kaffenberger, M., D. Sobol, et D. Spindelman. 2021. « The Role of Low Learning in Driving Dropout: A Longitudinal Mixed Methods Study in Four Countries. » Document de travail du programme RISE 21/070, Research on Improving Systems of Education, Oxford, Royaume-Uni. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2021/070.
- Kangas, A., K. Fancy, C. Müller, et K. Bishop. 2019. « Addressing School Violence through Education Programming. » Note d'orientation pour des écoles plus sûres, ministère du Développement international du Royaume-Uni, Londres.
- Kidd, S. 2013. « Rethinking 'Targeting' in International Development. » *Pathways' Perspectives on Social Policy in International Development* 11. <https://www.developmentpathways.co.uk/wp-content/uploads/2013/10/11-PathwaysPerspective-Rethinking-Targeting-Kidd.pdf>.
- Kremer, M., et A. Holla. 2009. « Improving Education in the Developing World: What Have We Learned from Randomized Evaluations? » *Annual Review of Economics* 1:513–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.economics.050708.143323>.

-
- Les Principes d'Abidjan. 2019. *Principes directeurs relatifs aux obligations des états en matière de droits de l'Homme de fournir un enseignement public et de réglementer l'implication du secteur privé dans l'éducation*. <https://www.abidjanprinciples.org/fr/principles/overview>.
- Lewin, K. M. 2020. « Beyond Business as Usual: Aid and Financing Education in Sub Saharan Africa. » *International Journal of Educational Development* 78 : 102247. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102247>.
- Lewin, K. M. 2017. « The Educational Challenges of Transition: Key Issues for Low- and Lower-Middle-Income Countries and GPE Toward 2030. » Document de travail 2, Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2017-08-gpe-working-paper-2-educational-challenge-transition.pdf>.
- Lewin, K. M. 2022. *Escaping the Low-Financing trap*. Londres : Overseas Development Institute. <https://odi.org/en/publications/escaping-the-low-financing-trap-strategies-for-sustainable-educational-development-in-low-income-countries>.
- Little, A. W. 2004. « Learning and Teaching in Multigrade Settings. » Document préparé pour le *Rapport de suivi mondial sur l'éducation 2005*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146665>.
- Lopes, J. 2021. « Engagement of CSOs in the Collaborative Governance of Education Policy Process in Cabo Verde. » *Cadernos de Estudos Africanos*, no. 41 (4 février 2021): 91–117. <https://doi.org/10.4000/cea.6336>.
- Masino, S., et M. Niño-Zarazúa. 2015. « What Works to Improve the Quality of Student Learning in Developing Countries? » *International Journal of Educational Development* 48 : 53 – 65. <https://doi.org/10/f8rtzs>.
- Mawhinney, O., N. Hafedh, et H. Warren. 2023. *Le prix de l'espoir : Financer l'éducation des enfants réfugiés à travers le monde*. Londres : Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/The-Price-of-Hope-FR-French.pdf/>.
- Muskin, J. 2017. « Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice. » In-Progress Reflection 13 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment, Bureau international d'éducation de l'UNESCO, Genève. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000255511>.
- Myers, J. 2016. *Costing Equity. The Case for Disability-Responsive Education Financing*. Bruxelles : International Disability and Development Consortium.
- Nations Unies 1979. Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes.

-
- Nations Unies 2006. Convention relative aux droits des personnes handicapées <https://www.right-to-education.org/node/209>.
- Nations Unies 2007. Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones <https://www.right-to-education.org/resource/un-declaration-rights-indigenous-peoples>.
- Nations Unies 2017. Observation générale conjointe n° 3 (2017) du Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille et no 22 (2017) du Comité des droits de l'enfant sur les principes généraux relatifs aux droits de l'homme des enfants dans le contexte des migrations internationales. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CMW_CRC_Joint_general_comment_3_2017_En.pdf.
- Nations Unies. 1951. Convention relative au statut des réfugiés. http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Convention_Status_Refugees_1951.pdf.
- Nations Unies. 1965. Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale <https://www.right-to-education.org/resource/international-convention-elimination-all-forms-racial-discrimination>.
- Nations Unies. 1967. Protocole relatif au statut des réfugiés. http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Convention_Status_Refugees_1951.pdf.
- Nguyen, T. 2008. « Information, Role Models and Perceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar. » Job market paper, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2005. « The Literature Reviews. » Part III in *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, 223–75. Paris : OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/l-evaluation-formative_9789264007420-fr.
- OCDE. 2012. *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. Paris : OCDE.
- Ouganda, ministère de l'Éducation et des Sports. 2022. *Education Partnership Compact: Transforming the Education System in Uganda*. Kampala. <https://www.globalpartnership.org/content/uganda-partnership-compact-2022>.
- Pridmore, P. 2007. « Adapting the Primary-School Curriculum for Multigrade Classes in Developing Countries: A Five-Step Plan and an Agenda for Change. » *Journal of Curriculum Studies* 39 (5): 559–76. <https://doi.org/10.1080/00220270701488093>.

-
- Pritchett, L., et A. Beatty. 2012. « The Negative Consequences of Overambitious Curricula in Developing Countries. » Document de travail 293, Center for Global Development, Londres. <https://ideas.repec.org/p/cgd/wpaper/293.html>.
- Pritchett, L., K. Newman, et J. Silberstein. 2022. « Focus to Flourish: Five Actions to Accelerate Progress in Learning. » Document d'orientation du programme RISE, Research on Improving Systems of Education, Oxford, RU. <https://riseprogramme.org/publications/focus-flourish-five-actions-accelerate-progress-learning>.
- Programme alimentaire mondial. 2022. *Situation de l'alimentation scolaire dans le monde en 2022*. Rome : Programme alimentaire mondial. https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000147687/download/?_ga=2.254239754.368835095.1694625431-1719170578.1693472906.
- Ravallion, M. 2009. « How Relevant Is Targeting to the Success of an Antipoverty Program? » *World Bank Research Observer* 24 (2): 205–31.
- Rose, P., et GPE (Partenariat mondial pour l'éducation). 2019. « Ne laisser personne de côté » Document de consultation pour le mécanisme de partage des connaissances et d'innovations, GPE, Washington, DC. <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2019-07-ne-laisser-personne-de-cote.pdf>.
- Rose, P., et L. Yorke. 2019. « General versus Girl-Targeted Interventions: A False Dichotomy? A Response to Evans and Yuan. » Note. Centre Research for Equitable Access and Learning (REAL), Université de Cambridge, RU. https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/downloads/Policy%20papers/REAL%20Girl-targeted_interventions_Response%20to%20Evans%20&%20Yuan.pdf.
- Rossiter, J., et M. Konate. 2022. « Studying School Exams: A New Database. » CGD Note, Center for Global Development, Londres. <https://www.cgdev.org/publication/studying-school-exams-new-database>.
- Sabarwal, S., M. Abu-Jawdeh, et R. Kapoor. 2022. « Teacher Beliefs: Why They Matter and What They Are. » *World Bank Research Observer* 37 (1) : 73 – 106. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab008>.
- Tadjikistan, ministère de l'Éducation et des Sciences. 2022. *Tajikistan 2022–2025 Partnership Compact: Pursuing an Inclusive and Transformative Reform Agenda for Competency-Based Education in Tajikistan*. Dushanbe. <https://www.globalpartnership.org/content/tajikistan-partnership-compact-2022>.
- Tanzanie, ministère de l'Éducation, des sciences et des technologies. 2023. « Global Partnership for Education System Transformation Grant (STG) Application Programme Document 2023/4–2026/7: Improved Inclusive Student-Based Teaching for Quality Learning. » Dodoma.

Taylor, S., et N. Spaul. 2015. « Measuring Access to Learning over a Period of Increased Access to Schooling: The Case of Southern and Eastern Africa since 2000. » *International Journal of Educational Development* 41 : 47–59.

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 1960. Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. <https://www.unesco.org/fr/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>.

UNESCO, et Espagne, ministère de l'Éducation et des Sciences. 1994. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre.

UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, FNUAP, PNUD, ONU-Femmes, et HCR. 2015. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre.

UNESCO. 2010. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010 : Atteindre les marginalisés*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187513>.

UNESCO. 2017. *More Than One Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide*. Factsheet 46, USI/FS/2017/ED/46. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>.

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

UNESCO. 2021. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2021/2 : les acteurs non étatiques dans l'éducation : qui décide ? qui est perdant ?* Paris : UNESCO.

UNGEI (Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles) et Leonard Cheshire. 2021. « Leave No Girl with Disabilities Behind: Ensuring Efforts to Advance Gender Equality in Education Are Disability-Inclusive. » Advocacy brief. [Leave-No-Girls-With-Disabilities-Behind-2021-eng.pdf](https://www.unicef.org/reports/leave-no-girls-with-disabilities-behind-2021-eng.pdf).

UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance). 2015. *The Investment Case for Education and Equity*. New York : UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/investment-case-education-and-equity>.

UNICEF ECARO (Bureau régional pour l'Europe et l'Asie centrale). 2018. *Early Warning Systems for Children at Risk of Dropping Out. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF series on Education Participation and Dropout Prevention. Genève : UNICEF. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/2018-11/Early%20warning%20systems%20for%20students%20at%20risk%20of%20dropping%20out_0.pdf.

UNICEF. 2022. *Where Are We on Education Recovery?* New York : UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381091>.

Unterhalter, E., L. Robinson, et R. Balsera. 2020. « The Politics, Policies and Practices of Intersectionality: Making Gender Equality Inclusive and Equitable in and through Education. » Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation – Rapport sur le genre. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374495>.

CONTACT

information@globalpartnership.org

BUREAUX

Washington

701 18th St NW
2^e étage
Washington, DC 20006
États-Unis

Paris

66 Avenue d'Iéna
75116 Paris
France

Bruxelles

Avenue Marnix 17, 2^e étage
B-1000, Bruxelles
Belgique