

ÉGALITÉ DES GENRES ET INCLUSION SOCIALE

Document de travail de l'étude exploratoire du KIX du
GPE



Canada



TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 2 |
| Acronymes..... | 3 |
| 1 Introduction | 4 |
| 2 Contexte..... | 4 |
| Remarque concernant la méthodologie | 5 |
| Populations marginalisées | 6 |
| 3 Thème : Accès à l'éducation..... | 10 |
| Sous-thème 1 : Problèmes d'accès liés au statut de marginalité | 11 |
| Particularités régionales..... | 12 |
| Sous-thème 2 : Problèmes d'accès liés à l'infrastructure..... | 15 |
| Particularités régionales..... | 15 |
| Accès à l'éducation : Domaines de recherche potentiels..... | 18 |
| 4 Thème : Qualité de l'éducation..... | 19 |
| Sous-thème 1 : Programme d'études, gestion scolaire et leadership inclusifs et tenant compte du genre | 20 |
| Particularités régionales..... | 22 |
| Sous-thème 2 : Sécurité à l'école et soutien psychosocial (SPS) | 24 |
| Particularités régionales..... | 26 |
| Qualité de l'éducation : Domaines de recherche potentiels..... | 29 |
| 5 Références | 32 |

REMERCIEMENTS

Ce document de travail a été élaboré sur la base des premières conclusions de l'étude exploratoire commandée par le Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et dirigée par l'Education Development Trust. Il a été rédigé par Leanne Cameron, avec des contributions de Sarah Holst et Sophia D'Angelo. Justin Sheria Nfundiko, Aissata Assane Igodoe, Ainur Meirbekova, Lorna Power et Abdulmalik Alkhunini ont contribué à la collecte des données pour l'étude exploratoire et à l'élaboration du document de travail. L'étude exploratoire a également été soutenue par les partenaires d'apprentissage régionaux du KIX du GPE et n'aurait pas été possible sans les personnes participantes à l'étude qui ont répondu à l'enquête et pris part aux discussions de groupe et aux entretiens individuels.

ACRONYMES

| | |
|---------|--|
| MEPC | Mariages d'enfants, précoces ou forcés |
| ESC | Éducation sexuelle complète |
| ESH | Enfants en situation de handicap |
| FCV | Fragilité, conflits et violence |
| GD | Groupe de discussion |
| MGF | Mutilations génitales chez la femme |
| VFG | Violence fondée sur le genre |
| EGIS | Égalité des genres et inclusion sociale |
| PSG | Pédagogie sensible au genre |
| PDIP | Personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays |
| LGBTQI+ | Terme générique pour les jeunes personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres et queers. |
| SMSPS | Santé mentale et soutien psychosocial |
| SPS | Soutien psychosocial |
| TSPT | Trouble de stress post-traumatique |
| DSSR | Santé et droits sexuels et reproductifs |
| VFGMS | Violence fondée sur le genre en milieu scolaire |
| EAH | Eau, assainissement et hygiène |

1 INTRODUCTION

Ce document fait partie d'une série d'études exploratoires commandées par le Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), une initiative conjointe avec le Centre de recherches pour le développement international du Canada (CRDI), afin d'informer ses activités de recherche appliquée et d'échange de connaissances. Le document résume les priorités clés qui sont ressorties des consultations avec les parties prenantes de l'éducation dans les pays partenaires du GPE et de l'examen de certains documents nationaux et de la littérature scientifique relative à l'égalité des genres et à l'inclusion sociale (EGIS). Ce document de travail complète deux documents de discussion – [Réaliser l'égalité des genres dans et par l'éducation](#) et [Ne laisser personne de côté](#) – qui ont été commandés par le GPE au début du KIX, en 2019. Dans ce qui suit, le document commence par établir la nécessité de prêter attention à l'égalité des genres et à l'inclusion sociale afin de garantir des expériences d'éducation justes et équitables pour tous les enfants. Il donne ensuite un aperçu du processus utilisé pour collecter des données afin de dégager des priorités thématiques et présente les résultats de la recherche menée. Le document se concentre sur deux thèmes principaux liés à l'égalité des genres et à l'inclusion sociale : l'accès à l'éducation et la qualité de l'éducation. Dans le cadre du premier thème, le document se concentre sur les questions d'accès à l'éducation liées au statut marginalisé des élèves et à l'infrastructure des établissements d'enseignement. Dans le cadre du deuxième thème, le document se concentre sur la qualité de l'éducation au moyen d'un programme d'études inclusif et respectueux de l'égalité des genres, de la gestion et de la direction des écoles, et sur la qualité de l'éducation au moyen de la sécurité des écoles et de l'apport d'un soutien psychosocial. Pour chaque thème, le document présente les spécificités des quatre régions du KIX et suggère des thèmes de recherche, sur la base des données collectées.

2 CONTEXTE

Dans le monde entier, les trente dernières années ont été marquées par des progrès considérables dans la réalisation du droit à l'éducation pour tous les enfants. Les conférences internationales de Jomtien, Salamanque, Dakar et Incheon ont suscité des engagements visant à garantir que les plus marginalisés – notamment les filles, les enfants en situation de handicap et ceux qui vivent dans la pauvreté – puissent accéder à l'éducation, y participer et l'achever. Des progrès considérables ont été réalisés dans le monde entier, l'écart de parité dans le taux de scolarisation étant inférieur à 1 % (UNESCO, 2022a). Cependant, alors que nous continuons à voir l'attention mondiale se focaliser sur la « crise de l'apprentissage » et les engagements croissants pour atteindre l'égalité des genres dans et par l'éducation, les mesures de parité continuent à masquer des inégalités persistantes, et souvent croissantes, pour les groupes les plus marginalisés. Comme le souligne le récent document de discussion du KIX [Ne laisser personne de côté](#), de nombreux enfants parmi les plus marginalisés ne sont toujours pas scolarisés et des millions d'autres n'ont pas accès à l'enseignement secondaire (KIX du GPE, 2019b).

Dans des contextes divers, des groupes particuliers d'enfants restent marginalisés, certains ayant été plus profondément touchés par les chocs mondiaux de la réponse face à la pandémie de COVID-19, les conflits ou les crises, y compris la guerre russo-ukrainienne, ainsi que par les catastrophes causées par les changements climatiques, qui sont de plus en plus dévastatrices. Après la pandémie, les taux mondiaux d'enfants de 10 ans incapables de lire un texte simple sont passés de 54 % à 70 % (Banque mondiale, 2022 b). L'UNESCO estime que 244 millions d'enfants ne sont pas scolarisés, dont 193 millions en Afrique subsaharienne et en Asie centrale et méridionale.

Il est nécessaire de reconnaître davantage et d'accorder une attention particulière aux désavantages croisés auxquels de nombreux groupes sont confrontés afin de dépasser les mesures de parité et de se concentrer sur une éducation de qualité, sûre et inclusive pour toutes et tous. Lorsque le genre se croise avec d'autres formes de désavantage telles que la pauvreté, le lieu, la situation de handicap, la race, l'ethnicité, la religion, le déplacement forcé, la mauvaise santé, la malnutrition ou la condition d'orphelin (KIX du GPE, 2019b), nous pouvons constater que l'écart entre les genres se creuse. S'attaquer aux multiples formes de désavantages coûte plus cher et nécessite des interventions plus ciblées, mais pour parvenir à une véritable égalité dans l'éducation, il est nécessaire de mettre l'accent sur ce point.

L'égalité des genres dans et par l'éducation fait référence aux résultats de l'égalité des droits et des pouvoirs entre les femmes et les hommes, conformément au programme des droits de la personne, comme le souligne un autre document de discussion du KIX, [Réaliser l'égalité des genres dans et par l'éducation](#) (KIX du GPE, 2019a). Si l'évolution vers l'égalité des genres dans et par l'éducation peut nécessiter des interventions particulières pour compenser les désavantages que les filles ont accumulés au fil du temps (KIX du GPE, 2019a), l'égalité des genres se concentre sur les intérêts, les besoins et les priorités de tous les genres et a le potentiel de profiter à toutes et à tous. Cette orientation nécessite un engagement politique transformationnel et un changement institutionnel à l'échelle du système, dans la manière dont les politiques et les plans sont élaborés, afin de s'assurer que personne n'est laissé pour compte.

Comme pour l'égalité entre des genres, l'inclusion sociale nécessite l'élaboration de lois, de politiques et d'interventions inclusives visant à transformer les relations de pouvoir et à modifier les normes, attitudes, comportements et pratiques sociales préjudiciables et discriminatoires. L'inclusion sociale garantit que chaque personne peut jouir et exercer ses droits humains et participer, contribuer et bénéficier de tous les aspects de la vie politique, économique, sociale et culturelle.

Remarque concernant la méthodologie

Les thèmes et sous-thèmes présentés dans ce document de travail ont été cernés grâce à un processus de recherche de trois mois mené dans les quatre pôles du KIX ([Afrique 19](#), [Afrique 21](#), [Europe, Asie et Pacifique](#), et [Amérique latine et Caraïbes](#)), comprenant trois sources de données. La première source de données est une enquête visant à classer les priorités thématiques et à déterminer les sous-thèmes, qui a été réalisée en cinq langues (anglais, français, espagnol, russe et arabe). Au total, 158 personnes participantes de 59 pays partenaires du GPE y ont répondu. À la suite de l'enquête, 18 groupes de discussion ont été organisés en collaboration avec les pôles

régionaux, les personnes participantes apportant des précisions et un contexte supplémentaires en vue de comprendre les priorités thématiques. Au total, 90 personnes de 51 pays ont participé. Enfin, un examen des documents clés, publiés en 2019 ou plus tard, indiquant les priorités nationales en matière d'éducation a également été réalisé pour les 85 contextes des pays partenaires du GPE. Au total, 258 documents ont été examinés en vue de déterminer les priorités thématiques et les sous-thèmes clés de ces priorités. Pour l'examen des documents, les plans du secteur de l'éducation et d'autres documents gouvernementaux ont été privilégiés, car ils représentaient les priorités nationales; ils ont été complétés par des rapports d'agences des Nations Unies (p. ex., l'UNESCO, l'UNICEF), d'organisations multilatérales (p. ex., la Banque mondiale) et d'organisations non gouvernementales, en particulier celles ayant une expertise régionale, lorsque les documents gouvernementaux n'ont pu être localisés.

Les données qualitatives de l'enquête ont été codées deux fois : d'abord par la personne membre de l'équipe de l'Education Development Trust (EDT) responsable de cette région, puis par la personne chef d'équipe. Les deux ensembles de codes ont été comparés et organisés en sous-thèmes centraux émergents. Les données issues des groupes de discussion et de la littérature scientifique ont également été codées et comparées aux thèmes émergents, ce qui a permis d'élargir ou de réviser les sous-thèmes. À partir de cette liste émergente de sous-thèmes, les domaines présentés dans ce document ont été sélectionnés en raison de leur représentation dans tous les contextes des pôles et de leur harmonisation avec les principales lacunes de la base de connaissances mondiale, ce qui les rend appropriés pour de futures recherches dans le cadre du financement du KIX du GPE.

Ainsi, à partir de la cartographie thématique complète de l'EGIS, il existe plusieurs défis urgents qui ne sont pas présentés dans ce document. Par exemple, dans l'enquête et les discussions de groupe, les personnes représentantes des pays ont souvent souligné la nécessité d'un financement supplémentaire pour les infrastructures, qui ont des répercussions à la fois sur l'accès à l'éducation et sur la qualité de l'expérience qui y est vécue. Nous reconnaissons qu'en particulier pour l'accès à l'éducation (thème 1), il existe un besoin permanent de fonds supplémentaires afin de soutenir la construction d'écoles et la fourniture de matériel supplémentaire en vue de favoriser l'inclusion. Cependant, dans le cadre des appels à propositions du KIX, les fonds ne sont pas alloués à des projets d'amélioration des infrastructures.

Populations marginalisées

Nos données ont permis de dresser un bilan exhaustif des populations marginalisées dans les 85 pays partenaires du GPE. D'après l'enquête, 97 % des personnes interrogées reconnaissent que l'équité et l'inclusion sont des domaines thématiques pertinents dans leur contexte national en matière d'éducation; 87 % sont du même avis en ce qui concerne l'égalité des genres. Sur l'ensemble des flux de données, les cinq groupes marginalisés les plus référencés sont les suivants :

- **les enfants en situation de handicap** (ESH; y compris les handicaps physiques ou en matière d'apprentissage);
- **filles** (en général et avec d'autres marqueurs d'identité);

- les enfants vivant **dans des zones rurales, éloignées ou d'autres zones géographiques défavorisées**;
- les enfants de **personnes migrantes, réfugiées ou déplacées à l'intérieur de leur pays** (PDIP);
- les enfants vivant dans la **pauvreté** (y compris les formes de pauvreté urbaine et rurale).

Parmi les autres groupes marginalisés figurent les enfants travaillant, les minorités ethniques ou linguistiques, les populations autochtones, les communautés pastorales nomades et rurales, les adolescentes enceintes et les adolescentes-parents, les enfants incarcérés ou détenus, les enfants touchés par le VIH/sida, les enfants orphelins simples ou doubles, les enfants touchés par la consommation de substances légales ou illégales, les élèves trop âgés, les personnes LGBTQI+ et les enfants associés aux forces armées et aux groupes armés, entre autres. Dans chaque contexte, ces identités se chevauchent souvent.

Les enfants en situation de handicap sont le groupe marginalisé le plus référencé dans l'ensemble des données. En examinant les défis auxquels sont confrontés les enfants en situation de handicap, il est important de clarifier l'étendue de cette identité. Les personnes participantes ont fait référence à des enfants souffrant de handicaps physiques – souvent « visibles » – et de troubles de l'apprentissage – parfois « invisibles ». Il a été fait référence aux besoins particuliers des enfants qui utilisent des dispositifs de mobilité tels que les fauteuils roulants et les aides à la marche, et de ceux qui sont aveugles ou sourds et utilisent donc le braille et différentes formes de langage des signes, en plus de déclarations plus générales concernant les besoins plus larges des enfants qui peuvent avoir des retards de développement ou des difficultés d'apprentissage, qui sont souvent non diagnostiqués ou sous-diagnostiqués. En effet, le manque de données sur les élèves en situation de handicap est une lacune importante à l'échelle mondiale (UNICEF, 2021) et plusieurs personnes participantes à l'étude exploratoire ont déterminé la nécessité de renforcer les données ventilées par handicap dans les systèmes d'information de gestion de l'éducation (SIGE) et de former le personnel enseignant ou d'autres personnels de l'éducation au dépistage et à l'identification de ces élèves. Comme pour les groupes identitaires mentionnés tout au long du document, les enfants en situation de handicap constituent un groupe diversifié d'enfants ayant des capacités et des besoins tout aussi divers. Au sein des données, les personnes participantes et la littérature scientifique ont démontré les différences persistantes dans le monde quant à la manière dont les enfants en situation de handicap sont – ou ne sont pas – intégrés dans les écoles ordinaires. Dans certains contextes, en particulier dans les pays du Pôle Afrique 19 et du Pôle Afrique 21, il a été fait référence à des écoles spécialisées afin de répondre à leurs besoins particuliers.¹ Dans d'autres contextes, l'inclusion dans les écoles ordinaires était estimée comme allant de soi. Il existe donc une grande diversité dans les contextes du KIX du GPE en ce qui concerne la définition de « l'inclusion ».

¹ Cela représente le point de vue des personnes représentantes des pays, mais nous soutenons que la poursuite de l'utilisation et de la construction d'écoles plus ségréguées n'est pas une pratique recommandée, car elle rend plus difficile l'évolution des pays vers un système éducatif véritablement inclusif (Grimes *et al.*, 2023).

Les filles restent particulièrement désavantagées dans la majorité des contextes nationaux du GPE. Comme le montrent les listes ci-dessus, les identités des filles se recoupent souvent avec d'autres identités marginalisées, ce qui exacerbe leur exclusion et leur vulnérabilité. Les filles – et non les garçons – sont empêchées de se réinscrire après être devenues parents; même lorsque les lois protègent leur droit à poursuivre leur éducation, les préjugés sociaux et le manque de soutien les maintiennent souvent à la maison (Miet Africa, 2021). En l'absence d'accès à l'hygiène menstruelle ou à des installations où l'on retrouve de l'eau, une possibilité d'assainissement et d'hygiène (EAH) qui sont réservées aux filles, celles-ci risquent de ne pas aller à l'école. Les filles sont également plus susceptibles que les garçons d'être exposées au risque de mariages d'enfants, précoces ou forcés (MEPC) et à d'autres formes de violence fondée sur le genre (VFG), ce qui peut entraîner leur désengagement temporaire ou permanent. Dans les zones rurales où l'accès à l'école nécessite un long trajet, les filles continuent d'être gardées à la maison par crainte de dangers réels ou supposés pour leur bien-être et leur statut social. Dans les pays touchés par la fragilité, les conflits et la violence (FCV),² les filles sont deux fois plus susceptibles de ne pas être scolarisées que les garçons (INEE, 2021). Dans les camps de personnes réfugiées ou déplacées, les filles en situation de handicap n'ont souvent pas accès à des installations EAH privées et propres, mais, comme pour les autres enfants en situation de handicap, elles n'ont pas non plus de rampes, de dispositifs d'accessibilité et de ressources adaptées pour faciliter leur participation à l'école.

Si les filles sont confrontées à de multiples formes de marginalisation, une plus grande attention est accordée aux défis particuliers auxquels sont confrontées les populations de garçons. Il est de plus en plus évident que, dans tous les contextes, les garçons redoublent, abandonnent l'école et ne parviennent pas à accéder à des niveaux d'éducation plus élevés (UNESCO, 2022 b). Comme pour les filles, il existe de multiples raisons pour lesquelles les garçons sont désengagés et désavantagés dans l'éducation : la pauvreté, les attentes relatives au genre en matière de travail, la discipline sévère, les expériences de violence à l'école, le manque de modèles masculins et les préjugés au sujet de leur motivation en sont quelques exemples. Les garçons représentent environ la moitié de la population mondiale non scolarisée, concentrée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il est donc important que l'égalité des genres – et donc la sensibilité au genre, comme nous le verrons plus loin dans ce document – soit comprise non seulement comme une question concernant les filles, mais aussi comme une garantie que tous les enfants, quel que soit leur genre, bénéficient d'un accès, d'une participation et d'un achèvement équitables de l'éducation. Certaines questions concernant les garçons sont mises en évidence tout au long de ce document.

Les enfants de personnes réfugiées, migrantes et déplacées à l'intérieur de leur propre pays, qui constituent le troisième groupe marginalisé le plus représenté dans notre étude, sont confrontés à de grandes difficultés pour accéder à une éducation de qualité dans le monde entier. Les migrations et les déplacements sont souvent des conséquences directes d'un conflit ou d'une crise. Selon des estimations récentes, 224 millions d'enfants d'âge scolaire et d'adolescentes ou

²La liste de la Banque mondiale (2022 a) comprend 29 pays partenaires du GPE.

d'adolescents touchés par une crise ont besoin d'un soutien éducatif (Education Cannot Wait, 2023) et 36,5 millions d'enfants de moins de 18 ans ont été déplacés de force (HCNUR, 2022). Le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCNUR, 2019) rapporte que seulement 50 % des enfants de personnes réfugiées peuvent accéder à l'école primaire, et que la qualité de ces écoles varie considérablement en fonction du contexte d'accueil des personnes réfugiées. Dans l'ensemble des pays partenaires du GPE, il existe des exemples d'enfants de personnes réfugiées qui accèdent à l'éducation dans les camps; dans d'autres, ces enfants ne peuvent s'inscrire dans les écoles du système national d'éducation. L'intégration de ces enfants dans les écoles du système d'éducation nationale ou dans les écoles communautaires qui suivent les programmes de l'éducation nationale est essentielle afin de garantir que ces personnes puissent continuer et terminer leur éducation, même si elles sont déplacées. Cependant, les besoins des enfants déplacés vont souvent bien au-delà du travail scolaire. En fuyant la violence, les persécutions, les conflits et les catastrophes naturelles, et en s'adaptant aux nouvelles communautés post-migratoires, où ils risquent la discrimination et le stress liés à l'adaptation à un nouvel environnement, de nombreux enfants ont besoin d'un soutien supplémentaire en matière de santé mentale et de soutien psychosocial (SMSPS). Un examen récent des recherches existantes (Vossoughi *et al.*, 2018) a révélé qu'environ 87 % des jeunes vivant dans des camps de personnes réfugiées présentaient des aspects du trouble de stress post-traumatique (TSPT). Les écoles – lorsqu'elles sont disponibles, accessibles et inclusives – peuvent constituer des environnements stabilisants et sûrs, mais comme indiqué plus loin dans le document, il reste beaucoup à faire afin de garantir que les écoles fonctionnent effectivement comme des espaces sûrs.

En outre, les enfants en situation de pauvreté sont confrontés à de nombreuses difficultés pour accéder à une éducation de qualité, et ce groupe recoupe souvent d'autres identités, à savoir celles des enfants vivant dans des zones rurales, isolées ou difficiles d'accès, et celles des enfants issus de minorités ethniques et linguistiques. Bien que de nombreux gouvernements offrent une éducation de base gratuite, les coûts invisibles et indirects de la scolarisation – tels que les manuels scolaires, les uniformes ou le transport – créent des obstacles financiers pour les ménages pauvres (UNESCO, 2022a). Dans les zones rurales pauvres, les écoles manquent souvent de personnel enseignant qualifié et les élèves sont confrontés à des infrastructures limitées, telles que des installations scolaires inadéquates ou de longues distances à parcourir pour se rendre à l'école. En raison des distances entre les communautés, comme on le voit dans certaines nations insulaires du Pacifique, les enfants ont beaucoup de mal à accéder à l'école, que ce soit en personne ou à distance; au Vanuatu, par exemple, l'éducation n'est pas obligatoire et dans les zones tribales éloignées, il peut être difficile pour les enfants d'accéder à l'école. Dans les zones urbaines, les classes pléthoriques, le nombre élevé d'élèves par personnel enseignant et le manque d'attention personnalisée entravent l'apprentissage des élèves. Dans certains contextes, la violence urbaine et les situations précaires créent de nouveaux risques pour les adolescentes et les adolescents en particulier, qui peuvent être recrutés pour travailler dans des gangs, ou avoir recours à la vente ou à la consommation de substances illicites en l'absence d'occasions de travail formelles. La pauvreté a des répercussions particulières sur la rétention scolaire, car les contraintes financières peuvent obliger les enfants à abandonner

l'école afin de contribuer au revenu de leur famille par un travail rémunéré ou non. Cela perpétue le cycle de la pauvreté et limite leurs chances de réussite future. Les enfants des ménages les plus pauvres ont également moins accès au soutien éducatif à domicile, notamment aux ressources comme les livres, les ordinateurs et l'accès à Internet qui sont essentiels pour compléter l'enseignement en classe et qui ont été particulièrement importantes pour maintenir l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles causées par la pandémie de COVID-19. En effet, les enfants des ménages pauvres ont été touchés de manière disproportionnée par la pandémie (UNESCO *et al.*, 2021). Ces défis sont exacerbés par des facteurs croisés tels que le genre, le handicap, l'appartenance ethnique, la langue, etc.

Enfin, il est important de souligner particulièrement les défis auxquels sont confrontés les groupes ethniques et linguistiques minoritaires dans les pays partenaires du GPE. Les enfants issus de groupes minoritaires sont exclus de l'accès et de la participation à l'éducation de multiples façons. Comme d'autres groupes marginalisés, en particulier ceux qui vivent dans des zones rurales et isolées, ils peuvent être activement exclus en raison de préjugés sociaux ou de la disponibilité d'infrastructures dans leur région (UNESCO, 2023). Ces enfants peuvent ne pas avoir accès à la citoyenneté dans les pays où ils résident (comme les Roms dans divers contextes européens, ou les Rohingyas au Myanmar), ce qui a des répercussions sur leur capacité à s'inscrire et à continuer à bénéficier de possibilités d'éducation reconnues à l'échelle nationale. Ces enfants peuvent souffrir d'une mauvaise qualité d'expérience dans la salle de classe elle-même en raison de la langue d'enseignement. Dans les contextes où le droit à l'éducation dans la langue maternelle est protégé, des « politiques linguistiques ambiguës » (Reilly *et al.* 2022) et une mauvaise gestion du déploiement du personnel enseignant signifient que, dans la pratique, il peut y avoir des inadéquations entre la langue de l'élève et celle de l'enseignant, comme on l'a vu au Ghana et au Malawi, par exemple, avec des locutrices et des locuteurs de langues minoritaires qui voient ainsi leur propre langue encore plus marginalisée et leur accès à une éducation de qualité entravé. En outre, de nombreux groupes minoritaires sont effectivement « effacés » des programmes d'enseignement classiques, ou leurs pratiques culturelles ou religieuses sont activement dévalorisées ou stigmatisées. Ils peuvent être victimes de discrimination dans l'environnement scolaire et être mal traités par les gestionnaires, le personnel enseignant et leurs pairs.

3 THÈME : ACCÈS À L'ÉDUCATION

Dans les pays partenaires du GPE, les enfants ne peuvent toujours pas accéder à l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. L'UNESCO (2022 c) estime que 244 millions d'enfants âgés de 6 à 18 ans ne sont pas scolarisés dans le monde. La pandémie de COVID-19 a entraîné une augmentation substantielle du nombre d'enfants, d'adolescentes et d'adolescents risquant de ne pas retourner à l'école, les périodes plus longues de fermeture des écoles augmentant le risque de désengagement (UNESCO, 2022 b). Le Nigéria, par exemple, compte 12,7 millions d'enfants non scolarisés, soit le plus grand nombre au monde (ministère de l'Éducation fédéral, 2019) et en Afghanistan, la résurgence du régime taliban a éliminé les possibilités pour les filles d'accéder à l'enseignement secondaire et au-delà. Dans d'autres contextes, les enfants

continuent de ne pas être scolarisés, souvent marginalisés en raison de problèmes transversaux liés au genre, au statut de personne réfugiée, à la migration ou au statut économique, aux normes religieuses et sociales, et à l'exposition aux conflits et à la violence. Pour de nombreux enfants, le manque d'infrastructures continue d'entraver leur droit à l'éducation. Les enfants des régions rurales et isolées peuvent ne pas avoir d'école à une distance accessible afin d'être en mesure de faire la navette, et pour d'autres, les écoles existantes ont été endommagées, détruites ou réaffectées en raison d'un conflit ou d'une urgence climatique. Les enfants en situation de handicap continuent d'être marginalisés dans tous les contextes, et lorsque leur statut de situation de handicap se superpose à d'autres marqueurs de marginalisation – notamment le genre, la ruralité et le statut de personne réfugiée – ils peuvent être incapables d'accéder à l'éducation lorsque les écoles existantes ne disposent pas d'infrastructures d'assistance.

Les questions d'accès ont été très présentes dans les trois flux de données. Dans la littérature scientifique, l'attention portée à l'accès des groupes marginalisés est présent dans presque tous les documents. Dans l'enquête, cela représentait plus d'un quart de toutes les réponses écrites relatives à l'EGIS. Deux sous-thèmes ont émergé autour de l'accès : premièrement, nous examinons les problèmes d'accès relatifs au statut de marginalité, lorsque les enfants ne peuvent pas accéder à la scolarisation parce qu'ils ont une ou plusieurs identités marginalisées. Deuxièmement, nous examinons les répercussions de l'infrastructure sur l'accès. Il est important de noter que ces sous-thèmes ne sont pas exclusifs : lors des discussions de groupe, les nuances des difficultés d'accès ont été discutées en profondeur, démontrant que les obstacles à l'accès sont souvent multiples et se chevauchent.

Sous-thème 1 : Problèmes d'accès liés au statut de marginalité

Le manque d'accès est souvent dû à un statut de marginalité. La stigmatisation sociale empêche les enfants en situation de handicap d'être scolarisés dès le départ et influe sur leur passage au deuxième cycle de l'enseignement primaire ou secondaire. Les difficultés rencontrées par les enfants en situation de handicap ont été mises en évidence dans les quatre régions KIX, et des problèmes d'inclusion persistants ont été soulignés, même dans les pays à revenu plus élevé. Le genre est également présent dans toutes les régions, souvent en interaction avec les questions de handicap, de pauvreté et de ruralité. Les familles démunies peuvent donner la priorité aux garçons par rapport aux filles en matière d'inscription, en particulier lorsque le coût de l'éducation est élevé. Inversement, dans certains contextes, les garçons peuvent travailler pour assurer la survie de la famille, tandis que dans d'autres, ils ne sont pas scolarisés et n'ont pas d'emploi ou de formation professionnelle (UNESCO, 2022 b). Pour les adolescentes enceintes, la législation nationale peut consacrer leur droit à rester à l'école et à se réinscrire après la naissance de leur enfant, mais, dans la pratique, les préjugés sociaux et la discrimination peuvent empêcher la réinscription. Les adolescentes-parents peuvent manquer de structures de soutien, en particulier de services de garde d'enfants, pour faciliter la poursuite de leurs études.

En tant que tel, ce sous-thème comprend de multiples formes d'accès, y compris l'accès initial et en temps voulu pour commencer la scolarité, les questions de rétention et de survie scolaire, la

transition vers des niveaux d'éducation plus élevés, la réinscription après l'abandon scolaire, et les incitations qui peuvent faciliter ces différentes formes d'accès. Notre recherche a mis en évidence une variété de défis clés en matière d'accès selon chaque région du KIX, dont certains des problèmes les plus importants sont présentés ci-dessous.

Particularités régionales

Pôle Afrique 19 et Pôle Afrique 21 L'Afrique subsaharienne compte le plus grand nombre d'enfants non scolarisés : 98 millions, soit près de 20 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 33 % des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et 48 % des enfants en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire (UNESCO, 2022 c). Dans les deux régions, les groupes exclus présentent certaines similitudes. Dans les deux régions, les filles n'ont toujours pas accès à l'école. Au Tchad, en Éthiopie et en Somalie, par exemple, les personnes participantes aux groupes de discussion ont expliqué comment les préjugés relatifs au genre interagissent avec les conflits, les catastrophes naturelles et la ruralité pour que les filles restent à la maison, soi-disant pour leur protection. Les données de l'enquête et des groupes de discussion ont mis en évidence le manque d'accès des filles à l'enseignement secondaire comme un problème clé pour les contextes du Pôle Afrique 19 et du Pôle Afrique 21. Si les raisons pour lesquelles les filles ne poursuivent pas leurs études dans l'enseignement secondaire sont multiples, les flux de données ont particulièrement mis en évidence les problèmes liés aux grossesses précoces, aux mutilations génitales féminines (MGF) et au MEPF. Lors de la fermeture des écoles en raison de la pandémie de COVID-19, le Lesotho, Madagascar, le Malawi, la Zambie et le Zimbabwe ont fait état d'un nombre record de grossesses, de MEPF (voir également Miet Africa, 2021) et de MGF au Kenya et en Somalie, entre autres contextes. Les MEPF ont été particulièrement soulignés par les personnes participantes aux groupes de discussion (GD) du Niger, du Mali et du Tchad, ainsi que d'autres barrières socioculturelles présentes dans les villages ruraux de Guinée-Bissau. Au Lesotho, au Rwanda et dans les camps de personnes réfugiées en Ouganda, les personnes participantes aux groupes de discussion ont relevé des cas où les garçons sont tenus d'apporter un soutien financier à leur famille et, par conséquent, abandonnent l'école ou ne s'y inscrivent jamais. L'UNESCO (2022 b) indique en outre qu'en Gambie, au Niger, en Zambie et au Zimbabwe, un nombre croissant de garçons ne sont pas scolarisés, n'ont pas d'emploi ou ne suivent pas d'autres formations.

Les défis auxquels sont confrontés les enfants issus de familles de personnes déplacées ou réfugiées ont également été mis en évidence dans les deux régions. Au Cameroun et en République centrafricaine, les enfants dépourvus des documents nécessaires n'ont pas pu s'inscrire à l'école dans leur communauté d'accueil. Des stratégies prometteuses sont évidentes dans la littérature scientifique sur le Burkina Faso et certaines parties de l'Afrique de l'Est, où les écoles ont éliminé la nécessité pour les enfants des personnes déplacées de présenter des certificats de naissance et des dossiers scolaires antérieurs, facilitant ainsi l'accès à l'éducation.

Pôle Europe, Asie et Pacifique Dans la vaste et diverse région du Pôle Europe, Asie et Pacifique, les groupes marginalisés qui n'ont pas accès à l'éducation présentent de grandes différences. Selon l'UNESCO (2022 c), l'Asie centrale et l'Asie du Sud ont la deuxième plus grande population non

scolarisée, comprenant environ 85 millions d'enfants. Dans les données de l'enquête concernant les pays du Pôle Europe, Asie et Pacifique, les deux groupes marginalisés les plus cités sont les personnes vivant dans des régions éloignées ou rurales et les enfants en situation de handicap. D'après la littérature scientifique étudiée, les problèmes d'accès pour les enfants des zones rurales, isolées et difficiles à atteindre ont été mentionnés pour l'Albanie, le Bangladesh, la Géorgie, la République kirghize, le Laos, la Moldavie, la Mongolie, le Népal, le Pakistan, le Tadjikistan, le Timor-Leste, l'Ouzbékistan et le Yémen, Timor-Leste, Ouzbékistan et Yémen, et en particulier pour les États insulaires, notamment les Maldives, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, les Philippines et les États du Pacifique (Fidji, Kiribati, Micronésie, Îles Marshall, Samoa, Îles Salomon et Vanuatu). Aux Maldives, une personne participante aux groupes de discussion a commenté les défis posés par le maintien d'un système éducatif de qualité dans les îles éloignées, afin de garantir que tous les enfants puissent accéder et participer à l'éducation. Dans les pays vulnérables au climat, les populations des régions rurales et isolées, en particulier celles des atolls de faible altitude touchés par la montée des océans (Kiribati, Maldives et Îles Marshall), risquent d'être encore plus marginalisées (voir également Germanwatch, 2021).

Les enfants en situation de handicap, souvent désignés comme des enfants ayant des besoins particuliers, ont été fortement mis en évidence dans les données régionales du Pôle Europe, Asie et Pacifique. Dans l'enquête, ils ont été mentionnés dans les réponses écrites de 25 % des personnes interrogées et ils constituent le groupe marginalisé le plus cité dans la revue de la littérature scientifique, puisqu'ils sont mentionnés dans plus de la moitié de tous les documents concernant la région. Bien que les groupes de discussion aient consacré peu de temps à l'examen des défis nationaux particuliers auxquels sont confrontés les enfants en situation de handicap, les personnes participantes du Viêt Nam et du Népal ont mis l'accent sur les difficultés d'accès.

Dans toute la région, les groupes minoritaires sont confrontés à des difficultés d'accès causées par de multiples facteurs. La littérature scientifique et les données d'enquête ont permis de mettre en évidence des minorités ethniques et linguistiques en Albanie, au Bangladesh, en Géorgie, en République kirghize, au Laos, en Moldavie, en Mongolie, au Pakistan, aux Philippines, au Soudan, au Tadjikistan, au Timor-Leste et en Ouzbékistan. Les communautés nomades au Bhoutan, les enfants roms en Moldavie, les enfants de familles d'éleveurs en Mongolie et les enfants dalits au Népal sont autant de communautés particulières qui se trouvent marginalisées. Les personnes participantes aux groupes de discussion du Viêt Nam et de la République kirghize ont commenté les difficultés rencontrées pour garantir l'accès aux groupes minoritaires et aux migrants en particulier. Au Timor-Leste, une personne participante à l'étude a fait part du défi que représente l'inclusion en raison des différentes formes de tétoum et de ses dialectes parlés dans les différents villages et régions. De même, les personnes participantes aux groupes de discussion au Népal ont évoqué les difficultés d'accès pour les locutrices et locuteurs de langues minoritaires.

Les questions de genre, y compris les difficultés rencontrées par les garçons et les filles, ont été mises en évidence dans les flux de données. Les filles restent marginalisées dans de nombreux contextes du Pôle Europe, Asie et Pacifique. À partir des données de l'enquête, les personnes

participantes ont souligné le défi que représentent l'accès, l'inscription, la rétention et la progression des filles. Lors des discussions de groupe, les personnes participantes du Yémen ont évoqué les difficultés persistantes à scolariser les filles, qui sont abordées plus en détail dans le sous-thème suivant. À Kiribati et au Laos, d'importants groupes de garçons ne sont pas scolarisés et n'ont pas d'emploi (UNESCO, 2022 b). Lors d'un groupe de discussion, une personne participante de la République démocratique populaire (RDP) lao a indiqué qu'il était difficile de scolariser les garçons, en particulier ceux qui vivent dans des zones reculées et ceux qui sont issus de familles à faibles revenus.

Pôle Amérique latine et Caraïbes Dans la région Amérique latine et Caraïbes (région ALC), les personnes participantes à l'étude exploratoire ont attiré l'attention sur la nécessité de soutenir les adolescentes, les adolescents et les jeunes non scolarisés et d'aborder particulièrement les questions d'abandon et de rétention. Le phénomène des « Ninis » (enfants qui ne sont ni dans l'éducation, ni dans l'emploi, ni dans la formation, ou *NEET* pour son acronyme anglais) a été mentionné par une personne interrogée au Honduras. Lors des groupes de discussion, des personnes représentantes du Guatemala, du Honduras et du Nicaragua ont indiqué que le défi des élèves non scolarisés était une priorité pour leurs gouvernements, qui utilisent des incitations financières, y compris des programmes d'alimentation scolaire et la fourniture de matériel scolaire (p. ex., des sacs à dos et des ressources éducatives), pour encourager les familles à envoyer leurs enfants à l'école. Un document de projet de la Banque mondiale (2020) en Guyane fait état de l'utilisation de campagnes de communication pour sensibiliser aux bénéfices de l'investissement dans l'éducation. En effet, la pauvreté et la ruralité étaient souvent associées aux élèves non scolarisés dans ces pays. Un rapport régional de la Banque mondiale (2023) a souligné le besoin particulier de soutenir les garçons adolescents en raison des taux élevés de travail des enfants, et une enquête de l'organisme Plan International (2023) sur les adolescentes suggère que la violence fondée sur le genre et les grossesses ou mariages précoces peuvent conduire au déplacement et à l'exclusion scolaire des filles, en particulier au Salvador, au Guatemala et au Honduras. Lors d'un entretien, Haïti a été déterminé comme un contexte unique, compte tenu des taux élevés de pauvreté, de fragilité et de conflit qui font que la plupart des élèves n'ont pas accès à l'école. Dans tous ces pays, les programmes de rattrapage et d'apprentissage accéléré et les voies souples en matière de transition pour réintégrer le système scolaire ont été déterminés comme des pratiques importantes pour soutenir les élèves qui abandonnent l'école, redoublent ou sont trop âgés (*sobreedad*) (comme mentionné dans plusieurs groupes de discussion, dans la littérature scientifique relative à Haïti et au Nicaragua, et dans le rapport régional de la Banque mondiale). D'autres efforts visant à résoudre les enjeux en matière d'accès et de rétention comprennent des systèmes d'alerte précoce au Salvador (UNICEF, 2020a), en Guyane (Buitrago-Hernandez *et al.*, 2023) et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, où les personnes chargées de l'absentéisme scolaire tentent de cerner les élèves non scolarisés et de les encourager à se réinsérer dans le système éducatif, d'après une personne participante au groupe de discussion.

Enfin, l'accès a également été mentionné comme un défi, en particulier sur le plan de l'éducation et de protection de la petite enfance (EPPE) dans divers pays (comme le montrent les données d'enquête de la Dominique, du Salvador, de la Grenade, du Nicaragua, de Sainte-Lucie et de

Saint-Vincent-et-les-Grenadines, ainsi que les données du groupe de discussion de la Guyane). Les personnes participantes aux groupes de discussion du Guatemala et du Nicaragua ont souligné la nécessité d'améliorer l'accès à l'EPPE pour assurer la réussite de la transition des élèves dans le système éducatif.

Sous-thème 2 : Problèmes d'accès liés à l'infrastructure

De nombreux enfants dans le monde n'ont pas accès à l'école en raison du manque d'infrastructures et de mécanismes de soutien nécessaires. Il s'agit notamment du manque d'écoles, en particulier dans les zones rurales et isolées, ou dans les zones touchées par des conflits ou des catastrophes environnementales où les écoles ont été détruites ou réaffectées, ainsi que du manque d'accès aux écoles existantes, en particulier pour les enfants en situation de handicap. Ainsi, les barrières sociales interagissent souvent avec les offres limitées en matière d'infrastructures, et il existe donc des chevauchements entre ce sous-thème et les questions d'exclusion sociale.

Pour les enfants des zones rurales et isolées, ou des zones touchées par la fragilité, les conflits et la violence, l'école la plus proche peut nécessiter un trajet long et parfois dangereux. D'après les données recueillies dans l'ensemble des pays, ce problème a été mis en évidence pour l'accès aux écoles secondaires. En outre, dans ces régions, l'enseignement à distance pourrait constituer une solution pour l'accès à l'éducation, mais il y a souvent un manque d'options concernant l'enseignement à distance de qualité, un manque d'accès à la technologie requise et un manque d'autres infrastructures, telles que l'accès à l'électricité, à Internet ou même au réseau téléphonique. Même lorsque les écoles existent, elles manquent souvent d'installations EAH sûres, propres et accessibles, de rampes d'accès pour les fauteuils roulants, de mobilier de classe adapté, de matériel en braille et de matériel destiné aux enfants souffrant de différents handicaps en matière de traitement cognitif, ainsi que d'infrastructures inclusives et tenant compte des spécificités de chaque genre pour faciliter la mobilisation continue à l'égard de la scolarité. Les salles de classe bondées et le mobilier limité peuvent laisser peu de place aux enfants qui ont besoin d'appareils de mobilité ou d'aides supplémentaires pour les assister. La section ci-dessous met en évidence certaines des questions clés relatives à l'infrastructure qui sont ressorties de nos recherches.

Particularités régionales

Pôle Afrique 19 et Pôle Afrique 21 Comme pour les barrières sociales qui entravent la scolarisation, il existe des chevauchements dans les deux régions en ce qui concerne le type de problèmes d'infrastructure qui empêchent les enfants de s'inscrire ou encore de se réinscrire à l'école. Alors que les enfants en situation de handicap sont estimés comme une population marginalisée, souvent victime de stéréotypes négatifs et de stigmatisation sociale, les personnes participantes à l'étude ont souligné que les infrastructures constituaient un obstacle majeur à leur participation à l'éducation. Le manque d'infrastructures adaptées au handicap et le problème permanent des classes pléthoriques ont été mentionnés dans la littérature scientifique pour presque tous les pays de chaque région et soulignés par les personnes participantes pour

le Bénin, le Burundi, les Comores, la Gambie, le Lesotho, le Rwanda et la Somalie; pour les enfants en situation de handicap vivant dans des zones rurales et éloignées, le défi est encore plus grand. Au Congo, les personnes participantes ont souligné la nécessité de construire davantage d'écoles spécialisées afin d'éduquer particulièrement les enfants en situation de handicap, tandis que dans d'autres pays, l'accent est mis sur l'intégration, comme au Burundi, où la fourniture d'équipements d'assistance est une stratégie visant à améliorer l'accès des enfants en situation de handicap.

Les enfants des zones rurales et reculées du Pôle Afrique 21 ont été classés comme marginalisés dans les données d'enquête de la Guinée-Bissau, de la Mauritanie et du Niger en raison de l'absence d'écoles dans leurs régions. En effet, sur l'ensemble du continent, l'accès aux écoles secondaires est limité en raison du coût et de la disponibilité de ces établissements; ce problème a été particulièrement mis en évidence par les personnes participantes aux groupes de discussion du Tchad, de l'Éthiopie, de la Guinée-Bissau, du Malawi, de la Somalie et du Togo. Au Lesotho, les classes multiniveaux dans les zones rurales sont estimées comme offrant un enseignement de qualité médiocre. En Zambie et au Zimbabwe, les écoles éloignées ont fait l'objet d'une surveillance et d'une assurance qualité moindres. Les filles en particulier sont touchées par la mauvaise qualité ou l'absence d'infrastructures. Tous les flux de données ont indiqué l'importance d'installations EAH propres et privées pour faciliter l'inscription des filles et leur mobilisation continue.

Pour les enfants des régions rurales et isolées de l'Afrique subsaharienne, la solution réside souvent dans des écoles secondaires dotées d'un internat, de sorte que les enfants n'ont pas besoin de faire la navette pour se rendre à l'école. Cette stratégie peut améliorer l'accès des filles, comme l'a fait remarquer une personne participante à l'étude au Niger, où la création d'internats réservés aux filles est estimée comme un levier afin d'améliorer la scolarisation des filles au secondaire. Toutefois, même lorsque des internats sont disponibles, les familles peuvent hésiter à y envoyer leurs enfants, en particulier les filles, en raison des taux de violence à l'école, y compris la violence sexuelle et fondée sur le genre, qui peuvent être présents.

Pour les enfants des personnes déplacées et réfugiées, l'infrastructure reste un défi, bien que l'étude n'ait fourni que peu de données dans ce domaine. Les pays du continent ont adopté des stratégies différentes en matière d'éducation dans les camps, qui peuvent comprendre un mélange d'écoles publiques et d'offres de la communauté et des ONG, avec une qualité variable.

Pôle Europe, Asie et Pacifique Dans les différents contextes du Pôle Europe, Asie et Pacifique, les flux de données mettent en évidence certaines similitudes essentielles. Les répercussions des conflits et des urgences climatiques limite l'accès dans tous les contextes, car les installations sont détruites ou rendues inaccessibles. Au Soudan, à l'heure où nous écrivons ces lignes, un nouveau conflit a plongé le pays dans l'état d'urgence. Une personne participante au groupe de discussion a indiqué que de nombreuses écoles avaient fermé depuis le début de la crise en avril 2023. De même, alors que l'Ukraine n'était représentée dans les données que par des sources documentaires, les rapports actuels sur le conflit font état d'une vaste crise de personnes réfugiées ayant de graves répercussions sur l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement. Au Pakistan, les catastrophes naturelles ont eu des répercussions particulières

sur l'accès à l'éducation; selon une personne participante au groupe de discussion commentant les répercussions des récentes inondations. La littérature scientifique sur le Bangladesh, la Géorgie, les Maldives, le Pakistan, les Philippines, l'Ouzbékistan et le Yémen fait référence aux conflits et aux déplacements.

L'insuffisance ou l'absence d'infrastructures continue d'avoir des répercussions sur l'accès des filles à l'éducation. Au Yémen, l'offre d'écoles secondaires réservées aux filles est déjà limitée et lorsque ces écoles manquent d'enseignantes, en particulier dans les zones rurales, les filles abandonnent l'école. Au Cambodge, les efforts récents ont permis d'améliorer considérablement l'accès et le rendement des filles, mais les personnes participantes à l'étude notent que le manque d'installations EAH ainsi que d'autres types d'installations continue d'entraver l'accès des filles, ce qui a des répercussions plus importantes sur les filles que sur les garçons. De même, en République kirghize, une personne participante au groupe de discussion a indiqué que les filles abandonnaient l'école vers l'âge de 16 ans, ce qui a été attribué en partie au manque de vestiaires dans les écoles.

Pôle Amérique latine et Caraïbes Plusieurs défis ont été déterminés en ce qui concerne les infrastructures et l'accès à l'éducation dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes. En Dominique, un examen national du KIX du GPE a déterminé le manque de place dans les centres préscolaires publics et le coût élevé de la fréquentation des centres privés comme des obstacles majeurs à l'accès à l'EPPE (Knight *et al.*, 2021). Les personnes interrogées dans le cadre de l'enquête et les personnes participantes aux groupes de discussion de la Dominique se sont fait l'écho de ce constat en exprimant la nécessité d'élargir l'accès aux services d'EPPE, en particulier dans les zones rurales. De même, une personne participante au groupe de discussion au Guatemala a déterminé des problèmes d'infrastructure dans les zones rurales et urbaines, où les élèves doivent parcourir de longues distances pour se rendre à l'école la plus proche. Le manque d'infrastructures accessibles aux élèves en situation de handicap a également été mentionné par plusieurs personnes participantes à l'étude exploratoire, notamment au Guatemala, au Nicaragua et au Honduras. L'amélioration des installations EAH dans les écoles – en particulier les latrines réservées aux filles et l'hygiène menstruelle – a été déterminée comme un domaine à améliorer pour encourager l'accès des filles à l'école en Guyane (UNICEF, 2020 c), et au Guatemala (groupe de discussion).

Les crises, y compris les changements climatiques, la COVID-19 et les contextes de FCV, créent des défis infrastructurels supplémentaires dans la région. Par exemple, lors d'un groupe de discussion, une personne participante du Honduras a noté que plus de 4 000 écoles ont été détruites par les ouragans et les conditions météorologiques extrêmes, et que d'autres ont été fermées pour servir d'abris aux familles déplacées. Dans ces communautés, les élèves n'ont plus accès à l'école. De même, la nécessité de mieux équiper les écoles en infrastructures de santé, de SMSPS et d'eau, d'assainissement et d'hygiène en réponse à la COVID-19 a été unanimement déterminée dans les dix pays d'Amérique latine et des Caraïbes (dans la littérature scientifique, les enquêtes et les groupes de discussion). Dans la littérature scientifique sur Haïti, ainsi que sur les pays d'Amérique centrale tels que le Salvador, le Honduras et le Guatemala, la violence, à la

fois au sein et autour des écoles, ainsi que le contrôle de l'infrastructure scolaire par les gangs ont également été déterminés comme un défi majeur.

Accès à l'éducation : Domaines de recherche potentiels

L'accès à l'éducation est une priorité du financement international de l'éducation et des bourses d'études depuis plus de trente ans maintenant, mais comme l'indiquent les données de ce thème, il s'agit toujours d'un défi pressant. À partir de ces données, les domaines de recherche suivants peuvent fournir des approches contextuelles afin d'améliorer l'accès, résoudre les problèmes d'infrastructure et réduire l'abandon scolaire.

1) Faciliter la transition des enfants et des jeunes non scolarisés vers l'école

Comme on l'a vu dans la période qui a suivi les fermetures d'écoles causées par la pandémie de COVID-19, les pays ont adopté une variété de stratégies afin de mobiliser à nouveau les élèves qui ont abandonné l'école, avec des approches différentes selon la région, l'âge de l'élève, le niveau de scolarisation, entre autres. Il existe une demande constante en vue de comprendre les besoins contextuels et les environnements des populations marginalisées particulières, comme celles mentionnées dans le sous-thème 1, en prêtant attention à la manière dont l'appartenance à de multiples groupes marginalisés (p. ex., les filles réfugiées dans les camps de personnes réfugiées kenyans, les enfants dalits en situation de handicap au Népal ou les mères adolescentes déplacées au Honduras) a des répercussions à la fois sur l'accès et la mobilisation continue à l'égard de la scolarisation, sur les approches efficaces et durables afin de résoudre les problèmes et sur la manière dont ces approches pourraient être mises à l'échelle.

2) Réduire le coût de l'accès

Même dans les pays où l'éducation de base est gratuite, la littérature scientifique montre que l'éducation peut rester un investissement coûteux en raison des frais de papeterie, d'uniformes et des frais supplémentaires pour la nourriture et le matériel. Pour les familles à faible revenu, ces dépenses peuvent absorber un pourcentage élevé du revenu, laissant ainsi les parents face à la décision de savoir qui éduquer et qui maintenir à l'écart de l'éducation. Des recherches supplémentaires sont nécessaires concernant la manière de réduire les coûts d'accès, en particulier quand ils sont mis à l'échelle et pour la planification de programmes durables à long terme.

3) Les répercussions des mesures incitatives et des interventions pour la détection précoce et la prévention de l'abandon scolaire

Dans le monde entier, il existe des programmes de mesures incitatives, allant des bourses de scolarité à la fourniture d'uniformes, qui contribuent à maintenir les enfants à l'école. Les méta-analyses fournissent de plus en plus de données probantes montrant ce qui fonctionne (p. ex., Angrist *et al.*, 2020; Evans et Yuan, 2019; Psaki *et al.*, 2022), mais comme l'expliquent ces documents, il est toujours important que les interventions soient adaptées au contexte et aux groupes visés. Les recherches en cours doivent donc examiner les mesures incitatives contextualisées et pourraient notamment se concentrer sur les systèmes d'alerte précoce pour la détection et la prévention de l'abandon scolaire. En d'autres termes, des recherches sont

nécessaires pour répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qui fonctionne pour réduire le décrochage scolaire et assurer la rétention et l'achèvement de la scolarité dans la région? Quelles sont les lacunes et les insuffisances de ces efforts en cours? Comment mettre à l'échelle les répercussions des efforts efficaces?

4) Exemples positifs et analyse d'environnements éducatifs inclusifs et favorables

Pour le sous-thème 2, il peut être important de mener des recherches au sujet de la déviance positive afin de cerner les pays et les communautés qui créent effectivement des environnements scolaires favorables, des infrastructures accessibles et inclusives, et de comprendre les caractéristiques de ces installations, ainsi que la manière dont les gouvernements ont été en mesure de créer ces conditions favorables. En outre, des études exploratoires ou de diagnostic mis à l'échelle pourraient prendre le pouls de la situation actuelle dans les écoles d'un pays afin de cerner les besoins et les domaines à améliorer.

4 THÈME : QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Partout dans le monde, l'attention s'est récemment portée sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et sur la nécessité de veiller à ce que les enfants sortent de l'école avec des connaissances, des aptitudes et des compétences qui les préparent au monde du XXI^e siècle. Cela signifie qu'il faut veiller à ce que les enfants aient une meilleure expérience de l'école; cela implique leur bien-être socioémotionnel en plus de leur développement scolaire et se traduit donc par de meilleurs résultats d'apprentissage et des taux de transition plus élevés vers les échelons supérieurs de l'éducation. À ce titre, l'Objectif de développement durable 4 invite les nations non seulement à « adopter une approche critique et mobilisée de l'apprentissage », mais aussi à veiller à ce que l'éducation soit inclusive et accessible à toutes et à tous.³ Il existe donc un lien important entre la qualité et l'inclusion : il ne suffit pas que les écoles offrent une « bonne » éducation dont seuls quelques élèves bien soutenus peuvent profiter, mais les gouvernements doivent examiner d'un œil critique la manière dont l'éducation mobilise, atteint et profite à tous les groupes d'enfants.

Dans le cadre de nos recherches dans les 85 pays partenaires du GPE, les questions relatives à la qualité de l'éducation ont été fortement représentées, et nous adoptons donc une vision large de la qualité de l'éducation, qui va au-delà des résultats scolaires. La qualité de l'éducation est liée à la formation et au soutien du personnel enseignant, aux programmes et au matériel, à la direction et à la gestion des écoles, aux méthodes de collecte de données et de recherche, ainsi qu'à diverses formes de suivi et évaluation dans l'ensemble du système. Dans l'optique de l'indice de l'EGIS, deux sous-thèmes clés de la qualité de l'éducation sont apparus. Tout d'abord, les documents de recherche et les personnes participantes ont souligné la nécessité d'adopter des approches inclusives et sensibles au genre pour garantir que tous les enfants puissent bénéficier d'une éducation de qualité. Les approches inclusives et sensibles au genre englobent tous les aspects de l'expérience scolaire, avec des implications pour les programmes d'études et

³Voir la formulation de l'ODD 4 ici : <https://fr.unesco.org/node/297164>

la gestion et la direction des écoles en particulier. Le deuxième sous-thème porte sur l'environnement scolaire au sens large, afin de garantir que ce qui se passe en classe est soutenu et facilité par une culture scolaire sûre et accueillante. Il se concentre donc sur les questions de sécurité à l'école et sur l'apport d'un soutien psychosocial afin de faciliter l'intégration et de remédier aux préjudices susceptibles d'avoir des répercussions sur la mobilisation des groupes marginalisés dans l'éducation et la poursuite de leurs études.

Sous-thème 1 : Programme d'études, gestion scolaire et leadership inclusifs et tenant compte du genre

Comme l'indiquent nos conclusions, de nombreux pays partenaires du GPE ont participé à l'évolution mondiale vers une approche de l'éducation davantage centrée sur l'élève. Comme leur nom l'indique, ces programmes et cette pédagogie s'adaptent aux différents besoins des élèves, exigent leur participation active, font appel à des compétences cognitives d'ordre supérieur telles que la pensée critique et la créativité, et mettent l'accent sur l'évaluation formative afin de garantir que l'apprentissage est une pratique continue et individualisée en classe (Bremner, 2021). L'attention portée aux différences individuelles et aux besoins d'apprentissage est donc déjà intégrée dans ces réformes, et il existe donc une fenêtre d'occasion pour faire avancer le travail d'intégration et de prise en compte de la dimension de genre dans les programmes scolaires qui a déjà été entrepris.

Les approches éducatives inclusives et sensibles au genre sont centrées sur l'élève et reposent sur le respect et la reconnaissance des différences individuelles. Les programmes, la pédagogie et l'évaluation inclusifs reflètent les divers besoins des élèves et prévoient des mesures d'adaptation raisonnables pour les enfants ayant des besoins différents; il s'agit notamment de veiller à ce que le personnel enseignant soit formé et capable de fournir des environnements de classe accessibles et favorables, ainsi que des modifications (UNICEF, 2022a). De même, la pédagogie sensible au genre (PSG), un terme de plus en plus associé non seulement à la pratique en classe, mais aussi à la transformation de l'école, cherche à éliminer et à traiter les préjugés relatifs au genre et à créer un environnement d'apprentissage où tous les enfants peuvent apprendre et s'épanouir (Plan International *et al.*, 2021). Une approche populaire de la PSG, la boîte à outils du Forum des éducatrices africaines (FAWE, 2020), a été utilisée dans la formation initiale du personnel enseignant dans de nombreux contextes africains et au-delà, bien que la recherche soit limitée pour indiquer quels domaines de l'approche ont le plus de répercussions, de même que sur quelles mesures elles en ont.

Notre ensemble de données a démontré une attention généralisée à l'intégration d'approches sensibles au genre et inclusives dans la formation initiale du personnel enseignant, le perfectionnement professionnel continu et les mesures de contrôle de la qualité dans les quatre régions du KIX. Dans un grand nombre de pays, ces intentions sont consignées dans les plans nationaux du secteur de l'éducation et dans les contrats de partenariat éducatif rédigés pour le

financement du GPE.⁴ D'après les données de notre enquête, les réponses soulignant la nécessité d'une pédagogie, d'une planification, d'un matériel, d'une formation du personnel enseignant, d'un programme d'études et d'un leadership tenant compte de la dimension de genre ont représenté près d'un quart de l'ensemble des données écrites relatives à l'initiative de l'EGIS. Lors des discussions de groupe, où les personnes participantes ont pu s'exprimer longuement au sujet des défis particuliers de l'initiative en matière d'EGIS, beaucoup ont évoqué le problème de la mise en œuvre : alors que les politiques existantes appellent à la prise en compte de la dimension de genre et à l'inclusion, il n'est pas évident de savoir dans quelle mesure cela se produit dans la pratique. En outre, les données disponibles ne permettent pas toujours de déterminer clairement dans quelle mesure l'inclusion et la prise en compte de la dimension de genre vont au-delà des formes « superficielles » d'intégration : lorsque des enfants ayant des capacités différentes sont inclus dans des environnements de classe, mais que leurs besoins différenciés ne sont pas nécessairement pris en compte, ce qui les exclut effectivement d'un apprentissage et d'un engagement réels.

Le déséquilibre entre les genres dans la profession enseignante a souvent été mentionné comme un obstacle à l'initiative en matière d'EGIS. Les données ont révélé des différences considérables en fonction du contexte : dans certains cas, il a été fait référence à un plus grand nombre d'enseignants hommes, en particulier à des niveaux de scolarité plus élevés, et à un plus grand nombre d'hommes dans des rôles de direction et de gestion, en particulier dans les zones rurales et éloignées et dans des contextes scolaires plus difficiles. Dans de nombreux contextes, les femmes dominent l'enseignement préprimaire et primaire. Pour les garçons comme pour les filles, le manque de personnels enseignants hommes ou femmes aux différents échelons de l'éducation signifie qu'ils n'ont pas accès à des modèles clés des deux genres. Il est important de noter que les données probantes du rôle de l'enseignante dans la promotion de l'égalité des genres ne sont pas concluantes (Psaki *et al.*, 2022). Cependant, comme l'a montré notre étude, cela peut avoir une incidence sur le fait que les parents estiment qu'il est sûr et approprié d'envoyer leurs filles à l'école. Un plus grand nombre d'enseignantes peut conduire à un plus grand nombre de dirigeantes : la littérature scientifique démontre que les difficultés à recruter, retenir et promouvoir les enseignantes signifient qu'il y a encore moins de femmes à des postes de direction. Dans les recherches émergentes, le rôle des dirigeantes dans la mise en œuvre de la sensibilité au genre, la promotion de la parité entre les genres et l'amélioration des résultats d'apprentissage pour les filles devient évident (UNICEF Innocenti, 2022).

⁴Plusieurs termes sont utilisés dans différents contextes, avec des sens différents. En anglais, les termes peuvent comprendre « *gender-responsive* (prise en compte du genre) », « *gender mainstreaming* (intégration de la dimension de genre) », « *gender-transformative* (transformateur de genre) » (espagnol : *educación transformadora de género*), et « *gender-sensitive* (sensible au genre) ». Les pays français ont traduit directement un grand nombre de ces termes. En espagnol, il est souvent fait référence à « *pedagogía sensible al género* » et « *pedagogía de género con un enfoque de género* ». Voir les exemples du Cambodge (Royaume du Cambodge, 2019), du Népal (ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, 2022), du Niger (République du Niger et IPE-UNESCO Dakar, 2019), de la Sierra Leone (MoBSSE et MoTHE, 2022), de la Tanzanie (MoEST, 2022), de l'Ouganda (ministère de l'Éducation et des Sports, 2022), et de l'Ouzbékistan (Sankar, 2021), parmi beaucoup d'autres.

Particularités régionales

Pôle Afrique 19 La littérature scientifique consacrée aux pays du Pôle Afrique 19 accorde une grande attention aux approches inclusives et sensibles à la dimension de genre. Le travail du FAWE sur la pédagogie sensible au genre (PSG) a été prétendument mis en œuvre dans une grande variété de nations africaines, dont neuf du Pôle Afrique 19 qui sont indiquées dans une étude de cas de 2016 sur la mise en œuvre du manuel du FAWE dans des contextes subsahariens (Wanjama et Njuguna, 2016). Des références à la PSG et à la pédagogie inclusive sont également présentes dans les politiques du secteur de l'éducation de la région. Par exemple, les engagements relatifs à la formation du personnel enseignant, aux programmes d'études, à la planification sectorielle, à la politique et au suivi tenant compte de la dimension de genre figurent dans les contrats de partenariat du GPE pour la Sierra Leone, la Tanzanie, l'Ouganda, le Zanzibar et le Zimbabwe.⁵ Toutefois, comme l'indiquent l'enquête et les discussions de groupe, le personnel enseignant et les gestionnaires scolaires ne sont toujours pas bien formés ou soutenus pour mettre en œuvre la PSG ou encore les approches inclusives. Dans l'enquête, les personnes interrogées en Ouganda et au Nigéria ont évoqué la nécessité d'une pédagogie et d'un environnement d'apprentissage tenant compte de la dimension de genre. Lors des groupes de discussion, les personnes participantes à l'étude originaires d'Érythrée, d'Éthiopie, de Gambie, du Malawi, du Rwanda et de Somalie ont toutes indiqué que le personnel enseignant, y compris les personnes qui travaillent dans l'éducation de la petite enfance, n'est pas préparé à l'intégration des enfants en situation de handicap. Il a été fait référence à la manière dont le déséquilibre entre les genres au sein de la main-d'œuvre peut avoir des répercussions sur l'accès des filles à l'école et sur les modèles qu'elles rencontreront, en particulier en Somalie, dans les zones rurales du Malawi et au Kenya; en Ouganda, il y a peu de femmes qui enseignent les sciences. En particulier dans les zones rurales, isolées et difficiles d'accès, les écoles ont du mal à attirer et à retenir les enseignantes en raison de l'insécurité, des conditions de travail difficiles et du manque d'infrastructures générales. Les personnes représentantes de l'Érythrée ont établi un lien entre le manque de femmes diplômées de l'enseignement secondaire et la profession enseignante, dominée par les hommes, où les femmes sont peu représentées.

Dans les milieux de personnes réfugiées en particulier, les personnes participantes à l'étude ont indiqué que l'éducation inclusive prendrait en compte les besoins linguistiques, d'autant plus que les enfants de personnes réfugiées parlent souvent une langue différente de celle du personnel enseignant des écoles publiques, comme cela a été souligné en Ouganda et au Kenya.

Pôle Afrique 21 Comme pour les contextes du Pôle Afrique 19, les pays du Pôle Afrique 21 ont fait preuve d'une forte prise de conscience et ont évoqué la nécessité de politiques et de pratiques plus inclusives et plus respectueuses de l'égalité des genres. Dans l'enquête, les personnes participantes du Tchad, de la République centrafricaine, de Madagascar et du Niger ont répondu aux questions relatives aux approches pédagogiques différenciées et sensibles au genre. Dans

⁵Les documents référencés ici sont les suivants : Sierra Leone (MoBSSE et MoTHE, 2022), Ouganda ((ministère de l'Éducation et des sSorts, 2022), Tanzanie (MoEST, 2022), Zanzibar (MoEVT, 2023), et Zimbabwe (MoPSE, 2022).

les groupes de discussion, les personnes participantes à l'étude du Burkina Faso, du Tchad et du Niger ont parlé d'une formation continue pour la prise en compte du genre; au Niger, la stratégie nationale d'éducation intègre désormais les questions de genre dans la formation du personnel enseignant. Dans tous ces contextes, un suivi et évaluation sont nécessaires afin de comprendre les répercussions des approches de formation existantes. Les données ont également montré l'attention portée à la question des enseignantes, les personnes participantes aux groupes de discussion des Comores et de la Guinée soulignant le manque d'enseignantes dans leurs contextes.

En discutant des besoins des enfants en situation de handicap en classe, les personnes participantes au groupe de discussion de Madagascar ont indiqué que le pays avait mis en place des classes « mixtes », où les enfants en situation de handicap sont intégrés. Toutefois, ils ont fait remarquer que la pédagogie n'avait pas été bien adaptée et que le personnel enseignant n'était pas en mesure de faire face à la diversité des élèves. Au Cameroun, certaines ONG ont développé des modules de pédagogie inclusive, mais leurs répercussions n'ont pas encore été bien étudiées.

Pôle Europe, Asie et Pacifique Dans la littérature scientifique de la région Europe, Asie et Pacifique, il est largement fait référence à la garantie d'environnements inclusifs et sensibles au genre dans la politique nationale. Des références à l'inclusion, à la sensibilité au genre et à l'égalité des genres ont été trouvées dans la littérature scientifique pour presque tous les contextes du Pôle Europe, Asie et Pacifique. Toutefois, les résultats de l'enquête du Pôle Europe, Asie et Pacifique et les données des groupes de discussion ont montré que l'inclusion et les approches tenant compte de la dimension de genre faisaient l'objet d'une discussion plus limitée. Au Laos, une personne participante a noté que le pays a largement atteint la parité, mais qu'il existe des disparités au sein des écoles qui désavantagent les filles, notamment en ce qui concerne la perception des rôles de genre. En République kirghize et au Népal, les personnes participantes à l'étude ont noté que le personnel enseignant avait encore besoin d'améliorer leurs compétences pour atteindre les différents élèves en classe.

L'éducation inclusive est une priorité dans la littérature scientifique politique de plusieurs pays d'Asie centrale, dont l'Ouzbékistan, le Tadjikistan, la République kirghize et la Mongolie.⁶ Dans ces documents, elle semble principalement axée sur les enfants en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers, plutôt que sur l'inclusion des minorités ethniques et linguistiques et d'autres groupes marginalisés.

Dans les groupes de discussion, les discussions ont porté sur la question des enseignantes et des dirigeantes. Au Népal, une personne participante a souligné le problème de la représentation des femmes dans les communautés de gestion scolaire. Une personne participante du Yémen a évoqué les difficultés à recruter des enseignantes pour travailler dans les zones rurales (ce qui est également courant dans les contextes africains), ce qui a des répercussions sur l'accès et la

⁶Les documents référencés ici comprennent l'Ouzbékistan (République d'Ouzbékistan, 2022), le Tadjikistan (République du Tadjikistan, 2020), la République kirghize (ministère de l'Éducation et des Sciences de la République kirghize, 2021), et la Mongolie (ministère de l'Éducation et des Sciences, 2021).

scolarisation des filles, celles-ci ayant une préférence culturelle pour les enseignantes dans les écoles exclusivement réservées aux filles. À l'inverse, dans des contextes comme la République kirghize, le Soudan et l'Ouzbékistan, il y a une pénurie d'enseignants hommes.

Pôle Amérique latine et Caraïbes L'inclusion et la sensibilité au genre ont été abordées dans tous les pays partenaires du GPE en Amérique latine et dans les Caraïbes, bien que de manières différentes. Les données sur la PSG étaient particulièrement importantes au Salvador, où une personne participante au groupe de discussion a décrit la nécessité de former le personnel enseignant afin qu'ils ne reproduisent pas les préjugés relatifs au genre en classe et qu'ils suppriment les stéréotypes relatifs au genre dans les manuels scolaires et le matériel d'enseignement et d'apprentissage. La nécessité d'intégrer l'éducation sexuelle complète dans le programme scolaire et de former le personnel enseignant à la mise en œuvre adéquate de ce programme là où il existe déjà est également un point critique soulevé dans la littérature scientifique guatémaltèque et parmi les personnes participantes aux groupes de discussion au Salvador et au Honduras. Dans les pays anglophones des Caraïbes, en revanche, la nécessité d'embaucher davantage d'enseignants hommes susceptibles de servir de mentors et de modèles pour les garçons (en particulier ceux issus de ménages dirigés par une femme) est un sujet commun qui est ressorti des discussions de groupe et de l'enquête en Dominique et à Sainte-Lucie, ainsi que de la littérature scientifique sur Saint-Vincent-et-les-Grenadines. La PSG a également été déterminée comme un sous-thème important du genre dans une réponse d'enquête de la Dominique; et la *protection* sensible au genre, en particulier pour les filles et les adolescentes vénézuéliennes confrontées à de multiples formes de discrimination, a été mentionnée dans la littérature scientifique sur la Guyane (UNICEF, 2022b). Haïti est le seul pays à ne pas avoir mis l'accent sur l'inclusion ou la sensibilité au genre, car, comme l'a indiqué une personne interrogée, « tout le monde est vulnérable en Haïti ».

La pédagogie inclusive, en particulier pour soutenir les élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers, est apparue comme une priorité essentielle dans six des dix pays d'Amérique latine et des Caraïbes : Dominique, Grenade, Guyane, Guatemala (en particulier pour les élèves en situation de handicap et les élèves autochtones), Honduras (également en ce qui concerne les classes multiniveaux) et Nicaragua.

Sous-thème 2 : Sécurité à l'école et soutien psychosocial (SPS)

L'accès à des environnements d'apprentissage sûrs est essentiel à chaque étape de l'éducation d'un enfant, du préprimaire à l'adolescence. Pourtant, à l'échelle mondiale, environ un élève sur trois est victime d'intimidation ou de violences physiques à l'école (UNESCO, 2019), et de plus en plus de jeunes souffrent d'anxiété, de dépression et d'autres problèmes de santé mentale, notamment en raison de la pandémie de COVID-19 (OMS, 2022). La possibilité d'obtenir une éducation de base de qualité qui améliorera les chances des personnes dans la vie, en particulier des filles et de jeunes personnes LGBTQI+, est donc compromise pour des millions d'enfants dans le monde par un manque de sécurité et d'accès à la protection et aux soins physiques ou psychosociaux à l'école et autour de l'école. La sécurité à l'école englobe une grande variété de risques et de dangers : le cadre global de sécurité à l'école (GADRRRES, 2022)

demande que les élèves, le personnel de l'éducation ainsi que le personnel en général sont protégés contre toutes les formes de préjudice, de violence, de blessure et de décès dans les espaces éducatifs, que des plans soient mis en place pour assurer la continuité de l'éducation et la protection pendant les perturbations de l'apprentissage, et que les connaissances et les compétences soient encouragées afin de réduire les risques, de renforcer la résilience et de continuer à se développer (p. 3). Ainsi, la sécurité des écoles peut comprendre la sécurité liée à l'infrastructure (p. ex., des installations construites selon les normes et la résilience aux catastrophes environnementales, des installations EAH propres, l'entretien des bâtiments, les murs d'enceinte); l'exposition aux conflits et à la violence (p. ex., violence entre pairs, violence de la part du personnel enseignant et des membres du personnel, intimidation, cyberintimidation, violence sexuelle et relative au genre, punitions physiques et humiliantes, violence des gangs, attaques contre les écoles, écoles réaffectées à des groupes militaires); les dangers quotidiens (accidents, alcoolisme et toxicomanie, trajets scolaires dangereux, déplacements, migration), et les dangers liés à la nature et à la santé (induits par les changements climatiques, risques biologiques, pandémies, maladies à transmission vectorielle, etc.)

D'après nos recherches, les données de l'enquête et des groupes de discussion font peu référence à la sécurité à l'école; cette lacune pourrait être due au grand nombre de sujets abordés au cours des discussions. Les documents officiels, tels que les politiques du secteur de l'éducation, couvrent davantage le sujet : 20 % des documents étudiés traitent de la réponse face à la COVID-19 (faisant souvent référence à des questions de sécurité relatives à la COVID-19) et 19 % se réfèrent à la SMSPS et aux défis de l'apprentissage socioémotionnel. Les engagements en matière de soutien et les programmes existants comprennent la réponse face à la COVID-19 et une réponse spécialisée pour certains des groupes marginalisés mentionnés dans cette recherche : les personnes réfugiées, les filles, les jeunes personnes LGBTQI+ et d'autres adolescentes et adolescents qui ont subi des violences et des traumatismes et qui ont besoin d'un soutien pour leur santé et leur bien-être afin de pouvoir continuer à s'engager dans le domaine de l'éducation. D'après la documentation, il est évident que si les écoles disposent de services de conseil, d'un accès à des conseillères et à des conseillers formés et de la possibilité d'orienter les élèves vers d'autres services, ce personnel enseignant n'est souvent pas suffisamment équipé et formé pour apporter ce soutien. En outre, en tant que personnels enseignants, ces personnes auront elles-mêmes vécu des expériences de violence et de traumatisme, ce qui nécessitera d'investir dans leurs propres besoins sociaux et émotionnels. Les écoles sont donc présentées comme ayant le *potentiel* de fournir des espaces sûrs et curatifs lorsque des services de santé mentale et de soutien psychosocial sont mis à disposition, en particulier pour les victimes de traumatismes, souvent de conflits, d'abus et de formes de négligence.

Les données montrent la présence d'une lacune évidente en ce qui concerne les enfants LGBTQI+ : en raison notamment de la stigmatisation sociale persistante, les jeunes personnes LGBTQI+ n'ont été que peu mentionnées, même si la littérature scientifique plus large indique que ce groupe marginalisé est confronté à des menaces permanentes de violence, en particulier dans le cadre scolaire (UNICEF, 2020b). Les recherches menées par le Pôle Amérique latine et Caraïbes du KIX (SUMMA et OECS, 2020) indiquent que les jeunes personnes LGBTQI+ sont

confrontées à de l'intimidation homophobe, y compris des insultes verbales et des cas de violence physique de la part de leurs pairs et du personnel scolaire. Comme indiqué dans la section sur les spécificités régionales ci-dessous, les questions des personnes LGBTQI+ n'ont été abordées que dans les groupes de discussion du Pôle Amérique latine et Caraïbes et ont été très peu représentées dans la littérature scientifique officielle des autres régions.

Lorsque la sécurité à l'école a été abordée, en particulier dans les flux de données du Pôle Afrique 21 et du Pôle Amérique latine et Caraïbes, l'accent a été mis sur la SMSPS et la violence fondée sur le genre en milieu scolaire (VFGMS). Dans de nombreux pays, il n'existe pas de voies officielles pour signaler les cas de violence liée au genre, ou bien ces voies sont mal gérées ou estimées comme n'aboutissant à aucune action. Si tout le monde est exposé au risque de violence, la violence liée au genre touche le plus souvent les filles et, bien que les données soient limitées, les filles en situation de handicap sont encore plus exposées au risque de violence liée au genre, tant à l'école que dans les communautés. Les filles, dans toute leur diversité, sont souvent exposées à la violence physique, sexuelle et psychologique à l'école et sur le chemin de l'école. La violence qu'elles subissent peut aller des châtiments corporels à l'intimidation, en passant par la coercition et l'exploitation sexuelles, par exemple dans le cadre de rapports sexuels pour obtenir des notes (Safe to Learn, 2022). L'enseignement des aptitudes à la vie quotidienne et de la santé et des droits sexuels et reproductifs (SDSR) peut être essentiel en vue d'introduire des messages sur les normes de genre, la cohésion sociale et les relations respectueuses, et commencer à mettre en évidence une compréhension commune des normes sociales et de genre qui perpétuent la VFGMS. Bien que peu de recherches aient été menées pour comprendre la corrélation directe entre l'enseignement des compétences nécessaires à la vie courante, l'éducation SDSR et les cas de violence liée au genre, de nombreuses études indiquent qu'elle peut contribuer à la prévention de la violence liée au genre lorsqu'elle est enseignée sur la base des principes de l'égalité des genres et qu'elle reconnaît explicitement les effets du genre et du pouvoir sur les relations.

Particularités régionales

Pôle Afrique 19 Dans l'enquête et les discussions de groupe, les personnes représentantes des pays du Pôle Afrique 19 n'ont fait aucune référence aux questions de sécurité dans les écoles. Une personne interrogée au Kenya a mentionné un « environnement d'apprentissage scolaire sûr » comme sous-thème de l'équité et de l'inclusion, et trois personnes interrogées – deux au Kenya et une en Gambie – ont mentionné la santé mentale ou le soutien psychosocial. La littérature scientifique analysée fait souvent référence à la sécurité à l'école, mais avec peu de détails. Par exemple, dans l'actuel plan stratégique du secteur de l'éducation pour le Royaume d'Eswatini, la politique préconise des « environnements scolaires sains, sûrs et protecteurs » (Royaume d'Eswatini, 2022, p. 72). Cependant, il y a peu de détails sur l'aspect ou le rendement d'une école sûre, ou sur ce qui sous-tend l'insécurité. D'autres documents, comme un plan sectoriel récent en Éthiopie, font référence à des codes de conduite scolaires pour lutter contre la violence relative au genre, la discrimination et la violence à l'école.

Différents documents attestent de la nécessité des services relatifs à la SMSPS. Les documents relatifs à l'Éthiopie, à la Sierra Leone et au Zimbabwe font référence à l'intégration du SPS dans les cultures scolaires. Le Liberia, dans des documents politiques antérieurs à la pandémie de COVID-19, prévoyait d'étendre le SPS dans le cadre de la reprise de l'épidémie d'Ebola. Pour le Royaume d'Eswatini, le SPS semble être un engagement du pays pour le financement du GPE et les plans du secteur de l'éducation montrent que le SPS au moyen de plateformes d'apprentissage à distance a été déployé pendant la pandémie de COVID-19, atteignant 70 % des élèves. Dans les documents de réponse face à la pandémie de COVID-19, d'autres pays s'engagent à augmenter l'offre de SPS, comme l'Ouganda.⁷

Pôle Afrique 21 Dans l'ensemble des données du Pôle Afrique 21, il y a eu quelques discussions limitées sur les questions en matière de sécurité à l'école, l'accent étant surtout mis sur les questions de VFGMS et de SSP pour les victimes de conflits. La sécurité à l'école est liée à la nécessité de disposer d'enseignantes et d'un accès à l'école : sans enseignantes, les personnes participantes au groupe de discussion ont noté que certains parents pourraient garder leurs filles à la maison en raison de l'insécurité perçue ou réelle de l'environnement scolaire. Au Congo, par exemple, une personne participante au groupe de discussion a évoqué la VFGMS, le personnel enseignant homme agressant et mettant enceinte des élèves, d'où la nécessité d'un plus grand nombre d'enseignantes pour garantir un environnement scolaire sûr et inclusif.

Certains éléments indiquent que les programmes de formation peuvent réussir à donner au personnel enseignant et au personnel en général les moyens de répondre aux besoins complexes des élèves, comme on l'a vu dans certains contextes du Pôle Afrique 21. Selon les personnes participantes aux groupes de discussion, au Tchad et au Mali, le personnel enseignant a été formé à la gestion de la détresse chez les enfants – et même au sein de leurs groupes de collègues. Au Burkina Faso, des guides sont en cours d'élaboration pour aider le personnel enseignant à fournir une assistance et un soutien psychosociaux. En outre, comme pour les autres groupes régionaux, il a été fait référence aux offres de SMSPS, en particulier en ce qui concerne la réponse face à la pandémie de COVID-19, comme le montre la documentation du Congo et des Comores, où le personnel enseignant est chargé d'acquérir des compétences en matière de SPS afin de soutenir les élèves et de prendre en compte leurs propres besoins.⁸

Pôle Europe, Asie et Pacifique Dans les données du Pôle Europe, Asie et Pacifique, les références à la sécurité et à la SPS sont limitées. Ni l'une ni l'autre n'ont été mentionnées dans les réponses à l'enquête et ils n'ont pas été abordés dans les groupes de discussion. Toutefois, des priorités en matière de santé mentale, de soutien psychosocial et de sécurité à l'école ont été relevées dans les documents du Bangladesh, de George, des Maldives, de la Moldavie, de la Mongolie, du Pakistan, des Philippines, de la République kirghize, du Timor-Leste, de l'Ukraine et de l'Ouzbékistan. En Ouzbékistan, la politique a mis l'accent sur la nécessité d'un environnement sûr

⁷Les documents référencés ici sont les suivants : Éthiopie (ministère de l'Éducation fédéral, 2021), Sierra Leone (MoBSSE et MoTHE, 2022), Zimbabwe (MoPSE, 2022), Eswatini (Royaume d'Eswatini, 2022), Liberia (UNICEF, 2019) et Ouganda (HCNUR, 2019b).

⁸Les documents référencés ici comprennent ceux du Congo (ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique, 2020) et des Comores (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2020).

et favorable dans les établissements préscolaires et scolaires. Le premier ministre de Géorgie a prononcé un discours dans lequel il s'est engagé à mettre en place des mécanismes de prévention et de réaction pour lutter contre toutes les formes de violence à l'école. La sécurité globale des écoles, les environnements scolaires sûrs et efficaces, ainsi que le bien-être et l'assistance psychologiques sont des thèmes clés et des sous-priorités des stratégies éducatives actuelles au Tadjikistan, en République kirghize et en Moldavie, respectivement. Les plans de développement de l'éducation du Laos, de la Micronésie et des Philippines contiennent des références semblables à la lutte contre l'intimidation et à la protection des enfants.⁹ Les services de soutien à la petite enfance sont particulièrement présents dans les documents de réponse face à la pandémie de COVID-19, notamment ceux du Myanmar et du Népal, où il est également fait directement référence aux services de soutien à la petite enfance et aux services de conseil disponibles dans le cadre de l'accueil de la petite enfance. En Moldavie et à Samoa, les documents d'orientation s'engagent à fournir du SPS aux élèves, au personnel enseignant et aux parents. Dans d'autres cas, comme dans les documents de la province pakistanaise de Sindh et des Philippines, le SPS a été intégré dans des cadres plus larges de réponse aux catastrophes.¹⁰

Pôle Amérique latine et Caraïbes La sécurité dans les écoles est apparue comme un défi majeur dans les données provenant des pays d'Amérique centrale et d'Haïti, notamment en raison de la violence des gangs. La littérature scientifique et les entretiens menés en Haïti ont révélé que 60 % du pays est contrôlé par des gangs et que les groupes armés attaquent ou dévalisent souvent les écoles, ce qui entrave l'accès des élèves. La violence dans et autour des écoles a également entraîné des taux élevés d'abandon scolaire au Salvador, au Guatemala et au Honduras : un rapport régional de Plan International (2023) a révélé que dans ces pays, deux adolescentes sur cinq (40 %) décrivent les écoles comme dangereuses en raison de la violence physique, émotionnelle, sexuelle et psychologique. Une adolescente sur cinq indique que la violence a été l'une des principales raisons de son abandon scolaire (22 %) ou de sa migration (19 %). Au Salvador, les personnes interrogées dans le cadre de l'enquête et des discussions de groupe ont indiqué que la violence liée au genre était un problème majeur, en particulier parce qu'il n'existe aucun mécanisme de règlement des griefs et compte tenu des « schémas misogynes et hétéronormatifs qui perpétuent une culture violente, machiste et androcentrique ». De même, au Honduras, une personne participante au groupe de discussion a souligné l'urgence de s'attaquer à la violence liée au genre, car « le gouvernement ne réagit pas ». La littérature scientifique souligne également les effets désastreux de l'expérience de la violence sur la santé mentale et physique des enfants. Par exemple, Bogin (2022) affirme que 17 % des enfants de moins de 5 ans (et dans le quintile de revenu le plus élevé) au Guatemala souffrent d'un retard de croissance en raison de la peur chronique de la violence et du stress toxique résultant de l'inégalité et de

⁹Les documents référencés ici sont les suivants : Ouzbékistan (République d'Ouzbékistan, 2019), Géorgie (Garibashvili, 2022), Tadjikistan (République du Tadjikistan, 2020), République kirghize (ministère de l'Éducation et des Sciences de la République kirghize, 2021), Moldavie (gouvernement de Moldavie, 2018), Laos (ministère de l'Éducation et des Sports, 2020), Micronésie (États fédérés de Micronésie, 2020), et Philippines (DepEd, 2022).

¹⁰Les documents référencés ici sont les suivants : Myanmar (ministère de l'Éducation du Myanmar, 2021), Népal (ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, 2022), Moldavie (Talev, 2020), Samoa (ministère de l'Éducation, des Sports et de la Culture, 2020), Pakistan (School Education & Literacy Department, 2019) et Philippines (DepEd, 2022).

l'insécurité socio-économico-politico-émotionnelle. Un rapport régional de la Banque mondiale (2023) souligne l'importance de créer des espaces conviviaux pour les jeunes, notamment pour éviter que les garçons n'abandonnent l'école. La nécessité d'apporter un soutien psychosocial et en matière de santé mentale aux élèves et au personnel enseignant a également été un thème clé dans tous les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, notamment en raison des effets négatifs de la pandémie de COVID-19 (comme cela a été souligné dans la littérature scientifique et dans certains groupes de discussion). Enfin, le bien-être du personnel enseignant et des élèves a été explicitement abordé lors d'un groupe de discussion à la Grenade et l'apprentissage et le soutien socioémotionnels ont été déterminés comme une priorité par une personne interrogée dans le cadre de l'enquête et par la littérature scientifique en Guyane.

Qualité de l'éducation : Domaines de recherche potentiels

Les données collectées ont mis en évidence le fait que nous ne disposons pas encore de la recherche ou de la compréhension des approches réussies pour adapter, contextualiser et mettre à l'échelle des programmes et des approches inclusifs et sensibles au genre en matière de sécurité scolaire et d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Pour le sous-thème 1, qui se concentre sur les programmes scolaires inclusifs et sensibles au genre et sur le leadership, de grandes lacunes subsistent dans la mise en œuvre d'approches inclusives et sensibles au genre, telles que la compréhension de la manière dont elles doivent être mises en œuvre et le contenu qui doit être inclus pour améliorer l'égalité entre les genres et l'inclusion sociale dans et à travers l'éducation. Alors que la recherche mondiale montre clairement que les approches inclusives et sensibles au genre sont des outils importants qui peuvent contribuer à lutter contre l'exclusion, les normes de genre néfastes et les stéréotypes, conduisant à de meilleures expériences en classe pour tous, il n'existe pas, à l'échelle nationale, d'approche claire pour la formation, la mise en œuvre et la mise à l'échelle d'un programme scolaire inclusif et sensible au genre ayant des répercussions.

Il existe des lacunes semblables pour la recherche mondiale autour du sous-thème 2 sur la sécurité à l'école et l'éducation et la formation tout au long de la vie. Alors que la recherche continue de démontrer les répercussions de la violence à l'école sur le bien-être et les résultats scolaires des personnes, les données concernant la fréquence de la violence, les réponses à la violence et les répercussions de la violence sur les différents sous-groupes restent lacunaires. Des lacunes subsistent, tant à l'échelle mondiale que nationale, sur ce qui fonctionne afin de prévenir la violence dans différents contextes et pour différents groupes. Une meilleure compréhension des interventions qui sont directement corrélées à la réduction de la violence est nécessaire afin de comprendre les possibilités de mise à l'échelle. La prévention de la violence, soutenue par une culture de protection dans les environnements scolaires, nécessite une approche globale de l'école et une meilleure compréhension de la manière dont la responsabilité et l'obligation de rendre compte de la sécurité des élèves sont nécessaires à tous les échelons.

Les suggestions de recherches basées sur les données collectées sont les suivantes :

1) Examiner les éléments d'un programme d'études de pédagogie sensible au genre (PSG) qui s'attaquent aux normes et stéréotypes relatifs au genre néfastes afin d'améliorer l'expérience d'apprentissage des filles et de progresser vers l'égalité des genres.

La recherche pourrait se concentrer sur les aspects de la PSG qui ont le plus de répercussions sur l'apprentissage et les résultats de la transition pour les filles, les garçons et les élèves LGBTQI+. En se concentrant sur la compréhension des sujets qui ont commencé à aborder la dynamique du genre dans la salle de classe, on pourrait créer un environnement d'apprentissage davantage inclusif et favorable. Cette recherche pourrait également explorer le potentiel de la PSG pour analyser et traiter les masculinités néfastes qui ont précédemment exacerbé les inégalités entre les genres.

2) Les structures d'appui, les politiques et la formation nécessaires à la mise en œuvre efficace et à la mise à l'échelle de la PSG.

Ce domaine s'intéresse à l'expérience des personnes, du personnel enseignant et de l'école. La recherche pourrait déterminer les systèmes de soutien, la formation et l'accompagnement qui doivent être mis en place pour assurer la réussite d'un programme d'études sur l'égalité des genres, la réussite étant mesurée par les changements d'attitude, les comportements et les progrès vers l'égalité des genres au sein de l'école et de la salle de classe. La recherche pourrait s'intéresser à ce qui fonctionne pour lutter contre les préjugés et les stéréotypes du personnel enseignant, qui ont des répercussions sur l'enseignement et le soutien du contenu de la PSG.

3) Les changements qui peuvent résulter d'un enseignement inclusif et sensible au genre déployé de manière efficace

Il existe actuellement un manque de données sur les changements et améliorations particuliers attendus de la mise en œuvre d'une pédagogie sensible au genre et inclusive. Ce domaine de recherche pourrait se pencher sur les changements qui peuvent être observés dans les différents domaines d'un programme d'études de la PSG : ceux qui ont le plus grand potentiel de répercussions et ceux qui sont transformationnels dans leur mise en œuvre. À partir de là, elle pourrait définir des priorités pour l'adaptation et la mise à l'échelle nationale. Ici, les exemples peuvent isoler les répercussions d'un langage non sexiste et d'un contenu de manuel non sexiste et inclusif, ou les répercussions des rôles des élèves et du leadership non sexistes et inclusifs.

4) Les répercussions que peut avoir le leadership scolaire des femmes ou des hommes sur le soutien à la mise en œuvre d'approches éducatives sensibles au genre et inclusives.

Cette recherche pourrait porter sur la manière dont les femmes chefs d'établissement ont soutenu les approches transformatrices de genre et conduisent à des progrès en matière d'égalité des genres sur le plan de la personne, ainsi qu'à l'échelle de la classe et de l'école. Cela pourrait permettre d'étudier les taux de changement observés en réponse à la mise en œuvre d'une formation inclusive et sensible au genre et de cerner les domaines de soutien qui conduisent à un changement durable des attitudes, des comportements et, en fin de compte, des résultats d'apprentissage au sein des écoles. Inversement, dans les contextes où les

hommes sont moins représentés parmi le personnel enseignant et les chefs d'établissement, la recherche pourrait se concentrer sur les répercussions de l'existence de modèles masculins.

5) Soutien au personnel enseignant, à la direction de l'école et aux structures de gestion afin de changer la culture de l'école pour qu'elle donne la priorité à la sécurité des élèves et aux systèmes et dispositifs de protection.

Bien que le contexte de chaque école soit important, des formations de base, un soutien et des conseils sont nécessaires à la gestion et à la direction des écoles afin de lutter contre la violence à l'école. Cette recherche pourrait explorer les domaines essentiels de soutien nécessaires et ceux qui réussissent à changer les attitudes et les cultures en faveur de la protection et de l'inclusion, ainsi que la manière dont ils pourraient être mis à l'échelle. Cette recherche pourrait porter sur les changements apportés par les systèmes scolaires afin de mettre en évidence et de privilégier la sécurité des élèves, ainsi que sur le soutien qui a eu des répercussions directes sur la réduction des cas de violence, tout en donnant la priorité au signalement et à l'amélioration de la transparence autour de ces mécanismes.

6) Déterminer les éléments de l'enseignement des compétences nécessaires à la vie courante et de l'éducation en matière de SDR qui ont le plus de répercussions sur la réduction des cas de violence et sur la dynamique du pouvoir qui peut conduire à la violence.

Bien que des données suggèrent une corrélation entre la mise en œuvre réussie d'un programme d'enseignement en matière d'éducation sexuelle complète (ESC) et une réduction des cas de violence fondée sur le genre (VFG), cette question n'a pas été suffisamment étudiée et constitue toujours une lacune. Ce domaine de recherche pourrait permettre de déterminer l'orientation de l'éducation en matière de SDR, le contenu et les modalités de diffusion qui ont le plus de répercussions sur la prévention de la violence. Il convient d'étudier les adaptations nécessaires du contenu en fonction de l'âge et du genre afin de cerner le contenu essentiel qui devrait être diffusé à tous les échelons afin de démasquer les normes néfastes qui conduisent à la violence fondée sur le genre. Le soutien dont le personnel enseignant a besoin afin de transmettre ce contenu devrait également être étudié en vue de comprendre les facteurs de réussite et de fournir des stratégies permettant d'aborder les préjugés d'une personne afin de pouvoir transmettre un contenu transformateur de genre de la manière la plus percutante possible.

7) Mécanismes les plus efficaces pour fournir du SPS aux groupes marginalisés (filles, garçons, enfants en situation de handicap, communauté LGBTQI+).

Les enfants et les jeunes qui ont subi des traumatismes ont besoin d'un soutien supplémentaire dans les écoles, y compris les personnes qui ont subi des violences à l'école et celles qui ont subi des violences à la maison ou en raison des répercussions d'un conflit dans leur environnement. Des conseillères et des conseillers formés sont nécessaires dans les écoles, ainsi que des formations et des outils pour le personnel enseignant et les autres membres du personnel afin de les aider à cerner les traumatismes et à répondre aux besoins en matière de santé mentale – parmi les élèves et leurs propres groupes de collègues.

5 RÉFÉRENCES

- Angrist, N., Evans, D. K., Filmer, D., Glennerster, R., Rogers, F. H., et Sabarwal, S. (2020). *How to Improve Education Outcomes Most Efficiently? A Comparison of 150 Interventions Using the New Learning-Adjusted Years of Schooling Metric*. Banque mondiale. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9450>
- Bogin, B. (2022). Fear, Violence, Inequality, and Stunting in Guatemala. *American Journal of Human Biology*, 34(2), e23627. <https://doi.org/10.1002/ajhb.23627>
- Bremner, N. (2021). The Multiple Meanings of ‘Student-Centred’ or ‘Learner-Centred’ Education, and the Case for a More Flexible Approach to Defining It. *Comparative Éducation*, 57(2), 159-186. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1805863>
- Buitrago-Hernandez, P., Levin, V., et Rodríguez Castelán, C. (21 février 2023). *Can We Achieve Gender Parity in Education while Leaving Boys Out of School?* Banque mondiale blogs. <https://blogs.worldbank.org/latinamerica/can-we-achieve-gender-parity-education-while-leaving-boys-out-school>
- DepEd. (2022). *Basic Éducation Development Plan 2023*. Ministère de l'éducation des Philippines, UNICEF, et PBE.
- Education Cannot Wait. (2023). *Crisis-Affected Children and Adolescents in Need of Education Support: New Global Estimates and Thematic Deep Dives*. https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2023-06/f_ecw1022_globalestimates_paper_mech.pdf
- Evans, D. K., et Yuan, F. (2019). *What We Learn about Girls' Education from Interventions that Do Not Focus on Girls* N° 8944; Policy Research Working Paper. Groupe de la Banque mondiale.
- FAWE. (2020). *Gender Responsive Pedagogy: A Toolkit for Teachers and Schools* (2^e éd.). Forum des éducatrices africaines. <https://www.unicef.org/esa/media/6726/file/GRP-A-Toolkit-for-Teachers-and-Schools-2020.pdf>
- Ministère fédéral de l'éducation. (2019). *Education for Change: A Ministerial Strategic Plan (2018-2022)*. Ministère fédéral de l'Éducation du Nigéria. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/nigeria_education_ministerial_plan_2018-2022.pdf
- États fédérés de Micronésie. (2020). *Micronesia Education Sector Development Plan 2020-2024*. Ministère de l'Éducation du gouvernement national des États fédérés de Micronésie.
- GADRRRES. (2022). *Cadre global pour la sécurité scolaire 2022-2030*. Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector. https://gadrrres.net/wp-content/uploads/2023/06/CSSF-2022-2030_FR.pdf
- Garibashvili, I. (19 septembre 2022). *Georgia's National Statement of Commitment: Leader's Day Speech*. Sommet sur la transformation de l'éducation 2022.
- Germanwatch. (2021). *Climate Transparency Report 2021*. <https://www.germanwatch.org/en/20972>

- Gouvernement de Moldova. (2018). *Stratégie nationale de développement « Moldova 2030 »*. Gouvernement de Moldova.
- GPE KIX. (2019a). *Réaliser l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation. Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX)*. Global Partnership for Education (GPE) Knowledge Innovation Exchange (KIX). <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2019-07-Realiser-egalite-entre-les-sexes-dans-et-par-education.pdf>
- GPE KIX. (2019b). *Ne laisser personne de côté. Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX)*. Global Partnership for Education (GPE) Knowledge Innovation Exchange (KIX). <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2019-07-ne-laisser-personne-de-cote.pdf>
- Grimes, P., dela Crus, A., Soliman, D. M., Sol Cruz, K. L., Castaneto, S. I., Teyes, B., Bartolo, D., et Guevarra. (2023). *Mapping of the Progress Towards Disability Inclusive Education in Eastern and Southern African Countries, Good Practices and Recommendations*. UNICEF. https://www.unicef.org/esa/media/12201/file/Full_Report_Mapping_of_Progress_towards_disability-inclusive_in_ESA.pdf
- INEE. (2021). *Attention à l'écart : L'état de l'éducation des filles dans les crises et les conflits*. Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence <https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%20Mind%20the%20Gap%20Report%20v2.3%20FR%20LowRes.pdf>
- Royaume du Cambodge. (2019). *Education Strategic Plan 2019–2023*. Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports.
- Royaume d'Eswatini. (2022). *Education Sector Strategic Plan 2022–2034*. Royaume d'Eswatini, GPE, & UNICEF. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-11-education-sector-strategic-plan-eswatini.pdf>
- Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., et Moody-Marshall, R. (2021). *Country Review: Challenges and Opportunities in the Education System of Saint Lucia*. Working Papers SUMMA. N° 15. SUMMA. https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country_review-ST-Luci%CC%81a_OK.pdf
- Miet Africa. (2021). *The Impact of COVID-19 on Adolescents and Young People in the Southern African Development Community Region*. https://mietfAfrica.org/wp-content/uploads/2021/07/REPORT-Impact_COVID_19_AYP_SADCRegional.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche. (2020). *Projet de Prévention et d'atténuation des impacts de la COVID-19 sur l'éducation aux Comores (2Pi2C)*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/comoros_requete-financement-covid-19-document-programme-union-comores.pdf
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique. (2020). *Plan intérimaire de lutte contre la COVID-19 en milieux scolaires*.

https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/congo_dr_plan_interimair_e_de_lutte_contre_covid-19_en_milieus_scolaires_mepst_juin_2020.pdf

- Ministère de l'Éducation et des Sciences. (2021). *Education Sector Mid-Term Development Plan 2021-2030*. Gouvernement de la Mongolie.
- Ministère de l'Éducation et des Sciences de la République kirghize. (2021). *Программа развития образования в Кыргызской Республике на 2021-2040 годы (programme de développement de l'éducation de la République kirghize de 2021-2040)*. Gouvernement de la République kirghize.
- Ministère de l'Éducation et des Sports. (2022). *Educational Partnership Compact for Uganda*. Ministère de l'Éducation et des Sports du Ouganda.
- Ministère de l'Éducation et des Sports. (2020). *Education and Sports Sector Development Plan 2021-2025*. République démocratique populaire du Laos.
- Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie. (2022). *School Education Sector Plan: For the Nepal School Education Sector 2022/23-2031/32*. Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, gouvernement du Nepal.
- Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture. (2020). *Education Sector COVID-19 Response Plan*. Gouvernement de Samoa.
- MoBSSE & MoTHE. (2022). *Sierra Leone 2022-2026 Partnership Compact: Foundations of Learning for All*. Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire supérieur et le ministère de l'Enseignement technique et supérieur de la République de Sierra Leone.
- MoEST. (2022). *Partnership Compact 2021/22-2025/26: Towards Improved Inclusive Student Based Teaching for Quality Learning*. Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie de la République Unie de Tanzanie.
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-10-Tanzania-partnership-compact.pdf>
- MoEVT. (2023). *Partnership Compact Fiscal Years 2022/23-2029/30: Improved Foundational Skills at the Basic Education Level*. Ministère de l'Éducation et de la formation professionnelle du gouvernement révolutionnaire de Zanzibar.
- MoPSE. (2022). *Zimbabwe 2022-2026 Partnership Compact: Pursuing an Inclusive and Transformative Reform Agenda for Equitable Access to Quality Relevant Education in Zimbabwe*. Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire supérieur de la République du Zimbabwe.
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-03-zimbabwe-partnership-compact.pdf>
- Ministère de l'Éducation de Myanmar. (2021). *Myanmar COVID National Response and Recovery Plan for the Education Sector*. Ministère de l'Éducation de Myanmar.
- Plan International. (2023). *Mujeres Adolescentes en Crisis: La vida en contextos de movilidad en la región de Centroamérica y México (jeunes adolescentes en crise : la vie dans le contexte des déplacements dans la région de l'Amérique centrale et du Mexique)*. Plan International de l'Amérique latine. <https://plan->

[international.org/uploads/sites/56/2023/03/SPA_Adolescent_Girls_in_Crisis_Complete_Report.pdf](https://www.unicef.org/uploads/sites/56/2023/03/SPA_Adolescent_Girls_in_Crisis_Complete_Report.pdf)

Plan International, Transform Éducation, UNGEI, & UNICEF. (2021). *Gender Transformative Education: Reimagining Education for a more Just and Inclusive World*. UNICEF.

<https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-12/UNICEF%20PLAN%20UNGEI%20TE%20Gender%20Transformative%20Education%20WEB%20COPY%2010Dec21.pdf>

Psaki, S., Haberland, N., Mensch, B., Woyczynski, L., et Chuang, E. (2022). *Policies and Interventions to Remove Gender-Related Barriers to Girls' School Participation and Learning in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review of the Evidence*. *Campbell Systematic Reviews*, 18(1). <https://doi.org/10.1002/cl2.1207>

Reilly, C., ResCue, E., et Chavula, J. J. (2022). *Language policy in Ghana and Malawi: Differing approaches to multilingualism in education*. *Journal of the British Academy*, 10(s4), 69–95. <https://doi.org/10.5871/jba/010s4.069>

République du Tadjikistan. (2020). *National Strategy for Education Development of the Republic of Tajikistan for the period until 2030*. Gouvernement de la République du Tadjikistan.

République d'Ouzbékistan. (2019). *Education Sector Plan of Uzbekistan: 2019–2023*. République d'Ouzbékistan.

République d'Ouzbékistan. (2022). *Национальная программа по развитию народного образования в 2022–2026 годах (programme national pour le développement de l'éducation publique 2022–2026)*. République d'Ouzbékistan.

République du Niger, et IIPE–UNESCO Dakar. (2019). *Analyse du secteur de l'éducation, Éléments pour de nouvelles orientations dans le cadre de la 2^e phase du PSEF*. IIPE–UNESCO Dakar, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373174/PDF/373174fre.pdf.multi.page=1&zoo m=auto,-13,709>

Safe to Learn. (2022). *Safe to Learn: Call to Action*. Safe to Learn. <https://www.end-violence.org/safetolearn/call>

Sankar, D. (2021). *Uzbekistan Education Sector Analysis: 2021*. UNICEF.

Ministère de l'Éducation et de l'Alphabétisation. (2019). *School Education Sector Plan and Roadmap for Sindh (2019–2024)*. Gouvernement de Sindh au Pakistan.

SUMMA & OECS. (2020). *Expanding the Right to Education in Central America and the Caribbean: Challenges and Priorities in Educational Policy*. Global Partnership for Education (GPE) Knowledge Innovation Exchange (KIX).

Talev, I. (2020). *Education and COVID–19 in the Republic of Moldova*. Nations Unies de Moldova.

UNESCO. (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. UNESCO. https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/UNESCO_Bullying.pdf

UNESCO. (2022a). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382496>

- UNESCO. (2022b). *Aucun enfant laissé pour compte : rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons*. UNESCO.
- UNESCO. (2022c). *New Estimation Confirms Out-of-School Population is Growing in Sub-Saharan Africa*. Feuille de renseignements 62/document d'orientation 48. UNESCO Institut de statistiques.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577/PDF/382577eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2023). *The right to education of minorities: overview of States' measures reported in the 10th Consultation on the 1960 Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385259/PDF/385259eng.pdf.multi>
- UNESCO, Banque mondiale, et Fonds des Nations Unies pour l'enfance. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JLUG7649>
- UNHCR. (2019). *Education 2030: A Strategy for Refugee Education*. UNHCR.
<https://www.unhcr.org/media/38077>
- UNHCR. (2022). *Refugee Statistics*. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- UNICEF. (2020a). *El Salvador Country Office Annual Report 2020*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). <https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2020/El-Salvador>
- UNICEF. (2020b). *Gender Dimensions of Violence Against Children and Adolescents*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/media/92376/file/Child-Protection-Gender-Dimensions-of-VACAG-2021.pdf>
- UNICEF. (2020a). *Guyana and Suriname Multi-Country Programme Annual Report 2020*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). <https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2020/Guyana-and-Suriname>
- UNICEF. (2021). *Seen, Counted, Included: Using Data to Shed Light on the Well-Being Of Children With Disabilities*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF).
<https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- UNICEF. (2022a). *Education for Every Ability: A Review and Roadmap of Disability-Inclusive Education in East Asia and Pacific Region*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/eap/media/6421/file/Education%20for%20every%20ability.pdf>
- UNICEF. (18 avril 2022b). *Canada Provides CAD\$14 Million over Two Years in Support to UNICEF to Strengthen Education and Protection services for Venezuelan Children and Youth Migrants and Refugees and their Host Communities in Latin America and the Caribbean*.
<https://www.unicef.org/lac/en/press-releases/canada-provides-cad14-million-over-two-years-in-support-unicef-strengthen-education-and-protection-services-for-venezuelan-refugee-and-migrant-children>
- UNICEF Innocenti. (2022). *Increasing Women's Representation in School Leadership: A Promising Path Towards Improving Learning*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Increasing-Womens-Representation-in-School-Leadership-a-promising-path-towards-improving-learning.pdf>

- Vossoughi, N., Jackson, Y., Gusler, S., et Stone, K. (2018). *Mental Health Outcomes for Youth Living in Refugee Camps: A Review*. *Trauma, Violence & Abuse*, 19(5), 528–542.
<https://doi.org/10.1177/1524838016673602>
- Wanjama, L. N., et Njuguna, F. W. (2016). *Documentation of Gender Responsive Pedagogy as a Best Practice by the Forum for African Women Educationalists (FAWE)*. UNGEI.
- Banque mondiale. (2020). *Additional Financing to the Guyana Secondary Education Improvement Project*. Banque mondiale.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/917131611889293292/pdf/Guyana-Secondary-Education-Improvement-Project-Additional-Financing.pdf>
- Banque mondiale. (2022a). *FY22 List of Fragile and Conflict-Affected Situations*. Banque mondiale. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/9b8fbd62f7183cef819729cc9073671-0090082022/original/FCSList-FY06toFY22.pdf>
- Banque mondiale. (2022b). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Banque mondiale, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, et la Bill & Melinda Gates Foundation (BMGF).
<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-v7-0-conferenceEdition.pdf>
- Banque mondiale. (2023). *Reducing Boys' School Dropout and Helping Boys at Risk*. LAC Gender Notes. Banque mondiale.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/936601642743773671/pdf/Reducing-Boys-School-Dropout-and-Helping-Boys-at-Risk.pdf>