

JUILLET 2019

NE LAISSER PERSONNE DE CÔTÉ

DOCUMENT DE CONSULTATION POUR LE
MECANISME DE PARTAGE DE CONNAISSANCES
ET D'INNOVATIONS (KIX)

Remerciements

Ce document a été rédigé par Pauline Rose, consultante indépendante et directrice du Centre REAL (Research for Equitable Access and Learning), Université de Cambridge (Royaume-Uni), sous la direction de Stuart Cameron, spécialiste en éducation et responsable thématique pour l'équité et l'inclusion, Secrétariat du PME.

Nous tenons à exprimer notre gratitude pour leurs précieuses contributions et observations aux personnes suivantes qui ont examiné le rapport : Hanna Alasuutari, Ola Abu Alghaib, Manos Antoninis, Dean Brooks, Christophe Cornu, Luis Crouch, Friedrich Huebler, Lucy Lake, Suzanne Grant Lewis, Angela Little, Malyun Hussein, Leah Maxson, Elena Schmidt, Mapuseletso Sakoane, Rosa Maria Paulette Fortes Silva et Renu Singh.

Nous adressons en outre nos remerciements aux personnes ayant pris part aux consultations initiales sur le présent rapport : Paul Atherton, Joseph Nhan O'Reilly, Laura Savage, Liesbet Steer, Kevin Watkins et Gemma Wilson-Clark.

Remarque sur le processus de consultation du KIX

Le financement thématique du mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation appuiera les initiatives régionales et mondiales qui utilisent l'échange de connaissances, les données probantes et les innovations pour aider les pays en développement à relever les principaux défis auxquels fait face le secteur de l'éducation. Ce processus appuiera :

- **le renforcement des capacités et l'échange de connaissances entre les pays en développement** : activités qui renforcent la capacité nationale grâce à l'échange et à la vérification mutuelle, la création de modules d'apprentissage et d'outils de diagnostic, et l'échange en personne ;
- **le recueil de données probantes et les évaluations** : activités qui visent à consolider ou enrichir les connaissances permettant d'améliorer les résultats éducatifs et les systèmes nationaux d'éducation ;
- **les projets pilotes en matière d'innovations** : pilotage d'approches, de méthodes, d'outils ou de produits qui résolvent des défis persistants en matière d'éducation.

Les investissements seront guidés par les priorités des pays en développement partenaires et affectés selon un processus compétitif géré par un agent partenaire indépendant. Les produits du savoir, les projets pilotes en matière d'innovation et les outils connexes élaborés grâce au financement de l'échange des connaissances et de l'innovation seront partagés dans le cadre de la plateforme d'échange de connaissances afin d'amplifier leur assimilation et leur adoption.

L'objet de ce document est de décrire la situation actuelle de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation et de stimuler la discussion et les débats concernant les domaines dans lesquels le KIX pourrait investir. Ce document s'inscrit dans une série de documents de travail établis pour soutenir la participation des pays en développement partenaires et des experts techniques à la conception initiale du mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du PME et leur consultation. Les idées présentées dans la version initiale de ce document ont servi de point de départ pour les discussions et ont sensiblement évolué au fil du processus de consultation pour aboutir à la présente version actualisée.

Table des matières

Résumé analytique	6
1. Introduction.....	12
2. Élaboration du rapport et processus de consultation.....	14
3. Lutter contre les inégalités dans l'éducation : la nature du défi.....	14
4. La démarche du PME pour ne laisser personne de côté.....	24
5. Utiliser les biens publics mondiaux existants pour promouvoir une éducation équitable et inclusive et réduire les disparités	25
6. Les insuffisances des biens publics mondiaux existants	30
7. Les domaines potentiels d'investissement dans les biens publics mondiaux.....	30
Références.....	38
Annexe A : Fiche descriptive du PME sur l'équité et l'inclusion	41
Annexe B. Exemples de biens publics mondiaux suggérés par les principales parties prenantes.....	46

Abréviations et acronymes

ASER	Rapport annuel sur la situation de l'éducation
DFID	Ministère britannique du Développement international
ESPIG	Financement pour la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation
GRID	Base de données sur les groupes et les inégalités
IIFE	Institut international de planification de l'éducation
INEE	Réseau interinstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
KIX	Partage de connaissances et d'innovations
LGBTI	Lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexes
ODD	Objectif de développement durable
ONG	Organisation non gouvernementale
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PDP	Pays en développement partenaire
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
WIDE	Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation

Résumé analytique

Promouvoir une éducation inclusive et équitable de qualité est un domaine d'investissement important pour le Partenariat mondial pour l'éducation

Si l'on prend comme point de départ la préoccupation principale du quatrième Objectif de développement durable (ODD) qui vise à assurer une « éducation inclusive et équitable de qualité », répondre aux besoins des personnes défavorisées doit constituer un élément central des plans d'éducation nationale et des priorités à prendre en compte pour y parvenir. Comme le précise la Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : « Il convient d'assurer à tous une éducation inclusive, par l'élaboration et la mise en œuvre de politiques publiques transformatrices qui prennent en compte la diversité des apprenants et de leurs besoins, et qui s'attaquent aux différentes formes de discrimination [...] qui entravent la réalisation du droit à l'éducation ». L'équité n'est pas seulement un droit : accroître l'équité par l'investissement profite aux individus comme aux sociétés¹.

Les obstacles à éliminer pour parvenir à une éducation inclusive et équitable de qualité

Les inégalités cumulées entravent les progrès vers une éducation de qualité

Les problèmes d'économie politique sont souvent au cœur de la lutte pour une éducation équitable et inclusive de qualité et, dans certains cas, expliquent pourquoi les enfants des milieux défavorisés ne sont pas pris en compte. Généralement, les difficultés des enfants en matière d'éducation sont liées aux inégalités sociales et renforcées par ces dernières. Les discriminations sociales associées aux mariages précoces, à l'absence de perspectives de travail productif ou à la violence ont une incidence sur leur exclusion des systèmes éducatifs. En outre, les enfants ne peuvent pas apprendre s'ils souffrent de problèmes de santé de ou nutrition. Les enfants les plus pauvres sont plus susceptibles d'être en mauvaise santé. La réforme de l'éducation doit donc être élaborée dans un cadre de développement national plus large encourageant l'inclusion sociale et soutenue par des ressources suffisantes.

Les données disponibles sur l'accès à l'éducation et l'apprentissage (principalement concernant la pauvreté, la résidence, le genre et lorsque les données existent, le handicap) montrent que les différentes formes d'inégalités se renforcent mutuellement, voire s'accroissent. Pour être efficaces, les politiques et programmes éducatifs doivent donc réduire simultanément différentes formes d'inégalités. Il est également essentiel d'accorder une attention toute particulière aux enfants qui sont souvent absents des ensembles de données et risquent de ce fait d'être exclus encore davantage des systèmes éducatifs, sans compter que leur invisibilité peut nuire aux efforts visant à promouvoir l'équité et l'inclusion dans la planification de l'éducation nationale. Cela concerne, par exemple, les enfants déplacés en raison de conflits, les enfants touchés par le VIH et le SIDA, les peuples nomades et autres populations migrantes, les minorités ethniques et les enfants des quartiers informels et de la rue.

Il faut traiter à la fois les problèmes d'accès et d'apprentissage

Si la « crise de l'apprentissage » a mobilisé l'attention de la communauté internationale, les données montrent clairement que la question de l'accès n'est pas encore résolue, en particulier pour les plus marginalisés. On compte ainsi par millions les enfants qui ne sont toujours pas scolarisés dans le primaire, ainsi que les élèves qui n'ont pas accès à l'enseignement secondaire.

¹ UNICEF, *Pourquoi il faut investir dans l'éducation et l'équité* (New York: UNICEF, 2015).

Seulement un quart environ des enfants les plus pauvres des pays à faible revenu – contre les trois quarts de ceux des pays les plus riches – achèvent leur scolarité primaire². Les inégalités sont cependant aussi flagrantes au sein d'un même pays qu'à l'échelle internationale, quand elles ne le sont pas davantage, ce qui souligne la nécessité de prêter attention à certains groupes marginalisés. Dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne, par exemple, les filles les plus pauvres restent nombreuses à ne pas achever leurs études primaires. Il est néanmoins possible de progresser à la fois sur le front de l'accès et sur celui de l'apprentissage. Des pays comme le Burkina Faso, le Tchad et le Kenya sont ainsi parvenus simultanément à améliorer l'accès et l'apprentissage et à réduire les écarts entre riches et pauvres.

Les inégalités commencent dans la petite enfance, mais les ressources nationales et les aides favorisent pour l'heure les niveaux supérieurs d'enseignement

Les inégalités dans le système éducatif apparaissent tôt, et les enfants touchés par plusieurs inégalités risquent de prendre du retard dans leur apprentissage et d'abandonner l'école avant la fin du primaire. Les ressources nationales et les aides sont néanmoins souvent dirigées vers les niveaux supérieurs d'enseignement dont peu de ces enfants profitent.

Les programmes et les manuels scolaires sont souvent conçus pour enseigner à un rythme tel que les enfants qui éprouvent des difficultés à apprendre sont laissés de côté, et les examens publics sont souvent trop difficiles pour la plupart des étudiants. Ces facteurs contribuent à ce que certains élèves accumulent un retard qu'ils ne parviennent jamais à rattraper.

La démarche du Partenariat mondial pour l'éducation pour ne laisser personne de côté

Le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) est déterminé à améliorer l'équité et l'inclusion dans l'éducation. La stratégie PME 2020 met l'accent sur le renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion dans ses 65 pays en développement partenaires. Le cadre de résultats du PME définit des cibles ventilées par sexe se rapportant au nombre d'enfants qui bénéficient d'un soutien du PME pour leur scolarisation, à la participation générale à l'éducation et à un indice d'équité basé sur les inégalités dues au sexe, à la localisation géographique et à la situation socioéconomique.

La plupart des plans sectoriels d'éducation mis au point par les pays en développement partenaires proposent des stratégies spécifiques pour les enfants vivant avec un handicap, les filles, les enfants des ménages les plus pauvres et les enfants vivant dans des zones rurales, d'accès difficile ou isolées. Le suivi de ces stratégies demeure toutefois insuffisant. Le PME appuie les activités en faveur de l'éducation des enfants handicapés, et certains pays en développement partenaires intègrent ce type d'éducation dans leur financement pour la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation. S'attaquer au problème de l'insuffisance des données sur le handicap est une priorité essentielle pour le PME et ses partenaires.

Biens mondiaux existants qui encouragent l'éducation équitable et inclusive

Les investissements actuels dans les biens publics mondiaux visant à promouvoir la prise en compte des dimensions d'équité et d'inclusion dans l'éducation portent sur la ventilation des données, en particulier à partir des sources disponibles de données d'enquêtes auprès des ménages qui permettent d'établir des comparaisons par sexe, niveau de revenu et localisation rurale/urbaine. Le Groupe interinstitutions sur les indicateurs d'inégalité dans l'éducation, dirigé par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) et la Banque mondiale, encourage et coordonne l'exploitation des données d'enquêtes auprès des ménages pour assurer le suivi de l'éducation à l'échelon national, régional et mondial. Le Washington Group on Disability Statistics (Groupe de Washington sur les statistiques des incapacités) a beaucoup facilité la collecte de données

² Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation* (Washington, Banque mondiale, 2018), 60.

ventilées en fonction du handicap, même si ces données restent jusqu'ici limitées. En outre, certains groupes d'enfants demeurent absents des ensembles de données disponibles, comme ceux vivant dans des institutions ou les enfants des rues. Les données ventilées disponibles auprès de diverses sources ont servi à créer des bases de données faciles à utiliser qui permettent de visualiser les disparités en termes d'accès et d'apprentissage en fonction du type d'inégalité, en particulier la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE), tenue à jour par l'UNESCO, et la Base de données sur les groupes et les inégalités (GRID) de Save the Children.

Une panoplie croissante d'outils de diagnostic sur les systèmes éducatifs est en cours d'élaboration par le PME, l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP), la Banque mondiale et d'autres agences internationales en vue d'aider les pays à diagnostiquer les problèmes qui se posent dans leur système éducatif et à rechercher des solutions grâce à la planification. Ces problèmes relèvent à des degrés divers de l'équité et de l'inclusion. Pour être efficaces, ces outils doivent aider les pays à identifier clairement les obstacles à surmonter pour promouvoir l'équité et l'inclusion, être faciles à utiliser et tenir compte des contraintes liées aux ressources humaines et financières.

Une méthodologie pour créer des comptes nationaux d'éducation a récemment été mise au point par l'ISU et l'IIEP avec l'appui du PME. Dans les pays qui disposent de données détaillées ventilées, ces comptes peuvent aider à circonscrire les domaines dans lesquels il convient que le financement tienne compte des dimensions d'équité et d'inclusion. On dispose de données factuelles provenant de pays à revenu intermédiaire sur la conception optimale et les avantages des formules de financement sur la base de critères et du subventionnement des établissements, et des directives ont récemment été élaborées pour les pays à faible revenu sur la base d'un examen de 14 pays conduit par l'IIEP. Un certain nombre de réseaux et de communautés de pratique sont en place et peuvent servir de base à l'élaboration de nouveaux biens publics mondiaux de nature à promouvoir l'équité et l'inclusion dans des domaines spécifiques, en particulier le Réseau international pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) et l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), qui sont à l'œuvre depuis plus d'une décennie, et la nouvelle initiative en faveur de l'éducation inclusive, qui vise en particulier à promouvoir les réformes en faveur du handicap.

Domaines d'investissement potentiels dans les biens publics mondiaux

Ce rapport recense des priorités potentielles d'investissement du PME dans les biens publics mondiaux à partir d'un tour d'horizon des activités du PME sur l'équité et l'inclusion dans le secteur de l'éducation, et d'un examen des biens publics mondiaux existants dans le domaine des données, des diagnostics, de la planification, de l'éducation nationale, du financement et des données probantes pour encourager l'équité et l'inclusion dans l'éducation. L'accent porte principalement sur le renforcement des données, de la planification et des données probantes du secteur de l'éducation dans les pays couverts par le PME. Pour garantir la réussite des initiatives, il sera particulièrement utile de documenter les approches et les données probantes et de mener des activités encourageant l'apprentissage par les pairs.

Recueillir des données sur les groupes invisibles

- Mettre au point des méthodes de collecte des données sur les groupes qui, pour l'heure, sont absents des ensembles de données ou invisibles et qui seraient très utiles pour la planification nationale de l'éducation, notamment les populations nomades ou vivant dans les quartiers informels, les enfants des rues, les enfants vivant dans des institutions, les populations ethniques ou appartenant à des minorités religieuses, les réfugiés ou encore les populations déplacées ; les enfants et adolescents s'identifiant comme lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres ou intersexes (LGBTI) ; les populations de réfugiés ou de déplacés internes.

- Formuler des orientations sur la manière de collecter des données qui pourraient être politiquement sensibles, par exemple les données relatives à la race ou l'appartenance ethnique, au statut LGBTI, au VIH et au sida.
- Promouvoir l'utilisation systématique des données identifiant les enfants porteurs d'un handicap pour évaluer leurs possibilités d'accès et d'apprentissage, à la fois dans le cadre d'enquêtes auprès des ménages et de systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) ; compiler systématiquement ces données en s'appuyant sur les travaux réalisés par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).
- Actualiser les SIGE pour permettre une ventilation des données qui ne soit pas uniquement en fonction du sexe.
- Développer des méthodes d'évaluation des apprentissages qui soient plus inclusives, notamment pour permettre la participation d'enfants porteurs de plusieurs handicaps ou d'enfants qui seraient exclus de ces évaluations s'ils n'étaient pas scolarisés.

Faire un meilleur usage des données ventilées

- S'appuyer sur les données issues de méthodes en place et disponibles dans un format en ligne facilement exploitable (comme la base de données WIDE de l'UNESCO pour le rapport mondial de suivi sur l'éducation et la base de données GRID de Save the Children) pour veiller à l'intégration rapide et systématique des indicateurs liés au quatrième Objectif de développement durable (ODD) qui peuvent être ventilés.
- Travailler avec les autorités nationales pour promouvoir l'utilisation des données ventilées dans leur planification et la mise en place de mesures associées, en incluant dans les plans des indicateurs ventilés en fonction des principaux types d'inégalités, et adopter une approche par palier pour suivre les avancées.
- Déterminer comment les données des sources existantes peuvent être utilisées plus efficacement au niveau des pays, notamment en veillant à ce que le suivi des ODD soit ventilé par types d'inégalités pour l'heure relativement moins visibles.
- Recenser les moyens qu'offre la technologie de collecter en temps voulu des données désagrégées à cet effet qui sont présentées dans un format facilement exploitable dans le pays concerné.

Inclure de manière systématique l'équité dans la planification de l'éducation

- Identifier des moyens de s'assurer que chaque plan d'éducation nationale comprenne un diagnostic systématique du problème sous l'angle de l'équité et de l'inclusion et soit accompagné de stratégies chiffrées pour prendre ces dimensions en compte.
- Élaborer des recommandations sur la manière d'intégrer l'équité et l'inclusion dans des plans nationaux (en combinant des analyses conventionnelles et des analyses ciblées) et suivre la manière dont ces recommandations sont appliquées.
- Veiller à ce que ces recommandations prennent en considération le soutien dont ont besoin les enseignants confrontés à la diversité des élèves de leurs classes, et s'assurer que la réforme des programmes et de l'évaluation tient compte des aspects d'équité et d'inclusion.
- Examiner les approches adoptées à l'échelle nationale pour traiter de l'équité et de l'inclusion dans les structures publiques aux fins de planification — que ce soit par l'intermédiaire d'unités spécialisées ou par d'autres moyens— afin d'en tirer des enseignements pour d'autres pays.

Identifier des méthodes pour les groupes nécessitant un soutien ciblé

- Soutenir la nouvelle initiative sur l'éducation inclusive³ pour identifier les domaines prioritaires dans lesquels les autorités nationales devraient encourager les démarches de soutien aux enfants handicapés.
- Identifier les initiatives qui sont parvenues à atteindre d'autres groupes et à leur offrir une éducation adaptée et de qualité. Il pourra s'agir d'enfants des rues, d'enfants vivant dans des institutions, d'enfants appartenant aux populations pastorales ou d'enfants vivant dans des bidonvilles ou dans des zones rurales reculées, entre autres.
- Recenser les exemples réussis de formation destinée aux enseignants et aux directeurs d'établissement intégrant les dimensions d'équité et d'inclusion, y compris dans le contexte de classes marquées par la diversité des élèves.
- Recenser les cas où il est établi que les interventions ne sont pas parvenues à atteindre les plus marginalisés, et indiquer si cela est dû à une conception inadéquate, à des contraintes financières (ayant trait au montant des ressources ou à leur répartition, par exemple, ou à la question de savoir si ces ressources atteignent ceux qui en ont le plus besoin), au manque de volonté politique nécessaire à leur mise en œuvre, ou à d'autres raisons.

Renforcer l'équité dans les systèmes de reddition de comptes

- Identifier les approches positives utilisées dans certains pays pour promouvoir l'équité dans la reddition de comptes — liées par exemple aux incitations offertes aux enseignants — afin d'en tirer des enseignements pour d'autres pays.
- Soutenir les approches par des groupes communautaires locaux, des organisations de la société civile et des syndicats enseignants pour promouvoir des stratégies encourageant l'équité dans l'éducation au niveau des pays en veillant à ce que ces groupes aient accès à des données ventilées et des éléments probants pour éclairer leur activité de plaidoyer.
- Évaluer l'efficacité des institutions et des réseaux existants s'agissant de générer des données factuelles et de traduire les politiques publiques en actions concrètes au niveau des établissements et des salles de classe.
- Identifier les mécanismes de mobilisation et de coordination auxquels participent des représentants des groupes marginalisés eux-mêmes, y compris les réseaux Sud- Sud.
- Examiner la question de l'accessibilité — par exemple, les langues utilisées — et les approches à promouvoir pour prendre en compte différents types de handicaps.

Mettre au point des stratégies de financement national et d'aides dans la perspective de l'universalisme progressif

- Élaborer des principes pour que les autorités nationales et les bailleurs de fonds adoptent une démarche d'universalisme progressif⁴ tenant compte du stade de développement des systèmes d'éducation.
- Faire que les pays adoptent de manière plus systématique la méthodologie des comptes nationaux d'éducation.
- Examiner les stratégies nationales de répartition des subventions scolaires destinées à résoudre les inégalités, ainsi que les formules de financement national pour redistribuer les ressources, afin d'en tirer des enseignements pour d'autres pays.

³ Banque mondiale, "New Inclusive Education Initiative for Children with Disabilities Announced by DFID, Norad, and the World Bank," communiqué de presse, 26 juillet 2018.

⁴ Dans son rapport intitulé *The Learning Generation* (2016), la Commission de l'Éducation recommande de fonder le financement public de l'éducation sur le principe de « l'universalisme progressif », selon lequel le moyen de parvenir à la couverture universelle est d'affecter les ressources publiques en priorité aux plus désavantagés.

- Dans les pays souhaitant étendre à 12 ans le nombre d'années d'enseignement gratuit, identifier des solutions politiques viables pour accroître l'enseignement secondaire qui ne présentent pas d'effets pervers sur les niveaux d'éducation inférieurs et qui garantissent que les plus défavorisés en bénéficient.
- Compte tenu des difficultés rencontrées dans certains contextes face à l'accroissement rapide des effectifs dans le cycle secondaire formel, examiner les formules mises en place par les pays ayant opté pour d'autres modèles d'enseignement secondaire, en fournissant des indications sur le coût de ces prestations, des accréditations y afférentes, du recrutement des enseignants, etc..
- Examiner le cadre du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 afin d'évaluer les efforts des pays en faveur de l'équité à travers les financements.

Entreprendre la collecte et promouvoir l'utilisation de données probantes rigoureuses afin de déterminer ce qui fonctionne à grande échelle pour assurer l'équité dans l'éducation et d'identifier en quoi une éducation équitable contribue au développement social

- Développer et promouvoir l'utilisation de méthodologies permettant d'évaluer les effets des programmes mis en œuvre à grande échelle et conduire des analyses coût-efficacité.
- Entreprendre une analyse coût-efficacité à partir des données existantes en s'assurant que l'équité dans les programmes vise à atteindre les élèves marginalisés à tous les niveaux d'enseignement.
- Élaborer et encourager l'utilisation de méthodologies solides de collecte de données factuelles sur des sujets sensibles pour lesquels les approches classiques d'évaluation d'impact sont inapplicables ou inadaptées.
- Mener des recherches pour comprendre en quoi la discrimination dont sont victimes les groupes défavorisés a un impact sur leurs opportunités d'éducation, et recueillir des données factuelles sur l'efficacité des solutions proposées pour traiter ce problème.
- Recueillir des données factuelles sur les domaines susceptibles d'avoir le plus fort impact sur les groupes les plus marginalisés mais qui laissent actuellement à désirer.
- Identifier les pays qui ont réussi à réduire les inégalités tout en améliorant l'accès à l'éducation et l'apprentissage, et évaluer les conditions dans lesquelles cela a été possible afin d'en tirer des enseignements pour d'autres pays.
- Entreprendre une nouvelle analyse pour déterminer les bienfaits d'une éducation équitable sur le développement social au sens large.

1. Introduction

Ce document est consacré aux biens publics mondiaux qui pourraient contribuer à l'ambitieux Objectif de développement durable en matière d'éducation de ne laisser personne de côté⁵. Aux fins du présent rapport, les biens publics mondiaux s'entendent au sens « d'institutions, de mécanismes et de réalisations qui procurent des avantages quasi universels, débordent le cadre des frontières et transcendent les générations »⁶ : autrement dit, il s'agit d'outils, de produits et d'approches — y compris de données, d'outils d'évaluation, de normes et de résultats de travaux de recherche — qui, une fois mis au point dans le cadre d'une intervention spécifique, peuvent être modifiés et, moyennant des ajustements adaptés, devenir des outils ou des approches applicables dans d'autres contextes⁷. Il prend comme point de départ le thème central de l'ODD 4 qui vise à assurer « une éducation inclusive, équitable et de qualité ». Comme le précise le rapport Éducation 2030 - Déclaration d'Incheon et Cadre d'action, « Il convient d'assurer à tous une éducation inclusive, par l'élaboration et la mise en œuvre de politiques publiques transformatrices qui prennent en compte la diversité des apprenants et de leurs besoins, et qui s'attaquent aux différentes formes de discrimination [...] qui entravent la réalisation du droit à l'éducation »⁸. L'équité n'est pas seulement un droit : accroître l'équité par l'investissement profite aux individus comme aux sociétés⁹.

Il convient de se soucier en particulier d'atteindre les enfants les plus marginalisés dans les pays, autrement dit, ceux qui sont victimes de nombreuses formes de discrimination liées notamment à la pauvreté, au sexe, au lieu de résidence, au handicap, à la race ou à l'appartenance ethnique, à la religion, aux déplacements forcés, à une santé médiocre, à la malnutrition ou au statut d'orphelin. Nombre de ces discriminations sont renforcées par d'autres inégalités transmises de génération en génération, par exemple le fait que les parents de l'enfant ou les personnes qui s'en occupent n'ont pas pu aller à l'école.

S'efforcer d'atteindre les plus marginalisés sera probablement plus coûteux et pourrait rendre la réalisation des objectifs plus incertaine. Le soutien que cela nécessitera devra être assuré sur le long terme puisque les besoins de ces enfants ne pourront sans doute pas être satisfaits dans le cadre d'interventions de courte durée. Ne pas s'engager à prendre en compte les personnes les plus susceptibles d'être laissées pour compte conduira à terme au risque ultime : que les engagements pris au titre des ODD de ne laisser personne de côté dans le secteur de l'éducation ne soient pas réalisés d'ici 2030.

Le présent document prend pour point de départ la grande diversité des inégalités auxquelles font face les enfants marginalisés tant à l'échelle nationale qu'internationale. Une jeune fille vivant en Afghanistan, pays touché par un conflit, et une jeune fille habitant le nord du Ghana seront

⁵ Ce rapport s'appuie sur des documents préparés pour la Commission de l'éducation et sur le Manuel de mesure de l'équité en éducation rédigé par l'Institut de statistique de l'UNESCO, ainsi que sur une note interne préparée pour la division Recherches et données (Research and Evidence Division, RED) du DFID en préparation du rapport 2018 *DFID Education Policy : Get Children Learning*. D'autres documents ont traité des domaines complémentaires comme les données, les évaluations de l'apprentissage et l'égalité des sexes. Le présent rapport porte plus précisément sur l'objectif de ne laisser personne de côté. Il examine cette question du point de vue de l'équité et de l'inclusion en tenant compte des différentes formes d'inégalités, tout en reconnaissant que les recommandations formulées dans ces autres documents seront vraisemblablement importantes pour réaliser cet objectif.

⁶ Kaul et al. (1999), cité dans UNESCO, *Fulfilling Our Collective Responsibility: Financing Global Public Goods in Education*, policy paper 34, UNESCO, Paris, 2018.

⁷ Commission de l'éducation 2016.

⁸ UNESCO. « Déclaration d'Incheon et Cadre d'action : Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » (Paris: UNESCO, 2015), 30.

⁹ UNICEF 2015.

confrontées à des obstacles différents ; un enfant vivant avec une déficience auditive au Pakistan devra surmonter des obstacles différents de ceux d'un enfant souffrant de déficiences intellectuelles dans le même contexte. S'il convient de reconnaître qu'il n'existe pas de modèle pour l'élaboration de programme ou de politiques, des éléments communs doivent être pris en considération. L'objet du présent document n'est pas d'examiner tous les obstacles auxquels chaque groupe est confronté et les réformes à mettre en œuvre pour les surmonter, lesquelles seront probablement propres à chaque contexte et très diverses. Priorité est plutôt accordée à la manière dont ces désavantages se combinent les uns aux autres et au rôle que les biens publics mondiaux peuvent jouer pour mieux en comprendre les raisons et les moyens d'y remédier.

De manière générale, les niveaux d'apprentissage en général sont faibles, en particulier dans les pays les plus pauvres. Cela affecte les populations plus largement, pas seulement les plus marginalisées. Selon le rapport mondial de suivi sur l'éducation 2013/4 de l'UNESCO, près de 250 millions d'enfants ne savent pas lire, écrire ou compter, alors que près de la moitié d'entre eux ont suivi au moins quatre années de scolarité. Ces données suggèrent qu'il est nécessaire d'adopter des stratégies pour lutter contre l'insuffisance générale des niveaux d'apprentissage afin d'élever le seuil de référence pour tous les enfants. Toutefois, comme le soulignent les parties suivantes du présent rapport, une stratégie qui ne prendrait pas en compte les différentes formes d'inégalités auxquelles sont confrontés les enfants, ni la manière dont celles-ci interagissent, ne parviendra pas à réaliser l'objectif de ne laisser personne de côté. Il faut pour ce faire mettre en place une planification fondée sur des données probantes et une approche pluridimensionnelle afin de lutter contre le « triple effet » aboutissant à des résultats scolaires médiocres, autrement dit casser le lien entre inégalités à la maison, qualité de l'enseignement et discrimination¹⁰.

Les problèmes d'économie politique sont souvent au cœur des difficultés rencontrées pour assurer une éducation équitable et inclusive de qualité, et ils expliquent parfois pourquoi les enfants des milieux défavorisés ne sont pas pris en compte. Généralement, les difficultés des enfants en matière d'éducation sont liées aux inégalités sociales et renforcées par ces dernières. Les discriminations sociales liées aux mariages précoces, à l'absence de perspectives de travail productif ou à la violence ont une incidence sur leur exclusion des systèmes éducatifs. En outre, les enfants ne peuvent pas apprendre s'ils souffrent de problèmes de santé ou de nutrition : or, les enfants les plus pauvres sont plus susceptibles d'être en mauvaise santé. La réforme de l'éducation doit donc être élaborée dans un cadre de développement national plus large encourageant l'inclusion sociale, qui soit soutenu par la détermination politique nécessaire pour y parvenir et par des ressources suffisantes.

Même les pays qui élaborent des politiques publiques visant à promouvoir l'équité et l'inclusion dans le système éducatif parviennent rarement à les mettre en œuvre de manière efficace. Cela peut être dû à divers problèmes liés par exemple à l'économie politique des processus de réforme, qui font que les plus marginalisés ont du mal à faire entendre leur voix, à l'insuffisance des ressources pour financer les plans sectoriels de l'éducation, ou au défaut de cohérence des mesures proposées dans ces plans pour s'attaquer à la racine de ces inégalités ; à la difficulté de mettre en place une collaboration entre plusieurs secteurs, notamment ceux de la santé et de la protection de l'enfance, et entre les différents services du ministère de l'Éducation pour répondre aux besoins des enfants désavantagés ; et au manque de concertation des donateurs. La reddition de comptes et l'assurance qualité sont deux autres aspects problématiques pour les systèmes d'éducation, et la qualité inégale de ces prestations est souvent plus visible dans les écoles servant les enfants les plus pauvres et les plus marginalisés.

Le présent document commence par souligner le fait que les plans actuels de l'éducation nationale n'accordent pas une attention suffisante aux inégalités dans l'éducation, et il définit les priorités

¹⁰ Luis Crouch et Caine Rolleston, *Raising the Floor on Learning Levels: Equitable Improvement Starts with the Tail*, Insights note, Research on Improving Systems of Education, Oxford, Royaume-Uni, 2017.

nécessaires à cet effet. Il résume ensuite l'approche adoptée par le PME pour ne laisser personne de côté, puis présente les principaux domaines de l'éducation relevant actuellement des biens publics mondiaux. Il conclut en proposant des domaines potentiels d'investissement dans les biens publics mondiaux qui soutiennent l'ambition affichée des ODD de ne laisser personne de côté.

2. Élaboration du rapport et processus de consultation

Le PME a confié à un auteur confirmé la mission d'examiner les documents du PME et les plans sectoriels se rapportant à l'équité et à l'inclusion dans l'éducation, de conduire une étude documentaire, de consulter les pays en développement partenaires (PDP) et les experts, et de rédiger le présent rapport. En collaboration avec un spécialiste de l'éducation équitable et inclusive du PME et d'autres membres du Secrétariat, l'auteur a préparé un document de travail préliminaire en janvier 2019.

Ce document a été examiné par des 19 experts internationaux et les représentants de 3 PDP (Cabo Verde, Lesotho et Somalie). Leurs observations ont été intégrées dans la version finale du document préparée début 2019.

3. Lutter contre les inégalités dans l'éducation : la nature du défi

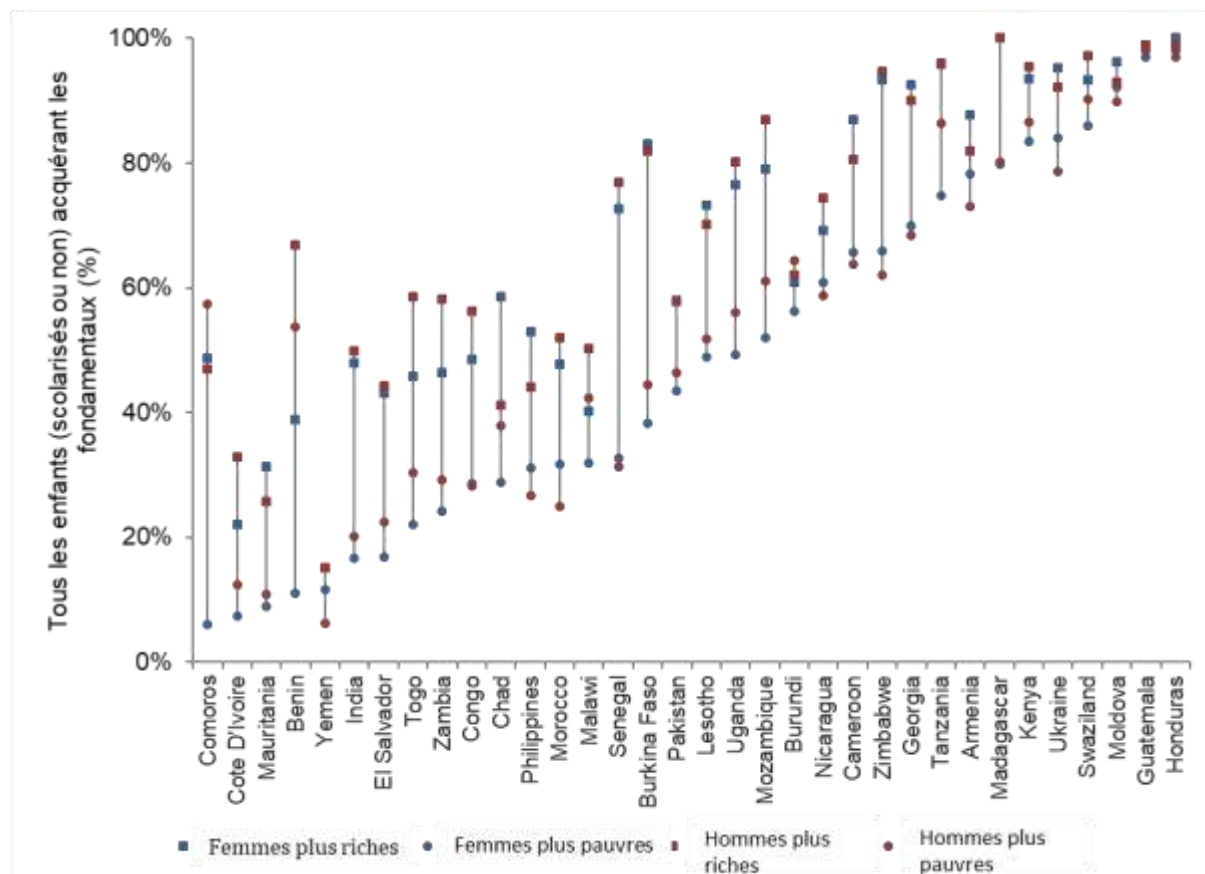
De nombreuses sources d'inégalité doivent être éliminées, sans oublier de traiter les difficultés rencontrées par les groupes spécifiques

Dans l'ensemble, les niveaux d'apprentissage sont faibles, mais certains enfants sont plus gravement touchés que d'autres. Les données disponibles sur l'accès à l'éducation et l'apprentissage (principalement concernant la pauvreté, la résidence, le genre et lorsque les données existent, le handicap) montrent que les différentes formes d'inégalités dont sont victimes les enfants se renforcent voire s'exacerbent mutuellement. Cela signifie que, pour être efficaces, les politiques et programmes éducatifs doivent réduire simultanément différentes formes d'inégalités. Il est par ailleurs crucial d'accorder toute l'attention nécessaire aux enfants qui souvent n'apparaissent pas dans les ensembles de données et qui, du fait de cette invisibilité, seront probablement tenus encore plus à l'écart des systèmes éducatifs. Cela concerne, par exemple, les enfants déplacés en raison de conflits, les enfants touchés par le VIH et le sida, les nomades et autres populations migrantes, les minorités ethniques et les enfants des bidonvilles et de la rue.

La pluralité des sources de désavantage exacerbe les inégalités dans l'éducation

Les figures 1 et 2 montrent dans quelle mesure les différentes sources d'inégalités interagissent et creusent les écarts d'apprentissage. Dans les 34 pays sur lesquels nous disposons de données, ces écarts d'apprentissage (tous enfants confondus, scolarisés ou non) sont particulièrement prononcés. Et si l'on tient compte du sexe, les inégalités sont encore plus grandes. Les filles les plus pauvres sont souvent les plus désavantagées en matière d'éducation par rapport à tous les autres groupes, une injustice particulièrement frappante si on compare leur sort à celui des garçons les plus riches (figure 1). Les grossesses précoces et l'absence d'aide à la gestion de l'hygiène menstruelle dans les écoles sont parmi les facteurs qui contribuent à marginaliser les filles les plus démunies. Il importe toutefois de noter que, dans un pays sur quatre, ce sont les garçons les plus pauvres qui ont le moins de chances d'apprendre.

Figure 1. Le sexe et la pauvreté interagissent et créent des écarts d'apprentissage considérables entre les filles les plus pauvres et les garçons les plus riches



Source : Pauline Rose et al., *Overcoming Inequalities within Countries to Achieve Global Convergence in Learning*, document de référence pour *The Learning Generation*, Commission de l'éducation, New York, 2016.

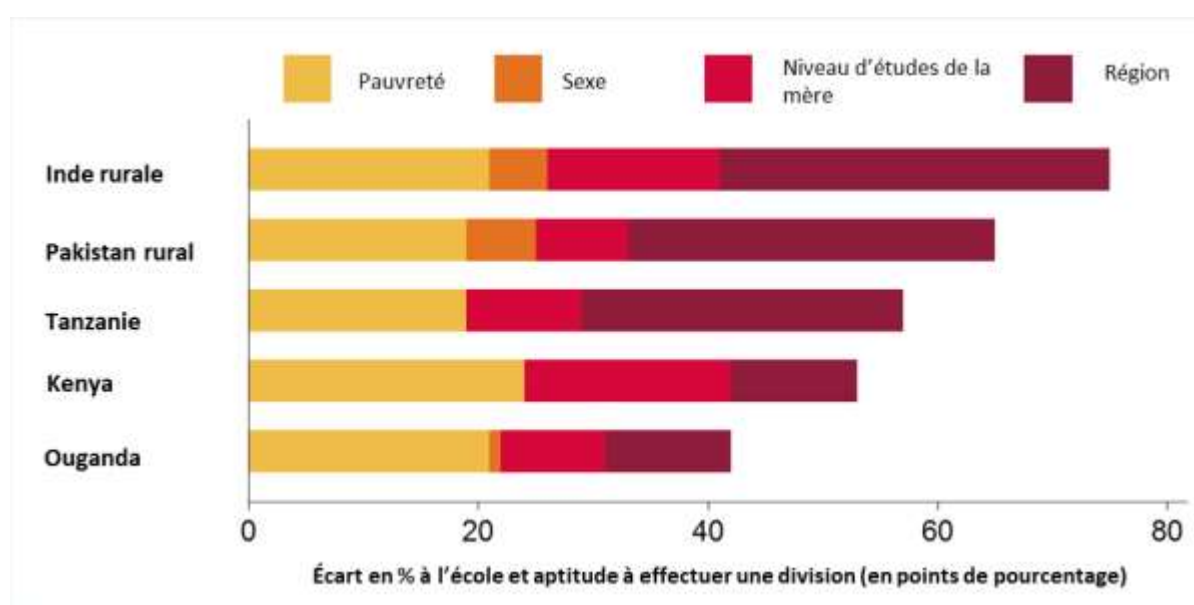
S'appuyant sur les données du rapport annuel sur l'état de l'éducation (*Annual Status of Education Report*, ASER) et d'Uwezo, les évaluations citoyennes réalisées dans les provinces rurales de l'Inde et du Pakistan, au Kenya, en Tanzanie et en Ouganda soulignent les écarts non négligeables entre les enfants les plus démunis et les enfants les plus aisés sur le plan de la scolarisation et de l'apprentissage. Dans chaque pays, un fossé d'au moins 20 points de pourcentage sépare les riches des pauvres pour la tranche des 10 à 13 ans qui vont à l'école et ont acquis les compétences de base en mathématiques (barre jaune de la figure 2). Divers facteurs, notamment l'état nutritionnel et de santé des enfants des ménages les plus pauvres et une stimulation précoce insuffisante, contribuent probablement à expliquer cet écart.

En Inde rurale, au Pakistan rural et en Ouganda, les écarts de richesse sont aggravés par l'inégalité entre les sexes (barre orange). Au Pakistan rural, par exemple, l'interdépendance entre la pauvreté et le sexe creuse l'écart d'un tiers, le portant de 19 à 25 points, si l'on compare les filles les plus pauvres aux garçons les plus riches. Des disparités entre les sexes qui ne sont toutefois pas constatées en Tanzanie et au Kenya.

Si le critère du sexe influe plus ou moins sur la pauvreté en fonction du pays, la première génération d'élèves (c'est-à-dire les enfants dont les parents ne sont pas allés à l'école) est la plus désavantagée dans tous les pays. Si l'on compare les filles pauvres dont la mère n'a jamais été scolarisée et les garçons riches dont la mère est allée à l'école, les inégalités d'apprentissage s'accroissent encore plus, et ce d'au moins 8 points dans chaque pays. Au Kenya, pour une écolière pauvre de première génération, l'écart est presque doublé, passant de 24 à 42 points (barre rouge clair).

Au sein de chaque pays, les disparités régionales exacerbent les déficits d'apprentissage, un constat particulièrement frappant dans les provinces rurales de l'Inde et du Pakistan et en Tanzanie. En Tanzanie, les disparités régionales multiplient par deux les écarts concernant le taux de scolarisation et l'apprentissage : l'écart entre les garçons les plus aisés dont la mère a fréquenté l'école et les filles les plus démunies dont la mère n'a pas été scolarisée est de 29 points, un écart qui atteint toutefois 57 points quand on compare les garçons favorisés de la région la plus performante aux filles défavorisées de la région où les chiffres sont les plus bas (barre rouge foncé). Dans l'Inde rurale, si les garçons les plus favorisés de l'État de l'Himachal Pradesh ont de grandes chances d'aller à l'école et d'acquérir les compétences de base en calcul (66 %), les filles les plus défavorisées du Gujarat ont, elles, des chances quasi nulles (4 %).

Figure 2. Les disparités de revenu en matière de scolarisation et d'apprentissage sont accentuées par d'autres inégalités



Source : Pauline Rose et al., *Overcoming Inequalities within Countries to Achieve Global Convergence in Learning*, document de référence pour *The Learning Generation*, Commission de l'éducation, New York, 2016.

Le handicap est une source particulière d'inégalité

Les données disponibles sur d'autres formes d'inégalités soulignent l'importance de tenir compte de leurs effets sur l'accès et l'apprentissage. Le handicap est un domaine dans lequel les efforts du Washington Group ont permis de rassembler les premières informations. En s'appuyant sur le module de fonctionnement de l'enfant, l'enquête « Teaching Effectively All Children (TEACH) » a fait apparaître que dans la province rurale du Pendjab au Pakistan près de 11 % des enfants âgés de 8 à 12 ans sont porteurs d'un handicap¹¹.

Les enfants handicapés ont moins de chances d'être scolarisés que leurs pairs : dans la zone du Pakistan couverte par l'enquête, la majorité (96 %) des enfants de 8-12 ans sans limitation fonctionnelle sont inscrits à l'école, contre 78 % pour les enfants présentant un handicap modéré à

¹¹ Faisal Bari et al., *Identifying Disability in Household Surveys: Evidence on Education Access and Learning for Children with Disabilities in Pakistan*, policy paper 18/1, REAL Centre, University of Cambridge, Royaume-Uni, 2018. Ce document fournit des informations sur le fonctionnement de l'enfant dans 13 domaines : la vision, l'audition, la mobilité, les soins personnels, la communication et la compréhension (au sein et en dehors du foyer), l'apprentissage, la mémoire, la maîtrise du comportement, la concentration, l'attitude face au changement, les relations amicales et l'affect.

grave. Si leurs chances minces d'accéder à l'école sont préoccupantes, il convient de noter qu'une grande proportion d'enfants souffrant de handicaps modérés à grave est scolarisée. L'examen de leurs possibilités d'apprentissage une fois à l'école révèle les autres obstacles qu'ils devront probablement surmonter dans la classe. Globalement, les niveaux d'apprentissage sont faibles, car seuls 46 % des enfants de 8-12 ans interrogés ne présentant pas de handicap savent lire une histoire. Mais la proportion d'enfants capables de réaliser cet exercice basique de lecture est encore plus faible (un tiers seulement) chez ceux présentant un handicap modéré à sévère, même après trois à quatre années d'école.

Le type de handicap est également un critère important : selon les données recueillies par l'ASER au Pakistan, les enfants présentant des difficultés physiques modérées à graves ont deux fois moins de chances d'être scolarisés que les enfants ayant des difficultés d'apprentissage modérées à graves. En revanche, aucun enfant éprouvant des difficultés d'apprentissage modérées à graves n'était en mesure d'effectuer une soustraction, contre 15 % des enfants ayant un handicap physique modéré à grave¹².

Idéalement, la sévérité et le type de handicap devraient être examinés au regard d'autres formes d'inégalités, comme le niveau de revenu ou le sexe. Or, du fait de la taille des échantillons des enquêtes, ce niveau de ventilation est souvent difficile à obtenir. C'est ce qu'a tenté de faire une étude conduite récemment par l'UNICEF à partir d'une analyse d'enquêtes menées dans 15 pays¹³. Les résultats révèlent un écart moyen d'exclusion scolaire dans l'enseignement primaire et secondaire d'environ 30 points entre les enfants avec un handicap et les enfants sans handicap. Les enquêtes montrent également que les enfants présentant un handicap ont autant de risques d'être privés d'école, qu'ils soient nés dans une famille pauvre ou riche. Cela signifie que des méthodes ciblées visant à favoriser l'éducation de ces enfants seront probablement nécessaires.

Les groupes absents des séries de données ne doivent pas être oubliés

Le manque de données sur certains groupes rend ces derniers invisibles dans les politiques et programmes éducatifs. On commence certes à disposer d'informations sur l'expérience des enfants affectés par un handicap, mais il convient d'accélérer les progrès pour que ces données soient systématiquement collectées dans tous les pays. Les données sur l'éducation des enfants vivant dans les camps de réfugiés et, dans une certaine mesure, dans les zones urbaines sont plus facilement accessibles, car ces populations sont enregistrées : selon le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), en 2017, dans les pays à faible revenu, moins de 50 % des enfants réfugiés étaient scolarisés dans le primaire, quelque 11 % bénéficiaient d'une éducation secondaire, et environ 4 millions âgés de 5 à 17 ans n'étaient pas scolarisés¹⁴. On dispose cependant de très peu d'informations sur l'interaction entre le statut de réfugié et les autres formes d'inégalités ou sur l'apprentissage des enfants réfugiés. De plus, les données portant à la fois sur l'accès et sur l'apprentissage des enfants déplacés dans leur propre pays, de groupes nomades ou d'autres populations migrantes et des enfants des rues font souvent défaut. Des problèmes de sécurité et de violence empêchent par ailleurs les agents du recensement d'atteindre les populations vivant dans les quartiers informels¹⁵. Un autre groupe sur lequel on dispose de peu de données est celui des enfants et adolescents LGBTI, qui sont souvent confrontés à des menaces et des violences à l'école en raison de leur identité sexuelle¹⁶. Enfin, il importe de noter que les enfants vivant avec un handicap sont inclus dans tous les groupes

¹² Pauline Rose et al., *Overcoming Inequalities within Countries to Achieve Global Convergence in Learning*, document de référence pour *The Learning Generation*, Commission de l'éducation, New York, 2016.

¹³ Suguru Mizunoya, Sophia Mitra et Izumi Yamasaki, *Disability and School Attendance in 15 Low- and Middle-Income Countries*, World Development 104 (2018): 388-403.

¹⁴ UNESCO, « Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs », Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 (Paris: UNESCO, 2018).

¹⁵ Roy Carr-Hill, *Missing Millions and Measuring Development Progress*, World Development 46 (2013): 30-44.

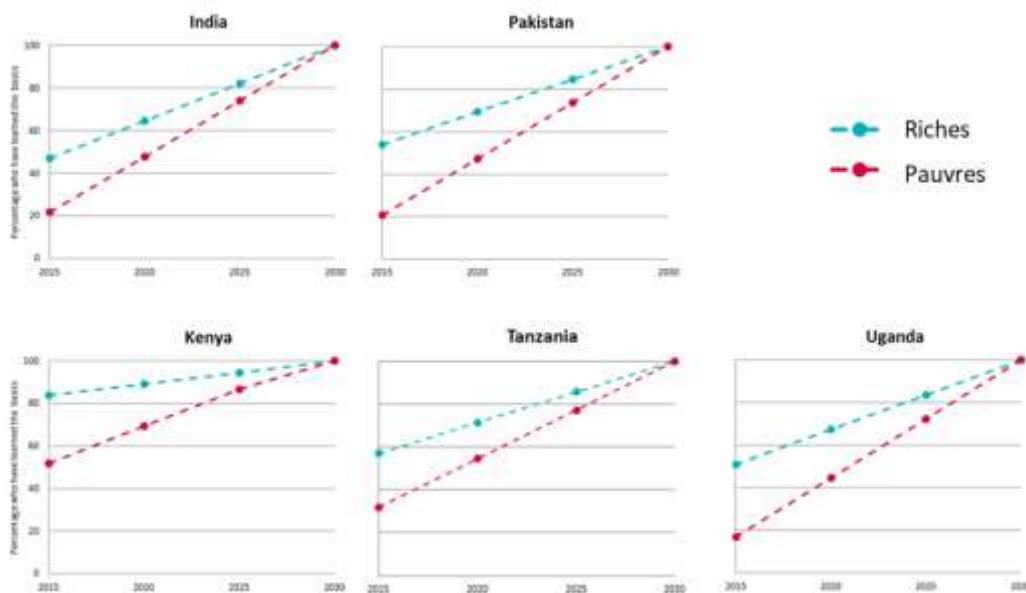
¹⁶ Banque mondiale, *Why LGBTI Inclusion Is Key to Shared Prosperity*, News, World Bank, 17 mai 2018.

marginalisés susmentionnés, ce qui fait d'eux le groupe le plus vulnérable à l'exclusion. Il est urgent de trouver des solutions pour recenser ces enfants, sans quoi les systèmes politiques fermeront les yeux sur ces groupes qui ont généralement du mal à se faire entendre sur le plan politique.

« Aucune cible relative à l'éducation ne saurait être considérée comme atteinte tant qu'elle ne l'est pas par tous » signifie qu'il faut suivre les avancées pour les groupes défavorisés

La Déclaration d'Incheon pour la mise en œuvre de l'ODD 4 souligne qu'« aucune cible relative à l'éducation ne saurait être considérée comme atteinte tant qu'elle ne l'est pas par tous ». Si l'on veut s'assurer que la réalisation de l'ODD 4 est en bonne voie, il est donc essentiel de procéder à un suivi en fonction des inégalités pour déterminer si les réponses apportées par les pouvoirs publics permettent à la fois d'améliorer les niveaux d'apprentissage et de réduire ces inégalités. Afin de mesurer les avancées à réaliser d'ici à 2030, les « jalons » proposés par Watkins¹⁷, qui définissent des cibles intermédiaires adaptées à chaque pays, offrent un bon moyen de suivre le rythme de progression propre à chaque sous-groupe de population au sein d'un même pays (figure 3). En outre, l'utilisation de jalons plus rapprochés dans le temps (par ex., tous les cinq ans) est plus instructive pour répondre aux impératifs de la planification nationale, qui sont généralement liés aux cycles politiques électoraux, et elle permet de s'assurer, bien avant l'année butoir, que les progrès pour les groupes les plus défavorisés sont suffisamment rapides¹⁸.

Figure 3. Pour s'assurer que tous les enfants de 12 ans acquièrent les notions de base d'ici à 2030, il faudra se concentrer sur les plus défavorisés



Source : Pauline Rose et Benjamin Alcott, *How Can Education Systems Become Equitable by 2030? DFID Think Pieces – Learning and Equity*, rapport préparé par le ministère britannique du développement international, DFID Health & Education Advice and Resource Team, Oxford, Royaume-Uni, 2017.

Les politiques publiques d'éducation doivent réduire simultanément plusieurs sources d'inégalité

À moins d'éliminer les différentes inégalités auxquelles les enfants sont confrontés, il est fort peu probable que les progrès nécessaires pour atteindre les cibles de l'éducation se réalisent. Cela ne

¹⁷ Kevin Watkins, *Leaving no one behind: an agenda for equity*, The Lancet 384, no. 9961 (2014): 2248-2255.

¹⁸ Pauline Rose, *Three Lessons for Educational Quality in Post-2015 Goals and Targets: Clarity, Measurability and Equity*, International Journal of Educational Development 40 (2015): 289-96.

signifie pas pour autant que la même solution vaut pour tous. Certains groupes désavantagés affrontent des difficultés spécifiques exigeant des méthodes sur mesure adaptées au contexte, par exemple pour traiter la violence sexospécifique, veiller à l'inclusion scolaire des enfants handicapés ou lutter contre la discrimination à l'égard de groupes ethniques ou linguistiques particuliers. Ces méthodes ciblées ont toutefois peu de chances de réussir si l'on n'agit pas dans le même temps sur le contexte global pour faire en sorte que le niveau général d'instruction lui aussi s'améliore. On pourra, par exemple, veiller à ce que le programme d'enseignement avance au rythme qui convient, que les enseignants reçoivent une formation adaptée afin d'aider les enfants à acquérir les compétences de base, et que la langue d'instruction permette aux différents groupes ethniques et linguistiques de bénéficier de manière égale de l'enseignement dispensé¹⁹.

Le double impératif de l'accès ET de l'apprentissage

« Scolarisation n'est pas synonyme d'apprentissage », tel est le premier message clé énoncé par le Rapport sur le développement dans le monde 2018²⁰. Certes, encore faut-il que les enfants puissent aller à l'école pour avoir une chance d'apprendre. Aussi les inégalités en matière d'accès et d'apprentissage doivent-elles être traitées simultanément.

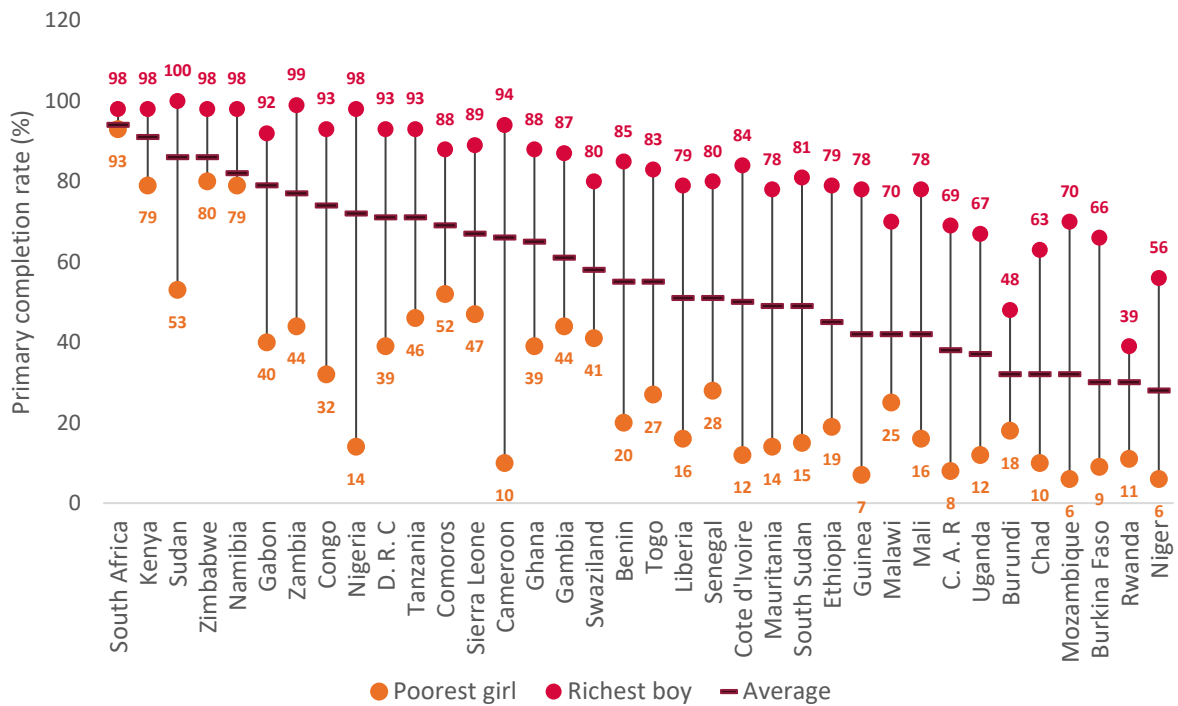
En dépit d'avancées notables, les données montrent clairement que la question de l'accès n'est pas encore résolue. Des millions d'enfants sont privés d'école primaire, et plus encore d'éducation secondaire. Les enfants les plus marginalisés sont les plus susceptibles d'être exclus de l'école, et risquent de ce fait d'être laissés pour compte dans l'ambitieux programme des ODD axés sur la qualité et l'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement.

S'appuyant sur une analyse de l'ISU, le Rapport sur le développement dans le monde 2018 observe que « le quart environ des enfants les plus pauvres des pays à faible revenu – contre les trois quarts de ceux des pays les plus riches – achèvent leur scolarité primaire »²¹. Les données recueillies récemment par les enquêtes démographiques et de santé ou les enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF menées dans 35 pays d'Afrique subsaharienne corroborent ce constat et révèlent que la majorité des filles les plus pauvres ne terminent pas leurs études primaires (figure 4). Dans l'ensemble de ces pays, seule une sur quatre en moyenne va jusqu'au bout du cycle primaire. Cette situation réduit leurs chances d'accéder à l'enseignement secondaire, où 5 filles seulement sur 100 terminent leur cursus. Cela explique également les faibles niveaux d'apprentissage des groupes les plus défavorisés qui ne fréquentent pas assez longtemps l'école pour acquérir les notions de base en mathématiques et en lecture. L'analyse montre que s'il existe bien des disparités notables entre pays, les inégalités entre différents groupes de population au sein d'un même pays sont au moins aussi criantes, quand elles ne le sont pas davantage. D'où la nécessité de privilégier les approches redistributives pour traiter les difficultés rencontrées par ceux qui sont le moins susceptibles de bénéficier d'une éducation dans le pays considéré.

¹⁹ Rose et Alcott 2017 ; Lant Pritchett et Amanda Beatty, *The Negative Consequences of Overambitious Curricula in Developing Countries*, Harvard Kennedy School working paper RWP12-035, Cambridge, Massachusetts, 2012 ; Crouch et Rolleston 2017.

²⁰ Banque mondiale 2018c.

²¹ Ibid., 60.

Figure 4. Taux d'achèvement du primaire en fonction des revenus et du sexe, 2010-2015

Source : Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE), UNESCO, <https://www.education-inequalities.org>

Note : 2015 est la dernière année pour laquelle des données sont disponibles.

Cela étant, l'arbitrage entre accès et qualité n'est pas inéluctable. Il convient plutôt de traiter ces deux questions simultanément afin d'améliorer les possibilités offertes aux enfants qui sont le plus susceptibles d'être laissés pour compte et de s'assurer qu'ils ont accès à une éducation de qualité leur permettant d'apprendre. Si les données comparatives sur l'apprentissage à long terme sont rares, les informations émanant de 25 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire montrent que sept d'entre eux sont parvenus simultanément à améliorer l'accès et l'apprentissage et à réduire les écarts entre riches et pauvres, en particulier le Kenya. Les autres pays sont partis de très loin, comme le Burkina Faso et le Tchad en Afrique de l'Ouest. Cela ne signifie pas que ces pays sont en voie de réaliser leurs objectifs en matière d'apprentissage, mais qu'ils évoluent dans la bonne direction. Il serait intéressant d'identifier les stratégies adoptées par ces pays.

Il importe également de souligner que l'apprentissage ne se résume pas à celui de la lecture et de l'écriture. Prendre en compte les enfants issus d'environnements différents nécessite d'adopter de nouvelles méthodes afin de mesurer les avantages potentiels de l'éducation — par exemple la mesure dans laquelle les systèmes éducatifs développent le sentiment d'inclusion, l'auto-efficacité et l'estime de soi chez les enfants. Ces mesures sont ainsi incluses dans l'enquête « Young Lives » menée dans quatre pays²².

²² Stefan Dercon et Pramila Krishnan, *Poverty and the Psychosocial Competencies of Children: Evidence from the Young Lives Sample in Four Developing Countries*. Children, Youth and Environments 19, no. 2 (2009): 138-63.

Faire de l'éducation une priorité dès le plus jeune âge

Les données d'observation montrent que les enfants sont souvent bien en deçà du niveau attendu pour leur âge et, quand ils sont à la traîne, qu'il leur est souvent difficile de rattraper leur retard. Les données issues d'une série d'évaluations en Inde indiquent que seuls 9 % à 13 % de ceux qui ne savent ni lire, ni écrire, ni compter peuvent acquérir ces notions en suivant l'école une année de plus²³.

D'autres données probantes en Inde montrent que les programmes et les manuels scolaires sont conçus pour enseigner à un rythme tel que les enfants qui éprouvent des difficultés à acquérir les notions de base sont laissés de côté²⁴. De même, les examens publics sont souvent trop difficiles pour la plupart des étudiants et ne permettent donc pas de distinguer suffisamment entre les niveaux d'apprentissage ou de mettre en évidence les progrès réalisés par les étudiants les plus performants²⁵. Ces examens incitent souvent les professeurs à coller à un programme trop ambitieux plutôt qu'à soutenir les étudiants qui sont à la traîne. Il est donc crucial de réformer les systèmes nationaux d'évaluation et de mettre au point des évaluations formatives à l'appui de l'enseignement au sein de l'école pour pouvoir mesurer l'étendue du problème et identifier les groupes d'enfants qui n'apprennent pas ainsi que les domaines dans lesquels ils ont besoin d'aide. Si l'on veut trouver le moyen d'y remédier, il convient de mieux cerner les obstacles d'ordre politique qui s'opposent à une réforme dans ces domaines.

Les écarts d'apprentissage se creusent tôt

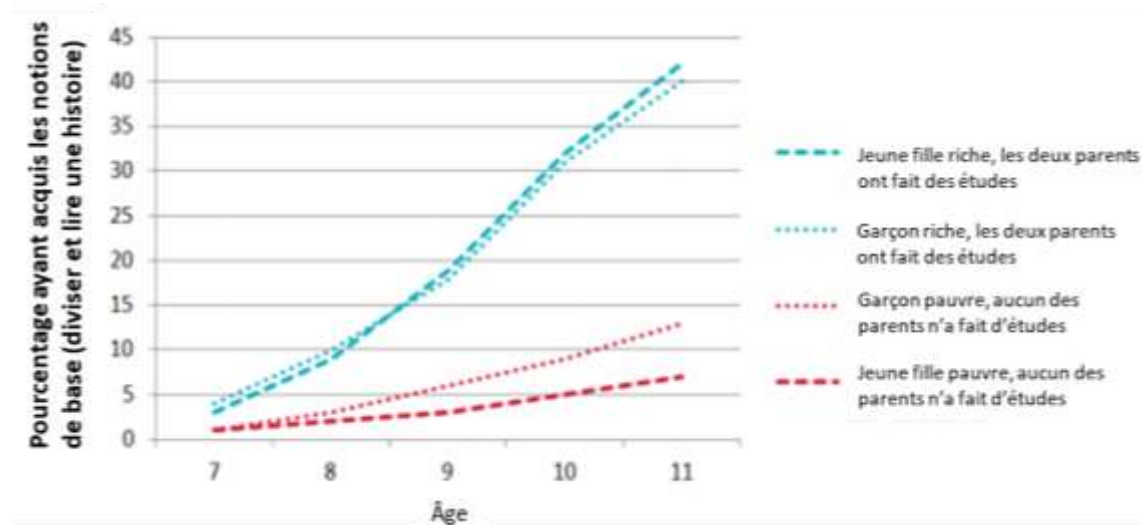
Les données d'observation montrent que les écarts d'apprentissage résultant de différentes formes d'inégalité s'accroissent à mesure que les enfants grandissent. Les données de l'ASER sur l'Inde rurale corroborent ce constat, mais on observe la même tendance dans d'autres pays (figure 5)²⁶. Deux raisons expliquent ce phénomène : la première est que les élèves les plus défavorisés sont davantage susceptibles d'abandonner leurs études avant même d'avoir eu une chance d'acquérir les compétences de base ; et la seconde est que les enfants défavorisés ont moins de chances d'apprendre. Cette deuxième raison est souvent accentuée par le fait que ces enfants fréquentent des écoles disposant de moins de ressources ou dont les professeurs sont moins expérimentés, et que les personnes qui prennent soin d'eux ont moins de ressources pour soutenir financièrement leur scolarité, y compris leur donner des cours particuliers. Cela souligne l'importance vitale de l'emploi de fonds publics pour promouvoir une éducation équitable dès les premières années.

²³ Suman Bhattacharjea, Wilima Wadhwa et Rukmini Banerji, *Inside Primary Schools: A Study of Teaching and Learning in Rural India* (Mumbai: ASER and Pratham Education Initiative, 2011) ; Educational Initiatives, *Student Learning Study: Status of Student Learning across 18 States of India in Urban and Rural Schools*. Working paper 9, Educational Initiatives, Ahmedabad, 2010 ; Lant Pritchett et Amanda Beatty, *Slow Down, You're Going Too Fast: Matching Curricula to Student Skill Levels*. International Journal of Educational Development 40 (2015): 276-88.

²⁴ Pritchett et Beatty 2015.

²⁵ Newman Burdett, *The Good, the Bad, and the Ugly: Testing as a Key Part of the Education Ecosystem*, RISE working paper RISE-WP-16/010, Research on Improving Systems of Education, Oxford, Royaume-Uni, 2016.

²⁶ Rose et Alcott 2017.

Figure 5. Les inégalités d'apprentissage s'accroissent avec l'âge dans l'Inde rurale

Source : Benjamin Alcott et Pauline Rose, *Learning in India's Primary Schools: How Do Disparities Widen across the Grades?* International Journal of Educational Development 56 (2017): 42-51.

Les dépenses d'éducation sont souvent dirigées vers les niveaux supérieurs d'enseignement auxquels seuls quelques privilégiés ont accès.

La Commission de l'éducation recommande une démarche de financement public de l'éducation fondée sur le principe de l'« universalisme progressif »²⁷, selon lequel les ressources publiques doivent être affectées en priorité aux plus désavantagés qui sont le moins en mesure de payer pour leur éducation, privilégier les premières années d'enseignement et, dans ce sous-ensemble, privilégier ceux qui sont laissés pour compte parce que pauvres, handicapés ou socialement désavantagés. Des études ont montré que c'est aussi à ce niveau que les dépenses d'éducation génèrent le maximum de bénéfices sociaux. Ce type de démarche reconnaît qu'il importe de concentrer les ressources sur les premières années d'instruction (du préscolaire et des premières années jusqu'à la fin du primaire), en privilégiant des approches ciblées au fur et à mesure que les enfants progressent dans le système.

Il ne s'agit pas pour autant de négliger l'éducation secondaire et supérieure. Au contraire, dans les pays qui peinent à atteindre une scolarisation primaire universelle de qualité, les ressources doivent être orientées vers les élèves défavorisés qui parviennent aux niveaux d'enseignement secondaire et supérieur et, en combinaison avec des financements privés judicieusement dosés, vers les enfants de ménages ayant les moyens de payer des frais de scolarité dans le supérieur. Si l'accent est mis uniquement sur les premières années d'instruction, les enfants risquent d'abandonner leurs études par manque de soutien aux stades ultérieurs. Une démarche ciblée de suivi du soutien aux enfants défavorisés, dès le plus jeune âge et tout au long de la scolarité jusqu'au secondaire, aura probablement un impact intergénérationnel plus durable.

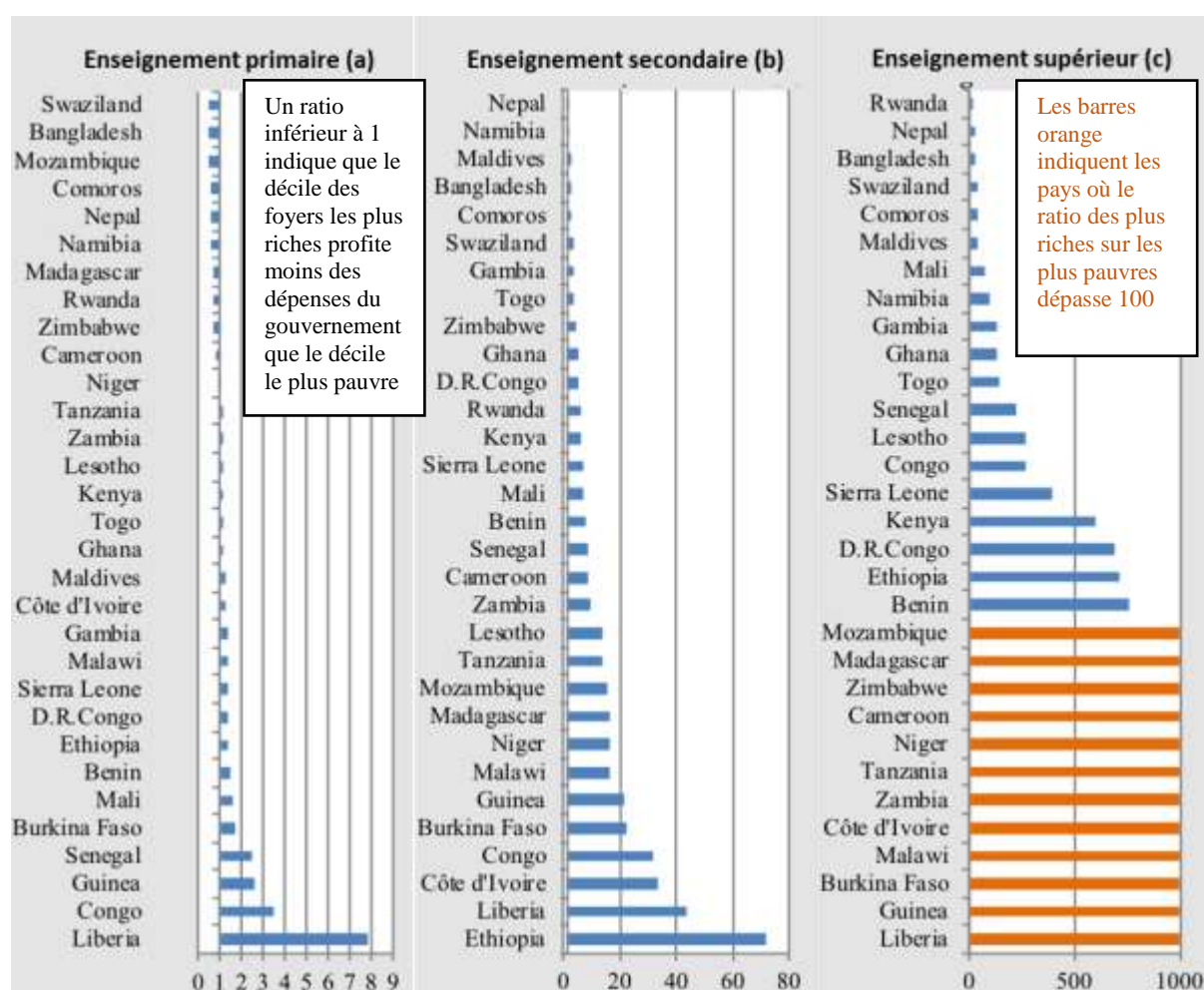
Or, les dépenses publiques sont souvent dirigées vers les niveaux d'enseignement dont bénéficient principalement les enfants des familles les plus aisées (figure 6). Sur 31 pays d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne, un tiers des pays suivent des modèles de dépenses publiques favorisant les pauvres au niveau primaire, de sorte que le décile le plus pauvre profite d'une fraction plus importante de dépenses que le décile le plus riche. Cela s'explique vraisemblablement par les récentes améliorations de l'accès à l'éducation primaire dans la plupart des pays de cette analyse, dont ont profité, dans une très large mesure, les enfants auparavant non scolarisés issus des familles les plus démunies. Aux

²⁷ Commission de l'éducation 2016.

niveaux secondaire et supérieur, les dépenses publiques de tous les pays favorisent les plus aisés, un constat frappant dans l'enseignement supérieur pour la majorité des pays. Cette situation s'explique par la combinaison de deux facteurs : le nombre infime d'enfants de familles démunies ayant la chance de parvenir à l'éducation supérieure (généralement inférieur à 1 %), et l'augmentation des coûts par étudiant supportés par les finances publiques dans ces pays. Pour parvenir à un universalisme progressif, les dépenses publiques doivent être redirigées vers les niveaux inférieurs du système scolaire ; quant aux cycles supérieurs, des solutions adaptées faisant appel aux contributions privées des familles qui en ont les moyens et à des subventions pour les plus démunis parvenant à ces niveaux d'études doivent être identifiées.

Figure 6. Les dépenses publiques d'éducation favorisent la frange la plus aisée de la population, en particulier aux niveaux supérieurs d'enseignement

Dépenses publiques d'éducation allouées au décile le plus riche par rapport aux dépenses allouées au décile le plus pauvre, par niveau d'enseignement



Source : Sonia Ilie et Pauline Rose, *Who Benefits from Public Spending on Higher Education in South Asia and Sub-Saharan Africa?* Compare 48, no. 4 (2018): 630-47. D'après des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO et des enquêtes démographiques et de santé.

Cette asymétrie des dépenses s'observe également dans les financements des bailleurs de fonds. Si les Objectifs du Millénaire pour le développement font craindre une allocation des ressources profitant majoritairement à l'éducation de base, aux dépens des autres niveaux, l'éducation supérieure et l'éducation de base ont en réalité reçu des financements de tiers en proportion comparable. Environ

20 % du volume total de l'aide sont affectés aux bourses pour des jeunes partant étudier dans les pays donateurs plutôt qu'au renforcement de la capacité des institutions d'enseignement supérieur au sein même des pays pauvres. Ces ressources ne parviennent donc pas à ceux qui en ont le plus besoin. En revanche, l'éducation de la petite enfance, dont il est clairement prouvé qu'elle est le pilier de l'apprentissage et des futurs moyens de subsistance d'un enfant, ne reçoit que 1 % environ des aides de donateurs²⁸.

4. La démarche du PME pour ne laisser personne de côté²⁹

Le Partenariat mondial pour l'éducation s'est engagé à améliorer l'équité et l'inclusion dans l'éducation. Le PME 2020 met l'accent sur le renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion dans l'ensemble des pays en développement partenaires du PME. L'un de ses principaux buts stratégiques est le « Renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion pour tous dans un cycle complet d'enseignement de qualité, en donnant la priorité aux plus démunis et aux plus marginalisés, notamment en raison de leur sexe, leur handicap, leur appartenance ethnique ou parce qu'ils se trouvent dans une situation de conflit ou de fragilité »³⁰. Le cadre de résultats définit des cibles ventilées par sexe se rapportant au nombre d'enfants qui bénéficient d'un soutien du PME pour leur scolarisation, à la participation générale à l'éducation et à un indice d'équité basé sur les inégalités dues au sexe, à la localisation géographique et à la situation socioéconomique.

Le PME collabore avec les PDP pour promouvoir l'équité et l'inclusion en assurant la qualité, en rendant compte des progrès des plans sectoriels de l'éducation (PSE) et en contribuant aux Financements pour la mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation (ESPIG) à l'appui de l'éducation des groupes marginalisés. Une évaluation réalisée en 2016–17 par le Secrétariat du PME sur les PSE et les plans de transition de l'éducation fait état de progrès (comparé à 2014–15) dans la manière dont ces plans répondent aux besoins des groupes marginalisés. L'étude montre que ces plans sont davantage fondés sur des données factuelles et qu'ils sont plus pertinents, cohérents et mesurables. Ces progrès s'expliquent en partie par le renforcement du processus d'assurance qualité, encore que plusieurs plans restent dépourvus de cadres de financement et de suivi réalistes³¹. La plupart des 19 plans examinés par le PME en 2016 proposaient des stratégies spécifiques pour les enfants vivant avec un handicap, les filles, les enfants des ménages les plus pauvres et les enfants vivant dans des zones rurales, difficiles d'accès ou isolées. D'après une revue indépendante de 75 plans (dont plusieurs appuyés par le PME), ces plans étaient cependant très peu nombreux à prévoir un suivi des progrès en matière d'accès par les groupes désavantagés (hors critère du genre), et encore moins nombreux à identifier ces éléments comme des indicateurs d'apprentissage³².

En ce qui concerne le handicap, une étude réalisée en 2018 par le PME examinait les PSE et les activités visant à améliorer l'équité dans 51 PDP. Cette étude rend compte des barrières faisant obstacle à l'éducation des enfants handicapés et propose un certain nombre de mesures à prendre à tous les niveaux du système pour continuer de rechercher des solutions et de promouvoir un apprentissage plus équitable. Sur les 51 pays étudiés, 38 ont signé et ratifié la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Dans 48 pays, les lois et politiques nationales garantissent le droit constitutionnel à l'éducation pour tous les enfants, y compris les handicapés, et 33 ont également

²⁸ Asma Zubairi et Pauline Rose, *Bright and Early: How Financing Pre-primary Education Gives Every Child a Fair Start in Life*, rapport préparé pour TheirWorld, 2017.

²⁹ Cette partie a été rédigée par le Secrétariat du PME.

³⁰ PME, Plan stratégique PME 2020, Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, 2016.

³¹ PME, Rapport sur les résultats 2018 (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018).

³² ISU, Manuel de mesure de l'équité dans l'éducation (Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2018).

adopté une loi ou une politique nationale sur le handicap³³. À l'échelon national, le PME a fourni plus de 5 millions de dollars depuis 2012 pour financer des activités spécialement axées sur l'éducation d'enfants vivant avec un handicap. En 2016, 12 pays avaient des ESPIG en cours dotés de composantes relatives à l'éducation des enfants handicapés³⁴. S'attaquer au problème de l'insuffisance des données sur le handicap est par ailleurs une priorité essentielle pour le PME et ses partenaires, tels que l'ISU.

Un certain nombre de subventions du PME reconnaissent également l'importance des investissements en faveur de la santé dans les écoles, en particulier pour lutter contre les handicaps liés à la pauvreté et au handicap. Le plus souvent, il s'agit de la construction de toilettes, de l'alimentation scolaire, de points d'eau et de la promotion de l'hygiène. Les activités liées au genre destinées aux adolescentes (relatives aux mariages précoces et à la violence sexuelle, par exemple), les compétences psychosociales, les appareils auditifs et les lunettes, ainsi que les micronutriments et le déparasitage font également partie du nombre réduit de subventions.

Outre sa fonction d'assurance qualité des PSE et des financements ciblés à l'échelle nationale, le PME compte s'appuyer sur les programmes réussis pour investir dans le développement de biens publics mondiaux ayant trait à l'éducation par l'intermédiaire du pilier thématique équité et inclusion de son mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX). Le PME déblocquera par ce biais une enveloppe initiale de 5 millions de dollars sur ses fonds propres et incitera d'autres bailleurs à verser des contributions équivalentes en vue de financer des investissements catalytiques permettant de poursuivre l'examen des autres problèmes qui subsistent. Les sections suivantes examinent les biens publics mondiaux existants sous l'angle de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation, ainsi que les lacunes qui pourraient être comblées par l'investissement KIX.

5. Utiliser les biens publics mondiaux existants pour promouvoir une éducation équitable et inclusive et réduire les disparités

Sur la base des informations existantes et des consultations auprès des principales parties prenantes, un ensemble de biens publics mondiaux permet déjà de traiter des questions d'équité et d'inclusion dans l'éducation, notamment les enquêtes auprès des ménages, qui peuvent fournir des données désagrégées pour aider à cerner les disparités en matière d'éducation ; l'appui à la prise en compte de l'équité et de l'inclusion dans la planification et les programmes d'éducation ; et les sources de données d'observation sur les innovations et les bonnes pratiques. La section qui suit présente un aperçu des biens mondiaux les plus notables, et l'annexe B fournit une liste de biens publics supplémentaires dans ces trois domaines.

La ventilation des données aide à mieux cerner les disparités éducationnelles

Un domaine essentiel qui fait actuellement l'objet d'investissements en matière de biens publics mondiaux est celui de la ventilation des données. À cet égard, le Groupe interinstitutions sur les indicateurs d'inégalité dans l'éducation³⁵ dirigé par l'Institut de statistique de l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale prévoit d'harmoniser la définition des différentes caractéristiques, comme les mesures de la richesse ; de documenter, évaluer et mutualiser les sources de données tirées d'enquêtes ; de publier périodiquement un rapport des estimations ; de consulter les pays ; de fournir des conseils sur les questions se rapportant à l'éducation dans les enquêtes ; et d'intégrer les informations tirées des données administratives. Il sera important de maintenir la dynamique du groupe, tout en assurant la mise à disposition rapide de ses travaux et en tenant les autorités

³³ Ibid.

³⁴ PME, *Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and PME-funded Grants*, document de travail 3, Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, 2018.

³⁵ <http://iag.uis.unesco.org/>.

nationales informées. L'initiative en faveur de la recherche sur l'équité dans l'éducation (Education Equity Research Initiative) impulsée par FHI360 et Save the Children vise également à harmoniser davantage les indicateurs relatifs à l'équité, notamment via la publication d'un document d'orientation sur les pratiques recommandées pour analyser l'équité dans l'éducation (*Practical Recommendations for Equity Analysis in Education*)³⁶. L'Initiative pour les enfants non scolarisés de l'UNICEF et de l'ISU, soutenue par une subvention du PME, a produit un guide de désagrégation des données qui permettant de créer des profils des enfants non scolarisés, qui a été appliqué dans un grand nombre de pays et de régions³⁷.

Comme indiqué ci-dessus, des avancées ont été réalisées sur certains aspects de la ventilation des données, notamment en ce qui concerne l'identification des enfants vivant avec un handicap. Néanmoins, les données fiables restent rares. Ainsi, une étude conduite en 2018 par l'ISU n'a permis d'identifier des données associées à des indicateurs de l'éducation pouvant être désagrégés sur la base de ce critère que pour 49 pays seulement. Les informations sur les taux de non-scolarisation, qui exigent non seulement de connaître la fréquentation des écoles mais aussi d'avoir identifié les handicaps, ne sont disponibles que pour six pays³⁸.

Alimentées par des sources diverses, les bases de données interactives sur les inégalités en matière d'éducation permettent de visualiser aisément les disparités en termes d'accès et d'apprentissage en fonction du type d'inégalité. La Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE) (WIDE)³⁹ développée sous l'impulsion du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2010 (et désormais tenue à jour conjointement par l'équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO et de l'ISU) a été largement utilisée par les organisations internationales pour exposer les inégalités criantes au sein d'un même pays et entre pays. Cette base de données a été consultée plus de 60 000 fois au cours des huit premiers mois de 2018. Si elle contient toute une série d'indicateurs sur l'accès à l'école à tous les niveaux scolaires établis à partir des données des enquêtes démographiques et de santé et des enquêtes en grappe à indicateurs multiples de l'UNICEF, elle utilise en revanche moins d'indicateurs relatifs à l'apprentissage, en raison notamment du nombre plus limité de sources de données comparables.

En s'appuyant sur les mêmes ensembles de données que WIDE, Save the Children a récemment mis au point une base de données interactive — la Base de données sur les groupes et les inégalités (GRID)⁴⁰ — qui permet de suivre les progrès réalisés vers certains ODD et montre les tendances actuelles et les avancées nécessaires pour atteindre ces objectifs. Cette base de données sert à mesurer les progrès accomplis en matière d'achèvement du primaire et des premier et deuxième cycles du secondaire. Elle est reliée au travail entrepris par Save the Children pour élaborer des jalons intermédiaires permettant de voir si les progrès enregistrés par les groupes défavorisés sont suffisamment rapides pour que les objectifs fixés puissent être atteints⁴¹.

³⁶ Carina Omoeva et al., *Practical Recommendations for Equity Analysis in Education* (Washington : FHI360 et Save the Children, 2017).

³⁷ <https://www.globalpartnership.org/funding/gra/#out-of-school-children,-access-and-equity>; UNICEF, and UIS. "Global Out-of-School Children Initiative Operational Manual." Global Initiative on Out-of-School Children. New York: UNICEF and Montreal: UNESCO Institute for Statistics, April 2015.

³⁸ ISU, *Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries*, document d'information 49, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2018.

³⁹ <https://www.education-inequalities.org/>

⁴⁰ <https://campaigns.savethechildren.net/grid>

⁴¹ Lisa Wise et Róisín Hinds, *Realising the Pledge to Leave No One Behind: A Promise to Reach Every Last Child* (Londres : Save the Children, 2016).

Ces deux bases de données fournissent des données ventilées en fonction des groupes socioéconomiques, du sexe, de la localisation (rurale ou urbaine), de l'appartenance à une région infranationale ou à un groupe ethnolinguistique, et elles permettent d'analyser les interactions entre les inégalités.

Le site web Our World in Data est une autre source d'informations sur les tendances interactives⁴². À ce jour, les données sur l'inégalité sont ventilées principalement en fonction du sexe et portent sur certains indicateurs d'accès et d'apprentissage.

Ventiler les données par sexe est systématique pour les principaux indicateurs d'éducation. Il est essentiel non seulement de collecter et d'analyser les données ventilées sur cette base pour les indicateurs relatifs à l'équité et l'inclusion, mais aussi de les analyser du point de vue de l'égalité entre les sexes. Le Sommet mondial sur le handicap a récemment mis en lumière l'importance d'inclure dans les ensembles de données l'identification du handicap, et un certain nombre de gouvernements nationaux et de donateurs se sont engagés à utiliser le bref questionnaire établi par le Washington Group. Cela représente un grand pas en avant, encore que ces questions concernent davantage les adultes. Si l'on veut que cet outil contribue utilement à la planification de l'éducation, il importe d'encourager l'utilisation du module de fonctionnement de l'enfant, qui est plus long.

Utiliser des données ventilées pour une prise en compte éclairée de l'équité et l'inclusion dans la planification et les programmes d'éducation

L'utilisation de données ventilées peut contribuer à l'amélioration des plans nationaux d'éducation. Bien que davantage d'efforts soient consacrés à la ventilation des données et à leur mise à disposition dans des formats aisément accessibles, il est rare que ces données servent réellement à suivre les progrès vers les cibles éducatives des pays. D'après une revue de 75 plans nationaux d'éducation (y compris ceux élaborés pour tous les PDP du PME et d'autres pays), le type de ventilation le plus courant porte sur le sexe. Concernant la participation à l'école primaire, sur les 56 plans incluant un indicateur permettant de ventiler les données, 33 proposaient une ventilation par sexe, 12 par localisation (généralement rurale ou urbaine), 11 par handicap et deux seulement par niveau de revenu. Seulement 28 pays sur les 75 identifiaient un indicateur sur l'apprentissage dans les dernières années du cycle primaire ; seuls cinq d'entre eux disposaient d'un indicateur sur l'équité dans l'apprentissage à ce niveau-là, tous désagrégeaient les données en fonction du sexe, et un seul pays proposait également de ventiler les données par localisation⁴³. Autrement dit, la ventilation des données devient une pratique courante, mais les autorités nationales n'en font que rarement usage.

Il n'en reste pas moins que les autorités nationales prennent manifestement en compte les difficultés auxquelles les enfants de milieux défavorisés sont confrontés. Une analyse du Secrétariat du PME portant sur 18 PSE fait apparaître que la majorité d'entre eux identifiait des stratégies ciblant les enfants vivant avec un handicap, les filles, les enfants des familles les plus démunies et les enfants des zones rurales ou éloignées. D'autres groupes désavantagés étaient moins souvent reconnus, comme les populations déplacées, les communautés pastorales, les minorités ethniques et linguistiques, et les enfants des rues. Les données pour ces groupes sont aussi moins facilement disponibles. Par conséquent, une des priorités en matière de biens publics mondiaux sera de rechercher comment encourager les autorités nationales à faire un meilleur usage des données ventilées pour montrer leur détermination à ne laisser personne de côté, et de trouver le moyen d'étendre les données disponibles aux groupes aujourd'hui invisibles.

⁴² <https://ourworldindata.org/>

⁴³ Ben Alcott et al., *Three Steps to Help Policymakers Measure Equity in National Education Planning*, Data for Sustainable Development (blog), Institut de statistique de l'UNESCO, 21 juin 2018.

L'Initiative MICS-EAGLE (Multiple Indicator Cluster Survey-Education Analysis for Global Learning and Equity) de l'UNICEF préconise une combinaison de modèles standard et d'analyses par pays suite aux consultations des parties prenantes, pour la désagrégation des données de ses enquêtes MICS auprès des ménages⁴⁴. L'initiative comprend une analyse de l'équité de l'apprentissage de base à l'aide des données sur les résultats d'apprentissage disponibles dans la plus récente série de MICS.

Diagnostic de l'équité et de l'inclusion dans les plans d'éducation

Des organisations internationales — dont le PME, l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) et la Banque mondiale — développent un nombre croissant d'outils afin d'aider les pays à diagnostiquer les difficultés de leurs systèmes éducatifs qui devront être prises en compte lors de la planification. Ces outils traitent les questions d'équité et d'inclusion à des degrés divers. L'Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation (initiative SABER) en est un exemple. L'utilité de ces outils pour les pays partenaires devra faire l'objet d'une évaluation lors de leur mise en œuvre, notamment pour déterminer si et en quoi ils renforcent effectivement l'équité et l'inclusion aux stades de la planification et de la mise en œuvre.

Promouvoir l'équité et l'inclusion dans l'allocation des financements publics

Pour que des biens publics mondiaux permettent de mieux prendre en compte l'équité et l'inclusion dans la planification financière, il faut pouvoir disposer de données financières provenant de diverses sources, notamment des autorités nationales, de donateurs, d'organisations non gouvernementales (ONG), du secteur privé et des ménages. Il sera alors possible de savoir qui paye pour l'éducation de qui. Ces informations générales devront être ventilées en fonction des différents groupes de population pour déterminer, par exemple, si les ménages les plus démunis reçoivent plus de fonds ou contribuent au contraire davantage au financement de leur propre éducation. La méthode dite des « comptes nationaux de l'éducation », qui s'inspire des enseignements tirés des démarches suivies dans le secteur de la santé, constitue à cet égard une avancée importante. Une méthodologie a été mise au point à cet effet dans le cadre d'un projet d'examen des comptes nationaux de l'éducation financé par le PME et mis en œuvre par l'ISU et l'IIEP de l'UNESCO (Paris et Dakar), et elle a été appliquée dans huit pays⁴⁵. À l'avenir, il importera d'assurer que ces données sont disponibles sur un plus grand nombre de pays et dans un format se prêtant à l'analyse par les autorités nationales, les ONG, les chercheurs et d'autres acteurs, de sorte que les parties prenantes puissent rendre des comptes sur leurs engagements.

Dans une perspective d'universalisme progressiste, il est par ailleurs crucial de savoir comment ces fonds sont répartis au sein des pays, et dépensés dans les écoles. Certains pays ont recours à des financements sur la base de critères et au subventionnement des établissements, et ces mécanismes pourraient se révéler efficaces pour lutter contre les inégalités. On dispose de quelques informations sur l'application de ces dispositifs dans les pays à revenu intermédiaire, mais on en sait très peu sur leur emploi éventuel par les pays à faible revenu et, le cas échéant, sur leurs modalités d'utilisation. Des directives ont toutefois été élaborées récemment à l'intention des pays à faible revenu, sur la base d'une revue conduite par l'IIEP sur 14 pays.

Données probantes sur les modalités de prise en compte de l'équité et de l'inclusion

Des revues systématiques récentes des données d'observation sur l'éducation, et sur l'apprentissage en particulier, ont mis en évidence des écarts dans l'impact des interventions du point de vue de

⁴⁴ http://mics.unicef.org/methodological_work/6/MICS-EAGLE

⁴⁵ ISU et IIEP-UNESCO, *Who Pays for What in Education? The Real Costs Revealed through National Education Accounts* (Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2016).

l'équité⁴⁶. Cela s'explique notamment par les limites d'ordre méthodologique des protocoles expérimentaux qui nécessiteraient que l'on accorde plus d'attention au suréchantillonnage de groupes particuliers de population, par exemple. Une telle prise en compte est essentielle pour s'assurer que les interventions ne creusent pas davantage les inégalités, quand bien même elles amélioreraient les résultats en moyenne. Pour citer un exemple récent, en Tanzanie, un programme de rémunération des enseignants au rendement a permis d'améliorer l'apprentissage en moyenne. Or, il a été prouvé que cela était en partie dû au fait que les enseignants se concentraient davantage sur les élèves les plus capables. Comme avec de nombreuses autres études de ce type, les données probantes ne permettent pas de déterminer dans quelle mesure l'intervention a touché les enfants issus de milieux différents⁴⁷.

La technologie est parfois la voie préconisée pour promouvoir l'équité et l'inclusion. Les approches les plus efficaces à cet égard, y compris les autres réformes institutionnelles qu'il faudrait envisager, ne sont toutefois pas suffisamment connues. Il est à espérer que la nouvelle plateforme de technologies d'éducation (EdTech) récemment créée et financée par le ministère du développement international du Royaume-Uni (DFID) aidera à combler cette lacune.

Pour les autorités nationales et les agences internationales qui s'emploient à promouvoir l'équité dans l'éducation, se pose la question de la définition des priorités lorsque les ressources sont limitées. La revue d'ensemble systématique réalisée récemment sur l'éducation a identifié quelques études fournissant actuellement des analyses coût-efficacité des interventions. Parmi elles, un petit nombre seulement prend l'équité en compte. Dernièrement, une analyse a été développée à partir de données du programme de CAMFED en faveur de l'éducation des filles à l'école secondaire en Tanzanie, financée dans le cadre du programme Girl's Education Challenge du ministère britannique du développement international (DFID). Les résultats montrent qu'une démarche holistique peut avoir un fort impact. Si le coût d'une intervention ciblée sur les filles marginalisées est probablement plus élevé que pour la population en moyenne, le fort impact du programme fait que son efficacité par rapport au coût est au moins équivalente à celle d'autres programmes visant à toucher des populations plus privilégiées. Au Kenya, par exemple, un programme de bourses basées sur le mérite avait un coût moindre pour un impact moindre. Appliquée à d'autres programmes, cette analyse aidera les autorités nationales et les agences internationales à faire des choix éclairés.

Le droit de tous les enfants, quel que soit leur milieu d'origine, à développer leur plein potentiel à travers l'éducation est garanti par les conventions des droits de l'homme, et il est au cœur des Objectifs du développement durable. Cela étant, il n'en demeure pas moins nécessaire de déterminer comment l'éducation peut contribuer à l'obtention de différents résultats sociaux et de porter ces données d'observation à la connaissance des autorités nationales et des agences internationales. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation, l'UNICEF et le rapport de la Commission de l'éducation fournissent certains éléments factuels, mais il conviendrait d'étoffer davantage cette base de données probantes en soulignant le lien de causalité entre équité et résultats dans l'éducation.

Afin de surmonter certaines des contraintes méthodologiques liées à la fourniture de données factuelles sur l'équité dans l'éducation et d'identifier de nouvelles méthodes, le DFID a engagé des fonds à l'appui du programme approuvé en faveur de l'amélioration des statistiques d'éducation et de l'apprentissage (Better Education Statistics and Global Action to Improve Learning). Il s'agira également de déterminer s'il convient de mettre en place de nouvelles collaborations associant chercheurs formés aux méthodes empiriques rigoureuses (par exemple, aux expériences sur le terrain), spécialistes des programmes d'enseignement et de la pédagogie, et économistes politiques

⁴⁶ Birte Snilstveit et al., *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review*, 31e Systematic Review 24 (Londres : International Initiative for Impact Evaluation [3ie], 2015).

⁴⁷ Twaweza, *Teacher Incentives in Public Schools: Do They Improve Learning in Tanzania?* (Dar es Salaam : Twaweza, 2018).

et sociologues, qui pourraient non seulement juger si une intervention a réussi ou pas, mais aussi expliquer pourquoi, et pour qui. Parmi les domaines d'application possibles, citons la mise au point de méthodes de recherches plus flexibles, comme celles utilisées pour la résolution des conflits qui pourraient être adaptées à la problématique de l'éducation. La recherche dans le domaine de la violence parentale et infantile utilise des méthodes pour analyser les compétences non cognitives (comme la prise de décision et la résolution de problèmes) qui pourraient également être appliquées au secteur de l'éducation.

6. Les insuffisances des biens publics mondiaux existants

La partie qui précède met en lumière certains des domaines pour lesquels des biens publics mondiaux relatifs à l'équité et à l'inclusion existent déjà, et ceux dans lesquels il convient de les développer davantage. La nécessité de promouvoir une éducation équitable et inclusive est désormais bien établie dans les cadres internationaux, et certains réseaux et institutions sont en place pour fournir certains aspects des biens mondiaux qui sont nécessaires. Un travail considérable reste encore à accomplir pour générer ces biens mondiaux. Les insuffisances actuelles concernent la collecte et l'utilisation de données ventilées sur les groupes marginalisés, l'appui à la planification de l'éducation, y compris la mise à disposition de meilleurs outils diagnostiques du caractère équitable et inclusif du système, les conseils sur les interventions ciblées à privilégier pour atteindre les groupes désavantagés, la mise en place de mécanismes plus efficaces pour assurer la reddition de comptes et permettre aux groupes désavantagés de faire entendre leur voix, les innovations et les orientations en matière de financement équitable, ainsi que la conception et la mise en œuvre de méthodologies de recherche adéquates pour comprendre problèmes qui se posent et identifier des solutions fondées sur des données probantes.

7. Les domaines potentiels d'investissement dans les biens publics mondiaux

À la lumière des données d'observation exposant les obstacles qui entravent les politiques mises en place pour ne laisser personne de côté, comme souligné dans la partie 2, et des consultations avec les parties prenantes, les domaines ci-après ont pu être identifiés comme des priorités potentielles pour l'investissement du PME dans les biens publics mondiaux. L'accent est mis en premier lieu sur le renforcement des données de l'éducation et de la planification au sein des PDP du Partenariat mondial pour l'éducation. Pour garantir la réussite des initiatives, il sera particulièrement utile de documenter les approches et les données probantes et de mener des activités encourageant l'apprentissage par les pairs.

Collecter des données sur les groupes invisibles

- Mettre au point des méthodes pour recueillir des données sur les groupes qui, pour l'heure, sont absents des ensembles de données ou invisibles, et qui seraient très utiles à la planification nationale de l'éducation, notamment les populations nomades ou vivant dans les quartiers informels, les enfants des rues, les enfants vivant dans des institutions, des populations ethniques ou appartenant à des minorités religieuses, les enfants et adolescents LGBTI, les réfugiés ou encore les populations déplacées. À cet effet, il faudra s'assurer que ces groupes sont inclus à la fois dans les données des recensements et dans les plans d'échantillonnage des enquêtes auprès des ménages (avec des échantillons suffisamment importants pour permettre la ventilation des données et, au besoin, un suréchantillonnage). On pourra envisager des approches novatrices pour recueillir des données sur des groupes

difficiles à atteindre en utilisant, par exemple, les téléphones mobiles ou les images par satellite.

- Formuler des orientations directrices sur la manière de collecter des données qui pourraient être politiquement sensibles, concernant notamment la race ou l'appartenance ethnique, la communauté LGBTI, les personnes touchées par le VIH et le sida — y compris des recommandations éthiques pour garantir l'adoption de méthodes appropriées qui tiennent compte des sensibilités lors de la collecte de ces données auprès de personnes ayant vécu un traumatisme (par exemple causé par un conflit), victimes de sévices ou de négligence (comme les orphelins) ou stigmatisées (à cause de leur handicap ou du VIH et du sida).
- Promouvoir l'utilisation systématique des données identifiant les enfants porteurs d'un handicap pour évaluer leurs possibilités d'accès et d'apprentissage, à la fois dans le cadre d'enquêtes auprès des ménages et de systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) ; compiler systématiquement ces données en s'appuyant sur les travaux réalisés par l'ISU.
- Les méthodes susmentionnées s'appuient pour l'heure principalement sur les données d'enquêtes auprès des ménages. Il est rare que les SIGE contiennent des données ventilées en fonction de critères autres que le sexe. Pour que ces systèmes puissent effectivement ventiler les données d'autres groupes marginalisés, il faudra engager une réforme plus radicale des méthodes de collecte des données. Ces questions sont examinées de manière approfondie dans le document thématique KIX sur les données.
- Développer des méthodes d'évaluation des apprentissages qui soient plus inclusives, notamment pour permettre la participation d'enfants porteurs de plusieurs handicaps ou qui seraient exclus de ces évaluations s'ils ne fréquentaient pas l'école.

Utiliser plus efficacement les données ventilées

- S'appuyer sur les outils en place qui donnent aisément accès aux données en ligne (comme les bases de données WIDE et GRID) pour assurer l'inclusion systématique et en temps voulu des indicateurs liés à l'ODD 4 pouvant être ventilés :
 - La base de données WIDE pourrait ainsi inclure des données actualisées assorties de contrôles de qualité rigoureux et, éventuellement, mettre à disposition un service d'assistance technique chargé de répondre aux demandes ou d'offrir un appui sur mesure aux pays.
 - Les deux bases de données WIDE et GRID pourraient tirer profit de l'intégration de données portant sur l'apprentissage. Une source potentielle à cet égard est la base de données LAYS (Learning Adjusted Years of Schooling) mise au point récemment par la Banque mondiale dans le cadre de l'Indice du capital humain pour prendre en compte les années de scolarité corrigées de l'apprentissage. La ventilation de ces données exigera toutefois un travail supplémentaire. Ces données doivent par ailleurs tenir compte de l'apprentissage des enfants qui ne fréquentent pas l'école (de sorte que l'accès et l'apprentissage soient traités simultanément).
- Collaborer avec les autorités nationales pour promouvoir l'utilisation, dans le cadre de la planification, de données ventilées, notamment d'indicateurs ventilés par type d'inégalité pertinent, et encourager le renforcement des capacités dans ce domaine et l'adoption d'une approche par palier pour suivre les avancées. Cela pourrait prendre la forme d'un guide plus pratique et accessible sur l'analyse et l'interprétation des données d'enquête destiné aux planificateurs de l'éducation nationale. Une priorité à cet égard serait de faire un meilleur usage des sources de données comparables à l'échelle internationale et de mettre en relation les différentes sources de données nationales (notamment le SIGE et les enquêtes auprès des ménages).

- Identifier la manière dont les données des sources existantes peuvent être utilisées plus efficacement au niveau des pays, notamment pour s'assurer que les données relatives aux ODD sont ventilées sur la base des types d'inégalités qui sont pour l'heure moins visibles.
- Les nouvelles technologies peuvent être un bon moyen de collecter en temps voulu des données ventilées à cet effet et présentées dans des formats faciles à utiliser dans les pays. Ce sujet est traité en détail dans le document thématique KIX sur les données.

Prendre systématiquement en compte l'équité dans la planification de l'éducation

- Identifier des moyens de garantir que chaque plan national d'éducation comprenne un diagnostic systématique du problème sous l'angle de l'équité et de l'inclusion et soit accompagné de stratégies chiffrées pour les prendre en compte. Cela suppose de ventiler les données sur la base de l'équité et de l'inclusion comme point de départ dans la planification et d'identifier les groupes les plus défavorisés dans un contexte national, en indiquant d'emblée les arbitrages susceptibles d'être opérés et la manière dont ceux-ci seront abordés. Cela nécessite en outre d'appliquer des méthodes permettant d'assurer que les dimensions d'équité et d'inclusion sont toutes deux prises en compte dans les plans nationaux de développement et d'éducation, et non considérées indépendamment de ces plans. Il est également crucial de resserrer les liens entre plans nationaux d'éducation et de développement, compte tenu de l'importance des réformes transsectorielles pour s'attaquer aux diverses formes d'inégalités dans l'éducation.
- Élaborer des directives sur la manière d'intégrer l'équité et l'inclusion dans les plans nationaux (en combinant approche systématique et analyses ciblées) et de procéder au suivi des modalités mises en œuvre à cet effet. Ces directives devraient utiliser les cadres d'équité et d'inclusion existants, étant entendu que l'on s'est assuré de leur applicabilité dans le cas de pays aux ressources et aux capacités limitées.
- Veiller à ce que ces directives prennent en considération le soutien dont ont besoin les enseignants confrontés à la diversité des élèves de leurs classes, et s'assurer que la réforme des programmes scolaires et de l'évaluation tient compte des aspects d'équité et d'inclusion. On pourra, par exemple, se soucier du rythme de progression du programme d'enseignement pour les apprenants de première génération et prévoir des systèmes d'évaluation permettant d'inclure les enfants présentant différents types de handicap.
- Examiner les approches adoptées au plan national pour traiter de l'équité et de l'inclusion dans les structures publiques aux fins de planification — que ce soit par l'intermédiaire d'unités spécialisées ou par d'autres moyens — afin d'en tirer des enseignements pour d'autres pays.

Identifier des méthodes pour atteindre les groupes nécessitant un soutien ciblé

- Soutenir la nouvelle initiative sur l'éducation inclusive lancée par le DFID, le ministère norvégien des Affaires étrangères et la Banque mondiale en vue d'identifier les domaines prioritaires dans lesquels les autorités nationales doivent encourager les démarches de soutien aux enfants handicapés.
- Identifier les initiatives ayant permis d'atteindre d'autres groupes et de leur fournir une éducation de qualité, tels que les enfants des rues, les enfants vivant dans des institutions, les enfants appartenant aux populations pastorales ou les enfants vivant dans des bidonvilles ou dans des zones rurales reculées, notamment. En fonction des cas et des besoins, fournir des conseils sur les approches qui pourraient être recommandées pour apporter un soutien à des groupes spécifiques d'enfants, sachant que les problèmes à résoudre seront vraisemblablement propres à chaque contexte et appelleront des réponses adaptées en conséquence.

- Recenser les exemples réussis de formation destinée aux enseignants et aux directeurs d'établissement intégrant les dimensions d'équité et d'inclusion, y compris dans le contexte de classes marquées par la diversité des élèves.
- Recenser les cas où il est établi que les interventions ne sont pas parvenues à atteindre les plus marginalisés, et indiquer si cela est dû à une conception inadéquate, à des contraintes financières (ayant trait au montant des ressources ou à leur répartition, par exemple, ou à la question de savoir si ces ressources atteignent ceux qui en ont le plus besoin), au manque de volonté politique nécessaire à leur mise en œuvre, ou à d'autres raisons

Promouvoir une planification et des systèmes de reddition de comptes plus équitables et inclusifs

- Identifier les approches positives utilisées dans certains pays pour promouvoir l'équité dans la reddition de comptes — liées par exemple aux incitations offertes aux enseignants — afin d'en tirer des enseignements pour d'autres pays.
- Soutenir les approches des groupes communautaires locaux, des organisations de la société civile et des syndicats enseignants pour promouvoir des stratégies encourageant l'équité dans l'éducation au niveau des pays, en veillant à ce que ces groupes aient accès à des données ventilées et des éléments probants pour éclairer leur activité de plaidoyer.
- Il faudra probablement faire appel à divers réseaux et institutions pour s'assurer que l'on dispose de mécanismes efficaces pour générer des données probantes, formuler sur cette base des politiques publiques et traduire ces politiques en actions concrètes au niveau des établissements et des salles de classe. Certains de ces réseaux et institutions existent déjà, mais il convient d'en mesurer l'efficacité au regard de ces objectifs, en particulier s'agissant des groupes les plus marginalisés qui pourraient ne pas être couverts par les données.
- Une approche efficace et adaptée au contexte passe par la mise en place de mécanismes de mobilisation et de coordination associant des représentants des groupes marginalisés eux-mêmes, notamment via les réseaux Sud-Sud. Le réseau CAMA de la CAMFED, qui regroupe de jeunes femmes marginalisées ayant bénéficié d'une éducation, est un exemple riche d'enseignements qui pourrait servir de base à d'autres initiatives. Le réseau PAL de collaboration Sud-Sud offre un autre exemple. Il convient de développer ces réseaux en tenant compte du contexte propre à chaque pays pour s'assurer que les voix marginalisées contribuent aux processus de planification et de mise en œuvre.
- Si l'on veut s'assurer du caractère inclusif de la conception, de la mise en œuvre et du contrôle du fonctionnement des biens publics mondiaux (qu'ils soient principalement axés sur l'équité et l'inclusion ou de portée plus générale), il convient par ailleurs d'examiner la question de l'accessibilité — par exemple, les langues utilisées — et les approches à promouvoir pour prendre en compte les différents types de handicaps.

Mettre au point des stratégies de financement national basées sur les ressources intérieures et l'aide extérieure dans la perspective de l'universalisme progressif

- Élaborer des principes pour que les autorités nationales et les bailleurs de fonds adoptent une démarche d'universalisme progressif tenant compte du stade de développement des systèmes d'éducation.
- Faire que les pays adoptent de manière plus systématique la méthodologie des comptes nationaux d'éducation et assurent la collecte régulière et en temps voulu de données financières fiables provenant de diverses sources, notamment des dépenses financées par les ressources intérieures et l'aide, des dépenses des ménages et d'autres sources, et que ces

données soient ventilées sur la base des différents groupes de population pour savoir qui contribue à ces dépenses et qui en bénéficie.

- Examiner les stratégies nationales de répartition des subventions scolaires destinées à résoudre les inégalités, ainsi que les formules de financement national pour redistribuer les ressources, afin d'en tirer des enseignements pour d'autres pays.
- Dans les pays souhaitant étendre à 12 ans le nombre d'années d'enseignement gratuit, identifier des solutions politiques viables pour accroître l'enseignement secondaire qui ne présentent pas d'effets pervers sur les niveaux d'éducation inférieurs et qui garantissent que les plus défavorisés en bénéficient.
- Compte tenu des difficultés rencontrées dans certains contextes face à l'accroissement rapide des effectifs dans le cycle secondaire formel, examiner les formules mises en place par les pays ayant opté pour d'autres modèles d'enseignement secondaire, en fournissant des indications sur le coût de ces prestations, des accréditations y afférentes, du recrutement des enseignants, etc..
- Examiner le cadre du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 afin d'évaluer les efforts des pays en faveur de l'équité à travers les financements (tableau 1).

Tableau 1. Cadre d'évaluation de l'engagement financier des pays en faveur de l'équité

	Question	Précisions
1	Le cadre juridique mentionne-t-il explicitement l'obligation, pour les autorités, de lutter contre les situations défavorisées dans l'éducation ?	L'engagement sera jugé solide si les besoins de plusieurs groupes défavorisés ont été pris en compte par la loi, ainsi que par des réglementations sur le financement propres aux établissements d'enseignement.
2	a. L'accès gratuit universel à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire est-il un principe directeur de la politique de l'État ? b. Dans le cas de paiements susceptibles d'avoir des effets néfastes sur les chances d'éducation des enfants défavorisés, le gouvernement propose-t-il des exonérations ?	L'engagement sera jugé minimal si des frais sont associés à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, et maximal si l'éducation est gratuite et universelle à tous les niveaux. L'engagement sera considéré comme optimal s'il existe des exonérations ou d'autres dispositifs pour compenser les coûts tels que les manuels, le transport scolaire ou les uniformes.
3	a. Existe-t-il des politiques visant à augmenter les ressources des élèves issus de ménages défavorisés ? b. Le cas échéant, quelle est la part des dépenses publiques d'éducation et/ou de protection sociale réaffectée ?	L'engagement sera jugé solide s'il existe des politiques visant à fournir des ressources aux élèves issus de ménages défavorisés, par exemple des transferts en espèces, des subventions, des bourses et des mesures d'incitation en nature (cantine scolaire, etc.). Autrement dit : quelle est l'intensité de l'intervention ?

	<p>c. Quel est le pourcentage d'élèves concernés ?</p> <p>d. Comment les décisions relatives au choix des bénéficiaires sont-elles prises ?</p> <p>e. Le succès de ce choix est-il suivi et évalué ?</p>	<p>Autrement dit : quelle est la couverture de l'intervention ?</p> <p>Autrement dit : les cibles sont-elles précisées, les critères sont-ils clairs, et les résultats peuvent-ils être contrôlés ?</p> <p>Autrement dit : le pays dispose-t-il d'un système de suivi et d'évaluation bien établi pour analyser les bénéficiaires et étayer les politiques ?</p>
4	<p>a. Existe-t-il des politiques visant à augmenter les ressources affectées aux établissements défavorisés ?</p> <p>b. Le cas échéant, quelle est la part des dépenses publiques d'éducation réaffectée ?</p> <p>c. Quel est le pourcentage d'établissements concernés ?</p> <p>d. Comment les décisions relatives au choix des bénéficiaires sont-elles prises ?</p> <p>e. Le succès de ce choix est-il suivi et évalué ?</p>	<p>L'engagement sera jugé solide si les établissements défavorisés en raison de leurs effectifs d'élèves, de leur taille ou de leur localisation reçoivent des ressources supplémentaires pour compenser les surcoûts, au moyen de règles de financement par élève pondérées.</p> <p>Autrement dit : quelle est l'intensité de l'intervention ?</p> <p>Autrement dit : quelle est la couverture de l'intervention ?</p> <p>Autrement dit : les cibles sont-elles précisées, les critères sont-ils clairs, et les résultats peuvent-ils être contrôlés ?</p> <p>Autrement dit : le pays dispose-t-il d'un système de suivi et d'évaluation bien établi pour analyser la situation des bénéficiaires et étayer les politiques ?</p>
5	<p>Existe-t-il des politiques visant à augmenter les ressources affectées aux régions défavorisées ?</p>	<p>L'engagement sera jugé solide si la décentralisation des responsabilités éducatives en faveur des collectivités territoriales s'accompagne d'un soutien financier supplémentaire aux régions défavorisées du fait de leurs ressources plus limitées.</p>

Source : UNESCO 2016.

Entreprendre la collecte et promouvoir l'utilisation de données probantes rigoureuses afin de déterminer ce qui fonctionne à grande échelle pour assurer l'équité dans l'éducation et d'identifier en quoi une éducation équitable contribue au développement social

- Développer et promouvoir l'utilisation de méthodologies permettant d'évaluer les effets des programmes mis en œuvre à grande échelle et conduire des analyses coût-efficacité afin de prendre en compte l'équité, notamment lorsque les inégalités s'ajoutent les unes aux autres. Les approches de ce type imposent de s'assurer que les populations défavorisées sont

comprises dans le champ d'intervention (ce qui peut nécessiter de veiller à la couverture géographique ou, dans certains cas, de mettre en place des programmes spécialement ciblés, par exemple dans les zones touchées par un conflit). Elles doivent en outre traiter à la fois de l'accès et de l'apprentissage pour présenter des données probantes sur la manière d'éviter les arbitrages. Il convient également de prendre en compte les méthodes permettant de cerner l'impact d'interventions multiples axées sur les différents aspects des inégalités auxquels les plus marginalisés sont confrontés — que ce soit au sein ou en dehors du secteur de l'éducation.

- Entreprendre une analyse coût-efficacité à partir des données existantes en s'assurant que l'équité dans les programmes vise à atteindre les élèves marginalisés à tous les niveaux d'enseignement.
- Élaborer et encourager l'utilisation de méthodologies solides de collecte de données factuelles sur des sujets sensibles pour lesquels les approches classiques d'évaluation d'impact sont inapplicables ou inadaptées — s'agissant notamment de violences sexistes, de l'éducation dans les situations de conflits ou d'enfants stigmatisés du fait de leur handicap. Ces méthodologies pourraient également envisager de prendre en compte la parole des populations marginalisées afin d'assurer une meilleure compréhension des problèmes auxquels elles sont confrontées et des solutions possibles.
- Mener des recherches pour comprendre en quoi la discrimination dont sont victimes les groupes défavorisés a un impact sur leurs opportunités d'éducation, et recueillir des données factuelles sur l'efficacité des solutions proposées pour traiter ce problème.
- Recueillir des données factuelles sur les domaines qui sont susceptibles d'avoir le plus fort impact sur les groupes les plus marginalisés, mais qui laissent actuellement à désirer — dans le domaine par exemple de l'éducation de la petite enfance, où les différents types de prestations qui sont souvent proposés ne sont pas nécessairement accessibles à tous de la même manière ; des moyens à mettre en œuvre pour doter les enseignants de compétences renforcées qui leur permettent d'améliorer l'acquisition des fondamentaux par les enfants, notamment les enfants handicapés ; ou encore des approches adaptées à l'éducation des enfants des rues ou d'enfants vivant dans des institutions.
- Identifier les pays qui ont réussi à réduire les inégalités tout en améliorant l'accès à l'éducation et l'apprentissage, et évaluer les conditions dans lesquelles cela a été possible afin d'en tirer des enseignements pour d'autres pays, notamment en utilisant des données longitudinales ou d'autres données pertinentes ; et comprendre les raisons des échecs lorsque les réformes n'ont pas fonctionné efficacement (déterminer, par exemple, si l'échec est imputable à une conception inadéquate ou à des contraintes politiques et financières).
- Entreprendre une nouvelle analyse pour déterminer les bienfaits d'une éducation équitable sur le développement social au sens large. Cela nécessite d'adopter des démarches qui permettent de mieux comprendre les mécanismes de causalité par lesquels une éducation équitable peut avoir des effets bénéfiques pour la société.

Table 2 : Défis et exemples des domaines d'investissement

Domaine d'investissement	Exemples d'activités			
Données	Collecte de données sur les groupes invisibles et les	Observation en classe et outils de diagnostic système	Collaboration avec les autorités nationales pour	Exploitation des bases de données internationales et amélioration de

	exclus des SIGE et des enquêtes auprès des ménages		promouvoir l'utilisation plus efficace de données ventilées	ces outils via l'inclusion accrue de données d'apprentissage
Planification	Conseils sur la prise en compte de l'équité dans les plans d'éducation	Identification des approches de nature à atteindre les groupes exigeant un appui ciblé	Mise en place de réseaux et recueil de données factuelles sur les systèmes inclusifs de reddition de comptes	Envisager des programmes d'enseignement et des systèmes d'évaluation adaptés à une diversité d'apprenants
Financement	Mise au point de stratégies de financement basées sur les ressources intérieures et l'aide extérieure pour promouvoir l'universalisme progressif, par ex. des comptes nationaux d'éducation	Identification des formules de subventionnement des écoles et de financement qui favorisent la redistribution des ressources	Identification des solutions envisageables pour développer l'éducation secondaire de manière équitable	Analyse coût-efficacité des programmes ciblés
Recherche et évaluation	Nouvelles méthodes d'évaluation des impacts en termes d'équité	Sujets sensibles, discrimination et voix des marginalisés	Recherche sur les domaines susceptibles d'avoir le plus fort impact sur les plus marginalisés, par ex. l'éducation de la petite enfance	Étude de pays ayant réussi à réduire les inégalités dans l'éducation et à faire qu'une éducation plus équitable contribue au développement social

Références

- Alcott, Ben, Pauline Rose, Ricardo Sabates et Rodrigo Torres. *Three Steps to Help Policymakers Measure Equity in National Education Planning*. Data for Sustainable Development (blog). Institut de statistique de l'UNESCO, 21 juin 2018. <https://sdg.uis.unesco.org/2018/06/21/three-steps-to-help-policymakers-measure-equity-in-national-education-planning/>.
- Alcott, Benjamin et Pauline Rose. *Learning in India's Primary Schools: How Do Disparities Widen across the Grades?* International Journal of Educational Development 56 (2017): 42-51.
- Banque mondiale. *New Inclusive Education Initiative for Children with Disabilities Announced by DFID, Norad, and the World Bank*. Communiqué de presse, 26 juillet 2018a. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2018/07/26/new-inclusive-education-initiative-for-children-with-disabilities-announced-by-dfid-norad-and-the-world-bank>.
- . *Why LGBTI Inclusion Is Key to Shared Prosperity*. News, Banque mondiale, 17 mai 2018b. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2018/05/17/why-lgbti-inclusion-is-key-to-shared-prosperity>.
- . Rapport sur le développement dans le monde : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation. Washington, Banque mondiale, 2018c.
- Bari, Faisal, Rabea Malik, Pauline Rose et Nidhi Singal. 2018. "Identifying Disability in Household Surveys: Evidence on Education Access and Learning for Children with Disabilities in Pakistan." Policy paper 18/1, REAL Centre, Université de Cambridge, Royaume-Uni, 2018.
- Bhattacharjea, Suman, Wilima Wadhwa et Rukmini Banerji. *Inside Primary Schools: A Study of Teaching and Learning in Rural India*. Mumbai : ASER and Pratham Education Initiative, 2011.
- Burdett, Newman. *The Good, the Bad, and the Ugly: Testing as a Key Part of the Education Ecosystem*. RISE working paper RISE-WP-16/010, Research on Improving Systems of Education, Oxford, Royaume-Uni, 2016.
- Carr-Hill, Roy. *Missing Millions and Measuring Development Progress*. World Development 46 (2013): 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2012.12.017>.
- Commission de l'éducation. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. New York : International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016.
- Crouch, Luis et Caine Rolleston. 2017. *Raising the Floor on Learning Levels: Equitable Improvement Starts with the Tail*. Insights note, Research on Improving Systems of Education, Oxford, Royaume-Uni, 2017.
- Dercon, Stefan et Pramila Krishnan. *Poverty and the Psychosocial Competencies of Children: Evidence from the Young Lives Sample in Four Developing Countries*. Children, Youth and Environments 19, no. 2 (2009): 138-63.
- Educational Initiatives. *Student Learning Study: Status of Student Learning across 18 States of India in Urban and Rural Schools*. Working paper 9, Educational Initiatives, Ahmedabad, 2010.
- Ilie, Sonia, and Pauline Rose. *Who Benefits from Public Spending on Higher Education in South Asia and Sub-Saharan Africa?* Compare 48, no. 4 (2018): 630-47.

- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). *Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries*. Information paper 49, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2018. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip49-education-disability-2018-en.pdf>.
- . Manuel de mesure de l'équité dans l'éducation. Montréal: Institut de statistique de l'UNESCO, 2018.
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO) et IIEP (Institut international de planification de l'éducation)-UNESCO (Paris et Dakar). *Who Pays for What in Education? The Real Costs Revealed through National Education Accounts*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2016.
- Mizunoya, Suguru, Sophia Mitra, and Izumi Yamasaki. *Disability and School Attendance in 15 Low- and Middle-Income Countries*. *World Development* 104 (2018): 388-403.
- Omoeva, Carina, Wael Moussa, Amy Jo Dowd, Amy Mulcahy-Dunn, Keely Alexander, Chris Cumiskey et Wilima Wadhwa. *Practical Recommendations for Equity Analysis in Education*. Washington : FHI360 et Save the Children, 2017.
- PME (Partenariat mondial pour l'éducation). *Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and PME-Funded Grants*. Working paper 3, Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, 2018.
- . Plan stratégique PME 2020. Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, 2016.
- . Rapport sur les résultats 2018. Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018.
- Pritchett, Lant et Amanda Beatty. *The Negative Consequences of Overambitious Curricula in Developing Countries*. Harvard Kennedy School working paper RWP12-035, Cambridge, Massachusetts, 2012.
- Rose, Pauline et Benjamin Alcott. *How Can Education Systems Become Equitable by 2030? DFID Think Pieces – Learning and Equity*. Rapport préparé pour le ministère du développement international du Royaume-Uni. Health & Education Advice and Resource Team, Oxford, Royaume-Uni, 2015.
- Rose, Pauline, Ricardo Sabates, Benjamin Alcott et Sonia Ilie. Document de référence pour *The Learning Generation*, Commission de l'éducation, New York, 2016.
- Rose, Pauline. *Three Lessons for Educational Quality in Post-2015 Goals and Targets: Clarity, Measurability and Equity*. *International Journal of Educational Development* 40 (2015): 289-96.
- Sabates, Ricardo, Pauline Rose, Marcos Delprato et Benjamin Alcott. *Cost-effectiveness with Equity: Raising Learning for Marginalised Girls through Camfed's Programme in Tanzania*. Policy paper 18/2, REAL Centre, Université de Cambridge, Royaume-Uni, 2018.
- . *Slow Down, You're Going Too Fast: Matching Curricula to Student Skill Levels*. *International Journal of Educational Development* 40 (2015): 276-88.
- Snilstveit, Birte, Jennifer Stevenson, Daniel Phillips, Martina Vojtkova, Emma Gallagher, Tanja Schmidt, Hannah Jobse, Maisie Geelen, Maria Grazia Pastorello et John Evers. *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review*. 3ie Systematic Review 24. Londres : International Initiative for Impact Evaluation (3ie), 2015.

Twaweza. *Teacher Incentives in Public Schools: Do They Improve Learning in Tanzania?* Dar es Salaam: Twaweza, 2018.

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016. Paris: UNESCO, 2016.

———. *Fulfilling Our Collective Responsibility: Financing Global Public Goods in Education*. Policy paper 34, UNESCO, Paris, 2018.

———. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action : Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Paris : UNESCO, 2015.

———. Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019. Paris : UNESCO, 2018.

———. *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013-2014. Paris : UNESCO, 2014.

UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance). *The Investment Case for Education and Equity*. New York : UNICEF, 2015.

UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance) et ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). "Global Out-of-School Children Initiative Operational Manual." Global Initiative on Out-of-School Children. New York: UNICEF and Montreal: Institut de statistique de l'UNESCO, April 2015.

Watkins, Kevin. *Leaving no one behind: an agenda for equity*. The Lancet 384, no. 9961 (2014): 2248-2255.

Wise, Lisa et Róisín Hinds. *Realising the Pledge to Leave No One Behind: A Promise to Reach Every Last Child*. Londres : Save the Children, 2016.

Zubairi, Asma et Pauline Rose. *Bright and Early: How Financing Pre-primary Education Gives Every Child a Fair Start in Life*. Rapport préparé pour TheirWorld, 2017.

Annexe A : Fiche descriptive du PME sur l'équité et l'inclusion

Deux indicateurs du cadre de résultats portent sur l'équité et l'inclusion : l'indicateur 9 (proportion de pays en développement partenaires (PDP) dont l'indice d'équité a fortement progressé) et l'indicateur 16c (proportion de PSE/PTE assortis d'une stratégie visant à répondre aux besoins de groupes marginalisés et conforme aux normes de qualité au regard du sexe, des situations de handicap et d'autres dimensions contextuelles)⁴⁸. D'autres indicateurs du cadre de résultats permettent de suivre les progrès des PDP en matière de parité entre les genres (indicateurs 5 et 8), mais ces indicateurs sont examinés dans la fiche d'information sur l'égalité des genres. Malgré les difficultés rencontrées par les PDP du PME pour promouvoir l'équité et l'inclusion, on constate globalement des avancées considérables sur le front de l'équité entre 2010 and 2016. La qualité des stratégies élaborées pour s'attaquer aux problèmes d'équité dans les plans sectoriels de l'éducation s'est nettement améliorée en 2017.

Principaux résultats

Équité et inclusion (Indicateur 9)

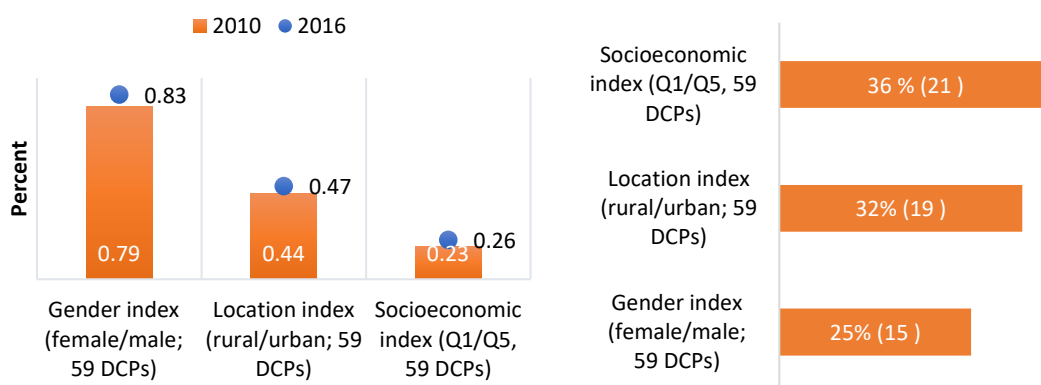
Les PDP du PME ont réalisé des progrès considérables sur le plan de l'équité en général, comme le montre l'amélioration de l'indice d'équité du PME (indicateur 9). L'indicateur 9 rend compte de la proportion de pays qui ont amélioré leur indice d'équité de plus de 10 % au regard de trois dimensions considérées collectivement : le genre, la localisation et la situation socioéconomique. Trente-sept pour cent des PDP, y compris des pays fragiles ou en conflit, ont amélioré leur indice de parité de plus de 10 % entre 2010 et 2015. La proportion de PDP ayant amélioré leur indice de parité entre 2010 et 2016 est passée à 42 % (41 % dans les pays fragiles ou en conflit). L'objectif fixé pour 2017 a donc été atteint.

L'amélioration de l'indice d'équité entre 2010 et 2016 tient essentiellement à la réduction des inégalités liées à la situation socioéconomique et à la localisation. La figure 1 montre que la dimension égalité des sexes de l'indice d'équité qui affiche la plus forte amélioration, a progressé le plus lentement entre 2010 et 2016 (6 %). En revanche, la dimension socioéconomique de l'indice affiche une amélioration de 11 % entre 2010 et 2016 bien que l'indice ait le moins progressé. En outre, 36 % des PDP ont progressé en termes d'équité, pour ce qui est de la situation socioéconomique, contre 25% pour la dimension genre de l'indice d'équité. Cela signifie qu'il importe d'accorder une plus grande attention à l'égalité des sexes dans les pays en développement partenaires du PME.

⁴⁸ Ces trois indicateurs ne sont pas ventilés par sexe dans le cadre de résultats.

Figure 1 : Les inégalités liées à la situation socioéconomique ont le plus diminué entre 2010 et 2016

Amélioration de l'indice d'équité dans les dimensions genre, localisation et situation socioéconomique sur la période 2010-2016 (gauche) et proportion de pays ayant progressé entre 2010 et 2016 pour chaque dimension (droite)



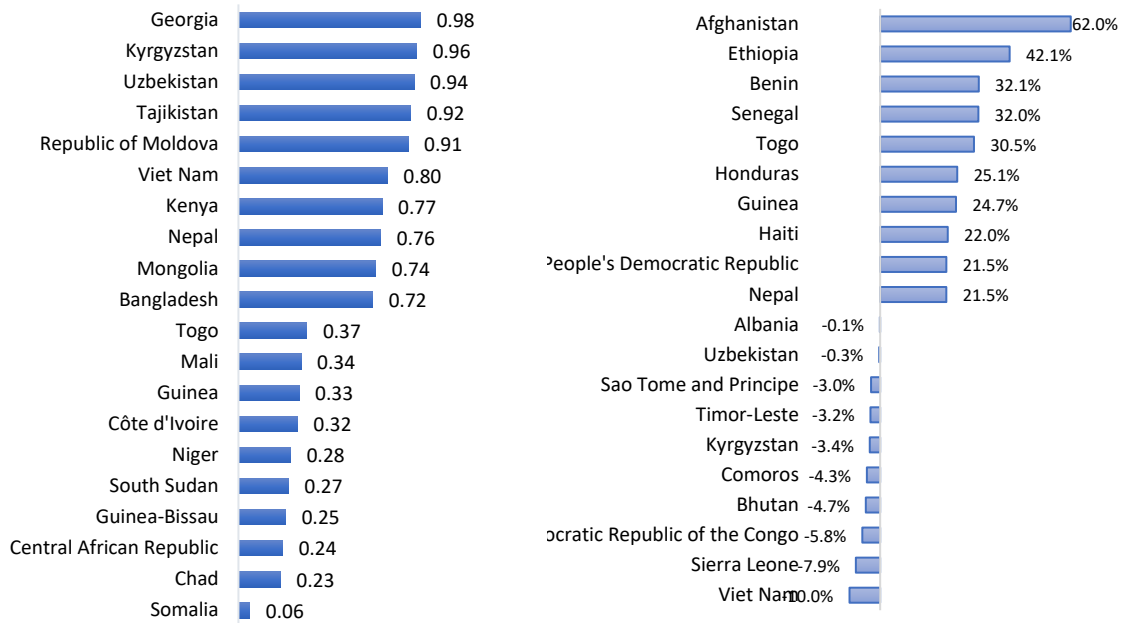
Source : Compilation du PME à partir des données de l'ISU et de la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE) de l'UNESCO

Note : Un nombre total de 59 PDP (dont 27 pays fragiles ou en conflit) ont été pris en compte pour calculer l'indice d'équité.

Des pays comme la Géorgie, la République kirghize et l'Ouzbékistan affichent la plus forte amélioration en termes d'équité du point de vue de l'achèvement du cycle primaire, alors que d'autres pays comme la Somalie, le Tchad et la République Centrafricaine sont à la traîne. Si certains PDP ont progressé sur le front de l'équité au regard des taux d'achèvement des études, d'autres pays ont vu leur indice d'équité se détériorer entre 2010 et 2016.

Figure 2 : L'équité de l'accès à l'éducation s'est détériorée dans certains pays du PME

Indice d'équité par pays, 2016 (gauche) et variation (en %) de cet indice entre 2010 et 2016 (droite)

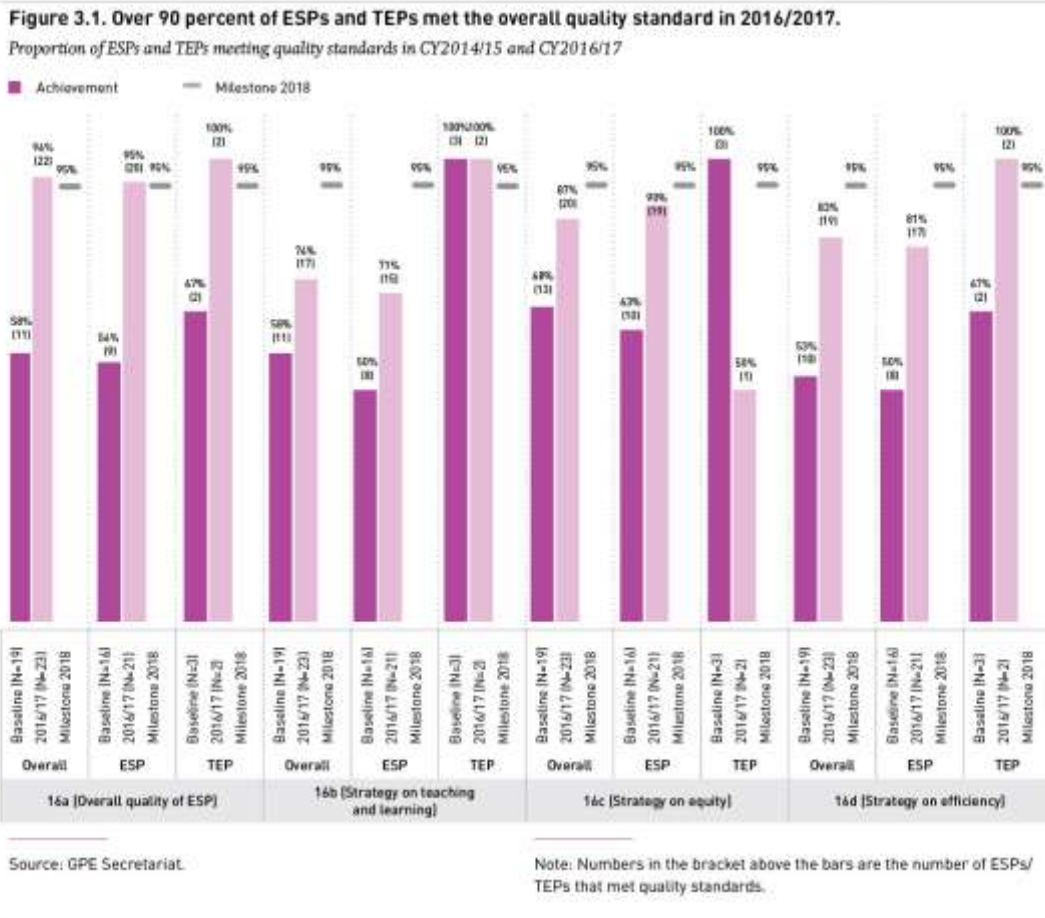


Source : Compilation du PME à partir des données de l'ISU et de la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE) de l'UNESCO. 29 pays disposent de données sur l'indice d'équité.

Note : Un nombre total de 59 PDP (dont 27 pays fragiles ou en conflit) ont été pris en compte pour calculer l'indice d'équité. Seuls les dix premiers et les dix derniers sont représentés dans la figure 2.

Qualité de la stratégie relative à l'équité (indicateur 16c)

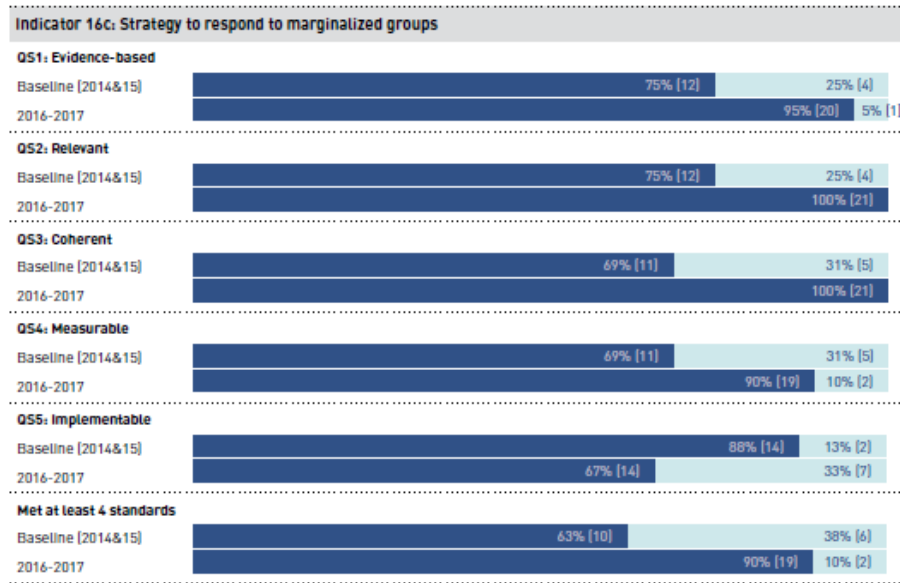
Aucun jalon n'a été fixé pour la proportion de PSE/PTE devant proposer une stratégie en faveur de l'équité qui soit conforme aux normes de qualité (indicateur 16c) en 2017. Les données montrent toutefois que la qualité des PSE/PTE s'est nettement améliorée en général, y compris la stratégie relative à l'équité (figure 3.1 du Rapport sur les résultats, comme indiqué ci-après). Quarante-sept pour cent des PSE/PTE (soit 20 sur 23) ont ainsi répondu à la norme de qualité générale de la stratégie de renforcement de l'équité en 2016/2017, contre 68 % (13 sur 19) pour la période de référence 2014/2015. La qualité des PSE au plan de l'équité s'est améliorée au regard de toutes les normes sauf celle concernant la mise en œuvre (figure 3).



Source : Secrétariat du PME (Rapport sur les résultats 2018, 3.1)

Note : La qualité des PSE/PTE est évaluée au moyen des normes de qualité du PME élaborées conjointement par le Secrétariat du PME et l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) de l'UNESCO. Les PSE doivent remplir au moins cinq normes de qualité sur sept, et les PTE au moins trois sur cinq, pour que le seuil de référence de la qualité soit jugé atteint.

Figure 3 : Proportion de PSE respectant chacune des normes de qualité relatives aux stratégies thématiques



Source : Secrétariat du PME (Rapport sur les résultats 2018, Annexes 3-5)

Annexe B. Exemples de biens publics mondiaux suggérés par les principales parties prenantes

(Ces exemples ont été fournis par les personnes consultées dans le cadre du processus d'élaboration du document. La liste n'est pas exhaustive et l'auteur du présent rapport n'a pas vérifié ces informations, notamment en ce qui concerne la manière dont elles traitent les questions d'équité et d'inclusion.)

Exemples de biens mondiaux fournissant des données sur l'équité et l'inclusion

Le portail du handicap (*Disability Data Portal*) est une base de données interactive qui fournit des informations sur l'inclusion dans l'éducation et sur d'autres thèmes : <https://www.disabilitydataportal.com/>.

L'ISU est l'entité dépositaire de la plupart des indicateurs de l'ODD 4. La liste des ressources qu'elle contient peut être consultée sur le site <http://tcg.uis.unesco.org/data-resources/> et comprend notamment les éléments suivants :

- *UIS.Stat* (<http://data.uis.unesco.org>) : La base de données en ligne de l'ISU contient les statistiques d'éducation les plus récentes sur 200 pays et territoires. Un grand nombre d'indicateurs sont ventilés par sexe, localisation géographique, niveau de revenu et d'autres dimensions.
- *UIS Data API* (<https://apiportal.uis.unesco.org>) : L'interface de programmation d'applications (API) offre aux développeurs et aux chercheurs accès aux données et métadonnées de l'ISU et leur permet d'extraire directement à la source des statistiques d'éducation, y compris des indicateurs non disponibles sur UIS.Stat.
- *SDG 4 Data Explorer* (<http://tcg.uis.unesco.org/4-1-1-international-large-scale-learning-assessments-of-children-and-young-people/>) : Cette base de données interactive permet de visualiser les données par pays, région ou année ; par source des données ; et par sexe, localisation géographique et niveau de revenu. Elle permet à l'utilisateur d'explorer des mesures de l'égalité qui sont essentielles à la réalisation de l'ODD 4.
- *eAtlas de l'UNESCO pour l'Éducation 2030* (<https://tellmaps.com/sdg4/>) : Cet atlas en ligne présente les données les plus récentes relatives aux indicateurs de l'ODD 4 sous forme de tableaux de classement et de cartes interactives faciles à partager et intégrer dans des sites web. L'eAtlas est disponible en anglais, français et espagnol.
- *Profils de pays* (<http://tcg.uis.unesco.org/country-profile/>) : Spécialement conçus pour les États membres, les profils de pays présentent des faits en bref et les derniers indicateurs mondiaux disponibles sur l'ODD 4 dans un format facile à comprendre.
- *Métadonnées relatives aux indicateurs mondiaux et thématiques pour le suivi et l'examen de l'ODD 4 et de l'Éducation 2030* (http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/metadata-global-thematic-indicators-sdg4-education2030-2017-en_1.pdf) : Ce document fournit une description détaillée de tous les indicateurs de l'ODD 4, y compris définition, méthodes de calcul, sources des données, ventilation, interprétation et autres informations.
- *Données sur l'éducation tirées des définitions d'indicateurs des enquêtes auprès des ménages* (<http://iag.uis.unesco.org/meetings-resources/>) : Compilé par le Groupe interinstitutions sur les indicateurs de l'inégalité (IAG-EII), ce document présente des informations sur le calcul et la ventilation des indicateurs de l'ODD 4 pouvant être établis à partir des données des enquêtes sur les ménages. Une nouvelle version du document contenant des descriptions d'indicateurs supplémentaires sera disponible sous peu.
- L'ISU et la Banque mondiale ont récemment publié un guide pour mesurer les dépenses d'éducation des ménages (*Measuring Household Expenditure on Education: A Guidebook for*

Designing Household Survey Questionnaires). Ce manuel (http://surveys.worldbank.org/sites/default/files/publications/Education%20GB_LSMS_2018.pdf) est une référence pour les praticiens en matière d'enquêtes qui recherchent des orientations sur la manière de concevoir et mettre en œuvre des enquêtes auprès des ménages qui mesurent les dépenses d'éducation. Dans le même ordre d'idées, l'ISU a également publié un rapport sur la disponibilité et la fiabilité des données de financement de l'éducation dans les enquêtes auprès des ménages (*Availability and Reliability of Education Finance Data in Household Surveys*) (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262804>).

Dans le cadre du *Programme de développement des capacités pour l'Éducation (CapED)* de l'UNESCO, l'ISU a mis au point un large éventail de ressources et d'outils en vue d'aider les pays à renforcer la collecte, la qualité et l'utilisation de leurs données pour suivre les progrès en direction de l'ODD 4. Ces ressources, qui peuvent être consultées à partir de l'adresse <https://en.unesco.org/themes/education/caped/resources>, comprennent des outils d'analyse de la qualité des données administratives, des données sur les dépenses publiques d'éducation et des données sur l'éducation tirées d'enquêtes auprès des ménages.

La *Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE)* est tenue à jour conjointement par l'ISU et par l'équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation : <https://sdg.uis.unesco.org/2019/01/24/turning-the-spotlight-on-those-left-behind-to-mark-the-first-international-day-of-education/>.

L'*indice du genre dans les ODD* créé par Equal Measures 2030 permet de suivre trois indicateurs d'éducation relatifs au genre. Equal Measures 2030 a également mis au point des biens publics sous la forme de programmes de formation destinés à promouvoir l'utilisation des données et leur exploitation à des fins de plaidoyer. À ce jour, ces programmes ont été mis en œuvre dans six pays.

Teach est un outil gratuit (*open source*) d'observation en classe conçu pour le cycle primaire (années 1 à 6). Élaboré par le pôle Éducation de la vice-présidence Pratiques mondiales de la Banque mondiale, *Teach* a pour ambition d'aider les pays à revenu faible ou intermédiaire à suivre et améliorer la qualité de l'enseignement. Cet outil permet de collecter des données sur la manière dont l'enseignant traite les élèves de sa classe qui présentent une diversité de besoins éducatifs. *Teach* a été expérimenté dans plus de 1 000 classes au Mozambique, au Pakistan, aux Philippines et en Uruguay, et a été testé avec des vidéos venant de 12 pays à revenu faible ou intermédiaire au niveau mondial. Des efforts sont par ailleurs en cours pour appuyer le développement professionnel des enseignants sur la base des leçons tirées de *Teach*, et ces travaux contribueront à la mise à disposition d'un bien public gratuit à l'avenir.

USAID, World Vision et Australian Aid ont élaboré et mis à l'essai un outil d'évaluation de l'apprentissage précoce de la lecture destiné à être utilisé avec des apprenants sourds ou malentendants et aveugles ou mal voyants. Des rapports d'évaluation sont disponibles sur la marche à suivre pour élaborer et mettre à l'essai l'outil d'évaluation de l'apprentissage précoce de la lecture et du langage des signes et sur l'utilisation de cet instrument suivant une modalité adaptée aux besoins des étudiants aveugles ou mal voyants en Inde, au Lesotho et aux Philippines.

Leonard Cheshire Disability et Humanity & Inclusion ont examiné comment les acteurs du développement et de l'aide humanitaire utilisent les questions sur le handicap mises au point par le Washington Group pour fournir des orientations aux ONG nationales et internationales et aux donateurs.

Dans le cadre de l'Initiative concernant les enfants non scolarisés, l'UNICEF et l'ISU ont élaboré un manuel opérationnel comprenant des directives pour le profilage des enfants non scolarisés à l'aide de données désagrégées¹.

L'Initiative MICS-EAGLE de l'UNICEF (Multiple Indicator Cluster Survey-Education Analysis for Global Learning and Equity) favorise une combinaison de modèles standard et d'analyses par pays suite aux consultations des parties prenantes, afin de ventiler les données des enquêtes MICS². L'initiative comprend une analyse de l'équité de l'apprentissage de base à l'aide des données sur les résultats d'apprentissage disponibles dans la plus récente roud de MICS.

Exemples de biens publics mondiaux soutenant l'élaboration de plans et de programmes

Cours à distance de l'IPE de l'UNESCO sur la planification de l'éducation inclusive : Ce cours qui s'appuie sur l'expertise de l'IPE en matière de planification et d'analyse du secteur éducatif a pour objet de mieux faire comprendre les problèmes liés à la prise en compte des questions d'éducation inclusive au stade de l'élaboration des plans sectoriels d'éducation ; il s'adresse à un public régional.

Le *Manuel de mesure de l'équité dans l'éducation* de l'ISU se veut une ressource à l'usage de tous ceux qui s'intéressent à la mesure et au suivi de l'équité dans l'éducation, en particulier les décideurs publics nationaux.

Guide du PME pour la planification du secteur de l'éducation – Transitions : Directives pour aider à mieux planifier le secteur de l'éducation en tenant compte de l'intersectionnalité des facteurs à l'origine de la marginalisation et de l'exclusion, notamment des enfants handicapés.

Guide pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation favorisant l'égalité des sexes : Élaborées par le PME et l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), ces directives ont pour ambition d'aider les praticiens à rafraîchir leurs connaissances en matière d'égalité des sexes et à identifier et mieux comprendre les problèmes liés à cette dimension dans l'éducation afin de pouvoir y apporter des réponses efficaces. Elles s'articulent autour de 10 modules qui expliquent comment conduire des analyses de la parité des sexes et intégrer cette dimension dans la préparation et l'évaluation de plans sectoriels de l'éducation.

Liste de vérification pour les stratégies nationales visant à mettre fin au mariage des enfants : Cette liste de vérification offre aux membres et partenariats nationaux de « Filles, pas épouses », ainsi qu'aux institutions des Nations Unies, aux donateurs et aux acteurs gouvernementaux, un cadre d'analyse des stratégies nationales visant à mettre fin au mariage des enfants. La liste a pour but d'inciter à l'analyse de ces stratégies, comment elles ont été ou peuvent être développées, ce qu'elles doivent inclure, et comment elles doivent être mises en œuvre. Elle sera utile aux parties prenantes dans les pays où i) une stratégie nationale est en cours d'élaboration, ii) est sur le point d'être lancée, ou iii) est actuellement mise en œuvre.

Manuel sur les normes minimales de l'INEE, et outils et ressources connexes (note d'orientation sur le genre, guide de poche de l'INEE sur l'éducation inclusive (*INEE Pocket Guide to Inclusive Education*), etc.) : Les groupes de travail du Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) travaillent actuellement à l'élaboration d'autres biens mondiaux, en particulier d'une boîte à outils pour mesurer le soutien psychosocial et l'apprentissage social et émotionnel.

Conception universelle de l'apprentissage pour aider tous les enfants à lire : Promouvoir l'alphabétisation des apprenants handicapés. L'équipe Reading Team de l'USAID a commandité une

¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247531>

² http://mics.unicef.org/methodological_work/6/MICS-EAGLE

revue globale des meilleures pratiques conduisant à la mise en place de solutions efficaces pour améliorer les résultats en lecture des enfants en situation de handicap.

Rapport *Costing Equity* : Ce produit du savoir démontre tout l'intérêt d'investir dans l'éducation inclusive des enfants handicapés et présente des recommandations et des options pour financer une éducation inclusive intégrant le handicap.

Including Children with Disabilities in Humanitarian Action: Education, produit par l'UNICEF, fournit des conseils pratiques et des points d'entrée pour assurer que l'éducation dans les situations d'urgence prend en compte les enfants handicapés³.

Guide for Including Disability in Education Management Information Systems, produit par l'UNICEF, formule des recommandations sur la manière dont les questionnaires scolaires peuvent collecter de meilleures données sur les enfants handicapés et présente un test de terrain en Tanzanie⁴.

Methodological Guidelines for Education Sector Analysis: L'UNICEF et l'UNESCO-IIEP, avec l'aide du GPE, préparent un nouveau chapitre sur l'analyse sectorielle de l'éducation intégratrice.

Réseaux : Notamment la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW), le Réseau interinstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE) et l'Initiative en faveur de l'éducation inclusive soutiennent également respectivement la planification et les programmes liés au genre, aux zones touchées par le conflit et aux enfants handicapés.

Exemples de biens publics mondiaux dans les domaines de l'innovation et des bonnes pratiques appliquées

Analyse coût-efficacité des interventions : Il ressort des examens systématiques complets conduits récemment sur l'éducation que peu d'études fournissent actuellement une analyse coût-efficacité des interventions. L'analyse coût-efficacité de programmes tels que celui de CAMFED en faveur de l'éducation secondaire des filles en Tanzanie⁵ permet d'établir des comparaisons entre des programmes holistiques très ciblés et des programmes moins coûteux, mais aussi moins centrés sur l'équité. L'application de ces outils d'analyse à d'autres programmes aidera les gouvernements nationaux et les organisations internationales à faire des choix éclairés.

Santé scolaire: le PME, Disease Control Priorities, et la Banque mondiale ont élaboré conjointement un rapport intitulé *Optimizing Education Outcomes*, qui propose un ensemble d'investissements en matière de santé scolaire pour les pays à revenu faible ou intermédiaire, pour aider les décideurs à effectuer des investissements abordables et à forte rentabilité dans ce domaine⁶. Sightsavers et Partnership for Child Development, avec un financement du PME, ont mis en œuvre l'initiative de School Health Integrated Programming (SHIP) (2014-2018), qui visait à renforcer la collaboration entre les ministères de la Santé et de l'Éducation et à améliorer les capacités de planification et de mise en œuvre communes de la santé en milieu scolaire intégré et programmes de nutrition dans plusieurs pays. L'initiative a produit des directives mondiales sur le déparasitage et la santé oculaire, un manuel

³ <http://training.unicef.org/disability/emergencies/education.html>

⁴ http://training.unicef.org/disability/emergencies/downloads/UNICEF_guide-for-including-disability-in-education-management-information-systems.pdf

⁵ Ricardo Sabates et al., *Cost-effectiveness with Equity: Raising Learning for Marginalised Girls through Camfed's Programme in Tanzania*, policy paper 18/2, REAL Centre, University of Cambridge, Royaume-Uni, 2018.

⁶ <https://www.globalpartnership.org/content/optimizing-education-outcomes-high-return-investments-school-health-increased-participation-and-learning>

de l'enseignant sur la santé et la nutrition en milieu scolaire inclus, ainsi qu'une analyse du coût du dépistage intégré de la vue en milieu scolaire⁷.

Le modèle de Champions du changement de Plan international est utilisé et adapté en Afrique, en Asie et en Amérique latine pour aider les filles, les garçons et les enseignants à comprendre les facteurs à l'origine de l'inégalité entre les sexes et le rôle que joue l'éducation pour remettre en question des normes sexospécifiques préjudiciables. En général, on constate une méconnaissance dans le secteur des moyens à mettre en œuvre pour que l'éducation encourage la parité de genre, et du rôle essentiel que joue l'enseignement dès le plus jeune âge (développement de la petite enfance/préscolaire) pour remettre en cause des normes sociales et de genre nocives.

Directives pour la conception et la mise en œuvre de politiques de subventionnement des écoles : Ces directives ont été publiées en 2018, assorties d'une série de vidéos pour en favoriser la diffusion et contribuer au renforcement des capacités. Suite à des études documentaires de l'IPE de l'UNESCO et du Centre pour le développement des politiques éducatives (Afrique du Sud), les subventions aux écoles ont fait l'objet d'un examen dans 14 pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe (Éthiopie, Kenya, Lesotho, Malawi et Rwanda), d'Asie de l'Est et du Pacifique (Indonésie, Mongolie, Timor-Leste et Vanuatu), d'Amérique latine et des Caraïbes (Honduras et Haïti) et d'Afrique francophone (Madagascar, République démocratique du Congo et Togo). Les cinq derniers examens concernaient des pays bénéficiant d'un soutien du PME.

Données probantes pour les gouvernements nationaux et les organisations internationales : Il s'agit d'identifier les moyens à mettre en œuvre pour assurer à tous les enfants le droit de réaliser pleinement leur potentiel scolaire, indépendamment de leurs origines, et en quoi cela peut générer des retombées sociales positives. Le rapport de suivi mondial sur l'éducation et la Commission de l'éducation fournissent déjà des données probantes à cet égard⁸. Il n'en reste pas moins souhaitable de poursuivre les travaux dans ce domaine, notamment pour établir les liens de causalité entre équité de l'éducation et résultats scolaires.

Le *Population Council* s'emploie à cartographier l'écosystème des différents intervenants (décideurs, praticiens, chercheurs et champions) dans le domaine de l'éducation des filles pour faire une synthèse de ce qui fonctionne et identifier les possibilités qui s'offrent de transposer à grande échelle les interventions et les investissements ayant donné de bons résultats.

USAID, World Vision et Australian Aid ont évalué les *innovations basées sur les nouvelles technologies* visant à améliorer les compétences en lecture dans les petites classes du primaire dans les pays en développement qui ont été mises en œuvre dans le cadre du concours mondial appelé « All Children Reading » (Tous les enfants lisent).

Kits de l'UNICEF pour améliorer l'accessibilité à l'éducation en situation d'urgence : Ces kits contiennent des fournitures et des directives pédagogiques pour aider les enseignants/animateurs à les utiliser dans le cadre d'activités (par exemple, loupes, kits « école-en boîte », globes tactiles) ; en 2016, ces kits avaient été distribués dans plus de 40 pays.

⁷ <https://www.globalpartnership.org/funding/gra>.

⁸ UNESCO, *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*, Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013-2014 (Paris : UNESCO, 2014); Commission de l'éducation, *The Learning Generation*.