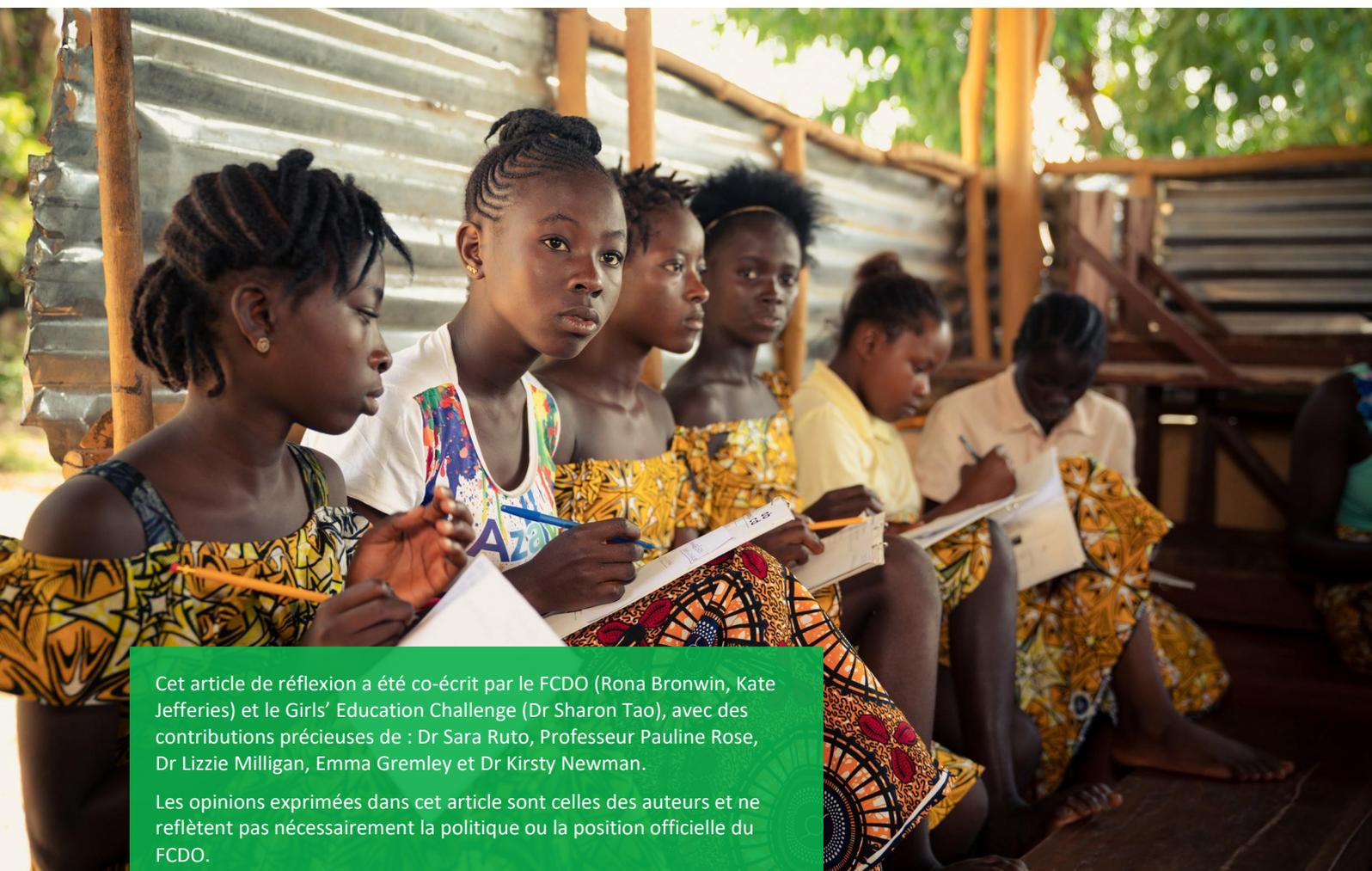


Apprentissage **fondamental pour tous et pour toutes**: inclure les enfants les plus marginalisées est possible, réaliste et une priorité.

Un article de réflexion du Bureau des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement du Royaume-Uni (FCDO) et du Girls Education Challenge sur la raison pour laquelle les enfants les plus marginalisés doivent être prioritaires dans les efforts mondiaux pour garantir un apprentissage fondamental pour tous et pour toutes.



Cet article de réflexion a été co-écrit par le FCDO (Rona Bronwin, Kate Jefferies) et le Girls' Education Challenge (Dr Sharon Tao), avec des contributions précieuses de : Dr Sara Ruto, Professeur Pauline Rose, Dr Lizzie Milligan, Emma Gremley et Dr Kirsty Newman.

Les opinions exprimées dans cet article sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la politique ou la position officielle du FCDO.

Introduction

L'accent mondial accru sur l'apprentissage fondamental offre une opportunité bienvenue et renouvelée de garantir que tous les enfants obtiennent ce qu'ils méritent de l'éducation. L'action visant à améliorer l'apprentissage fondamental pour tous et toutes reste essentielle pour les chances et les choix de vie des enfants et des jeunes marginalisés à l'échelle mondiale. Mettre en lumière les élèves marginalisés, qu'ils soient à l'intérieur ou à l'extérieur du système, permettra à tous les partenaires – gouvernements, exécutants et partenaires du développement – d'atteindre ces enfants grâce aux réformes et interventions en matière d'apprentissage fondamental. La centralisation des élèves marginalisés permettra également d'atteindre plus efficacement tous les autres enfants du système – ce qui fonctionne pour les plus marginalisés fonctionnera pour tous et pour toutes – et ainsi les ambitions et engagements visant à améliorer l'apprentissage fondamental à grande échelle seront réalisés.

Cet article se concentre sur la question de savoir si les enfants et les jeunes apprennent, afin de comprendre qui bénéficie des efforts visant à améliorer l'apprentissage fondamental et, plus important encore, qui risque de passer à côté. Agir sur cette information permettra à tous les enfants d'apprendre les bases et assurera des progrès sur l'apprentissage fondamental à grande échelle, à l'échelle mondiale. Le droit fondamental à l'éducation et les engagements mondiaux pour améliorer l'apprentissage fondamental pour tous et toutes exigent que l'apprentissage fondamental à grande échelle et la prise en charge des enfants les plus marginalisés ne soient pas perçus comme un choix binaire. Les deux sont nécessaires et sont mutuellement bénéfiques. Cependant, sans établir une intention claire et la garder au premier plan, cela ne se produira pas. L'inégalité dans l'éducation augmentera et l'éducation de qualité pour tous et pour toutes ne sera pas atteinte.

Tous les enfants marginalisés doivent être visibles et leur apprentissage doit être une priorité dans chaque contexte donné. Les systèmes doivent commencer par ce qui fonctionne pour améliorer l'apprentissage des groupes marginalisés et orienter la politique et les interventions en matière d'apprentissage fondamental autour de leurs besoins, plutôt que de commencer par les plus faciles à atteindre. Le soutien ciblé pour les jeunes marginalisés en dehors du système doit inclure un accent sur l'apprentissage, car l'apprentissage fondamental est essentiel pour surmonter les obstacles auxquels ils sont confrontés. Les deux efforts nécessitent une approche intentionnelle, visant à garantir que les enfants marginalisés apprennent les bases, ainsi qu'une expansion de la conceptualisation de l'apprentissage fondamental au-delà des premières classes et de l'enseignement formel.



© LINK Éducation

Qu'est-ce que l'apprentissage fondamental *pour tous et pour toutes* et pourquoi est-il important ?

L'apprentissage fondamental fait référence à l'alphabétisation de base, le calcul, et les compétences transférables, telles que les compétences socio-émotionnelles. Ces compétences sont les éléments de base nécessaires pour que les enfants puissent apprendre et obtenir une éducation de qualité, qui est un droit pour chaque enfant et qui est inscrite dans l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4). Pour avoir le plus grand impact sur les enfants et la société, les compétences fondamentales sont idéalement acquises lors des premières années de l'école primaire. Ces compétences sont nécessaires pour transformer les faibles niveaux d'apprentissage actuels auxquels sont confrontés la majorité des enfants dans les pays à revenu faible et intermédiaire (LIC et MIC). Cependant, la réalité des systèmes éducatifs médiocres et des défis rencontrés par les jeunes à l'échelle mondiale signifie que cela ne se produit pas toujours.

L'apprentissage fondamental n'est souvent pas acquis lors des premières classes de l'école primaire et est donc nécessaire pour les groupes d'enfants plus âgés, les jeunes et les adultes, ainsi qu'en dehors du système scolaire formel. En dissociant le concept d'apprentissage fondamental d'un accent spécifique mis sur les premières classes de l'école primaire, nous pouvons également voir comment et pourquoi les efforts en matière d'apprentissage fondamental doivent prendre en compte les enfants et les jeunes marginalisés, qui sont les plus à risque d'abandonner ou qui ont déjà été contraints d'abandonner. Cela inclut également les populations réfugiées et déplacées pour lesquelles les compétences fondamentales sont les éléments essentiels de leur avenir, où qu'il soit. Les compétences fondamentales aideront ces jeunes marginalisés à :

1. Acquérir *d'avantage* d'apprentissage, de connaissances et de compétences de haut niveau. Un élève doit savoir lire, écrire et compter pour accéder à de nouveaux contenus et matières. C'est vrai pour un programme scolaire de primaire, les sciences au niveau secondaire, un manuel de mécanique ou une formation aux moyens de subsistance.
2. Naviguer et réussir sur le marché du travail, que ce soit dans l'économie formelle ou informelle. La capacité de lire une commande ou d'additionner des prix est essentielle dans de nombreux emplois, ou pour naviguer dans les services financiers, tel que l'argent mobile. Des recherches ont montré une association significative entre l'alphabétisation et les revenus dans sept pays à revenu faible et intermédiaire.
3. Faire des choix, prendre soin de leurs familles et améliorer les résultats intergénérationnels. Il existe de fortes relations entre l'apprentissage fondamental et de meilleurs résultats en matière d'éducation et de santé pour leurs enfants. Au minimum, être capable de lire une boîte de médicaments est quelque chose que chaque parent devrait pouvoir faire. Les preuves montrent que l'impact de l'éducation de base (sur la mortalité des enfants, la fertilité, l'autonomisation des femmes et les pratiques financières) est beaucoup plus élevé lorsque les compétences fondamentales sont acquises – trois fois plus important que l'impact de la simple fréquentation scolaire.
4. Soutenir et renforcer leur communauté et leur société. À long terme, la lecture, l'écriture et le calcul sont liées à des résultats plus positifs pour la société. Il existe de fortes corrélations entre l'analphabétisme et un taux de chômage des jeunes plus élevé, des niveaux de pauvreté ^{plus profonds} et une propension aux conflits. Assurer un apprentissage fondamental pour tous et pour toutes est le meilleur moyen de construire le capital humain qui stimule le développement.
5. Augmenter la résilience face aux chocs. L'éducation a le potentiel de protéger les enfants en période de crise tout en fournissant une structure, un sentiment de normalité et d'espoir. L'apprentissage fondamental peut également sauver des vies face à catastrophes, renforcer la résilience face au nombre croissant de chocs – qu'ils proviennent d'une pandémie, d'un conflit ou du climat. À plus long terme, les enfants et les jeunes éduqués peuvent aider leurs familles et communautés à réduire la vulnérabilité aux catastrophes et à renforcer la résilience et la capacité d'adaptation aux changements climatiques et environnementaux.

Les avantages sociaux, économiques et sécuritaires de l'éducation sont amplifiés lorsque les plus vulnérables et marginalisés développent des compétences fondamentales. Et ces avantages peuvent être durables. Par exemple, une étude longitudinale d'un groupe en Somalie a démontré des résultats significatifs six ans *après que des filles* marginalisées ont été soutenues pour renforcer leur apprentissage fondamental. Parmi ces résultats, on pouvait noter le mariage/la procréation à un âge plus avancé, une probabilité accrue d'emploi et une tolérance réduite à la violence.

Instinctivement, atteindre les enfants les plus marginalisés peut sembler être une tâche ardue et coûteuse. Cela est dû au fait que soutenir les enfants marginalisés nécessite souvent de traiter simultanément les facteurs qui ont conduit à leur marginalisation – tels que le déplacement, les normes de genre préjudiciables, le handicap, la ruralité – afin d'égaliser les chances et de permettre un apprentissage significatif. Atteindre les enfants et les jeunes les plus marginalisés nécessite souvent de dispenser l'éducation par le biais de mécanismes et de modalités complémentaires

Apprentissage fondamental pour tous et pour toutes : inclure les enfants plus marginalisés est possible, réaliste et une priorité.

ou non formels, et de faire appel à des partenaires éducatifs non traditionnels. C'est une dimension que les approches et programmes des systèmes traditionnels ne prennent pas toujours en compte. Cependant, toute dimension et coût supplémentaire doivent être considérés par rapport aux avantages significatifs que l'apprentissage fondamental procure aux enfants les plus marginalisés, tant au niveau individuel que dans une perspective sociétale à long terme. Acquérir des compétences fondamentales peut agir comme une sorte de vaccination pour permettre aux individus de surmonter les obstacles, mais aussi pour la société en termes de résultats sociaux, économiques et de sécurité.

Les enfants marginalisés à l'école, ceux qui risquent de décrocher et ceux qui ne sont pas actuellement scolarisés, y compris les enfants et les jeunes réfugiés et déplacés, sont tous plus exposés au risque de ne pas acquérir des compétences de base essentielles. Les sections suivantes décrivent précisément qui sont ces enfants et comment ils peuvent être atteints de manière efficace.

¹ *Engagement pour l'action sur l'apprentissage fondamental* (2022)

Les gouvernements et les bailleurs de fonds devraient-ils prioriser les investissements dans la lecture, l'écriture et le calcul de base ? (2021)

³ Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012) *Jeunesse et compétences ; Mettre l'éducation au service de l'action.*

⁴ *Éducation et insertion professionnelle ; Le rôle critique des compétences fondamentales* (2022)

Valerio, A. (2016) *Existe-t-il des avantages liés aux compétences dans les pays à revenu faible et intermédiaire ?* Preuve empirique utilisant des données STEP

Mensch, B.S. et al. (2019) « Preuve de liens causaux entre l'éducation et la santé maternelle et de l'enfant ; revue systématique », *Médecine Tropicale & Santé Internationale*, 24(5), pp. 504-522

⁷ L'éducation des femmes pourrait être encore meilleure que nous le pensons ; *Estimation des gains de l'éducation lorsque l'école ne garantit pas l'apprentissage* (2020)

⁸ Mettre en lumière les préjugés : *Profil des expériences des adultes ayant un niveau de base en lecture, écriture ou calcul tout au long de leur vie – NRDC* (2007)

⁹ Hanemann, U., (2005) *Alphabétisation dans les situations de conflit*

Pauvreté et vulnérabilité dans les basses terres éthiopiennes ; construire un avenir plus résilient (2019)

¹¹ *Aborder les crises climatiques, environnementales et de biodiversité dans et à travers l'éducation des filles* (2022)

Six ans plus tard, que sont-elles devenues ? Une étude de cohorte des femmes et des filles somaliennes ayant participé au programme Somali Girls Education Promotion (2022)

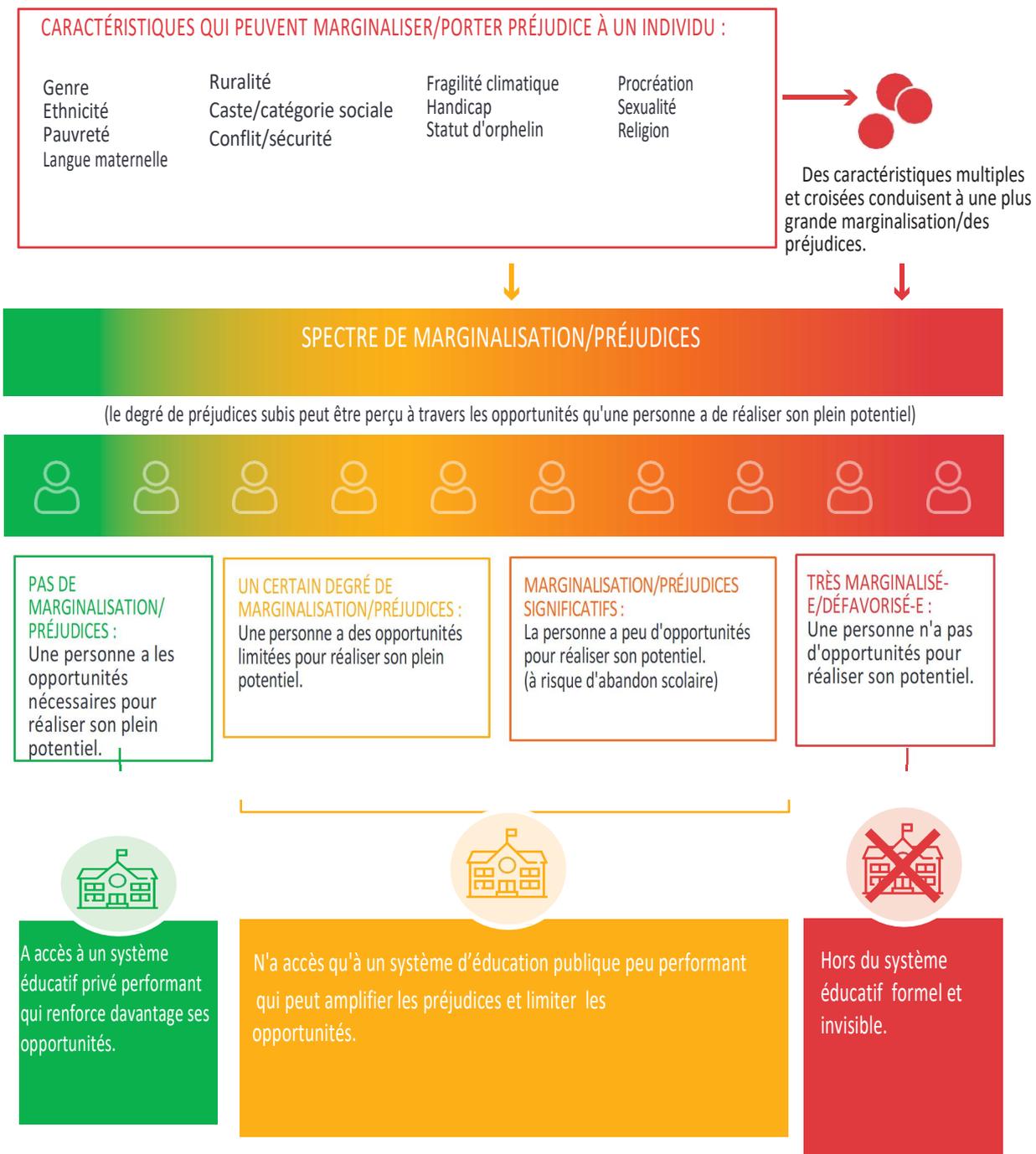
La relation entre l'âge de lecture, l'éducation et la qualité de vie (2019)

Apprentissage fondamental pour tous et pour toutes – qui est inclus dans « tous » et « toutes » ?

Dans cet article, nous faisons souvent référence aux élèves marginalisés. La marginalisation se manifeste à des degrés divers et est le produit des caractéristiques identitaires d'un individu (par exemple, le statut socio-économique) en relation avec le contexte dans lequel il vit. Ces caractéristiques ont un effet facilitateur ou contraignant sur la capacité d'un individu à atteindre son plein potentiel d'apprentissage. La pauvreté a un effet contraignant dans la plupart des contextes; un enfant pauvre a moins de chances d'atteindre son plein potentiel d'apprentissage qu'un enfant plus riche. Un enfant présentant diverses caractéristiques identitaires contraignantes (par exemple, une enfant pauvre d'une minorité ethnique socialement exclue, dans une zone rurale négligée, qui est une fille soumise à des normes de genre très inégales) fait face à des barrières qui se chevauchent et se retrouvent encore plus marginalisées. Ces préjugés augmenteront avec toute caractéristique contraignante supplémentaire, telle que le déplacement et le handicap.

L'illustration 1 montre ce spectre de marginalisation et souligne plusieurs caractéristiques qui peuvent avoir des effets contraignants sur les opportunités d'un enfant à réaliser son plein potentiel. À une extrémité du spectre se trouve une personne ne subissant aucune marginalisation – ce qui peut être considéré comme un privilège – en ce sens qu'elle dispose de toutes les opportunités nécessaires pour réaliser son plein potentiel. À l'autre extrémité du spectre se trouve une personne qui présente plusieurs caractéristiques croisées qui se combinent pour restreindre toutes, voire la plupart, des opportunités qu'elle pourrait avoir. Entre ces deux extrêmes se trouve la majorité de la population qui, à des degrés divers, connaît une forme de préjugés.

Illustration 1 : Le spectre de la marginalisation et comment le système éducatif peut amplifier ou atténuer les préjudices.



La marginalisation/les préjudices peuvent également varier à différents moments de la vie d'une personne. Pour les filles, les préjudices augmentent à mesure qu'elles grandissent et deviennent plus vulnérables aux violences sexuelles, au mariage précoce et aux normes qui dictent des tâches ménagères inégales.

Il est important de noter que l'illustration 1 démontre également comment un système éducatif interagit avec les différents degrés de marginalisation. Dans un système performant, une école peut avoir un effet positif en s'attaquant à tout préjudice qui pourrait survenir et en créant encore plus d'opportunités éducatives pour les enfants. Dans un système à faible fonctionnement (ce qui peut être le cas dans de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire), les opportunités d'apprentissage pour les enfants sont limitées. Cela n'est pas seulement dû à un enseignement médiocre et à un manque de ressources.

Les limitations se manifestent également par l'amplification de leur marginalisation/des préjudices par les acteurs scolaires et communautaires, car les écoles sont souvent le reflet de la société/des normes dans lesquelles elles se trouvent. Cela agit pour limiter encore davantage les opportunités des enfants en vue de réaliser leur potentiel.

Les sections suivantes détaillent la situation des enfants marginalisés qui ne sont pas en apprentissage et expliquent pourquoi cela se produit, et comment répondre à leurs besoins - que ce soit en raison d'un système éducatif peu performant, d'une marginalisation significative, ou des deux. Ces sections abordent également la situation des enfants les *plus* défavorisés qui sont apparemment invisibles pour les systèmes éducatifs parce qu'ils ont abandonné l'école ou ne s'y sont jamais inscrits.

Enfants à l'école mais qui n'apprennent pas.

Malheureusement, dans de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire, la grande majorité des enfants scolarisés n'apprennent pas. Par conséquent, même si les enfants les plus marginalisés étaient tous inscrits et assistaient régulièrement aux cours, ils manqueraient probablement encore l'apprentissage des bases. En revanche, la majorité des élèves les plus pauvres dans les pays à revenu élevé acquièrent les bases. Cela a plusieurs conséquences, notamment pour les enfants marginalisés. Les systèmes éducatifs qui conduisent à de faibles niveaux d'apprentissage sont coûteux pour les gouvernements, les familles et les individus. Un faible niveau d'apprentissage entraîne des niveaux élevés de redoublement dans les premières années, une progression lente dans les années suivantes et, finalement, l'abandon scolaire. Ces faibles niveaux d'apprentissage sont souvent ignorés ou non prioritaires car les niveaux d'apprentissage sont souvent gravement sous-estimés. La plupart des pays à revenu faible ^{ou} intermédiaire manquent de mesures régulières, pertinentes et fiables pour évaluer l'apprentissage, en particulier pour l'école primaire. Les décideurs politiques, les responsables de district, les chefs d'établissement et les enseignants peuvent ne pas savoir quels enfants apprennent, ni dans quelle mesure. Sans cette information, les acteurs du système ne peuvent pas mettre en œuvre les réformes ou interventions nécessaires pour soutenir tous les enfants à leur niveau actuel et les faire progresser vers l'étape suivante.

À long terme, garantir que tous les systèmes offrent une éducation de qualité dès le début pour tous et pour toutes sera la solution la plus durable. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, améliorer l'équité entre les groupes les plus performants et les moins performants est nécessaire, mais cela ne suffira pas à améliorer l'apprentissage fondamental aux niveaux et à l'échelle que les pays visent, ni à surmonter les différentes trajectoires d'apprentissage entre les pays.²² Une transformation des systèmes éducatifs dans leur ensemble est nécessaire pour améliorer les niveaux d'apprentissage à grande échelle afin de garantir que tous les enfants scolarisés aient la chance d'apprendre les bases. Les actions issues du Sommet sur la transformation de l'éducation de 2022 et du rapport du Panel consultatif mondial sur l'éducation de 2023 (GEEAP) fournissent les recommandations les plus récentes sur la manière d'y parvenir.

Il est possible de constater des améliorations réelles dans l'apprentissage pour les enfants marginalisés en l'espace de quelques années, même avec des contraintes économiques significatives. Un exemple de ce type est Sobral au Brésil. Sobral est devenue l'une des régions les plus performantes du pays malgré le fait qu'elle soit également l'une des plus pauvres. Ce résultat n'est possible que lorsque le leadership s'engage véritablement à améliorer les résultats éducatifs et est prêt à adapter son approche en fonction des commentaires et des preuves. Cela montre ce qui est possible de faire lorsqu'il existe une véritable intentionnalité et un engagement de la part des dirigeants et de tous les acteurs concernés pour atteindre tous les enfants et s'assurer qu'ils acquièrent les bases.

En commençant par les besoins des élèves les plus marginalisés du système (c'est-à-dire ceux et celles subissant « une marginalisation/des préjudices significatifs » selon l'illustration 1), plutôt que par les plus faciles à atteindre, on augmentera le niveau pour tous les élèves. Par exemple, les données montrent un effet d'entraînement positif pour les garçons lorsqu'on se concentre sur les filles marginalisées. Ne pas prendre en compte les plus marginalisés et commencer par ceux et celles qui sont les plus faciles à atteindre continuera d'exclure et d'amplifier les inégalités.

En pratique cependant, dans de nombreux contextes, les systèmes sont orientés autour de la couverture de programmes d'études difficiles et denses ou la tenue d'examens terminaux à grande échelle, plutôt que d'être adaptés aux niveaux réels d'apprentissage et de progrès des enfants. Cela signifie que de nombreux enfants prennent encore plus de retard. Ces approches se concentrent souvent sur l'élite, au détriment de garantir que tous les enfants acquièrent des compétences de base en lecture, écriture et calcul et compétences socio-émotionnelles. La première étape est de croire que tous les enfants peuvent apprendre, et donc de fournir le plus de soutien à ceux et celles qui sont le plus en retard.

À des fins d'illustration, nous désignons les systèmes performants par « écoles privées élitistes à coût élevé », cependant, nous notons qu'il existe également de nombreux systèmes éducatifs publics performants à l'échelle mondiale.

¹⁶ Peppin-Vaughan, R. (2007), « Mesurer les capacités : un exemple de la scolarisation des filles ». Dans M. Walker et E. Unterhalter (éd.), *L'approche par les capacités d'Amartya Sen et la justice sociale dans l'éducation* (pp. 109-130). Londres : Palgrave Macmillan.

¹⁷ *Éducation de qualité pour chaque fille pendant 12 ans : Aperçus de la recherche du programme RISE* (2020)

¹⁸ *Le rôle de l'apprentissage faible dans la conduite de l'abandon scolaire : une étude longitudinale à méthodes mixtes dans quatre pays* (2021)

¹⁹ *Comprendre les préférences en matière de politique éducative : Expériences d'enquête dans 35 pays* en développement (2021)

²⁰ *Combien d'enfants savent lire avec compréhension ? Le chemin vers des mesures régulières, pertinentes et fiables de l'apprentissage* (2023)

²¹ *Comprendre les préférences de politique : Expériences d'enquête avec les décideurs politiques dans 35 pays* en développement (2021)

²² *Mesurer, visualiser et simuler la crise de l'apprentissage : Nouvelles preuves à partir des profils d'apprentissage dans 18 pays* (2021)

²³ *Des réformes réactives peuvent conduire à des gains d'apprentissage : Comment la municipalité de Sobral au Brésil a transformé son système éducatif* (2023); et les

implications systémiques pour le soutien pédagogique fondamental. *Leçons de Sobral (Brésil), Puebla (Mexique) et Kenya* (2020)

²⁴ *Mettre fin à la pauvreté d'apprentissage : Que faudra-t-il ?* (2019)

Les croyances des enseignantes axées sur le déficit inhibent l'apprentissage et le bien-être des élèves pauvres (2023).

Enfants à l'école mais les plus à risque de décrochage scolaire

Même avant d'entrer à l'école, les élèves « significativement marginalisés/défavorisés » (voir Illustration 1) subissent des contraintes sur leurs opportunités d'apprentissage. Malheureusement, ces contraintes sont souvent amplifiées par un système peu performant, ce qui conduit ces enfants à prendre encore plus de retard, à redoubler et/ou à abandonner l'école. Par exemple,

- Les opportunités de s'engager de manière cohérente à l'école sont souvent affectées par des normes de genre inégales. Pendant les fermetures d'écoles dues au COVID-19, la capacité des filles à participer à l'apprentissage à distance et aux travaux scolaires a été considérablement limitée en raison des exigences liées à leur genre telles que l'augmentation des tâches ménagères, la garde des frères et sœurs et les activités génératrices de revenus. Ces contraintes existaient avant le COVID-19 et perdurent par la suite ; elles sont aggravées par d'autres contraintes et s'intensifient à mesure que les filles grandissent.
- Le déplacement temporaire ou prolongé en raison de conflits et de chocs climatiques entraîne également une contrainte significative sur les opportunités de fréquenter régulièrement l'école. Les contraintes incluent une capacité scolaire saturée, des infrastructures détruites, une pauvreté exacerbée, une non-reconnaissance des qualifications antérieures et une discrimination. Cette situation est susceptible de s'aggraver. Les seuls chocs climatiques continuent de perturber l'éducation d'environ 40 millions d'enfants par an.
- Les groupes socialement exclus peuvent connaître des difficultés avec la langue d'enseignement, ce qui peut restreindre les opportunités de participer de manière significative et d'apprendre pendant les cours. Au Népal, les filles de la caste exclue Musahar parlent un dialecte minoritaire, ce qui rend leur participation difficile et aggrave la discrimination plus large qu'elles subissent de la part des enseignants et de leurs camarades de classe.
- Les étudiant-es vivant avec un handicap sont disproportionnellement exclu-es de la fréquentation et/ou de la participation à l'école. Par exemple, pendant le COVID-19, seulement un pays à faible revenu sur trois a pris des mesures pour reconnaître et soutenir les élèves vivant avec un handicap dans leurs efforts d'apprentissage à distance.

S'attaquer à ces contraintes peut sembler accablant. Mais si ces enfants défavorisés ont déjà intégré le système, c'est un premier pas important. Pour les maintenir en apprentissage, des adaptations à la pédagogie de l'apprentissage fondamental et aux ressources peuvent être faites. Les adaptations doivent également prendre en compte les besoins des adolescent-es encore dans les premières années scolaires, qui peuvent avoir des besoins pédagogiques, de protection et d'infrastructures différents. Le degré d'effort et le coût de ces adaptations varient également, ce qui permet de les intégrer de manière pragmatique. Ce faisant, le système éducatif peut agir comme un facteur d'atténuation, et non comme un amplificateur des inégalités.

Enfants déscolarisés et invisibles pour le système

Malgré les améliorations dans l'accès à l'éducation, on estime qu'il y a encore 244 millions d'enfants et de jeunes dans le monde qui ne sont pas scolarisés. Ces enfants hautement marginalisés/défavorisés (voir illustration 1) font face à des formes multiples et croisées de marginalisation qui se cumulent et s'intensifient au fil du temps, les poussant hors du système.

Dans ce groupe, les plus marginalisé-es sont exclu-es dès l'inscription scolaire. Par exemple, seulement 6 % des filles Musahar au Népal peuvent s'inscrire à l'école primaire. Quoi qu'il en soit, si un enfant a été déscolarisé pendant six mois ou six ans, ils ne sont pas visibles pour le système éducatif formel et, en tant que tels, ne bénéficieront pas des efforts systématiques pour développer leurs compétences fondamentales. Non seulement leurs opportunités de réaliser leur potentiel sont sévèrement limitées, quel que soit l'établissement scolaire, mais sans l'apprentissage fondamental que l'école peut leur offrir, leurs opportunités sont encore plus restreintes.

Il existe des partenaires et des mécanismes d'exécution qui fournissent des opportunités d'éducation non formelle (ENF) à ces enfants et jeunes hors du système. Cette provision d'ENF est primordiale pour fournir l'apprentissage fondamental dont ces enfants ont besoin pour retourner à l'école ; ou si un retour à l'école n'est plus pertinent, pour suivre une formation professionnelle, démarrer une entreprise, prendre soin de leur famille et assumer un rôle de leadership dans leur communauté.

La plupart des systèmes d'éducation générale sont tacitement considérés comme le système d'éducation formelle et ne considèrent pas la fourniture de l'ENF comme relevant de leur compétence. Si les efforts des systèmes formels pour améliorer l'apprentissage fondamental pouvaient s'adapter et se coordonner avec les partenaires et les initiatives de l'éducation non formelle, l'apprentissage fondamental pour les plus marginalisés serait reconnu, budgétisé et plus systématique. Cela nécessiterait d'analyser les budgets et les plans sectoriels de l'éducation, pour comprendre quels enfants sont inclus dans les politiques et plans formels et non formels, et pour déterminer combien de financement atteint les plus -e afin d'acquérir un apprentissage fondamental. Avec une meilleure harmonisation et coordination entre les budgets, politiques et plans formels et non formels, les enfants non scolarisés ne seront plus en dehors du système.

Les sections suivantes développeront les engagements et programmes d'apprentissage fondamentaux existants, et comment des ajustements réfléchis peuvent être effectués pour garantir un apprentissage fondamental pour tous et pour toutes.

Apprentissage fondamental pour tous et pour toutes : inclure les enfants plus marginalisés est possible, réaliste et une priorité.

26 L'état de la crise mondiale de l'éducation : Un chemin vers la reprise (2021)

C'est souvent pour cette raison que la performance entre les filles et les garçons en classes de 1ère à 3ème semble égale - les filles commencent à assumer des charges de corvées plus importantes à mesure qu'elles grandissent, ce qui limite leur capacité à s'engager à l'école.

Comment le changement climatique et le déplacement affectent le droit à l'éducation (2023)

29 Ecoles sûres : La crise cachée (2018)

L'éducation des filles et la langue d'enseignement : Un rapport politique étendu (2022)

L'état de la crise mondiale de l'éducation : Un chemin vers la reprise (2021)

32 Progression lente : Trajectoires éducatives des jeunes hommes et femmes en Éthiopie (2021)

Le nombre d'enfants non scolarisés augmente en Afrique subsaharienne (2022).

Recherche ethnographique participative pour l'éducation des filles Musahar (2023)

En général, les modalités non formelles sont de courte durée, flexibles, se déroulent dans un espace/centre communautaire et peuvent être dispensées par des membres pertinents de la communauté, en fonction de l'objectif final ou du parcours de transition du programme.

C'est souvent le cas pour les adolescent-es qui ont été hors du système pendant plusieurs années et qui peuvent avoir des responsabilités parentales.

Progrès et défis jusqu'à présent pour améliorer l'apprentissage fondamental pour tous et pour toutes.

Un accent national et mondial renforcé sur l'apprentissage fondamental se reflète dans l'engagement pour l'action sur l'apprentissage fondamental, qui a été l'une des sept initiatives mondiales lancées lors du Sommet pour la transformation de l'éducation, en 2022. Cela a permis de créer une compréhension partagée et un engagement à améliorer l'apprentissage fondamental comme un élément clé pour transformer l'éducation conformément à l'ODD4 et à d'autres engagements internationaux en matière d'éducation. Au cours de sa première année, cet engagement a été approuvé par 26 pays et 30 organisations, avec des événements régionaux en Amérique latine, en Afrique, au Moyen-Orient et en Asie du Sud où les gouvernements nationaux ont réuni leurs homologues pour faire avancer l'agenda. L'engagement à agir inclut un objectif « de réduire de moitié la part mondiale des enfants incapables de lire et de comprendre un texte simple à l'âge de dix ans, *en commençant par les plus marginalisés*, et une action fondée sur des données ». Cela démontre un consensus de mettre l'apprentissage fondamental au centre des priorités, ce qui est théoriquement accepté. Cependant, il existe un risque qu'il ne soit pas suffisamment priorisé dans la mise en œuvre des réformes et des interventions. S'assurer que cette approche est mise en œuvre nécessitera une démarche délibérée dans les interventions, en renforçant les systèmes éducatifs pour tous les enfants inscrits, tout en veillant à ce que ceux et celles qui ne sont pas inscrits ne soient pas oubliés.

Un nombre croissant de données sur ce qui fonctionne pour améliorer l'apprentissage fondamental soutient la mise en œuvre de l'Engagement pour l'Action, y compris la recherche au [niveau des systèmes](#) de RISE, le récent rapport [Smart Buys](#) de GEEAP et le [Guide de la Banque mondiale pour la relance et l'accélération de l'apprentissage : Utiliser le cadre RAPID pour aborder les retards d'apprentissage dues au COVID-19 et aller de l'avant de manière plus durable](#). Ce dernier document accompagne l'Engagement pour l'Action et expose des stratégies politiques et d'intervention pour aider à remédier à l'apprentissage faible et aux retards d'apprentissage exacerbés par les fermetures d'écoles dues au COVID-19. Les ministères de l'Éducation sont encouragés à sélectionner et à adapter toute stratégie basée sur des données qui pourrait être pertinente pour leur contexte. Ces stratégies sont réparties dans cinq domaines clés, qui composent l'acronyme RAPID :

1. Atteindre chaque enfant et le maintenir à l'école
2. Évaluer régulièrement les niveaux d'apprentissage
3. Donner la priorité à l'enseignement des compétences fondamentales
4. Augmenter l'efficacité de l'enseignement, y compris par l'apprentissage de rattrapage
5. Développer la santé psychosociale et le bien-être

Les stratégies dans chaque domaine fournissent des exemples de la manière de passer de l'engagement à l'action. Cependant, il existe un risque qu'avec le recul de la menace du COVID-19, l'accent soit de plus en plus mis sur le renforcement de l'enseignement, de l'évaluation et des priorités au sein du système – mais uniquement pour ceux et celles qui sont inclus-es dans le système, au lieu de d'essayer d'atteindre tous les enfants qui n'étaient pas scolarisés en raison de la fermeture des écoles. Bien que les stratégies de « portée » du cadre RAPID soient généralement liées à la réouverture des écoles après le COVID-19, l'attention déployée pour atteindre tous les enfants ne doit pas diminuer avec la fin de la pandémie. Il en va de même pour le « développement de la santé psychosociale et du bien-être », une condition préalable essentielle pour un apprentissage significatif des élèves marginalisés (et de tous les élèves). Le COVID-19 a mis en évidence cette relation, et les stratégies pour maintenir cet effort ne devraient pas non plus s'estomper.

Par conséquent, une vision actualisée du cadre RAPID, ainsi que d'autres cadres d'apprentissage fondamentale, est nécessaire. Une vision qui privilégie les stratégies RAPID ci-dessus 1) et 5), et s'appuie sur les approches 2), 3) et 4) en les adaptant de manière pragmatique et en les complétant par des stratégies à faible coût et basées sur les données qui soutiennent les enfants les plus marginalisés. La section suivante fournit des exemples concrets de la manière d'adapter le cadre RAPID afin que les enfants marginalisés soient placés au cœur des efforts coordonnés sur l'apprentissage fondamental.



Comment mettre en œuvre l'apprentissage fondamental pour tous et pour toutes: s'appuyer sur le cadre RAPID

Pour donner la priorité de manière significative aux élèves marginalisés, leurs besoins doivent être intégrés dans toutes les réformes et interventions. Comme discuté, cela peut être fait par des adaptations intentionnelles et pratiques aux plans pour renforcer l'apprentissage fondamental. Par exemple, le Guide pour la relance et de l'accélération de l'apprentissage fournit des étapes simples pour établir un plan pluriannuel pour la relance de l'apprentissage post-COVID-19 (voir page 31).

Le tableau 1 présente les adaptations suggérées pour chacune de ces étapes afin d'intégrer dans cette planification les enfants invisibles qui ne sont actuellement pas pris en compte par le système. Une adaptation significative à noter est la nécessité de coordonner avec les collègues et les acteurs de l'ENF, car ce sont eux qui fournissaient un apprentissage fondamental aux groupes marginalisés avant, pendant et maintenant après les fermetures nationales des écoles dues au COVID-19. Selon le contexte, le mandat de la NFE peut relever d'un ministère de l'Éducation, mais dans de nombreux cas, il relève d'un autre ministère (par exemple, Jeunesse, Genre et/ou Réfugiés) et est souvent mis en œuvre par des organisations et acteurs non gouvernementaux. Quoi qu'il en soit, afin que davantage d'enfants et de jeunes non scolarisés, en particulier les filles, puissent tirer les bénéfices individuels et sociétaux de l'apprentissage fondamental, l'ENF doit être considérée comme un élément important du « système éducatif » général (qui est tacitement le système éducatif formel), en particulier en ce qui concerne la mise en œuvre d'un plan de relance de l'apprentissage fondamental.

Une autre adaptation significative est l'orientation vers la personnalisation de toutes les stratégies RAPID pour deux groupes cibles particuliers :

1. Les enfants encore à l'école qui sont les plus à risque de décrocher, y compris ceux et celles des premières classes et au-delà (ce sont les « très marginalisé-es/défavorisé-es » de l'illustration 1).
2. Ceux et celles qui sont actuellement en dehors du système (les « très marginalisé-es/défavorisé-es » de l'illustration 1).

Cette adaptation a un double effet. Pour les enfants qui sont encore à l'école, en particulier les filles, les adaptations viseraient à aborder les contraintes liées à leur marginalisation, ce qui permettrait non seulement à ces enfants d'acquiescer plus efficacement l'apprentissage fondamental qui leur est enseigné, mais aussi d'agir en amont pour prévenir leur éventuel décrochage scolaire. Pour les enfants et les jeunes qui se trouvent actuellement en dehors du système éducatif formel, et donc invisibles à celui-ci, les adaptations viseraient également à résoudre les contraintes liées à leur marginalisation et impliqueraient une prestation par le biais d'une modalité non formelle. Bien qu'ajouter une prestation d'éducation non formelle puisse augmenter la portée de tout plan de relance de l'apprentissage fondamental, les programmes NFE peuvent fonctionner avec une réelle efficacité pour compléter l'enseignement formel et garantir que les investissements pour atteindre les enfants les plus marginalisés sont bien réalisés.



Bien qu'il soit utile d'avoir plusieurs acteurs non gouvernementaux pour la mise en œuvre de l'éducation non formelle (NFE), la responsabilité ou le leadership du gouvernement ne devrait pas être exclue. En effet, un gouvernement pourrait/devoir mobiliser les efforts de tous les acteurs non gouvernementaux de la NFE pour garantir leur alignement avec les besoins. Cela permettra également de réduire la fragmentation, les chevauchements et les duplications qui surviennent en cas de manque de vision ou de leadership gouvernemental.

Tableau 1 : Adaptations pour rendre un plan de relance de l'apprentissage fondamental axé sur l'inclusion pour les enfants les plus marginalisés

Étapes pour un plan de relance de l'apprentissage	Activités pour chaque étape	Activités adaptées pour assurer l'inclusion des enfants les plus marginalisés.
<p>1. Diagnostiquer les retards d'apprentissage et la capacité du système</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnostiquer les objectifs d'apprentissage pré-pandémiques et le niveau moyen d'acquisition 2. Diagnostiquer les retards d'apprentissage dues à la pandémie 3. Diagnostiquer la capacité du système éducatif (forces/faiblesses) pour évaluer ce qui est faisable. 4. Comprendre les options politiques qui pourraient être utilisées. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnostiquer les objectifs d'apprentissage avant la pandémie et le niveau moyen d'acquisition pour les enfants et les jeunes non scolarisés, en plus de ceux qui sont inscrits à l'école formelle. Les évaluations dirigées par les citoyen-nes du réseau PAL sont un bon exemple. Des évaluations sur la lecture, l'écriture et le calcul sont effectuées à domicile. Ainsi, les échantillons représentatifs incluent automatiquement les enfants qui sont et qui ne sont pas inscrits à l'école. Les données sont ventilées par genre, handicap et statut socio-économique. 2. Diagnostiquer les retards d'apprentissage dues à la pandémie là où c'est pertinent, et appliquer ces analyses aux chocs potentiels futurs, en particulier pour les enfants les plus marginalisés. 3. Ajuster ce qui est perçu comme le système éducatif pour inclure le ministère/les collègues/les acteurs impliqués dans l'ENF. Puis diagnostiquer ensuite la capacité du système éducatif formel/non formel (forces/faiblesses) afin d'évaluer ce qui est faisable. 4. Comprendre quelles options politiques en matière de NFE existent actuellement et pourraient être utilisées. Comblent les lacunes pour atteindre les groupes les plus marginalisés et les enfants non scolarisés.
<p>2. Définir une vision pour l'apprentissage et des objectifs</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Déterminer des objectifs d'apprentissage pour répondre aux retards d'apprentissage ainsi qu'une période pour les récupérer. 2. Déterminer les objectifs d'apprentissage à long terme et quelles réformes structurelles doivent être mises en place pour le long terme (peut inclure l'élaboration de politiques permanentes pour récupérer les retards d'apprentissage dues à la pandémie). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Déterminer des objectifs d'apprentissage pour répondre aux retards en reconnaissant la nécessité de prioriser l'apprentissage pour les enfants et les jeunes non scolarisés qui connaissent des niveaux très faibles et des lacunes, indépendamment des chocs. 2. Déterminer des objectifs d'apprentissage à long terme qui sont liés aux besoins et aspirations des enfants et des jeunes. Cela peut inclure un retour à l'école formelle, mais comprend également une formation aux compétences professionnelles, une formation aux moyens de subsistance et des plans d'autonomisation. 3. Déterminer quelles réformes structurelles doivent être mises en place, telles que l'ajustement de ce qui est considéré comme le « système éducatif » pour inclure le ministère/les collègues/les exécutants impliqués dans l'ENF.
<p>3. Sélectionner, adapter et développer des politiques et des stratégies pour atteindre ces objectifs (via le cadre RAPID)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sélectionnez le mélange de politiques et de stratégies pour récupérer les retards d'apprentissage et « reconstruire en mieux » parmi celles du cadre RAPID. 2. Adaptez les politiques sélectionnées au contexte du pays. 3. Élaborer des plans de mise en œuvre spécifiques pour chaque politique et programme. Les programmes devraient être des efforts pluriannuels et multi-phases, incluant une phase initiale urgente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sélectionnez le mélange de politiques et de stratégies pour récupérer les retards d'apprentissage et « reconstruire en mieux » parmi celles du cadre RAPID. Assurez-vous que toutes les stratégies RAPID sélectionnées sont adaptées pour : 1) les enfants encore à l'école qui sont les plus à risque de ne pas apprendre ou de décrocher (tant dans les premières classes que par la suite) ; et 2) ceux et celles qui sont actuellement hors du système. 2. Adaptez les politiques sélectionnées au contexte du pays. 3. Élaborer des plans de mise en œuvre spécifiques pour chaque politique et programme. Les programmes devraient être des efforts pluriannuels et en plusieurs phases, incluant une phase initiale urgente. Les groupes non-scolarisés seront inclus dans ces plans de mise en œuvre si les stratégies RAPID sont adaptées comme indiqué ci-dessus.

<p>4. Suivi des progrès et ajustement si nécessaire.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Établir un plan pour le suivi de la mise en œuvre et des premiers résultats. 2. Assurez-vous que le plan soit adaptable, permettez des ajustements réguliers et maintenez une tolérance saine à l'échec. 3. Engager régulièrement les décideurs politiques pour garantir une prise de décision en temps opportun. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordonner avec les partenaires NFE pour établir un plan de suivi de la mise en œuvre et des premiers résultats afin de s'assurer que les enfants non-scolarisés et les jeunes font également partie de ce système de suivi. 2. Assurez-vous que le plan soit adaptable, permettez des ajustements réguliers et maintenez une tolérance saine à l'échec. 3. Engager régulièrement les décideurs politiques pour garantir une prise de décision en temps opportun.
--	--	--

Comme indiqué à l'étape 3, l'adaptation et le développement de stratégies RAPID pour les enfants scolarisés les plus à risque de décrochage, ainsi que pour les ceux/celles qui sont actuellement hors du système, équivaut à une approche à double voie. Cette approche vise à garantir que le système formel soit réactif aux plus défavorisés, tout en fournissant un soutien ciblé à ceux et celles qui sont en dehors du système, souvent par le biais de modalités non formelles pertinentes et flexibles pour les enfants très marginalisés/défavorisés. Une telle approche nécessite de prendre explicitement en compte l'égalité des genres et l'inclusion sociale dans les documents, les plans de leçons structurés et la formation des enseignant-es sur l'apprentissage fondamental. Cela nécessite également de supprimer les silos entre les expert-es techniques qui se concentrent sur le genre ou l'apprentissage fondamental, afin de rendre ces adaptations cohérentes.

Éducation communautaire : informelle et inestimable (2023)

Le tableau 2 ci-dessous présente des exemples illustratifs de telles adaptations. Il décrit d'abord comment les stratégies RAPID peuvent être adaptées pour les s les plus marginalisées, qu'elles soient scolarisées ou non (c'est-à-dire connaissant « une marginalisation/des préjudices significatifs » et étant « très marginalisées/défavorisées » – voir illustration 1). Il fournit ensuite des exemples concrets et à faible coût de la manière dont ces stratégies et adaptations ont été mises en œuvre dans différents contextes.

Tableau 2 : Comment adapter le cadre RAPID pour soutenir les enfants les plus marginalisés à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Cadre RAPIDE	Groupe cible	Stratégies RAPID adaptées (du 'Guide pour la relance et l'accélération de l'apprentissage')	Exemples de ce à quoi ces stratégies adaptées pourraient ressembler.
Atteindre chaque enfant et le maintenir dans l'éducation.	Les enfants encore à l'école qui sont les plus à risque de décrocher.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Renforcer les systèmes pour identifier les étudiant-es à risque de décrochage scolaire. 2. Campagnes en cours pour prévenir l'abandon des plus vulnérables. 3. Impliquer les parents dans l'éducation des enfants en situation de vulnérabilité. 4. Envisager des stratégies ciblées pour prévenir le décrochage scolaire. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wasichana Wetu Wafaulu, Kenya : Système d'alerte par SMS : Des alertes SMS sont envoyées aux volontaires de santé communautaire (VSC) s'il y a plus de trois jours d'absence inexpliquée. Les VSC rendent visite aux familles pour discuter de la raison des absences et trouver des solutions pour prévenir le décrochage. Chaque VSC est connecté à une moyenne de 20 ménages en situation de vulnérabilité. 2. Rendre les filles ghanéennes formidables, Ghana : Campagnes de radio communautaire pour prévenir le décrochage scolaire : Des messages de retour à l'école ont été diffusés par le biais de stations de radio communautaires et de centres d'information. De plus, des équipes de responsables scolaires et de facilitateurs ont visité des églises, des mosquées et des foyers pour sensibiliser les parents et les aidants. 3. ENGAGE, Népal : Plans d'action des parents : Les parents ont élaboré des plans d'action individuels de six mois qui se concentraient sur l'apprentissage socio-émotionnel (SEL) et des compétences sociales pratiques et, ensemble avec leurs enfants, ils les ont mis en œuvre. 4. Guides d'apprentissage de CAMFED : Diplômées qui se portent volontaires pendant 18 mois dans leurs écoles locales pour identifier les filles les plus à risque de décrochage, encadrer ces filles pour renforcer leur résilience et dispenser un programme de compétences sociales.
	Enfants et jeunes qui sont déjà hors du système.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvrir/élargir les options d'éducation non formelle. 2. Trouvez les plus marginalisés, convainquez les tuteurs de la nécessité d'un apprentissage fondamental. 3. Système NFE pour identifier ceux qui risquent de décrocher. 4. Impliquer les parents et les communautés dans l'éducation des enfants. 5. Envisager des stratégies ciblées pour fidéliser. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programme Speed School, Éthiopie : Le Ministère de l'Éducation a créé une nouvelle unité entièrement dédiée à la mise en œuvre nationale du Programme Speed School, visant à atteindre 2 millions d'enfants en âge d'aller à l'école mais non scolarisés (p.143 dans le guide RAPID). 2. Tugane Ishuri, Rwanda : Bénévoles militants : Des jeunes bénévoles travaillent avec des enfants dans leurs communautés qui ont abandonné l'école et les encouragent à se réinscrire et à terminer leurs études. 3. ÉQUIPE Filles, Malawi : Facilitateurs communautaires qui préviennent l'abandon de l'ENF : Les facilitateurs communautaires agissent comme un système d'alerte précoce et de résolution de problèmes chaque fois qu'une fréquentation irrégulière dans un centre d'apprentissage est constatée. 4. Éducation pour la vie, Kenya : Stratégies pour retenir les filles enceintes et mères : Les familles ont été soutenues pour proposer leurs propres idées, telles que les maris s'occupant des enfants, soulageant les filles de certaines tâches ménagères, les membres plus âgés de la famille apportant de l'aide et les voisins se relayant pour s'occuper de plusieurs enfants à la fois. Cela a amélioré de fréquentation, avec plus de 90 % des filles allant régulièrement aux centres de rattrapage. 5. Sœurs pour l'éducation des sœurs, Népal : Mentorat par les pairs issus de la même communauté marginalisée : Des filles plus âgées de la communauté Musahar particulièrement marginalisée ont suivi une formation en développement socio-émotionnel (SEL) pour aider les « Petites Sœurs » à surmonter de nombreux obstacles/contraintes à leur éducation.

Il convient de noter que de nombreuses stratégies à faible coût impliquent de réviser/modifier des stratégies du *Guide pour la relance et l'accélération* de l'apprentissage qui comporte des coûts non durables (comme les transferts monétaires) afin que leur objectif principal reste le même (c'est-à-dire, traiter les raisons de l'absentéisme), mais que la façon d'y parvenir soit à coût réduit.

Les exemples sont purement illustratifs et ont été sélectionnés sur la base des résultats/constats des évaluations menées par des partenaires externes non liés au projet pour le Girls' Education Challenge et d'autres organisations, telles que le GEEAP et l'UNICEF.

Cadre RAPIDE	Groupe cible	Stratégies RAPID adaptées (du 'Guide pour la relance et l'accélération de l'apprentissage')	Exemples de ce à quoi ces stratégies adaptées pourraient ressembler.
Évaluer régulièrement les niveaux d'apprentissage.	Enfants encore à l'école qui sont les plus à risque de décrocher.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Évaluer les retards d'apprentissage au niveau national/sous-national en mettant l'accent sur les plus vulnérables qui ont besoin de soutien 2. Fournir aux enseignant-es des outils de mesure au niveau de la classe qui se concentrent sur les élèves les plus vulnérables ayant besoin de soutien. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Renforcement des systèmes éducatifs pour un meilleur apprentissage (SESil), Ouganda : Évaluations : Le programme a soutenu les acteurs du système pour réaliser des évaluations à l'échelle du district qui incluaient les enfants les plus à risque, tant à l'école qu'en dehors. 2. Luminos : Évaluations dirigées par les enseignant-es : Des stratégies d'évaluation informelles, faciles à mettre en œuvre, « low-tech, high-touch » sont réalisées de manière cohérente et fréquente afin de fournir un soutien différencié à mesure que les enfants progressent.
	Enfants et jeunes qui sont déjà hors du système.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Évaluer les niveaux d'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés au niveau national/sous-national (pour alimenter le système national) 2. Fournir aux enseignant-es de l'éducation non formelle des outils de mesure au niveau de la classe. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Évaluations dirigées par les citoyen-nes du réseau PAL, 14 pays : Les évaluations de la lecture, l'écriture et le calcul sont effectuées à domicile. Ainsi, les échantillons représentatifs incluent automatiquement les enfants qui sont et qui ne sont pas inscrits à l'école. 2. Marginalised No More, Népal : Utilisation adaptée de l'enseignement au niveau approprié (TaRL) : Les filles marginalisées qui n'avaient jamais été inscrites ou qui avaient une expérience limitée de l'école ont été regroupées par niveau de compétence, et les enseignant-es ont utilisé des méthodes et des références adaptés à leur niveau. Les filles ont ensuite progressé à travers chaque niveau tout au long de ce programme d'éducation non formelle.
Prioriser l'enseignement des fondamentaux.	Enfants encore à l'école qui sont les plus à risque de décrocher.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adapter le programme scolaire entre les différentes matières et au sein de chaque discipline. 2. Prioriser le calcul, la lecture, l'écriture, les compétences socio-émotionnelles (ces dernières sont importantes pour les plus vulnérables). 3. Concentrez l'enseignement sur la réduction des écarts entre l'apprentissage souhaité et réel des étudiant-es. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'engagement du Vietnam envers le calcul fondamental : Malgré son faible niveau de PIB par habitant, les résultats du Vietnam en mathématiques selon le programme Pisa en 2012 et 2015 ont surpassé ceux des États-Unis et du Royaume-Uni grâce à des apports et des politiques prioritaires et spécifiques. 2. IGATE, Zimbabwe : Inclusion du développement socio-émotionnel (SEL) dans la formation professionnelle des enseignant-es : ils/elles ont été formé-es à enseigner explicitement et à intégrer le SEL dans toutes les matières, car dispenser le SEL dans des leçons ponctuelles peut conduire à des interventions symboliques, superficielles et fragmentées. Les élèves ont également appliqué ces compétences dans toutes les matières et ont observé leur pratique par des adultes et des pairs. 3. Réduire l'écart, Sobral, l'État brésilien de Ceará : Une priorité a été accordée aux réformes et interventions pédagogiques visant à garantir que tous les élèves, quel que soit leur âge, soient alphabétisés au niveau de la 2e année.
	Enfants et jeunes qui sont déjà hors du système.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programme adapté pour répondre aux besoins des groupes hors de l'école. 2. Prioriser les compétences en calcul, en lecture et écriture, ainsi que les compétences socio-émotionnelles. 3. Concentrez l'enseignement sur ce qui est pertinent pour leur parcours de transition souhaitée (qui ne consiste pas nécessairement à un retour à l'école). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sœurs pour l'éducation des sœurs, Népal : Adaptation du programme pour les filles déscolarisées : Les filles ont été consultées sur leurs priorités et le contenu ainsi que le programme ont été adaptés pour relier l'apprentissage fondamental à leurs moyens de subsistance. 2. Leçons du GEC concernant l'apprentissage fondamental pour les plus marginalisé-es : Les projets réussis ont tiré parti des connaissances préexistantes et des expériences de vie des filles pour rendre les sessions cohérentes et engageantes. 3. EAGER, Sierra Leone : Contenu pratique et pertinent : Les compétences en lecture, écriture, calcul et SEL ont été intégrées dans les Plans d'autonomisation des filles, et comprenaient leurs objectifs personnels, professionnels et communautaires.

Cadre RAPIDE	Groupe cible	Stratégies RAPID adaptées (du 'Guide pour la relance et l'accélération de l'apprentissage)	Exemples de ce à quoi ces stratégies adaptées pourraient ressembler.
Augmenter l'efficacité de l'enseignement, notamment à travers des sessions de remise à niveau.	Enfants encore à l'école qui sont les plus à risque de décrocher.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilisez des approches qui alignent l'enseignement sur les besoins d'apprentissage, en prêtant une attention particulière aux enfants qui risquent le plus de décrocher (TARL, pédagogie structurée, tutorat et apprentissage autonome). 2. Soutenir les enseignant-es en continu. Développer des compétences pédagogiques pratiques qui incluent l'intégration de l'apprentissage socio-émotionnel (SEL). 3. Étendre le temps d'enseignement par le biais de cours de rattrapage pour les plus vulnérables. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. SESIL, Ouganda : Un modèle de remise à niveau dirigé par la communauté ciblait les enfants les plus en retard/vulnérables qui étaient inscrits à l'école. Ce modèle a renforcé les équipes pédagogiques avec du personnel recruté au niveau local, ce qui s'est avéré rentable dans de nombreux contextes. 2. Wasichana Wetu Wafaulu, Kenya : Communautés de pratique des enseignant-es : Coaching et formation continue des enseignant-es, en particulier pour des approches sensibles au genre et inclusives. 3. IGATE, Zimbabwe : Cadre de remise à niveau: Ce cadre était basé sur une revue des programmes d'éducation non formelle et un cours adapté aux jeunes marginalisés a été développé. Les supports d'enseignement et d'apprentissage basés sur ce cadre ont été approuvés pour utilisation dans toutes les écoles par le Ministère de l'Éducation. 4. L'approche TaRL de Pratham en Inde : Enseigner le calcul, la lecture et l'écriture en petits groupes pour répondre aux besoins des élèves à leur niveau d'apprentissage plutôt qu'en fonction de leur niveau de classe.
	Enfants et jeunes qui sont déjà hors du système.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilisez des approches qui alignent l'enseignement sur les besoins d'apprentissage des élèves déscolarisés (TARL, pédagogie structurée, tutorat et apprentissage autonome). 2. Soutenir les enseignant-es de l'éducation non formelle en continu. Développer des compétences pédagogiques pratiques qui incluent l'intégration de l'apprentissage socio-émotionnel (SEL). 3. Ajuster le temps d'enseignement à ce qui est approprié pour les élèves hors de l'école. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leçons du GEC tirées de l'alignement de l'enseignement sur les besoins d'apprentissage : Même si les élèves plus âgés hors du système scolaire peuvent acquérir les mêmes compétences fondamentales que les jeunes en école formelle, l'approche pédagogique doit être adaptée à l'âge et au contexte. Ils ont également utilisé une approche basée sur le monde réel axé sur la résolution de problèmes quotidiens, ainsi que des méthodologies d'apprentissage actif telles que le travail par projet, l'apprentissage entre pairs et le questionnement avec un accent sur le développement des compétences de réflexion de niveau supérieur. 2. SAGE, Zimbabwe : Soutien aux facilitateurs communautaires : Des formations virtuelles et en présentiel ont été proposées et suivies de liens de mentorat avec les responsables de l'éducation du district et communautés de pratique réflexives. 3. EAGER, Sierra Leone : Emploi du temps flexible : Les sessions d'éducation non formelle ont été planifiées en fonction de ce qui était réalisable et favorable pour les filles déscolarisées, car un grand nombre d'entre elles étaient mères de famille et travaillaient à leur compte.

<p>Développer la santé psychosociale et le bien-être.</p>	<p>Les enfants encore à l'école qui sont les plus à risque de décrocher.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Renforcer les capacités des enseignant-es pour soutenir le bien-être de leurs élèves et identifier ceux et celles ayant besoin de services spécialisés. 2. Soutenir le bien-être et la résilience des enseignant-es. 3. Investir dans des stratégies pour soutenir le bien-être des étudiant-es. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. KEEP, Kenya : Formation des enseignant-es sur le bien-être psychosocial dans les écoles des camps de réfugiés : Des conseillères ont mis en place des communautés de pratique dans lesquelles elles ont formé des enseignant-es et des mentors à fournir un soutien aux élèves sur des questions telles que le stress et le conflit. 2. IGATE, Zimbabwe : Soutien au bien-être des enseignant-es : Comme première étape de la formation des enseignant-es sur le soutien des élèves en SEL, les enseignant-es ont appris à préserver de leur propre bien-être émotionnel et leur santé, ce qui a facilité l'intégration du SEL dans leurs classes. 3. SOMGEP, Somalie : Formation des enseignant-es pour réduire la violence basée sur le genre liée à l'école (SRGBV) : Formation des enseignant-es sur la gestion non-violente de la classe, y compris la formation pédagogique et la réflexion critique où ils les réfléchissent à leurs propres expériences de châtiments corporels durant leur enfance et à l'impact des abus.
	<p>Enfants et jeunes qui sont déjà hors du système.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Renforcer la capacité des enseignant-es en ENF à soutenir le bien-être des élèves et ceux/celles qui ont besoin de services spécialisés. 2. Soutenir le bien-être et la résilience des enseignant-es en ENF. 3. Investir dans des stratégies pour soutenir le bien-être des étudiant-es. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aarambha, Népal : Formation des enseignant-es pour soutenir les besoins des filles mariées et déscolarisées : Des méthodes d'enseignement sensibles au genre et des techniques de gestion non violente des classes ont été utilisées pour soutenir le bien-être et la rétention des adolescentes fortement marginalisées. 2. STAGES, Afghanistan : Soutien au bien-être et à la résilience des enseignant-es de l'éducation non formelle : Les cercles d'apprentissage des enseignant-es ont permis un soutien entre pairs ainsi qu'un accompagnement spécialisé pour répondre aux besoins professionnels et personnels des enseignant-es. 3. TEACH, Pakistan : Sensibilisation des parents pour soutenir les besoins de bien-être des filles : Les sessions destinées aux parents abordaient des sujets comme la gestion de leurs propres émotions et l'apprentissage de techniques pour améliorer la communication et développer l'empathie avec leurs filles.

Conclusion et prochaines étapes

Ce document expose la nécessité claire de soutenir les enfants et les jeunes les plus marginalisés pour atteindre l'apprentissage fondamental pour tous et pour toutes. Cela implique d'atteindre les enfants qui sont à l'école mais qui n'apprennent pas, ceux qui risquent de décrocher, ainsi que ceux qui sont en dehors du système et invisibles, en adaptant des stratégies efficaces pour les placer au cœur des efforts d'apprentissage fondamental.

Atteindre les plus marginalisés peut nécessiter des efforts et des coûts supplémentaires. Cependant, compte tenu des conséquences sociales, économiques et de stabilité liées à l'absence d'apprentissage fondamental pour tous les enfants et aux enfants et jeunes hors système (ce qui démontre implicitement ce qui se passe lorsque des personnes sont laissées pour compte), l'argument en faveur de l'investissement et d'une révision de l'effort et du coût est évident. Cela dit, l'inclusion des enfants les plus marginalisés dans les efforts d'apprentissage fondamental ne doit pas forcément être coûteuse ou complexe. Il existe des adaptations à faible coût qui peuvent être apportées aux stratégies, ce qui aidera les ministères de l'Éducation et les organisations à offrir un apprentissage fondamental aux enfants les plus vulnérables, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système scolaire formel. Tout commence par l'intention et l'engagement.

Les ministères de l'Éducation, les partenaires de développement et les organisations qui souhaitent garantir que leur engagement envers l'apprentissage fondamental pour tous et pour toutes soit significatif et mis en œuvre, devraient prendre les mesures suivantes :

1. Considérez explicitement l'égalité des genres et l'inclusion sociale dans tout investissement – que ce soit à travers les programmes, les manuels ou la formation – en commençant par les besoins des enfants les plus marginalisés dans le système. Cela ne sera pas simple car « les plus marginalisés » ne forment pas un groupe homogène, et il existe de nombreux problèmes et priorités concurrentes et croisées. Toutefois, un engagement conceptuel et politique pour élargir les efforts d'apprentissage fondamental au-delà de l'enseignement formel constitue un bon début.
2. Prendre en compte les enfants qui ne sont pas actuellement à l'école, en veillant à ce que toute stratégie d'apprentissage fondamentale soit adaptée pour : 1) les enfants encore scolarisés qui risquent le plus de décrocher (cela facilitera une meilleure acquisition de l'apprentissage fondamental dispensé, mais agira également pour prévenir un éventuel abandon scolaire) ; et 2) les enfants et les jeunes qui sont actuellement hors du système (les adaptations devront répondre aux contraintes liées à la marginalisation et pourraient nécessiter une mise en œuvre via une modalité d'enseignement non formelle).
3. Éliminer les silos entre les expert-es techniques, par exemple l'apprentissage fondamental et le genre, et créer des supports et des programmes plus inclusifs qui peuvent renforcer l'apprentissage fondamental pour tous et pour toutes. Cela nécessite également un engagement à considérer l'éducation non formelle comme un mécanisme de mise en œuvre important pour le système éducatif général, notamment en ce qui concerne la l'exécution d'un plan de relance de l'apprentissage fondamental. Cela nécessite des changements structurels à court ou à long terme visant à inclure, coordonner et aligner les ministères de l'ENF, les collègues et les acteurs non gouvernementaux, y compris les clusters de l'urgence.
4. Analyser les budgets et les plans du secteur de l'éducation pour comprendre quels enfants sont inclus dans les politiques et plans formels (par exemple, les enfants et les jeunes non scolarisés), et combien de financement pour l'éducation atteint les plus marginalisés pour acquérir un apprentissage fondamental.
5. Maintenir une attention constante sur l'amélioration de l'apprentissage pour tous les enfants par tous les acteurs, y compris dans les environnements à faibles ressources, sur la base d'une meilleure collecte de données sur la meilleure façon d'atteindre les élèves marginalisés.

En mettant en œuvre ces recommandations, nous pouvons ensemble tirer parti de l'élan actuel en matière d'apprentissage fondamental tout en augmentant considérablement ses bénéficiaires. Ce n'est qu'après un tel effort que nous pourrions être certains que l'apprentissage fondamental est vraiment pour tous et pour toutes.

.....
Contact : learningteam@girlseducationchallenge.org | www.girlseducationchallenge.org
.....

**Girls'
Education
Challenge**



Le Girls' Education Challenge est un projet financé par le Foreign, Commonwealth and Development Office ("FCDO") du Royaume-Uni, anciennement le Department for International Development ("DFID"), et est dirigé et administré par PricewaterhouseCoopers LLP et Mott MacDonald (opérant sous le nom de Cambridge Education), en collaboration avec des organisations telles que Nathan Associates, London Ltd. et Social Development Direct Ltd. Cette publication a été préparée à titre d'orientation générale sur des sujets d'intérêt uniquement et ne constitue pas un conseil professionnel. Vous ne devriez pas agir sur la base des informations contenues dans cette publication sans obtenir de conseils professionnels spécifiques. Aucune déclaration ou garantie (expresse ou implicite) n'est donnée quant à l'exactitude ou l'exhaustivité des informations contenues dans cette publication et, dans la mesure permise par la loi, PricewaterhouseCoopers LLP et les autres entités gestionnaires de Girls' Education Challenge (comme mentionnées ci-dessus) n'acceptent ni n'assument aucune responsabilité, obligation ou devoir de diligence pour les conséquences de vos actions ou de celles de quiconque agissant, ou s'abstenant d'agir, en se fiant aux informations contenues dans cette publication ou pour toute décision qui en découle.