



Assemblée générale

Distr. générale
2 juin 2017
Français
Original : anglais

Conseil des droits de l'homme

Trente-cinquième session

6-23 juin 2017

Point 3 de l'ordre du jour

**Promotion et protection de tous les droits de l'homme,
civils, politiques, économiques, sociaux et culturels,
y compris le droit au développement**

Rapport de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation : réaliser le droit à l'éducation grâce à l'éducation non formelle*

Note du secrétariat

Le secrétariat a l'honneur de transmettre au Conseil des droits de l'homme le rapport de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, établi en application des résolutions 8/4 et 26/17 du Conseil.

Le droit à l'éducation devrait être garanti tout au long de la vie, de la petite enfance à l'âge adulte, puis pendant la vieillesse. Pourtant, on estime actuellement à 263 millions le nombre d'enfants et de jeunes qui ne sont pas scolarisés. Quelque 775 millions d'adultes dans le monde sont analphabètes, les deux tiers étant des femmes. Les engagements pris dans le cadre des objectifs de développement durable et de la Déclaration d'Incheon « Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » exigent de mettre les systèmes éducatifs au service d'un plus grand nombre d'apprenants et de diversifier les moyens mis en œuvre pour ce faire.

La Rapporteuse spéciale est convaincue que les programmes d'enseignement non formel offrent des moyens souples et centrés sur l'apprenant pour améliorer les résultats dans le domaine de l'éducation. Ces programmes sont particulièrement utiles dans le cas des filles et des groupes vulnérables, notamment des enfants handicapés, des enfants issus de minorités, ainsi que des enfants vivant en milieu rural ou dans la pauvreté, qui sont surreprésentés dans la population non scolarisée. Lorsqu'ils font l'objet des dotations voulues, qu'ils sont accessibles, acceptables et adaptables, ces programmes aident les États à donner effet au droit à l'éducation des apprenants exclus du système formel. Ils contribuent en outre à la réalisation d'objectifs généraux d'apprentissage qui favorisent l'exercice des droits culturels et linguistiques.

La Rapporteuse invite les États à reconnaître l'intérêt de l'éducation non formelle qui constitue un moyen souple et peu onéreux d'assurer un enseignement de qualité et peut à ce titre contribuer à permettre aux États de s'acquitter de leurs obligations relatives au droit à l'éducation.

* Le présent document a été soumis tardivement pour que l'information la plus récente puisse y figurer.



Rapport de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation : réaliser le droit à l'éducation au moyen de l'éducation non formelle

Table des matières

	<i>Page</i>
I. Introduction	3
Activités menées par la Rapporteuse spéciale	4
II. Définition de l'éducation non formelle	5
III. Cadre juridique et normatif	5
A. Instruments juridiques internationaux	5
B. Cadres juridiques nationaux	6
C. Une éducation globale fondée sur les droits	7
D. Une passerelle vers le système formel	8
E. Reconnaissance, validation et homologation	8
F. Cadres nationaux de certification des acquis pédagogiques	9
IV. Utiliser l'éducation non formelle pour réaliser le droit à l'éducation	10
V. Financement de l'éducation non formelle	17
VI. Collecte et évaluation des données	18
VII. Renforcement de l'éducation non formelle	19
VIII. Conclusions et recommandations	20

I. Introduction

1. Le présent rapport a été établi en application des résolutions 8/4 et 26/17 du Conseil des droits de l'homme. La Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation y traite du recours à l'éducation non formelle pour donner progressivement effet au droit à l'éducation, notamment celui des apprenants qui ne sont pas en mesure d'intégrer les systèmes d'enseignement formels.
2. Le droit à l'éducation confère à toute personne le droit à un apprentissage tout au long de la vie, de la prise en charge et de l'éducation de la petite enfance aux programmes de formation pour adultes. Ce droit implique que les gouvernements assurent à tous une éducation primaire gratuite, universelle et de qualité et fassent progressivement de même à tous les autres niveaux, sans discrimination.
3. Entre 2000 et 2015, les objectifs du Millénaire pour le développement ont permis de suivre de près les efforts déployés par les gouvernements pour parvenir à l'enseignement primaire universel et à la parité sur le plan éducatif, et des progrès considérables ont été réalisés à cet égard dans le monde entier. Avec l'adoption des objectifs de développement durable et de la Déclaration d'Incheon « Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous », les gouvernements ont étendu leurs objectifs à l'enseignement secondaire universel et à l'instauration progressive de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.
4. Pourtant, d'importantes disparités subsistent. On estime que 61 millions d'enfants en âge de fréquenter le primaire, 60 millions d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et 142 millions d'enfants en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire ne sont pas scolarisés¹. Ces disparités sont particulièrement marquées en Afrique subsaharienne, où 29,8 millions d'enfants ne sont pas scolarisés, ce qui représente près de la moitié des enfants non scolarisés dans le monde. De même, environ 775 millions d'adultes, dont les deux tiers sont des femmes, ne savent ni lire, ni écrire. En Afrique subsaharienne, 42 % des élèves quittent l'école avant d'avoir terminé le cycle primaire, contre 33 % en Asie du Sud et en Asie occidentale². Du fait de la discrimination fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou autre, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation, il est difficile d'atteindre les populations vulnérables et exclues de la société, de sorte que dans bien des cas il s'avère nécessaire de recourir à des méthodes souples et novatrices en attendant que des possibilités d'apprentissage formel ne s'offrent à tous tout au long de la vie.
5. Malgré les engagements pris récemment d'assurer à tous un enseignement primaire et secondaire du premier cycle universel, gratuit et de qualité, 15 millions de filles et 10 millions de garçons pourraient ne jamais recevoir d'instruction formelle³. Il est par conséquent indispensable que les pays comptant un grand nombre d'enfants non scolarisés recourent à des méthodes d'éducation non formelle, notamment au principe de la « deuxième chance », aux programmes d'apprentissage accéléré et aux programmes d'alphabétisation pour adultes, pour protéger le droit de chacun à l'éducation.
6. Dans le présent rapport, la Rapporteuse spéciale s'intéresse aux solutions concrètes que l'éducation non formelle pourrait apporter à certaines difficultés auxquelles se heurtent les États lorsqu'une partie des apprenants n'est pas prise en charge par le système d'éducation formelle. Elle évoque également des situations dans lesquelles les programmes non formels se sont révélés efficaces et en donne quelques exemples. Enfin, la Rapporteuse spéciale formule des recommandations sur les moyens de renforcer l'éducation non

¹ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), « Ne laisser personne pour compte : sommes-nous loin de l'enseignement primaire et secondaire universel ? », Document d'orientation n° 27/Fiche d'information n° 37 (Paris, juillet 2016).

² Institut de statistique de l'UNESCO, *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2012 : Des opportunités manquées – L'impact du redoublement et de l'abandon précoce* (Paris, 2012).

³ Institut de statistique de l'UNESCO et Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), *Réaliser la promesse non tenue de l'éducation pour tous : résultats de l'initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés* (Montréal, 2015).

formelle et sur les différentes modalités envisageables pour donner effet au droit à l'éducation.

Activités menées par la Rapporteuse spéciale

7. Au cours de la période considérée, le précédent Rapporteur spécial a présenté à l'Assemblée générale un rapport sur l'apprentissage tout au long de la vie et le droit à l'éducation (A/71/358).

8. Du 5 au 7 septembre 2016, la Rapporteuse spéciale a assisté à la consultation régionale de l'Afrique de l'Est sur l'élaboration de principes directeurs de droits de l'homme relatifs aux obligations des États concernant les écoles privées, qui était organisée par le Programme d'aide à l'éducation de la fondation Open Society, l'Initiative mondiale pour les droits économiques, sociaux et culturels et le Right to Education Project. Des responsables gouvernementaux, des représentants de la société civile, des représentants d'organisations de défense des droits de l'homme et des spécialistes des droits de l'homme ont participé à l'élaboration de principes directeurs de droits de l'homme relatifs aux obligations des États concernant les services éducatifs, notamment les écoles privées.

9. Le 11 novembre 2016, la Rapporteuse spéciale a participé à un séminaire international organisé à la faveur de la neuvième assemblée générale de la Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation, qui s'est tenue à Mexico. Il a été question, durant ce séminaire, du rôle des droits de l'homme et de la promotion du droit à l'éducation en Amérique latine.

10. Du 16 au 18 novembre 2016, la Rapporteuse spéciale a assisté au séminaire international inaugural du Programme de coopération Sud-Sud entre pays lusophones, tenu à Porto (Portugal) et organisé par la Campagne brésilienne pour le droit à l'éducation, le bureau de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) au Brésil et la fondation Open Society. Lors de ce séminaire, l'UNESCO a procédé au lancement de la version portugaise du *Troisième rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* et des représentants de la société civile de pays lusophones se sont réunis pour aborder des questions liées au droit à l'éducation dans leurs pays respectifs.

11. Du 17 au 19 janvier 2017, la Rapporteuse spéciale a assisté à un colloque intitulé « Colloque international sur la violence et le harcèlement à l'école : des données à l'action », organisé conjointement par l'UNESCO et l'Institut de prévention de la violence scolaire de l'Université féminine Ewha de Séoul. Des spécialistes internationaux, des représentants de ministères de l'éducation ainsi que d'organisations internationales et d'organisations de la société civile ont participé à ce colloque, où ils ont engagé les responsables du système éducatif à recourir à des mesures fondées sur des données factuelles pour faire en sorte que les élèves puissent étudier dans un cadre sûr et à l'abri de la violence.

12. Les 13 et 14 mars 2017, la Rapporteuse spéciale a assisté à la consultation régionale Europe-Amérique du Nord sur l'élaboration de principes directeurs de droits de l'homme relatifs aux obligations des États concernant les écoles privées, qui était organisée par le Programme d'aide à l'éducation de la fondation Open Society, l'Initiative mondiale pour les droits économiques, sociaux et culturels et le Right to Education Project. Des responsables gouvernementaux, des représentants de la société civile, des représentants d'organisations de défense des droits de l'homme et des spécialistes des droits de l'homme ont participé à l'élaboration de principes directeurs de droits de l'homme relatifs aux obligations des États concernant les services éducatifs, notamment les écoles privées.

13. Du 4 au 6 avril 2017, la Rapporteuse spéciale a participé à une manifestation organisée à São Paulo (Brésil) pour le lancement de l'étude *Strategic Litigation Impacts: Equal Access to Quality Education*, une étude comparative de la situation au Brésil, en Inde et en Afrique du Sud réalisée par le Programme d'aide à l'éducation de la fondation Open Society. Cette étude s'inscrit dans une série d'analyses concernant les effets des actions en justice à visée stratégique sur le renforcement du droit à l'éducation dans 11 pays.

II. Définition de l'éducation non formelle

14. La distinction entre éducation formelle, non formelle et informelle est variable. L'éducation formelle désigne généralement le système mis en place, structuré et administré par l'État, qui est le système agréé. L'éducation non formelle se situe généralement à l'opposé de cette définition et comprend tout apprentissage institutionnalisé et structuré qui se déroule hors du système officiel.

15. L'éducation non formelle est dispensée à la fois dans les établissements d'enseignement et en dehors de ceux-ci et vise les personnes de tous âges. Elle n'est pas systématiquement sanctionnée par des diplômes. Les programmes d'enseignement non formel se caractérisent par leur diversité, leur flexibilité et le fait qu'ils permettent de répondre rapidement aux nouveaux besoins des enfants et des adultes en matière d'éducation. Ils sont souvent conçus pour des groupes particuliers d'apprenants, notamment les adultes, les personnes dont le niveau scolaire n'est pas en adéquation avec leur âge et les personnes qui ne fréquentent pas les écoles ordinaires. Leur contenu peut s'inspirer de l'enseignement formel ou s'appuyer sur de nouvelles méthodes. Il existe par exemple des programmes de rattrapage accéléré, des cours du soir et des programmes d'instruction élémentaire. Il arrive que l'éducation non formelle mène à une intégration tardive dans le système d'éducation formelle, auquel cas elle est parfois appelée « éducation de la deuxième chance ».

16. La principale différence entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle tient au fait que cette dernière repose avant tout sur des partenariats avec la population locale et la société civile ou d'autres intervenants, ce qui permet de jouir d'une certaine flexibilité dans le choix du contenu et des modalités d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves, lorsque le système d'éducation formelle n'est pas encore en mesure de le faire. S'il est vrai que ce type d'enseignement est dispensé en dehors du système formel, les élèves devraient cependant avoir la possibilité de recevoir un enseignement conforme aux normes nationales en vigueur et d'intégrer le système formel à un moment ou un autre, ou encore d'obtenir des titres équivalents aux certificats de fin d'études primaires et secondaires.

17. Le système d'apprentissage tout au long de la vie devrait permettre aux apprenants de commencer par suivre un apprentissage informel à domicile, d'intégrer un programme non formel de la petite enfance, de suivre une éducation primaire et secondaire formelle, puis de participer à un programme non formel d'apprentissage pour adultes entre 30 et 40 ans et, enfin, d'obtenir un diplôme universitaire entre 50 et 60 ans. Le modèle traditionnel d'enseignement, qui repose sur des tranches d'âge données et ne fait appel qu'à des établissements d'enseignement agréés, doit être suffisamment souple pour répondre aux besoins des millions d'enfants non scolarisés et d'apprenants adultes, sans que cela remette en cause les normes minimales de qualité fixées par l'État.

III. Cadre juridique et normatif

A. Instruments juridiques internationaux

18. Le droit à l'éducation, énoncé à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) et à l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), prévoit le droit à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire pour tous dans une perspective humaniste. Le rôle de l'éducation non formelle est également reconnu. Le Comité des droits de l'enfant interprète en effet le droit à l'éducation comme reposant à la fois sur l'éducation scolaire et sur l'éducation non scolaire⁴, tout comme le Comité des droits économiques, sociaux et culturels⁵ lorsqu'il interprète l'article 13 du Pacte.

⁴ Comité des droits de l'enfant, observation générale n° 14 (2013) sur le droit de l'enfant à ce que son intérêt supérieur soit une considération primordiale, par. 79.

19. Le droit à l'éducation a récemment été réaffirmé avec l'adoption des engagements politiques qui figurent dans les objectifs de développement durable et dans la Déclaration et le Cadre d'action d'Incheon. L'objectif de développement durable 4 engage en effet les États à assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie⁵. La cible 4.1 étend ainsi à l'enseignement secondaire l'obligation d'universalité, de gratuité et de qualité qui s'appliquait jusqu'à présent à l'enseignement primaire. Dans la Déclaration d'Incheon, les États se sont engagés à promouvoir des possibilités d'apprentissage de qualité tout au long de la vie pour tous, dans tous les contextes et à tous les niveaux de l'éducation, ce qui implique un accès équitable et élargi à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels, ainsi qu'à l'enseignement supérieur et à la recherche, une attention particulière devant être portée à l'assurance qualité. Ils ont en outre insisté sur la nécessité de proposer des parcours d'apprentissage flexibles, et de garantir la reconnaissance, la validation et l'homologation des connaissances, aptitudes et compétences acquises grâce à l'éducation non formelle et informelle.

20. La première Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Katarina Tomasevski, avait élaboré des directives qui reposaient sur quatre principes, qu'elle avait appelés « les quatre A », pour guider l'action des législateurs, des responsables de l'élaboration des politiques et des enseignants dans la mise en œuvre du droit à l'éducation. Conformément à ces directives, l'éducation doit répondre à des critères de dotations, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité. Le critère des dotations veut que l'éducation soit gratuite et que des infrastructures suffisantes et des enseignants formés lui soient affectés. Le critère d'accessibilité suppose qu'elle soit non discriminatoire et ouverte à tous et qu'elle soit assortie de mesures concrètes visant à intégrer les apprenants marginalisés. De même, le critère d'acceptabilité signifie que le contenu de l'enseignement doit être pertinent, non discriminatoire, adapté sur le plan culturel, et de qualité. Enfin, on considère que l'éducation est adaptable lorsqu'elle évolue avec les besoins de la société, lorsqu'elle contribue à remédier aux inégalités et qu'elle peut être constamment adaptée au contexte local. Cette règle a été entérinée par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels dans son observation générale n° 13 (1999) sur le droit à l'éducation.

21. Il incombe au premier chef à l'État d'assurer le droit à l'éducation. Les États sont tenus de respecter ce droit, de le protéger et de lui donner effet. L'obligation de respecter le droit à l'éducation exige des États qu'ils s'abstiennent de prendre des mesures entravant ou empêchant la jouissance du droit à l'éducation. L'obligation de le protéger consiste à s'assurer que nul n'y porte atteinte (généralement au moyen de mesures d'ordre réglementaire et de garanties législatives). Enfin, l'obligation de lui donner effet suppose de prendre des mesures concrètes pour permettre aux individus et aux communautés de jouir du droit à l'éducation, de leur en donner les moyens et de faire en sorte qu'ils puissent exercer pleinement ce droit. Les méthodes d'éducation non formelle qui répondent à ces critères devraient être reconnues comme constituant des moyens importants pour les États de s'acquitter de leurs obligations relatives au droit à l'éducation.

B. Cadres juridiques nationaux

22. Le secteur de l'éducation non formelle devrait être pris en compte dans les lois, politiques et plans nationaux relatifs à l'éducation. Dans le prolongement des objectifs de développement durable, les lois relatives à l'éducation nationale devraient instaurer un modèle d'apprentissage tout au long de la vie qui comprendrait, d'une part, un système formel de prise en charge et d'éducation de la petite enfance, d'enseignement primaire et secondaire, et d'enseignement supérieur et professionnel et, d'autre part, un apprentissage informel et un cursus non formel, notamment des programmes d'alphabétisation pour adultes. Les États devraient se doter d'un cadre réglementaire et de politiques à l'intention des prestataires de services éducatifs non formels, notamment d'un système de

⁵ Comité des droits économiques, sociaux et culturels, observation générale n° 13 (1999) sur le droit à l'éducation, par. 4.

⁶ Résolution 70/1 de l'Assemblée générale.

reconnaissance, de validation et d'homologation des connaissances, indépendamment du cadre dans lequel celles-ci ont été acquises, et mettre en place un dispositif qui permettrait aux apprenants d'intégrer le système formel et d'en sortir, de sorte qu'ils puissent obtenir des titres relevant de ce système. Il importe de codifier le droit des apprenants à l'éducation et de lui donner effet au moyen de mécanismes judiciaires et quasi judiciaires, et d'établir pour ce faire des mécanismes de financement adéquats (voir A/HRC/23/35 et A/66/269).

23. Toutefois, les cadres juridiques existants n'abordent généralement qu'en partie la question de l'éducation non formelle. Selon une étude menée par l'UNESCO sur 40 plans d'éducation nationaux, seuls 11 évoquaient la formation des enseignants du système non formel⁷. On citera par exemple le cas de la Mongolie où la loi sur l'éducation témoigne d'une réorientation majeure de la politique visant à intégrer l'enseignement non formel dans le système global de l'éducation nationale et à lui garantir une part du budget alloué à l'éducation⁸ ; ou celui du Burkina Faso où la loi de 1996 sur l'éducation a contribué à placer l'éducation non formelle sur le devant de la scène et a participé au renforcement de la coopération entre le secteur formel et le secteur non formel⁹.

24. Les stratégies qui ont trait à l'éducation non formelle devraient viser en priorité à créer un cadre dans lequel les différents partenaires pourraient mener leurs activités et à définir les rôles respectifs des pouvoirs publics et du personnel enseignant. La stratégie consistant à nouer un partenariat avec la société civile que le Sénégal a été le premier à adopter en vue de réaliser les objectifs relatifs à l'éducation, en est un exemple¹⁰. Cette stratégie définit les obligations, les rôles et les tâches qui incombent à l'État et à la société civile ; elle met l'accent sur le rôle des apprenants et des structures locales dans l'administration des programmes et les responsabilise, et elle donne une nouvelle impulsion et davantage de visibilité à l'alphabétisation des adultes. L'État organise et réglemente le secteur de l'éducation non formelle et dialogue avec les prestataires de services éducatifs de la société civile et les apprenants de manière à pouvoir élaborer des programmes qui répondent aux besoins locaux. La stratégie consiste entre autres à mettre en place des mécanismes de coordination officiels entre les autorités et les partenaires de la société civile, notamment des systèmes de planification coordonnée. Enfin, des bases de données permettent d'évaluer la demande et les acquis des élèves, et des liens sont établis avec les établissements d'enseignement professionnel et les programmes d'alphabétisation.

C. Une éducation globale fondée sur les droits

25. L'éducation joue à la fois un rôle économique, qui a un caractère utilitaire, et un rôle social, qui participe de principes humanistes. Tandis que les compétences en matière de lecture et de calcul constituent les deux premiers piliers de l'éducation, à savoir apprendre à connaître et apprendre à faire, une conception globale de l'éducation permet d'y associer l'apprendre à être et l'apprendre à vivre ensemble¹¹. Dans la mesure où elle a vocation à remédier aux inégalités d'accès au droit fondamental à l'éducation et où elle permet, de fait, de remédier aux disparités qui entravent l'accès à l'éducation des populations vulnérables ou vivant dans des régions en proie à des conflits, l'éducation non formelle répond à des préoccupations qui vont au-delà du simple développement économique.

⁷ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 : Enseigner et apprendre – Atteindre la qualité pour tous* (Paris, 2014), p. 218.

⁸ Mari Yasunaga, « Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents » (Montréal, 2014), p. 12.

⁹ Wim Hoppers, « Meeting the learning needs of all young people and adults: an exploration of successful policies and strategies in non-formal education », note d'information rédigée à l'appui du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 : Éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?* (Paris, 2008).

¹⁰ Association pour le développement de l'éducation en Afrique, « Éduquer plus, éduquer mieux », *La lettre de l'ADEA*, vol. 18, n° 1 (Libreville, 2006).

¹¹ Sobhi Tawil et Marie Cougoureux, « L'éducation : un trésor est caché dedans – Quelle a été l'influence du rapport Delors de 1996 ? », Contribution thématique n° 4, janvier 2013.

26. Les signataires de la Déclaration d'Incheon ont appelé de leurs vœux l'adoption d'une démarche humaniste fondée sur les droits de l'homme et les principes de dignité, de justice sociale, de paix, d'inclusion et de protection et reflétant la diversité culturelle, linguistique et ethnique des individus¹². Selon la manière dont ils sont conçus, les programmes d'éducation non formelle peuvent être particulièrement utiles pour protéger les cultures et les langues locales, ainsi que les religions minoritaires et les savoirs traditionnels. Cependant, il est possible que des programmes plus modestes visent uniquement l'enseignement de la lecture et de l'écriture ou de compétences exploitables sur le marché du travail. Il revient aux États et aux partenaires financiers de veiller à ce que les programmes répondent, dans leur globalité, aux besoins des apprenants en tant qu'individus et en tant que groupe social.

D. Une passerelle vers le système formel

27. Les programmes d'éducation non formelle peuvent jouer un rôle déterminant dans la mesure où ils permettent à des enfants non scolarisés d'accéder à une éducation de la « deuxième chance » et où ils étendent l'accès à l'éducation à des régions qui ne sont pas desservies par le système scolaire public ordinaire. Pour autant, il est important que ces structures permettent d'intégrer le système formel par des voies reconnues. Des programmes d'équivalence ont été mis en place dans des pays dont une part importante de la population n'est pas scolarisée, tels que l'Afghanistan, le Burkina Faso, l'Éthiopie, le Ghana, le Mali et la Zambie, ainsi que dans des pays d'Asie du Sud et du Sud-Est, afin de créer des passerelles entre les systèmes d'éducation formelle, d'une part, et non formelle, d'autre part. Le principe consiste à rapprocher les différents programmes d'enseignement et à définir des modalités de reconnaissance des formations préalables¹³. Ces programmes reposent sur des systèmes de reconnaissance, de validation et d'homologation des connaissances.

E. Reconnaissance, validation et homologation

28. Dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, il est indispensable que les compétences acquises puissent être reconnues, validées et homologuées, quel que soit le cadre dans lequel elles ont été acquises. On entend par reconnaissance le principe qui consiste à sanctionner officiellement des compétences ou des acquis pédagogiques au moyen de diplômes, d'équivalences, de crédits ou de certifications. La validation, elle, consiste à vérifier que l'apprenant a bien acquis certaines compétences, qui peuvent ensuite être officiellement homologuées. Cette homologation relève soit des pouvoirs publics, soit d'une autorité indépendante agréée. Le système de reconnaissance, de validation et d'homologation des connaissances permet à l'élève d'accéder à davantage de débouchés en matière d'éducation et d'emploi.

29. Les systèmes de reconnaissance, de validation et d'homologation des connaissances doivent être assortis d'une volonté politique nationale, qui se caractérise par des politiques et des lois relatives à l'éducation. L'adhésion durable des responsables politiques est indispensable pour garantir les investissements sur le long terme qui s'imposent pour s'assurer le concours de partenaires à même de dispenser l'enseignement au niveau local. L'objectif national auquel répond l'éducation entre également en ligne de compte. Alors que des politiques purement utilitaires mettront l'accent sur l'employabilité de l'apprenant et pourraient se limiter à un système de qualifications axé sur les compétences, une approche globale de l'éducation prendra en compte toute une gamme d'aptitudes nécessaires pour participer pleinement à la vie de la société, notamment des qualités interpersonnelles, des compétences en matière de règlement des conflits, des aptitudes en matière de santé, des compétences pratiques essentielles et une connaissance de la culture et de l'histoire locales, ainsi que des questions relatives à l'environnement et au

¹² Voir <https://fr.unesco.org/world-education-forum-2015/declaration-dincheon>.

¹³ Institut de statistique de l'UNESCO et UNICEF, *Réaliser la promesse non tenue de l'éducation pour tous*, p. 41.

développement durable. Enfin, le dernier élément à considérer concerne l'intérêt que les différentes parties prenantes et institutions portent à la question, car il faut qu'elles soient ouvertes à l'idée de reconnaître les compétences obtenues dans d'autres cadres ou enseignées par des intervenants ayant une formation et des qualifications différentes. Le fait de définir des critères objectifs permettrait de régler ces différentes questions.

30. Les dispositifs de reconnaissance, de validation et d'homologation des programmes d'éducation non formelle sont essentiels pour organiser la relation entre les prestataires de services éducatifs formels et informels, et entre les établissements d'enseignement professionnel et les établissements d'enseignement secondaire ou supérieur. Or, avec la mise en place de systèmes éducatifs intégrés fondés sur le principe de l'apprentissage tout au long de la vie, ces politiques sont d'autant plus indispensables en ce qui concerne l'éducation primaire et secondaire, en particulier dans les pays comptant un grand nombre d'enfants non scolarisés ou d'adultes analphabètes.

31. Il existe des modalités très diverses de reconnaissance, de validation et d'homologation des acquis. On citera notamment le cas de l'Afrique du Sud qui a imaginé un système de constitution de « portefeuilles » dans les centres d'apprentissage communautaires administrés par des bénévoles¹⁴. Le Bénin, le Mali et le Sénégal valident quant à eux les compétences sur la base de programmes d'apprentissage mixtes associant instruction élémentaire et formation professionnelle. En Indonésie, différents cursus sont proposés sous la forme de programmes formels, non formels et informels¹⁵. Enfin, au niveau régional, l'Inventaire européen de la validation de l'apprentissage non formel et informel vise à fournir un cadre régional de nature à faciliter la reconnaissance par tous les pays européens des compétences et des qualifications.

F. Cadres nationaux de certification des acquis pédagogiques

32. Des cadres nationaux de certification des acquis pédagogiques sont nécessaires pour définir et organiser les compétences, les connaissances et les aptitudes, et en assurer la reconnaissance au moyen d'une grille de niveaux successifs préétablis¹⁶. Il importe de se doter de tels cadres pour établir des normes relatives aux acquis de l'éducation, de sorte que les élèves connaissent les résultats attendus pour chaque niveau, de la petite enfance au deuxième cycle du secondaire. Cela permet ensuite d'élaborer des programmes non formels pour répondre aux divers besoins des élèves ne suivant pas le système formel et de créer des passerelles entre les différents systèmes. Il importe en outre que les cadres de certification des acquis pédagogiques soient définis en tenant compte des cadres nationaux de certification des compétences, qui permettent d'accéder à un enseignement technique et professionnel ainsi qu'à des programmes de formation, et d'intégrer le marché du travail.

33. Au Burkina Faso, par exemple, les associations Manegdzanga et Wuro Yiré ont élaboré et mis en œuvre un cycle d'enseignement non formel s'étalant sur quatre ans¹⁷. Grâce à ce programme qui repose sur le système formel tout en faisant appel à une approche fondée sur les compétences, les élèves progressent à leur propre rythme et passent le même examen de fin d'études primaires que les élèves des écoles formelles. À chaque fois, ils ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne nationale. Ce programme permet aux élèves d'acquérir des compétences pratiques et de suivre un enseignement bilingue, et il contribue en outre à une meilleure gouvernance du fait de la participation accrue de la communauté.

¹⁴ Voir http://www.unesco.org/new/fr/education/resources/online-materials/single-view/news/promoting_lifelong_learning_through_the_recognition_of_the_o/.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ron Tuck, *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers* (OIT, Genève, 2007).

¹⁷ Association pour le développement de l'éducation en Afrique, *Cadre d'orientation stratégique de l'éducation non formelle dans une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout le long de la vie* (Ouagadougou, 2012).

IV. Utiliser l'éducation non formelle pour réaliser le droit à l'éducation

34. Les programmes non formels offrent des possibilités d'éducation pertinentes et flexibles pour répondre à des exigences particulières. Ils peuvent être utilisés pour combler des carences du système éducatif formel. Dans le présent chapitre, la Rapporteuse spéciale donne des exemples de programmes éducatifs non formels afin de démontrer que ces programmes peuvent être utiles pour palier des manques et répondre aux difficultés auxquelles se heurte l'éducation.

Écoles communautaires

35. L'éducation non formelle est le plus souvent dispensée par les écoles communautaires, qui sont créées par les communautés dépourvues d'école publique. Bien souvent, les régions reculées ou peu peuplées, les bidonvilles et d'autres communautés pauvres ne bénéficient pas d'établissement scolaire adéquat. En attendant que l'État soit en mesure d'assurer un enseignement formel à tous les apprenants, les communautés peuvent mettre en place et financer des écoles, souvent en collaboration avec des organisations non gouvernementales (ONG) ou d'autres partenaires. On observe que les écoles communautaires sont souvent plus adaptables, plus économiques, mieux à même de répondre aux besoins locaux et davantage centrées sur l'apprenant que les écoles relevant des pouvoirs publics¹⁸. Un grand nombre d'entre elles sont implantées dans des pays dans lesquels les services publics sont insuffisants, comme le Ghana, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie¹⁹.

36. Aussi arrive-t-il, pour étendre rapidement l'accès à l'éducation aux régions pauvres, que les pouvoirs publics s'associent formellement aux programmes d'éducation non formelle. Le Ghana, l'Inde et le Bangladesh se sont ainsi dotés depuis longtemps de plans et de politiques nationaux bien définis d'appui à l'éducation non formelle. Au Ghana, la politique d'éducation de base complémentaire contribue à la réalisation de programmes d'éducation non formels flexibles destinés aux enfants âgés de 8 à 14 ans qui ne sont pas scolarisés²⁰. L'Inde, elle, s'attelle à regrouper les programmes d'éducation formelle et non formelle en une seule et même stratégie²¹. Au Bangladesh, les résultats obtenus par les ONG qui assurent de multiples programmes d'éducation non formelle ont conduit les autorités à se doter en 2010 d'un plan d'action et d'un cadre national par la mise en œuvre d'une stratégie prévoyant à la fois l'équivalence des formations, l'offre effective d'une éducation non formelle, l'élaboration de normes et de formations à l'intention des intervenants du système non formel, et le renforcement du cadre législatif au moyen d'une loi sur l'éducation non formelle et d'un mécanisme de contrôle. Enfin, le Népal s'est doté d'une politique de l'éducation non formelle définissant des objectifs en vue de fournir aux jeunes qui ont quitté l'école d'autres formes d'enseignement de base et de formation professionnelle²².

Éducation des adultes et alphabétisation

37. Avec plus de 775 millions d'adultes analphabètes dans le monde, des mesures spécifiques s'imposent dans une optique qui ne doit pas se limiter à l'alphabétisation et à la certification des compétences. De nombreux adultes qui n'ont pas pu aller à l'école quand ils étaient enfants ont besoin de mécanismes qui les aideront à apprendre à lire et à écrire et à obtenir un certificat d'études primaires et secondaires. Cependant, dans bien des cas, les adultes analphabètes font partie des personnes les plus vulnérables de la société et ne peuvent se permettre de suivre une scolarité à plein temps.

¹⁸ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015 : Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux* (Paris, 2015), p. 94.

¹⁹ Yasunaga, p. 13.

²⁰ Ibid.

²¹ Ibid.

²² UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012 : Jeunes et compétences – L'éducation au travail* (Paris, 2012).

38. Les objectifs de développement durable engagent les sociétés à développer équitablement les compétences des adultes qui ne sont plus en âge de suivre une scolarité formelle. Il est indispensable de pouvoir compter sur des programmes d'éducation non formelle offrant des horaires flexibles pour rallier de nombreux adultes qui ont par ailleurs des responsabilités familiales et professionnelles et de mettre en place des garanties législatives pour s'assurer que les employeurs donnent la possibilité à leurs salariés de réaliser leur droit à l'éducation. Il peut s'agir d'assouplir les horaires de travail ou d'autoriser les salariés à prendre des congés sans solde de manière qu'ils puissent suivre des programmes de formation ou d'enseignement.

Éducation inclusive

39. Les enfants handicapés sont confrontés à de nombreuses formes de discrimination, précisément parce qu'ils ont un handicap.

40. L'accès à l'éducation est un problème pour ceux d'entre eux qui ont un handicap physique. Dans les régions faiblement peuplées, il y a souvent trop peu d'enfants handicapés pour justifier l'affectation d'enseignants spécialisés ou la mise en place de programmes d'enseignement inclusifs. De plus, des handicaps différents impliquent des besoins différents. L'éducation non formelle peut répondre à ces besoins éducatifs grâce à ses modalités souples et adaptées au contexte, que ce soit au moyen d'aménagements matériels ou par l'affectation de formateurs spécialisés de manière à garantir un enseignement inclusif dans les cadres formels et informels. Les programmes d'enseignement modulables permettent aux enfants qui doivent être hospitalisés pendant de longues périodes de poursuivre leur scolarité à distance. Mais des difficultés persistent néanmoins, comme le manque de formation des enseignants ou intervenants, l'insuffisance de la protection sociale dont bénéficient les familles qui ont des enfants handicapés et la façon dont le handicap est perçu par la société, qui font que de nombreux enfants subissent des moqueries et du harcèlement à l'école.

41. Au Bangladesh, le programme de renforcement des ressources des communautés destiné aux enfants ayant des besoins particuliers permet aux enfants handicapés d'avoir accès à l'éducation, et de bénéficier en outre d'interventions et de matériel spécifiques financés par les pouvoirs publics comme de la physiothérapie, des prothèses auditives, des rampes d'accès aux bâtiments scolaires, des fauteuils roulants, des béquilles, des lunettes et des opérations, que peu de gens auraient les moyens de s'offrir²³.

42. En Thaïlande, le Bureau de gestion de l'éducation spécialisée assure un enseignement et des services aux enfants handicapés et aux enfants défavorisés. Grâce à la collaboration avec les pouvoirs publics locaux, le pays compte 77 centres d'éducation spécialisés, 46 écoles pour enfants ayant des besoins particuliers, 23 877 programmes inclusifs suivis par 383 196 élèves, 51 écoles pour enfants défavorisés et 42 programmes pour enfants hospitalisés. Le Modèle Mae Hong Son est un programme de collaboration entre plusieurs intervenants qui facilite la transmission de l'information et favorise la collaboration avec les autorités locales pour permettre aux enfants en âge d'être scolarisés qui ont des besoins particuliers de recevoir une éducation. Cette collaboration à l'échelon local est un bon moyen pour répondre aux difficultés liées aux préjugés et à la méconnaissance dont souffrent les enfants handicapés²⁴.

Éducation des filles et des femmes

43. Les filles sont surreprésentées parmi les enfants non scolarisés et, les femmes, parmi les adultes analphabètes. Qu'elles ne soient pas ou n'aient pas été scolarisées pour des raisons culturelles ou religieuses, à cause de mariages ou de grossesses précoces, ou pour des motifs économiques quand la scolarisation n'est pas gratuite, des programmes spéciaux sont nécessaires pour que les femmes et les filles ne soient plus exclues de l'éducation.

²³ Yasunaga, p. 20.

²⁴ UNESCO, *Sommet asiatique sur les stratégies d'apprentissage pour les enfants non scolarisés* (Paris, 2014), p. 46.

44. En Gambie, le programme de retour à l'école lancé par le Ministère de l'éducation primaire et secondaire a permis d'ouvrir un établissement qui accueille les enfants déscolarisés auxquels il propose principalement des services d'orientation et de conseil²⁵. En Inde, le projet Pehchan du Centre pour la réalisation du potentiel d'apprentissage est un programme de rattrapage qui propose aux adolescentes des régions rurales une formation de niveau primaire sur deux à trois ans. Au Kenya, l'Organisation Hope for Teenage Mothers permet à des mères adolescentes d'accéder à l'éducation et de bénéficier de perspectives économiques grâce à une éducation formelle, une formation professionnelle et un renforcement des compétences²⁶. Le fonds flexible d'intervention du programme de soutien à l'éducation des filles, une initiative de la Fondation Agha Khan²⁷, applique des méthodes flexibles, participatives, variées et inclusives pour remédier aux obstacles qui entravent l'accès des filles à l'éducation.

45. Compte tenu du caractère global de l'éducation, les programmes d'éducation non formelle ne se limitent pas tous à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul. Au Burkina Faso, l'association Koom pour l'autopromotion des femmes du Burkina Faso a mis en place un programme communautaire axé sur l'alphabétisation, la formation et la paix²⁸. Créée en 1999, cette association compte 6 000 membres qui se répartissent en 95 groupes de femmes dans six provinces du pays. Elle intervient principalement auprès des femmes et des filles des zones rurales auxquelles elle dispense une formation liminaire dans les langues nationales, puis dans une langue telle que le mooré. Des séances supplémentaires sont également proposées aux intéressées en français simplifié. Le programme comporte en outre une formation pratique sur la résolution des conflits, un volet consacré aux problèmes sociaux qui se posent dans les villages et une formation à des activités génératrices de revenus. L'association dispense en outre un enseignement axé sur les compétences pratiques, telles que la gestion d'un foyer, la santé et l'hygiène, les droits et les devoirs des citoyens, l'importance de scolariser les enfants plutôt que de les affecter à des tâches domestiques et l'importance de vivre ensemble dans la paix, ainsi que sur les compétences sociales et économiques. L'approche pédagogique est basée sur la méthode d'alphabétisation Reflect (méthode d'alphabétisation de Paulo Freire elle-même fondée sur la recherche participative). Guidée par un animateur ou une autre personne, les participantes recherchent des solutions à des problèmes et s'engagent à les mettre en œuvre. Le contenu du programme est modulable, ce qui permet à chaque communauté de déterminer quels sont ses propres sources de conflit.

Instruction dans la langue maternelle

46. Les élèves apprennent mieux lorsque l'enseignement est dispensé dans leur langue maternelle²⁹. Malgré cela, dans de nombreux pays, l'anglais, le français ou une autre langue « nationale » est utilisée comme langue d'enseignement. Cette pratique peut être particulièrement pénalisante pour les membres de minorités ethniques, dont la langue se trouve menacée, et pour les enfants issus de familles qui ne parlent pas la langue dans laquelle l'enseignement est dispensé. Les programmes d'éducation non formelle prévoient normalement un enseignement dans la langue que les enfants parlent chez eux, d'autant plus que ces programmes abordent des sujets importants au niveau local, parmi lesquels figurent souvent les savoirs traditionnels et les valeurs locales. Le fait de recourir à des programmes, du matériel et des pédagogies non formels adaptés et à une langue d'instruction appropriée est un moyen de faire en sorte que les enfants non scolarisés issus de groupes minoritaires puissent apprendre dans un environnement sécurisé et adapté, et de les préserver d'une éventuelle discrimination³⁰.

²⁵ UNESCO, *De l'accès à l'égalité : Autonomiser les filles et les femmes par l'alphabétisation et l'enseignement secondaire* (Paris, 2012), p. 43.

²⁶ Voir www.educationinnovations.org/program/future-teenage-mothers.

²⁷ Voir www.akdn.org/file/31811/download?token=_Ynp0Sjr.

²⁸ Voir <http://litbase.uil.unesco.org/?menu=13&country=BF&programme=176>.

²⁹ Association pour le développement de l'éducation en Afrique et consorts, « Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs » (2010).

³⁰ Yasunaga, p. 17.

47. Au Ghana, le programme d'éducation non formelle « School for life » dispense aux enfants de communautés défavorisées un enseignement dans leur langue maternelle. À ce jour, ce programme a aidé plus de 120 000 enfants, dont 82 % ont pu intégrer le système éducatif formel³¹.

48. Des programmes non formels peuvent également être mis au point en complément de l'éducation formelle pour assurer l'enseignement des langues ou des cultures minoritaires ou autres pendant les week-ends ou après l'école. De tels programmes contribuent à protéger les valeurs culturelles des peuples autochtones et des minorités. Plus particulièrement, dans les régions rurales et dans les communautés autochtones, les savoirs traditionnels se transmettent oralement. Dans de nombreuses cultures, ces savoirs locaux se perdent car, bien souvent, ils ne figurent pas dans le programme scolaire national. Les programmes d'éducation non formelle qui sont assurés par des partenaires locaux sont tout indiqués pour inclure et protéger les savoirs traditionnels des communautés.

Situations de conflit

49. En période de conflit, il est souvent impossible pour les élèves d'aller à l'école. Lorsque la reconstruction est longue, les retards peuvent être importants. Les enfants qui vivent dans des pays touchés par un conflit ne représentent qu'un cinquième des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, mais comptent pour la moitié des enfants non scolarisés dans le monde³².

50. Les écoles situées dans des zones de conflit sont confrontées à de multiples difficultés. Certaines deviennent des refuges temporaires pour les personnes qui fuient le conflit, tandis que d'autres ferment car elles ont été endommagées ou ne disposent pas des services de base. Il devient extrêmement difficile de garder les enseignants ou d'en recruter qui souhaitent rester. En outre, les conséquences psychosociales d'un conflit sur les enfants soumettent le personnel enseignant à de nouvelles exigences. Les répercussions des conflits sur l'éducation ont été constatées dans de nombreux pays qui ont connu de telles situations, notamment en Afghanistan, en Colombie, en Iraq, au Mali, au Népal, au Niger, au Nigéria, au Pakistan, en République démocratique du Congo, en Somalie, au Soudan, en Thaïlande et au Zimbabwe, ainsi que dans l'État de Palestine³³.

51. Les réfugiés et les personnes déplacées dans leur propre pays sont particulièrement touchés car ils fuient un conflit et, dans bien des cas, ne peuvent retourner dans le pays ou la région dont ils sont originaires pendant de longues périodes. Le droit à l'éducation reste immuable en période de conflit et dans les situations d'urgence. Le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence a publié des normes minimales³⁴ pour l'éducation fondées notamment sur le droit international des droits de l'homme.

52. Seuls 50 % des enfants réfugiés sont scolarisés au niveau primaire, alors que la moyenne mondiale s'élève à plus de 90 %. À mesure que ces enfants grandissent, l'écart se creuse encore : seuls 22 % des adolescents réfugiés suivent une scolarité secondaire, alors que la moyenne mondiale est de 84 % et seul 1 % des jeunes réfugiés vont à l'université contre 34 % en moyenne dans le monde.

53. En République arabe syrienne, le nombre d'enfants inscrits, de la première à la douzième année, a baissé de plus d'un tiers (35 %) entre les 2011/12 et 2012/13³⁵. Le Ministère de l'éducation estime que près de la moitié des enfants ont quitté le pays et que ceux qui sont restés ne vont plus à l'école. De nombreux enfants qui ont fui la République arabe syrienne avec leur famille se trouvent au Liban et au moins 300 000 d'entre eux ne sont pas scolarisés. Le taux net de scolarisation des enfants syriens réfugiés

³¹ Institut de statistique de l'UNESCO et UNICEF, *Réaliser la promesse non tenue de l'éducation pour tous*, p. 72.

³² Ibid., p. 101.

³³ Ibid., p. 49.

³⁴ Réseau international pour l'éducation en situations d'urgence, *Normes minimales pour l'éducation : préparation, intervention, relèvement*, 2^e éd. (2010).

³⁵ UNESCO, « Un nombre croissant d'enfants et d'adolescents ne sont pas scolarisés car l'aide n'est pas à la hauteur » Document d'orientation 22/ Fiche d'information 31 (Paris, juillet 2015), p. 3.

en âge de fréquenter l'école primaire et le premier cycle du secondaire (6-14 ans) est d'environ 12 %, soit moins de la moitié du taux enregistré au Soudan du Sud. Quant aux enfants en âge de suivre le deuxième cycle du secondaire, ils sont probablement moins de 5 % à être scolarisés. En 2010, avant le début du conflit, pratiquement tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire et près de 90 % des adolescents en âge de suivre le premier cycle du secondaire étaient scolarisés. La situation est tout aussi catastrophique dans les pays voisins. Sur plus de 4,8 millions de réfugiés syriens enregistrés par le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, environ 35 % sont en âge d'être scolarisés. En Turquie, seuls 39 % de ces enfants et adolescents sont scolarisés dans le primaire et le secondaire, ce taux s'élève à 40 % au Liban et à 70 % en Jordanie. En d'autres termes, près de 900 000 enfants et adolescents syriens réfugiés en âge d'être scolarisés ne le sont pas³⁶.

54. Plusieurs ONG et organismes des Nations Unies présents au Moyen-Orient et en Afrique du Nord ont recours à des programmes d'éducation non formelle qui offrent des moyens souples pour faire face à l'augmentation soudaine d'enfants déplacés qui ne sont pas scolarisés. En Iraq et au Soudan, ces programmes ont été essentiels pour faire face aux crises prolongées qui ont empêché un grand nombre d'enfants d'aller à l'école pendant plusieurs années. Des programmes d'enseignement accéléré ont été utilisés en Iraq pour aider les enfants déscolarisés à réintégrer des écoles ordinaires. Grâce à la collaboration étroite entre le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), les autorités nationales et les communautés locales, le nombre d'élèves suivant ces programmes est passé d'environ 17 000 en 2007/08 à plus de 60 000 en 2010/11³⁷.

55. Le Conseil norvégien pour les réfugiés mène dans 10 pays un programme d'éducation des jeunes qui vise à assurer aux jeunes déplacés, aux jeunes revenus dans leur pays ou leur région d'origine ou autres âgés de 14 ans et plus un ensemble de connaissances de base et de compétences pratiques afin d'augmenter leurs chances de trouver un travail³⁸. Mais les enseignants formés et les moyens financiers font parfois défaut. Au Soudan, les pouvoirs publics mettent à disposition du programme des enseignants détachés dont ils assurent la rémunération, bien que peu d'écoles formelles aient trop de personnel.

56. En Afghanistan, des problèmes complexes et concomitants continuent à entraver la réalisation du droit à l'éducation. Différentes solutions offrant une certaine marge de manœuvre ont été mises en place pour y remédier, notamment : a) l'enseignement communautaire et les formations accélérées ; b) les écoles communautaires spéciales pour les populations nomades ; c) la prise en charge et l'éducation précoces de la petite enfance ; d) les programmes d'alphabetisation ; e) les programmes spéciaux destinés aux filles (par exemple, des programmes qui permettent aux filles d'apprendre à enseigner l'afghan) et ; f) un cirque pour enfants.

57. Il est essentiel que les autorités nationales, de même que les organisations et les partenaires internationaux recourent à des solutions globales pour coordonner l'action des différents intervenants dans chaque phase du conflit et veillent à ce que les plans d'action prévoient un enseignement non formel dans toutes les régions.

Catastrophes naturelles

58. Les catastrophes naturelles posent des problèmes similaires à ceux rencontrés dans les pays en proie à des conflits. Lors de catastrophes de grande ampleur, des millions d'enfants et d'adolescents se retrouvent déscolarisés et, dans de nombreux cas, la reconstruction des écoles peut prendre des années. Les programmes d'enseignement non formels sont fondamentaux pour offrir des solutions rapides et flexibles.

³⁶ Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, *Missing Out: Refugee Education in Crisis* (Genève, 2016), p. 11.

³⁷ Institut de statistique de l'UNESCO et UNICEF, *Réaliser la promesse non tenue de l'éducation pour tous*, p. 52.

³⁸ Ibid., p. 53.

59. Au Bangladesh, l'organisation Building Resources Across Communities a créé un programme qui met à disposition des écoles « flottantes » lorsque les inondations associées à la pauvreté rendent l'accès normal à l'école impossible. L'Indonésie, elle, propose un « service post-catastrophe de classes itinérantes » dans les régions touchées par une catastrophe. En plus de dispenser un programme d'enseignement standard, ce service propose des tentes, des fauteuils roulants, des chaises ou des nattes sur lesquelles s'asseoir, des livres, des tableaux blancs, des radios, des magnétophones et des téléviseurs, ainsi qu'un soutien psychologique et une formation professionnelle³⁹.

60. Les États devraient affecter les enseignants des établissements scolaires endommagés ou détruits à des centres d'enseignement non formels et continuer de les rémunérer. Les plans de relèvement en cas de catastrophe devraient comprendre ce type de dispositions et présélectionner les partenaires à même de mettre en place rapidement des écoles temporaires de remplacement. De telles mesures sont essentielles pour éviter que des enfants soient déscolarisés pendant des mois, voire des années.

Enfants des zones rurales

61. Une grande partie des enfants et des adolescents non scolarisés dans le monde vivent dans des zones rurales où ils continuent d'être confrontés à des obstacles socioéconomiques. Dans les régions faiblement peuplées, il arrive que le coût des écoles formelles soit difficile à justifier, ou que la qualité de l'enseignement ne soit pas satisfaisante. Les longues distances qui doivent être parcourues pour aller à l'école et les frais engendrés par ces déplacements font que de nombreux parents gardent leurs enfants à la maison où ils font appel à eux pour les travaux agricoles. Il se peut aussi qu'il soit difficile de recruter des enseignants pour les petites écoles des régions reculées.

62. L'éducation non formelle peut donner une certaine flexibilité quant à la méthode d'enseignement et à la manière dont celui-ci est dispensé, par exemple dans des classes à plusieurs niveaux et selon des horaires flexibles qui peuvent être adaptés aux exigences locales. Elle permet aussi de proposer des programmes d'enseignement spécifiques dans les langues locales, pour mettre en avant les savoirs locaux et la culture locale.

63. On citera également le modèle « Escuela Nueva », qui a vu le jour en Colombie et dont l'intérêt n'est plus à démontrer pour répondre aux besoins éducatifs des enfants des zones rurales⁴⁰. En République démocratique populaire lao, un programme non formel assuré par des « enseignants itinérants » a été mis en place pour atteindre les enfants âgés de 6 à 14 ans qui vivent dans des régions isolées et reculées dépourvues d'écoles⁴¹. Au total, 150 enseignants, 282 assistants d'enseignement itinérants et 5 824 enfants, répartis dans 282 villages relevant de 12 districts et 3 provinces ont participé à ce programme.

Enfants qui travaillent

64. Il est rappelé aux États que la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail (1998) préconise l'abolition effective du travail des enfants car celui-ci nuit à l'éducation, au développement et aux futurs moyens de subsistance des enfants. Dans le cadre de l'action des États visant à éliminer le travail des enfants et à réglementer cette pratique conformément aux conventions pertinentes de l'OIT⁴², les programmes non formels peuvent être utilisés pour répondre aux besoins des enfants qui travaillent.

³⁹ Yasunaga, p. 18.

⁴⁰ Rachel Kline, « A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala », *Current Issues in Comparative Education*, vol. 2, n° 2 (2002), p. 170-181.

⁴¹ Elizabeth St. George, « Overview of strategic issues in basic education » (Plan International, avril 2015).

⁴² Par exemple, la convention (n° 138) sur l'âge minimum, 1973 et la convention (n° 182) sur les pires formes de travail des enfants, 1999.

65. Plus particulièrement, lorsque l'enseignement n'est pas gratuit, les enfants doivent parfois travailler pour aider leur famille à payer les frais de scolarité et les plus jeunes enfants et les filles sont davantage susceptibles d'en pâtir. Les difficultés économiques poussent également de nombreux enfants à ne pas aller à l'école ou à en partir pour contribuer au revenu de la famille, notamment en se faisant engager comme domestiques.

66. La « deuxième chance » et les possibilités d'apprentissage non formel sont nécessaires pour promouvoir l'intégration sociale et réduire les disparités économiques. Ces possibilités sont fondamentales pour éviter que de nombreux enfants entrent dans l'âge adulte avec un handicap et qu'ils soient marqués pour toujours par leurs précédentes expériences professionnelles.

67. Le Bangladesh a créé des centres d'apprentissage dans le cadre d'un projet visant à promouvoir l'éducation de base pour les enfants qui travaillent dans des environnements urbains et qui sont difficiles à atteindre. Ces centres fournissent des connaissances pratiques et un enseignement non formel de base aux enfants âgés de 10 à 14 ans qui travaillent et qui ne sont jamais allés à l'école ou en sont partis⁴³. Les programmes d'enseignement accéléré sont un moyen pour les enfants qui travaillaient de rattraper leur retard et d'atteindre un niveau qui leur permette d'entrer dans les écoles formelles ou de suivre une formation professionnelle.

Innovation et technologie

68. De nombreux programmes d'alphabétisation et d'initiation au calcul destinés aux adultes comprennent une formation aux technologies de l'information et de la communication car il est de plus en plus indispensable d'avoir des connaissances de base en informatique et en téléphonie mobile pour trouver un emploi.

69. Au Sénégal, le Programme national d'alphabétisation des jeunes et adultes basé sur les technologies de l'information et de la communication a été mis en œuvre dans 460 localités depuis 2013⁴⁴. Mis en œuvre avec le concours du Ministère de l'éducation et quatre organisations partenaires, ce programme vise à promouvoir le développement économique grâce à l'éducation de base et à la formation professionnelle. Il est accessible à tous, y compris les enfants et les personnes âgées, mais met l'accent sur les femmes et les filles. Il est financé à 90 % par les autorités nationales et à 10 % par les autorités locales et peut s'adapter aux particularités locales.

70. En Norvège, le programme de formation professionnelle de base⁴⁵ permet aux employeurs de proposer à leurs employés qui souhaitent développer leurs connaissances de suivre des enseignements de base ou une formation aux technologies de l'information et de la communication. Ces formations qui correspondent au premier cycle du secondaire sont financées par le programme et mises en place par les employeurs pour leur personnel. Le fait d'avoir scellé des partenariats avec les employeurs pour dispenser les formations a permis de toucher un public plus large.

71. Des innovations pédagogiques sont souvent nécessaires pour atteindre les personnes qui ont connu l'échec dans les systèmes formels. Ainsi, la méthode Reflect utilisée au Burkina Faso et l'évaluation participative en milieu rural appliquée au Népal remplacent l'utilisation de supports écrits par l'élaboration, avec les élèves, de supports didactiques en adéquation avec la réalité locale⁴⁶. Le fait de tenir compte des caractéristiques des ménages, des systèmes agricoles et des ressources naturelles, mais aussi des précipitations et des différences entre hommes et femmes en ce qui concerne la répartition des tâches, la santé et le travail agricole permet d'intégrer les activités quotidiennes dans les programmes d'enseignement pour favoriser l'instruction de base. Enfin, la pédagogie consiste également à étudier les relations, la gestion des conflits et la prise de décisions pour promouvoir la citoyenneté et l'éducation à la paix.

⁴³ UNICEF, « Basic education for urban working children: key statistics ». Disponible à l'adresse : [https://www.unicef.org/bangladesh/Education_for_Working_Children_\(BEHTRUWC\).pdf](https://www.unicef.org/bangladesh/Education_for_Working_Children_(BEHTRUWC).pdf).

⁴⁴ Voir <http://litbase.uil.unesco.org/?menu=13&country=BF&programme=238>.

⁴⁵ Voir <http://litbase.uil.unesco.org/?menu=13&country=BF&programme=126>.

⁴⁶ Voir www.accu.or.jp/litdbase/literacy/nrc_nfe/eng_bul/BUL17.pdf.

V. Financement de l'éducation non formelle

72. Outre qu'elle recueille une adhésion limitée de la classe politique, l'éducation non formelle ne bénéficie généralement pas d'un soutien financier suffisant. En particulier lorsque les budgets nationaux de l'éducation sont déjà soumis à de fortes pressions, le secteur non formel ne recueille pas une attention suffisante. D'une manière générale, on ne dispose pas de statistiques globales sur les dépenses consacrées à l'éducation non formelle. La plupart des rapports sont incomplets et ne rendent compte des coûts des programmes ou des dépenses que dans un domaine, par exemple l'alphabétisation des adultes.

73. Les budgets nationaux de l'éducation doivent tenir compte des différences de coûts résultant de la situation particulière de certains enfants. Les besoins éducatifs des enfants vivant dans les zones rurales, des enfants handicapés ou des enfants appartenant à des minorités peuvent exiger des ressources supplémentaires, en particulier pour faire en sorte que la qualité de l'éducation dispensée satisfasse aux normes nationales.

74. Au Burkina Faso, le Fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle constitue un exemple de bonne pratique en matière de mobilisation et de répartition des ressources. Ce fonds est un organisme autonome ayant le statut d'institution publique. Il bénéficie de contributions provenant à la fois du secteur public et du secteur privé et mène des activités à but non lucratif. Il a vocation à collecter des fonds auprès de l'État, des particuliers et des partenaires du secteur privé, à maximiser ces contributions, à les diversifier et à en assurer la gestion, pour financer l'éducation non formelle, notamment des programmes d'alphabétisation dans les langues nationales et en français et des programmes de formation. Bien que ce fonds ne puisse pas financer actuellement des programmes destinés aux enfants âgés de 9 à 14 ans, il subventionne des initiatives de renforcement des capacités dans le secteur de l'éducation non formelle et il a mis en place de nouveaux modes de financement de l'éducation non formelle pour les pauvres.

75. L'importance du financement des programmes non formels est de plus en plus largement reconnue. En Indonésie, un décret présidentiel prévoit qu'un minimum de 3 % du budget de l'enseignement doit être alloué aux centres d'enseignement communautaires, qui dispensent aux jeunes une éducation non formelle⁴⁷.

76. En Ouganda, les pouvoirs publics appuient les activités des ONG visant à faciliter l'accès à l'enseignement primaire des enfants défavorisés dans les zones urbaines et les zones rurales en formant directement des enseignants et en contribuant à leur rémunération en puisant dans le budget de l'État⁴⁸. La Mongolie, elle, a élaboré et mis à l'essai en 2010 une formation avant l'emploi des enseignants du secteur non formel, notamment pour ceux d'entre eux qui ont des classes à plusieurs niveaux. Enfin, la Thaïlande a mis en place un programme complémentaire de formation en ligne pour les enseignants du secteur non formel qui comprend six modules, notamment sur la recherche pratique, l'anglais et les mathématiques⁴⁹.

77. Étant donné que la mise en œuvre efficace des programmes d'éducation non formelle contribue à la réalisation du droit à l'éducation et, en particulier, permet de dispenser une éducation de qualité aux enfants non scolarisés et à ceux qui en ont le plus besoin, les donateurs, les organismes d'aide, les banques de développement et les ONG devraient collaborer avec les États pour aider à la création de mécanismes nationaux de financement des programmes d'éducation non formelle. Les donateurs peuvent recenser les programmes efficaces et bien gérés en concertation avec les organisations internationales, notamment l'UNESCO et l'UNICEF.

78. De même, des partenariats avec la société civile et des organismes religieux peuvent être mis en place aussi bien dans les systèmes formels que dans les systèmes non formels. Toutefois, la Rapporteuse spéciale appelle l'attention sur le fait que dans bien des cas les

⁴⁷ Yasunaga, p. 12.

⁴⁸ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013/4*, p. 218 et 219.

⁴⁹ UNESCO et UNICEF, *Report on the Joint UNESCO and UNICEF Regional Workshop on Equivalency Programmes and Alternative Certified Learning: Achieving Education for All and Promoting Lifelong Learning* (Bangkok, 2011), p. 18.

prestataires de services éducatifs à but lucratif ne respectent pas les principes du droit à l'éducation. Les écoles privées à faible coût ne sont pas conformes au principe de l'enseignement gratuit et universel et, bien souvent, elles dispensent un enseignement de moindre qualité que les écoles publiques. Le précédent Rapporteur spécial a régulièrement mis en garde contre les risques et les difficultés de la privatisation, des partenariats public-privé et de la commercialisation de l'enseignement (voir A/69/402 A/70/342 et A/HRC/29/30).

VI. Collecte et évaluation des données

79. Une collecte et une évaluation efficace des données sont essentielles pour s'assurer que les programmes d'éducation non formelle remplissent les objectifs pédagogiques et ne portent pas atteinte au droit à l'éducation. En outre, afin de pouvoir évaluer si certaines catégories de la population, notamment les filles et les femmes ou les membres de groupes vulnérables, sont dûment prises en considération et estimer les résultats qu'elles obtiennent, il est indispensable que les données recueillies soient détaillées et ventilées.

80. Pour autant, peu d'évaluations systématiques ont été réalisées quant aux possibilités d'éducation non formelle qui s'offrent aux apprenants non scolarisés. Des complications se présentent lorsque les évaluations sont réalisées par des donateurs ou des organismes qui parrainent des projets et risquent donc de ne pas être tout à fait objectifs, et lorsque les systèmes de collecte de données sur l'éducation sont limités, comme c'est le cas dans de nombreux pays.

81. Dans de nombreux pays, la mise en place de systèmes d'information sur la gestion de l'éducation nationale fait qu'il est plus facile de recueillir des informations sur les systèmes d'éducation formelle. Aussi importe-t-il d'étendre ces systèmes aux informations portant sur les programmes non formels, en particulier pour évaluer les résultats de l'apprentissage, notamment pour les groupes vulnérables, qui ont principalement accès à des programmes d'éducation non formelle.

82. L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie a élaboré un programme d'évaluation et de suivi destiné à mesurer le niveau d'alphabétisation, intitulé « Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation ». Fondé sur un cadre méthodologique qui tient compte des spécificités culturelles, éducatives et linguistiques, ainsi que des connaissances et des capacités des experts des pays participants, ce programme a pour objet de concevoir et de mettre en œuvre des programmes locaux⁵⁰.

83. Compte tenu, entre autres choses, de la multiplicité des programmes non formels, il est particulièrement important que les gouvernements disposent d'informations vérifiables provenant de sources indépendantes afin de pouvoir déterminer les dépenses sur la base des résultats obtenus. Une évaluation du programme Ishraq, une « deuxième chance », destiné aux adolescentes en Haute Égypte, a montré dans quelle mesure les résultats de ce programme dépassaient ceux d'autres initiatives comparables. Ce programme s'articulait autour d'un enseignement de base qui s'adressait à des filles non scolarisées âgées de 12 à 15 ans, et d'un programme de compétences pratiques élaboré par des ONG. En 2008, ce programme avait permis de préparer la plupart des élèves à l'examen de l'Agence nationale pour l'éducation des adultes (avec un taux de réussite de 81 %) et de les encourager à intégrer ou à réintégrer l'école. En outre, les diplômées du programme Ishraq retardaient généralement leur mariage jusqu'à l'âge d'au moins 18 ans et fondaient des familles moins nombreuses⁵¹.

84. La collecte de données permet à elle seule de mesurer les résultats d'apprentissage, mais pour les objectifs de l'éducation dans son ensemble il faut des évaluations supplémentaires qui doivent être inscrites au budget et réalisées régulièrement. De telles évaluations permettront aussi de recenser les innovations qu'il serait utile d'intégrer dans les programmes formels. Dans un contexte où les ressources sont limitées, ces mesures sont

⁵⁰ Voir <http://uil.unesco.org/fr/alphabetsation/mesure-des-resultats-de-lapprentissage-ramaa>.

⁵¹ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2012*, p. 29.

essentielles pour permettre aux départements de l'éducation nationale de mettre en œuvre une gestion axée sur les résultats.

VII. Renforcement de l'éducation non formelle

85. Malgré leur potentiel, tous les programmes d'éducation non formelle ne sont pas couronnés de succès. Les responsables de l'élaboration des politiques et les enseignants considèrent encore souvent que l'éducation non formelle est une filière de second choix, de sorte qu'elle est souvent négligée dans les efforts visant à améliorer les systèmes formels. Il est essentiel de modifier cette perception, car les programmes non formels efficaces et de qualité ne sont pas de simples mesures palliatives destinées à s'ajouter à l'éducation formelle, mais plutôt des moyens de substitution qui peuvent contribuer à mieux répondre aux besoins des apprenants défavorisés.

86. Les indicateurs de la qualité de l'éducation sont les mêmes, quelle que soit la manière de la dispenser. Les « quatre A », initiales des mots anglais correspondant aux critères de dotations, d'adaptabilité, d'acceptabilité, d'accessibilité s'appliquent à toutes les formes d'éducation. L'éducation doit être gratuite et ouverte à tous, les enseignants doivent être bien formés et les écoles bien conçues, et les programmes scolaires doivent être pertinents et non discriminatoires. Ces normes nécessitent des investissements et un appui stratégique des gouvernements, en collaboration avec les partenaires d'exécution au niveau local. La coordination au sein des gouvernements, entre les différents ministères compétents, et une étroite coopération avec les autorités municipales sont particulièrement importantes en raison du caractère multidimensionnel de programmes qui relèvent à la fois de la lutte contre la pauvreté, de la santé, de l'éducation, de l'emploi et de la diffusion des valeurs associées à la citoyenneté et à la paix.

87. Le mouvement en faveur d'une intégration des systèmes éducatifs nationaux accompagnée d'une collaboration plus étroite entre les ministères est un premier pas dans la bonne direction. Toutefois, il faut accorder une attention égale au renforcement des capacités des autorités locales et des prestataires de services éducatifs non étatiques. Une rémunération attractive, le perfectionnement professionnel, la reconnaissance sociale et de bonnes conditions de travail sont nécessaires pour attirer des enseignants plus qualifiés et faire en sorte que les programmes non formels soient reconnus comme des filières tout aussi valables pour suivre un enseignement de qualité. La collecte de données et les systèmes de supervision et de contrôle peuvent contribuer à répondre aux préoccupations relatives aux performances des enseignants et des élèves ainsi qu'à recenser les programmes qui devraient être plus largement utilisés. Les enseignements tirés des évaluations peuvent mettre en évidence les innovations méritant d'être intégrées dans les systèmes éducatifs classiques.

88. Les responsables politiques participant au règlement des situations de conflit ou de catastrophe devraient établir un plan d'intervention d'urgence et faire en sorte que les enseignants qui ont été déplacés de leurs écoles soient réaffectés à des programmes non formels. Une coordination préalable avec les prestataires de services éducatifs non formels peut garantir que ces enseignants soient affectés rapidement à des programmes temporaires et, si possible, rémunérés par l'État.

89. L'intérêt des milieux universitaires pour l'éducation non formelle est très limité par rapport à celui qu'ils accordent aux systèmes formels. Des millions d'enfants, d'adultes, de réfugiés et d'autres personnes doivent avoir accès à des programmes de qualité et les gouvernements ont besoin de données factuelles sur lesquelles fonder leurs choix stratégiques et leurs financements. Il est impératif que les établissements universitaires et les chercheurs investissent davantage de temps et d'argent dans ce domaine négligé afin que les États soient mieux à même de prendre des décisions quant aux politiques et aux programmes d'éducation non formelle.

VIII. Conclusions et recommandations

90. L'éducation non formelle est un moyen important et efficace de garantir le droit à l'éducation des enfants, des jeunes et des adultes qui ne sont pas en mesure d'accéder au système éducatif formel. Si l'enseignement gratuit, universel et tout au long de la vie pour tous doit demeurer l'objectif ultime de tout État, les programmes d'enseignement non formel constituent d'importantes solutions de substitution pour permettre à tous les apprenants d'exercer leur droit à l'éducation.

91. Le système d'éducation non formelle est un ensemble de mécanismes et de programmes souples et créatifs axés sur l'apport d'une éducation et de compétences reconnaissables aux apprenants. Tandis que le système éducatif s'oriente progressivement vers un modèle centré sur l'apprenant et axé essentiellement sur l'enseignement reçu plutôt que sur les moyens de le dispenser, une attention accrue est requise de la part des gouvernements pour veiller à ce que les programmes non formels soient dûment financés, réglementés et intégrés dans le cadre applicable à l'éducation nationale.

92. De façon à compléter l'enseignement et la formation techniques et professionnels, les programmes d'éducation non formelle devraient constituer des solutions de rechange permettant d'intégrer les enfants non scolarisés dans le système formel ou offrir de nouvelles options d'enseignement pour l'acquisition de compétences utilisables ainsi que d'un enseignement global. Les enfants qui n'ont actuellement pas accès aux écoles formelles peuvent bénéficier d'une éducation grâce à des partenariats peu onéreux et à des méthodes d'enseignement innovantes. Les enfants ayant abandonné l'école et les enfants plus âgés qui n'ont pas reçu une éducation de base peuvent bénéficier d'une assistance afin de rattraper leur retard et de retourner à l'école.

93. Les États doivent mettre en place des mécanismes de reconnaissance, de validation et d'homologation de façon que les connaissances et les compétences acquises dans le cadre de programmes non formels puissent être reconnues et utilisées pour réintégrer le système éducatif formel ou le marché de l'emploi. Ces mécanismes devraient être étroitement liés aux cadres nationaux de certification des compétences, qui ont pour objet d'évaluer et de reconnaître les compétences professionnelles.

94. En outre, les programmes non formels d'alphabétisation des adultes sont des moyens essentiels pour rallier des millions d'adultes analphabètes. L'éducation de base est le plus fondamental des droits, car elle permet la réalisation de tous les autres droits. Le droit à l'éducation ne devrait pas dépendre de l'âge d'une personne. Nous devons reconnaître plus explicitement que les enfants non scolarisés qui sont trop âgés pour aller à l'école ou y retourner, soit parce qu'ils ont abandonné, soit parce qu'ils ont commencé en retard devraient également jouir de ce droit. Ils ne doivent pas perdre leur droit d'accès à l'éducation de base lorsqu'ils atteignent l'âge de 18 ans.

95. Dans les situations de conflit ou de catastrophe naturelle, il est nécessaire de mettre en œuvre en urgence des systèmes éducatifs de substitution jusqu'à ce que les écoles soient reconstruites et que les enfants puissent y retourner. Les responsables politiques doivent élaborer et mettre en place des plans d'intervention d'urgence prévoyant des programmes non formels pour assurer le maintien du système éducatif même lorsque les écoles ne sont plus accessibles. Ces systèmes temporaires devraient venir s'ajouter à la remise sur pied du système formel, mais nous ne devons pas permettre qu'une génération d'enfants soit perdue quand les conflits se poursuivent ou quand la reconstruction se prolonge pendant des années.

96. Les programmes d'enseignement non formel sont efficaces pour promouvoir l'équité et l'inclusion dans le domaine de l'éducation. Dans la mesure où ils s'adressent aux enfants non scolarisés et aux adultes analphabètes, ces programmes peuvent cibler les personnes handicapées, les femmes et les filles ainsi que les personnes appartenant à des groupes vulnérables qui sont surreprésentées parmi les personnes qui ne sont pas intégrées dans les systèmes éducatifs formels.

97. Le fait de disposer d'un financement stable et suffisant est une condition préalable pour mettre en place des programmes d'éducation non formelle et des partenariats de qualité avec la société civile et les promoteurs. Il est impératif que les donateurs, les banques internationales de développement et les ONG financent et appuient ces programmes, qui sont indispensables pour atteindre les personnes qui sont en marge du système formel. Les préoccupations relatives à la qualité et aux résultats d'apprentissage doivent être considérées comme des problèmes à résoudre et il faut pour cela renforcer les capacités des partenaires.

98. Les États doivent également prendre en compte la volonté des partenaires de la société civile de promouvoir le droit à l'éducation dans les circonstances les plus difficiles. Les programmes d'enseignement non formel permettent d'atteindre les apprenants dans des régions reculées, ainsi que les élèves handicapés, ceux qui appartiennent à des groupes vulnérables et les personnes en situation d'extrême pauvreté. Les programmes innovants apportent souvent un éclairage utile au système formel et favorisent le changement, comme l'inclusion des langues minoritaires et de programmes culturellement adaptés. Les innovations réussies en ce qui concerne les méthodes pédagogiques ont souvent été envisagées grâce à des programmes d'éducation non formelle, puis incorporées dans les systèmes nationaux. Le recours aux technologies de l'information et de la communication peut être un moyen de mener des actions d'un bon rapport coût-efficacité qui peuvent également avoir des applications dans des cadres formels.

99. Les partenariats directs entre les communautés, la société civile, les parents et les gouvernements, qui sont communs à la plupart des programmes d'éducation non formelle, offrent de nouveaux mécanismes de responsabilisation. Cette formule ascendante permet aux parents et aux communautés de tenir les gouvernements responsables de l'amélioration des normes grâce à des rencontres annuelles et des mécanismes de consultation structurés. Dans la mesure où ils créent un espace de dialogue pour toutes les parties prenantes, les programmes d'éducation non formelle permettent aux apprenants, aux parents et aux communautés d'exprimer leurs attentes et obligent les enseignants à tenir davantage compte des besoins locaux.

100. Il incombe à l'État de veiller à ce que les programmes d'éducation non formelle satisfassent aux normes nationales de qualité, conformément aux objectifs du programme d'enseignement. Les obligations découlant du droit à l'éducation incombent à l'État, qui doit veiller à ce que les prestataires nationaux les respectent et les mettent en œuvre dans leurs programmes. Si les programmes considérés ne sont pas conformes aux normes nationales énoncées dans les programmes scolaires, aux résultats d'apprentissage visés ou à toute autre norme établie par l'État, et si des améliorations ne peuvent être obtenues en collaboration avec les acteurs locaux, l'État doit prendre des mesures pour s'assurer qu'il est bien donné effet au droit à l'éducation.

Recommandations

101. À la lumière de ce qui précède, et compte tenu des possibilités et des difficultés liées à l'éducation non formelle, la Rapporteuse spéciale formule les recommandations suivantes.

Combattre les perceptions négatives de l'éducation non formelle

102. Les gouvernements, les responsables politiques, les professionnels de l'éducation et les partenaires de développement doivent reconnaître le rôle important que joue l'éducation non formelle pour dispenser un enseignement aux adultes et aux enfants non scolarisés. Afin que soient investis les ressources, le temps et l'attention nécessaires pour développer un secteur performant de l'éducation non formelle, les hauts responsables, les ministres de l'éducation et les responsables des politiques éducatives, ainsi que les donateurs et les autres parties prenantes doivent reconnaître publiquement l'importance des programmes d'éducation non formelle de qualité pour

faire en sorte que tous les apprenants reçoivent une éducation de base. Il faut mettre un terme à la stigmatisation dont pâtissent depuis longtemps ces programmes et faire en sorte qu'ils soient reconnus comme des solutions de substitution non négligeables dans le secteur de l'éducation. Les expressions « enseignement parallèle » ou « éducation souple » devraient être préférés à « éducation non formelle », car l'utilisation du préfixe négatif « non » perpétue la croyance que ces programmes ne sont pas aussi bons, pas aussi bien financés et pas aussi valables.

Systèmes d'éducation nationaux

103. Il faudrait que les cadres législatif et stratégique nationaux prévoient un système d'éducation non formelle. Un tel système devrait déléguer la responsabilité de l'éducation aux autorités régionales ou locales de manière que les besoins locaux puissent être pris en considération, mais il devrait néanmoins satisfaire aux normes nationales et faire l'objet d'un contrôle à l'échelon national. Les partenaires de la société civile et d'autres parties prenantes devraient être associés, de part en part, au processus d'élaboration et être inclus dans les organes de décision. Ce cadre législatif devrait définir des normes minimales concernant les programmes d'études et l'apprentissage, les prescriptions relatives aux bâtiments scolaires et les qualifications des enseignants, et il devrait établir un modèle de financement pluriannuel et durable.

104. Il est essentiel d'intégrer tous les aspects de l'éducation tout au long de la vie dans un seul et même système. Il faut créer des passerelles pour permettre aux élèves de naviguer entre les programmes formels et les programmes informels, notamment en mettant en place des mécanismes de reconnaissance, de validation et d'homologation et, éventuellement, des cadres de certification des compétences.

105. Enfin, un tel système d'éducation non formelle doit être assez souple pour englober tous les programmes d'éducation non formelle, qu'ils portent sur l'alphabétisation des adultes ou s'inscrivent dans des plans d'intervention d'urgence. Ce système devrait conférer l'autonomie voulue aux autorités locales tout en leur imposant des normes nationales et en leur assurant l'appui nécessaire pour qu'elles puissent y satisfaire.

Appliquer les « quatre A »

106. Les considérations relatives aux droits de l'homme doivent être intégrées dans la conception et le contrôle des programmes d'éducation non formelle, comme de toute autre forme d'enseignement. Les États doivent veiller à ce que les lois et les politiques nationales, ainsi que les programmes et les agents d'exécution, se conforment aux obligations découlant du droit à l'éducation.

107. Le modèle des « quatre A » est un bon moyen pour ce faire (voir le paragraphe 20 ci-dessus). Les États devraient veiller à ce que les programmes soient disponibles, autrement dit, faire en sorte qu'ils soient gratuits et que l'enseignement soit dispensé dans des établissements dûment équipés et par des enseignants formés.

108. Les programmes doivent être accessibles et ouverts à tous sans aucune discrimination. Les écoles devraient être proches des apprenants et, selon les besoins, un appui supplémentaire devrait être fourni aux apprenants marginalisés.

109. Les programmes doivent être acceptables et proposer un contenu conforme au programme d'études national et aux normes de qualité tout en respectant la culture et les langues locales ainsi que les droits de l'homme.

110. Enfin, les programmes devraient être adaptables. Ils devraient répondre aux besoins des enfants handicapés et des enfants appartenant à des cultures locales ou autochtones, ainsi qu'à l'ensemble des besoins de la communauté et des apprenants, et être adaptés au fil du temps si nécessaire.

Reconnaissance, validation et homologation

111. Un cadre est nécessaire pour déterminer le niveau de connaissances des apprenants d'âge scolaire qui ne sont pas dans le système formel. Des programmes

d'apprentissage accéléré devraient viser à réintégrer ces apprenants dans le système formel, mais d'autres types de programmes peuvent être nécessaires pour les enfants plus âgés.

112. Pour les apprenants adultes, un cadre de certification est nécessaire en plus des certifications relatives à l'enseignement primaire et secondaire, pour sanctionner l'instruction élémentaire, de façon que les programmes d'éducation non formelle permettent d'acquérir des qualifications reconnues, même pour les adultes qui n'intégreront ou ne réintégreront pas l'éducation formelle.

Cadre national de certification

113. Les États doivent réformer leurs systèmes d'éducation afin de faciliter le passage des programmes non formels aux programmes formels. Il est impératif que les apprentissages soient reconnus, indépendamment du cadre dans lequel ils ont été réalisés. Il faut élaborer un système permettant de reconnaître, de valider et d'homologuer les acquis antérieurs de manière à unifier les programmes d'enseignement non formel et les systèmes formels. Sur le plan professionnel, un cadre national de certification est essentiel pour permettre aux apprenants adultes d'acquérir des compétences au moyen de systèmes informels, non formels ou formels, qui devraient tous être reconnus par les employeurs.

Filles et groupes vulnérables

114. Des programmes ciblés devraient être mis en place pour dispenser un enseignement adapté au contexte aux enfants non scolarisés, en particulier aux filles et aux enfants appartenant à des groupes vulnérables. En collaboration avec les communautés locales et les partenaires de la société civile, les États devraient élaborer des programmes visant à remédier aux causes sous-jacentes qui font que ces enfants ne sont pas scolarisés.

Promotion des langues et des cultures autochtones

115. En particulier dans les situations où la langue d'enseignement dans les écoles formelles est une deuxième langue, les programmes d'éducation non formelle devraient être dispensés dans la langue maternelle des intéressés et un programme d'études devrait être élaboré dans cette langue, en particulier pour ce qui est de l'enseignement primaire. Dans le cadre de l'élaboration de programmes d'études adaptés aux spécificités locales, les partenaires de la société civile devraient aussi promouvoir les cultures et les coutumes locales.

Plans de relèvement au lendemain de conflits ou de catastrophes naturelles

116. Les États, les organisations internationales et les ONG doivent prévoir dans leurs plans d'intervention d'urgence des programmes d'éducation non formelle. Dans la mesure du possible, les États devraient définir les moyens de mobiliser des enseignants formés, avec un appui financier préétabli, de façon que des écoles temporaires puissent être rapidement mises en place et que les enseignants qui ne sont pas en mesure de retourner dans leur école habituelle soient valablement réaffectés.

Enfants des zones rurales et enfants au travail

117. Les programmes d'éducation non formelle souples devraient être encouragés car ils permettent de proposer des classes à plusieurs niveaux et des horaires qui correspondent aux attentes des familles ayant besoin des enfants les plus âgés pour les aider à domicile. Les programmes d'enseignement itinérants sont un moyen d'amener des enseignants formés dans des localités qui, autrement, ne pourraient pas prendre en charge une école formelle. Ces solutions sont un moyen pour que les enfants qui ne fréquentent pas l'école en raison de contraintes excessives de déplacement ou d'autres exigences aient accès à l'éducation dans leur village.

Financement

118. Un financement durable est essentiel pour que les programmes d'éducation non formelle puissent être planifiés et entretenus durablement. Il faut investir dans les infrastructures scolaires et la formation des enseignants pour faire en sorte que les normes minimales de qualité soient respectées.

119. Les États devraient envisager des modèles de financement qui fassent appel à plusieurs parties prenantes, comme c'est le cas au Burkina Faso, afin de promouvoir la coopération internationale et d'améliorer l'exécution des programmes.

Coopération internationale

120. Les États et les donateurs devraient renforcer les capacités institutionnelles des prestataires de services éducatifs de l'État et de la société civile en ce qui concerne la gestion des programmes non formels. En particulier, les capacités d'élaboration des programmes et de leur contenu pédagogique, ainsi que de collecte de données et de suivi doivent être renforcées pour garantir la qualité et la pérennité des programmes d'éducation non formelle. Les donateurs et les banques de développement devraient veiller à ce qu'un financement stable et suffisant soit disponible pour financer des programmes de qualité permettant aux élèves d'obtenir de bons résultats scolaires. Des ressources supplémentaires devraient être allouées aux programmes destinés aux élèves handicapés ou aux groupes vulnérables.

Collaboration avec la société civile

121. Il conviendrait d'encourager les partenariats public-privé. Ces partenariats devraient répondre à une vision nationale de l'éducation et du développement qui permette à chacune des parties prenantes, notamment aux gouvernements, aux acteurs non étatiques tels que les ONG et le secteur privé, aux donateurs et aux communautés de jouer un rôle à cet égard. Une approche inclusive de la gestion des programmes et des politiques est nécessaire pour faire en sorte que les parties prenantes, notamment les parents et les communautés, se les approprient et s'en sentent responsables. Il convient d'encourager la collaboration intersectorielle.

Renforcement des partenariats

122. Un cadre réglementaire et normatif solide, assorti d'un financement et de mécanismes de contrôle suffisants, permettra aux États d'encadrer les prestataires de programmes d'éducation non formelle. Pour autant, les partenaires de la société civile peuvent avoir besoin de renforcer leurs capacités pour être à même d'attirer et de garder des enseignants ou des éducateurs qualifiés, de trouver des locaux susceptibles de servir d'écoles et d'obtenir des résultats de qualité sur le plan pédagogique.

123. Il convient de renforcer l'efficacité de l'apprentissage non formel en élaborant des programmes d'études, des systèmes pédagogiques et des supports didactiques et pédagogiques adaptés au contexte, soucieux de l'égalité hommes-femmes et pertinents du point de vue du développement ; en adaptant la formation spécifique dispensée aux enseignants et aux éducateurs ; et en choisissant une langue et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage appropriées. Une telle approche contribuerait à promouvoir un apprentissage individualisé et à répondre aux besoins spécifiques de certains groupes de la population.

Collecte et évaluation des données

124. La collecte et la gestion des données au niveau national devraient être pleinement intégrées de façon que les programmes d'éducation non formelle permettent d'obtenir des résultats d'apprentissage comparables à ceux du système formel. Les données doivent être ventilées et détaillées de manière à pouvoir évaluer si les populations cibles, notamment les filles et les femmes ou les membres de groupes vulnérables, sont dûment prises en compte et quels résultats elles obtiennent.