



RÉSUMÉ DU RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2019

Migration, déplacement et éducation :

BÂTIR DES PONTS, PAS DES MURS



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Objectifs de
développement
durable



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

RÉSUMÉ DU RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION



2019

Migration, déplacement et éducation :

BÂTIR DES PONTS, PAS DES MURS

Comme le précisent la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 et le cadre d'action afférent, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* « constituera le mécanisme de suivi et de rapport sur l'ODD 4 et sur l'éducation dans les autres ODD » et devra « [rendre] compte de l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre du suivi et de l'examen d'ensemble des ODD ». Ce Rapport est préparé par une équipe indépendante qui siège à l'UNESCO.

Les désignations employées dans cette publication ainsi que la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Le choix et la présentation des données contenues dans cette publication et les opinions qui y sont exprimées sont ceux de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* ; ils ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation. Le directeur du Rapport assume la responsabilité globale des opinions et des points de vue qui y sont exprimés.

L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*

Directeur : Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D'Addio, Glen Hertelendy, Sébastien Hine, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Rosa Vidarte and Lema Zekrya.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est une publication annuelle indépendante financée par des gouvernements, des organismes multilatéraux et des fondations privées, et facilitée et soutenue par l'UNESCO.



MINISTRY FOR FOREIGN
AFFAIRS OF FINLAND



Cette publication est disponible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de la présente publication, les utilisateurs acceptent les conditions d'utilisation de l'Archive en libre accès de l'UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Ladite licence s'applique uniquement au texte contenu dans la publication. Pour l'usage de tout autre matériel qui ne serait pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO, une demande d'autorisation préalable est nécessaire auprès de l'UNESCO : publication.copyright@unesco.org ou Éditions l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.

Titre original en anglais : *Global Education Monitoring Report Summary 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*

Cette publication peut être citée accompagnée de la mention suivante : UNESCO. 2018. *Résumé du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation : Bâtir des ponts, pas des murs*. Paris, UNESCO.



Pour plus d'informations, contacter :

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel : gemreport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Toute erreur ou omission constatée dans la version imprimée du présent Rapport sera corrigée dans la version en ligne disponible à l'adresse : www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2018
Tous droits réservés
Première édition
Publié en 2018 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France

Composition : UNESCO

Imprimé sur papier recyclé, certifié PEFC,
avec des encres végétales.

Création graphique : FHI 360
Mise en page : FHI 360

ED-2018/WS/51

Série des Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation

- 2019 *Migration, déplacement et éducation : Bâtir des ponts, pas des murs*
- 2017/8 *Rendre des comptes en matière d'éducation : Tenir nos engagements*
- 2016 *L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous*

Rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous

- 2015 *Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*
- 2013/4 *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*
- 2012 *Jeunes et compétences : l'éducation au travail*
- 2011 *La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*
- 2010 *Atteindre les marginalisés*
- 2009 *Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*
- 2008 *L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?*
- 2007 *Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance*
- 2006 *L'alphabétisation, un enjeu vital*
- 2005 *Éducation pour tous : l'exigence de qualité*
- 2003/4 *Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*
- 2002 *Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie*

Photo de couverture : Rushdi Sarraj/UNRWA
Légende : À Gaza, dans une école de l'UNRWA, la rentrée du second semestre d'enfants réfugiés palestiniens.

Infographie : Housatonic Design Network

Le résumé et les supports afférents peuvent être téléchargés à l'adresse suivante : <http://bit.ly/2019gemreport>



Avant-propos

Depuis des temps immémoriaux, l'homme se déplace d'un endroit à un autre, soit pour tenter sa chance ailleurs, soit pour fuir un danger. Ces mouvements de populations peuvent avoir des répercussions considérables sur des systèmes éducatifs. L'édition 2019 du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est la première publication du genre consacrée à une analyse approfondie de ces questions dans toutes les régions du monde.

Le présent Rapport intervient précisément à un moment où la communauté internationale est en voie de finaliser deux pactes internationaux majeurs, le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières et le Pacte mondial sur les réfugiés. Ces accords sans précédent, auxquels s'ajoutent les engagements internationaux en matière d'éducation inscrits dans le quatrième Objectif de développement durable des Nations Unies, illustrent la nécessité de s'attaquer à la question de l'éducation des migrants et des personnes déplacées. Le Rapport GEM s'impose comme un ouvrage de référence essentiel pour les décideurs politiques chargés de réaliser les ambitions qui sont les nôtres.

Les lois et les politiques actuelles ne prennent pas en compte les enfants migrants et réfugiés. Elles nient leurs droits et négligent leurs besoins. Les migrants, les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays font partie des populations les plus vulnérables au monde et englobent les habitants des bidonvilles, les migrants saisonniers qui vont de lieu en lieu pour gagner leur vie et les enfants placés dans des centres de détention. Or, bien souvent, ces populations sont purement et simplement privées d'accès à l'école, malgré la sécurité et la promesse d'une vie meilleure que cet environnement peut leur offrir.

Délaisser l'éducation des migrants est un immense gaspillage de potentiel humain. Pour un simple problème de paperasserie, de données qui manquent et de systèmes bureaucratiques mal coordonnés, nombreux sont ceux qui voient leur dossier bloqué dans les rouages de l'administration. Pourtant, investir dans l'éducation de migrants et de réfugiés talentueux et motivés contribue à stimuler le développement et la croissance du pays d'accueil comme du pays d'origine.

L'offre d'éducation est, en soi, insuffisante. L'environnement scolaire doit s'adapter et subvenir aux besoins spécifiques des personnes qui se déplacent. L'intégration des immigrants et des réfugiés dans les mêmes établissements que la population du pays d'accueil est un premier pas important vers la cohésion sociale. La manière d'enseigner, la langue d'instruction et la discrimination peuvent, cependant, les en éloigner.

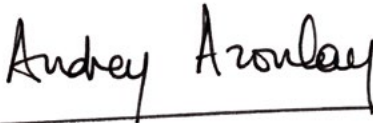
Il est vital de faire en sorte que les enseignants soient correctement formés pour assurer l'inclusion d'élèves immigrés et réfugiés, mais aussi qu'ils bénéficient du soutien nécessaire pour gérer des classes multilingues et multiculturelles et prendre en compte les besoins psychosociaux de certains élèves.

De même, il est vital de s'appuyer sur un programme d'études bien conçu, apte à promouvoir la diversité, fournir des compétences essentielles, dénoncer les préjugés et avoir des retombées positives au-delà des murs de la salle de classe. Certains manuels scolaires présentent une image obsolète des migrations et sapent les efforts déployés en faveur de l'inclusion. Qui plus est, bon nombre de programmes d'études sont trop rigides pour composer avec le mode de vie des personnes qui, constamment, se déplacent.

Élargissement de l'offre et inclusion exigent de la part des pays d'accueil des investissements que tous n'ont pas les moyens d'assumer seuls. Souvent limitée et imprévisible, l'aide humanitaire n'est actuellement pas à la hauteur des besoins des enfants. Le nouveau fonds L'Éducation ne peut pas attendre est un mécanisme important pour atteindre les personnes les plus vulnérables.

Ce Rapport lance un message clair : investir dans l'éducation des personnes en situation de déplacement, c'est refuser tout ce qui nourrit la frustration et l'instabilité et s'engager résolument dans la voie de la cohésion et la paix.

Audrey Azoulay
Directrice générale de l'UNESCO



Avant-propos

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019* a été établi par une équipe de migrants internationaux. Quatre de ses membres sont des enfants de réfugiés. Ils prennent en compte les différents points de vue que portent les gens sur les migrations et sur les migrants. Leurs recherches démontrent à quel point l'éducation peut contribuer à élargir le champ de vision et offrir de plus grandes chances à tous.

Pour les migrants, les réfugiés et les communautés d'accueil, le connu se mêle à l'inconnu. Mais certains d'entre eux ne connaissent rien d'autre que la privation et le besoin d'en sortir ; ils ignorent si la vie ailleurs leur réserve une quelconque chance. Dans les communautés d'accueil, les gens ne savent pas toujours si et comment leurs nouveaux voisins, qui n'ont ni les mêmes modes vestimentaires ni les mêmes coutumes qu'eux et qui parlent avec un accent différent, vont changer leur vie.

La migration est à la fois source d'ordre et de désordre. En dépit de leurs efforts pour gérer les mouvements de populations, les sociétés sont souvent confrontées au caractère imprévisible de ces flux. Ces mouvements migratoires peuvent créer de nouveaux clivages, mais d'autres ont fait la preuve de leurs bienfaits dans le pays d'origine et dans le pays de destination.

Dans les flux migratoires, migration volontaire et migration forcée se côtoient. À côté de ceux qui migrent de leur propre initiative pour aller travailler et étudier ailleurs, il y a ceux qui sont contraints de fuir les persécutions et les menaces qui pèsent sur leurs moyens de subsistance. Les communautés et les responsables politiques du pays d'accueil se lancent parfois dans d'interminables débats pour savoir si les arrivants sont actifs ou passifs, légaux ou illégaux, une chance ou une menace, un atout ou un fardeau.

Deux attitudes coexistent, l'accueil et le rejet. Les uns s'adaptent à leur nouvel environnement, les autres non. Les uns veulent aider, les autres veulent exclure.

Ainsi, migrations et déplacements ont déchaîné les passions dans le monde. Pour autant, il y a des décisions à prendre. Face à migration, un choix s'impose : soit on construit des murs, soit on jette des ponts vers l'autre pour instaurer la confiance, favoriser l'intégration, rassurer.

Au niveau mondial, l'Organisation des Nations Unies s'emploie à rassembler les pays autour de solutions durables pour relever les défis liés aux migrations et aux déplacements. En 2016, lors du Sommet des Nations Unies pour les réfugiés et les migrants, j'ai lancé un appel à investir dans la prévention et la médiation des conflits, la bonne gouvernance, l'État de droit et une croissance économique inclusive. J'ai également attiré l'attention sur la nécessité d'étendre l'accès des migrants aux services de base pour lutter contre ces inégalités.

Allant plus loin sur ce dernier point, le présent Rapport nous rappelle que l'éducation n'est pas seulement une obligation morale pour ceux qui en sont responsables, mais qu'elle est aussi une solution concrète aux multiples problèmes induits par les déplacements de populations. L'éducation doit être, comme elle aurait toujours dû l'être, un volet essentiel de la réponse à la question des migrations et des déplacements et, ainsi que le montrent les textes des deux pactes mondiaux relatifs aux migrants et aux réfugiés, le temps est venu d'en faire une réalité.

Pour ceux qui sont privés d'accès à l'éducation, le risque de marginalisation et de frustration est réel. Si elle est mal enseignée, l'éducation risque de déformer l'histoire et de conduire à des conceptions erronées.

Mais, comme en attestent les nombreux exemples édifiants au Canada, en Colombie, en Irlande, au Liban, en Ouganda, aux Philippines, au Tchad et en Turquie qui sont présentés dans ce Rapport, l'éducation peut aussi être un pont. Elle peut faire jaillir ce qu'il y a de meilleur en chacun et conduire au rejet des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination au profit du sens critique, de la solidarité et de l'esprit d'ouverture. Elle peut être une aide pour ceux qui ont souffert et un tremplin pour ceux qui ont désespérément besoin qu'on leur donne une chance.

Ce Rapport pose un regard sans détour sur un défi majeur : comment aider les enseignants à mettre en pratique l'inclusion. Il nous révèle des aspects fascinants de l'humanité et du phénomène séculaire que sont les migrations. Je vous invite à examiner les recommandations qu'il contient et à les appliquer.

La très honorable Helen Clark
Présidente du Comité consultatif
du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*

A handwritten signature in black ink that reads "Helen Clark". The signature is written in a cursive, flowing style.

Migration, déplacement et éducation

L'actualité nous livre des reportages poignants et émouvants sur des situations de migration et de déplacement ici ou là dans le monde. Ces récits où se mêlent l'ambition, l'espoir, la peur, l'attente, l'ingéniosité, l'épanouissement, le sacrifice, le courage, la persévérance et le désarroi nous rappellent que « la migration est une expression de l'aspiration humaine à la dignité, la sécurité et un futur meilleur. Elle fait partie du tissu social, de notre construction en tant que famille humaine. » Cependant, migrations et déplacements sont « aussi causes de divisions entre les États et les sociétés ... Ces dernières années, des déplacements massifs de personnes désespérées, comprenant à la fois des migrants et des réfugiés, ont fait perdre de vue tous les avantages qu'offrent les migrations ».

Bien que le Programme de développement durable à l'horizon 2030 reconnaisse officiellement le principe d'une responsabilité partagée pour la destinée commune, les migrations et les déplacements continuent de susciter des réactions négatives dans les sociétés modernes. Les opportunistes en profitent, avides qu'ils sont d'édifier des murs plutôt que des ponts. L'éducation, dont le rôle est de « favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux » et qui constitue un engagement fondamental inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, prend ici toute sa place.

Ce Rapport examine la question de la migration et du déplacement sous l'angle des enseignants et des administrateurs de l'éducation confrontés à la réalité de la diversité des classes, des cours d'école, des communautés, des marchés du travail et des sociétés. « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » et « ne laisser personne de côté » est un engagement commun autour duquel se retrouvent tous les systèmes éducatifs du monde entier. Ces systèmes doivent s'ajuster aux besoins de tous les élèves indépendamment de leur origine afin qu'ils puissent tenir leurs promesses. Ils doivent aussi répondre au besoin de résilience et d'adaptation des sociétés face aux migrations et aux déplacements. Et il s'agit là d'un défi qui touche pareillement les pays à forte et à faible population de migrants et de réfugiés.

TABLEAU 1 :
Sélection d'exemples illustrant l'incidence réciproque de l'éducation et des migrations/déplacements

		Incidence des migrations / déplacements sur l'éducation	Incidence de l'éducation sur les migrations / déplacements
Origine	Migrants	<ul style="list-style-type: none"> La migration pose un défi pour l'offre d'éducation dans les bidonvilles. Les systèmes éducatifs doivent s'ajuster aux besoins des populations qui se déplacent selon des modèles de migration saisonniers ou circulaires. 	<ul style="list-style-type: none"> Plus le niveau d'éducation d'un individu est élevé, plus il est enclin à migrer.
	Personnes restées au pays	<ul style="list-style-type: none"> La migration favorise l'exode rural et met en péril l'offre d'éducation. Les transferts de fonds ont un impact sur l'éducation dans les communautés d'origine. L'absence des parents affecte les enfants qu'ils ont laissés derrière eux. Les perspectives d'émigration dissuadent d'investir dans l'éducation. Des programmes nouveaux préparent les migrants potentiels. 	<ul style="list-style-type: none"> L'émigration des personnes éduquées a des conséquences sur le développement des régions concernées, par exemple à travers la fuite des cerveaux.
Destination	Immigrants et réfugiés	<ul style="list-style-type: none"> Le niveau d'études et de résultats scolaires des immigrants et de leurs enfants est en général inférieur à celui des autochtones. Les réfugiés doivent être insérés dans le système éducatif du pays. Le droit des réfugiés à l'éducation doit être garanti. 	<ul style="list-style-type: none"> Les migrants ont tendance à être surqualifiés, leurs compétences ne sont pas pleinement reconnues ou utilisées, et leurs moyens de subsistance sont amoindris. L'internationalisation de l'enseignement supérieur incite les étudiants à la mobilité.
	Autochtones	<ul style="list-style-type: none"> La diversité des classes exige de disposer d'enseignants bien formés, de programmes soigneusement ciblés pour aider les nouveaux arrivants et éviter la ségrégation et de données ventilées. 	<ul style="list-style-type: none"> L'éducation formelle et non formelle peut contribuer à édifier des sociétés résilientes et à éliminer les préjugés et la discrimination.

Tous les types de mouvements de populations sont abordés. Un individu sur huit en moyenne est un migrant interne. Ces migrations peuvent avoir de graves conséquences sur les possibilités d'éducation des personnes qui se déplacent et des personnes qui restent au pays, en particulier dans le contexte persistant d'urbanisation rapide des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Environ un individu sur trente habite en dehors de son pays de naissance. Près des deux tiers des migrants internationaux optent pour des pays à revenu élevé. Ils se déplacent majoritairement pour le travail, mais aussi pour les études. Qui plus est, la migration internationale influe sur l'éducation de leurs descendants. Une personne sur quatre-vingt est déplacée à l'intérieur ou à l'extérieur des frontières de son pays du fait de conflits ou de catastrophes naturelles. Neuf sur dix d'entre elles vivent dans des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Leur inclusion dans les systèmes éducatifs nationaux, bien qu'étant cruciale, est parfois tributaire du contexte particulier de leur déplacement.

L'incidence réciproque des migrations et des déplacements sur l'éducation est complexe. Elle touche les personnes qui se déplacent, celles qui restent et celles qui accueillent ou sont susceptibles d'accueillir des

“ —————
 Les migrations et les déplacements obligent les systèmes éducatifs à répondre aux besoins de ceux qui se déplacent et de ceux qui restent

migrants et des réfugiés (**Encadré 1**). Le moment de leur vie où des personnes songent à migrer ou entreprennent une migration joue un rôle déterminant dans l'investissement, l'interruption, l'expérience et les résultats de l'éducation. Les enfants qui arrivent de régions moins développées dans le domaine de l'éducation peuvent bénéficier de possibilités qui leur étaient jusqu'alors inaccessibles. Dans le même temps, le niveau d'études et de résultats scolaires des élèves migrants est, en général, bien inférieur à celui de leurs camarades des communautés d'accueil.

————— ” Les migrations et les déplacements obligent les systèmes éducatifs à répondre aux besoins de ceux qui se déplacent et de ceux qui restent.

Les pays doivent reconnaître le droit des migrants et des réfugiés à l'éducation dans leur législation et le respecter. Ils doivent offrir une éducation adaptée à ceux qui s'entassent dans les bidonvilles, à ceux qui mènent une vie nomade ou à ceux qui sont en attente du statut de réfugié. Les systèmes éducatifs doivent être inclusifs et conformes à l'impératif d'équité. Les enseignants doivent être formés pour gérer la diversité et les traumatismes associés à la migration et, en particulier, au déplacement. Les mécanismes de reconnaissance des titres universitaires et des acquis antérieurs doivent être modernisés afin de pouvoir tirer pleinement parti des compétences des migrants et des réfugiés qui constituent un atout pour la prospérité à long terme.

L'éducation, à son tour, a de profondes répercussions sur les migrations et les déplacements, que ce soit sur l'ampleur de ces mouvements ou sur la manière dont ils sont perçus. En stimulant la quête d'une vie meilleure, l'éducation agit comme un déclencheur de migration décisif. Elle façonne les attitudes, les aspirations et les mentalités des migrants de même que leur capacité de développer un sentiment d'appartenance au pays de destination. Si la plus grande diversité des élèves d'une classe est une source de difficultés, notamment pour les autochtones (en particulier les élèves pauvres et les élèves marginalisés), elle est également une source de richesse à travers la découverte d'autres cultures et expériences. Il est plus que jamais nécessaire de prendre en compte la lutte contre les attitudes négatives dans les programmes d'études.

Les migrations et les déplacements devenant un sujet politique brûlant, l'éducation est indispensable pour aider les citoyens à développer une vision critique de ces problématiques. Elle peut faciliter le traitement de l'information et promouvoir des sociétés solidaires, fondement essentiel d'un univers mondialisé. L'éducation doit néanmoins aller bien au-delà de la tolérance qui, parfois, s'apparente à l'indifférence ; elle est une arme puissante pour combattre les préjugés, les stéréotypes et la discrimination. Mal conçus, les systèmes éducatifs peuvent propager une image négative, partielle, exclusive ou méprisante des immigrants et des réfugiés.

L'édition 2019 du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* examine les données probantes disponibles à l'échelle mondiale sur les migrations, les déplacements et l'éducation et a pour objet de répondre aux questions suivantes :

- Quelle est l'incidence des mouvements de populations sur l'accessibilité et la qualité de l'éducation ? Quelles en sont les conséquences sur les migrants et les réfugiés individuels ?
- Comment l'éducation peut-elle modifier la vie des personnes qui se déplacent et changer le cours des choses dans les communautés qui les accueillent ?

ENCADRÉ 1 :

Le monde s'engage sur la voie d'une réponse aux besoins, éducatifs et autres, des populations migrantes, déplacées et accueillantes

Répondre aux besoins, éducatifs et autres, des populations migrantes, déplacées et accueillantes aux niveaux local, national et international exige de mobiliser des ressources et de coordonner les actions. Le monde avance dans cette direction. Signée en septembre 2016 par 193 États membres de l'ONU, la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants visant à renforcer et améliorer les mécanismes de partage de responsabilité ouvre la voie à l'adoption de deux pactes mondiaux, l'un sur les migrants et l'autre sur les réfugiés.

Le projet de Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières accorde une large place à la plupart des thèmes abordés dans ce Rapport. Il couvre l'accès aux services de base, notamment à l'éducation au sein de l'école comme en dehors. Bien qu'il mette davantage l'accent sur la reconnaissance des compétences, il véhicule un message globalement positif sur

l'éducation, qu'il présente comme un moyen de tirer le meilleur parti des flux migratoires. Le pacte ne revêt cependant pas de caractère contraignant et laisse toute liberté aux pays d'honorer les engagements qui y sont énoncés.

Assurer une éducation aux personnes déplacées suppose davantage de soutien pour les aider à s'adapter à de nouveaux environnements et faire face à une situation de déplacement prolongé. Si le droit des réfugiés à l'éducation dans les pays hôtes est garanti par la Convention relative au statut des réfugiés adoptée par les Nations Unies en 1951, le Pacte mondial sur les réfugiés entend réitérer cet engagement. La version finale consacre deux paragraphes à l'éducation et, plus spécialement, son financement et son utilisation à l'appui de politiques spécifiques. Il souligne la nécessité d'élaborer des politiques nationales relatives à l'inclusion.

Migration interne

D'après les estimations, 763 millions de personnes vivent dans une région autre que celle où elles sont nées. De tous les modèles de déplacement possibles, qu'ils soient permanents ou temporaires, qu'ils s'effectuent entre

“
D'après les estimations,
763 millions de
personnes vivent dans
une région autre que
celle où elles sont nées
”

zones rurales et zones urbaines ou à l'intérieur de ces zones, l'exode rural et les flux migratoires saisonniers ou circulaires sont les plus déstabilisants pour les systèmes éducatifs.

Si les déplacements massifs vers les villes qui ont accompagné la croissance économique entre le XIXe siècle et le milieu du XXe siècle ont touché les pays à revenu élevé, les migrations internes les plus importantes se concentrent aujourd'hui dans les pays à revenu intermédiaire, en particulier la Chine et l'Inde. En Afrique subsaharienne, l'exode rural a aussi créé de sérieux problèmes d'aménagement urbain.

Les taux de migration varient en fonction de l'âge, mais ils sont généralement plus élevés chez les jeunes d'une vingtaine d'années. Dans le domaine de l'éducation, la migration interne touche une proportion relativement faible d'enfants en âge de scolarisation primaire et une proportion légèrement plus forte de jeunes en âge de scolarisation secondaire. La meilleure qualité de l'éducation dans les villes n'en demeure pas moins la raison majeure qui incite des jeunes à migrer. En Thaïlande, 21 % des jeunes déclarent avoir quitté leur pays pour leurs études.

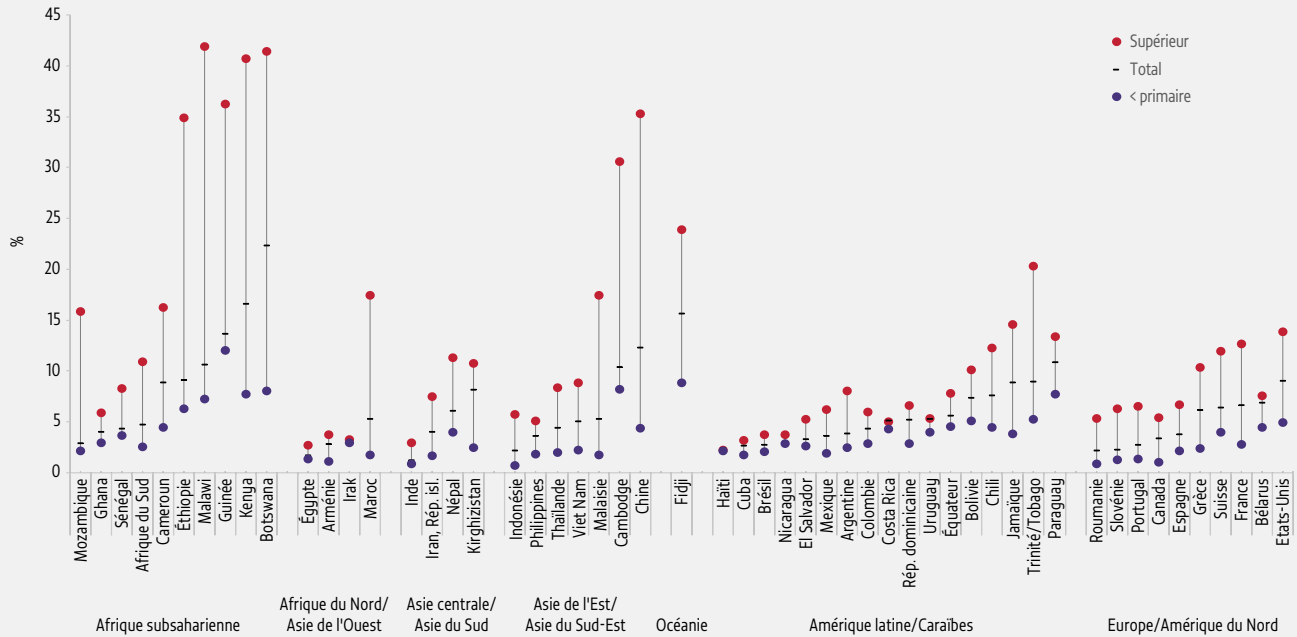
Plus son niveau d'instruction est élevé, plus la probabilité qu'un individu se réinstalle ailleurs pour mieux rentabiliser son investissement dans l'éducation est forte (**Figure 1**). Qui plus est, les préférences et les aspirations qui caractérisent tout individu instruit le poussent à quitter le milieu rural quelles que soient les perspectives de revenu. Dans 53 pays, la probabilité de migration a doublé chez ceux qui ont suivi une scolarité primaire, triplé chez ceux qui ont suivi une scolarité secondaire et quadruplé chez ceux qui ont suivi des études supérieures, par rapport à ceux qui sont sans instruction.



FIGURE 1 :

La probabilité de migration interne est d'autant plus forte que le niveau d'études est plus élevé

Taux d'intensité migratoire en fonction de l'éducation, sélection de pays, par tranche de cinq ans, 1999–2010



GEM StatLink : http://bit.ly/fig2_3
 Source : Bernard et al. (2018).

La migration améliore souvent, mais pas toujours, les résultats éducatifs

L'exode des ruraux vers les villes peut améliorer le niveau d'études dans les pays où l'accès à l'éducation en zones rurales est limité. En Indonésie, parmi un groupe d'individus nés dans une sélection de districts ruraux, ceux qui sont partis à la ville dans leur enfance ont été scolarisés trois années de plus que ceux qui sont restés à la campagne.

Les enfants migrants n'ont cependant pas toujours une progression scolaire aussi rapide que leurs pairs. Au Brésil, parmi les adolescents nés en 2000/01 dans la région du Nord-Est, ceux qui ont migré au moment de leur scolarité secondaire ont progressé beaucoup plus lentement que leurs camarades restés à la campagne. Divers facteurs peuvent faire obstacle à l'éducation des enfants touchés par la migration interne, que ce soit la précarité de leur statut juridique, la pauvreté, le désintérêt des pouvoirs publics ou encore les préjugés et les stéréotypes.

LES MÉCANISMES DE RÉGULATION DES MIGRATIONS INTERNES INFLUENT SUR L'ACCÈS À L'ÉDUCATION

Dans de nombreux pays, la crainte d'une urbanisation non durable et d'un déséquilibre entre zones rurales et zones urbaines a poussé les autorités à élaborer des politiques restrictives en matière de migration qui peuvent

avoir des conséquences sur l'accès des migrants à l'éducation. Au Viet Nam, à cause du système *ho-khau* qui limite l'accès des migrants à l'enseignement public, les migrants pauvres d'origine rurale venus s'installer en ville sont refoulés dans des quartiers sous-équipés en écoles publiques. Malgré les réformes introduites récemment pour mettre fin à ce dispositif, les politiques héritées du passé demeurent défavorables aux migrants temporaires.

En Chine, le *hukou* est un système d'enregistrement qui conditionne l'accès aux services au lieu de naissance, excluant ainsi les enfants de migrants ruraux de l'école publique. Ce système a été profondément remanié ces dernières années. Depuis 2006, le gouvernement impose aux autorités locales d'assurer l'accès à l'éducation des enfants migrants. Après avoir instauré la gratuité de l'enseignement public pour les enfants de migrants ruraux en 2008, il a entrepris de dissocier l'enregistrement de la résidence de l'accès aux services en 2014. Depuis 2016, toutes les villes, hormis les plus grandes, sont tenues de poursuivre l'assouplissement de ces restrictions.

Cela étant, pour les migrants, les obstacles à l'éducation n'ont pas tous été levés. Les formalités administratives et les autres contraintes d'admission en limitent encore l'accès. À Beijing, les migrants doivent produire cinq certificats pour pouvoir s'inscrire dans une école publique. Certains enseignants ont une attitude discriminatoire à l'égard des jeunes migrants. Dans les écoles clandestines pour migrants, les enseignants sont souvent mal rémunérés et n'ont aucune sécurité de l'emploi, et de nombreux parents se plaignent de la qualité médiocre de l'enseignement qui y est dispensé.

LES ENFANTS RESTÉS AU PAYS SONT CONFRONTÉS À DES DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

Les migrations ont aussi une incidence sur l'éducation de millions d'enfants laissés au pays avec un seul parent ou d'autres membres de la famille. Au Cambodge, ces enfants sont majoritairement des filles et ont un risque d'abandon scolaire plus élevé.

Selon les estimations présentées dans le *China Family Development Report 2015*, 35 % d'enfants restent à la campagne tandis que leurs parents partent à la ville. Les données probantes relatives à l'impact des migrations sur l'éducation et le bien-être de ces enfants restés au pays sont contradictoires. Certaines études font ressortir un effet positif sur les performances. D'autres, à l'inverse, révèlent que les enfants laissés derrière eux par leurs parents ont de moins bonnes notes et sont psychologiquement plus fragiles que leurs camarades.

Depuis 2016, la Chine a mis en place des politiques qui visent à améliorer la prise en charge de ces enfants laissés pour compte, notamment en demandant aux autorités locales d'inciter leurs parents à désigner un tuteur. Les internats scolaires sont une solution courante, mais ils manquent souvent de personnel et d'équipements. Mieux former le personnel administratif à la gestion de ces établissements est indispensable pour améliorer le bien-être des enfants.

Alors que ces établissements sont très répandus dans certains pays, les statistiques sur les internats et leurs effectifs font défaut. En Ouganda, les internats accueillent 15 % d'élèves âgés de moins de 13 ans, et ce pourcentage peut atteindre 40 % en fin de deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

LA MIGRATION DE MAIN D'ŒUVRE SAISONNIÈRE INFLUE SUR LES POSSIBILITÉS D'ÉDUCATION

Question de survie pour les pauvres, la migration saisonnière peut perturber l'éducation et exposer les enfants à un risque accru de travail des enfants comme à d'autres risques sur le lieu de travail. D'après une étude réalisée dans sept villes en Inde, environ 80 % des enfants de travailleurs migrants temporaires n'ont pas accès à l'éducation à proximité des lieux de travail, et 40 % travaillent et sont victimes d'abus et d'exploitation.

Le gouvernement indien a pris dernièrement des mesures en faveur de la scolarisation des enfants migrants en encourageant l'adoption de critères d'admission souples, en dispensant des services d'enseignement mobile et en améliorant la coordination entre les États d'origine et les États d'accueil, mais les difficultés de mise en œuvre sont multiples. Un programme pilote lancé dans l'État du Rajasthan en 2010–2011 sur des sites de briqueteries montre que l'absentéisme est endémique parmi les enseignants et les élèves en raison des mauvaises conditions d'enseignement et d'apprentissage et de la nécessité pour les élèves de travailler.

POUR LES ENFANTS EMPLOYÉS COMME DOMESTIQUES, LE RISQUE D'ÊTRE EXCLUS DE L'ÉDUCATION EST ÉLEVÉ

En 2012, environ 17,2 millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans travaillaient au domicile d'un employeur comme domestique, avec ou sans rémunération. Les deux-tiers d'entre eux étaient des filles. À Lima, par exemple, travailler comme employée de maison est pour une jeune fille l'occasion de quitter sa campagne et de continuer

“ En 2012, environ 17,2 millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans travaillaient au domicile d'un employeur comme domestique, avec ou sans rémunération ”

ses études, mais, dans bien des cas, sa charge de travail est telle qu'elle n'a plus le temps de suivre une scolarité.

Le placement des enfants dans une famille d'accueil est monnaie courante dans de nombreux pays africains. Près de 10 % des enfants sénégalais sont dans

ce cas. Les garçons ont plus de chance d'être placés dans une famille qui valorise l'éducation et ils font dès lors de plus longues études que le reste de leur fratrie. Pour les filles, en revanche, la probabilité d'être astreinte aux travaux domestiques dans la famille d'accueil est quatre fois plus élevée et, partant, leurs chances d'y être accueillies pour bénéficier d'un meilleur accès à l'éducation sont bien moindres.

LES BESOINS ÉDUCATIFS DES COMMUNAUTÉS NOMADES ET PASTORALES NE SONT PAS PRIS EN COMPTE

La mobilité étant une composante intrinsèque de la vie des communautés nomades et pastorales, il est essentiel de prendre en compte leurs besoins dans les programmes. Le taux de scolarisation dans ces communautés est en général faible et fluctue selon les saisons de sorte que les élèves peinent à acquérir la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul aussi rapidement que leurs camarades. En Mongolie, faute de financement suffisant, le système d'internat mis en place dans les *soums* pour accueillir les populations nomades a créé des disparités d'apprentissage entre les enfants nomades et les enfants sédentaires.

De nombreux pays qui comptent une population nomade ou pastorale importante se sont dotés de ministères, commissions ou conseils spécialisés, comme le ministère de l'Éducation des nomades au Soudan. Ils consacrent l'essentiel de leurs efforts à adapter l'éducation au rythme des saisons et aux modèles de mobilité, par exemple en créant des internats et des écoles itinérantes.

Dans le nord du Nigéria, les *almajiri* (élèves migrants recevant une formation islamique) sont traditionnellement des éleveurs nomades. Dans l'État de Kano, un programme destiné à quelque 700 enseignants traditionnels met l'accent sur les échanges avec la communauté et la participation au choix des enseignants chargés des disciplines autres que religieuses.

La création d'un réseau d'écoles que les élèves puissent fréquenter et quitter en tout lieu et à tout moment peut constituer une solution viable, mais elle nécessite des systèmes de suivi efficaces et performants. Dans plusieurs pays, comme le Kenya et la Somalie, les enseignants sont itinérants et se déplacent avec les populations nomades pour faire la classe aux enfants.

L'éducation des populations nomades doit reconnaître et valoriser leur mode de vie. Dispenser un enseignement professionnel axé sur le mode de vie nomade peut être particulièrement pertinent pour des communautés pastorales. L'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture œuvre depuis 2012 aux côtés des communautés nomades à l'implantation d'écoles de terrain agropastorales à Djibouti, en Éthiopie, au Kenya, en Ouganda et au Soudan du Sud. Ces écoles proposent des cours sur la rentabilité de la gestion du bétail et l'atténuation des effets du changement climatique.

DANS LES VILLES, LES GROUPES AUTOCHTONES PEINENT À PRÉSERVER LEUR IDENTITÉ

Dans de nombreuses régions, l'éducation des autochtones a pris la forme d'une assimilation forcée par le biais de l'école. S'y ajoutent la pauvreté et l'exode vers les villes qui s'accompagnent généralement d'une aggravation de l'érosion culturelle, de la perte linguistique et de la discrimination. La perte de la langue est un enjeu majeur pour les populations autochtones urbaines. En Équateur, au Mexique et au Pérou, les plus jeunes générations qui vivent en ville ont une probabilité moindre de parler la langue autochtone que celles qui vivent à la campagne.

Les cadres qui régissent les droits des peuples autochtones font peu référence à ceux d'entre eux qui habitent dans les centres urbains. Au Canada, 50 % des autochtones vivent en milieu urbain. Comme il ressort des analyses des populations autochtones urbaines, l'éducation joue un rôle important dans l'amélioration de leur qualité de vie et l'incorporation de programmes d'études et de pratiques culturellement adaptés se traduit par une amélioration des résultats de l'éducation de la petite enfance.

La migration complique la planification de l'éducation dans les villages et les villes

Dans les zones rurales dépeuplées, les planificateurs de l'éducation doivent trouver le juste équilibre entre une affectation rationnelle des ressources et le bien-être des communautés concernées, en particulier dans les pays à revenu élevé. Entre 1990 et 2015, la Finlande a fermé ou regroupé quelque 80 % d'établissements de moins de 50 élèves, soit plus de 1 600 au total. L'urbanisation et la baisse de la fécondité génèrent des difficultés très semblables dans de nombreux pays à revenu intermédiaire. En Fédération de Russie, le nombre d'écoles rurales est tombé de 45 000 en 2000 à moins de 26 000 en 2015. En Chine, le nombre d'écoles primaires rurales a baissé de 52 % entre 2000 et 2010.

Les gouvernements qui, par souci de rentabilité, envisagent le regroupement d'établissements scolaires ne doivent pas négliger le rôle important de l'école comme vecteur de socialisation au sein d'une communauté, sans parler des autres retombées positives. L'analyse des données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves 2015 (PISA) révèle que, dans les écoles de taille réduite, les problèmes de discipline, de retard et d'absentéisme des élèves sont moins fréquents.

Mener un regroupement d'établissements avec succès nécessite d'en examiner le coût et de consulter tous les intéressés. En Lituanie, le gouvernement a mis au point un ensemble de mesures prioritaires pour conserver les petites écoles primaires rurales et fourni des centaines de cars de transport scolaire neufs pour assurer l'acheminement des élèves en toute sécurité.

Plusieurs pays encouragent les écoles rurales à mutualiser leurs ressources et l'apprentissage afin d'entretenir leur dynamisme. Au Chili, 374 microcentres offrent aux enseignants d'écoles rurales l'occasion de se réunir et de discuter des problèmes communs qu'ils rencontrent. Depuis 2011, le gouvernement chinois conduit un vaste programme de rénovation et de modernisation de petites structures scolaires en milieu rural, et des organisations non gouvernementales (ONG), des communautés locales et des écoles ont établi des réseaux de mise en commun de ressources.

L'ACCÈS À L'ÉDUCATION EST PLUS DIFFICILE POUR LES MIGRANTS QUI VIVENT DANS LES BIDONVILLES

Au moins 800 millions de personnes vivent dans des bidonvilles. Il est néanmoins probable que ces chiffres soient en-deçà de la réalité, du fait que les pays n'utilisent pas les mêmes définitions ou méthodes d'estimation. Les habitants de ces bidonvilles sont, en grande partie, des migrants d'origine rurale qui ont rejoint la ville et n'ont pas accès aux services de base, notamment à l'enseignement public. Dans ces zones où expulsions et réinstallations se succèdent, le taux d'abandon scolaire est élevé cependant que le taux de fréquentation scolaire est bas. En 2016, au Bangladesh, le taux de déscolarisation des adolescents en âge de suivre des études secondaires était deux fois plus élevé dans les bidonvilles que dans d'autres quartiers urbains.

La collecte de données sur l'éducation dans les bidonvilles n'est pas une priorité, car les débats sur l'urbanisme tournent principalement autour des problèmes de logement, d'approvisionnement en eau et d'assainissement. Le réseau Shack/Slum Dwellers International recueille des données dans plus de 30 pays, mais une petite partie d'entre elles seulement concernent l'éducation. L'activité éducative dans les bidonvilles risque d'être sous-estimée, à défaut de pouvoir comptabiliser les écoles privées non déclarées qui pallient l'absence d'écoles publiques. Dans le bidonville de Kibera, au Kenya, un projet de cartographie libre a permis de recenser 330 écoles, alors que leur nombre officiel était égal à 100. Les écoles privées sont souvent la seule possibilité dans les bidonvilles, mais la réglementation y est en général insuffisante et les enseignants n'ont aucune formation. Une initiative visant à accroître la qualité des enseignants des bidonvilles à Nairobi a amélioré le niveau de lecture, d'écriture et de calcul des élèves.

Il est primordial de faire de l'éducation dans les bidonvilles une priorité dans les débats sur l'urbanisation. Garantir le maintien et le respect des droits des habitants est une avancée majeure vers l'offre d'éducation, compte tenu de la réticence coutumière des gouvernements à investir dans des infrastructures éducatives destinées à des personnes qui se sont installées sur un terrain sans en être propriétaires. En Argentine, la délivrance de titres de propriété a été associée à une amélioration durable de l'éducation.

La plupart du temps, les règles en matière d'enregistrement et de documents à fournir sont tellement rigoureuses qu'elles freinent la participation des migrants à des programmes de protection sociale susceptibles de favoriser leur éducation. Dans les bidonvilles, au Kenya, il était impossible de s'inscrire au programme urbain de protection sociale sans produire un numéro d'identification national, excluant de facto les 5 % de bénéficiaires présélectionnés qui étaient réfugiés, incapables de prouver la nationalité kenyane ou issus de ménages dirigés par des enfants.

Migration internationale

Les migrants qui quittent leur pays en quête de meilleures conditions de vie et de travail doivent s'adapter à de nouveaux systèmes, faire face à divers obstacles juridiques et administratifs et surmonter les barrières linguistiques et la discrimination potentielle. Dans le pays d'accueil, le système éducatif est confronté aux coûts d'ajustement liés à l'hébergement des nouveaux arrivants.

On comptait 258 millions de migrants internationaux en 2017, soit 3,4 % de la population mondiale. Environ 64 % d'entre eux vivaient dans des pays à revenu élevé, où la proportion d'immigrants par rapport à l'ensemble de la population est passée de 10 % en 2000 à 14 % en 2017. Dans de nombreux pays du Golfe, comme dans les Émirats arabes unis, au Koweït et au Qatar, les immigrants sont majoritaires.

Les taux d'immigration sont deux à trois fois supérieurs à la moyenne mondiale dans plusieurs pays à revenu intermédiaire, dont l'Afrique du Sud, le Costa Rica, la Côte d'Ivoire et la Malaisie. Inversement, parmi les pays qui affichent un taux d'émigration supérieur à 5 % de leur population figurent l'Albanie, la Géorgie, la Jamaïque, le Kirghizistan et le Nicaragua. L'émigration du Mexique vers les États-Unis constitue le plus important couloir de migration. D'autres couloirs de migration également très fréquentés partent de l'Europe de l'Est en direction de l'Europe occidentale, de l'Afrique du Nord en direction du Sud de l'Europe, ainsi que de l'Asie du Sud en direction des pays du Golfe.

Dans la majorité des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), au moins un élève sur cinq âgé de 15 ans était immigré ou issu de l'immigration en 2015 (**Figure 2**). Selon des estimations établies dans les pays à revenu élevé pour les besoins de ce Rapport, les élèves issus de l'immigration représentent au moins 5 % des effectifs dans 80 % des établissements d'enseignement secondaire et au moins 15 % des effectifs dans 52 % des établissements.

L'influence réciproque de la migration et de l'éducation

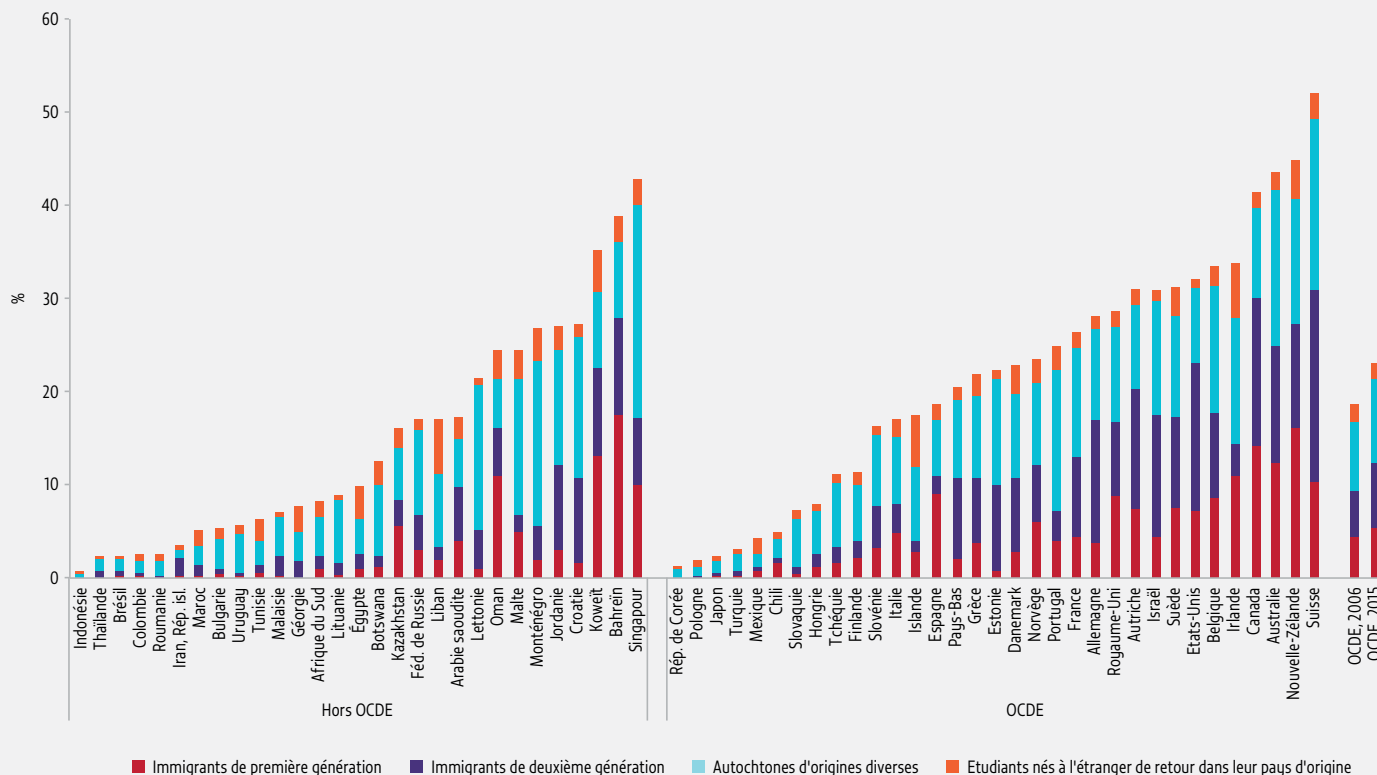
Les migrants ne forment pas une population aléatoire. Ils diffèrent des non-migrants à plusieurs égards, en particulier leur niveau plus élevé d'instruction qui les rend aptes à recueillir davantage d'informations, profiter des débouchés économiques, utiliser des compétences transférables et financer leur départ. En 2000, le taux d'émigration dans le monde atteignait 5,4 % pour les personnes ayant fait des études supérieures, 1,8 % pour les personnes ayant fait des études secondaires et 1,1 % pour les personnes ayant fait des études primaires.

Le niveau d'études au moment de la migration dépend aussi des conditions dans lesquelles les migrants franchissent les frontières : les immigrants américains venus d'El Salvador, d'Haïti, du Mexique et du Nicaragua sans les papiers requis étaient, en moyenne, plus éduqués que ceux qui travaillaient sous contrat temporaire, mais moins que ceux qui avaient acquis le statut de résident légal.

Deux comparaisons sont éclairantes pour cerner l'influence de la migration sur le niveau d'études et de résultats scolaires. La première comparaison, entre les migrants et les non-migrants, montre que la différence entre ces deux groupes va bien au-delà de la décision de migrer (à titre d'exemple, les migrants auraient pu suivre

FIGURE 2 :

Dans la majorité des pays de l'OCDE, au moins un élève sur cinq âgé de 15 ans est un immigrant de première ou de deuxième génération
Répartition des élèves âgés de 15 ans, en fonction de leur origine, sélection de pays, 2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig3_4

Note : Ce chiffre ne tient pas compte de cinq pays et territoires disposant de données et affichant des taux plus élevés d'élèves issus de l'immigration : les Émirats arabes unis, Hong Kong (Chine), le Luxembourg, Macao (Chine) et le Qatar.

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir des données PISA 2006 et 2015 et de l'enquête TIMSS 2015.

une scolarité plus longue s'ils étaient restés au pays). La deuxième comparaison, entre les immigrants et les autochtones, indique que la différence entre ces deux groupes ne se limite pas au seul statut d'immigration. Dans certains cas, la conséquence des politiques d'immigration sélective est que les immigrants sont plus éduqués que les autochtones ; dans d'autres cas, les immigrants vivent dans des zones plus pauvres où les écoles sont de qualité médiocre, de sorte que leurs enfants ont un niveau d'études et de réussite plus faible.

LA MIGRATION INFLUE SUR L'ÉDUCATION DE CEUX QUI RESTENT AU PAYS

Les migrants laissent souvent leurs enfants au pays. Aux Philippines, on estime qu'entre 1,5 million et 3 millions d'enfants ont au moins un parent migrant qui réside à l'étranger. L'incidence des transferts de fonds sur l'éducation n'a rien de négligeable.

Globalement, les transferts monétaires internationaux reçus par les ménages en 2017 s'élèvent à 613 milliards de dollars EU, dont 466 milliards à destination de ménages vivant dans des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, soit le triple du montant de l'aide publique au développement. La Chine et l'Inde sont les principaux pays destinataires en valeur absolue, mais, en pourcentage du produit intérieur brut, le Kirghizistan et les Tonga arrivent en tête.

L'effet de ces envois de fonds sur l'éducation peut, en théorie, être positif ou négatif. La diversification des sources de revenu fait fonction d'assurance ; les familles sont, en ce cas, moins enclines à réduire leurs dépenses d'éducation. Toutefois, même si un supplément de revenu conduit les ménages à dépenser davantage, l'éducation est en concurrence avec d'autres postes de dépenses, les enfants sont quelquefois obligés de travailler pour remplacer le migrant et l'absence de contribution des parents peut faire obstacle à l'éducation. Les transferts de fonds peuvent également créer une « culture de la migration » dans laquelle la perspective de tirer des rendements substantiels d'une main d'œuvre peu qualifiée ou semi-qualifiée à l'étranger a un effet dissuasif sur la poursuite des études.

Dans la pratique, les transferts monétaires internationaux ont eu pour effet d'accroître les dépenses d'éducation des ménages de 35 % en moyenne, ainsi qu'il ressort qu'une série d'études menée dans 18 pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie centrale, d'Asie du Sud et d'Asie du Sud-Est. L'effet a même été plus prononcé en Amérique latine (53 %).

La cible 10.c du dixième Objectif de développement durable appelle à faire baisser au-dessous de 3 % en moyenne les coûts de transaction des envois de fonds. La moyenne actuelle est de 7,1 %. Les frais de transfert perçus par les banques traditionnelles (11 %) comptent parmi les plus élevés, et certains intermédiaires en Afrique vont jusqu'à facturer plus de 20 %. En admettant que la part du montant total des dépenses d'éducation des ménages

“ En 2000, le taux d'émigration dans le monde atteignait 5,4 % pour les personnes ayant fait des études supérieures, 1,8 % pour les personnes ayant fait des études secondaires et 1,1 % pour les personnes ayant fait des études primaires ”

s'élève à 4 %, ramener les coûts de transaction à 3 % permettrait aux ménages de consacrer 1 milliard de dollars EU supplémentaire par an à l'éducation.

Plusieurs études montrent que les envois de fonds ont des effets positifs sur les résultats éducatifs. Aux Philippines, suite à une hausse de 10 % des transferts internationaux, la fréquentation scolaire a progressé de plus de 10 % et la durée hebdomadaire du travail des enfants a diminué de plus de trois heures. Ces effets varient selon le genre. En Jordanie, l'effet positif de tels envois sur la poursuite d'études postérieures à la scolarité obligatoire n'a été constaté que chez les garçons.

Abaisser le coût des envois de fonds des migrants à leur famille



Ces retombées positives observées correspondent parfois à des couloirs de migration particulièrement sélectifs ou à des contextes réservés à un petit nombre de migrants. Dans certains couloirs de migration empruntés par une main d'œuvre peu qualifiée, l'effet négatif sur les résultats est avéré. Au Guatemala, les transferts monétaires internationaux sont associés à une forte baisse de la probabilité de scolarisation, malgré une amélioration des résultats des enfants scolarisés consécutive aux envois d'argent. Dans les régions rurales du Mexique, les élèves que leurs parents ont laissés derrière eux ont obtenu de moins bons résultats à la suite des envois d'argent.

DANS LES PAYS DE DESTINATION, LES MIGRANTS SONT PÉNALISÉS DANS LEUR SCOLARITÉ

Dans les pays de destination, les immigrants quittent en général relativement tôt le système éducatif. Dans les pays de l'Union européenne, 10 % des personnes nées au pays et 19 % des personnes nées à l'étranger âgées de 18 à 24 ans ont abandonné précocement l'école en 2017. Le décrochage scolaire dépend parfois de l'âge des élèves au moment de leur arrivée ; les résultats sont très variables selon qu'ils sont entrés dans le système éducatif du pays d'accueil au début, au milieu ou à la fin du cycle de scolarité obligatoire. Aux États-Unis, 40 % des immigrants mexicains âgés de 7 ans à leur arrivée n'ont pas achevé le cycle secondaire, contre 70 % de ceux qui étaient âgés de 14 ans à leur arrivée.

Cependant, le niveau scolaire des immigrants progresse plus rapidement que celui des enfants autochtones et des enfants restés au pays. En Allemagne, chez les enfants autochtones dont les parents étaient moins instruits que la moyenne, la progression scolaire a été plus lente que celle de leurs homologues immigrés. Dans huit pays d'Amérique latine et des Caraïbes sur dix, les enfants d'immigrants avaient en moyenne poursuivi leur scolarité pendant 1,4 année de scolarité de plus que les enfants de parents qui n'avaient pas quitté leur pays.

Les écarts de niveau d'études s'étendent sur plusieurs générations. L'étude PISA 2015 indique que, chez les jeunes de 15 ans, 49 % d'immigrants âgés de 15 ans de première génération et 61 % d'immigrants de deuxième génération avaient au moins atteint le niveau 2 de compétences en lecture, mathématiques et sciences, contre 72 % pour les autochtones. En Allemagne, au Canada et en Italie, les autochtones demeurent en avance sur les immigrants de deuxième génération, en particulier dans l'enseignement supérieur.

Si l'on compare le niveau des immigrants turcs de deuxième génération dans six pays, il apparaît que seulement 5 % d'entre eux en Allemagne, mais 37 % d'entre eux en France, ont suivi des études supérieures. Cet écart tient notamment à des facteurs institutionnels propres à la France, comme l'accès précoce à l'enseignement préprimaire, l'orientation tardive vers les filières de l'enseignement secondaire selon les aptitudes et les possibilités d'accéder à l'enseignement supérieur par des filières moins sélectives.

Le statut socio-économique plus bas explique environ 20 % du retard d'apprentissage des immigrants dans les pays de l'OCDE ; dans certains pays, dont la France et la Grèce, ce chiffre est de 50 %. Dans les pays de l'OCDE, la probabilité de redoubler une classe est pratiquement deux fois plus élevée chez les élèves immigrés que les élèves autochtones.

Les politiques en matière d'immigration et de citoyenneté entravent l'accès à l'école

Le droit à l'éducation et le principe général de protection contre toutes formes de discrimination sont consacrés par le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et par la Convention relative aux droits de l'enfant. Un traité international portant spécifiquement sur les migrations prévoit une égalité de traitement entre les migrants et réfugiés et les nationaux en matière d'éducation, même si le texte n'a à ce jour été ratifié que par un pays sur quatre et, en l'occurrence, presque exclusivement par des pays émetteurs de migrants. Dans la pratique, les politiques d'immigration restrictives, les législations contradictoires et les règles très strictes imposées par les pays d'accueil en matière de documents à produire ne sont guère de nature à promouvoir l'exercice de ce droit.

Les législations nationales mettent parfois en péril le droit constitutionnel à l'éducation. À Chypre et en Slovaquie, les établissements scolaires sont tenus de signaler aux services de l'immigration les familles qui ne possèdent pas de documents valides. En Afrique du Sud, la Loi sur l'immigration de 2002 interdit aux migrants dépourvus de papiers de s'inscrire à l'école.

Dans les pays où le droit à l'éducation des populations nées à l'étranger est prévu par la législation, les chances de pouvoir exercer ce droit sont plus grandes. En Argentine, la Loi sur l'éducation nationale de 2006 affirme le droit de tous les habitants à l'éducation. En Slovénie, la loi sur l'école élémentaire stipule explicitement l'extension du droit à l'éducation aux apatrides.

L'existence d'un cadre juridique qui favorise l'intégration n'empêche pas nécessairement les pratiques discriminatoires au niveau régional ou local. Les écoles ont le droit de conditionner l'inscription d'un élève à la fourniture d'un certificat de naissance, des titres scolaires ou universitaires acquis antérieurement, de papiers d'identité ou d'une attestation de résidence. Au Chili, où le nombre de migrants haïtiens est passé de 5 000 en 2010 à 105 000 en 2017, la politique prescrit d'assurer l'accès de tous les enfants à l'enseignement public ; dans la pratique, l'offre éducative relève des fonctionnaires locaux. En Ouzbékistan, les autorités scolaires demandent parfois de produire une attestation de résidence, un passeport ou un document rédigé dans la langue nationale avant l'inscription.

Une clarification officielle peut rassurer les gardiens de l'accès à l'école sur le fait que la loi n'oblige pas à produire un dossier complet, et un cadre juridique national solide peut prévoir des voies de recours pour les individus qui souhaitent déposer plainte. En 2014, l'Italie et la Turquie ont précisé qu'il n'y avait pas aucune obligation à fournir des papiers pour s'inscrire à l'école. En France, les parents peuvent s'adresser au médiateur ou aux tribunaux pour demander réparation en cas de refus d'inscription à caractère discriminatoire.

Pour les migrants sans papiers, l'accès à l'éducation n'en demeure pas moins un chemin semé d'embûches. Aux États-Unis, où le nombre d'immigrants en situation irrégulière s'élevait à 11 millions en 2014, la menace de reconduite à la frontière peut être une cause de non scolarisation des enfants : en février 2017, l'absentéisme dans le district scolaire de Las Cruces (État du Nouveau-Mexique) a augmenté de 60 % après une descente des services d'immigration. Instauré en 2012, le programme Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) a permis à 1,3 millions de jeunes entrés illégalement sur le territoire américain avant l'âge adulte d'éviter une expulsion et de travailler légalement aux États-Unis. Selon les estimations, le taux de d'obtention d'un diplôme du secondaire a augmenté de 15 % grâce à ce programme qui a incité les immigrants admissibles à en profiter.

Quant aux mineurs migrants non accompagnés, qui sont particulièrement vulnérables à l'exploitation, leurs besoins éducatifs ne sont pas satisfaits. Leur nombre a explosé dans le monde, passant de 66 000 en 2010-2011 à 300 000 en 2015-2016. Dans maints pays, dont l'Australie, la Grèce, l'Indonésie, la Malaisie, le Mexique, Nauru et la Thaïlande, les enfants et les jeunes placés dans des centres de détention d'immigrants n'ont souvent pas ou peu accès à l'éducation. Près de 73 % des 86 000 mineurs arrivés en Italie entre 2011 et

2016 n'étaient pas accompagnés. Malgré l'adoption, en 2015 et 2017, d'une législation visant à les protéger, ils ne sont qu'une minorité à fréquenter régulièrement l'école.

L'absence de papiers peut constituer un obstacle pour les 10 millions d'apatrides dans le monde qui, pour certains, sont issus de l'immigration. En Côte d'Ivoire, où l'on recense 700 000 apatrides, on ne peut accéder à l'éducation que si l'on dispose d'une pièce justificative de sa nationalité. En République dominicaine, où des milliers d'immigrants haïtiens se sont vus retirer leur nationalité, le taux net de scolarisation primaire chez les enfants âgés de 6 à 13 ans était, en 2012, de 52 % pour les enfants nés en Haïti, contre 82 % pour les immigrants nés dans d'autres pays.

Les politiques d'éducation peuvent favoriser l'accès des migrants à l'école

Les programmes de la petite enfance, les programmes de soutien linguistique et les politiques en matière de groupement par aptitudes, de sélection et de ségrégation sont des moyens efficaces d'améliorer l'accès à l'éducation.

La participation des immigrants aux programmes de la petite enfance est fondamentale. Le niveau de lecture des immigrants âgés de 15 ans ayant bénéficié d'un enseignement préprimaire est meilleur et correspond, en moyenne, à une année de scolarité supplémentaire. Accéder à des programmes de la petite enfance peut se révéler difficile pour des immigrants sans papiers : aux États-Unis, le taux de scolarisation préprimaire des enfants sans papiers âgés de 3 et 4 ans est nettement plus faible que celui des enfants immigrés et autochtones pourvus de papiers.

Le manque de maîtrise de la langue est pénalisant à l'école : en sus d'être un frein à la socialisation, à l'établissement de relations et au sentiment d'appartenance, il augmente le risque de discrimination. En 2012, 53 % des élèves immigrés de première génération peu instruits suivaient des cours supplémentaires d'alphabétisation en dehors du cadre scolaire dans 23 pays à revenu élevé.

La durée des classes préparatoires varie d'un pays à l'autre : une année en Belgique, en France et en Lituanie, contre 4 années en Grèce. En Allemagne, les « classes d'accueil » prévoient des cours de langue intensifs spécifiques pour les élèves issus de l'immigration. En Espagne, trois formules sont possibles selon les régions : les classes temporaires qui accueillent les élèves concernés pendant une partie de la journée, les classes d'immersion et les classes interculturelles qui, outre un soutien linguistique, offrent des activités destinées à renforcer les liens entre les familles et l'établissement scolaire. Les pouvoirs publics doivent veiller à ce que ces formules d'enseignement séparé ne durent pas trop longtemps pour éviter d'accentuer les écarts et les désavantages.

La sélection précoce en fonction des aptitudes a tendance à défavoriser les élèves immigrés, car elle diminue leurs chances, crée des inégalités et renforce la corrélation entre l'origine sociale et les résultats des élèves. En Italie, le pourcentage d'immigrants entrés à l'université a été de 59 % pour les diplômés de l'enseignement secondaire général, contre 33 % pour les diplômés de l'enseignement professionnel et 13 % pour les diplômés de l'enseignement technique.

Les élèves immigrés sont en général concentrés dans les banlieues et les écoles moins exigeantes et moins performantes. Les élèves autochtones rejoignent les quartiers plus riches, accentuant ainsi la ségrégation. Au Royaume-Uni, les locuteurs non natifs ont plus de chances d'être scolarisés dans le même établissement que des locuteurs natifs défavorisés. La proportion d'immigrants peut aussi retentir négativement sur les résultats

éducatifs des natifs défavorisés. En Norvège, la présence de 10 % d'immigrants supplémentaires dans une école est associée à une hausse de 3 % du taux d'abandon scolaire parmi les élèves natifs.

Les pays ont différents outils à leur disposition pour lutter contre la ségrégation. En Italie, une circulaire de 2010 fixe un taux plafond de 30 % d'immigrants de première génération par classe. Dans la réalité, 17 % de classes de primaires dépassent ce plafond. En Allemagne et en France, en dépit des politiques et des réformes engagées pour limiter la ségrégation scolaire, les parents contournent le système de la carte scolaire ; quant aux écoles, elles trouvent des solutions pour séparer les classes selon l'option choisie par les parents pour l'instruction religieuse ou la langue étrangère. Une analyse portant sur 108 circonscriptions d'écoles primaires situées dans quatre districts de Berlin montre que, dans une école sur cinq, il y a deux fois plus d'élèves issus de l'immigration que d'élèves habitant dans le district concerné.

CERTAINS GOUVERNEMENTS APPORTENT UN SOUTIEN CIBLÉ AUX ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES À FORTE PROPORTION D'ÉLÈVES IMMIGRÉS

Les besoins de financement sont vraisemblablement plus importants dans les établissements scolaires qui comptent une forte proportion d'élèves immigrés ou réfugiés parmi leurs effectifs. Le financement par péréquation a pour but de garantir une plus grande équité en allouant des ressources supplémentaires à des établissements pour compenser les inégalités. Dans certains programmes, le pourcentage de migrants est un critère qui est pris en compte dans le financement de l'établissement. En Lituanie, le budget de l'école ajoute 20 % pour les élèves qui appartiennent à une minorité nationale et 30 % pour les élèves immigrés durant leur première année de scolarité dans le pays.

Si ces pratiques font figure d'exception, les élèves migrants et réfugiés peuvent aussi être indirectement à l'origine de l'attribution de ressources supplémentaires. Des financements sont par exemple alloués à des écoles implantées dans des quartiers où les habitants ont une faible maîtrise de la langue d'enseignement ou un niveau socioéconomique peu élevé, deux éléments qui caractérisent souvent la situation des immigrants. La nouvelle formule de financement nationale (National Funding Formula) en Angleterre (Royaume-Uni) met fin au système de financement spécialement réservé aux migrants, mais elle prévoit l'octroi de ressources supplémentaires pour compenser des désavantages imputables par exemple au « dénuement », « niveau antérieur faible » et « anglais comme langue supplémentaire ».

Il n'est pas rare non plus que les écoles reçoivent des aides additionnelles pour les élèves migrants et réfugiés parallèlement à la formule de financement classique. Le gouvernement danois a affecté près de 3 millions de dollars EU en 2008–2011 pour financer des activités et des ressources, comme des conseillers scolaires et familiaux, en vue de renforcer la coopération entre les familles d'immigrants et les établissements scolaires.

Dans certains pays, un système de financement ciblé existe pour les programmes linguistiques. Dans le cadre du programme américain English Language Acquisition Program, 740 millions de dollars EU par an sont octroyés sous forme de subventions publiques en fonction du nombre d'élèves qui apprennent l'anglais. Les écoles financent l'enseignement linguistique grâce à ces fonds. D'autres formes de soutien destinées aux enseignants qui rencontrent des difficultés avec des élèves des familles d'immigrants sont aussi possibles.

Le soutien ciblé en direction des élèves migrants et réfugiés sous-estime parfois les difficultés structurelles de l'école et de l'administration. Les immigrants et les réfugiés peu éduqués ont tendance à se regrouper dans des quartiers où les autorités scolaires sont déjà sous-équipées en personnel. Les mesures visant à inciter les enseignants à travailler dans les écoles défavorisées sont malaisées à mettre en œuvre en dehors du cadre du budget ordinaire de l'école. Qui plus est, les décisions politiques peuvent peser sur les financements ponctuels ou l'appui extrabudgétaire aux programmes, comme aux États-Unis.

LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION ET D'ENSEIGNEMENT LINGUISTIQUE SONT UN PILIER DE L'INCLUSION DES IMMIGRANTS ET DES RÉFUGIÉS ADULTES

Le niveau d'alphabétisation des immigrants et des réfugiés est extrêmement variable. D'après une enquête réalisée en 2016 auprès de demandeurs d'asile en Allemagne, 15 % d'entre eux étaient analphabètes, 34 % connaissaient l'alphabet latin et 51 % connaissaient un autre alphabet. L'alphabétisation des immigrants et des réfugiés adultes peut les aider à se sentir accueillis, renforcer leur sentiment d'appartenance et développer leurs aptitudes à communiquer et à subvenir à leurs besoins quotidiens. L'acquisition d'une meilleure maîtrise de la langue du pays hôte est associée à une augmentation des possibilités d'emploi et du niveau de revenu et, selon les déclarations des intéressés, à un meilleur état de santé. Rares sont pourtant les programmes publics d'alphabétisation mis en œuvre à grande échelle pour les immigrants et les réfugiés adultes.

Compte tenu de la diversité des immigrants et des réfugiés, il importe de concevoir des programmes souples, offrant une grande variété de rythmes, de contenus et d'horaires. Les apprenants qui ne savent ni lire ni écrire dans leur langue maternelle sont confrontés à des difficultés bien spécifiques. Selon certaines estimations, pour ceux qui n'ont été que peu, voire pas, scolarisés, apprendre à écrire dans une seconde langue prend huit fois plus de temps. En Finlande, le rythme d'apprentissage est lent et la formation dispensée est sans doute trop courte pour des adultes analphabètes.

Pour aider ces apprenants, les enseignants ont besoin d'être compétents dans l'utilisation de matériels qui correspondent aux problèmes que les immigrants rencontrent dans leur vie de tous les jours. Dans le cadre du programme AlfaZentrum für MigrantInnen à Vienne, les apprenants apportent de chez eux ou de leur lieu de travail les documents qu'ils ont des difficultés à comprendre et pour lesquels ils ont besoin d'aide.

L'enseignement et l'apprentissage de la langue maternelle des immigrants adultes facilitent le travail d'accompagnement de l'alphabétisation initiale. En Norvège, les centres d'éducation des adultes ont eu l'idée de faire appel aux apprenants immigrés les plus instruits comme assistants dans les classes de première alphabétisation de façon à résoudre les difficultés de compréhension entre les enseignants et les apprenants.

Le sous-financement peut limiter l'offre de programmes, en particulier dans les pays où les ressources et le soutien des pouvoirs publics ne sont pas en adéquation avec la politique, comme au Royaume-Uni. La pauvreté, les préoccupations sécuritaires et l'absence de programmes adaptés aux particularités culturelles découragent parfois les individus, en particulier les femmes, d'assister aux cours. La concentration de nouveaux arrivants dans des enclaves ethnolinguistiques ne les incite pas à apprendre la langue puisqu'ils y sont peu exposés. Par ailleurs, la motivation pour apprendre une nouvelle langue peut être faible dans le cas des migrants temporaires.

Les programmes linguistiques doivent être modulables, adaptés aux spécificités culturelles et dotés des ressources nécessaires. Associer les immigrants et les réfugiés à la planification et à l'enseignement peut être utile. En Nouvelle-Zélande, pendant la phase de conception d'un programme, les pouvoirs publics ont consulté des réfugiés, anciens et actuels, pour recueillir leurs commentaires sur leurs souhaits par rapport à l'enseignement et leurs difficultés éventuelles.

L'emploi étant l'une des priorités des immigrants et des réfugiés à leur arrivée, l'intégration et l'acquisition de la langue sont parfois une condition impérative pour obtenir un travail. À Cabo Verde, un programme de promotion de l'alphabétisation et de la formation des immigrants des communautés africaines vivant au Cabo Verde offre des cours d'alphabétisation, de portugais et de formation professionnelle, comme l'informatique et la menuiserie. Le gouvernement allemand, quant à lui, a mis en place un cours d'intégration qui comprend 600 heures d'enseignement de l'allemand, et les réfugiés qui ont atteint le niveau B1 peuvent bénéficier d'une formation linguistique axée sur l'emploi.

LES MIGRANTS ONT BESOIN D'UNE FORMATION AUX QUESTIONS FINANCIÈRES

Le niveau de connaissances financières est faible dans bon nombre de pays d'émigration traditionnels et de communautés de migrants peu qualifiés, et les immigrants et les réfugiés sont donc très exposés au risque de fraude ou d'exploitation financière. Les systèmes financiers et les dispositifs de protection sociale des pays et les circuits de transferts de fonds, en particulier, peuvent leur paraître d'une grande opacité dans les premiers temps.

Des initiatives mondiales comme le Réseau international sur l'éducation financière lancé par l'OCDE accordent une importance prioritaire aux migrants dans le cadre de programmes plus vastes visant à promouvoir l'inclusion. Les programmes de formation financière à l'intention des migrants impliquent souvent un large éventail de parties prenantes représentant des acteurs internationaux, des gouvernements, des organisations non-gouvernementales et les acteurs privés.

L'Indonésie a adopté en 2013 une stratégie nationale d'éducation financière. Fondée sur des données probantes issues d'un programme mené conjointement avec la Banque mondiale, cette stratégie cible la formation sur des moments où les migrants potentiels font face à des décisions financières importantes. La Fondation marocaine pour l'éducation financière a créé un partenariat avec l'Organisation internationale du Travail en vue d'instaurer des programmes de formation aux questions financières pour les immigrants au Maroc. En Roumanie, l'Organisation internationale pour les migrations a lancé une initiative conjointe avec la MasterCard Foundation visant à faciliter l'intégration des immigrants et des réfugiés, et plus particulièrement les groupes vulnérables, notamment les enfants, les femmes et les personnes ayant des besoins spéciaux.

Même s'ils possèdent une bonne culture financière, les migrants ne connaissent pas toujours la terminologie et les caractéristiques des produits financiers. Certains hésitent à faire confiance aux institutions financières, aussi bien dans leur communauté d'origine que dans la communauté d'accueil. Quelquefois, les migrants sans papiers et les réfugiés récemment arrivés craignent que les informations qui leur sont demandées pour accéder aux services financiers ne servent à les identifier et n'entraînent leur reconduite à la frontière. Le secteur financier n'a pas de produits pertinents et adaptés aux spécificités culturelles à offrir aux migrants et aux familles de retour dans leur pays.

Les données relatives à l'incidence d'une éducation financière sur le bien-être économique des migrants ne sont pas concluantes. D'après une étude menée au Qatar sur des migrants indiens, l'acquisition de notions financières a eu un effet positif, quoique minime, sur leurs décisions en la matière. Mais des études effectuées en Australie et en Nouvelle-Zélande montrent que les programmes d'éducation financière n'ont pas sensiblement modifié l'utilisation du système bancaire officiel.

Déplacement

Le nombre de personnes déplacées a atteint son plus haut depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Ces personnes déplacées sont en général originaires des régions les plus pauvres et les plus mal desservies du monde et sont d'autant plus vulnérables que leur situation les prive d'accès à l'éducation.

“ Les personnes déplacées de force sont d'autant plus vulnérables qu'elles sont privées d'accès à l'éducation ”

Sur les 19,9 millions de réfugiés placés sous la protection du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), 52 % environ sont âgés de moins de 18 ans. Par ailleurs, 5,4 millions de réfugiés palestiniens sont sous la protection de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA). Environ 39 % de réfugiés vivent dans des camps ou des centres collectifs réglementés, spontanés ou de transit, surtout en Afrique subsaharienne. Les autres sont en majorité hébergés dans des logements individuels en ville.

S'y ajoutent quelque 40 millions de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDIP) à cause d'un conflit, dont la plupart vivent en République arabe syrienne, et 19 millions de personnes déplacées à cause des catastrophes naturelles, la Chine en accueillant la plus grande partie.

L'accès à l'éducation des personnes déplacées et la qualité de celle-ci laissent à désirer

La situation des personnes déplacées en matière d'éducation est difficile à établir, mais les estimations du HCR chiffrent le taux de scolarisation des réfugiés à 61 % dans l'enseignement primaire et à 23 % dans l'enseignement secondaire. Dans les pays à faible revenu, ces taux sont inférieurs à 50 % dans l'enseignement primaire et s'élèvent à 11 % dans l'enseignement secondaire (**Figure 3**). Globalement, 4 millions de réfugiés âgés de 5 à 17 ans environ n'étaient pas scolarisés en 2017.

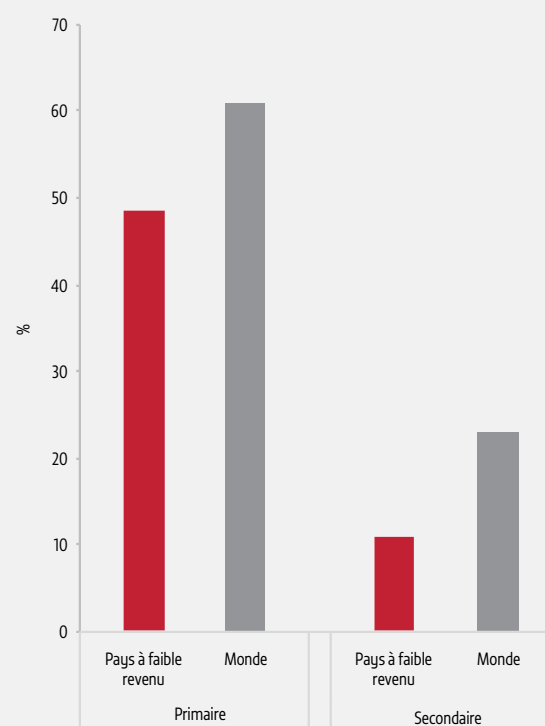
Les taux de scolarisation des réfugiés présentent des écarts considérables à l'intérieur d'un même pays. En Éthiopie par exemple, en 2016, le taux brut de scolarisation secondaire des réfugiés était de 1 % dans le district de Samara, mais se montait à 47 % dans le district de Djidjiga. Au Pakistan, en 2011, le taux net de scolarisation primaire des réfugiés afghans (29 %) représentait moins de la moitié du taux national (71 %), tandis que celui des filles réfugiées afghanes (18 %) non seulement était deux fois plus faible que celui des garçons (39 %), mais n'atteignait même pas la moitié du taux de fréquentation des filles dans le primaire en Afghanistan. En général, les réfugiés rejoignent les régions défavorisées du pays d'accueil. En Ouganda, les réfugiés originaires du Soudan du Sud s'établissent dans la partie pauvre de la région du Nil occidental, où le taux net de scolarisation dans le secondaire en 2016 était inférieur au taux national.

On dispose de peu d'informations sur la qualité de l'éducation des réfugiés, mais, dans les pays où des données sont disponibles, le tableau est sombre. Dans le camp de réfugiés de Dadaab au Kenya, 8 % d'enseignants du primaire sont des Kenyans qualifiés, et, parmi les enseignants réfugiés, six sur dix n'avaient suivi aucune formation.

FIGURE 3 :

Seulement 11 % d'adolescents réfugiés dans des pays à faible revenu sont scolarisés dans l'enseignement secondaire

Pourcentage de réfugiés ayant entre 5 et 17 ans qui sont scolarisés, par niveau scolaire, 2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig4_2
Source : HCR (2018).

SUIVRE LE PARCOURS SCOLAIRE DES PERSONNES DÉPLACÉES À L'INTÉRIEUR DE LEUR PROPRE PAYS EST LOIN D'ÊTRE AISÉ

Dans maints pays en proie à un conflit, les déplacements internes mettent à mal des systèmes éducatifs déjà fortement ébranlés. La toute dernière évaluation des besoins éducatifs menée dans le Nord-Est du Nigéria révèle que, sur 260 sites scolaires, 28 % ont été endommagés par des balles, des obus ou des éclats, 20 % ont été volontairement incendiés, 32 % ont été victimes d'actes de pillage et 29 % sont situés à proximité de groupes armés ou de forces militaires.

Le HCR a recensé 1,8 million de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays en Ukraine en janvier 2018. À Dnipro, Kharkiv, Kiev et Zaporijia, où vivent la majorité des personnes déplacées internes, les établissements d'enseignement manquent de salles de classe et de ressources. Les pouvoirs publics ont tentés d'y remédier en créant des places supplémentaires à l'école, en déplaçant les universités d'État pour les éloigner des zones de conflit, en simplifiant les procédures d'admission, en couvrant les frais de scolarité et en offrant des mesures d'incitation, telles que l'octroi de prêts ou la fourniture de manuels scolaires, pour les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays.

Les catastrophes naturelles contribuent, elles aussi, à fragiliser les systèmes éducatifs, plus

spécialement en Asie et dans le Pacifique. Frappées par une vingtaine de typhons par an en moyenne, les Philippines sont également sujettes aux éruptions volcaniques, tremblements de terre et glissements de terrain. Le pays a pris des mesures de réduction des risques de catastrophe et, grâce à la construction de nouvelles écoles conçues selon des techniques résistantes aux typhons et dotées de supports pédagogiques, la durée de scolarité s'est allongée en moyenne de 0,3 année.

Il faut intégrer les réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux

Face à une crise, le réflexe naturel des pouvoirs publics est généralement de recourir à un système éducatif parallèle pour les réfugiés. Or, il est désormais admis que cette solution n'est pas durable. Les situations de déplacement ont tendance à se prolonger. Les systèmes parallèles souffrent d'une pénurie chronique d'enseignants qualifiés. Les examens ne sont sanctionnés par aucun certificat. Le financement peut être interrompu du jour au lendemain.

“

Le degré d'inclusion des réfugiés varie en fonction du contexte et, notamment, de l'éloignement géographique, de l'histoire, des ressources disponibles et des capacités du système

”

La stratégie d'éducation du HCR pour 2012-2016 exhorte pour la première fois les pays à offrir aux enfants réfugiés un accès à des possibilités d'apprentissage accrédité et certifié de manière à assurer la continuité de leur éducation. L'objectif est d'intégrer pleinement les élèves réfugiés dans le système éducatif national afin qu'ils puissent s'asseoir sur le même banc d'école que les élèves du pays hôte après avoir suivi, si nécessaire, des cours de rattrapage pendant une courte période, pour se préparer à entrer dans la classe du niveau correspondant à leur âge. Le degré d'inclusion des réfugiés varie toutefois selon le contexte, et plusieurs facteurs, comme l'éloignement géographique, l'histoire, les ressources disponibles et les capacités du système interviennent dans ce processus.

Dans certains pays, l'instauration d'un système inclusif a été progressive. La Turquie, qui accueille 3,5 millions de réfugiés, a commencé par donner aux écoles privées une accréditation comme centres scolaires temporaires, avant de leur conférer le statut d'écoles provisoires, et, d'ici à 2020, tous les enfants syriens seront scolarisés dans des établissements publics. Dans d'autres pays, la mobilisation des pouvoirs publics fluctue selon l'époque. En République islamique d'Iran, la politique d'inclusion des réfugiés afghans a été marquée par des épisodes chaotiques pendant quarante ans.

L'inclusion n'est pas toujours totale malgré la volonté de la mettre en œuvre. Même s'ils utilisent le même programme d'études, le même système d'évaluation et la même langue d'enseignement que ceux du pays d'accueil, les réfugiés ne sont que partiellement intégrés soit pour des raisons d'éloignement, comme c'est le cas de ceux qui vivent dans des camps au Kenya, soit pour des raisons de capacité, comme c'est le cas de ceux qui sont scolarisés dans des écoles à double vacation au Liban et en Jordanie. Même des pays mieux pourvus en ressources, comme la Grèce, rencontrent des difficultés pour assurer l'éducation des réfugiés au sein de leur système national.

Aujourd'hui encore, dans plusieurs contextes, un système d'éducation séparée est en place pour les réfugiés. Le système éducatif palestinien est un cas unique. Les réfugiés burundais en République-Unie de Tanzanie comme les réfugiés Karens originaires du Myanmar en Thaïlande fréquentent des écoles privées ou communautaires, séparées ou non formelles.

PLUSIEURS OBSTACLES À L'INCLUSION RESTENT À SURMONTER

L'inclusion des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux est particulièrement problématique dans les contextes qui cumulent de faibles capacités et un manque cruel de coordination et de planification. Absence de papiers, maîtrise insuffisante de la langue, interruption du parcours scolaire, pauvreté sont autant de facteurs qu'il importe de prendre en compte dans les plans.

L'Institut de planification de l'éducation de l'UNESCO a élaboré des orientations sur les plans de transition de l'éducation qui mettent l'accent sur les besoins immédiats et l'intégration des réfugiés et des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Le Tchad a fait œuvre de pionnier en la matière avec l'établissement d'un plan de transition en 2013. En 2018, le gouvernement a transformé 108 écoles situées dans 19 camps et sites de réfugiés en écoles publiques ordinaires.

La plupart du temps, les réfugiés ne disposent pas de papiers et rencontrent donc les pires difficultés pour accéder aux systèmes éducatifs nationaux. En Jordanie, les réfugiés ont besoin d'une « carte de service » pour

“ Absence de papiers, barrière de la langue, scolarité intermittente et coûts cachés peuvent être des freins à l'inclusion totale

aller à l'école, mais, pour l'obtenir, il leur faut produire un certificat de naissance. Depuis fin 2016, cependant, ils peuvent s'inscrire dans les écoles publiques du pays, même sans cette carte.

La méconnaissance de la langue locale constitue un autre obstacle. Au Rwanda, les réfugiés burundais suivent des cours intensifs d'apprentissage de la langue, parfois pendant six mois, jusqu'à atteindre le niveau d'anglais requis, avant de rejoindre le système scolaire public. Le système des classes préparatoires, comme en Allemagne, est également intéressant, mais, s'il se prolonge trop longtemps, il peut finir par exclure les réfugiés du système éducatif au lieu de favoriser leur intégration.

Les réfugiés ont besoin d'acquérir non seulement des aptitudes à la communication orale, mais aussi d'autres formes de communication non-verbale qu'ils ne peuvent découvrir qu'au contact des communautés d'accueil.

Différents types de programmes (de transition, de mise à niveau, de rattrapage et d'enseignement accéléré) sont nécessaires pour aider les enfants déplacés à intégrer ou réintégrer le système éducatif. Un programme d'apprentissage accéléré a été mis en place par le Conseil norvégien pour les réfugiés à Dadaab. Condensé en quatre ans des huit années du programme d'études kenyan, il prévoit de multiples possibilités d'entrée et de sortie. La fréquentation scolaire a augmenté chez les garçons, mais aussi chez les filles, quoique dans des proportions moindres. L'idéal serait que ces programmes soient dispensés par les pouvoirs publics et incorporés aux plans sectoriels d'éducation.

Le coût des fournitures et des transports scolaires peut être élevé, même dans les pays qui ont instauré la gratuité de l'enseignement. Dans le cadre d'un projet pilote lancé au Liban, les familles reçoivent une somme d'argent en espèces destinée à couvrir les frais de transport et le manque à gagner qu'elles subissent lorsque leurs enfants fréquentent l'école plutôt que de travailler. La fréquentation scolaire a progressé d'environ 20 %, ce qui représente une demi-journée supplémentaire par semaine, voire plus (entre 0,5 et 0,7 jour). Le gouvernement turc a étendu le dispositif des transferts d'espèces assortis de conditions aux réfugiés et 368 000 enfants syriens en avaient bénéficié en 2018.

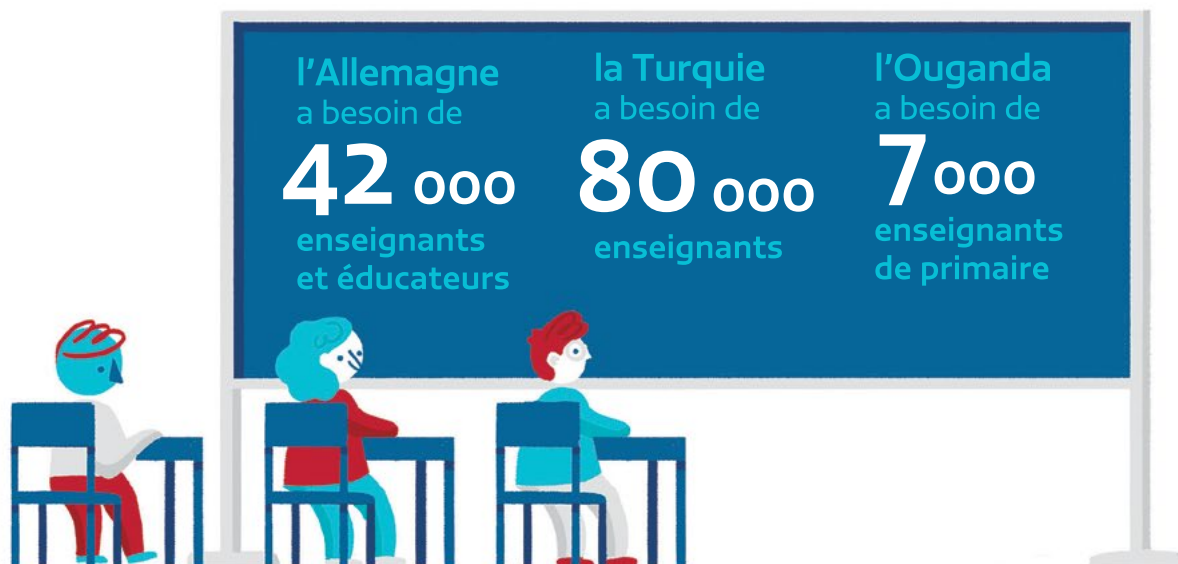
LES ENSEIGNANTS SONT LA CLÉ D'UNE INCLUSION RÉUSSIE

La pénurie d'enseignants, en particulier d'enseignants qualifiés, est une constante des situations de déplacement. En Turquie, il faudra 80 000 enseignants supplémentaires pour pouvoir accueillir tous les élèves syriens à l'école. L'Allemagne a besoin de 18 000 éducateurs et 24 000 enseignants supplémentaires. Quant à l'Ouganda, il lui faut trouver 7 000 enseignants de primaire en plus pour assurer l'éducation des réfugiés.

Offrir des conditions de rémunération équitables et prévisibles aux enseignants est fondamental pour améliorer le nombre d'enseignants, leur recrutement, leur stabilité et leur motivation. Limités par des budgets serrés et des cycles de financement à court terme, les gouvernements et les partenaires humanitaires peinent toutefois à financer les salaires des enseignants. Le recours à des enseignants bénévoles, souvent recrutés parmi les réfugiés et auxquels ils versent des allocations, est de pratique courante, mais les écarts salariaux entre les enseignants sont une source potentielle de tensions.

Les enseignants qui travaillent dans des contextes de déplacement ont besoin d'être formés pour pouvoir gérer des classes surchargées d'élèves de tous âges qui parlent une multitude de langues, mais le soutien qu'ils reçoivent est en général sporadique. Au Liban, 55 % des enseignants et du personnel ont participé à un programme de développement professionnel ces deux dernières années, malgré la nécessité de modifier leurs pratiques en raison de la présence d'enfants réfugiés. Dans le camp de Kakuma au Kenya, divers moyens de soutien aux enseignants sont utilisés : ainsi, une université nationale propose des programmes formels sanctionnés par des diplômes et des certificats d'enseignement et le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence a conçu des cours non formels et, jusqu'à présent, non sanctionnés par un certificat, pour les enseignants de primaire en contexte de crise.

Pour combler la pénurie d'enseignants causée par l'afflux massif de réfugiés,



De nombreux enseignants réfugiés sont exclus des programmes nationaux de formation à cause des réglementations qui régissent le droit du travail. Certains pays encouragent les enseignants réfugiés à reprendre leur activité professionnelle. Le Tchad a dispensé à des enseignants soudanais une formation à l'issue de laquelle un certificat d'aptitude à enseigner dans les écoles du pays leur a été délivré. En Allemagne, l'université de Potsdam permet à des enseignants réfugiés, syriens ou originaires d'autres pays, de renouer avec leur métier grâce au programme dénommé Refugee Teacher Programme.

Les taux de prévalence du syndrome de stress post-traumatique chez les élèves vont de 10 % à 25 % dans les pays à revenu élevé et peuvent atteindre 75 % dans des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Lorsque les enfants sont privés d'accès à des services de santé mentale, l'école est parfois le seul lieu où ils peuvent bénéficier d'une aide. Cela étant, les programmes dispensés en milieu scolaire nécessitent de faire appel à des thérapeutes spécialement formés et de disposer de compétences que n'ont pas les enseignants. Ces derniers peuvent cependant favoriser les échanges avec les élèves et organiser des activités psychosociales structurées de manière à créer un climat sécurisant et bienveillant et fournir ainsi aux élèves l'appui psychosocial dont ils ont besoin. Les stratégies de gestion de classe et les mécanismes d'orientation vers des services spécialisés sont des aspects importants du développement professionnel des enseignants.

“

Les enseignants qui travaillent dans des contextes de déplacement ont besoin d'être formés pour pouvoir gérer des classes surchargées d'élèves de tous âges qui parlent une multitude de langues, mais le soutien qu'ils reçoivent est en général sporadique

”

L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE EST VITALE POUR DES RÉFUGIÉS

Pour les jeunes enfants qui vivent dans un contexte de violence, il est crucial de pouvoir accéder à des programmes adaptés, notamment à des programmes d'éducation et de protection de la petite enfance (EPPE), susceptibles de leur procurer la stabilité, la protection et la stimulation qu'ils ne trouvent pas ailleurs. Dans maintes situations de déplacement, malheureusement, rien n'est prévu pour répondre aux besoins de la petite enfance.

Selon une étude réalisée dans huit pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et à revenu élevé, la prise en compte des besoins des demandeurs d'asile et des réfugiés en bas âge est « terriblement insuffisante », signe du désintérêt des responsables de l'élaboration des politiques nationales et de l'éparpillement des responsabilités en matière de planification et d'exécution. Près de la moitié des 26 plans d'action humanitaire et d'aide aux réfugiés examinés ne font aucune mention de l'apprentissage ou de l'éducation des enfants de moins de 5 ans et moins d'un tiers d'entre eux évoquent explicitement l'enseignement préprimaire ou l'éducation et la protection de la petite enfance.

Ce vide est, traditionnellement, comblé par les organisations non gouvernementales. Le Comité international de secours a piloté l'initiative Healing Classrooms (Classes curatives), un programme de formation des enseignants préscolaires conçu pour les enfants congolais qui vivent dans des camps au Burundi et en République-Unie de Tanzanie. Une version adaptée pour le Liban a été produite en 2014 et, à ce jour, 3 200 enfants d'âge préscolaire en ont bénéficié et 128 enseignants ont suivi la formation proposée. Après quatre mois d'expérimentation, on a constaté une amélioration du développement moteur et socioaffectif, des fonctions exécutives et de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul chez les participants âgés de 3 ans.

Plusieurs pays ont noué des partenariats avec de multiples acteurs locaux et organisations non gouvernementales. En Éthiopie, le gouvernement finance les trois cinquièmes des enfants réfugiés âgés de 3 à 6 ans qui sont accueillis dans 80 centres d'éducation et de protection de la petite enfance situés dans des camps et dans 150 écoles maternelles, privées et publiques, d'Addis-Abeba. Le gouvernement allemand a adopté un vaste plan d'éducation des réfugiés et des demandeurs d'asile, en partenariat avec des acteurs infranationaux, et il prévoit d'investir près de 400 millions d'euros en 2017–2020 pour déployer ses programmes d'EPPE et en étoffer les effectifs.

L'ÉDUCATION DES RÉFUGIÉS HANDICAPÉS EST PARTICULIÈREMENT MENACÉE

Si le droit à l'éducation des enfants réfugiés présentant un handicap est garanti par plusieurs instruments juridiques internationaux, l'offre éducative est trop restreinte. L'évaluation des handicaps s'appuie habituellement sur un examen visuel ou médical ou sur des renseignements fournis spontanément, si bien que la nature de la déficience et la proportion de personnes handicapées parmi les populations déplacées sont très largement

“ Il n'y a que peu, voire pas, d'écoles spécialisées dans les zones de déplacement et celles qui existent sont en général payantes ”

sous-estimées. Des mécanismes reposant sur des questions systématiques, axées sur des critères fonctionnels, ont été mis au point plus récemment, par le Groupe de Washington notamment.

La situation de handicap peut être différente selon la nature de la déficience et les infrastructures d'accueil existantes. D'après une étude réalisée au sein de la population afghane au Pakistan, les élèves malvoyants ont plus de chances d'être scolarisés (52 %) que les élèves souffrant de problèmes d'autonomie (7,5 %).

Les conditions d'accès déplorables (distance et équipements) et le manque de formation des enseignants sont les principaux obstacles à l'éducation des enfants réfugiés en situation de handicap, comme en Indonésie et en Malaisie. Il n'y a que peu, voire pas, d'écoles spécialisées dans les zones de déplacement et celles qui existent sont en générale payantes. La peur de la stigmatisation sociale ou d'un rejet des services de l'immigration ou des autorités publiques pousse parfois aussi les personnes

concernées à ne pas déclarer un handicap ou à le sous-évaluer. Pourtant, des solutions existent. L'accessibilité des infrastructures est de mieux en mieux assurée dans les nouveaux camps de réfugiés, comme en Jordanie.

Il est essentiel d'identifier et d'utiliser les atouts dont disposent les communautés d'accueil et les communautés de réfugiés. L'Union nationale des personnes handicapées d'Ouganda a coordonné un projet qui a pour objet d'inclure les réfugiés handicapés dans des activités de développement. L'Association nationale des sourds de l'Ouganda gère des écoles pour les enfants malentendants à proximité de deux camps de réfugiés.

LES TECHNOLOGIES PEUVENT APPUYER L'ÉDUCATION DES PERSONNES DÉPLACÉES

Les systèmes éducatifs sont souvent submergés face aux situations de déplacement forcé. De par leur évolutivité, rapidité, mobilité et portabilité, les technologies offrent parfois des solutions idéales quand les ressources pédagogiques classiques font défaut. Le programme *Instant Network Schools*, mis en œuvre conjointement par le HCR et Vodafone, est suivi par plus de 40 000 élèves et 600 enseignants au Kenya, en République démocratique du Congo, en République-Unie de Tanzanie et au Soudan du Sud et leur assure l'accès à l'Internet, à l'alimentation en électricité et à des contenus numériques.

L'un des écueils de ces initiatives est de fournir des ressources qui ne sont pas toujours compatibles avec les programmes d'études des pays. Il y a, certes, des exceptions. Le programme *Tabshoura* (Chalk) au Liban met, par exemple, à la disposition des écoles maternelles des ressources en ligne adaptées au programme pédagogique de 2015. Disponible en arabe, en anglais et en français, il repose sur le système de gestion de l'apprentissage Moodle.

Les technologies peuvent aussi apporter un appui psychosocial. Imaginée par Bibliothèques sans frontières en collaboration avec le HCR, *Ideas Box* est une médiathèque en kit qui offre des contenus informatifs, culturels et pédagogiques. Une évaluation qualitative réalisée dans deux camps de réfugiés congolais au Burundi montre que ce dispositif améliore la résilience.

La plupart des programmes contribuent au développement professionnel des enseignants. Au Nigéria, un projet de formation a été élaboré par l'UNESCO, en association avec Nokia, pour aider les enseignants de primaire dans la préparation des cours, la formulation de questions stimulantes, les techniques pour solliciter la réflexion et l'évaluation du niveau d'anglais, de lecture, d'écriture et de calcul des élèves.

Les initiatives technologiques ont aussi leurs limites. Outre un investissement initial d'ordinaire coûteux, elles nécessitent des moyens d'alimentation électrique et de connectivité à laquelle tout le monde n'a pas accès. Mais, surtout, les technologies ne remplacent pas l'enseignement scolaire formel. Les organisations internationales doivent veiller à ce que les initiatives soient mieux coordonnées et répondent à la finalité ultime recherchée, en l'occurrence l'inclusion des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux.

DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DIVERSES INITIATIVES SONT DESTINÉES AUX RÉFUGIÉS

L'accès à l'enseignement supérieur augmente les chances d'emploi des réfugiés et a des effets positifs sur les taux de scolarisation et de rétention aux niveaux primaire et secondaire. Or, selon les estimations, on compte à peine 1 % de réfugiés dans l'enseignement supérieur. Cet aspect est fréquemment négligé dans les situations d'urgence et ne suscite une attention concertée que dans les situations de déplacement prolongé. Les droits des réfugiés à l'enseignement supérieur sont souvent interprétés comme relevant tout au plus de la non-discrimination.

Les initiatives fondées sur les technologies peuvent toucher les populations déplacées. Lancé par le HCR et l'Université de Genève, le Connected Learning in Crisis Consortium propose un programme qui conjugue formation présentielle et formation en ligne. Depuis 2010, 6 500 élèves y ont participé.

“
On compte à peine
1 % de réfugiés dans
l'enseignement scolaire
”

Parmi les programmes internationaux de bourses pour les réfugiés, il y a lieu de citer le fonds lancé par l'Initiative académique allemande Albert Einstein pour les réfugiés (DAFI), qui, depuis 1992, vient en aide aux réfugiés par le biais du HCR. Son champ d'application territorial est adapté aux mouvements de réfugiés et à leurs besoins éducatifs. À l'heure actuelle, les principaux programmes sont déployés en Éthiopie, au Liban, en République islamique d'Iran et en Turquie.

D'autres programmes offrent des bourses pour étudier dans des pays à revenu élevé. Le Programme d'étudiants étrangers mis en place par l'Entraide universitaire mondiale du Canada fournit une aide aux comités universitaires qui souhaitent parrainer un réfugié pour faciliter sa réinstallation et la poursuite de ses études dans leur établissement. Depuis 1978, il a accueilli plus de 1 800 réfugiés originaires de 39 pays dans plus de 80 établissements et universités du Canada.

Les universitaires ont parfois aussi besoin d'aide. Le Réseau universitaires-chercheurs en danger propose des postes temporaires de recherche et d'enseignement à des universitaires qui nécessitent d'être protégés. Le Conseil d'aide aux universitaires réfugiés (CARA) au Royaume-Uni apporte une aide d'urgence, en particulier aux universitaires qui subissent de graves menaces dans leur pays d'origine.

La communauté dans son ensemble doit pouvoir profiter des retombées de ces diverses initiatives. Dans le cadre du programme DAFI, l'attribution des bourses se fait en tenant compte non seulement du bénéficiaire lui-même, mais également des communautés d'origine. De même, les réseaux de soutien aux universitaires réfugiés peuvent promouvoir le renforcement des capacités. Le Conseil d'aide aux universitaires réfugiés a ainsi lancé des programmes axés sur la reconstruction des capacités de recherche et d'enseignement en Iraq, en République arabe syrienne et au Zimbabwe.

Les PDIP sont dans une situation de détresse éducative comparable à celle des réfugiés

En vertu des Principes directeurs des Nations Unies relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays, toute personne a droit à l'éducation. Dans la réalité, cependant, le manque de capacités et de soutien politique empêche de prendre la mesure du problème et de coordonner la mise en œuvre des solutions. Les mesures juridiques, éducatives et administratives prises pour lutter contre le dénuement éducatif des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays sont très comparables à celles que l'on a évoquées pour les réfugiés.

“
Il est pratiquement impossible aux
enseignants déplacés de percevoir
un salaire en raison des risques et des
obstacles administratifs auxquels ils
sont fréquemment confrontés
”

En Colombie, où vivent 6,5 millions de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays depuis 2017, le gouvernement a concentré ses efforts sur le cadre de protection juridique. En 2002, la Cour constitutionnelle a enjoint les autorités éducatives municipales d'assurer aux enfants déplacés un accès privilégié à l'éducation. En 2004, elle a déclaré que les droits fondamentaux des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, dont leur droit à l'éducation, étaient bafoués.

Pour de nombreux enfants et adolescents, déplacement rime avec interruption de la scolarité. Ils ont donc besoin d'aide pour réintégrer le système éducatif. En Afghanistan, l'ONG Children in Crisis agit à l'échelon local auprès d'enfants déplacés internes non scolarisés qui vivent dans des lotissements sauvages à l'intérieur et autour de Kaboul, en leur proposant un programme accéléré pour les aider à poursuivre leur scolarité jusqu'à la sixième année et à rejoindre le système d'enseignement formel.

Bien souvent, les enseignants déplacés à l'intérieur de leur propre pays restent sous le contrôle administratif de leur district d'origine, de sorte qu'il leur est pratiquement impossible de percevoir un salaire. C'est le cas en République arabe syrienne. En Iraq, 44 partenaires fournissent des services dans 15 gouvernorats et viennent en aide à près de 5 200 sous la forme d'allocations ou de gratifications, même si, faute de coordination, leurs actions respectives se traduisent par des tensions, des lacunes dans leurs prestations de services et des écarts de salaires d'une catégorie à l'autre.

La préparation et la capacité d'intervention des systèmes éducatifs face aux catastrophes naturelles et aux changements climatiques sont essentielles

Il est important que les plans sectoriels de l'éducation tiennent compte des risques de pertes humaines, de destruction des infrastructures et de déplacements de populations causés par des catastrophes naturelles. Il faut également qu'ils soient conçus de façon à limiter autant que possible les perturbations des services éducatifs entre les interventions d'urgence et les opérations de relèvement. En 2017, le Bureau des Nations Unies pour la prévention des catastrophes et l'Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophe et la résilience dans le secteur de l'éducation ont produit la version actualisée de leur cadre global pour la sécurité des écoles qui s'articule autour de trois piliers : la sécurité des établissements scolaires, la gestion des catastrophes au niveau des écoles et la sensibilisation à la réduction des risques et à la résilience.

De nombreux pays insulaires du Pacifique intègrent les risques liés aux changements climatiques dans leurs plans d'éducation. En 2011, les Îles Salomon ont publié une Déclaration de politique et [des] directives pour la préparation aux catastrophes et l'éducation en situations d'urgence qui ont pour objet de garantir aux élèves la sécurité des environnements d'apprentissage avant, pendant et après une situation d'urgence et de faire en sorte que toutes les écoles prévoient des lieux provisoires d'enseignement et d'apprentissage.

D'ici quelques décennies, le climat sera peut-être devenu l'une des principales causes de déplacement. Dans ses estimations, la Banque mondiale avance le chiffre de 140 millions de personnes déplacées pour des raisons climatiques en 2050. Afin de réduire leur vulnérabilité, plusieurs pays se penchent déjà sur les stratégies politiques à mettre en place. En République de Kiribati, le gouvernement a annoncé une politique de « migration dans la dignité », qui fait partie d'une stratégie nationale de réinstallation à long terme. L'objectif est d'améliorer le niveau de qualification des habitants et de les doter des outils nécessaires pour accéder à des emplois décents à l'étranger, dans le secteur des soins infirmiers par exemple.

Diversité

Une éducation qui valorise la diversité est essentielle pour tous les pays car elle favorise l'édification de sociétés inclusives où les différences sont valorisées et respectées et où l'accès à une éducation de qualité est garanti à tous.

Le jugement porté sur les migrants et les réfugiés est parfois influencé par l'image que renvoie l'identité de leur groupe plus que par leurs qualités personnelles. Le migrant est alors considéré comme "l'autre", en particulier s'il se distingue clairement des populations hôtes ; les stéréotypes et les préjugés peuvent être source de discriminations et priver les migrants et les réfugiés d'une éducation de qualité.

En dépit des politiques qui visent à les éliminer, les préjugés et les discriminations sont présents dans de nombreux systèmes éducatifs. Aux États-Unis, les élèves issus de familles immigrées peuvent faire face à des discriminations d'ordre structurel comme l'absence de programmes bilingues pour jeunes enfants et de tests de compétences en lecture et en écriture proposés dans les langues parlées à leur domicile.

Les comportements sont déterminants pour le bien-être des immigrants et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Le sentiment de discrimination est associé à la dépression, à l'anxiété et à une mauvaise estime de soi. Selon le World Values Survey de 2014, les immigrants ont moins tendance que les autochtones à éprouver un sentiment d'appartenance à leur pays d'accueil.

L'éducation influence l'attitude envers les immigrants et les réfugiés

L'attitude envers les immigrants est influencée par le niveau d'étude. Il apparaît que les personnes plus instruites sont moins ethnocentriques, qu'elles valorisent davantage la diversité culturelle et qu'elles considèrent les effets économiques de la migration sous un jour plus favorable. Selon les recherches qui ont été menées, le degré de tolérance est supérieur de deux points de pourcentage chez les personnes ayant fait des études supérieures que chez celles qui se sont arrêtées au terme du secondaire, elles-mêmes plus tolérantes dans les mêmes proportions que les personnes n'ayant pas dépassé l'enseignement primaire. Les jeunes, notamment lorsqu'ils ont un niveau d'instruction élevé, tendent eux aussi à adopter une attitude plus favorable à l'égard de l'immigration.

“

L'éducation atténue les représentations négatives dans la mesure où elle renforce les compétences d'analyse critique et donne aux apprenants les connaissances politiques nécessaires pour faire la part du mythe et de la réalité

”

La mauvaise image que les médias renvoient des immigrants et des réfugiés exacerbe les préjugés. Le traitement médiatique de la question migratoire et des déplacements est de plus en plus polarisé et hostile, comme on a pu le voir notamment au Canada, en République tchèque, en Norvège et au Royaume-Uni, où les médias décrivent souvent les immigrants et les réfugiés comme une menace pour la culture, la sécurité et le système de protection

sociale. Les reportages sur la migration font souvent la part belle aux préjugés, ils se gardent de donner la parole aux immigrants ou aux réfugiés et emploient une terminologie imprécise. L'éducation atténue les représentations négatives dans la mesure où elle renforce les compétences d'analyse critique et donne aux apprenants les connaissances politiques nécessaires pour faire la part du mythe et de la réalité.

L'inclusion doit être au cœur des politiques de l'éducation et des systèmes éducatifs

La façon dont les systèmes éducatifs abordent la diversité varie selon les pays : assimilation, multiculturalisme/intégration et interculturalisme/inclusion. L'assimilation peut être préjudiciable à l'identité des migrants. À l'inverse, l'interculturalisme aide les élèves à s'ouvrir à d'autres cultures tout en les sensibilisant aux problèmes structurels qui perpétuent les inégalités dans les pays hôtes.

Quelques pays se sont dotés de politiques spécifiques en faveur de l'éducation multiculturelle ou interculturelle. L'Irlande, où les enfants d'immigrants représentaient 15 % des moins de 15 ans en 2015, a ainsi conçu la stratégie d'éducation interculturelle 2010–2015 afin de renforcer les capacités des services éducatifs, de soutenir les compétences linguistiques, d'encourager les partenariats avec la société civile et d'améliorer le suivi. D'autres lois ont été adoptées afin d'éliminer certains obstacles, de supprimer les frais de scolarité et d'obliger les écoles à publier leurs conditions d'admission. Selon une étude réalisée par le Parlement européen sur l'éducation des migrants, l'Irlande et Suède possèdent les meilleurs cadres de suivi et d'évaluation de toute l'Europe.

Les influences politiques peuvent être préjudiciables aux politiques éducatives interculturelles. Aux Pays-Bas, où la détérioration des attitudes à l'égard des immigrants s'est traduite par une politique d'intégration axée sur la loyauté envers la société néerlandaise, l'éducation à la citoyenneté s'est peu à peu substituée à l'éducation interculturelle.

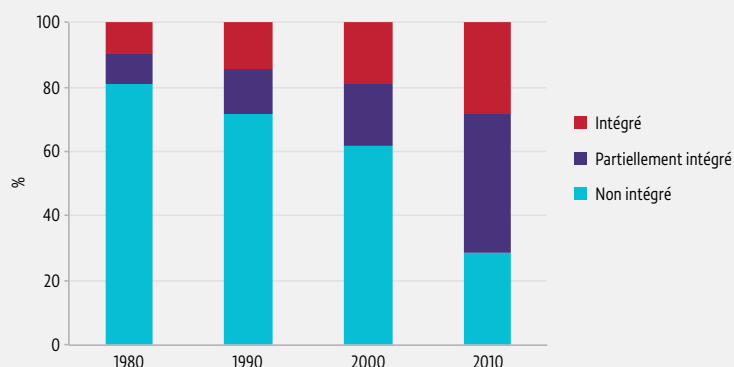
Le renforcement du sentiment d'appartenance des élèves issus de l'immigration peut aussi passer par les écoles de la diaspora, qui entretiennent des liens avec le pays d'origine. Il peut s'agir d'écoles administrées ou coordonnées par le gouvernement du pays d'origine (Pologne), d'écoles privées créées par les communautés d'immigrants (Philippins vivant en Arabie saoudite ou Brésiliens au Japon), ou encore d'écoles non formelles, qui transmettent le patrimoine linguistique et culturel du pays d'origine.

DES PROGRAMMES ET DES MANUELS DE PLUS EN PLUS AXÉS SUR L'INCLUSION

Les programmes et les manuels contribuent à lutter contre les préjugés et à renforcer le sentiment d'appartenance des migrants. Dans 12 pays sur les 22 qui ont participé à l'Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté 2016, il ressort que la découverte de l'histoire d'autres pays favorise la reconnaissance des droits des groupes ethniques.

Les pays sont de plus en plus nombreux à procéder à la révision de leurs programmes afin de tenir compte d'une diversité sociale grandissante. Parmi les 21 pays à revenu élevé qui ont été examinés en vue de l'élaboration d'un indice des politiques multiculturelles, deux seulement, l'Australie et le Canada, avaient intégré le multiculturalisme à leurs programmes en 1980. En 2010, le multiculturalisme était abordé dans les programmes de plus des deux tiers des pays et pleinement intégré dans quatre pays supplémentaires, Finlande, Irlande, Nouvelle-Zélande et Suède (**Figure 4**).

En 2015, 27 pays à revenu élevé pour la plupart sur un total de 38 considéraient l'éducation interculturelle comme une matière à part entière, l'avaient intégrée à leurs programmes scolaires ou avaient adopté l'une et

FIGURE 4 :**Les pays sont de plus en plus nombreux à intégrer le multiculturalisme aux programmes scolaires***Intégration du multiculturalisme aux programmes scolaires dans 21 pays à revenu élevé, 1980–2010*GEM StatLink : http://bit.ly/fig5_2

Note : La définition du multiculturalisme utilisée dans cette figure s'approche de la définition de l'interculturalisme figurant dans le tableau 5.1 du rapport complet.

Source : Westlake (2011).

l'autre solution simultanément. Les valeurs multiculturelles et interculturelles peuvent être incorporées à plusieurs disciplines. Les programmes sont souvent ethnocentriques en histoire mais ce n'est pas le cas dans d'autres matières, comme la géographie en Allemagne et la citoyenneté en Angleterre (Royaume-Uni). Il arrive que des manuels récents continuent à faire l'impasse sur des sujets controversés relatifs à la migration. Au Mexique, les manuels n'évoquent ni les migrants sans papiers ni les relations avec les États-Unis. Cependant, en Côte d'Ivoire, les manuels abordent la question des réfugiés et des déplacements, qui revêt une importance majeure depuis la crise politique de 2002.

Il est possible d'apporter des modifications locales aux programmes, comme c'est le cas à Alberta, au Canada, où les ressources pédagogiques favorisent l'instruction et l'apprentissage des immigrants et des réfugiés en ciblant des communautés spécifiques telles que les Karen, les Somalis et les Soudanais du Sud. Une forte détermination de la part des directeurs d'établissement est un atout supplémentaire. Aux États-Unis, où les directeurs d'école valorisent la diversité, les élèves sont plus enclins à participer aux échanges interculturels.

L'enseignement doit proposer des activités qui favorisent l'ouverture à des points de vue divers afin d'aider les élèves à renforcer leurs compétences en analyse critique. L'apprentissage par l'expérience et la coopération contribue à améliorer les relations interculturelles, à faire accepter la différence et à éliminer les préjugés.

DANS LA PLUPART DES PAYS, LES ENSEIGNANTS NE SONT PAS OBLIGÉS DE SUIVRE UNE FORMATION POUR APPRENDRE À FAIRE FACE À LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

Les enseignants ont besoin d'être accompagnés pour faire face à la diversité de leurs classes or, 52 % des enseignants interrogés en France, en Irlande, en Italie, en Lettonie, en Espagne et au Royaume-Uni n'ont pas l'impression d'être suffisamment soutenus par leur direction dans la gestion de la diversité. La formation des enseignants aborde plus ou moins la question de la diversité selon les pays. Aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande et en Norvège, les élèves enseignants suivent obligatoirement des cours sur l'aide à apporter aux élèves d'origines diverses. En Europe, ces cours sont généralement facultatifs.

Les programmes de formation des enseignants privilégient souvent les connaissances générales davantage que la pédagogie pratique. Selon une étude menée dans 49 pays, 20 % seulement des 105 programmes analysés préparent les enseignants à anticiper et à résoudre les conflits interculturels ou à comprendre en quoi consistent le traitement psychologique et les services d'orientation destinés aux élèves en difficulté. Il est indispensable de fournir aux enseignants en exercice des possibilités de développement professionnel dans ce domaine. Selon l'Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage 2013, qui portait

sur 34 systèmes éducatifs, seuls 16 % des enseignants du premier cycle du secondaire avaient suivi une formation à l'éducation multiculturelle ou multilingue au cours de l'année précédente.

Peu d'études s'intéressent à l'incidence des enseignants issus de l'immigration et, lorsqu'elles existent, elles ne font pas toujours la distinction entre la première génération d'immigrants et les générations suivantes ou entre les enseignants issus de l'immigration et les enseignants issus d'une minorité. Certains résultats indiquent que la diversité des enseignants est associée à des bons résultats chez les élèves issus de l'immigration et au renforcement de leur estime de soi et de leur sentiment de sécurité. Cependant, les enseignants issus de l'immigration sont sous-représentés dans le corps enseignant européen. Les politiques discriminatoires qui bloquent l'accès à la profession et les procédures de recrutements entachées de préjugés en sont en partie la cause.

L'ÉDUCATION A UN RÔLE À JOUER DANS LA PRÉVENTION DE L'EXTRÉMISME VIOLENT

Si l'extrémisme violent, les attaques terroristes et les agressions ciblant des civils perpétrées par des États ou des acteurs non étatiques sont une cause indéniable de migration et de déplacement, dans les pays à revenu élevé, l'opinion publique amalgame migration et terrorisme et inverse la relation de cause à effet en lui accordant une importance démesurée. Or, ces liens sont très ténus, et les attaques perpétrées par des étrangers ne représentent qu'une fraction de celles que commettent les ressortissants des pays concernés ; les chemins de la radicalisation sont divers et variés.

Prévenir la montée de l'extrémisme constitue la première ligne de défense contre le terrorisme. Les extrémistes savent tirer parti des difficultés de développement ou les aggraver afin de créer et d'exploiter un cercle vicieux de marginalisation qui touche avant tout les plus pauvres et les plus vulnérables.

“ —————
En encourageant
le respect de la
diversité, la paix et le
progrès économique,
l'éducation forme
un rempart contre la
radicalisation

En encourageant le respect de la diversité, la paix et le progrès économique, l'éducation forme un rempart contre la radicalisation. Les extrémistes violents voient souvent l'éducation comme une menace et, à l'instar de Boko Haram au Nigéria, ils prennent les écoles pour cibles.

À l'inverse, un enfant exclu de l'éducation est plus vulnérable face à la radicalisation. Il est tout aussi néfaste d'être privé des effets positifs de l'éducation. Dans huit pays arabes, le chômage a multiplié les risques de radicalisation chez les personnes ayant un niveau d'instruction élevé mais dont les espoirs d'embellie économique ont été déçus.

” Dans beaucoup de pays, si les programmes scolaires contribuent aux efforts de prévention de l'extrémisme violent, les matériels d'enseignement ne sont pas toujours à la hauteur des besoins. À l'échelle mondiale, 10 % des manuels concernés abordent les thèmes de la prévention des conflits armés, de la résolution des conflits ou des mécanismes de réconciliation, ce qui représente une bien faible progression par rapport aux années 1950.

Les enseignants sont bien placés pour encourager la tolérance mais pour y parvenir ils doivent bénéficier d'une formation adéquate. On a pu constater la grande efficacité des méthodes pédagogiques telles que l'apprentissage entre pairs, l'apprentissage par l'expérience, le travail en équipe, les jeux de rôles et autres approches propices à l'analyse critique et au débat ouvert. Les enseignants ne devraient cependant pas être contraints de surveiller leurs élèves ou de restreindre les libertés individuelles au nom de la sécurité.

Les écoles constituent des lieux appropriés pour lancer des initiatives de prévention de l'extrémisme violent faisant intervenir des parties prenantes n'appartenant pas au monde de l'éducation. Certains programmes, comme en Indonésie, s'appuient sur le témoignage des victimes pour que les sujets abordés deviennent plus pertinents et plus marquants pour les élèves. L'éducation contre l'extrémisme doit être sensible au genre et impliquer les femmes et les filles. Ce sont d'ailleurs parfois des femmes qui prennent la tête de telles initiatives. Ainsi, au Pakistan, dans la province de Khyber Pakhtunkhwa, une organisation de femmes enseigne les compétences de médiation et de transformation des conflits à 35 000 femmes et 2 000 jeunes.

L'éducation non formelle joue un rôle capital mais négligé dans l'édification des sociétés résilientes

L'éducation et la sensibilisation aux thèmes de la migration et du déplacement n'ont pas seulement lieu dans l'enceinte de l'école. L'éducation non formelle revêt des formes multiples et poursuit des buts divers. Étant donné qu'elle ne fait généralement pas partie du système public, cependant, les données systématiques la concernant restent très limitées.

Les centres communautaires jouent un rôle clé dans l'éducation non formelle sur la migration. En Turquie, l'ONG Yuva organise des cours de langue ainsi que des ateliers de renforcement des capacités par l'intermédiaire des centres communautaires. Les facilitateurs culturels proposent des services de traduction et guident les migrants à travers les méandres du système éducatif. En Suède, la municipalité de Linköping a formé des tuteurs ayant des notions de somali ou d'arabe pour qu'ils servent de "médiateurs" dans le cadre du programme Apprendre ensemble. Les villes se trouvent parfois en première ligne de la lutte contre la xénophobie, comme São Paulo, au Brésil, mais pour que leurs efforts soient couronnés de succès, elles devraient inciter les communautés de migrants à y contribuer.

L'art et le sport offrent à l'éducation non formelle des ressources très efficaces. Les festivals communautaires organisés en Norvège et en Espagne sont l'occasion de favoriser les échanges interculturels. L'équipe sud-africaine de football Kaizer Chiefs a été à l'initiative des campagnes lancées sur les médias sociaux pour mettre en valeur les contributions positives des étrangers dans le pays.

La mobilité des étudiants et des professionnels

À l'ère de la mondialisation, les jeunes partent faire leurs études à l'étranger et les personnes qualifiées n'hésitent pas à traverser les frontières pour exercer leurs compétences professionnelles. La mobilité de la main-d'œuvre qualifiée comporte des avantages, des coûts et des risques non négligeables pour les individus, les établissements et les pays.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur revêt les formes les plus diverses

On entend par « internationalisation de l'enseignement supérieur » les « politiques et les pratiques adoptées par les systèmes et établissements universitaires – et parfois même par les individus – pour s'adapter à l'environnement universitaire mondial ». Elle fait référence à la mobilité des étudiants et des professeurs ainsi qu'aux cours, aux programmes et aux établissements ayant une incidence sur l'éducation au niveau national et à l'étranger.

La moitié des étudiants internationaux élisent résidence dans cinq pays anglophones : Australie, Canada, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni et États-Unis. La part des étudiants internationaux en France et en Allemagne est passée à 8 % et 6 % respectivement, en partie parce que ces deux pays multiplient les programmes de

“
La moitié des étudiants internationaux élisent résidence dans cinq pays anglophones, tandis que 25 % d'entre eux sont originaires de trois pays asiatiques”

deuxième et troisième cycle en anglais. En 2016, 25 % des étudiants poursuivant leurs études à l'étranger étaient originaires de Chine, d'Inde et de République de Corée. En 2016 toujours, les étudiants originaires d'Europe représentaient 23 % du total des étudiants internationaux, plaçant l'Europe en deuxième place des régions d'envoi. Le nombre d'étudiants européens faisant leurs études à l'étranger s'élève à 0,9 million bien que 76 % d'entre eux ne quittent pas leur région.

Les étudiants choisissent le pays où ils poursuivront leurs études supérieures en fonction des places disponibles dans les meilleures universités, de leur budget et de la qualité de l'éducation dans leur pays d'origine par rapport à celle qu'ils peuvent trouver à l'étranger. Les politiques régissant le travail des étudiants constituent également un critère non négligeable. En 2011-2014, le nombre d'étudiant indiens au Royaume-Uni a diminué de près de moitié à la suite d'une réforme politique visant à durcir la délivrance des visas de travail aux personnes titulaires d'un diplôme ; sur la même période, le nombre d'étudiants indiens a augmenté de 70 % en Australie et de 37 % aux États-Unis. Certains pays, comme la Chine et l'Allemagne, tentent de retenir les étudiants internationaux sur leur marché du travail afin de pallier leurs pénuries de compétences.

La recherche de revenus supplémentaires constitue pour les universités le principal motif de recrutement d'étudiants internationaux. En 2016, la contribution des étudiants internationaux à l'économie américaine était ainsi estimée à 39,4 milliards de dollars EU. Dans plusieurs pays asiatiques où la chute du taux de natalité

s'accompagne du vieillissement de la population, comme au Japon, le secteur de l'enseignement supérieur sollicite les étudiants internationaux afin de ne pas être contraint de fermer certains établissements.

Dans plusieurs pays, Mexique et États-Unis notamment, les programmes de mobilité sont au service de la diplomatie culturelle et de l'aide au développement. Certains pays d'envoi, comme le Brésil et l'Arabie saoudite, financent des études à l'étranger dans le cadre d'une stratégie de développement.

Parmi les enseignants exerçant à l'international figurent des universitaires recherchés par les universités d'élite ou recrutés pour faire face à des pénuries locales mais aussi des "universitaires en transit", qui poursuivent leur carrière dans le pays où ils ont obtenu leur doctorat. La mobilité des établissements pourrait ralentir la mobilité des étudiants au sens classique mais elle répond aux besoins éducatifs variés d'un plus grand nombre d'étudiants. Les cours en ligne ouverts à tous généralisent l'accès à l'éducation, en particulier dans le monde en développement. Les programmes d'enseignement supérieur, transfrontaliers, délocalisés et sans frontière, y compris les filiales des universités installées dans d'autres pays et les centres régionaux de l'éducation, offrent de multiples solutions aux étudiants désireux d'accéder à une éducation internationale sans quitter leur pays.

L'harmonisation des normes et la reconnaissance des qualifications facilitent l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Afin de favoriser la mobilité des étudiants, les établissements nouent des relations complexes et concluent des accords qui se traduisent par exemple par des programmes diplômants doubles ou conjoints, des systèmes de transfert de crédits, des partenariats stratégiques et des consortiums. Les pays s'efforcent de plus en plus d'harmoniser les normes et les mécanismes d'assurance qualité aux niveaux bilatéral, régional et mondial.

L'adoption de normes communes régissant la délivrance des diplômes, l'assurance qualité, les mécanismes de reconnaissance des qualifications et les programmes d'échanges universitaires ont permis aux pays européens et à leurs partenaires de créer en 2010 un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), point d'orgue du Processus de Bologne lancé en 1999 et réunissant la Commission européenne, le Conseil de l'Europe ainsi que des représentants d'établissements d'enseignement supérieur, d'organismes d'assurance qualité, d'étudiants, du personnel et des employeurs de 48 pays. La Convention de Lisbonne sur la reconnaissance, qui régit la reconnaissance des qualifications entre les pays de l'EEES, a été ratifiée par 53 pays.

D'autres régions tentent de s'inspirer de ces initiatives, notamment l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN) et la Communauté d'Afrique de l'Est. À la troisième Conférence régionale sur l'enseignement supérieur, les pays d'Amérique Latine et des Caraïbes ont convenu de renforcer l'intégration régionale dans l'enseignement supérieur. Pour tirer parti de ces initiatives, l'UNESCO a élaboré un projet de convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur qui sera ouverte à la ratification en 2019.

LES PROGRAMMES EUROPÉENS D'ÉCHANGES D'ÉTUDIANTS, UNE SOURCE D'INSPIRATION POUR L'ASIE DU SUD-EST

L'institutionnalisation des programmes d'échanges d'étudiants au niveau régional multiplie considérablement les possibilités de mobilité à court terme. Dans le cadre du programme Erasmus, créé en 1987 puis renforcé et

rebaptisé Erasmus+ en 2014, les étudiants peuvent étudier dans un autre pays européen pendant une durée de trois à 12 mois, cette période étant validée par les établissements d'envoi en vue de l'obtention du diplôme. Erasmus a pour but d'inciter les participants à s'ouvrir aux autres cultures et de renforcer leurs compétences et leurs capacités d'insertion professionnelle tout en favorisant la cohésion sociale en Europe.

Neuf participants sur 10 ont indiqué que ce programme les avait aidés à renforcer leur résilience, leur ouverture d'esprit et leur tolérance. Il apparaît à la lumière des données que la mobilité des étudiants en Europe a un effet positif sur l'employabilité. En ce qui concerne l'équité, cependant, les évaluations qui mesurent les déterminants de la mobilité des étudiants brossent un tableau plus nuancé : au Royaume-Uni, près de 4,4 % des enfants de cadres ont participé à Erasmus+ en 2015/16, contre 2,8 % des étudiants ayant des parents peu qualifiés. Or, cet écart s'est creusé au fil du temps.

En 2015, l'ASEAN et l'Union européenne ont lancé le programme SHARE (Support to Higher Education in the ASEAN Region) en appui à l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur au niveau régional. Les obstacles au développement de la mobilité résultent du manque de concertation entre les parties prenantes régionales. Les systèmes de transfert de crédits varient considérablement entre les pays de l'ASEAN, ce qui n'est pas le cas en Europe.

La reconnaissance des qualifications professionnelles optimise les effets bénéfiques de la mobilité internationale de la main-d'œuvre

La reconnaissance des qualifications professionnelles facilite et optimise les effets bénéfiques de la migration de la main-d'œuvre qualifiée. Dans les pays de l'OCDE, plus d'un tiers des immigrants diplômés de l'enseignement supérieur sont surqualifiés pour l'emploi qu'ils exercent, la proportion étant de 25 % parmi les ressortissants du pays. Aux États-Unis, on estime que le manque à gagner que représente le sous-emploi des immigrants diplômés de l'enseignement supérieur occasionne une perte fiscale de 10,2 milliards de dollars EU.

Or, les systèmes de reconnaissance sont généralement trop peu développés ou trop fragmentés pour répondre aux besoins des migrants. Les procédures sont complexes, longues et coûteuses, à tel point que seule une minorité de personnes y ont recours. Pour qu'elles soient plus efficaces, il serait souhaitable que les organismes d'évaluation et d'agrément et les universités harmonisent leurs exigences et leurs procédures. Il incombe aux gouvernements de veiller à ce que ces organismes respectent des procédures équitables et transparentes et qu'ils adoptent de bonnes pratiques. Inscrire le droit à la reconnaissance des qualifications dans la loi est une bonne solution pour améliorer la participation et l'efficacité, comme c'est le cas au Danemark. En Allemagne, en vertu d'une loi de 2012, les ressortissants étrangers ont accès aux procédures de reconnaissance indépendamment de leur statut de résidence et de leur citoyenneté.

Lorsque leurs qualifications ne sont pas reconnues, les migrants ne peuvent pas légalement exercer certaines professions réglementées, être enseignant ou infirmier par exemple, bien que les pays d'accueil aient de nombreux postes non pourvus dans ces domaines d'activité. Toute reconnaissance, même partielle, représente déjà une avancée. Les candidats peuvent alors avoir l'obligation de passer un examen, de travailler sous supervision pendant quelques temps ou de s'abstenir d'exercer certaines fonctions spécifiques. En vertu de la directive de l'UE relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles, certaines catégories de professionnels possédant des qualifications reconnues ont la possibilité d'exercer leur profession dans tous les pays de l'UE. La mise en place durable de tels mécanismes de reconnaissance systématique exige une forte volonté politique et des ressources considérables, ce qui explique que de tels accords restent peu fréquents.

MIGRATION DES ENSEIGNANTS, RISQUES ET AVANTAGES

Faible rémunération, chômage, instabilité politique, mauvaises conditions de travail et manque d'infrastructures, telles sont les raisons qui poussent les enseignants à émigrer. Or, l'enseignement fait généralement partie des professions réglementées devant satisfaire à des exigences nationales bien précises en matière de qualifications, d'où les difficultés supplémentaires que rencontrent les migrants.

Étant donné que les réglementations relatives aux qualifications des enseignants portent souvent sur les compétences linguistiques, les grands flux migratoires s'établissent souvent entre pays linguistiquement et culturellement proches. Attirés par des salaires élevés, les enseignants originaires d'Égypte et d'autres pays arabes ont contribué à l'amélioration des systèmes éducatifs des États du Conseil de coopération du Golfe. Or, dans ces pays, l'anglais se substitue peu à peu l'arabe comme langue de l'enseignement, de sorte que les enseignants égyptiens et jordaniens sont désormais remplacés par de nouvelles recrues anglophones.

La migration des enseignants peut entraîner des réactions en chaîne provoquant une pénurie d'enseignants dans les pays d'origine. Ainsi, le Royaume-Uni recrute des enseignants originaires de pays tels que la Jamaïque et l'Afrique du Sud. Pour remédier à ses propres pénuries d'enseignants, l'Afrique du Sud recrute désormais des enseignants à l'étranger, notamment au Zimbabwe. Les pays des Caraïbes souffrent eux aussi depuis plusieurs décennies d'une forte émigration de leurs enseignants, due en grande partie aux efforts de recrutement que mènent activement le Royaume-Uni et les États-Unis.

Les pertes subies par les pays d'envoi peuvent être considérables sur le plan financier compte tenu des investissements nécessaires pour former les enseignants, mais aussi à l'échelle du système éducatif tout entier. Des initiatives ont été lancées au niveau international afin de protéger les intérêts des pays d'envoi, telles que le Protocole du Commonwealth relatif au recrutement des enseignants. Il s'agit là cependant d'un code de conduite non contraignant, sans effet sur les enseignants qui font le choix d'émigrer.

Le recrutement d'enseignants à l'étranger est une activité lucrative très tentante pour des entités commerciales qui, échappant généralement à une réglementation stricte, peuvent facturer des commissions de recrutement élevées ou fournir des informations erronées. Il serait donc souhaitable que les agences de recrutement soient inscrites à la fois dans le pays d'envoi et dans le pays d'accueil.

LA PERTE DES TALENTS PEUT AVOIR DES EFFETS PRÉJUDICIALES POUR LES PAYS PAUVRES

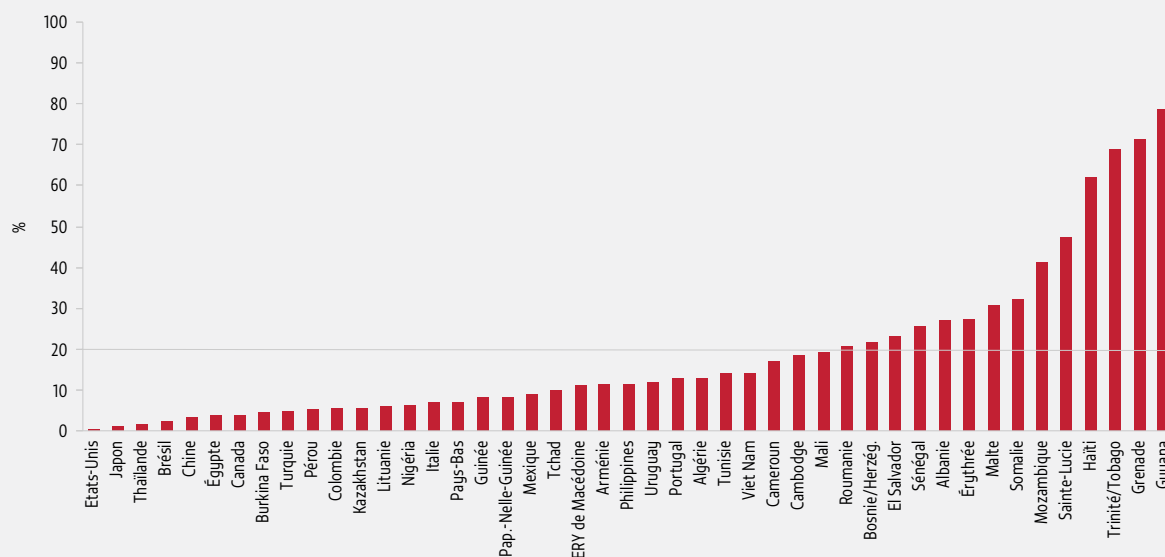
Les taux d'émigration des personnes hautement qualifiées sont supérieurs à 20 % dans un peu plus du quart des 174 pays et territoires sélectionnés dont la Grenade et la Guyane dans l'Amérique latine et les Caraïbes, l'Albanie et Malte en Europe, et l'Érythrée et la Somalie en Afrique subsaharienne (**Figure 5**).

Étant donné la concurrence acharnée à laquelle se livrent les pays riches pour recruter les travailleurs qualifiés, il est à craindre que l'émigration, et donc la perte de compétences, freinent le développement des pays d'origine. Toutefois, même si l'on ne tient pas compte des transferts de fonds, la seule perspective d'une émigration de main-d'œuvre qualifiée suffit parfois à stimuler fortement les investissements en faveur de l'éducation. Comme le montrent les analyses réalisées en amont du présent rapport, lorsqu'il atteint 14 %, le taux de migration de la main-d'œuvre très qualifiée a des retombées positives optimales sur l'accumulation du capital humain. Une fois prises en considération les caractéristiques des pays d'origine et de destination, les perspectives d'émigration produisent un gain net de compétences dans 90 pays sur 174.

Dans certains pays, en Asie notamment, les citoyens sont de plus en plus nombreux à regagner leur pays d'origine dotés de compétences précieuses. Les Philippines ont adopté des politiques en faveur des rapatriés, qui sont orientés vers des services de reconnaissance des qualifications et des employeurs potentiels.

FIGURE 5 :**Dans plusieurs pays, plus d'une personne très qualifiée sur cinq émigre**

Taux d'émigration des personnes qualifiées, pays sélectionnés, 2010



GEM StatLink : http://bit.ly/fig6_1
 Source : Deuster et Docquier (2018).

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL, UN OUTIL POUR LES MIGRANTS ET LES RÉFUGIÉS

Les programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) destinés aux migrants et aux réfugiés posent deux types de problème.

En premier lieu, l'accès des migrants et des réfugiés aux programmes de renforcement des compétences proposés par l'EFTP est entravé par de nombreux obstacles. Les périodes initiales de chômage et d'emploi précaire, tout comme les emplois pour lesquels ils sont surqualifiés, diminuent pour les migrants le retour sur l'investissement dans le renforcement de leurs propres compétences. Les migrants sans papiers et les demandeurs d'asile n'ont pas toujours le droit de travailler, comme en Irlande et en Lituanie, ce qui ne les incite pas à se tourner vers la formation professionnelle. Il peut s'avérer difficile de se frayer un chemin dans le dédale des systèmes d'EFTP en raison de la multiplicité des points d'entrée et des fournisseurs. Pourtant les fournisseurs d'EFTP et les services publics de l'emploi peuvent mettre les migrants en relation avec des employeurs adaptés qui les aideront à acquérir une expérience professionnelle. En Allemagne, les "tuteurs d'accueil" aident les petites et moyennes entreprises en recrutant des travailleurs qualifiés parmi les personnes fraîchement arrivées ; en 2016, 3 441 réfugiés ont ainsi pu faire un stage de formation.

En second lieu, les pays qui ne reconnaissent pas les acquis des réfugiés compromettent leur aptitude à obtenir un emploi décent ou à poursuivre leur formation ou leurs études. Les migrants et les réfugiés n'emportent généralement pas leurs diplômes dans leurs bagages et il est sans doute plus difficile d'obtenir la reconnaissance des diplômes de l'EFTP que des titres universitaires en raison des disparités considérables qui existent entre les systèmes de formation professionnelle. En 2013, la Norvège a adopté une procédure de reconnaissance pour les personnes sans papiers vérifiables. Plus de la moitié des réfugiés dont les compétences ont été reconnues en 2013 ont trouvé un emploi correspondant à leurs qualifications ou commencé des études supérieures. La reconnaissance, la validation et l'accréditation sont par ailleurs plus aisées à mettre en œuvre lorsque les gouvernements coopèrent entre eux. La République arabe syrienne, l'Égypte, l'Irak, Jordanie et le Liban ont ainsi conclu des accords de reconnaissance nationale.

Mina (11 ans), 5e année, île de Boeung Kachang,
province de Koh Kong, Cambodge.

CREDIT : Shallendra Yashwant/Save the Children



Progrès accomplis dans la réalisation de l'ODD 4

Le cadre de suivi de l'ODD 4 sur l'éducation est très ambitieux, bien que certaines des questions les plus ardues que pose le développement de l'éducation n'aient toujours pas été abordées. Ce cadre, qui revêt une importance formative déterminante, indique quelles sont les questions qui méritent une plus grande attention et dont le suivi exige des investissements accrus de la part des pays. Des efforts considérables ont néanmoins été déployés afin d'élaborer des indicateurs, des normes et des outils pour améliorer la comparabilité des données internationales, processus qui nécessite que les organisations internationales, les pays, les bailleurs de fonds et les spécialistes travaillent en étroite collaboration.

Onze indicateurs mondiaux ont été élaborés pour l'ODD 4. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est l'unique institution dépositaire de huit des 11 indicateurs mondiaux de l'ODD 4 et collabore avec l'Union internationale des télécommunications (UIT) en ce qui concerne l'indicateur relatif aux technologies de l'information et de la communication (TIC). L'UNICEF est l'institution dépositaire de l'indicateur sur le développement de la petite enfance, l'aide aux bourses d'études relevant de la compétence de l'OCDE. Si l'on ajoute les 32 indicateurs thématiques, le cadre de suivi de l'ODD 4 se compose au total de 43 indicateurs.

L'ISU coordonne le suivi des indicateurs mondiaux et thématiques en coopération avec les États membres et les agences multilatérales par l'intermédiaire du Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4-Éducation 2030 (GCT), qu'il réunit de concert avec l'UNESCO. En 2018, quatre nouveaux indicateurs (participation aux programmes d'alphabétisation des adultes, programmes d'éducation sexuelle complète, violences en milieu scolaire et agressions à l'école), feront l'objet d'un tout premier rapport, ce qui portera à 33 sur 43 le nombre total d'indicateurs de l'ODD 4 qui sont actuellement mesurés. Le travail de suivi se poursuit ou est sur le point de commencer dans les domaines suivants : langue d'enseignement, répartition des ressources et développement professionnel des enseignants.

L'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, créée elle aussi par l'ISU, coordonne l'élaboration d'indicateurs plus perfectionnés sur l'apprentissage, principalement dans les domaines suivants : niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques, alphabétisme des adultes et compétences numériques. L'ISU poursuit trois stratégies bien distinctes pour établir des liens et des repères en matière de compétences en lecture et en mathématiques. En premier lieu, il soutient un projet visant à améliorer la comparabilité des évaluations et dans le cadre duquel des étudiants de plusieurs pays sélectionnés d'Amérique latine et d'Afrique de l'Ouest seront amenés à passer des évaluations régionales et internationales. En second lieu, grâce à la cartographie du contenu de plusieurs évaluations réalisée par l'ISU, les experts pourront attribuer un niveau de difficulté aux éléments évalués et les placer sur une échelle. Enfin, l'ISU poursuit les efforts engagés pour donner une plus grande cohérence aux échelles de compétences à l'aide de techniques statistiques.

“

En 2018, quatre nouveaux indicateurs feront l'objet d'un tout premier rapport, ce qui portera à 33 sur 43 le nombre total d'indicateurs de l'ODD 4 qui sont actuellement mesurés

”

Bilan de l'Éducation pour tous, 2000–2015

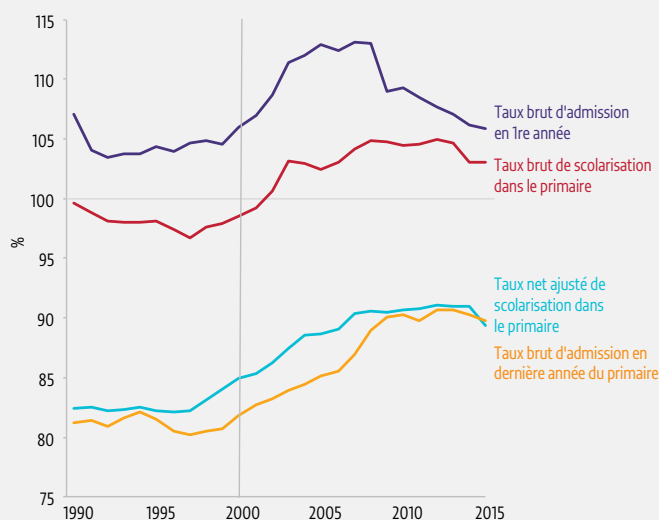
Le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2015 (EPT GMR) a dressé le bilan de l'EPT mais les données utilisées dataient pour la plupart de 2012. Une nouvelle évaluation a été réalisée à partir des données de 2015 mais les conclusions sont restées inchangées : quoique considérables, les progrès accomplis tout au long de l'ère de l'EPT n'ont pas permis d'atteindre les objectifs fixés. Dans la perspective de 2030, cette évaluation constitue toutefois un exercice d'inventaire très utile.

Deux résultats clés se détachent plus particulièrement. Prenons d'abord l'objectif 2 de l'EPT sur l'achèvement de l'enseignement primaire : bien que les taux de participation et d'achèvement aient stagné jusqu'en 1997 environ, le taux brut de scolarisation dans le primaire, le taux net de scolarisation dans le primaire et le taux brut d'admission en dernière année du primaire ont progressé jusqu'en 2008 environ avant de marquer le pas (**Figure 6a**). À l'inverse, s'agissant de l'objectif 5 sur l'égalité entre les sexes, bien que la parité dans la scolarisation n'ait pas été atteinte en 2005, les progrès se sont poursuivis tout au long des années 1990 et 2000. La parité est devenue réalité dans l'enseignement primaire et secondaire en 2009 et, depuis 2015, elle est quasiment atteinte dans l'alphabetisation des jeunes. L'alphabetisme des adultes n'est toujours pas paritaire, les femmes représentant 63 % des adultes analphabètes, tandis que, dans l'enseignement supérieur, la tendance s'est inversée au détriment des hommes, désormais moins enclins que les femmes à poursuivre des études supérieures (**Figure 6b**).

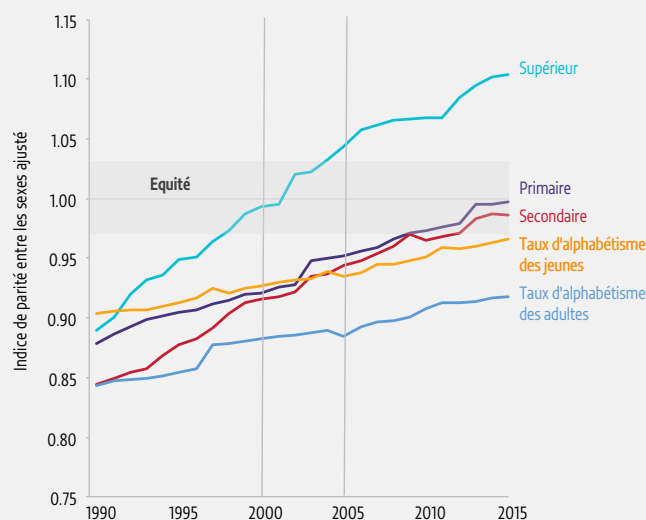
FIGURE 6 :

Entre 2000 et 2015, le monde a réalisé des progrès réguliers vers la parité entre les sexes mais l'achèvement universel de l'enseignement primaire marque le pas

a. Choix d'indicateurs relatifs à l'enseignement primaire : accès, participation et achèvement, 1990–2015



b. Indice de la parité entre les sexes ajusté de cinq taux bruts de scolarisation et taux d'alphabetisme, 1990–2015



GEM StatLink : http://bit.ly/fig7_1
Source : Base de données de l'ISU.

Le suivi de la situation des migrants et des populations déplacées dans le domaine de l'éducation pose de nombreuses difficultés

Le cadre de suivi des ODD est explicitement axé sur la ventilation des indicateurs en fonction de diverses caractéristiques associées au désavantage. Cependant, les données systématiques dont nous disposons sur l'éducation des immigrants et des réfugiés sont lacunaires. Selon le Catalogue de microdonnées de la Banque mondiale, plus de 2 000 enquêtes sur les ménages sur un total de près de 2 500 fournissent des informations sur l'éducation mais moins d'une sur sept environ porte sur la migration et seule une fraction encore plus minime d'entre elles s'intéresse aux déplacements.

Compte tenu de leur mobilité, les familles migrantes ont moins de chances d'être présentes au moment de la visite des enquêteurs et elles sont moins enclines à participer à un entretien pour des raisons linguistiques ou par crainte de conséquences d'ordre juridique. En outre, étant donné que les flux migratoires évoluent rapidement, les bases de sondage ne parviennent pas toujours à suivre cette dynamique. Les personnes déplacées sont les premières concernées : dans les camps de réfugiés, les collectes de données sont plus systématiques mais il faut savoir que moins de 40 % des réfugiés vivent dans des camps et que parmi les personnes déplacées, le pourcentage est encore plus faible.

Même lorsque les enquêtes types s'intéressent aux immigrants et aux réfugiés, les difficultés que posent l'échantillonnage et la collecte de données ne sont pas pour autant résolues. Les enquêtes types peinent à rendre compte du dynamisme du phénomène migratoire et sont encore trop peu fréquentes pour fournir des renseignements en temps réel. Les méthodes flexibles, comme les enquêtes axées sur la recherche qui mettent en relation les communautés d'envoi et d'accueil ou encore les méthodes de collecte de données utilisant des techniques d'échantillonnage non aléatoires peuvent être plus efficaces. Enfin, les enquêtes ne parviennent pas toujours à saisir la dynamique éducation-migration ou à renseigner sur les qualifications délivrées dans les pays d'origine.

En mars 2016, la Commission de statistique des Nations Unies a accueilli un groupe d'experts sur les statistiques relatives aux réfugiés et aux personnes déplacées dans leur propre pays. Composé de 40 États membres et d'au moins 15 organisations régionales et internationales, ce groupe a formulé des recommandations visant à améliorer la collecte des données. L'UNESCO et le HCR sont en train d'élaborer un Système d'information sur la gestion de l'éducation des réfugiés, outil en ligne libre et open source destiné à aider les pays à collecter, compiler, analyser et communiquer les données sur l'éducation des réfugiés.

“

Compte tenu de leur mobilité, les familles migrantes ont moins de chances d'être présentes au moment de la visite des enquêteurs et elles sont moins enclines à participer à un entretien pour des raisons linguistiques ou par crainte de conséquences d'ordre juridique

”



CIBLE 4.1

Enseignement primaire et secondaire

Les enfants nés entre 2010 et 2014 peuvent être considérés comme formant la génération ODD. Les plus âgés ont eu 5 ans en 2015 : dans beaucoup de pays, ils étaient censés intégrer l'enseignement pré-primaire en 2015/16, soit au tout début de l'ère des ODD (2015–2030). Les plus jeunes auront 16 ans en 2030, atteignant ainsi la limite d'âge théorique pour achever le premier cycle du secondaire. Pour que toute la génération ODD achève l'enseignement secondaire d'ici à 2030, il est indispensable que la cohorte actuelle soit scolarisée dans le primaire à l'âge requis. En 2017, le taux net ajusté d'admission en première année du primaire était de 86 % à l'échelle mondiale.

En 2017, quelque 64 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire, soit 9 % de l'effectif total, n'étaient pas scolarisés, tout comme 61 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire (16 %) et 138 millions de jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire (36 %). Dans le primaire, ce taux n'a quasiment pas varié depuis 2008. L'Afrique subsaharienne représente une part croissante des enfants non

“

Pour parvenir à l'achèvement universel de l'enseignement secondaire à l'horizon 2030, tous les enfants de la cohorte actuelle devront être scolarisés dans le primaire d'ici à 2018

”

scolarisés, hormis dans le groupe d'âge correspondant à l'enseignement primaire ; dans d'autres régions, en Asie de l'Ouest notamment, des enfants ont dû interrompre leurs études en raison des conflits (**Figure 7**).

Le Programme international de recherche en lecture scolaire, qui évalue tous les cinq ans les élèves de quatrième année, est l'étude qui fournit les données internationales clés les plus récentes destinées à l'indicateur mondial sur les acquis de l'apprentissage.

Dans la République islamique d'Iran, le pourcentage d'enfants ayant atteint le niveau de compétences le plus bas est passé de 56 % en 2001 à 65 % en 2016, soit une progression inférieure à un point de pourcentage par an. Certains pays, comme le Maroc et Oman, affichent un rythme de progression tel qu'ils semblent être en bonne voie d'atteindre la cible d'ici à 2030 ; ailleurs, comme en Azerbaïdjan, en Arabie saoudite et en Afrique du Sud, le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau de compétences le plus bas n'a pas progressé, ce qui laisse supposer qu'il sera très difficile pour ces pays d'atteindre la cible.

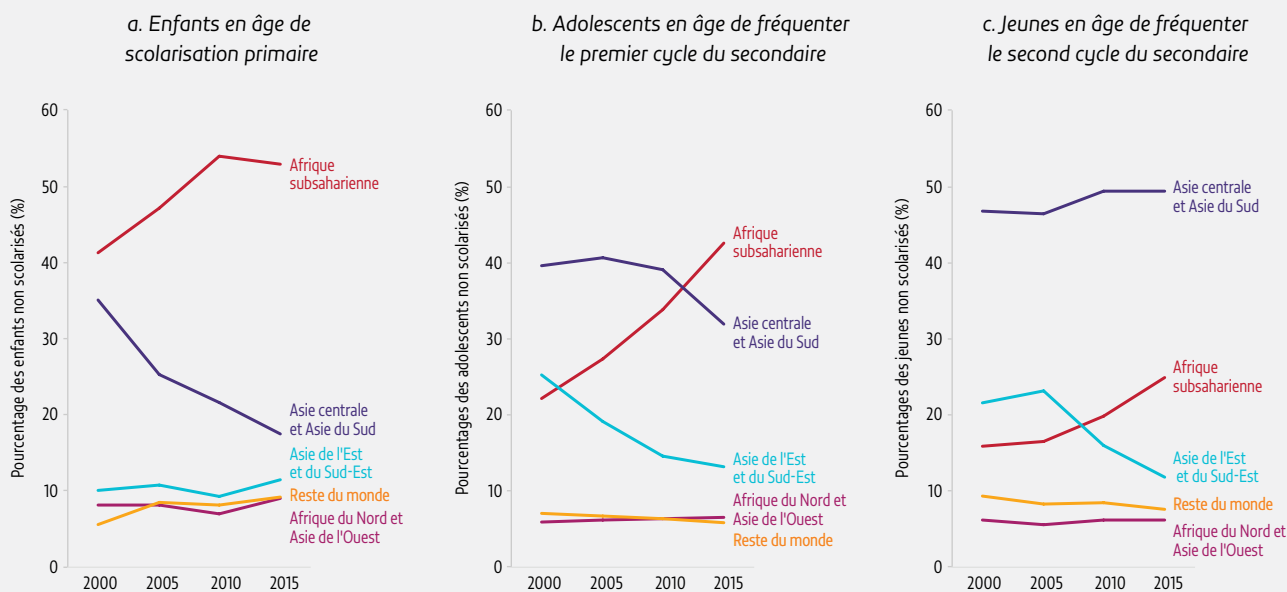
NOUVELLE MÉTHODE DE CALCUL DU TAUX D'ACHÈVEMENT POUR L'AGENDA ÉDUCATION 2030

Selon les données issues de l'enquête sur les ménages 2013–2017, les taux d'achèvement étaient de 85 % dans le primaire, de 73 % dans le premier cycle du secondaire et de 49 % dans le second cycle du secondaire. On constate cependant un décalage entre les données des enquêtes auprès des ménages et celles qui proviennent des recensements. En outre, en raison de la multiplicité des sources, les informations peuvent être contradictoires.

En prenant exemple sur la communauté de surveillance de la santé, l'Équipe du Rapport GEM a conçu un modèle de calcul des taux d'achèvement. La rétropolation des taux d'achèvement des cohortes antérieures donne une vision à long terme de la trajectoire de progression des taux dans un pays donné. Le niveau actuel de l'indicateur peut être estimé par extrapolation à court terme à partir des données les plus récentes. Plutôt que de prendre les estimations disponibles au pied de la lettre, cette approche permet de concilier les tendances et les évolutions globales provenant d'une multitude de sources de données.

FIGURE 7 :**L'Afrique subsaharienne représente une part croissante de la population non scolarisée dans le monde**

Répartition des populations non scolarisées selon les régions, 2000–2015

GEM StatLink : http://bit.ly/fig8_2

Source : Base de données de l'ISU.

**CIBLE 4.2**

Petite enfance

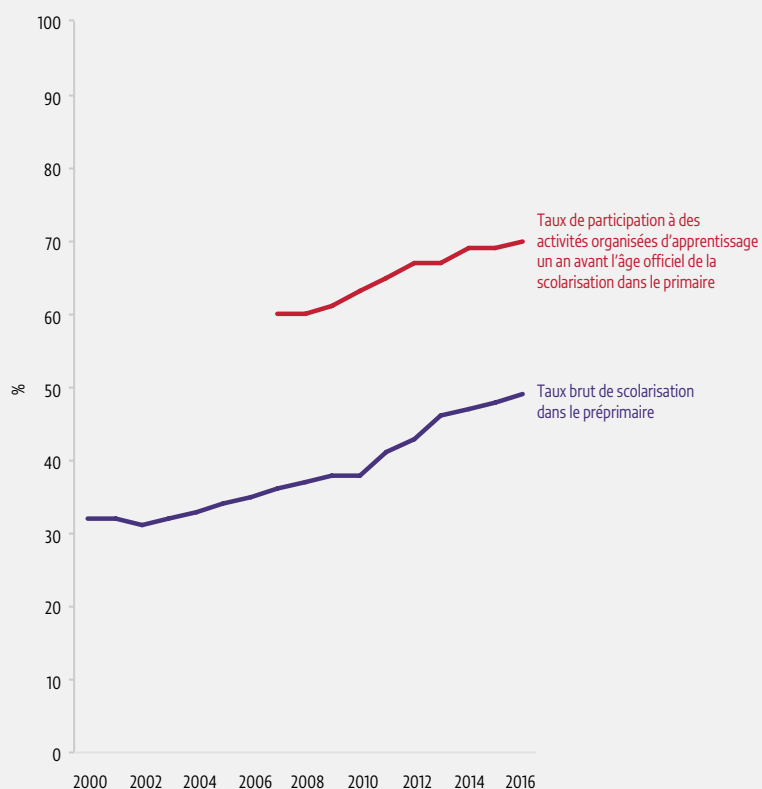
L'éducation et la protection de la petite enfance sont déterminantes pour le développement cognitif et socio-affectif et exercent une fonction protectrice essentielle dans les situations de crise traumatizante.

L'indicateur mondial de la participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de la scolarisation dans le primaire se situe dans une fourchette comprise entre 42 % dans les pays à faible revenu et 93 % dans les pays à revenu élevé, la moyenne mondiale s'établissant à 69 %, ce qui confirme une tendance à la hausse lente mais régulière. À l'inverse, le taux brut de scolarisation dans le préprimaire, niveau d'enseignement pouvant durer un an seulement dans certains pays mais jusqu'à quatre ans ailleurs, a atteint 50 % en 2017 (Figure 8).

Le second indicateur mondial du développement de la petite enfance s'inspire de l'Indice de développement de la petite enfance (IDPE) de l'UNICEF, calculé au moyen des données des enquêtes par grappes à indicateurs multiples (Multiple Indicateur Cluster Surveys, MICS) de l'UNICEF. L'UNICEF est actuellement en train de revoir la méthode de l'IDPE pour en corriger les lacunes, cette opération devant être terminée fin 2018. Les résultats provenant des pays ayant participé à deux cycles de MICS en cinq ans indiquent que le pourcentage d'enfants

FIGURE 8 :**Sept enfants sur 10 fréquentent l'enseignement préscolaire l'année précédant leur scolarisation dans l'enseignement primaire**

Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de la scolarisation dans l'enseignement primaire et taux brut de scolarisation dans le préprimaire, 2000–2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig9_2

Source : Base de données de l'ISU.

âgés de 3 à 4 ans dont le développement est en bonne voie dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul a progressé en moyenne de moins d'un point de pourcentage par an.

“État de préparation à l'école” et “développement en bonne voie” sont toutefois des notions vagues pour lesquelles il n'existe pas de définition mondialement acceptée. Les pays ont sans doute besoin d'une plus grande marge d'appréciation pour pouvoir utiliser des mesures qui, tout en répondant à leurs besoins, sont adaptées à leurs structures institutionnelles et à leur contexte culturel.

Cependant, les systèmes nationaux de suivi de l'état de préparation à l'école restent rares. Le plus souvent, les pays disposent de procédures et de cadres nationaux pour procéder au suivi des normes relatives à la dotation en personnel, à la formation, aux équipements et aux programmes scolaires dans les établissements (en Inde, la politique nationale de 2013 sur l'EPPE) ou pour évaluer les effets d'un programme donné (aux États-Unis, le

système national d'établissement des rapports, qui est l'un des volets du programme préscolaire Head Start). Selon le module de l'Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs de la Banque mondiale consacré au développement de la petite enfance, seuls huit pays à revenu faible et intermédiaire sur 34 ont collecté des données sur les enfants dans les quatre domaines abordés (développement cognitif, linguistique, physique et socioaffectif).

En Afrique du Sud, le cadre national des programmes de 2014 propose de mettre en place un système de contrôle continu informel et basé sur l'observation dans six domaines d'apprentissage et de développement de la petite enfance, sans attribuer ni notes ni coefficients mais en consignnant l'état de préparation de l'élève à la première année du primaire. Depuis 2014, dans l'Ex-République yougoslave de Macédoine, tous les enfants inscrits dans des établissements d'EPPE ont un dossier de développement régulièrement mis à jour.



CIBLE 4.3

Enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur et éducation des adultes

L'indicateur mondial de la participation à l'éducation des adultes a été redéfini afin de prendre en considération toutes les possibilités d'éducation formelle et non formelle, qu'elles soient ou non liées au contexte professionnel. Compte tenu de la diversité et de la multiplicité des programmes, il est préférable de s'appuyer sur les enquêtes sur la population active plutôt que sur les données administratives. Cependant, outre qu'elles sont très variables d'un pays à l'autre, les questions posées lors de ces enquêtes ne sont que rarement compatibles avec la nouvelle définition de l'indicateur. Il ne sera pas simple de normaliser les questions afin de disposer d'un plus grand nombre de pays ayant des données comparables.

L'Enquête sur les forces de travail de l'UE s'intéresse à l'éducation et à la formation formelles suivies au cours des quatre semaines précédentes (l'indicateur porte sur les 12 derniers mois). Le taux de participation reste stable à 11 % en moyenne, bien que les tendances varient selon les pays (**Figure 9**). Les enquêtes intégrées sur le marché du travail en Égypte, en Jordanie et en Tunisie ne portent que sur les salariés, la participation tout au long de la vie et l'EFTP en milieu professionnel. Elles montrent une progression annuelle des taux de participation aux formations pouvant aller jusqu'à 4 % chez les salariés possédant des compétences techniques.

Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur a atteint 38 % en 2017 mais on constate que la part des dépenses privées dans le coût total de l'enseignement supérieur est en augmentation. Grâce à l'aide financière distribuée sous forme de prêts étudiants, de subventions et de bourses d'études, c'est en Europe que l'enseignement supérieur est le plus abordable. À l'extrémité inverse, c'est en Afrique subsaharienne qu'il est le moins abordable. Dans cette région en effet, le coût de l'enseignement supérieur représente 60 % du revenu national moyen de la plupart des pays, et même presque 300 % en Guinée et en Ouganda.

La plupart des systèmes éducatifs s'efforcent d'allouer des aides financières ciblées mais, dans certains pays, ces aides ne sont pas toujours efficacement distribuées à ceux qui en ont le plus besoin. Les données de la Banque mondiale montrent que dans plusieurs pays à revenu faible et intermédiaire, les ménages du quintile le plus pauvre ont moins de chances de bénéficier d'une bourse d'études versée par l'État que les ménages du quintile le plus riche. Les ensembles de mesures plus exhaustives et diversifiées auxquelles recourent certains pays comme la Colombie et le Viet Nam sont probablement plus efficaces que les seules bourses d'études.

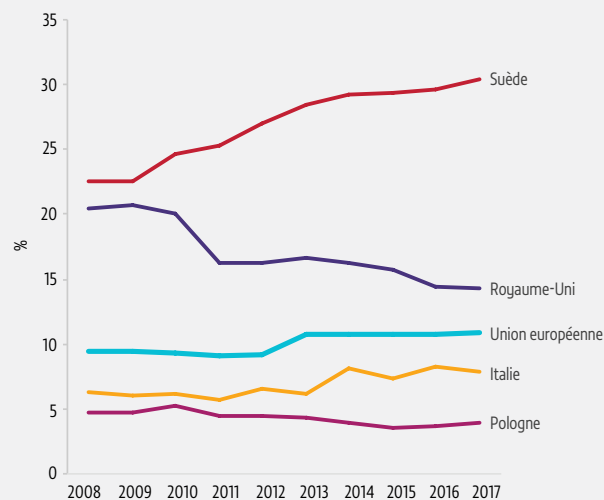
“

Compte tenu de la diversité et de la multiplicité des programmes, il est préférable de s'appuyer sur les enquêtes sur la population active plutôt que sur les données administratives

”

FIGURE 9 :

La participation à l'éducation des adultes en Europe reste stable mais les tendances varient selon les pays
Taux de participation des adultes à l'éducation et à la formation au cours des quatre semaines précédentes, Union européenne et pays sélectionnés, 2008–2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig10_1

Source : Eurostat (2018).



CIBLE 4.4

Compétences nécessaires à l'emploi

Les indicateurs mondiaux et thématiques sur les compétences numériques et la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC) concernent les compétences qui, outre la lecture, l'écriture et le calcul, revêtent désormais une importance universelle dans le monde du travail. Ces indicateurs obligent les gouvernements à tenir compte des compétences acquises en dehors du milieu scolaire.

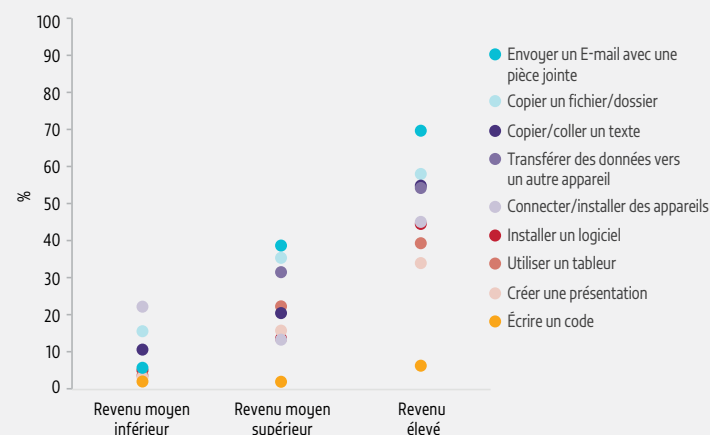
L'indicateur mondial sur les compétences en TIC des jeunes et des adultes s'appuie sur les réponses des personnes interrogées lors d'enquêtes auprès des ménages au sujet des activités qu'elles ont exercées dans le domaine des TIC au cours des trois mois précédents. Selon les données les plus récentes de l'UIT, dans les pays à revenu intermédiaire types, les seules compétences maîtrisées par plus d'une personne interrogée sur trois (58 %), consistent à copier des fichiers et à les joindre à des courriers électroniques. Ce pourcentage s'élève à 70 % dans les pays à revenu élevé (Figure 10). La programmation n'est pratiquée que par une minorité de personnes, y compris dans les pays à revenu élevé.

L'indicateur thématique sur les compétences numériques va bien au-delà de l'aptitude à utiliser du matériel informatique. Le nouveau cadre mondial des compétences numériques créé en complément du cadre DigCompt de la Commission européenne propose un ensemble plus vaste et plus complexe d'exemples d'utilisation qui tiennent compte du contexte culturel, économique et technologique des pays à revenu faible et intermédiaire ; il comprend par exemple les compétences nécessaires aux agriculteurs pour prendre des décisions commerciales et agricoles à l'aide d'un téléphone mobile, acheter et vendre des produits au moyen d'une application pour smartphone ou installer un système d'irrigation guidé par les données provenant de capteurs d'humidité reliés à un ordinateur portable.

La plus grande difficulté consiste à choisir les outils les moins chers et les plus efficaces pour mesurer ces compétences. Les évaluations des compétences numériques varient en fonction des objectifs poursuivis, des groupes ciblés, des questions posées, du mode d'organisation, des coûts et des autorités responsables. Il pourrait être utile de s'inspirer de l'exemple français d'accès gratuit à l'évaluation des compétences numériques afin d'analyser les points forts et les lacunes des personnes intéressées et de leur recommander un choix de ressources d'apprentissage.

FIGURE 10 :

La distribution des compétences en matière de TIC reste inégale
Pourcentage d'adultes ayant exercé une activité informatique au cours des trois derniers mois, par niveau de revenu des pays, 2014–2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig11_1

Note : Dans la catégorie des revenus intermédiaires, les valeurs médianes ayant été calculées à partir d'un petit nombre de pays (cinq pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 15 pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure).

Source : Base de données de l'UIT.

“ Dans les pays à revenu élevé, trois adultes sur 10 ne savent pas comment joindre un fichier à un courrier électronique ”

L'évaluation des compétences nécessaires à l'entrepreneuriat, point de la cible 4.4 pour laquelle aucun indicateur n'a été élaboré, pose des difficultés similaires. Les compétences sociales et affectives, y compris la persévérance et la maîtrise de soi, font partie des compétences entrepreneuriales mais pour les mesurer, il convient d'interpréter les variations entre les cultures avec la plus grande prudence. L'OCDE a entrepris une étude internationale sur les compétences sociales et émotionnelles des 10-15 ans.



CIBLE 4.5

Équité

La parité entre les sexes dans la scolarisation aux niveaux primaire et secondaire a en moyenne été atteinte à l'échelle internationale. Cependant, cette moyenne masque les disparités qui persistent dans certains pays. En 2016, 54 % des pays avaient atteint la parité dans la scolarisation dans le premier cycle du secondaire et 22 % dans le second cycle du secondaire. Les pays qui parviennent à la parité ne réussissent toutefois pas toujours à la conserver.

Les taux d'achèvement varient considérablement en fonction du lieu de résidence et du niveau de richesse. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les élèves des zones rurales ont généralement deux fois moins de chances de parvenir au terme du second cycle du secondaire que les élèves vivant en milieu urbain (**Figure 11**).

Il est difficile de mesurer les disparités imputables au lieu de résidence en raison du faible degré de comparabilité des données : considérés ensemble ou séparément selon les pays, divers critères tels que le pourcentage de personnes travaillant dans l'agriculture, la taille de la population, la densité de population et certains éléments spécifiques servent à classer les lieux de résidence dans la catégorie "urbaine" ou "rurale".

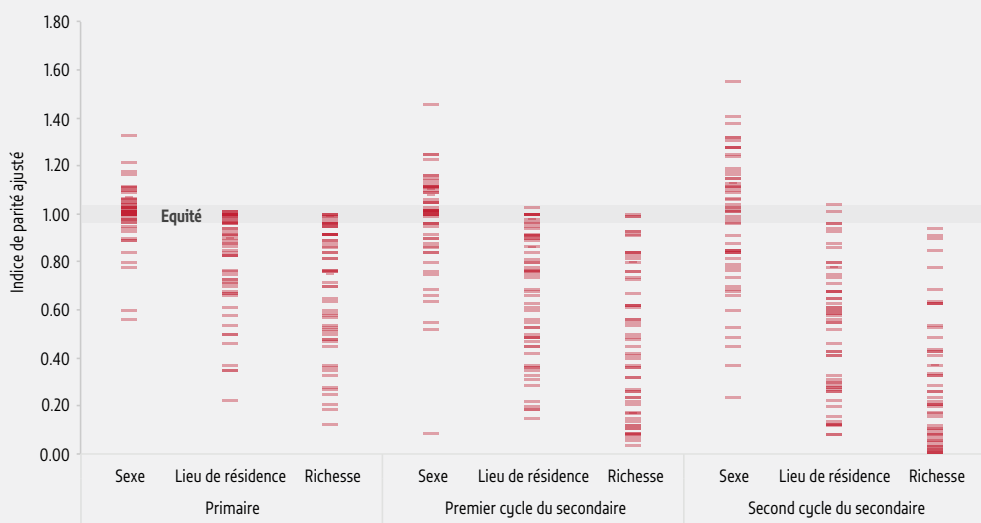
“ Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les élèves des zones rurales ont généralement deux fois moins de chances de parvenir au terme du second cycle du secondaire que les élèves vivant en milieu urbain ”

À l'appui du suivi des ODD, et dans le prolongement de la Conférence des Nations Unies sur le logement et le développement urbain durable Habitat III qui a eu lieu en 2016 à Quito, une tentative de définition des villes et des établissements humains par les populations elles-mêmes a été lancée au niveau mondial. La définition sera approuvée en 2019. Dans le cadre de ce processus, les classifications administratives sont comparées aux données obtenues par la télédétection et les recensements. Alors que selon les critères nationaux moins de la moitié de la population d'Afrique et d'Asie vit en zone urbaine, les estimations de 2018 montrent que les citoyens représentent en fait plus de 80 % de la population. Beaucoup de personnes qui participent aux évaluations de l'éducation en zone rurale vivent en réalité en zone urbaine, ce qui fausse les données relatives aux zones réellement rurales.

FIGURE 11 :

Beaucoup de pays ont encore un long chemin à parcourir pour établir la parité dans les taux d'achèvement, de l'enseignement secondaire notamment, en tenant compte des critères de richesse et de lieu de résidence

Indice de parité ajusté entre les sexes, les lieux de résidence et les niveaux de richesse du taux brut de scolarisation par niveau d'enseignement, 2014–2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig12_1

Sources : ISU et calculs de l'Équipe du Rapport GEM à partir d'enquêtes réalisées auprès des ménages.



CIBLE 4.6

Lecture, écriture et calcul

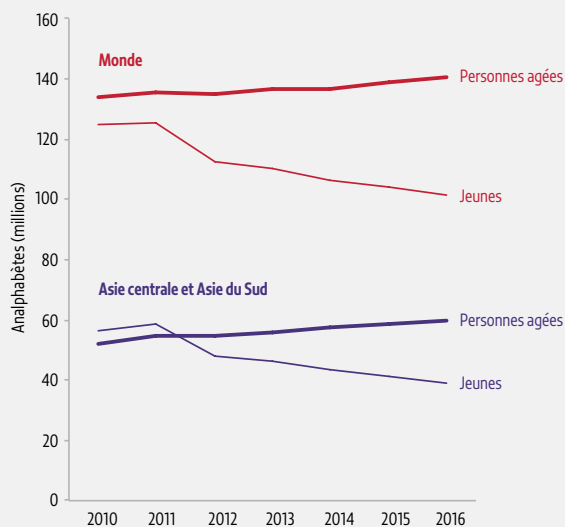
Bien que le taux d'alphabétisme ait atteint 86 % à l'échelle mondiale en 2017, il ne dépasse pas la barre des 65 % en Afrique subsaharienne. Grâce aux progrès rapides de l'alphabétisme chez les jeunes au cours des dernières années – et à des cohortes de jeunes moins nombreuses – on constate une diminution absolue du nombre total d'analphabètes parmi les jeunes âgés de 15 à 24 ans, en grande partie à la faveur de l'impulsion donnée par l'Asie. Cependant, le nombre d'analphabètes âgés (65 ans et plus) ne cesse de croître, à tel point que l'on compte désormais presque 40 % d'analphabètes de plus parmi les personnes âgées que parmi les jeunes (**Figure 12**).

Les analphabètes isolés, vivant des familles où nul ne sait lire, ont généralement de moins bonnes conditions de vie et éprouvent de plus grandes difficultés à trouver un emploi que les analphabètes de proximité, dont la famille compte une ou plusieurs personnes sachant lire et écrire.

FIGURE 12 :

Il y a presque 40 % d'analphabètes de plus parmi les personnes âgées que parmi les jeunes

Nombre d'analphabètes parmi les jeunes et les personnes âgées, 2010–2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig13_1
Source : Base de données de l'ISU.

Le taux d'analphabètes isolés est généralement plus élevé dans les zones rurales. Dans les pays riches, les analphabètes isolés sont relativement plus âgés que les analphabètes de proximité, alors que c'est l'inverse dans les pays pauvres. Cela s'explique peut-être par le fait que, dans les pays pauvres, les analphabètes vivent pour la plupart dans des familles multigénérationnelles aux côtés de personnes plus jeunes et plus instruites.

L'alphabétisation doit donc cibler, dans les pays riches, les personnes âgées vivant dans des familles constituées d'une ou deux personnes et, dans les pays pauvres, les jeunes adultes marginalisés sur le plan socio-économique, résidant le plus souvent dans les zones rurales.



CIBLE 4.7

Développement durable et citoyenneté mondiale

L'analyse de l'indicateur mondial est fondée sur les contributions des 83 pays ayant participé à la sixième consultation sur la mise en œuvre de la Recommandation de l'UNESCO de 1974 sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. Plus de 80 % des pays ont déclaré avoir appliqué les principes directeurs de la recommandation relatifs à l'évaluation des élèves et affirmé de façon quasi unanime qu'ils les ont intégrés à leurs programmes d'études. Toutefois, seuls 17 % des pays ont intégré ces principes aux programmes de formation continue des enseignants (**Figure 13**).

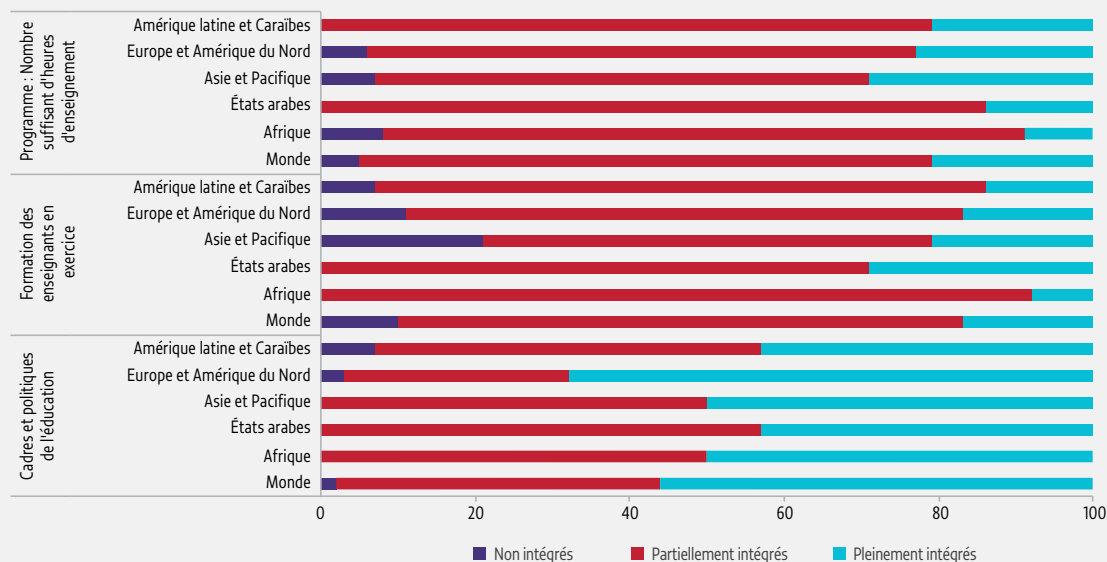
L'Étude internationale sur le civisme et la citoyenneté réalisée par l'IEA en 2016 analyse les connaissances, la compréhension, les attitudes, les perceptions et les activités des élèves de 8^e année dans 24 pays appartenant pour la plupart à la catégorie des pays à revenu élevé. Près de 35 % des élèves ont atteint le niveau de compétences le plus élevé (sur une échelle de quatre niveaux), manifestant ainsi leur aptitude à articuler les processus de l'organisation sociale et politique aux mécanismes juridiques et institutionnels qui les régissent ; 13 % d'entre eux ont obtenu des résultats inférieurs ou égaux au niveau de compétences le plus bas.

Onze pays ont vu leurs résultats progresser fortement entre les cycles d'évaluation de 2009 et de 2016 et aucun n'accuse de recul marqué. L'adhésion des participants aux principes d'égalité des droits et l'adoption d'attitudes favorables à l'égard des groupes ethniques/raciaux se sont également renforcées. Les femmes, les élèves intéressés par la vie civique et politique et les participants possédant de bonnes connaissances dans ces domaines ont manifesté une attitude plus positive. Les variables individuelles sont quasi systématiquement associées aux attitudes positives liées à la perception de la qualité des processus scolaires, comme les relations élèves-enseignants, l'instruction civique et l'ouverture lors des discussions de classe et à l'école.

FIGURE 13 :

Seuls 17 % des pays ont pleinement intégré les principes relatifs aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales à la formation continue des enseignants

Pourcentage de pays ayant intégré les principes contenus dans la Recommandation de l'UNESCO de 1974 à leur politique de l'éducation, à la formation des enseignants et aux programmes d'études, 2012-2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig14_1
Source : UNESCO (2018).



CIBLE 4.a

Établissements scolaires et cadres d'apprentissage

À l'échelle mondiale, 69 % des écoles ont accès à l'eau potable, 66 % disposent d'installations sanitaires et 53 % présentent des conditions d'hygiène d'un niveau minimal ou plus élevé (**Figure 14**). En Jordanie, si 93 % des écoles bénéficient d'un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable, seules 33 % d'entre elles disposent d'installations sanitaires de base. Au Liban, près de 93 % des écoles possèdent des installations sanitaires de base mais seules 60 % d'entre elles ont accès à un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable. La qualité des services est souvent moins bonne dans les écoles primaires que dans les établissements secondaires.

Les questions de sécurité et d'inclusion dans les environnements d'apprentissage font rarement l'objet d'un suivi exhaustif à l'échelle mondiale. Il n'existe pas de définitions internationalement reconnues des notions telles que les brimades. En outre, les enquêtes varient considérablement. Il ressort d'une étude que dans la tranche d'âge des 11-15 ans, près de 40 % des garçons et 35 % des filles déclarent avoir été victimes de brimades. Le nombre de pays dans lesquels le châtiment corporel à l'école est interdit par la loi est passé de 122 à la fin de 2014 à 131 aujourd'hui.

Entre 2013 et 2017, 12 700 attaques ont délibérément visé l'éducation, selon la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques, qui recense plus de 21 000 victimes parmi les élèves et les

“
Entre 2013 et 2017,
12 700 attaques
délibérées contre
l'éducation ont été
recensées
”

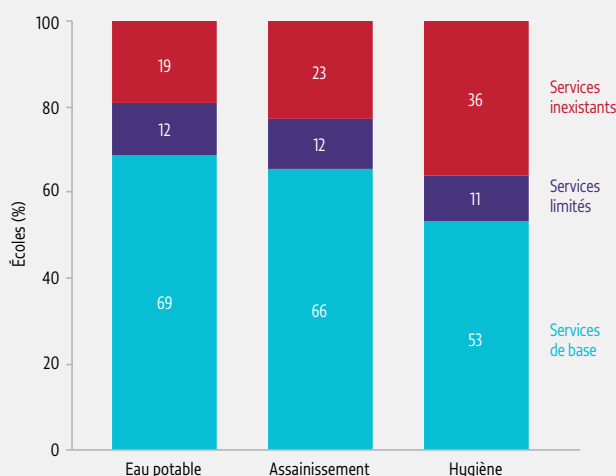
éducateurs. Les actes dont il s'agit ici comprennent des agressions physiques ou des menaces d'attaques contre

les écoles, les élèves et le personnel éducatif ; la réquisition de bâtiments scolaires à des fins militaires ; le recrutement d'enfants ou les violences sexuelles commises par des groupes armés dans des écoles ou des universités ou sur le trajet entre le domicile des élèves et les établissements scolaires ; et les attaques dirigées contre l'enseignement supérieur. Dans 28 pays, on recense au moins 20 attaques ; parmi eux, le Nigéria, les Philippines et Yémen déplorent plus d'un millier d'attaques.

Il faut ajouter que certains types de violences armées échappent à la vigilance de la Coalition, en particulier les attaques perpétrées par des organisations criminelles ou encore les fusillades commises dans les écoles par des tireurs isolés. Aux États-Unis, 187 000 élèves dans 193 établissements scolaires ont été exposés à une fusillade depuis 1999.

FIGURE 14 :
Moins de sept école sur 10 ont accès à un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable

Distribution de l'eau potable, de l'assainissement et des conditions d'hygiène dans les écoles par niveau de qualité des services, 2016



GEM StatLink : http://bit.ly/fig15_1

Note : Les chiffres ayant été arrondis, la somme des pourcentages n'est pas toujours égale à 100.

Source : UNICEF et OMS (2018).



CIBLE 4.b

Bourses d'études

Oscillant entre 1,1 et 1,2 milliard de dollars EU (hors coûts imputés aux étudiants), le volume des bourses d'études financées par des programmes d'aide stagne depuis 2010. Cet indicateur ne renseigne toutefois ni sur le nombre de boursiers ni sur le nombre de bénéficiaires de bourses d'études octroyées en dehors des programmes d'aide.

Alors que les étudiants mobiles sont de plus en plus nombreux à quitter leur région d'origine, les étudiants européens, eux, restent en Europe, leur mobilité externe étant fortement encouragée par les programmes

“ Conformément à l'objectif fixé par la stratégie de l'UE pour l'enseignement supérieur, au moins 20 % des diplômés doivent effectuer une partie de leurs études à l'étranger ”

d'échanges d'étudiants. Le taux de mobilité externe parmi ces étudiants augmente avec le niveau d'étude : de 3 % et 6 % au niveau de la licence et du master, il passe à 10 % chez les doctorants (**Figure 15**).

Conformément à l'objectif de référence sur la mobilité dans l'enseignement supérieur du cadre stratégique Education et formation 2020 de l'UE, au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur de l'Union européenne doivent étudier à l'étranger pendant une période minimale de trois mois, ce qui représente l'équivalent de 15 crédits dans le système européen de transfert de crédits.

Les données que peuvent fournir les établissements des pays d'origine donnent une estimation de la mobilité horizontale à court terme ; les pays de destination sont tenus de produire des données sur la mobilité verticale. Bien que la notification soit obligatoire dans les pays de l'UE, parmi les principaux pays de destination non européens des étudiants de l'UE, seuls l'Australie, le Brésil, le Canada, le Chili, Israël et la Nouvelle-Zélande fournissent les éléments requis. Les États-Unis représentent une source d'information clé mais ne publient aucune donnée, de même que la Chine, l'Inde, le Japon, le Mexique et la République de Corée. Faute de données complètes sur la mobilité externe, les estimations disponibles (actuellement très inférieures à 20 %) sont probablement loin de refléter la réalité.



CIBLE 4.c

Enseignants

La collecte de données internationalement comparables sur les indicateurs relatifs aux enseignants est toujours une gageure. Les pays qui produisent des données comparables sont relativement peu nombreux, notamment en ce qui concerne l'enseignement secondaire, y compris lorsqu'on utilise pour recenser les enseignants une définition simple qui ne tient compte ni des heures d'enseignement ni du nombre d'enseignants exerçant des fonctions administratives.

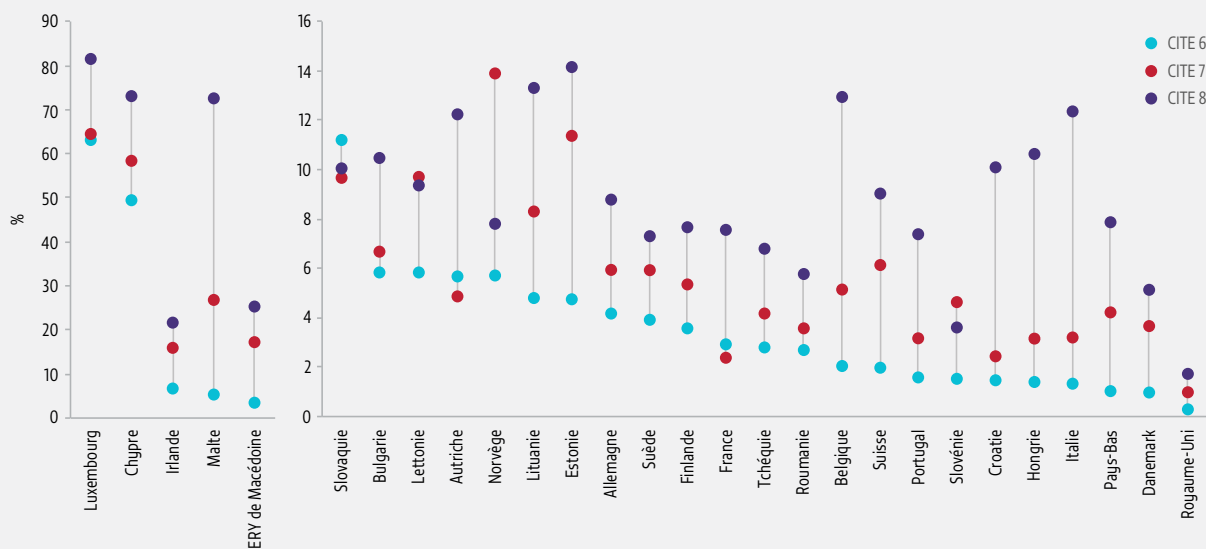
Les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure continuent à souffrir de graves pénuries d'enseignants formés et qualifiés dans l'enseignement primaire. Certains pays d'Afrique subsaharienne affichent des taux de recrutement élevés, ce qui risque d'affaiblir les critères d'admission lorsque les capacités de formation des enseignants sont limitées. Au Niger, où 13 % des enseignants du primaire venaient d'être recrutés en 2013, seuls 37 % d'entre eux avaient suivi une formation (**Figure 16**).

Un taux de recrutement élevé n'est pas seulement le signe indicateur du développement de l'éducation : les recrutements peuvent être nécessaires afin de compenser les départs d'enseignants. Les données fiables sur la baisse des effectifs d'enseignants sont lacunaires et difficiles à interpréter. Pour que les estimations soient plus précises, il conviendrait d'attribuer un numéro d'identification personnel aux enseignants afin de suivre leur trajectoire : qualification, entrée dans la profession, départ et réintégration. Les données doivent établir une distinction entre les diverses catégories de personnel sortant et entrant, en discernant notamment les personnes qui réintègrent le corps enseignant. Le suivi de la baisse du nombre d'enseignants nécessite de disposer d'un système national d'information sur tous les types d'établissements d'enseignement alors que les données ne concernent le plus souvent que la situation locale (Brésil) ou les écoles publiques (Ouganda).

FIGURE 15 :

En Europe, la mobilité des étudiants augmente avec le niveau d'étude

Taux de mobilité verticale externe par niveau de classification internationale type de l'éducation, pays européens sélectionnés, 2013



GEM StatLink : http://bit.ly/fig16_3

Note : CITE = classification internationale type de l'éducation qui inclut : baccalauréat universitaire ou équivalent (CITE 6) ; maîtrise universitaire ou équivalent (CITE 7) ; et doctorat ou équivalent (CITE 8).

Source : Flisi et al. (2015).

Selon des études portant sur plusieurs pays, comme le Chili, la Suède et les États-Unis, le taux de départ est plus élevé parmi les enseignants moins expérimentés, plus qualifiés (ayant plus de chances de trouver un emploi ailleurs), affectés dans des écoles difficiles ou situées en zone rurale, mal payés ou recrutés sur la base de contrats de courte durée.

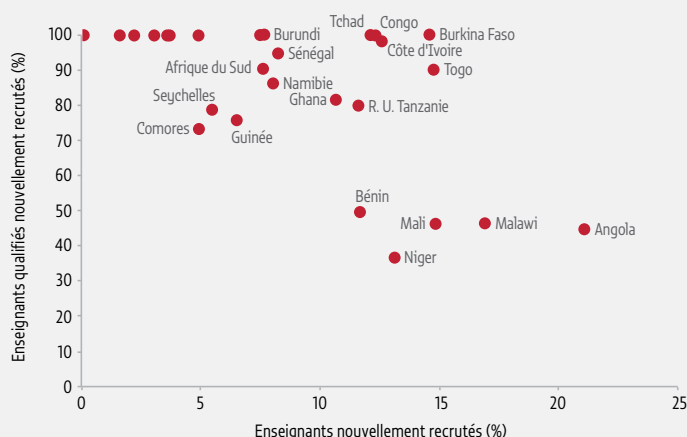
Il ressort néanmoins des études longitudinales menées en Australie que les enseignants qui semblaient avoir quitté la profession l'avaient fait pour des raisons familiales et qu'ils ont repris leurs fonctions dans les deux années qui ont suivi.

“ Les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure continuent à souffrir de graves pénuries d'enseignants formés et qualifiés dans l'enseignement primaire ”

FIGURE 16 :

Il est difficile de respecter les normes de formation des enseignants lorsque les taux de recrutement augmentent

Taux de recrutement de nouveaux enseignants et pourcentage d'enseignants qualifiés, enseignement primaire, groupe de pays d'Afrique subsaharienne, 2010-2014



GEM StatLink : http://bit.ly/fig17_1

Source : Base de données de l'ISU.

L'éducation et les autres ODD

Ce rapport cherche à déterminer en quoi l'éducation favorise la réalisation des ODD relatifs au travail décent, aux villes durables et à la justice et par quels moyens il contribue à les atteindre, notamment par le renforcement des capacités professionnelles.

Dans beaucoup de pays, le nombre de travailleurs sociaux dûment formés n'est pas suffisant pour atteindre l'ODD 8 sur le travail décent et la croissance économique. En Éthiopie, 60 % des travailleurs sociaux employés par le secteur public déclarent ne pas avoir reçu de formation adéquate. Certains pays intensifient leurs efforts de formation : la Chine table sur 230 000 nouveaux travailleurs sociaux d'ici à 2020. En Afrique du Sud, le nombre de travailleurs sociaux a progressé de 70 % entre 2010 et 2015.

Étant donné que plus de la moitié de la population mondiale est urbaine, pour que l'ODD 11 sur les villes et les établissements humains durables soit atteint, il est indispensable que les urbanistes améliorent les conditions de vie dans les établissements informels et qu'ils prennent des mesures appropriées en prévision de l'expansion des villes à l'avenir. Beaucoup de pays font face à une grave pénurie de professionnels de l'urbanisme (**Figure 17**). L'Inde devra recruter 300 000 urbanistes ou ruralistes d'ici à 2031 ; en 2011, elle en recensait environ 4 500. Les programmes de planification doivent prendre en considération les aspects matériels, environnementaux et sociaux mais aussi l'éducation. Dans certains pays, Malawi, Mozambique et Namibie notamment, les collectivités locales doivent renforcer leurs capacités de planification.

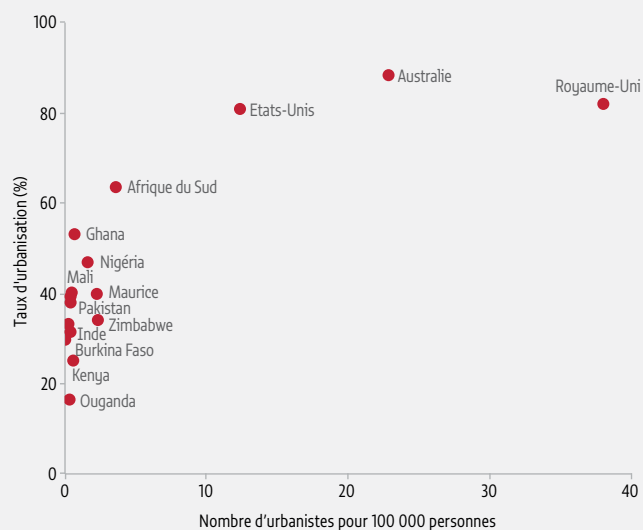
Afin d'atteindre l'ODD 16 sur la paix, la justice et les institutions efficaces, il est impératif de revaloriser les normes d'éducation et de formation des agents des forces de l'ordre afin d'instaurer la confiance, de faire reculer les préjugés et de diminuer le recours à la force. Aux États-Unis, la formation des policiers dure en moyenne 19 semaines, contre 130 en Allemagne. Aux États-Unis, seuls 1 % des services de police exigent un titre universitaire correspondant à quatre années d'études ; or, il apparaît que les policiers titulaires d'un diplôme universitaire sont moins enclins à recourir à la force. Dans certains pays, à l'instar de Singapour, la formation fait partie intégrante de la stratégie de lutte contre la corruption au sein des forces de police ; d'autres pays, comme l'Indonésie, collaborent avec des partenaires internationaux pour renforcer les capacités professionnelles de la police.

On estime à quatre milliards le nombre de personnes qui n'ont pas accès à la justice dans le monde, d'où la nécessité de renforcer les capacités judiciaires. La formation du personnel judiciaire varie considérablement d'un pays à l'autre. La formation dure en moyenne de trois à cinq ans mais il ne faut pas nécessairement être diplômé en droit pour devenir juge, y compris dans les pays à revenu élevé. Certains pays, comme la France, donnent aux magistrats une fois recrutés une formation initiale très approfondie. D'autres, à l'instar du Ghana et de la Jordanie, disposent d'établissements de formation continue des juges.

FIGURE 17 :

Pénurie d'urbanistes en Afrique et en Asie

Nombre d'urbanistes pour 100 000 personnes et taux d'urbanisation, pays sélectionnés, 2011



GEM StatLink : http://bit.ly/fig18_2

Note : Les données sur le nombre d'urbanistes datent de 2011 et de 2014 en ce qui concerne le taux d'urbanisation.

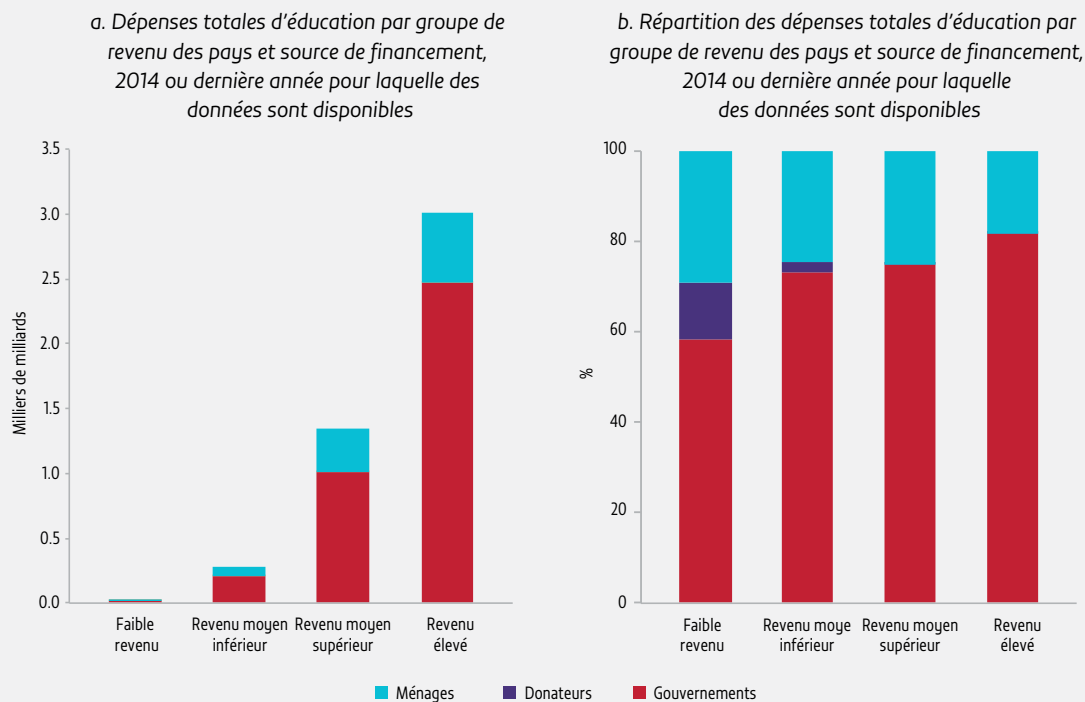
Sources : UNDESA (2014) ; UN-Habitat (2016b).

Financement

Les trois grandes sources de financement de l'éducation sont les gouvernements, les donateurs et les ménages. Selon les analyses réalisées en amont du présent rapport, les dépenses annuelles d'éducation à l'échelle mondiale s'élèvent à 4 700 milliards de dollars EU dont 65 %, soit 3 000 milliards de dollars EU, sont effectuées par les pays à revenu élevé et 0,5 %, soit 22 milliards de dollars EU, par les pays à faible revenu (**Figure 18a**), bien que le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés soit à peu près équivalent dans ces deux groupes. Les gouvernements prennent en charge 79 % des dépenses totales, les ménages 21 %. Les donateurs représentent 12 % du total des dépenses dans les pays à faible revenu et 2 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (**Figure 18b**).

“ Les dépenses annuelles d'éducation à l'échelle mondiale s'élèvent à 4 700 milliards de dollars EU dont 65 % sont effectuées par les pays à revenu élevé ”

FIGURE 18 :
Sur cinq dollars alloués à l'éducation, les gouvernements en versent quatre



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_1

Note : L'analyse procède de trois hypothèses : (a) dans les pays pour lesquels nous ne disposons pas de données sur les dépenses publiques, les estimations ont été faites à partir du PIB, des dépenses publiques en pourcentage du PIB et de la part moyenne des dépenses publiques allouées à l'éducation dans le groupe de revenu auquel appartient le pays concerné ; (b) on considère que 60 % des dépenses d'aide apparaissent dans les budgets publics (elles sont donc soustraites des dépenses publiques), les 40 % restants provenant d'autres sources ; (c) la part des ménages dans le total des dépenses d'éducation est estimée à 18 % dans les pays à revenu élevé, à 25 % dans les pays à revenu intermédiaire et à 33 % dans les pays à faible revenu.

Source : Analyse de l'Équipe du Rapport GEM à partir des bases de données de l'ISU (pour les gouvernements et ménages) et du Système de notification des pays créanciers (pour les donateurs).

Dépenses publiques

À l'échelle mondiale, les dépenses publiques médianes en faveur de l'éducation représentaient 4,4 % du PIB en 2017, ce qui est supérieur au seuil minimum de 4 % fixé par le Cadre d'action Éducation 2030 ; ce pourcentage varie selon les régions, de 3,4 % en Asie de l'Est et du Sud-Est à 5,1 % en Amérique latine et dans les Caraïbes. La part du budget de l'éducation dans les dépenses publiques totales était de 14,1 % en moyenne, ce qui est inférieur au seuil minimum de 15 %, les pourcentages étant compris entre 11,6 % en Europe et en Amérique du Nord et 18 % en Amérique latine et dans les Caraïbes. Au total, 43 pays sur 148 n'atteignent aucun de ces deux objectifs de référence.

La part des dépenses publiques d'éducation consacrées à l'enseignement primaire s'établit en moyenne à 35 %, dans une fourchette comprise entre 47 % pour les pays à faible revenu et 26 % pour les pays à revenu élevé. À l'échelle mondiale, la part moyenne des dépenses d'éducation totales consacrée à l'enseignement secondaire est de 35 %, de 27 % dans les pays à faible revenu à 37 % dans les pays à revenu élevé. Dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord, les dépenses par élève sont équivalentes dans le primaire et dans l'enseignement supérieur. En Afrique subsaharienne, les dépenses par élève sont dix fois plus élevées dans le supérieur que dans le primaire.

L'opinion publique ne cesse de dénoncer les effets préjudiciables de l'immigration sur le système de protection sociale de la communauté d'accueil. D'une part, bien que les immigrants soient généralement en âge de travailler dans une plus forte proportion que les autochtones, ils contribuent moins aux recettes fiscales car ils sont moins bien rémunérés. D'autre part, les immigrants bénéficient souvent davantage des prestations sociales et des services publics, comme l'éducation. Cependant, les dépenses publiques d'éducation en faveur des enfants d'immigrants constituent un investissement, c'est bien ainsi qu'il faut les considérer : au cours de leur existence, ces enfants paieront davantage en impôts et en cotisations sociales qu'ils ne coûteront à l'État. Qu'il soit positif ou négatif, l'impact fiscal de l'immigration est relativement modeste, de l'ordre de 1 % du PIB.

Dépenses liées à l'aide

L'aide à l'éducation a atteint son plus haut niveau en 2016 depuis 2002, année à partir de laquelle ces données ont été consignées. Par rapport à 2015, l'aide à l'éducation a progressé de 1,5 milliard de dollars EU, soit 13 % en termes réels, pour atteindre 13,4 milliards de dollars EU. L'aide à l'éducation de base contribue pour deux tiers à cette progression ; la hausse de l'aide à l'enseignement secondaire et supérieur a été moins rapide, de sorte que la part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation a atteint le niveau jusque-là inégalé de 45 %.

“

La part de l'aide à l'éducation de base versée aux pays à faible revenu a ainsi diminué, tombant de 36 % en 2002 à 22 % en 2016

L'aide à l'éducation de base n'est pas toujours attribuée aux pays qui en ont le plus besoin. La part de l'aide à l'éducation de base versée aux pays à faible revenu a ainsi diminué, tombant de 36 % en 2002 à 22 % en 2016. La part de cette aide versée aux pays les moins développés était de 34 % en 2016, alors qu'elle culminait à 47 % en 2004.

”

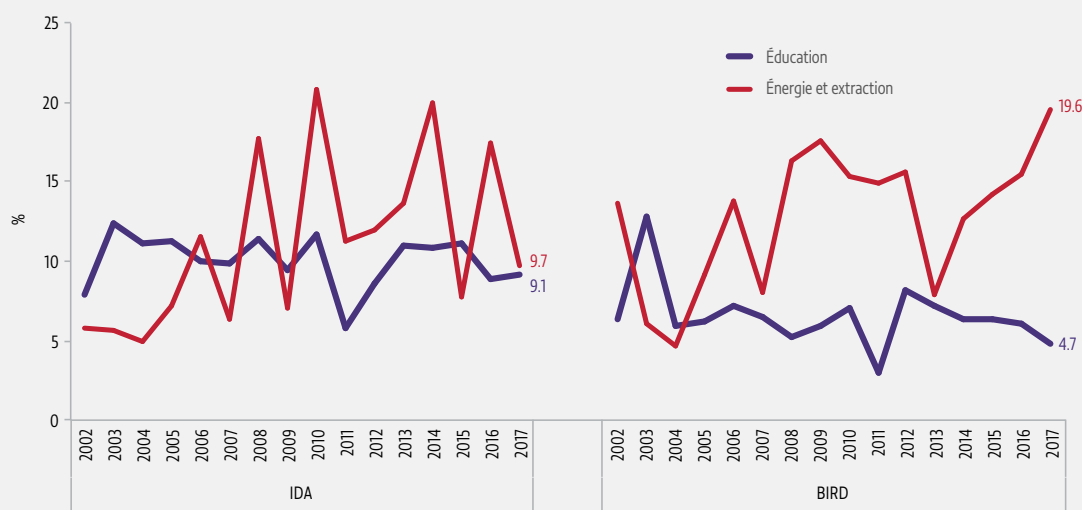
Les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure souffrent eux aussi d'un déficit de financement. Les prêts accordés par les banques de développement multilatérales pour financer l'éducation dans ces pays restent peu élevés. Ainsi, entre 2002 et 2017, la part de l'éducation dans les prêts concessionnels accordés par l'Association internationale de développement (IDA) était de 10,5 % en moyenne mais elle ne correspondait qu'à 6,4 % des prêts accordés à des conditions normales par la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD). De surcroît, la part de l'éducation dans les prêts de la BIRD a reculé de 8,2 % en 2012 à 4,7 % en 2017, ce qui représente 25 %

seulement du montant des prêts alloués aux secteurs de l'énergie et de l'extraction (**Figure 19**). La proposition de la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde visant à créer une Facilité internationale de financement pour l'éducation continue à faire l'objet de discussions. Cette initiative aurait pour but d'accroître la capacité de prêt des banques de développement au secteur de l'éducation des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

FIGURE 19 :

La part des prêts non concessionnels en faveur de l'éducation accordés par la Banque mondiale a diminué et poursuit sa baisse

Parts de l'éducation, de l'énergie et des industries extractives dans le total des prêts de l'IDA et de la BIRD, 2002–2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_9

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir de rapports annuels de la Banque mondiale.

FAIRE DE L'AIDE UN OUTIL POUR RÉDUIRE LES FLUX MIGRATOIRES

L'idée selon laquelle l'aide extérieure peut freiner les migrations suscite un certain intérêt dans les cercles politiques. Si le revenu disponible des pays d'origine augmentait, l'une des principales causes de l'émigration perdrait sa raison d'être. L'Agenda européen en matière de migration et les politiques d'aide de certains pays accréditent cette idée.

Selon une étude des flux migratoires entre 210 pays d'origine et 22 pays donateurs (et d'accueil), les pays d'où proviennent le plus grand nombre de migrants sont aussi les premiers bénéficiaires de l'aide extérieure. Il est

“
Il est difficile d'établir un lien de causalité entre l'aide internationale et les flux migratoires

toutefois difficile d'établir un lien de causalité entre l'aide internationale et les flux migratoires. Lorsque l'aide parvient bien aux familles pauvres, elle les aide parfois à financer la migration. L'aide permet aussi aux migrants d'obtenir des informations sur les pays donateurs et de réduire leurs coûts de transaction, favorisant ainsi l'émigration. Il incombe donc aux responsables politiques de battre en brèche l'idée selon laquelle l'aide contribue à contrôler les migrations.

”
Il est très ardu de déterminer quelle est l'incidence de l'aide à l'éducation, en particulier sur la migration, en raison des faibles montants en jeu. Même si l'aide à l'éducation contribue à freiner l'émigration, il est peu probable que ses effets se manifestent rapidement. L'éducation peut cependant

avoir un rôle modérateur important, dans les pays d'origine comme dans les pays de destination. Selon une étude des flux migratoires de l'Afrique du Nord vers les pays de l'OCDE, l'augmentation des revenus résultant de l'aide allouée aux pays d'origine constitue pour les migrants peu instruits une incitation à l'émigration. Néanmoins, la satisfaction que suscitent les services publics locaux, y compris les écoles, est un facteur dissuasif pour les candidats à l'émigration. De façon générale, les caractéristiques démographiques du pays de destination – densité de la population, croissance de la population urbaine, ratio de dépendance des personnes âgées – et les avantages que procure l'éducation dans ce pays exercent une influence beaucoup plus déterminante que les niveaux d'aide sur les taux de migration.

AMÉLIORER L'EFFICACITÉ DE L'AIDE HUMANITAIRE EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION

En 2017, l'aide humanitaire a augmenté pour la quatrième année consécutive, l'aide humanitaire en faveur de l'éducation atteignant 450 millions de dollars EU au niveau mondial. Cependant, la part de l'éducation dans l'aide humanitaire totale s'établit à 2,1 %, très en-deçà de l'objectif minimum de 4 %. Par rapport à d'autres secteurs, le taux de demandes de financement de l'éducation obtenant satisfaction est systématiquement l'un des plus faible. Le fonds multilatéral Education Cannot Wait (ECW, l'Éducation ne peut pas attendre) créé à l'issue du Sommet humanitaire mondial de 2016 constitue toutefois un nouvel engagement en faveur de l'éducation en situation d'urgence.

La profusion des mécanismes de coordination, qu'ils soient verticaux (du mondial au local) ou horizontaux (entre les secteurs ou les acteurs) donne à l'aide humanitaire une architecture complexe et ne facilite pas la prise en compte prioritaire de l'éducation dans les interventions d'urgence. Les interventions coordonnées par l'ONU sont de deux types. Les plans de réponse humanitaire (HRP) définissent une stratégie dans le pays concerné, habituellement pendant une période de plus d'un an. Les appels éclairs prévoient des interventions en cas d'urgences soudaines pour faire face aux besoins majeurs du pays pendant trois à six mois. Le volet éducation des plans d'intervention humanitaire est généralement des plus sommaires. Quant aux appels éclairs, ils ne mentionnent que rarement l'éducation.

En l'absence de système de notification obligatoire applicable aux dépenses d'aide humanitaire internationale, il est difficile de procéder à un suivi exhaustif des dépenses d'éducation. Bien que la base de données du système de notification des pays créanciers (SNPC) du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE ne ventile pas l'aide humanitaire par secteur, elle indique que la part de l'aide au développement allouée à l'éducation des réfugiés s'élevait à près de 400 millions de dollars EU en 2016. Le Service de surveillance financière volontaire du Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies suit les évolutions de l'éducation mais, en 2017, 42 % des financements étaient répertoriés dans la catégorie multisectorielle, dispersés entre plusieurs

secteurs ou encore non spécifiés, d'où des estimations de dépenses d'éducation potentiellement inexactes.

“

En l'absence de système de notification obligatoire applicable aux dépenses d'aide humanitaire internationale, il est difficile de procéder à un suivi exhaustif des dépenses d'éducation

Le sous-financement de l'éducation résulte des carences que l'on constate dans plusieurs domaines : volonté politique, coordination verticale et horizontale, capacités des acteurs humanitaires et mécanismes d'information ou de responsabilisation.

”

Selon une étude des coûts réalisée en 2015, le déficit de financement, qui devrait être couvert par la communauté internationale, s'élève à 8,5 milliards de dollars EU, soit 113 dollars EU par enfant, dix fois plus que le niveau actuel de dépenses par élève. Le fonds ECW s'est fixé pour objectif de lever 1,5 milliard de dollars EU par an et d'accroître de 1,2 point de pourcentage la part de l'éducation dans l'aide humanitaire d'ici à 2021. Ses partenaires devront accompagner ces efforts, soit en privilégiant les objectifs humanitaires au sein de l'aide au développement soit en accordant une plus grande priorité à l'éducation dans l'aide humanitaire.

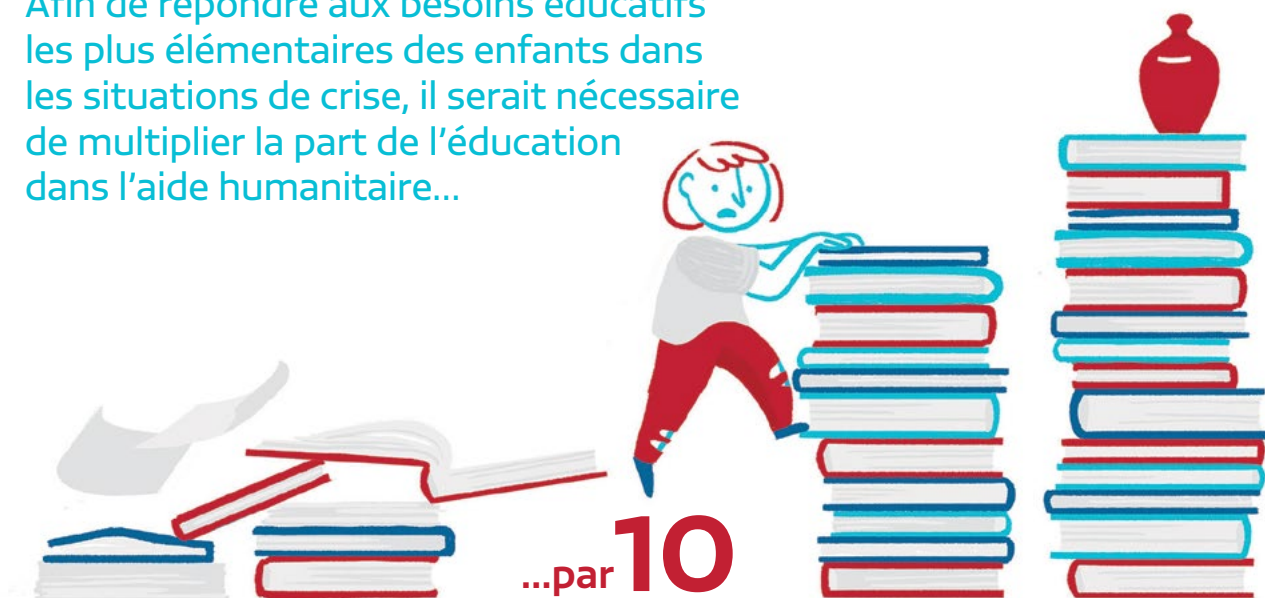
Les plans ne doivent pas être fondés sur des actions que les organisations ont l'habitude de mener mais plutôt sur des actions qui favorisent la mise en place d'une éducation de qualité, inclusive et équitable. Le Global Education Cluster a défini des directives en matière d'évaluation des besoins. Le fonds ECW, qui représente un nouvel acteur de poids, pourrait en favoriser l'application en invitant ses partenaires à les utiliser dans le cadre de la conception des programmes et du renforcement des capacités.

La coordination des principaux acteurs représente un problème de taille pour l'aide humanitaire. Il est impératif que l'éducation soit prioritaire dans les plans d'intervention humanitaire multisectoriels. Lors de la crise des Rohingyas au Bangladesh, l'éducation a été intégrée à la toute première phase des opérations de secours et les services éducatifs ont démarré très rapidement. Toutefois, faute de coordination suffisante, les centres d'apprentissage sont parfois restés vides car d'autres interventions étaient proposées aux enfants au moment des cours.

Il convient par ailleurs que les acteurs de l'aide humanitaire et du développement planifient leurs opérations de manière concertée. Si grâce à la planification multisectorielle l'éducation a été prise en compte lors de l'intervention humanitaire en faveur des Rohingyas, cela n'a pas suffi pour garantir l'intégration dans le système éducatif bangladaise. Lors des crises prolongées, les appels pluriannuels sont parfois sous-financés et les plans nationaux d'éducation ne sont généralement axés ni sur la résilience ni sur la réponse aux crises. Les cadres de planification de l'éducation à court terme dans le contexte des interventions humanitaires doivent également répondre à des problèmes d'ordre plus structurel, comme en Ouganda, où le plan d'intervention en faveur des réfugiés et des communautés d'accueil dans le domaine de l'éducation, annoncé en mai 2018 par le gouvernement, consacre annuellement 395 millions de dollars EU sur trois ans à quelque 675 000 réfugiés et élèves vivant dans des communautés d'accueil.

Les pays donateurs tels que l'Australie, le Canada, la Norvège et le Royaume-Uni ont adopté des plans de financement pluriannuels afin que leurs partenaires de l'aide humanitaire puissent compter sur des financements prévisibles. De son côté, l'ECW a élaboré un programme de résilience pluriannuelle qui a aussi pour but de jeter une passerelle entre l'aide humanitaire et le développement. Il convient de renforcer la responsabilisation dans

Afin de répondre aux besoins éducatifs les plus élémentaires des enfants dans les situations de crise, il serait nécessaire de multiplier la part de l'éducation dans l'aide humanitaire...



le domaine de l'aide humanitaire. L'ECW privilégie la transparence et les résultats en fixant des normes élevées dans son cadre de résultats stratégiques, qui définit les résultats attendus mais aussi et surtout les modes de fonctionnement et l'efficacité opérationnelle.

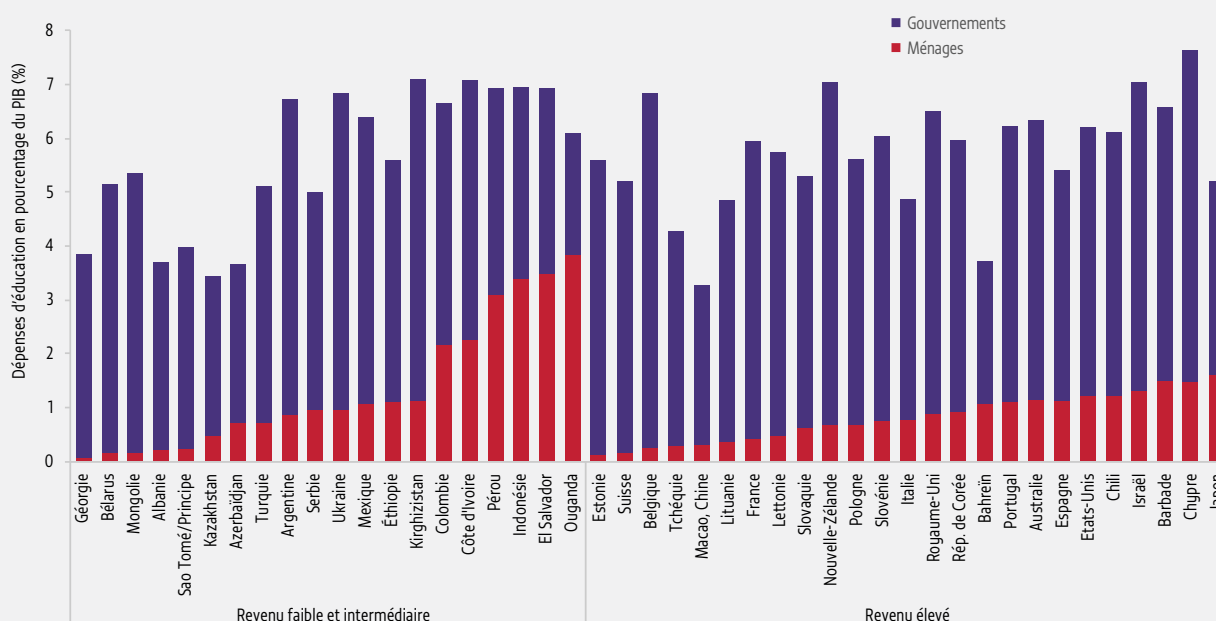
Dépenses des ménages

Le manque de données sur les dépenses des ménages a longtemps entravé l'analyse des dépenses totales d'éducation. L'ISU a certes publié pour la première fois des données sur les ménages en 2017, mais leur portée reste limitée. La part des ménages dans les dépenses totales d'éducation est très élevée dans certains pays à revenu faible et intermédiaire comme El Salvador (50 %) et l'Indonésie (49 %) (**Figure 20**).

De façon générale, et à quelques exceptions près, les données relatives aux dépenses des ménages ne semblent pas varier outre mesure d'une année sur l'autre. Au Chili, les grandes manifestations d'étudiants contre le manque de financement de l'éducation par les pouvoirs publics ont entraîné un changement d'orientation politique qui s'est traduit par une baisse des contributions des ménages en pourcentage des dépenses totales d'éducation entre 2005 et 2015 : alors qu'elles s'élevaient à près de 50 % des dépenses d'éducation, elles sont retombées sous la barre des 20 %.

FIGURE 20 :

Les dépenses d'éducation à la charge des ménages sont très élevées dans certains pays à revenu faible et intermédiaire
Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB par source de financement et niveau de revenu, pays sélectionnés, 2013–2017



GEM StatLink : http://bit.ly/fig19_13
Source : Base de données de l'ISU.

Recommandations

Le présent rapport appelle les gouvernements à répondre aux besoins éducatifs des migrants et des populations déplacées, et à ceux de leurs enfants, avec la même attention que celle qu'ils accordent aux populations d'accueil.

DÉFENDRE LE DROIT À L'ÉDUCATION DES MIGRANTS ET DES PERSONNES DÉPLACÉES

Le principe de non-discrimination dans l'éducation est reconnu dans les conventions internationales. Les barrières discriminatoires, comme l'obligation de produire un certificat de naissance, doivent être expressément interdites par la législation nationale. Les réglementations ne doivent présenter ni failles ni zones grises sujettes à l'interprétation de responsables locaux ou scolaires. Les gouvernements doivent protéger le droit à l'éducation des migrants et des réfugiés en faisant abstraction de leurs pièces d'identité ou de leur statut de résidence et ne tolérer aucune exception à l'application des lois.

Le respect du droit à l'éducation ne relève pas seulement de la législation et des procédures administratives. Il incombe aux autorités de l'État de mener des campagnes de sensibilisation pour informer les migrants et les familles déplacées de leurs droits et des procédures d'inscription à l'école. Les responsables de la planification devront veiller à ce que des écoles publiques soient construites à proximité des zones d'habitation informelles et des bidonvilles et qu'elles ne soient pas laissées pour compte dans les plans de renouvellement urbain.

INTÉGRER LES MIGRANTS ET LES PERSONNES DÉPLACÉES AU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL

Dans certains systèmes éducatifs, les immigrants et les réfugiés sont considérés comme des populations temporaires ou en transit, distinctes des autochtones. Un tel traitement n'est pas acceptable car il compromet les progrès scolaires, la socialisation et les chances d'avenir des immigrants et des réfugiés tout en freinant l'édification de sociétés diversifiées et homogènes. Les politiques publiques doivent intégrer les immigrants et les réfugiés à tous les niveaux du système de l'éducation nationale.

L'intégration des immigrants présente plusieurs aspects. Bien que l'apprentissage d'une nouvelle langue d'enseignement nécessite des cours préparatoires, il importe que les élèves immigrants soient séparés le moins possible de leurs camarades autochtones. Les systèmes éducatifs ne doivent pas orienter vers des filières distinctes les élèves obtenant de moins bons résultats, parmi lesquels les immigrants sont surreprésentés. Étant donné la concentration géographique des élèves immigrants dans beaucoup de pays, les planificateurs de l'éducation doivent prendre des mesures telles que la subvention des transports ou l'affectation scolaire aléatoire afin que la ségrégation résidentielle ne conduise pas à une ségrégation scolaire.

Les gouvernements doivent veiller à ce que le cursus scolaire suivi par les réfugiés subisse le moins d'interruptions possible. En dehors de certaines circonstances exceptionnelles qui ne favorisent pas une intégration pleine et entière – isolement des communautés de réfugiés, faibles capacités des systèmes d'accueil – les gouvernements doivent restreindre au maximum le temps que les réfugiés passent à l'école sans suivre le programme national ni préparer de diplômes reconnus, dans la mesure où leurs parcours éducatifs s'en trouveraient alors compromis.

COMPRENDRE LES BESOINS ÉDUCATIFS DES MIGRANTS ET DES PERSONNES DÉPLACÉES ET ÉTABLIR DES PLANS EN CONSÉQUENCE

Les pays accueillant un grand nombre d'immigrants et de réfugiés doivent collecter des données sur ces populations à travers des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation afin d'établir des plans et des budgets en conséquence. Offrir aux migrants et aux réfugiés des places à l'école ou des possibilités d'emploi n'est qu'un premier pas vers l'inclusion.

L'environnement scolaire doit s'adapter aux besoins des élèves et y apporter une réponse. Les élèves qui apprennent une nouvelle langue d'enseignement doivent pouvoir suivre des programmes relais dispensés par des enseignants qualifiés. Ceux dont le cursus a été interrompu devront suivre des programmes d'apprentissage accéléré afin de rattraper leur retard et de réintégrer l'école au niveau approprié. L'intégration des réfugiés à l'éducation aura de plus grandes chances de réussite si elle s'accompagne de programmes de protection sociale grâce auxquels les réfugiés pourront par exemple bénéficier d'allocations sous conditions afin de faire face aux coûts cachés de la scolarité. Dans le cas des migrants internes, et plus particulièrement des enfants des travailleurs nomades ou saisonniers, les gouvernements devront envisager d'adopter des calendriers scolaires flexibles, des systèmes de suivi de l'éducation et des programmes scolaires adaptés à ces conditions de vie particulières.

Les adultes ont besoin d'aide afin de renforcer leurs compétences au moyen de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels et de surmonter les obstacles – tels que des emplois peu qualifiés ou le coût élevé des formations – qui les dissuadent d'investir dans le renforcement de leurs compétences. Ils doivent pouvoir accéder à des programmes d'éducation financière afin d'être en mesure de gérer leur situation économique, de tirer le meilleur parti des fonds qui leur sont versés et d'éviter les risques de fraude et d'exploitation financière. Les programmes d'éducation non formelle, parfois dispensés par les collectivités locales, viendront compléter les efforts déployés afin de renforcer la cohésion sociale.

VEILLER À CE QUE L'ÉDUCATION DONNE UNE REPRÉSENTATION EXACTE DE L'HISTOIRE DES MIGRATIONS ET DES DÉPLACEMENTS AFIN DE LUTTER CONTRE LES PRÉJUGÉS

Pour édifier des sociétés inclusives et aider les individus à vivre ensemble, il ne suffit pas seulement d'être tolérant. Il est indispensable que les gouvernements revoient les contenus et les méthodes de l'enseignement, en adaptant les programmes et en repensant les manuels afin de donner une juste représentation de l'histoire et de la diversité actuelle. Il importe que les contenus de l'enseignement valorisent les contributions de la migration à la richesse et à la prospérité. Il est également essentiel qu'ils discernent les causes des tensions et des conflits et qu'ils reconnaissent ce que nous ont enseigné les migrations qui ont été la cause du déplacement ou la marginalisation de certaines populations. Les approches pédagogiques doivent promouvoir l'ouverture à des points de vue divers, encourager les valeurs du vivre ensemble et apprécier à leur juste valeur les bienfaits de la diversité. Elles doivent combattre les préjugés et renforcer les compétences d'analyse critique afin que les apprenants soient capables de surmonter leurs incertitudes dans leurs échanges avec d'autres cultures et de s'opposer aux représentations défavorables des immigrants et des réfugiés véhiculées par les médias. Il incombe aux gouvernements de tirer parti des résultats positifs de l'éducation interculturelle.

PRÉPARER LES ENSEIGNANTS DES MIGRANTS ET DES RÉFUGIÉS À FAIRE FACE À LA DIVERSITÉ ET AUX SITUATIONS DIFFICILES

Il convient d'épauler les enseignants afin qu'ils deviennent les agents du changement dans des environnements scolaires de plus en plus marqués par les migrations et les déplacements.

À l'heure actuelle, les programmes de formation des enseignants portant sur les migrations sont ponctuels, ils ne font généralement pas partie intégrante du curriculum général. Les gouvernements doivent investir dans la formation initiale et continue des enseignants afin de leur donner les compétences et les aptitudes fondamentales requises pour faire face à des contextes de diversité multilingues et multiculturels qui ne sont pas sans incidence pour les élèves autochtones. Il convient de mener une action de sensibilisation sur les migrations et les déplacements auprès de tous les enseignants et de pas cibler exclusivement ceux d'entre eux qui doivent faire face à la diversité des élèves de leurs classes. Il est essentiel de donner aux élèves enseignants, aux enseignants en exercice et aux chefs d'établissement les outils nécessaires pour faire face aux stéréotypes, aux préjugés et aux discriminations en classe, dans la cour de récréation et au sein de la communauté, et pour renforcer chez les élèves immigrants et réfugiés l'estime de soi et le sentiment d'appartenance.

Dans les contextes de déplacement, il est impératif que les enseignants se montrent attentifs aux difficultés particulières qu'éprouvent les élèves et leurs parents et qu'ils entretiennent des contacts directs avec leurs communautés. Bien qu'ils n'exercent pas la fonction de conseillers, les enseignants peuvent suivre une formation pour apprendre à reconnaître les signes de stress et de traumatisme et orienter ceux qui en ont besoin vers des spécialistes. En l'absence de spécialistes, les enseignants devront être prêts à être les seuls relais entre les familles et ces services. Les enseignants travaillant auprès des réfugiés ou qui sont eux-mêmes déplacés sont exposés à des facteurs de stress supplémentaires. Les responsables de la gestion de l'éducation doivent reconnaître que certains enseignants travaillent dans des conditions extrêmement difficiles et prendre des mesures pour les soulager ; réglementer et garantir l'égalité de tous les professionnels de l'enseignement afin de soutenir leur moral ; et investir dans le développement professionnel.

VALORISER LE POTENTIEL DES MIGRANTS ET DES PERSONNES DÉPLACÉES

Les migrants et les réfugiés possèdent des compétences qui peuvent contribuer à transformer non seulement leur existence et celle de leur famille mais aussi la situation économique et sociale de leur pays d'origine et de leur pays d'accueil, indépendamment du fait qu'ils retournent dans leur pays ou qu'ils le soutiennent à distance. Pour que ce potentiel soit valorisé, il convient d'adopter des mécanismes plus simples, moins chers, plus transparents et plus flexibles afin de faciliter la reconnaissance des titres universitaires et des compétences professionnelles (y compris dans le cas des enseignants), et de tenir compte des acquis de l'apprentissage qui n'ont été ni validés ni certifiés.

Les pays doivent donner suite aux engagements qu'ils ont pris en vertu du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières en ce qui concerne la reconnaissance mutuelle des qualifications, et mener à bien les négociations sur la Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur en vue de son adoption en 2019. Les agences d'évaluation, les organismes de certification et les établissements universitaires doivent harmoniser leurs critères et leurs procédures aux niveaux bilatéral, régional et mondial, en collaborant avec les gouvernements et les organisations régionales et internationales. Les normes communes applicables aux diplômes, les mécanismes d'assurance qualité et les programmes d'échanges universitaires peuvent favoriser la reconnaissance des qualifications.

RÉPONDRE AUX BESOINS ÉDUCATIFS DES MIGRANTS ET DES PERSONNES DÉPLACÉES DANS LE CADRE DE L'AIDE HUMANITAIRE ET DE L'AIDE AU DÉVELOPPEMENT

Si les deux tiers des migrants internationaux prennent pour destination un pays à revenu élevé, neuf réfugiés sur dix sont accueillis par des pays à revenu faible et intermédiaire, qui ont besoin de l'aide des partenaires internationaux. Pour répondre aux besoins des migrants, il serait nécessaire de multiplier par dix la part de

l'éducation dans l'aide humanitaire. Pour trouver une solution plus durable, la communauté internationale doit respecter les engagements fixés par le Pacte mondial sur les réfugiés et le Cadre d'action global pour les réfugiés afin de coordonner l'aide humanitaire et l'aide au développement dès les premières phases de la crise, en veillant à ce que les réfugiés et les populations hôtes bénéficient d'une éducation inclusive. Il est indispensable de tenir compte de l'éducation, et plus particulièrement de l'éducation et de la protection de la petite enfance, lors de la planification de la réponse. L'éducation doit également faire partie d'une solution intégrée englobant d'autres secteurs comme le logement, l'alimentation, l'eau, l'assainissement et la protection sociale. Les donateurs doivent tenir compte de ces évolutions dans leurs interventions humanitaires. Tirant parti de l'élan impulsé par le fonds ECW, il doivent renforcer leurs capacités d'évaluation des besoins et prendre part à la planification afin de combler le fossé entre aide humanitaire et aide au développement et de stimuler la mobilisation de financements pluriannuels prévisibles.

Migration, déplacement et éducation :

BÂTIR DES PONTS, PAS DES MURS

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019* examine l'incidence des migrations et des déplacements sur l'éducation à travers tous les mouvements de population : à l'intérieur et à l'extérieur des frontières, volontaires ou forcés, motivés par l'emploi ou par les études. Le Rapport fait également le point sur les progrès accomplis dans le domaine de l'éducation dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Dans un contexte de plus en plus marqué par la diversité, le Rapport examine en quoi l'éducation contribue à l'édification de sociétés inclusives et comment elle nous aide à dépasser le stade de la simple tolérance pour apprendre à vivre ensemble. Dispensée dans des conditions d'égalité, l'éducation construit des ponts ; lorsqu'elle est inégalitaire, elle élève des murs entre les migrants et les réfugiés et leurs communautés d'accueil.

Deux nouveaux pactes mondiaux sur les migrants et les réfugiés reconnaissent le rôle de l'éducation et fixent des objectifs conformes à l'engagement pris par la communauté internationale pour que personne ne soit laissé pour compte. Ce rapport, guide pratique indispensable au service de ces deux pactes, aborde des questions d'ordre politique concernant les migrants saisonniers, le regroupement des écoles rurales, les programmes interculturels, l'intégration des réfugiés aux systèmes éducatifs nationaux, la lutte contre la ségrégation, la reconnaissance des qualifications, le financement ciblé des écoles, le renforcement de l'efficacité de l'aide humanitaire allouée à l'éducation et une formation qui prépare les enseignants à la diversité dans les classes.

Ce résumé du Rapport invite les pays à considérer l'éducation comme un outil de gestion des migrations et des déplacements et comme une chance pour ceux qui en ont besoin.

L'éducation est un droit humain et un facteur de changement pour l'élimination de la pauvreté, la durabilité et la paix. Les personnes qui se déplacent, que ce soit pour travailler ou pour étudier, de leur plein gré ou contraintes, n'abandonnent pas pour autant leur droit à l'éducation. L'édition 2019 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation met l'accent sur les immenses possibilités et opportunités qu'offre l'accès des migrants et des personnes déplacées à une éducation de qualité.

António Guterres, Secrétaire général de l'ONU

Ce rapport réunit les données existantes sur la migration et l'éducation afin de brosser un tableau de chances inouïes tout en indiquant où et pourquoi il se produit des désavantages dans l'éducation, et ce à un moment où la communauté internationale s'efforce d'atteindre les ODD et de maximiser les avantages inappréciables de la migration à l'échelle mondiale.

William Lacy Swing, Directeur général, Organisation internationale pour les migrations (1er octobre 2008 – 30 septembre 2018)

Ce rapport fournit une justification convaincante de l'importance accordée à l'éducation dans le Pacte mondial pour les réfugiés et de l'obligation de tenir compte des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux et les plans sectoriels d'éducation.

Filippo Grandi, Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés

