

Document de Plaidoyer

# Engagement du Secteur Privé dans L'Éducation en Situations d'Urgence : Droits et réglementations



Réseau Inter-agences  
pour l'Éducation en  
Situations d'Urgence

**Remerciements :**

Ce document a été préparé et rédigé par la Dr Francine Menashy et la Dr Zeena Zakharia.

L'INEE tient à remercier les membres du Groupe de Travail du Plaidoyer de l'INEE, pour leurs précieuses contributions et commentaires sur ce document.

L'édition du texte a été assurée par Alison Mckelvey Clayson. La conception a été assurée par 2D Studio Ltd. Cette traduction a été réalisée en collaboration avec Translations without Borders (Traducteurs sans Frontières) et l'INEE.

**Image de couverture :**

Province de Safala, Mozambique/Oskar Kollberg/Save the Children

**Publié par :**

Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE)

c/o International Rescue Committee

122 East 42nd Street, 12th floor

New York, NY 10168

États-Unis d'Amérique

INEE © 2020

**Licence :**

Ce document est sous licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Il est attribué au Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE)

**Référence suggérée :**

Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE). (2021). L'Engagement du Secteur Privé dans l'Éducation en Situations d'Urgence : Droits et Réglementations. New York, NY.

<https://inee.org/fr/resources/engagement-du-secteur-privé-dans-leducation-en-situations-durgence-droits-et>

**À propos :**

Le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) est un réseau public mondial composé de membres qui travaillent ensemble dans un cadre humanitaire et de développement afin de garantir à tous les individus le droit à une éducation de qualité, sûre, pertinente et équitable. Le travail de l'INEE est fondé sur le droit fondamental à l'éducation.

# LE DÉFI

Les efforts, pour assurer une éducation inclusive et de qualité pour toutes et tous, ont suscité des appels en faveur d'un engagement plus important du secteur privé, affirmant que les entreprises et les fondations peuvent jouer un rôle important en tant que partenaires dans la réalisation de l'Objectif de Développement Durable n° 4 (ODD 4).

Ces dernières années, compte tenu de l'insuffisance des financements publics et de la nécessité d'intervenir en urgence, les acteurs privés se sont de plus en plus impliqués dans divers aspects des programmes éducatifs, pour l'éducation dans les situations d'urgence (ESU). Toutefois, cet arrangement peut engendrer des tensions entre l'engagement du secteur privé et la réponse humanitaire dans le domaine de l'éducation, ce qui doit être pris en compte et nécessite à son tour une coordination, un plaidoyer et une attention supplémentaires. Ce document explore certaines des tensions et fait des recommandations, pour soutenir la priorisation d'une éducation publique sûre, équitable et de qualité, pour tous les enfants et les jeunes touchés par des crises.

L'INEE soutient le droit à l'éducation de chaque jeune, et reconnaît l'État comme principal responsable de la scolarisation, conformément aux déclarations, cadres et instruments juridiques internationaux, qui affirment et protègent le droit à l'éducation (voir encadré sur les instruments juridiques, qui protègent le droit à l'éducation).

## Instruments juridiques qui protègent le droit à l'éducation

Il s'agit notamment de la Déclaration Universelle des Droits Humains (1948), de la Quatrième Convention de Genève (1949), de la Convention Relative au Statut des Réfugiés (1951), de la Convention de l'UNESCO contre la Discrimination dans l'Éducation (1960), de la Convention Internationale sur l'Élimination de toutes les Formes de Discrimination Raciale (1965), du Pacte International Relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels (1966), de la Convention sur l'Élimination de toutes les Formes de Discrimination à l'égard des Femmes (1979), de la Convention Relative aux Droits de l'Enfant (1989), de la Déclaration de Jomtien (1990), du Cadre d'Action du Forum Mondial sur l'Éducation (2000), des Objectifs du Millénaire pour le Développement (2000), de la Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées (2006), de la Résolution de l'Assemblée Générale des Nations Unies sur le Droit à l'Éducation en Situations d'Urgence (2010), des Objectifs de Développement Durable pour 2030 (2015), et des Principes d'Abidjan (2019), en plus de nombreux traités régionaux sur les droits humains et d'engagements juridiques nationaux.

L'INEE reconnaît également le rôle croissant des acteurs privés dans l'éducation, tant dans les contextes de développement que dans les contextes humanitaires, et cherche à garantir que l'engagement du secteur privé respecte l'équité, la qualité et les droits dans l'éducation.

Divers acteurs non étatiques jouent un rôle central dans l'éducation en situations d'urgence. Par exemple, les organisations non gouvernementales (ONG) agissent souvent en tant que bailleurs de fonds et exécutants de programmes éducatifs dans des contextes de crise, soutenant souvent des activités menées par l'État. Compte tenu des débats associés aux rôles et activités spécifiques des acteurs qui cherchent à tirer profit des interventions dans le domaine de l'éducation, ce document de plaidoyer se consacre au domaine particulier des acteurs à but lucratif et aux diverses formes de leur engagement, tout en reconnaissant également les limites de la portée et la complexité des accords de partenariat entre les entités publiques et privées. L'interaction unique, entre les acteurs à but lucratif et l'ESU, suscite des tensions particulières : entre les besoins urgents qui pourraient être satisfaits plus efficacement par le secteur privé (par exemple : financement, innovation), selon la perception populaire, d'une part, et les préoccupations fondées sur les droits de garantir l'équité et l'accès, et d'empêcher l'exploitation, d'autre part. Par exemple, alors que le monde est aux prises avec l'impact stupéfiant de la COVID-19 sur l'éducation, et les fermetures d'école qui en résultent, le secteur privé a joué un rôle majeur en permettant l'apprentissage virtuel, et en fournissant des technologies éducatives. Ce moment critique suscite donc la nécessité d'une compréhension plus claire des questions relatives à l'engagement des acteurs à but lucratif, dans l'éducation en temps de crise, et des moyens pour faire face aux tensions qui peuvent résulter de cet engagement. L'encadré ci-dessous résume sept recommandations clés à l'intention des gouvernements, des donateurs et des acteurs non gouvernementaux, travaillant dans le domaine de l'ESU, afin de garantir une participation efficace du secteur privé, sur la base de l'analyse réalisée pour ce document.

## Recommandations clés pour la participation du secteur privé dans l'ESU

- **Privilégier le principe de « ne pas nuire » de l'humanitaire.** Toutes les activités du secteur privé dans l'ESU doivent respecter le principe de « ne pas nuire », et garantir le droit à l'éducation des populations touchées.
- **Privilégier la participation des communautés touchées.** Sans une participation active de la communauté, les interventions soutenues par les entreprises risquent une conception et une mise en œuvre décontextualisées, qui ne cadrent pas avec les intérêts locaux et les systèmes de connaissance, entraînant de mauvais résultats scolaires et des pratiques potentiellement discriminatoires qui génèrent, entretiennent ou exacerbent les conflits.
- **Soutenir la durabilité à long terme de l'éducation publique.** Une participation efficace du secteur privé à l'ESU exige un engagement soutenu et continu, en faveur de l'éducation publique.
- **Réglementer les activités du secteur privé.** Les acteurs issus du secteur privé impliqués dans l'éducation en situations d'urgence, doivent être régulés par l'État et soumis aux mêmes principes de responsabilité que les autres acteurs non gouvernementaux et les agences / entités publiques, conformément aux normes internationales des droits humains, juridiquement contraignantes, afin de garantir la qualité, l'équité et l'accès, en particulier en ce qui concerne les apprenants et les familles touchés par une crise.
- **Promouvoir la transparence dans les activités à but lucratif.** La transparence concernant les conditions de financement et les activités à but lucratif, comme la création de nouveaux marchés pour les produits, association de marques et les essais de produits, peut aider à identifier les conflits d'intérêt qui vont à l'encontre du principe de « ne pas nuire ».
- **Veiller à ce que le financement privé de l'ESU soit transparent, équitable et harmonisé.** Le financement privé de l'ESU ne doit pas porter atteinte à la responsabilité de l'État de fournir une éducation gratuite de qualité, à tous les enfants et les jeunes.
- **Développer des directives spécifiques sur la participation privée dans l'ESU.** Compte tenu des problèmes particuliers liés à la participation du secteur privé dans l'ESU, un ajout aux Principes d'Abidjan (voir ci-dessous) qui traite directement de ces problèmes, aiderait à clarifier les attentes concernant l'aide et l'intervention de l'État et du secteur privé dans de telles situations.

# DÉFINIR LES PROBLÈMES

Encadrer la relation unique entre les activités du secteur privé et l'éducation dans les situations d'urgence, exige un examen approfondi des principes clés résultant des normes juridiques, telles que les conventions mondiales sur les droits de l'enfant et des réfugiés et le droit international humanitaire, les cadres de développement fondés sur les droits tels que l'ODD 4, et les principes directeurs sur l'éducation dans les contextes d'urgence, comme les Normes Minimales de l'INEE, qui établissent ensemble le rôle de l'État dans l'éducation en situations d'urgence.

Les Principes d'Abidjan (voir encadré ci-dessous) définissent les obligations des gouvernements en matière de droits humains, qui doivent à la fois fournir une éducation publique à toutes et tous dans leur juridiction, tout en maintenant des cadres réglementaires, pour l'engagement du secteur privé.

## Les Principes d'Abidjan (2019)

Les Principes d'Abidjan définissent non seulement les obligations des gouvernements en matière de droits humains de fournir une éducation publique et de réglementer la participation du secteur privé à l'éducation. Ils fournissent également des conseils sur la manière dont les gouvernements peuvent garantir et être tenus responsables du respect du droit à l'éducation, dans le contexte d'une privatisation accrue de l'éducation. Les Principes d'Abidjan comprennent 10 Principes Fondamentaux et 97 Principes Directeurs, fondés sur le droit international des droits humains, précisant que les gouvernements ne doivent pas permettre la création d'écoles privées qui « portent atteinte soit au droit à une éducation libre, équitable, et inclusive pour toutes et tous, soit aux droits à l'égalité et à la non-discrimination. » Les Principes d'Abidjan s'appliquent à tous les pays, y compris ceux qui traversent une crise.

Les Principes d'Abidjan reposent sur le droit à une éducation gratuite, publique et équitable de la plus haute qualité possible, où les gouvernements et l'aide internationale donnent la priorité au financement adéquat des établissements publics d'enseignement, et à la fourniture de services par l'intermédiaire de ceux-ci. Bien que les pays doivent respecter le droit des parents à choisir une option d'éducation non publique pour leurs enfants, cette liberté n'est pas absolue et peut être soumise à des restrictions (voir le

rapport du Rapporteur Spécial des [Nations Unies de 2015 A/HCR/29/30](#) sur la protection du droit à l'éducation contre la commercialisation et le principe fondamental 3 des Principes d'Abidjan). Lorsque les parents cherchent des options privées, les gouvernements doivent surveiller et réglementer de façon adéquate les fournisseurs privés, afin de s'assurer que toutes les institutions se conforment aux pratiques qui respectent les principes des droits humains en matière de qualité, d'accès et d'équité, et aussi de chercher à maintenir un système d'éducation publique solide qui garantisse le droit à l'éducation pour toutes et tous. De plus, les Principes d'Abidjan stipulent : "Le droit à l'éducation doit être garanti même en cas d'urgence publique et de conflit armé", s'alignant sur des instruments juridiques tels que la [Convention Relative aux Droits de l'Enfant](#) et la [Quatrième Convention de Genève](#), qui précisent que les réfugiés et les personnes vivant dans des situations de crises, ont un droit légal à l'éducation.

En outre, il est requis que l'engagement du secteur privé dans les situations d'urgence adhère aux principes de l'action humanitaire. Les [Normes Minimales pour l'Éducation de l'INEE](#) soulignent que l'éducation revêt une urgence et une pertinence nouvelles dans les situations d'urgence. En plus de la préservation des apprentissages scolaires, les écoles peuvent éprouver le besoin de fournir des espaces sûrs et une protection physique aux enfants et aux jeunes, notamment contre différents risques et formes d'exploitation. Les milieux éducatifs peuvent aussi atténuer les effets d'un traumatisme. Les Normes Minimales fixent les principes fondateurs de la participation communautaire, de la coordination, de l'accessibilité, de l'équité, de la qualité, ainsi que de la protection et du bien-être, aussi bien des éducateurs et éducatrices que des apprenants dans des contextes de crises. Les Normes Minimales plaident aussi en faveur de la protection des apprenants et des populations affectées, tout comme en faveur du principe humanitaire clé : ne pas nuire. Cela comprend les conséquences non intentionnelles d'interventions, telles que l'introduction de ressources dans des environnements particuliers pouvant engendrer ou exacerber un conflit. Ne pas nuire signifie préserver de « toute forme de menace physique, émotionnelle et sociale, d'abus, d'exploitation et de violence. » (INEE (2010), p.62 ; Anderson (1999)).

Alors que les Principes d'Abidjan stipulent que les obligations des gouvernements en matière de droits humains d'offrir une éducation publique et de réguler, plus généralement, la participation des acteurs issus du secteur privés dans l'éducation, les consignes concernant le rôle d'acteurs privés en situations d'urgence sont moins claires. Des extrapolations supplémentaires des Principes d'Abidjan sont nécessaires, afin que ces principes s'alignent sur les Normes Minimales de l'INEE. Il est primordial de s'occuper de cette intersection unique afin de plaider plus largement pour le droit à l'éducation et d'atteindre l'ODD 4 (Figure 1).

Figure 1 : Cadre du plaidoyer en faveur de l'Engagement du Secteur Privé dans l'Éducation en Situations d'Urgence

### **Droit à l'éducation**

Déclaration Universelle des Droits Humains (1948) - Quatrième Convention de Genève (1949) - Convention relative au Statut des Réfugiés (1951) - Pacte International relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels (1966) - Convention sur l'Élimination de Toute Forme de Discrimination à l'encontre des Femmes (1979) - Convention des Droits de l'Enfant (1989) - Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (2006) - AGNU Résolution relative au Droit à l'Éducation en Situation d'Urgence (2010)

### **OBJECTIF 4 DE DÉVELOPPEMENT DURABLE**

Assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir des opportunités de formation permanente pour toutes et tous

#### **Principes d'Abidjan**

Principes généraux définissant les obligations de l'État en termes de droits humains d'offrir une éducation publique et de réguler l'implication du secteur privé dans l'éducation

#### **Normes Minimales de l'INEE**

Normes visant à favoriser la qualité, l'accessibilité et la responsabilité de l'éducation en situations d'urgence

**Plaidoyer en faveur des engagements privés dans l'Éducation en Situations d'Urgence**

(Source : les auteurs, 2020)



# DÉFINIR L'ENGAGEMENT DU SECTEUR PRIVÉ DANS DES CONTEXTES D'URGENCE

Bien que ce document se limite aux entités à but lucratif, il faut noter que le secteur privé comprend une grande diversité d'acteurs et d'organisations en plus d'un ensemble de formes d'engagement différent. Cette diversité complique la définition et la compréhension des rôles et effets de la participation du secteur privé dans l'éducation, y compris dans des contextes d'interventions d'urgence. En reconnaissant la compréhension complexe et souvent controversée de l'engagement du secteur privé, ce document se concentre sur les domaines clés qui ont le plus grand impact sur l'éducation en situations d'urgence.

**Les entités privées ou non étatiques comprennent, par définition, tout acteur ou toute organisation autre qu'une entité gouvernementale, aussi bien les entités considérées comme étant à but lucratif, que non lucratif.**<sup>1</sup> Dans l'éducation, l'engagement à but non lucratif et indépendant de l'État est très répandu, y compris pour les organisations de la société civile, les acteurs religieux, les organisations non gouvernementales (ONG), les familles et les acteurs communautaires (voir Archer (2016) pour une typologie provisoire de 11 types de solutions non étatiques en matière d'éducation). Des ONG internationales et locales jouent un rôle particulièrement important en matière d'éducation en situations d'urgence, en contribuant à la prestation de services, à la recherche, à la défense des populations et au développement de politiques. Les fondations, souvent définies comme étant à but non lucratif, œuvrent dans différents domaines de l'éducation, comme le financement, les subventions, l'innovation et autres secteurs. Certaines fondations sont affiliées à une société, mais considérées comme distinctes de l'entreprise associée, elles sont établies en utilisant les profits de l'entreprise et offrent sans doute des contributions indirectes à la réussite fiscale de l'entreprise, par exemple par le biais d'une association de marque positive, du marketing, de liens avec des activités commerciales et d'un engagement au niveau politique.

<sup>1</sup> Les termes privé et non-étatique sont utilisés indifféremment dans ce document. Nous faisons la distinction entre entités lucratives et non lucratives, reconnaissant que cette distinction est délicate, particulièrement lorsque des activités non directement lucratives pourraient contribuer indirectement à atteindre des objectifs de profit.

**Les organisations et formes d'engagement à but lucratif incluent des prestataires de services éducatifs privés rémunérés, des activités d'entreprises directes (par exemple les entreprises de technologies de l'éducation, l'industrie du testing et de l'évaluation), ainsi que les programmes de responsabilité sociale des entreprises (RSE).**

Bien qu'ils ne génèrent pas de profits directs, les programmes de RSE sont financés par le biais d'un budget opérationnel général d'entreprise et promeuvent un ensemble d'activités qui contribuent indirectement à l'entreprise.

**Les acteurs privés et les organisations dans le domaine de l'éducation en situations d'urgence œuvrent largement par le biais de partenariats.** D'après de récentes

recherches, les entreprises et en particulier les fondations comptent fortement sur des partenaires étatiques et non étatiques, acteurs internationaux compris (ONGI, agences de l'ONU) pour leurs expertises et leurs expériences dans le secteur de l'ESU, mais également sur des ONG locales en tant qu'organisatrices d'activités. Les partenariats public-privé avec écoles privées financées par des fonds publics sont fréquents, aussi bien dans des contextes de développement que dans des contextes humanitaires. Cependant, les écoles privées qui perçoivent des financements publics peuvent aussi fonctionner dans le cadre de subventions et pas seulement de partenariats.

Des partenariats mondiaux qui financent l'éducation en situations d'urgence, comme par exemple le Partenariat Mondial pour l'Éducation et Éducation Sans Délais, comprennent des acteurs publics et privés en tant que parties prenantes clés. Cet environnement basé sur des partenariats implique qu'aussi bien des organisations étatiques que non étatiques ayant pour partenaires des acteurs à but lucratif doivent avoir conscience des opportunités et des risques qui pourraient découler de ces arrangements.

**Les acteurs privés et organisations s'engagent dans l'éducation de diverses manières.**

On peut globalement les catégoriser comme suit : financements ; fourniture de biens et prestations de services ; réglementation ; apport de savoirs et innovation ; et plaidoyer. Chacun de ces domaines comprend des activités spécifiques liées à des contextes d'urgence (Tableau 1).

Tableau 1: Formes d'Engagement des Entités à But Lucratif dans l'Éducation en Situations d'Urgence

Forme d'Engagement	Types d'Entités à but Lucratif Impliquées <sup>2</sup>	Exemples d'activités dans l'Éducation en Situations d'Urgence
<b>Finance-ment</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finances mondiales/ aides à l'éducation</li> <li>• Programmes de responsabilité sociale des entreprises</li> <li>• Financement d'entreprises</li> <li>• Octroi de subventions par une fondation, financement</li> <li>• Frais de scolarité et autres frais (par exemple frais d'uniforme) pour l'école</li> <li>• Investissements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervention rapide d'aide à l'ESU</li> <li>• Financer des opérateurs d'écoles privées, alors que le système public est en danger/a été décimé</li> </ul>
<b>Offre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Services éducatifs essentiels, offre scolaire</li> <li>• Matériel d'apprentissage (ex. la technologie, les manuels)</li> <li>• Services éducatifs essentiels supplémentaires (tutorat)</li> <li>• Services non essentiels (ex. l'infrastructure, les services de restauration)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opérateur établissant les prix des écoles privées (chaînes importantes ou écoles individuelles)</li> <li>• Écoles sans frais dirigées par des prestataires privés par le biais de mécanismes de PPP</li> <li>• Tuteurs privés</li> <li>• Producteurs d'Éducation Technologique</li> <li>• Entreprises offrant des services de restauration ; construction</li> </ul>

<sup>2</sup> Les fondations d'entreprises sont ici incluses puisque, bien que distinctes de leurs sociétés fondatrices, elles sont créées en utilisant des bénéfices commerciaux et contribuent indirectement à la réussite financière de leurs entreprises

Forme d'Engagement	Types d'Entités à but Lucratif Impliquées <sup>2</sup>	Exemples d'activités dans l'Éducation en Situations d'Urgence
<b>Réglementation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organes de gouvernance mondiale</li> <li>• Groupes de travail politique</li> <li>• Groupes éducatifs locaux</li> <li>• Coalitions d'entreprises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entreprises mondiales, fondations d'entreprise mondiales</li> <li>• Entreprises et fondations nationales et régionales</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation du secteur privé aux partenariats mondiaux qui financent l'ESU (ex. ESD ; GPE)</li> <li>• Coalition d'acteurs privés (ex. GBC-E)</li> <li>• Groupes de travail politique local dans des contextes de crise qui incluent le secteur privé</li> </ul>
<b>Savoirs et Innovation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche</li> <li>• Technologie</li> <li>• Directives pédagogiques innovantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entreprises EdTech (Éducation Technologique)</li> <li>• Initiatives en matière de RSE</li> <li>• Instituts de recherche, groupes de réflexion</li> <li>• Fondations accordant des subventions</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subvention pour la recherche et l'innovation</li> <li>• Initiatives d'apprentissage mobile</li> <li>• Développement de matériel informatique et distribution aux réfugiés</li> <li>• Développement de logiciels pour l'apprentissage virtuel</li> </ul>
<b>Plaidoyer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plaidoyer pour les droits à l'éducation</li> <li>• Lobbying</li> <li>• Activités en réseau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Médias</li> <li>• Philanthropes</li> <li>• PDG d'entreprises</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Engagement du secteur privé dans des réseaux de plaidoyer (ex. l'INEE)</li> <li>• Couverture médiatique</li> <li>• Entreprises/activisme des célébrités et sensibilisation</li> </ul>

Source : Adapté d'UNESCO 2021

# ENGAGEMENT DU SECTEUR PRIVÉ DANS L'ESU : ANALYSER LES PROBLÈMES

Les défenseurs de l'engagement du secteur privé dans l'éducation en situations d'urgence ont noté un ensemble d'opportunités pour les entités privées, notamment des financements, l'innovation et d'autres formes de soutien et d'action. Pourtant, l'implication d'acteurs privés dans l'ESU a suscité de vives critiques pour plusieurs raisons, en particulier par rapport aux droits à l'éducation, aux obligations, à la transparence, à l'équité et à la responsabilité potentiellement négligés.

## FINANCEMENT DE L'ESU

**L'éducation en situations d'urgence demeure en manque chronique de financements et constamment dans l'incapacité de toucher les personnes considérées comme les plus vulnérables dans des contextes de crises. Même si des sources privées pourraient contribuer à combler les manques de financements, les défenseurs de l'éducation doivent avoir conscience des problèmes de pérennité, d'équité et de responsabilité gouvernementale.**

Il est clair que l'aide humanitaire n'a pas suffisamment donné la priorité à l'éducation ; tandis que les donateurs qui participent à son développement négligent souvent d'apporter une aide financière suffisante pour satisfaire aux besoins dans des contextes de crise (GPE, 2015). En 2019, l'éducation n'a perçu que 2,6 % du total des financements humanitaires (INEE, 2020). Pour assurer à l'éducation la part du total de l'aide humanitaire qu'elle mérite, cette part doit augmenter jusqu'à un minimum de 4 %. Afin de réaliser l'ODD4 (« assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir les opportunités de formation permanente pour toutes et tous »), les gouvernements nationaux doivent allouer un minimum de 4 à 6 % du PIB à l'éducation, cependant, la majorité des pays à faibles revenus et en particulier les pays confrontés à des situations d'urgence, peinent à mobiliser des sommes approchant ce niveau en termes de financements intérieurs. En d'autres termes, afin de satisfaire aux besoins éducatifs des 127 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire et secondaire, ainsi que des jeunes déscolarisés

en contextes de crise, la communauté de donateurs doit examiner la situation en question et si possible, se conformer à l'engagement de l'Union Européenne de consacrer 10 % de son aide humanitaire à l'éducation (INEE, 2020).

Étant donné que les sources du secteur public—les gouvernements nationaux, les agences multilatérales et les donateurs bilatéraux—n'ont pas réussi à allouer suffisamment de fonds pour garantir le droit à l'éducation en contextes de crise, plusieurs acteurs de haute importance ont évoqué le rôle du secteur privé pour combler ce manque.

Bien que les acteurs privés puissent apporter leur soutien avec des ressources indispensables, les critiques notent que ces donateurs privés ont parfois conclu des accords de financement de l'éducation, assortis de conditions qui ébranlent les objectifs humanitaires. Ces conditionnalités peuvent conduire à des tensions avec la propriété des programmes nationaux et locaux, avec le risque que les investisseurs conduisent la prise de décision et négligent les besoins et les points de vue des communautés affectées en faveur de ce qui bénéficie à leur entreprise.

Le financement privé peut également soulever des problèmes d'équité, de conflit, de transparence et de durabilité et, surtout, risquer de saper la responsabilité de l'État de s'acquitter de ses obligations de fournir une éducation gratuite et de qualité à tous les enfants et les jeunes. Bien que de nombreuses situations d'urgence nécessitent des réponses à court terme, face à des crises prolongées, et afin d'avoir un impact réel sur les communautés locales, le financement doit être durable et fiable, pluriannuel et prévisible, et chaque fois que possible, acheminé par des entités gouvernementales. Les acteurs du secteur privé ont été critiqués pour avoir engagé des fonds à court terme, en fonction des résultats à court terme, sans engagement à plus long terme. En outre, le financement d'initiatives qui profitent à des communautés ou à des zones géographiques particulières peut servir de moteurs de conflit en produisant ou en entretenant des inégalités qui sont une source de griefs (Novelli et Smith, 2011). Bien que ces griefs puissent également être le résultat de politiques publiques systémiques ou étatiques orientées vers certaines communautés, même celles-ci peuvent être influencées par des initiatives de financement direct comme au Soudan du Sud (Novelli et al. 2016).

## FLEXIBILITÉ ET RAPIDITÉ DE LA RÉPONSE

**Fournir une éducation dans des contextes d'urgence nécessite une réponse qui combine à la fois l'action urgente et la flexibilité ; ce n'est qu'alors que l'apprentissage continu pourra être assuré pendant et immédiatement après les crises. Bien que les acteurs à but lucratif puissent combler des lacunes immédiates, des tensions peuvent survenir lorsque la précipitation à la participation se traduit par des interventions mal coordonnées et décontextualisées, qui sapent les principes de la participation communautaire et de la sensibilité aux conflits, et ne parviennent pas à établir une stratégie de sortie claire.**

Le soutien au développement de l'éducation dans le monde a été largement critiqué comme étant mal adapté pour atteindre rapidement les personnes en situations de crise. En règle générale, l'aide au développement exige des gouvernements nationaux qu'ils affichent de bonnes performances avant de pouvoir recevoir une approbation de financement, exigeant ainsi un degré de stabilité impossible à atteindre pour de nombreux pays en crise. Et en raison des processus lents, bureaucratiques et rigides qui caractérisent une grande partie de l'aide traditionnelle au développement, ceux

et celles qui vivent dans des situations d'urgence n'ont pas toujours reçu un soutien adéquat en temps opportun, avec la flexibilité nécessaire pour répondre à des besoins soudains. Dans l'ensemble, la proportion de l'aide humanitaire allouée à l'éducation reste très faible (UNESCO, 2019). Ces carences du soutien traditionnel à l'éducation ont suscité un large consensus sur le fait que les contextes de crise nécessitent un financement beaucoup plus rapide et agile, ainsi que des procédures de mise en œuvre plus rapides. Un bon exemple est le Fond Éducation Sans Délais, qui a introduit des mécanismes de financement immédiats et pluriannuels pour mieux répondre à de telles situations.

Certains acteurs internationaux ont noté que le secteur privé est particulièrement apte à répondre aux besoins de financement et de programmation grâce à des réponses plus souples et plus rapides (Brown, 2015 ; ODI, 2016). Si certains pays peuvent être suffisamment stables pour répondre aux besoins éducatifs urgents, la plupart des gouvernements en situations de crise sont trop instables et leurs ressources sont bien trop limitées pour répondre de manière adéquate. Dans de tels cas, lorsque le secteur public ne peut pas répondre aux besoins immédiats à court terme, les acteurs non étatiques, y compris les ONG locales et mondiales, interviennent souvent.

Pourtant, ces réponses plus rapides et plus flexibles peuvent entraîner un compromis problématique. Selon les Normes Minimales de l'INEE, une réponse ESU efficace dépend de l'expertise et des connaissances contextualisées et coordonnées issues de consultations approfondies avec les communautés locales. Les réponses rapides initiées par le privé risquent d'entraver ces consultations et cette participation, ce qui se traduit par des programmes mal informés et des interventions décontextualisées qui peuvent servir à exacerber les conflits. Ainsi, si le secteur privé peut combler des déficits de financement temporaires, l'éducation soutenue financée par l'État doit rester une priorité dans la planification à long terme.

La coordination à travers des mécanismes de coordination reconnus, qui est vitale pour garantir l'accès à une éducation de qualité en temps de crise, est une norme fondamentale reconnue par l'INEE. Par le passé, les réponses à l'éducation dans les situations d'urgence ont souffert d'une mauvaise coordination. La participation de programmes et d'activités du secteur privé ne peut qu'exacerber les problèmes parce qu'ils viennent de l'extérieur du système. Sans prendre le temps et la diligence nécessaires pour coordonner les efforts entre les différents acteurs, les réponses du secteur privé risquent d'entraîner une duplication des efforts (ODI, 2020) ; Menashy, 2019). Ils peuvent également échouer à établir des stratégies de sortie claires et transparentes, laissant les apprenants bloqués lorsque les programmes ne sont plus jugés rentables. Néanmoins, les efforts visant à améliorer la coordination sont ouverts aux acteurs étatiques et non-étatiques, notamment les entreprises (voir encadré sur la Coalition Mondiale des Entreprises / Global Business Coalition, GBC-E).

## La plateforme REACT de la GBC-E (Coalition Mondiale des Entreprises pour l'Éducation)

En 2018, la Coalition Mondiale des Entreprises pour l'Éducation (GBC-E) a lancé la plateforme REACT pour mobiliser et soutenir l'implication des entreprises dans l'ESU. Décrit comme une « rencontre numérique », le système en ligne représente un effort important pour atténuer les problèmes d'harmonisation dans l'ESU en permettant aux entreprises d'engager des ressources pour des projets d'éducation, et négocier des partenariats entre des entreprises et d'autres acteurs non étatiques en temps réel.

### TECHNOLOGIE ET INNOVATION

**La technologie représente un moyen important pour la formation continue et l'apprentissage en temps de crise. Cependant, des préoccupations découlent d'une trop grande importance accordée aux solutions technologiques au détriment d'un alignement plus étroit avec les principes humanitaires en matière d'éducation dans les situations d'urgence.**

Comme le monde l'a vu à travers la pandémie de la COVID-19, la technologie offre un moyen d'atteindre certains apprenants pendant les fermetures d'écoles, ce qui permet de continuer à fournir des instructions et un soutien psychosocial à ceux qui y ont accès. La technologie peut également offrir une portabilité aux populations de réfugiés et de migrants qui sont en déplacement et sans accès régulier aux écoles. La technologie a un potentiel unique en termes de flexibilité, de production de masse et de distribution à grande échelle, et d'accessibilité pour tout apprenant ayant un appareil mobile (UNESCO, 2019). Cependant, pour des millions d'enfants et de jeunes, le manque de connectivité à Internet place les solutions technologiques hors de portée, et ils et elles se retrouvent donc sans instruction, comme l'a démontré les fermetures d'écoles dues à la pandémie de la COVID-19 (UNESCO, 2020).

De nombreuses organisations humanitaires et de développement considèrent les technologies éducatives dans les établissements scolaires officiels et non officiels comme susceptibles d'engendrer l'inclusion et l'équité en ciblant le soutien aux enfants handicapés, l'enseignement des langues autochtones, et l'éducation des filles (Save the Children, 2018). La technologie éducative est également considérée comme favorisant les compétences du 21<sup>ème</sup> siècle pour les jeunes parce qu'elle peut dispenser une formation non seulement en mathématique et en littérature, mais aussi en savoir-faire technologique et en résolution de problèmes, et souvent à distance (GBC, 2016) ; Save the Children, 2018).

Le secteur privé a joué de nombreux rôles dans la conception, la production, la distribution et le suivi des technologies éducatives en temps de crise, y compris l'utilisation de la télévision et de la radio (Save the Children, 2018). Plus récemment, les acteurs du secteur privé ont été à l'origine de plusieurs innovations technologiques qui ciblaient spécifiquement les réfugiés. Les entreprises ont été à l'avant-garde des logiciels d'apprentissage en ligne et de vidéos pour tous les niveaux d'enseignement. D'autres outils éducatifs virtuels et les forums du secteur privé, tels que Zoom,



Google Classroom, Blackboard, ont permis aux apprenants isolés chez eux de suivre un programme officiel et de poursuivre leurs études pendant la récente pandémie. Pourtant, la COVID-19 a également amplifié la gravité de la fracture numérique (Marshall et Moore, 2020) et des restrictions de l'apprentissage en ligne (UNESCO, 2020) (voir encadré sur la réponse du secteur privé à la COVID-19).

### La Réponse du Secteur Privé à la COVID-19

La pandémie de COVID-19 a amplifié le rôle des acteurs à but lucratif dans l'éducation, notamment en tant que développeurs et fournisseurs de technologies éducatives, pouvant offrir un apprentissage virtuel sur des plateformes numériques lors des fermetures massives d'écoles. Cependant, l'engagement du secteur privé dans le contexte éducatif de la COVID-19 a soulevé de sérieux problèmes d'équité en raison d'une aggravation de la fracture numérique, problématique à long terme sur les systèmes éducatifs de la commercialisation accrue de l'éducation, le non-respect de la vie privée des apprenants, l'échec pour payer les salaires des enseignants et les pratiques d'exploitation par lesquelles les entreprises veulent tirer profit de cette crise mondiale. La COVID-19 a démontré le rythme rapide auquel le secteur privé peut mobiliser des ressources pour fournir des outils et des plateformes éducatives ; mais malgré les besoins éducatifs urgents pendant la pandémie, la transparence, l'accès et l'équité doivent être prioritaires.

Les détracteurs du rôle du secteur privé dans l'ESU ont noté que les entreprises ont tendance à surestimer la valeur des réponses technologiques aux besoins éducatifs dans les situations de crise, et mettent en garde de ne pas considérer l'éducation technologique comme une panacée ou comme une remplaçante des enseignants. En outre, une grande partie de la technologie éducative est conçue et développée dans des pays à revenu élevé, puis mise en œuvre dans des contextes très différents, avec des connaissances contextuelles limitées et mal alignées avec les programmes et les infrastructures locaux. Enfin, les chercheurs ont constaté que souvent les entreprises soutiennent le développement et la distribution de technologies pour l'ESU avec des objectifs orientés vers le profit (c'est-à-dire acquérir une emprise sur le marché des produits ; fidélité à la marque ; tester des produits dans des environnements non réglementés ; et obtenir des contrats auprès des ministères de l'éducation). Les objectifs de la distribution gratuite sont souvent non transparents et suscitent de nombreuses préoccupations à l'égard de la confidentialité et du profilage des apprenants grâce au recueil de données privées, de l'utilisation biométrique, et de la commercialisation. Ces activités lucratives peuvent présenter un conflit d'intérêts, éloignés des principes humanitaires, dont les Normes Minimales de l'INEE (voir encadré ci-dessous) (Scott-Smith, 2016; Menashy & Zakharia, 2019) .

## Profiter de la Crise

La crise Syrienne (depuis 2011) a montré comment une crise peut hâter l'engagement lucratif dans l'ESU. Depuis 2015, l'augmentation de l'implication des entreprises privées a créé beaucoup de tension provenant de la volonté de créer du profit en instaurant une « analyse de rentabilité » pour s'engager dans l'éducation des réfugiés. La recherche a montré que les entreprises privées cherchent à améliorer leur image de marque, à augmenter leur part de marché, à tester leurs produits dans des environnements non régulés, et à promouvoir la participation des employés liée à une plus grande productivité (Menashy et Zakharia, 2017). Les acteurs humanitaires aussi s'inquiètent de l'investissement dans l'ESU pour des raisons lucratives, dénonçant des tensions éthiques liées au profit tiré des désastres. Une plus grande transparence sur les objectifs lucratifs peut répondre aux inquiétudes liées à l'exploitation et autres conflits d'intérêts qui risquent de porter atteinte au principe du « ne pas nuire » au cœur de l'ESU.

## UNE OFFRE SCOLAIRE ASSURÉE PAR DES PARTENARIATS PUBLIC-PRIVÉ ET DES ÉCOLES PRIVÉES À BAS COÛT

**Lorsque les systèmes scolaires publics sont mis en péril par des crises, les partenariats public-privé (PPP) et les écoles privées à bas coût représentent des solutions alternatives intéressantes. Cependant, ces solutions reposant sur le secteur privé présentent plusieurs problèmes qui nécessitent une régulation forte et des systèmes de contrôle, pour garantir qu'elles ne viennent pas à l'encontre des approches de l'éducation fondées sur les droits et portent ainsi atteinte aux obligations légales des gouvernements.**

Les crises peuvent mettre en péril l'offre publique et l'accès à l'école pour de nombreuses raisons, notamment le déficit des finances publiques, la pénurie d'enseignants, l'accès aux établissements scolaires devenu dangereux, la destruction des établissements scolaires et le déplacement forcé. Dans ces conditions, les gouvernements peuvent être tentés d'avoir recours à des acteurs privés pour assurer l'offre éducative. De tels partenariats public-privé (PPP) peuvent prendre la forme de subventions publiques, de bons, et de gestion privée d'écoles publiques. Les écoles privées à bas coût peuvent sembler un bon moyen d'améliorer l'accès. Ces écoles ont des frais de scolarité, que certains considèrent comme minimaux, qui sont souvent gérés par des propriétaires de petite envergure, mais parfois par de larges chaînes internationales (RAND, 2015; Verger et al, 2017). Cependant les PPPs assurant l'offre scolaire et les écoles privées à bas coût ont été critiquées pour plusieurs raisons, notamment leur impact négatif observé sur les élèves, les enseignants, et plus généralement sur les systèmes publics (voir encadré sur le Partenariat d'Avancement Éducatif Libérien). Les gouvernements doivent prendre en compte l'équité sociale et de genre lorsqu'ils investissent de l'argent public dans ces partenariats public-privé, et sont dans l'obligation de protéger et de mettre en œuvre le droit à l'éducation.

## Le Partenariat d'Avancement Éducatif Libérien

En 2016, le gouvernement du Libéria — pays alors tout juste sorti d'un conflit, d'une épidémie et à l'économie volatile — a mis en place des partenariats avec plusieurs acteurs éducatifs non publics pour assurer une éducation financée par l'État, dont des chaînes commerciales lucratives comme Omega Schools et Bridge International Academies. Selon de nombreux rapports et une évaluation récente, l'expérience libérienne des PPPs révèle plusieurs conséquences problématiques liées à cette tentative de sous-traiter l'éducation à des acteurs privés. Par exemple, dans un contexte de contrôle et de régulation limités, dans certaines écoles gérées par le secteur privé les résultats académiques étaient mitigés, alors que dans d'autres, les élèves ont subi des punitions corporelles et des abus sexuels (Romero, Sandefur et Sandholz, 2020). Le cas du Libéria montre les failles des PPPs mis en évidence par des problèmes d'équité et de qualité, et souligne le niveau de suivi requis pour contrôler les acteurs privés dans des contextes fragiles, afin de garantir le respect des droits éducatifs et les principes du « ne pas nuire ».

L'offre scolaire assurée par les PPP et les écoles privées à bas coût favorise l'accès à l'éducation pour certaines populations, avec des frais de scolarité bas ou inexistant pour les familles, mais elle ne bénéficie pas à tous. Les critiques mentionnent le taux d'accès particulièrement bas pour les groupes marginalisés à cause d'une admission sélective, formelle et informelle, qui dans des contextes fragiles exacerbe les inégalités entre les groupes plus privilégiés et les groupes vulnérables, comme les minorités ethniques, les personnes déplacées à l'intérieur du pays et les élèves réfugiés (Afridi, 2018 ; Shuayb et al, 2014 ; Verger et al, 2017). Les écoles privées payantes dans l'ESU risquent aussi d'exacerber les inégalités entre les populations locales et déplacées, allant ainsi à l'encontre des Normes Minimales de l'INEE de non-discrimination et d'équité (INEE, 2010, p.110). De plus, le soutien de l'État aux fournisseurs privés à bas coût peut potentiellement aller à l'encontre des Principes d'Abidjan qui stipulent que dans certains cas les institutions payantes peuvent freiner substantiellement l'accès à l'éducation et discriminer les élèves et leurs familles par une admission sélective (Abidjan Principes, 2019, No. 73). Ces iniquités mettent directement à risque les approches de l'éducation fondées sur les droits, telles que décrites dans les Principes d'Abidjan, les Normes Minimales de l'INEE, et d'autres déclarations internationales, et peuvent aggraver l'injustice ou être moteurs de conflits.

Les PPPs et écoles privées à bas coût peuvent aussi avoir un impact négatif sur les enseignants. Dans de nombreuses écoles privées, le niveau de syndicalisation des enseignants est bas, même lorsqu'elles sont financées par des fonds publics. Dans le cas de PPPs créés après un conflit, les enseignants sont parfois remplacés par des enseignants non-syndicalisés et souvent non-accrédités et peu formés (Novelli, 2016). Et lorsqu'elles ont été confrontées à des déficits liés à la COVID-19, de grandes chaînes commerciales d'écoles à bas coût ont renvoyé des enseignants sans les payer.

Les PPPs et certaines écoles privées à bas coût présentent aussi le risque de manquer de fiabilité, voire contribuent au démantèlement des systèmes de contrôles de l'État, baissant ainsi nettement la qualité de l'enseignement à cause de régulations insuffisantes ou incohérentes, particulièrement dans des contextes de crise. Cet affaiblisse-

ment des systèmes de contrôle de l'État peut aussi exacerber les iniquités, tant pour les élèves que pour le corps enseignant.

Les PPPs et les écoles privées à bas coût nécessitent une régulation publique forte, or dans des contextes de crise et d'urgence, le pouvoir public est parfois trop faible pour assurer ceci (Dixson, 2015 ; Jabbar, 2016). Par exemple, en l'absence de systèmes de contrôle solides en place pour l'ESU, les écoles risquent d'adopter un programme scolaire qui augmente la discrimination envers les minorités politiques ou ethniques, alors que les écoles devraient justement être garantes de sécurité et de protection.

Enfin, les PPPs et écoles privées à bas coût risquent de contribuer à la détérioration des systèmes d'éducation entièrement publics parce que les parents ne poussent plus à la réforme et leurs voix ne sont plus entendues. Ils risquent même potentiellement de réduire les compétences de l'État et la capacité des gouvernements à assurer une éducation de qualité sur le long terme. Que ce soit par inadvertance ou intentionnellement, les PPPs et écoles privées à bas coût risquent aussi d'exacerber l'inégalité d'accès à l'éducation en créant un niveau de scolarité supplémentaire (Novelli, 2016). De ces différentes manières, les PPPs et écoles privées à bas coût pourraient être en contradiction avec les engagements en matière de droits humains, les principes humanitaires, et les obligations légales des États de « prioriser l'offre d'un enseignement public, gratuit, de la meilleure qualité possible » et d'assurer que les acteurs privés ne contribuent pas à un « impact systémique négatif sur la jouissance du droit à l'éducation ». (Principes d'Abidjan, 2019, no.34, no.73f).

## LA PARTICIPATION DES ENTREPRISES DANS L'ÉLABORATION DES POLITIQUES

**Les entreprises ont pris une place de plus en plus visible dans l'arène politique internationale de l'ESU. Leur participation permet d'envisager des moyens non traditionnels pour atteindre l'ODD4, mais elle risque aussi de mener à des conflits d'intérêts entre des buts lucratifs et humanitaires. En consolidant les intérêts privés dans l'ESU, l'obligation des gouvernements nationaux de répondre à ces crises peut être fragilisée.**

Néanmoins, la participation accrue d'acteurs issus du secteur privés dans les discussions politiques de l'ESU est considérée de plus en plus comme un moyen d'atteindre l'ODD4, où « un leadership fort du secteur privé peut aider à débloquer les investissements nécessaires pour assurer un accès à un enseignement de qualité pour tous les enfants et adultes ». (SDG Compass, 2017). Les chefs d'entreprise ont été des acteurs importants lors d'événements de haut niveau liés à l'éducation, sur l'éducation dans des situations de crise, et leur rôle commence à être significatif dans l'élaboration de politiques et le financement de l'éducation en situations d'urgence.

La participation du secteur privé dans l'élaboration de politiques liées à l'ESU s'appuie sur les affirmations selon lesquelles les entreprises ont une expertise dans la conception innovante du système éducatif et de nouvelles idées sur les mécanismes de financement non traditionnels tels que les contrats d'impact social. Plusieurs acteurs multilatéraux financés par l'État ont largement adhéré à l'idée que les acteurs du secteur privés contribuent à l'élaboration des politiques internationales d'éducation (UNESCO et al, 2013 ; Brown, 2016). Le plus grand partenariat multipartite de l'éducation et un donateur de plusieurs États fragilisés ou affectés par des conflits, le Partenariat Mondial pour l'Éducation, réserve un siège de décision au secteur privé, afin d'assurer

l'implication directe de ce secteur dans l'élaboration des politiques internationales d'éducation. De même, le Fond Éducation Sans Délais inclut aussi des entreprises dans ses structures de gouvernance (Menashy, 2019).

Les critiques ont soulevé des préoccupations à propos du rôle des entreprises dans l'élaboration des politiques, citant par exemple de potentiels conflits d'intérêts entre le pouvoir donné aux acteurs privés, non élus et suivant leurs intérêts propres, et les objectifs humanitaires. De plus, la participation du secteur privé dans l'élaboration des politiques peut mettre à mal le processus de prise de décision démocratique, lorsque les politiques sont orientées par ceux qui ont les ressources, comme illustré par la [réaction face à la COVID-19](#) et [ailleurs](#). En outre, l'augmentation du pouvoir du privé dans l'ESU, au moyen duquel les acteurs privés conçoivent leur approche des politiques d'intervention sous un angle lucratif, suscite des inquiétudes quant à l'exploitation des populations vulnérables et l'affaiblissement de l'État lié à la consolidation d'intérêts privés (Zakharia et Menashy, 2020).

## LA PARTICIPATION DES ENTREPRISES DANS LE PLAIDOYER

**Une reconnaissance croissante de la nécessité de soutenir l'éducation en situations d'urgence a conduit plusieurs acteurs économiques de premier plan à faire entendre leur voix dans des campagnes de sensibilisation et des activités médiatiques. Bien que ces plaidoyers représentent une excellente occasion de promouvoir l'ESU, ils nécessitent également des engagements à long-terme pour obtenir des résultats durables.**

La Coalition Mondiale des Entreprises pour l'Éducation (GBC-E) a été un acteur central dans la mobilisation des acteurs privés pour la défense de l'éducation en situations d'urgence. Les représentants des entreprises se sont exprimés haut et fort sur la question de l'éducation dans les contextes de crise lors d'évènements prestigieux comme le Forum Économique Mondial, le Sommet Humanitaire Mondial d'Istanbul et le Forum Mondial sur les Réfugiés. Au-delà d'attirer l'attention des médias et d'aider à sensibiliser le public aux crises, la mobilisation des entreprises pourrait indirectement attirer l'attention des politiques sur l'éducation en situations d'urgence, compte tenu du crédit et du respect accordés aux dirigeants d'entreprises célèbres. Le secteur privé pourrait également aider à obtenir des financements de contrepartie par des donateurs.

Les détracteurs des campagnes de plaidoyer de haut profile faites par des acteurs du secteur privé font toutefois remarquer que les campagnes de plaidoyer à court terme peuvent ne pas produire des effets durables ou positifs pour l'ESU. Par ailleurs, les plaidoyers intéressés — destinés, par exemple, à améliorer une image de marque — sont susceptibles de se révéler inefficaces à sensibiliser aux crises sur le long terme voire, dans certains cas, de paraître opportunistes puisqu'ils sont bénéfiques sur les plans personnels et professionnels.

# RECOMMANDATIONS

La responsabilité finale de la protection de l'éducation en situations d'urgence incombe à l'État. Cela comprend l'offre, le financement, la coordination et la réglementation de l'éducation. Toute activité privée liée à l'ESU doit appuyer cette obligation légale et contribuer à pérenniser le droit à une éducation sûre, équitable et de qualité pour tous les enfants et les jeunes affectés par la crise.

## Prioriser le principe humanitaire «ne pas nuire»

Toutes les activités du secteur privé dans l'ESU doivent respecter le principe « ne pas nuire », et garantir le droit à l'éducation des populations touchées. Les entreprises correctement informées et sensibles aux situations de crises peuvent promouvoir l'équité et protéger les membres des communautés d'interventions potentiellement préjudiciables, exploitant la vulnérabilité des victimes pour faire du profit, ou qui produisent, alimentent ou exacerbent un conflit. L'exploitation de populations vulnérables enfreint directement le principe humanitaire « ne pas nuire », ainsi que les Normes Minimales de l'INEE défendant la protection, c'est-à-dire interdisant les pratiques abusives.

## Prioriser la participation des communautés touchées

Comme décrit plus haut, l'expérience montre que les différents rôles joués par le secteur privé dans le financement, la technologie, l'élaboration des politiques et les partenariats risquent tous de limiter la participation des communautés touchées.

Mais sans une implication active de la communauté, les interventions soutenues par des entreprises risquent de révéler une conception et une mise en œuvre décontextualisées, ne cadrant pas avec les intérêts et les systèmes de connaissance locaux. Cela peut, en conséquence, déboucher sur des résultats éducatifs faibles et des pratiques potentiellement discriminatoires produisant, alimentant ou exacerbant un conflit. Des recherches ont montré que les entreprises répondant à des situations de crise tendent à promouvoir des interventions décontextualisées, qui ne répondent pas correctement aux besoins des communautés (Lindskov-Jacobsen, 2011) ; Scott-Smith, 2016). De plus, lorsque des interventions sont motivées par la recherche du profit, ces activités donnent habituellement la priorité aux intérêts commerciaux plutôt qu'aux besoins des communautés touchées.

Les Normes Minimales de l'INEE soulignent l'importance d'une analyse contextuelle comprenant une « large consultation avec la communauté. » (INEE, 2010, p. 109). Cependant, les données disponibles suggèrent que les entreprises effectuent rarement de telles analyses, ce qui conduit à des "interventions potentiellement dommageables". (Novelli, 2016, p.20).

---

## Soutenir la durabilité à long terme de l'éducation publique

Des acteurs humanitaires se sont inquiétés de la durée de l'engagement de certains acteurs du secteur privés engagés dans l'éducation en situations d'urgence. En fonction des motivations et de la nature de leur soutien, les entreprises ne prennent généralement pas d'engagement sur le long terme à aider dans des contextes de crise et auprès des communautés touchées (Menashy et Zakharia, 2017 ; Scott-Smith, 2016 ; Sandvik et al, 2014). Lorsque des interventions ne génèrent pas les profits attendus, ou que la couverture médiatique retombe, certaines entreprises réduisent leur soutien : « il y a un vrai danger que des investissements privés qui suscitent des attentes, mettent en place de nouvelles gouvernances, des structures institutionnelles et des partenariats, et qui ensuite retirent leurs financements lorsque les projets ne portent pas immédiatement leurs fruits, laissant les états sans les ressources ou les moyens nécessaires pour recoller les morceaux. » (Novelli, 2016, p.18).

---

## Réglementer les activités du secteur privé

Les acteurs du secteur privés impliqués dans l'éducation en situations d'urgence doivent être tenus responsables selon les mêmes principes que les autres acteurs non gouvernementaux et étatiques. Ainsi, l'État doit réguler les prestataires privés d'enseignement afin de garantir la qualité, l'équité et l'accès, notamment en ce qui concerne les apprenants et familles touchés par la crise. En contextes d'urgence, la mise en œuvre de cadres réglementaires peut être particulièrement difficile, mais les gouvernements restent légalement obligés de tenir les acteurs privés pour responsables de leurs actions.

Comme précisé dans les Principes d'Abidjan, toutes les institutions éducatives soutenues par l'État — privées et publiques — doivent respecter les cadres réglementaires garantissant la qualité, l'accès, et l'équité en termes d'éducation (Abidjan Principles, 2019, No. 51-63). La réglementation peut également contribuer à garantir une meilleure coordination et la non-duplication des efforts, à la durabilité, et au soutien, sur le long terme, de l'obligation étatique à défendre le droit à l'éducation.

---

## Encourager la transparence dans les activités lucratives

Les réglementations, soutenues aussi bien par les gouvernements que les organisations internationales, peuvent garantir la transparence dans les affaires commerciales. La transparence concernant les activités lucratives va de pair avec la responsabilité et un cadre réglementaire fort entourant l'éducation.

Les acteurs commerciaux devraient ainsi être réglementés par les gouvernements et contraints à déclarer les conditions de financement et les activités à but lucratif, ce qui aiderait à identifier les conflits d'intérêts enfreignant le principe « ne pas nuire ». Les déclarations obligatoires devraient comprendre, par exemple, l'intention de créer de nouveaux marchés pour des produits, la promotion d'une marque, l'essai de

produits. Les déclarations courantes devraient également inclure tout impact éventuel sur la vie privée des apprenants, la collecte des données privées, le profilage associé à des technologies éducatives, des applications biométriques, et un marketing pour cibler des populations.

### **Garantir que les financements privés en ESU soient transparents, équitables, et coordonnés**

L'État a la responsabilité ultime de veiller à ce que le financement et l'offre d'éducation soient adéquats, et que les ressources financières soient suffisantes pour soutenir de manière efficace et transparente la politique, la planification et la mise en œuvre de l'éducation. Lorsque les ressources financières, matérielles et humaines disponibles localement ne répondent pas aux besoins d'éducation, la coopération avec des acteurs privés peut être une option, voire dans certains cas une nécessité. Toutefois, les financements privés ne devraient pas saper la souveraineté des échelons nationaux et locaux sur les programmes d'éducation. De plus, un financement durable et prévisible est nécessaire pour avoir un impact sur l'ESU, dans le cadre duquel les financements du secteur privés des urgences sont harmonisés avec les financements à plus long terme et les stratégies de désengagement. Les Normes Minimales de l'INEE précisent également que « Les accords de financement d'urgence devraient tenir compte des marchés du travail nationaux et régionaux et des traditions, et éviter de créer des précédents impossibles à maintenir » (INEE, 2010, p. 32). Ainsi, la mobilisation et l'allocation de ressources privées devraient être éclairées par une analyse politique, afin d'éviter d'alimenter la division en produisant ou alimentant des inégalités qui sont des sources de griefs (Novelli & Smith, 2011).

### **Développer des directives spécifiques quant à l'implication d'acteurs privés dans l'ESU**

Compte tenu des tensions exceptionnelles créées par l'implication d'acteurs privés dans l'ESU, un addendum aux Principes d'Abidjan abordant directement la question aiderait à clarifier les attentes en termes de réponse gouvernementale. Tout comme dans les contextes de développement, les pays rencontrant une crise doivent défendre les obligations légales garantissant les droits à l'éducation pour toutes et tous, y compris ceux en écoles privées. Les situations d'urgence peuvent toutefois déstabiliser les économies, les moyens étatiques et les infrastructures, rendant difficile la défense de ces principes. Ainsi, les instances internationales, dont les agences bilatérales, les bailleurs de fonds multilatéraux comme le Partenariat Mondial pour l'Éducation (GPE), Éducation Sans Délais (ESD) et la Banque Mondiale, avec les Organisations Non-Gouvernementales (ONG) à but non lucratif, peuvent offrir une assistance aux pays rencontrant une situation d'urgence en ciblant le soutien à l'enseignement public. Des directives spécifiques quant à la manière dont les pays peuvent répondre à l'enseignement privé en situations d'urgence contribueraient également à renforcer la capacité des gouvernements à remplir leurs obligations. Enfin, des directives sur la mobilisation de ressources en situation de crise pourraient garantir que les obligations gouvernementales ne soient pas minées par des financements privés.



# RÉFÉRENCES

- Abidjan Principles (2019). *Guiding principles on the human rights obligations of States to provide public education and to regulate private involvement in education*. [www.abidjanprinciples.org](http://www.abidjanprinciples.org)
- Afridi, M. (2018). *Equity and quality in an education public-private partnership*. London: Oxfam. Accessed: <https://www.oxfam.org/en/research/equity-and-quality-education-public-private-partnership-0>
- Anderson, M. (1999). *Do No Harm: How Aid Can Support Peace—or War*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Archer, D. (2016). *Rights-Based Responses to Non-State Education Provision: A Tentative Typology and some Critical Reflections*. Accessed: [https://www.ei-ie.org/en/woe\\_homepage/woe\\_detail/14926/rights-based-responses-to-non-state-education-provision-a-tentative-typology-and-some-critical-reflections](https://www.ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/14926/rights-based-responses-to-non-state-education-provision-a-tentative-typology-and-some-critical-reflections)
- Brown, G. (2016). *Project syndicate: New ways to finance education*. Retrieved from <https://www.project-syndicate.org/commentary/new-ways-finance-education-by-gordon-brown-2015-06?barrier=accesspaylog>
- Dixson, A. et al (2015). The color of reform: Race, education reform, and charter schools in post-Katrina New Orleans. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 288-299.
- Global Business Coalition (GBC) (2016). *Exploring the Potential of Technology to Deliver Education and Skills to Syrian Refugee Youth*. Accessed: <https://gbc-education.org/exploring-the-potential-of-technology-to-deliver-education-skills-to-syrian-refugee-youth/>
- Global Partnership for Education (GPE) (2015). *A platform for education in crisis and conflict: A GPE issues paper*. Accessed: [www.globalpartnership.org/content/platform-education-crisis-and-conflict-gpe-issues-paper](http://www.globalpartnership.org/content/platform-education-crisis-and-conflict-gpe-issues-paper)
- Gustafsson-Wright, E., Saavedra, J., & Dews, F. (2020). *Can impact bonds help save the global education crisis?* Podcast Brookings. Accessed: <https://www.brookings.edu/podcast-episode/can-impact-bonds-help-solve-the-global-education-crisis/>
- INEE (2010). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York: INEE.
- INEE (2020). *20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies*. New York: INEE.
- Jabbar, H. (2016). The visible hand: Markets, politics, and regulation in post-Katrina New Orleans schools. *Harvard Education Review*, 86(1), 1–26.

- Lindskov-Jacobsen, K. (2015). *Humanitarian Technology: Revisiting the 'do no harm' debate*. London: Humanitarian Practice Network, ODI. Accessed: <https://odihpn.org/blog/humanitarian-technology-revisiting-the-%C2%91do-no-harm%C2%92-debate/>
- Marshall, L., & Moore, R. (2020). *Access to digital learning during COVID-19 closures: compounding educational inequality*. UKFIET Blog <https://www.ukfiet.org/2020/access-to-digital-learning-during-covid-19-closures-compounding-educational-inequality/>
- Menashy, F. (2019). *International Aid to Education: Power Dynamics in an Era of Partnership*. New York: Teachers College Press.
- Menashy, F., & Zakharia, Z. (2017). *Investing in the Crisis: Private Participation in the Education of Syrian Refugees*. Brussels: Education International.
- Menashy, F., & Zakharia, Z. (2019). *Private engagement in refugee education and the promise of digital humanitarianism*. *Oxford Review of Education*, 1-18.
- Novelli, M. (2016). *Public private partnerships in education in crisis and conflict-affected contexts: A framing paper*. New York: Open Society Foundation (OSF).
- Novelli, M., & Smith, A. (2011). *The Role of Education in Peacebuilding: A synthesis report of findings from Lebanon, Nepal and Sierra Leone [Research Study]*. New York: UNICEF.
- Novelli, M. et al. (2016). *Exploring the Linkages between Education Sector Governance, Inequity, Conflict, and Peacebuilding in South Sudan*. New York: UNICEF.
- Overseas Development Institute (ODI) (2016). *Education Cannot Wait: Proposing a Fund for Education in Emergencies*. London: ODI.
- Overseas Development Institute (ODI) (2020). *Coordinating Education in Crisis*. Accessed: <https://www.odi.org/projects/2954-coordinating-education-crises>
- RAND (2015). *Education of Syrian Refugee Children: Managing the Crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. Santa Monica: Rand Corporation. Accessed: [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR859.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR859.html)
- Romero, M., Sandefur, J., & Sandholz, W. (2020). *Outsourcing Education: Experimental Evidence from Liberia*. *American Economic Review* Vol. 110, no.2. February 2020 pp. 364-400. Accessed: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.20181478&&from=f>
- Save the Children (2018). *Edtech for Learning in Emergencies and Displaced Settings: A rigorous review and narrative synthesis*. Accessed: <https://inee.org/resources/edtech-learning-emergencies-and-displace-settings-rigorous-review-and-narrative-synthesis>
- SDG Compass (2017). *SDG4*. Accessed: <https://sdgcompass.org/sdgs/sdg-4/>
- Shuayb, M., Makkouk, N., & Tuttunji, S. (2014). *Widening access to quality education for Syrian refugees: The role of private and NGO sectors in Lebanon*. London & Beirut: Centre for Lebanese Studies.
- Scott-Smith, T. (2016). *Humanitarian neophilia: The "innovation turn" and its implications*. *Third World Quarterly*, 37(12), 2229-2251.

- Sandvik, K., Jumbert, M., Karlsrud, H., & Kaufmann, M. (2014). Humanitarian technology: A critical research agenda. *International Review of the Red Cross*.
- The Engine Room & Oxfam (2018). *Biometrics in the humanitarian sector*. Accessed: <https://www.theengineroom.org/wp-content/uploads/2018/03/Engine-Room-Oxfam-Biometrics-Review.pdf>
- UNESCO (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Accessed: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)
- UNESCO (2019) *Concept note for the 2021 Global Education Monitoring Report on non-state actors in education*. Paris: UNESCO. [https://en.unesco.org/gem-report/non-state\\_actors](https://en.unesco.org/gem-report/non-state_actors)
- UNESCO (2019). *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. (Global Education Monitoring Report, 2019)*. Paris: UNESCO. Accessed: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration>
- UNESCO (2020). *World Education Blog. Distance Learning Denied*. Accessed: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/05/15/distance-learning-denied/>
- UNESCO, UNICEF, United Nations Global Compact, and UN Special Envoy for Education (2013). *The Smartest Investment: A Framework for Business Engagement in Education*. Accessed: <https://www.unglobalcompact.org/library/391>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2017). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.
- Zakharia, Z., & Menashy, F. (2020). The emerging role of corporate actors as policymakers in education in emergencies: Evidence from the Syria refugee crisis. *Journal on Education in Emergencies*, 5(2), 40-70. DOI: 10.33682/pcbg-2fu2.



**Réseau Inter-agences  
pour l'Education en  
Situations d'Urgence**