

Document de référence

Éducation non formelle pour les adolescents et les jeunes dans les situations de crise et de conflit : une proposition de taxonomie



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

Le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) est un réseau mondial ouvert de représentants d'organisations non gouvernementales, d'agences des Nations Unies, d'organismes donateurs, de gouvernements et d'institutions universitaires qui travaillent ensemble pour garantir le droit à une éducation de qualité et sûre pour toutes les personnes touchées par les crises. Pour en savoir plus, veuillez consulter le site www.inee.org/fr

Publié par :

Le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE)
c/o International Rescue Committee
122 East 42nd Street, 12ème étage
New York, NY 10168
États-Unis

INEE © 2020

Citation suggérée :

Le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE). (2020). Éducation non formelle pour les adolescents et les jeunes en situation de crise et de conflit : une proposition de taxonomie et un document de référence. New York, NY. <https://inee.org/fr/resources/education-non-formelle-pour-les-adolescents-et-les-jeunes-dans-les-situations-de-crise-et>

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)



Image de couverture :

Habiba Nowrose, Bangladesh, IRC

REMERCIEMENTS

Ce document de référence et de proposition de taxonomie a été commandé par le groupe de travail sur l'éducation alternative (AEWS) au sein du Groupe de Travail sur la Politique Éducative de l'INEE. Kayla Boisvert et Jenn Flemming ont rédigé ce document de travail, qui a été conceptualisé par des membres de l'INEE AEWS et dirigé par Margi Bhatt (coordonnatrice de l'INEE, Politique Éducative). Des contributions et des conseils supplémentaires ont été fournis par les membres de l'INEE AEWS et le Secrétariat de l'INEE.

La taxonomie elle-même reflète un véritable effort de collaboration, et les auteurs tiennent à exprimer leur gratitude à tous ceux et celles qui ont contribué par leur temps et leurs efforts tout au long du processus. Nous remercions particulièrement Cornelia Janke (EDC), Marina Lopez-Anselme (RET) et Margi Bhatt (INEE) pour leur soutien important dans la conceptualisation et le développement de la taxonomie, ainsi que pour leur examen et leurs commentaires approfondis. En outre, les personnes suivantes ont apporté une contribution, des conseils et un soutien de fond au document et à la taxonomie : Kerin Ord (World Vision International), Fe Nogra-Abog (Plan International), Jennifer Roberts (HCR), Zeena Zakharia (Université du Maryland College Park), Kathrin Schmid (GIZ), Pete Simms (Plan International), Christa Crusius (GIZ), Ingvill Morelandstoe (HCR), Mark Chapple (World Vision International), Francine Menashy (Université du Massachusetts Boston) et Emmanuel Otoo (Wellspring Fondation).

La rédaction a été assurée par Dody Riggs, Margi Bhatt (INEE) et Alana Christopher (INEE).

La conception a été fournie par 2D Studio Ltd.

Cette traduction a été réalisée en collaboration avec Translators without Borders et l'INEE.

L'INEE tient à remercier l'Agence suisse pour le développement et la coopération (DDC) pour son soutien généreux à l'INEE, qui a permis l'élaboration de ce document de réflexion.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des acronymes	5
Préface	6
Résumé	7
Contexte	10
Une note sur les termes et le langage	12
Histoire de l'éducation « non formelle » et « alternative » : une brève analyse de la documentation	13
Émergence d'une éducation « non formelle » et « alternative »	14
L'éducation non formelle et alternative aujourd'hui : l'éducation en situations d'urgence	15
Une note sur « l'apprentissage informel »	16
Reconnaissance, validation et accréditation de l'éducation non formelle et alternative pour les jeunes	17
Méthodologie	19
Questions de recherche	19
Cadre conceptuel	20
Méthodes	24
Cadre pour l'éducation non formelle pour les adolescents et les jeunes déscolarisés en situations de crise et de conflit	28
Définitions et taxonomies des programmes	28
Types et caractéristiques des programmes	31
Questions clés	38
Résumé	39
Taxonomie	40
Processus d'élaboration de la taxonomie	41
Définitions clés	41
Lecture de la taxonomie et les définitions	47
Conclusion	49
Références	50
Annexes	55
Annexe A. Recherche systématique de la littérature	55
Annexe B Sélection des termes et définitions examinés	56

LISTE DES ACRONYMES

AEWG	—————	Groupe de Travail sur l'Éducation Accélérée
AEWS	—————	Équipe de Travail sur l'Éducation Alternative
CDE	—————	Centre de développement de l'éducation
CFT	—————	Centres de formation temporaire
EBC	—————	Éducation de Base Complémentaire
EFTP	—————	Education et formation techniques et professionnels
ENF	—————	Éducation non formelle
ESD	—————	Éducation Sans Délai
ESSC	—————	Éducation en situations de crise et de conflit
HCR	—————	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
INEE	—————	Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence
OC	—————	Organisations Communautaires
OCHA	—————	Bureau de Coordination des Affaires Humanitaires des Nations Unies
ODD	—————	Objectifs de développement durable
ONG/I	—————	Organisation non gouvernementale/internationale
PEA	—————	Programme d'Éducation Accélérée
PDIP	—————	Personnes déplacées à l'intérieur du pays
RDC	—————	République démocratique du Congo
RVA	—————	Reconnaissance, validation et accréditation
SAA	—————	Système d'Apprentissage Alternatif
SAF	—————	Stratégies d'apprentissage flexibles
SPS/ASE	—————	Soutien psychosocial /Apprentissage social et émotionnel
UNESCO	—————	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNESCO UIS	—	Institut de statistique de l'UNESCO
UNICEF	—————	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID	—————	Agence des États-Unis pour le développement international

PRÉFACE

Ce Document de Référence et son Document d'accompagnement sur les Questions et Considérations (*Issues and Considerations Paper*), ont été commandés en 2019, bien avant que le monde ne soit dépassé par la pandémie de la COVID-19. En 2020, la pandémie a entraîné la fermeture sans précédent des écoles dans le monde entier, obligeant, à un moment donné, environ 90 pour cent de la population étudiante mondiale à rester à la maison. Si certains élèves ont pu continuer à apprendre à la maison grâce à diverses modalités d'éducation à distance, beaucoup se sont vus refuser le droit à l'éducation. Cela était dû au fait qu'aucune possibilité d'éducation à distance n'était disponible ou que les étudiants n'avaient pas accès aux programmes disponibles, ou parce que d'autres préoccupations urgentes, comme l'impact économique de la pandémie, affectaient leur capacité de retourner à l'école.

Alors que les données sur l'impact de la COVID-19, en particulier dans les contextes de crise, sont limitées, la pandémie a touché plus d'un milliard d'apprenants dans le monde en raison des fermetures d'écoles en 2020 (UNESCO, 2020). Au milieu des pertes dévastatrices causées par la pandémie, un besoin sans précédent de modèles d'apprentissage non formel est apparu. D'une part, la pandémie a entraîné une baisse significative (et dans certains cas irréparable) du nombre d'élèves scolarisés et, par ricochet, de leurs résultats d'apprentissage ; la Banque mondiale estime que cinq mois de fermeture d'école entraîneront une perte d'apprentissage de 0,6 année de scolarité, ajustée en fonction de la qualité (Banque mondiale, 2020). Dans les contextes où les résultats d'apprentissage étaient déjà faibles, une nouvelle baisse impose un fardeau supplémentaire aux élèves et aux systèmes éducatifs en difficulté. D'un autre côté, la pandémie a contraint les gouvernements nationaux et locaux, les donateurs et la société civile à réexaminer leurs hypothèses et leurs méthodes de travail relatives à l'éducation, ce qui a suscité des innovations riches et prometteuses dans notre réflexion sur l'objectif, les modalités et le contenu essentiel de l'éducation. À cet égard, il y a lieu d'espérer que les frontières autrefois rigides séparant l'éducation formelle et non formelle peuvent s'assouplir et conduire finalement à un mélange du meilleur des deux mondes, au profit d'un plus grand nombre d'étudiants.

En cette période de bouleversements mondiaux sans précédent dans le domaine de l'éducation, ce document est plus que jamais d'actualité. Nous espérons que cela facilitera la poursuite du dialogue sur la nécessité et sur les bénéficiaires de l'éducation non formelle dans les situations de crise et de conflit.

RÉSUMÉ

Avec l'adoption des objectifs de développement durable (ODD) en 2015, la communauté internationale a réaffirmé son engagement à fournir une éducation de haute qualité, inclusive et équitable pour toutes et tous d'ici 2030 (AGNU, 2015). Malgré cet engagement, un nombre important d'adolescents et de jeunes vivant dans des contextes de crise et de conflit à travers le monde ne sont actuellement pas scolarisés.¹

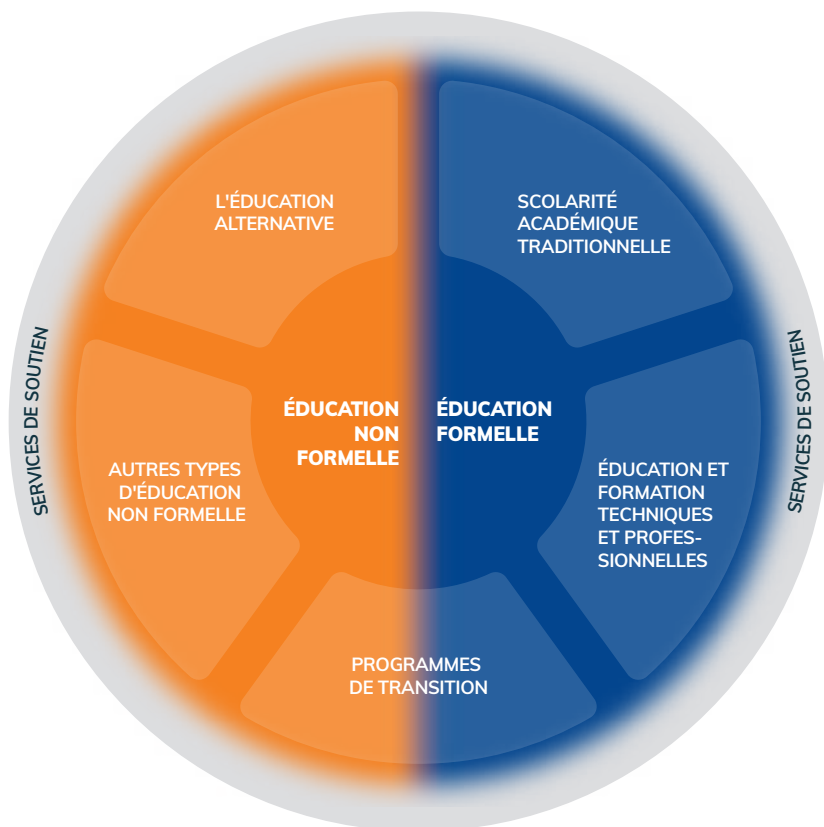
Les programmes d'éducation non formelle (ENF) offrent une alternative à l'éducation formelle pour les enfants, adolescents et jeunes non scolarisés, ainsi que pour les apprenants pour lesquels le système éducatif formel ne convient pas. Les programmes d'ENF offrent une éducation flexible et réactive qui est mieux adaptée aux circonstances uniques de ces groupes, et qui leur permet de continuer ou d'achever une éducation manquée et/ou d'acquérir les compétences de vie et professionnelles nécessaires. Cependant, la programmation de l'ENF dans les situations de crise et de conflit, actuellement, varie considérablement dans son contenu, ses modalités de prestation, la qualité de l'éducation, la certification fournie à la fin du programme (ou son absence) et les populations cibles. De plus, il y a peu de langage partagé ou de compréhension commune dans la littérature actuelle pour expliquer à qui doit s'adresser la programmation de l'ENF et pour quelle cible. Cette variété est source de confusion et rend difficile l'établissement de directives claires en matière de politique, de conception, de qualité et de fonctionnement.

Ce Document de Référence et le Document sur les Questions et Considérations qui l'accompagne visent à dissiper la confusion concernant la définition, l'objectif, le public et la qualité de l'ENF. Le document de référence propose une taxonomie et des définitions de la programmation de l'ENF pour les adolescents et les jeunes dans des environnements touchés par des conflits et des crises. Il résume l'utilisation historique et actuelle des termes liés à l'ENF et reflète l'utilisation politique et programmatique actuelle de ces termes. Le Document d'accompagnement sur les Questions et Considérations souligne les défis essentiels liés à l'ENF auxquels sont confrontés les adolescents et les jeunes touchés par les crises et les conflits, et propose des idées sur comment y répondre. Les deux articles sont rédigés à l'intention des praticiens de l'éducation, des donateurs et des décideurs qui travaillent dans des environnements touchés par des crises et des conflits.

La taxonomie proposée dans ce document de référence situe l'éducation non formelle et alternative dans le vaste paysage des options de programmes d'éducation pertinentes pour les contextes de crise et de conflit (Figure 1). Il vise à fournir une compréhension commune des limites, des relations et des intersections entre l'ENF et d'autres formes d'éducation, dans le but d'aider les donateurs, les décideurs et les exécutants à conceptualiser la façon dont les programmes d'éducation peuvent servir le plus efficacement possible les adolescents et les jeunes non scolarisés. Le but de la taxonomie est de représenter diverses options éducatives qui sont tout aussi valables et ont des objectifs et des avantages différents en fonction du contexte.

1 L'Organisation mondiale de la Santé définit les « adolescents » comme des individus entre l'âge de 10 et 19 ans, alors que les Nations Unis définit les « jeunes » comme des individus âgés entre 15 et 24 ans.

Schéma 1 Taxonomie des Programmes d'Éducation Alternative



Les définitions proposées dans ce document ne sont pas censées être définitives. Il s'agit plutôt de suggestions liées à un effort plus large visant à rendre plus cohérente la diversité des termes et des types de programmes d'éducation, et donc à constituer un premier pas vers une meilleure compréhension du paysage de l'ENF dans les situations de crise et de conflit. Étant donné la grande variété de définitions actuellement utilisées, celles proposées ici peuvent ne pas être immédiatement (ou universellement) agréées. Cela devrait être ainsi : le processus de recherche d'un consensus devra impliquer l'ensemble des parties prenantes de l'ENF. Quels que soient les termes finalement choisis, cette discussion ne peut pas attendre. Alors que les crises mondiales s'allongent et, dans le cas de la COVID-19, s'étendent, des millions d'adolescents et de jeunes non scolarisés ont un besoin urgent d'accéder à des possibilités d'éducation de haute qualité, flexibles et accréditées qui répondent à leurs besoins. Clarifier les différents types de programmes d'ENF et leur relation avec le système éducatif formel est une première étape essentielle pour éclairer la politique et les pratiques éducatives pour les adolescents et les jeunes non scolarisés.

Les Normes Minimales de l'INEE pour l'Éducation : préparation, interventions, relèvement (INEE, 2010) sont le seul outil mondial qui structure le niveau minimum de qualité de l'éducation et d'accès pendant les situations d'urgence et ce, jusqu'au relèvement. Les [Normes Minimales de l'INEE pour l'Éducation](#) contiennent 19 normes, chacune accompagnée d'actions clés et de notes d'orientation. Le manuel vise à améliorer la qualité de la préparation, de l'intervention et du relèvement de l'éducation ; à accroître l'accès à des possibilités d'apprentissage sûres et pertinentes ; et à assurer une responsabilité claire et une coordination solide dans la fourniture de ces services. Les conseils dans les Normes Minimales de l'INEE sont conçus pour être utilisés dans une gamme de crises, y compris les catastrophes causées par des aléas naturels et des conflits, des situations à évolution lente et rapide et des urgences en milieu rural et urbain.

En savoir plus sur les Normes Minimales de l'INEE :

Dans ce document, les encadrés feront référence aux [Normes Minimales](#) qui lient le contenu du document au cadre plus large du Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) pour fournir une éducation de qualité dans les situations d'urgence. Chaque référence indiquera où vous pouvez trouver plus d'informations dans les Normes Minimales.

2 L'INEE est un réseau mondial ouvert composé d'agences des Nations Unis, d'ONG/I, de donateurs, de gouvernements, d'universités, d'écoles, d'enseignants, d'apprenants et de populations affectées par des crises. Les membres de l'INEE sont le personnel d'ONG/I et des Nations Unis, des ministères de l'éducation et autre personnel du gouvernement, des étudiants, des enseignants, des donateurs et des chercheurs. Notre mission est de garantir le droit à une éducation de qualité, sûre et adaptée à toutes les personnes qui vivent dans une situation d'urgence et de crise, à travers la prévention, la préparation, l'intervention et le relèvement (INEE, 2010).

CONTEXTE

Les crises et les conflits présentent de nombreux défis pour les jeunes qui souhaitent accéder à une éducation de qualité et améliorer leurs perspectives d'avenir. En 2019, avant la pandémie de COVID-19, 127 millions d'enfants et de jeunes, en âge d'aller à l'école primaire et secondaire vivant dans des pays touchés par la crise, n'ont pas été scolarisés, soit près de la moitié de la population mondiale non scolarisée (INEE, 2020). Seuls 65 pour cent des enfants des pays touchés par un conflit terminent l'école primaire (UNESCO UIS, 2015).

Les effets de la crise sur l'éducation sont aggravés pour les enfants plus âgés. Parmi les adolescents âgés de 10 à 19 ans vivant dans des situations d'urgence, seuls 54 pour cent atteignent le premier cycle du secondaire et 27 pour cent atteignent le deuxième cycle du secondaire, contre environ 80 pour cent et 50 pour cent de leurs pairs, respectivement, dans des contextes non urgents (UNICEF, 2018). Pour les réfugiés en particulier, le taux de fréquentation de l'école secondaire est bien inférieur (23 pour cent) à celui des enfants en âge de fréquenter l'école secondaire dans le monde (84 pour cent) (HCR, 2017).

Bien que les données sur l'éducation des jeunes de 15 à 24 ans qui vivent dans des contextes de crise et de conflit sont plus rares, ces jeunes sont considérés comme une population prioritaire ayant le potentiel, soit de contribuer au conflit en cours, soit de construire des sociétés pacifiques. Seuls 79 pour cent des jeunes dans de tels contextes possèdent des compétences de base en alphabétisation, contre 93 pour cent dans le monde (UNESCO, 2011). En Afrique subsaharienne, où la proportion de jeunes par rapport à la population totale est la plus élevée (Fawcett, Hartwell et Israël, 2010), on estime que 89 millions de jeunes âgés de 12 à 24 ans ne sont pas scolarisés (Inoue, Di Gropello, Taylor et Gresham, 2015). Ces jeunes n'ont pas de certification scolaire ni les compétences de base dont ils ont besoin pour réussir dans la vie et dans le monde du travail. L'équité dans l'accès, la promotion et l'achèvement de l'école diffère pour les enfants et les jeunes parmi les groupes marginalisés, en fonction du contexte.

Les adolescents et les jeunes vivant dans des contextes de crise et de conflit ne sont pas scolarisés pour de nombreuses raisons. Le rapport de synthèse et les directives pour les programmes monétaires (2019) **du Cluster Éducation** font la distinction entre les obstacles du côté de l'offre et de la demande de l'accès à l'éducation. Les barrières du côté de la demande comprennent (a) les barrières sociales et culturelles (par exemple, le choix du foyer, le manque perçu des bénéfices de l'éducation) ; (b) les obstacles économiques (par exemple, le paiement aux écoles pour les frais de scolarité et autres frais, les paiements nécessaires en dehors de l'école pour les examens ou aux associations parents-enseignants, les coûts d'opportunité de la perte de travail des enfants) ; (c) les obstacles liés à la protection (par exemple, les traumatismes liés à un conflit ou à une crise, l'intimidation, le handicap, la violence sexiste en milieu scolaire, la violence physique et la maltraitance à l'école, la discrimination, les documents manquants pour l'inscription ou le niveau scolaire). Les barrières du côté de l'offre comprennent (a) les barrières sociales et culturelles (par exemple, fourniture de

services biaisé ou sélectif, préjugés parmi les enseignants) ; (b) les obstacles liés aux services (par exemple, structures scolaires endommagées ou de mauvaise qualité, capacité scolaire insuffisante pour un afflux d'élèves, ratios enseignant/apprenant inadéquats, enseignants non formés et/ou non certifiés, programme étranger, langue du programme) ; et (c) les barrières de protection (par exemple, manque de sécurité dans, autour ou pendant les déplacements vers/depuis l'école ; utilisation militaire des écoles ; groupes armés recrutant des enfants dans les écoles ; violence sexiste dans les écoles) (Cluster Education, 2019 ; Justino, 2014 ; HCR, 2018).

La pauvreté, les effets néfastes sur la santé, les faibles rendements de l'éducation, la menace de recrutement dans les forces armées, et la peur et l'insécurité persistantes empêchent souvent les enfants et les jeunes d'accéder à l'éducation (Justino, 2014). L'interruption de la scolarité due à des conflits ou à des crises peut être l'un des obstacles les plus importants au retour à l'éducation.

Malgré ces défis, les adolescents et les jeunes, les familles et les communautés dans des contextes de crise et de conflit, accordent la priorité à l'éducation en tant que besoin fondamental critique (par exemple, Gladwell et Tanner, 2014 ; Nicolai et Hine, 2015 ; HCR, 2016). L'éducation offre un environnement structuré et une motivation aux personnes vivant dans des contextes stressants et fragiles (HCR, 2018a). Elle peut également fournir un soutien socio-émotionnel, une protection et des soins de santé aux adolescents et aux jeunes (INEE, 2016). L'éducation a également le potentiel de réduire le niveau de conflit et de violence dans une société et d'augmenter la cohésion sociale (Justino, 2014 ; Smith, 2010). Ces avantages sont particulièrement tangibles pour les adolescents et les jeunes apprenants, qui deviendront soit des « artisans de paix, soit des briseurs de paix » (HCR, 2018b).

L'ENF permet aux adolescents et aux jeunes non scolarisés de passer à l'éducation formelle. Elle fait de même pour les apprenants pour lesquels l'éducation formelle n'est peut-être pas la meilleure solution, car elle leur permet d'accéder à une formation technique/professionnelle/aux moyens de subsistance et de développer les compétences nécessaires pour bâtir une bonne santé, une bonne sécurité et un bon emploi. Une grande variété de programmes actuels d'ENF pourrait être comprise comme une alternative au système éducatif formel, allant d'activités temporaires ad hoc à des programmes complets d'éducation de base ou secondaire menant à la certification. Ces programmes sont spécifiques au contexte et répondent ainsi à une gamme de besoins dans une variété de contextes de crise, y compris les urgences humanitaires complexes, les contextes de crise prolongée, les camps de réfugiés et de personnes déplacées à l'intérieur du pays (PDIP), les zones urbaines touchées par la violence des gangs, après un conflit/contextes de reconstruction et régions touchées par des catastrophes environnementales ou des épidémies. Cette programmation diversifiée porte plusieurs noms. Dans certains contextes, « l'éducation alternative » est préférée, tandis que dans d'autres, l'éducation « non formelle », « complémentaire », « parascolaire » ou « extrascolaire » est utilisée. Un tel manque de cohérence dans la dénomination, les objectifs, les composants, les contextes et les populations cibles de l'ENF rend difficile pour les apprenants, les parents et les communautés de comprendre le but et la valeur des divers programmes d'ENF et, plus largement, pour les praticiens et les décideurs de discerner clairement qui est servi et qui ne l'est pas ; dans quelle mesure les besoins des adolescents et des jeunes non scolarisés touchés par des crises et des

conflits sont satisfaits ; et comment, à l'avenir, l'accessibilité, l'équité et la qualité des programmes peuvent être améliorées pour cette population nombreuse et croissante.

Ce Document de Référence a été commandé par Alternative Education Workstream (AEWS - Équipe de Travail pour l'Éducation Alternative), qui opère au sein du Groupe de Travail sur les Politiques Éducatives de l'INEE dans le but d'élaborer un ensemble proposé de définitions et de taxonomie des programmes d'ENF dans des contextes de conflit et de crise à travers le monde.³ Le public cible de ce document est constitué des membres de l'INEE ; cela inclut les praticiens, les donateurs, les chercheurs et les décideurs qui soutiennent l'ENF dans des contextes de crise et de conflit. Le but de ce travail est de susciter une discussion et d'encourager un consensus parmi les diverses parties prenantes de l'ENF concernant les définitions, les composants, les objectifs et les populations cibles des programmes d'ENF, et de fournir les liens existants avec la programmation de l'ENF dans les Normes Minimales de l'INEE afin que ces programmes puissent être optimisés afin de répondre aux besoins des adolescents et des jeunes non scolarisés, touchés par les crises et les conflits.

UNE NOTE SUR LES TERMES ET LE LANGAGE

Développer un vocabulaire et une taxonomie partagés pour l'ENF est une tâche compliquée mais essentielle. Le langage est puissant, politique et nuancé, en particulier lorsqu'une variété de langues, de dialectes et de contextes sont impliqués. Les nombreux termes utilisés pour décrire les programmes d'ENF destinés aux adolescents et aux jeunes non scolarisés en situations de crise et de conflit sont spécifiques au contexte. Par exemple, certaines parties prenantes évitent le terme « alternative », car elles pensent que cela implique que ces programmes sont inférieurs à ceux de la scolarité formelle ; ils préfèrent « non formelle », arguant que cela indique qu'un programme est simplement différent de celui des écoles formelles.

L'AEWS reconnaît l'importance de choisir les termes avec soin, c'est pourquoi il offre ce cadre pour l'ENF comme point de départ. L'AEWS encourage les décideurs et les praticiens à prendre en compte le cadre - notamment la valeur de passer à un ensemble commun de définitions et de taxonomie - lors de l'élaboration de leur propre cadre contextuel approprié.

Il est peu probable qu'il y ait un accord universel sur ces définitions ; en fait, la revue de la documentation a révélé une contradiction et une confusion considérables des termes. Cette première étape vise à mieux comprendre le paysage des programmes et l'histoire des termes et des usages, afin de conceptualiser le domaine le plus efficacement possible, maintenant et à l'avenir.

Il est également important de noter que le choix de la langue est pertinent lors de la comparaison des termes. Cette étude a été menée en anglais, avec une analyse de quelques documents et de politiques en espagnol ; ainsi, les exemples et les données collectés via l'enquête n'ont été examinés qu'en anglais. Des travaux/recherches fu-

³ Le document d'accompagnement Questions et Considérations élabore à partir de ces définitions et de cette taxonomie pour mettre en lumière et offrir des programmes d'orientation pour les plus grands défis d'éducation et de développement des aptitudes que rencontrent les adolescents et les jeunes non scolarisés en situations de crise et de conflit.

turs qui explorent les termes utilisés dans d'autres langues mondiales pertinentes seraient à la fois complémentaires et utiles.

En savoir davantage sur les Normes Minimales de l'INEE :

- **Domaine 1 : Normes fondamentales - Participation Communautaire**
 - Norme 2 : Ressources, Note d'orientation 2 concernant **la promotion de l'accès et de la sécurité**
- **Domaine 1 : Normes fondamentales - Analyse**
 - Norme 2 : Stratégies d'intervention, Note d'orientation 8 concernant **comment surmonter les contraintes des mandats organisationnels pour élaborer des stratégies d'éducation**
- **Domaine 1 : Normes fondamentales - Analyse**
 - Norme 3 : Suivi, Note d'orientation 4 concernant **le suivi des apprenants**
- **Domaine 3 : Enseignement et apprentissage - toutes les normes**
- **Domaine 5 : Politique éducative**
 - Norme 1 : Élaboration des lois et des politiques, Note d'orientation 2 concernant **les lois et politiques nationales en matière d'éducation garantissant la continuité de l'éducation**

Apprenez-en davantage sur le soutien psychosocial/l'apprentissage socio-émotionnel (SPS / ASE) dans la [Note d'orientation de l'INEE sur le soutien psychosocial](#).

En savoir plus sur l'éducation sensible aux conflits dans la [Note d'orientation de l'INEE sur l'éducation sensible aux conflits](#).

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION « NON FORMELLE » ET « ALTERNATIVE » : UNE BRÈVE ANALYSE DE LA DOCUMENTATION

Les jeunes dont la possibilité d'aller à l'école a été interrompue par une crise ou un conflit peuvent avoir des objectifs variés. Certains voudront peut-être terminer leur scolarité mais ne voudront pas fréquenter l'école primaire avec des enfants plus jeunes. Cependant, ils peuvent être disposés à participer à un programme d'ENF qui leur permet de terminer le cycle primaire ou secondaire. D'autres peuvent avoir l'impression de ne pas pouvoir terminer leurs études, mais aimeraient acquérir des connaissances de base en lecture et en calcul, ainsi qu'une compétence ou un métier, pour améliorer leurs chances d'accès à l'emploi. De plus, les enfants et les jeunes touchés par les crises et les conflits auront besoin d'un soutien psychosocial et de la possibilité de développer des compétences pratiques pour pouvoir s'engager sainement dans la société (Baxter et Bethke, 2009). Une gamme de parcours ENF est en cours d'élaboration pour répondre aux divers objectifs et besoins des jeunes touchés par les

crises et les conflits. Ces parcours ont leurs racines historiques dans les domaines du développement international et de l'éducation.

L'ÉMERGENCE DE L'ÉDUCATION « NON FORMELLE » ET « ALTERNATIVE »

Le terme « éducation non formelle » est apparu dans la littérature du développement dans les années 1960 (Coombs, 1968) pour décrire un type de programmes éducatifs mis en œuvre en réaction à la rigidité et aux défaillances perçues des systèmes d'éducation formelle dans le monde entier. Les programmes d'ENF englobent tous les « programmes et processus systématiques d'éducation et de formation qui se situent en dehors de l'éducation 'formelle' » (p.9). Comme le travail de Paulo Freire pour développer l'alphabétisation et la conscience critique dans les populations pauvres des zones rurales au Brésil et au Chili, l'ENF s'est employée très tôt à répondre aux besoins des adultes. Elle comprenait la formation des agriculteurs et des travailleurs, l'alphabétisation fonctionnelle, la formation en cours d'emploi et des programmes spéciaux pour les jeunes (Coombs, 1968).

De nombreux programmes d'ENF étaient largement basés sur une méthodologie d'éducation freirienne, ils offraient donc souvent une pédagogie plus flexible, centrée sur l'apprenant et un engagement plus profond et plus actif dans le processus d'apprentissage que ce qui était observé dans les systèmes scolaires formels (Christophersen, 2015). Si l'ENF peut être définie comme une activité éducative organisée qui se déroule en dehors du système scolaire formel, elle est idéologiquement associée à une pédagogie participative et centrée sur l'apprenant. En 1974, Coombs et Ahmed (cité dans Rogers, 2004, par. 8) a défini l'ENF comme « toute activité organisée, systématique et éducative menée en dehors du cadre du système formel afin d'offrir des types d'apprentissage sélectionnés à des sous-groupes particuliers de la population, aux adultes aussi bien qu'aux enfants. » Cependant, cette définition était imprécise et chaque pays a défini l'ENF à sa manière. Certaines comprenaient toutes les activités éducatives proposées en dehors des écoles et des collèges ; d'autres incluaient des activités éducatives fournies par des parties prenantes autres que le ministère de l'éducation, telles que des organisations non gouvernementales/ internationales (ONG/I) ; et d'autres encore incluaient des opportunités éducatives fournies par d'autres ministères, dans des groupes d'apprentissage spécifiques, ou par des programmes de radio et de télévision (Rogers, 2004). Dans les années 1970 et 1980, à son apogée, l'ENF était souvent considérée comme une solution aux maux des systèmes éducatifs des pays en développement, même si certains la considéraient encore comme un sous-système inférieur ou comme une offre de seconde chance pour ceux qui n'avaient pas suivi de scolarité formelle (Rogers, 2004).

Le terme « éducation alternative », qui semble avoir des racines similaires à « l'éducation non formelle », est apparu dans la littérature (principalement du Nord et de l'Ouest) comme une option plus souple et centrée sur l'apprenant que les systèmes d'éducation formelle rigides qui ne répondaient pas aux besoins de nombreux apprenants. Il convient toutefois de noter que le terme « éducation alternative » a été plus étroitement associé aux mouvements scolaires alternatifs dans les pays occidentaux. Bien qu'il ait pris une place importante dans les années 1960 et 1970 - en même temps que le mouvement ENF décrit ci-dessus - le mouvement scolaire alternatif dans plusieurs pays du

Nord (par exemple, aux États-Unis, au Canada et au Royaume-Uni) trouve ses racines dans les efforts de l'éducatrice suédoise Ellen Key, de la réformatrice italienne Maria Montessori, du philosophe autrichien Rudolf Steiner (qui a fondé les écoles Waldorf) et des Américains John Dewey et Francis Parker, qui ont été le fer de lance du mouvement progressiste américain (Sliwka, 2008). Les programmes d'éducation alternative peuvent offrir aux apprenants ordinaires un choix éducatif et une variété pédagogique, ou offrir une option de « dernière chance » aux jeunes qui risquent de décrocher.

Pourtant, le terme « éducation alternative » a parfois été utilisé pour décrire des programmes éducatifs dans des pays en développement et des contextes de crise et de conflit en dehors des écoles formelles (voir, par exemple, Farrell et Hartwell, 2008 ; Baxter et Bethke, 2009). Faisant écho aux éducateurs freiriens qui ont utilisé le terme « éducation non formelle », Farrell et Hartwell (2008) mettent spécifiquement l'accent sur les programmes qui utilisent une pédagogie radicalement différente, plus centrée sur l'apprenant. Ils écrivent : « Ce que nous avons compris de l'apprentissage humain n'a presque rien à voir avec la façon dont la scolarité continue d'être menée » (p. 12), et ils soutiennent que la pédagogie de l'éducation alternative s'aligne plus étroitement sur la façon dont nous savons que l'apprentissage se fait. Farrell et Hartwell (2008) citent les mêmes origines de la scolarisation alternative pour l'ENF, c'est-à-dire les initiatives d'alphabétisation et de développement communautaire des années 1960 et 1970, notamment des programmes tels que l'Escuela Nueva en Colombie, le Bangladesh Rural Advancement Committee, Schools for Life Ghana et le Community Schools Program en Égypte, comme des programmes d'éducation alternative exemplaires.

L'éducation non formelle et alternative est apparue presque simultanément dans différents contextes mondiaux, et avec des principes et des pratiques ancrés dans des critiques similaires de l'éducation formelle. Toutefois, si les deux termes sont souvent utilisés de manière interchangeable, ils peuvent avoir des définitions, des groupes cibles et des objectifs et des stratégies de mise en œuvre sensiblement différents dans les domaines du développement international et de l'éducation.

L'ÉDUCATION NON FORMELLE ET ALTERNATIVE AUJOURD'HUI : L'ÉDUCATION EN SITUATIONS D'URGENCE

Après la fin des années 1980, le concept d'ENF a presque disparu du discours sur l'éducation. Elle est réapparue dans les années 1990, avant et après la Convention de Jomtien et la naissance du mouvement de l'Éducation pour tous, qui a souligné la nécessité mondiale de garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants. Au moment où les ODD ont été fixés en 2015, il était devenu absolument essentiel de reconnaître que les enfants, les adolescents et les jeunes en situations de crise et de conflit restaient difficiles à atteindre. Le fond de financement mondial Éducation Sans Délai (ESD-Education Cannot Wait en anglais) a été créé lors du Sommet Humanitaire Mondial de 2016 dans le but explicite de soutenir l'éducation dans les programmes d'urgence. En 2018, ESD a soutenu environ 260 000 enfants et jeunes par le biais de programmes d'ENF ; en outre, 78 pour cent des pays soutenus par l'ESD ont inclus une composante ENF dans leurs réponses en matière d'éducation. En effet, l'ENF, ainsi que sa certification et ses normes, sont une composante explicite de la théorie du changement de ESD (2018).

Depuis 2000, un large éventail de programmes d'éducation non formelle pour les enfants et les jeunes dans des contextes d'urgence a vu le jour. Cela comprend des programmes pour les enfants qui n'ont pas accès aux écoles formelles (comme le Comité pour l'avancement rural du Bangladesh au Bangladesh et les écoles communautaires du Mali), ainsi que des programmes complets d'ENF qui conduisent à la certification et à l'accréditation des résultats d'apprentissage pour les adultes qui n'ont pas terminé leur scolarité (comme aux Philippines et en Thaïlande) (Rogers, 2004). Certains groupes contemporains voient l'ENF de manière plus large encore, comme l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, qui comprend des groupes de femmes, des groupes agricoles, et plus encore, ainsi que des écoles non formelles pour les enfants (Rogers, 2004). Cependant, l'ENF est maintenant généralement comprise comme un apprentissage organisé qui se déroule en dehors des établissements d'enseignement reconnus, qui est souvent axé sur les enfants et les jeunes non scolarisés et qui offre une seconde chance à ceux qui ont manqué ou n'ont pas terminé leur scolarité (Christophersen, 2015 ; ESD, 2018). Ces programmes sont souvent considérés comme plus flexibles et comme ayant des enseignants moins qualifiés, un programme d'études plus simple et un matériel d'enseignement et d'apprentissage différent de celui des écoles formelles (Rogers, 2005).

UNE NOTE SUR « L'APPRENTISSAGE INFORMEL »

Rogers (2004) affirme que la résurgence du concept d'ENF dans les années 1990 était basée sur l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie, qui a reconceptualisé l'éducation à partir du modèle d'enseignement primaire, secondaire et tertiaire pour se concentrer sur le développement des connaissances, des compétences et des attitudes au cours de la vie. Le concept d'apprentissage tout au long de la vie est étroitement associé à la première typologie de Coombs, qui distingue l'apprentissage formel, non formel et informel.

L'apprentissage informel est un concept important dans la typologie de l'éducation car, lui aussi, est souvent confondu avec les termes connexes d'éducation « non formelle » et « alternative ». Coombs et Ahmed (1974, cité dans Rogers, 2004) ont initialement défini l'apprentissage informel comme

le processus continu par lequel chaque personne acquiert et accumule des connaissances, des compétences, des attitudes et des idées à partir de ses expériences quotidiennes et de son exposition à l'environnement—à la maison, au travail, dans les loisirs ; de l'exemple et des attitudes de sa famille et de ses amis ; des voyages, de la lecture de journaux et de livres ; ou en écoutant la radio ou en regardant des films ou la télévision. En général, l'éducation informelle n'est pas organisée et souvent non systématique ; pourtant, elle représente la plus grande partie de l'apprentissage total d'une personne tout au long de sa vie - y compris celui d'une personne même très « scolarisée ». (p. 8)

Selon cette définition, l'apprentissage informel se distingue notamment de l'éducation non formelle et alternative. Néanmoins, il est important de considérer le terme en relation avec l'ENF et l'éducation alternative, car il est parfois utilisé pour décrire des programmes d'éducation structurés et planifiés. Par exemple, en 2015, Christophersen a noté que,

en Jordanie... où l'éducation non formelle est très clairement définie comme une possibilité d'éducation organisée pour les personnes ayant abandonné l'école à long terme (comme décrit ci-dessus), tous les autres programmes d'éducation sont définis comme une éducation informelle. Les possibilités d'éducation informelle pour les réfugiés syriens se concentrent souvent sur l'offre de cours d'alphabétisation et de calcul de base, combinés à un soutien psychosocial et à l'acquisition de compétences pratiques. L'éducation informelle n'est pas réglementée et certifiée par le gouvernement et tend à être moins structurée et de qualité inégale. (p. 7)

Bien que la politique jordanienne ait été actualisée depuis, notamment en élargissant la portée de la programmation de L'ENF (et donc la définition), il est important de comprendre les diverses façons, souvent contradictoires, dont ces termes sont utilisés, tant historiquement que dans l'actualité.⁴

RECONNAISSANCE, VALIDATION ET ACCRÉDITATION DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE ET ALTERNATIVE POUR LES JEUNES

Dans les contextes de crise et de conflit, les termes « éducation non formelle » et « éducation alternative » ont été utilisés de manière interchangeable. Par exemple, l'INEE a utilisé l'ENF pour décrire les programmes d'éducation structurés en dehors du système formel qui peuvent ou non conduire à l'accréditation des résultats d'apprentissage (INEE, 2010). Les ouvrages de Farrell et Hartwell (2008) et de Baxter et Bethke (2009) - tous deux publiés par l'UNESCO - utilisent le terme « éducation alternative » pour décrire le même type de programmation. De nombreuses parties prenantes (par exemple, ESD) citent actuellement la définition de l'ENF de l'UNESCO pour ce même type de programme.⁵

Toutefois, deux questions rendent particulièrement importante l'élaboration d'une articulation claire des types de programmes qui existent en dehors de la scolarité formelle et l'obtention d'un consensus sur leur dénomination : premièrement, l'évolution de l'ENF vers la fourniture d'une voie d'éducation alternative pour les enfants et les jeunes non scolarisés (à la suite de la Convention de Jomtien et du mouvement de l'Éducation Pour Tous, puis des Objectifs du Millénaire pour le développement et les ODD, et, qui plus est, comme le souligne la stratégie de l'ESD) ; et deuxièmement, la pression pour reconnaître, valider et accréditer les résultats d'apprentissage dans les programmes d'ENF.

Selon l'UNESCO (2015), « dans un système d'apprentissage tout au long de la vie, les possibilités d'apprentissage doivent être offertes par tous les canaux : formel, non formel et informel. Comme l'apprentissage tout au long de la vie valorise toutes sortes d'expériences d'apprentissage, les résultats de l'apprentissage devraient être reconnus et validés indépendamment de la manière, du lieu et de la personne qui les a acquis » (p. 11). Vers la fin des années 1990 et le début des années 2000, puis entre 2010 et 2015, de nombreux pays ont compris la nécessité de reconnaître, de valider et d'accréditer les connaissances acquises grâce à l'éducation non formelle.

4 Voir le Plan d'éducation stratégique national 2018-2022 Jordan Ministry of Education's (2017) , dans lequel la programmation NFE, décrite comme accréditée par le gouvernement, inclut des programmes mis en place par le gouvernement et des ONG/I.

5 Comme mentionné ci-dessus, le terme éducation « informelle » est aussi utilisé dans certains contextes, alors que d'autres termes, tels que éducation « complémentaire » (par exemple Hartwell, 2007) viennent s'ajouter à la myriade de termes.

Le HCR (2019) met actuellement l'accent sur l'accréditation des formations obtenues dans le cadre de programmes informels : « Le HCR déconseille vivement les investissements dans l'éducation alternative lorsqu'elle est présentée comme un substitut de l'éducation formelle ou non formelle ou qu'elle ne propose pas de filières permettant de poursuivre une formation agréée » (p. 14). Ce sentiment est partagé par un certain nombre de pays qui ont mis sur pied une législation, des politiques, des stratégies et des pratiques spécifiques pour reconnaître et accréditer la formation non formelle et alternative (UNESCO, 2015), y compris de nombreux pays touchés par des crises et des conflits. Cette tentative de reconnaître, de valider et d'accréditer les connaissances et les compétences acquises par le biais de l'éducation non formelle a mis en exergue la création d'un sous-ensemble de programmes de l'ENF qui (1) aident les apprenants à acquérir des compétences équivalentes à celles acquises par le biais du système formel et à recevoir une certification relative à ces compétences ; ou (2) aboutissent à une certification/accréditation reconnue qui favorise la transition vers les classes supérieures ou l'entrée dans l'éducation formelle. La profusion de programmes impose de définir plus clairement les types de programmes mis en œuvre en dehors du système formel.

Dans ce *Document de Référence*, nous présentons notre analyse documentaire et nos propositions de taxonomie et de définitions en nous appuyant sur certains des discours et débats historiques, et en tenant compte de la diversité des programmes conçus pour répondre aux besoins des adolescents et des jeunes non scolarisés vivant dans des zones de crise et de conflit. Nous le faisons en soulignant que la taxonomie et les définitions proposées ne présentent pas des catégories de programmes clairement définies ; au contraire, ainsi que l'a mentionné Roger (2004), les limites sont « floues. » Nous estimons néanmoins qu'il est important d'actualiser les termes et la taxonomie, notamment à la lumière de la reconnaissance croissante des faits selon lesquels beaucoup d'adolescents et de jeunes non scolarisés ont besoin de programmes d'éducation qui leur permettent d'acquérir des compétences équivalentes à celles généralement acquises dans les écoles officielles, et que ces compétences doivent être reconnues, validées, et accréditées. Nous notons que les termes utilisés continueront à évoluer, à être contextualisés et contestés.

Pour plus d'informations sur les Normes Minimales de l'INEE :

- **Domaine 3 : Enseignement et apprentissage**

- Norme 3: Enseignement et processus d'apprentissage, Note 3 concernant les méthodes d'enseignement **appropriées dans l'éducation formelle et non formelle**

MÉTHODOLOGIE

Afin de réaliser ce rapport, nous avons procédé à une analyse documentaire approfondie, enrichie d'une enquête préliminaire et d'une consultation ciblée effectuée avec des spécialistes du domaine. Un aperçu de la méthodologie utilisée est présentée ci-dessous.

QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Cette recherche a été réalisée sur la base des questions suivantes, qui ont été élaborées en collaboration avec l'INEE AEWS :

1. Comment l'éducation non formelle/alternative pour les adolescents et les jeunes est-elle définie et conceptualisée dans les diverses zones de crise et de conflit ?
 - b. Quels sont les types/modalités de programmes d'éducation existants ? Qui sont les prestataires ? Quels sont les objectifs du programme d'éducation ?
 - c. Quels sont les éléments clés du programme d'éducation ? Quelles relations existe-t-il entre les programmes d'éducation alternative/non formelle et formelle ?
 - d. Quelles sont les principales tensions et contradictions observées ?
2. A quels besoins les programmes d'éducation non formelle/alternative essaient-ils de répondre dans les zones de crise ?
3. Comment peut-on conceptualiser les différents programmes d'éducation non formelle/alternative dans les zones de crise et de conflit ? Quelles sont les différentes taxonomies qui permettent de conceptualiser les différentes étapes de l'éducation non formelle/alternative ?
4. Quels sont les besoins et les défis auxquels sont confrontés les programmes d'éducation non formelle/alternative élaborés pour les adolescents et les jeunes vivant dans des zones de crise et de conflit en termes d'accès, de qualité, d'accréditation, de certification et de durabilité ?
5. Quelles sont les politiques, approches et pratiques prometteuses qui existent en matière d'éducation non formelle/alternative dans les zones de crise et de conflit ? Quels éléments les donateurs, les responsables des programmes et les décideurs politiques doivent prendre en compte pour déterminer le type de programme d'éducation non formelle/alternative à instaurer ?

Cette analyse documentaire est le premier de deux articles examinant le programme de l'ENF pour les adolescents non scolarisés et les jeunes vivant dans des zones de crise et de conflit. Il se concentre sur les questions de recherche qui vont de 1 à 3.⁶

⁶ Les questions de recherche 4 et 5 sont abordées dans le document d'accompagnement Questions et Considérations.

CADRE CONCEPTUEL

Cette analyse documentaire est fondée sur notre cadre conceptuel pour le programme de l'ENF en faveur des adolescents et des jeunes vivant dans des zones de crise ou de conflit. Dans cette section, nous précisons la précédente analyse historique en définissant les notions de crise et de conflits ainsi que celles s'appliquant aux jeunes et aux adolescents. Afin de relever les défis inhérents à la conciliation des différentes interprétations et utilisations des termes, ce cadre conceptuel a été renouvelé pendant dix mois, en étroite collaboration avec l'INEE AEWS.

Définition des situations de crises - et des contextes affectés par des conflits

Un aspect difficile de la recherche sur l'ENF dans les zones de crise et de conflit est de définir ce que l'on entend exactement par « crise » et « conflit. » Les programmes d'éducation diffèrent sensiblement en fonction du type de crise et des régions du globe. Ainsi, l'examen du panorama des programmes d'éducation non formelle exige qu'on établisse une différenciation entre les différents contextes.

La crise, le conflit et l'urgence concernent une large gamme de contextes. Les crises humanitaires font généralement la distinction entre les urgences d'origine humaine (un conflit armé ou un accident grave), les catastrophes associées à des risques naturels (tremblements de terre, tsunamis, inondations, sécheresses, tempêtes), les risques biologiques (épidémies) et les urgences complexes (définies ci-dessous). Dans l'encadré 1, nous proposons des définitions tirées de la littérature sur l'éducation dans les zones de crise et de conflit et de la littérature humanitaire en général.⁷ Ces définitions et typologies mettent en évidence des éléments contextuels qui sont d'une importance capitale dans les régions où les programmes de l'ENF sont opérationnels. Ces définitions se chevauchent et sont fluides, car il peut arriver qu'un conflit commence sous la forme d'une urgence humanitaire complexe et se transforme au fil du temps en une crise prolongée. De plus, dans un cas où il existe un nombre important de personnes déplacées de force, on peut considérer qu'il s'agit à la fois d'une crise prolongée et d'une situation de réfugiés prolongée.

La liste établie dans l'encadré 1 est utile à la présentation des approches destinées à aider les adolescents et les jeunes non scolarisés au sein de contextes complexes et dynamiques qui affectent à la fois le fonctionnement de l'éducation publique et non publique. La capacité des gouvernements à subvenir aux besoins de toutes les personnes touchées par une crise ou un conflit est fonction de la nature, de la durée et de l'intensité de la situation particulière, ainsi que des conditions politiques, sociales et économiques existantes. Par exemple, l'intégration de réfugiés syriens dans des établissements scolaires en Turquie, où un système éducatif solide et bien financé était en place longtemps avant la crise syrienne, a été beaucoup plus facile que celle des réfugiés sud-soudanais, congolais et burundais dans des établissements scolaires en Ouganda, où ces derniers étaient pour la plupart sous-financés et surpeuplés, et où une grande partie des enfants de la population hôte étaient non scolarisés. L'intégration de prestataires de services éducatifs non étatiques - principalement des ONG/I - pour répondre à ce problème est un autre facteur à prendre en compte lors de la planification des programmes d'éducation.

⁷ La littérature sur l'éducation en situations de crise et de conflit étudiée dans ce document offre rarement des définitions poussées qui prennent en compte les différences selon le contexte, sauf pour ce qui est de la différence entre les situations de crise et de désastre (King et al., 2019). De plus, la majorité des exemples et de la littérature sur les programmes qui ont été étudiés pour ce document se concentrent sur des programmes d'éducation alternative dans des contextes de crise prolongée, ce qui s'aligne avec la littérature (Nicolai et Hine, 2015).

ENCADRÉ 1 : DÉFINITION DES SITUATIONS DE CRISE ET DE CONFLIT

Zones d'urgence humanitaire complexes

OCHA définit une urgence complexe comme étant « une crise humanitaire caractérisée par plusieurs aspects dans un pays, une région ou une société où se produit une rupture totale ou considérable de l'autorité suite à un conflit interne ou externe et qui nécessite une réponse internationale multisectorielle qui va au-delà du mandat ou de la capacité d'une seule agence et/ou du programme des Nations Unies en cours d'exécution dans le pays » (extrait de King et al., 2019).

Comme exemples, nous pouvons citer : le Yémen, la République démocratique du Congo (RDC), le Soudan du Sud et le Mozambique

Situations de crise prolongée

On parle de « crise prolongée » pour décrire « les régions dans lesquelles une partie importante de la population est fortement exposée à la mort, à la maladie et à la perturbation des moyens de subsistance sur une longue période de temps. La gouvernance dans ces régions est généralement très fragile, car l'État ne dispose que de moyens limités pour répondre aux menaces qui pèsent sur la population et les atténuer, ou pour fournir des niveaux de protection adéquats » (FAO et al., 2017). Comme exemples, nous pouvons citer : Haïti, la RDC, l'Iraq, le Soudan du Sud, le Mali, le Honduras, le Bangladesh, et le Yémen

Réfugiés en situation prolongée

Le HCR définit une situation de réfugié prolongée comme étant une situation dans laquelle « des populations de réfugiés composées de 25 000 personnes ou plus vivent en exil depuis plus de cinq ans dans des pays en développement » (2004, p. 2 ; extrait de King et al., 2019). Les situations de réfugiés prolongées peuvent impliquer des réfugiés vivant aussi bien dans des camps que hors des camps. Ce terme est utilisé parallèlement aux définitions de crise prolongée mentionnées ci-dessus pour préciser les circonstances dans lesquelles se trouvent d'importantes populations de réfugiés.

Comme exemple, nous avons : le Kenya, l'Ouganda, la Jordanie, le Liban, la Turquie et le Bangladesh

Contextes de post-conflit

Les contextes de « post-conflit » ont été définis comme des « situations de conflit dans lesquelles la guerre ouverte a pris fin. De telles situations restent tendues pendant des années ou des décennies et peuvent facilement retomber dans la violence à grande échelle » (Junne et Verokren, 2005). Brown et al. (2015) proposent de suivre les étapes suivantes pour pouvoir qualifier un contexte de guerre ou de conflit de « zone de post-conflit » : (a) arrêt des hostilités et de la violence ; (b) signature d'accords politiques/de paix ; (c) démobilisation, désarmement et réintégration ; (d) rapatriement des réfugiés ; (e) mise en place d'un État fonctionnel ; (f) obtention de la réconciliation et de l'intégration sociale ; et (g) reprise économique. Le réseau USAID Education in Crisis and Conflict Network (ECCN - Réseau d'Éducation en situations de Crises et de Conflits de USAID) (2018) présente les lieux où le conflit actif a pris fin sur une période de dix ans.

Exemples : la Sierra Leone, le Libéria et la Colombie

Relèvement après une crise

Les conséquences des catastrophes liées aux risques naturels sont souvent identifiées plus clairement que celles liées aux conflits. Les situations de catastrophes géophysiques et météorologiques (les tremblements de terre, les tsunamis) tendent à se rétablir lorsque la perturbation est passée ; les catastrophes climatiques (les sécheresses) suivent le même chemin. Les épidémies sont déclarées terminées lorsque le nombre de nouvelles maladies déclarées retombe au niveau précédent l'épidémie. Les conditions sociales, politiques et économiques d'un pays influencent l'impact d'une catastrophe, et on dénombre plusieurs zones post-crise dans lesquelles les catastrophes et les conflits s'entremêlent. Ces situations peuvent souvent se focaliser sur la « capacité de réaction des populations », en particulier dans les zones où les catastrophes liées aux risques naturels peuvent se reproduire. Par conséquent, les contextes de post-crise sont essentiellement sensibles aux conflits et se concentrent sur la résilience, la réduction des risques de catastrophe et la préparation (GFDRR, 2013).

Notre analyse documentaire a révélé qu'une grande partie des programmes d'éducation dispensés dans des situations d'urgence se déroulent dans des situations de crise prolongée. Il existe une autre différenciation au sein de cette catégorie, elle est basée sur les capacités et elle est notablement pertinente lors de la mise en oeuvre des programmes d'éducation, c'est la coopération et l'alignement avec les programmes gouvernementaux. L'encadré 2 présente une typologie des différentes crises prolongées, qui décrit diverses situations et met en évidence les différences importantes et significatives dans cette catégorie.

ENCADRÉ 2 : TYPOLOGIE DES CRISES PROLONGÉES

Les crises prolongées surviennent le plus souvent dans les régions touchées par des aléas naturels récurrents ou cycliques et à évolution lente, qui peuvent être associés à des conflits de faible intensité, à une vulnérabilité chronique et à des facteurs de fragilité de l'État. En particulier lorsque les systèmes de protection sociale mis en place par le gouvernement fonctionnent mal et que les capacités de gestion des risques d'une crise nationale, notamment l'accès au financement des risques, restent limitées

A titre d'exemple, nous pouvons citer certaines zones du Sahel et de la Corne de l'Afrique

Crises dans des contextes marqués par des dangers naturels à faible fréquence mais à intensité élevée, tels que les séismes ou les cyclones, et par des vulnérabilités chroniques existantes aggravées par une dégradation de l'environnement, des épidémies et des déplacements

Exemples : Haïti, RDC (Ebola)

Crises dans des États touchés par un conflit de moyenne à haute intensité et de nombreux déplacements internes et/ou externes, et nécessitant donc une solution politique

Exemples : Syrie, Irak, Soudan du Sud, Yémen, Mali

Crises dans des États à revenu intermédiaire accueillant des afflux massifs de personnes déplacées de force en provenance de pays voisins, et disposant de ressources nationales et de capacités relativement solides pour gérer les crises

Exemples : Jordanie, Liban, Turquie

Crises dans des États à faible revenu accueillant des afflux massifs de réfugiés en provenance de pays voisins, et disposant de ressources et de capacités relativement faibles pour gérer les crises

Exemples : Ouganda, Kenya, Bangladesh

Contextes de violence soutenue à grande échelle des gangs, et de recrutement d'adolescents et de jeunes dans les gangs et leurs activités, nécessitant une intervention aux niveaux national et international

Exemples : Guatemala, Honduras, Nicaragua

Source : UNOCHA (2015)

L'analyse présentée ci-dessous tient compte des programmes d'ENF dans plusieurs des contextes mentionnés ci-dessus, notamment les suivants⁸ :

- Pour les réfugiés syriens dans les pays d'accueil voisins (la Jordanie, le Liban et la Turquie)
- Pour les personnes déplacées et celles touchées par un conflit en cours dans leur pays d'origine (au Soudan du Sud, au Mali, au Yémen et en Syrie)
- Pour les jeunes touchés par la violence des gangs en Amérique Latine
- Pour les contextes d'après conflit qui sont encore fragiles pour les jeunes, tels qu'en Sierra Leone et au Liberia
- Pour les contextes d'afflux massifs de réfugiés à long terme, tels qu'au Kenya et en Ouganda
- Pour les contextes humanitaires complexes, tels que l'épidémie actuelle d'Ebola en RDC
- Pour les contextes marqués par des catastrophes ayant un impact élevé associées à des dangers naturels, tels qu'en Asie du Sud ou en Haïti

Définitions des adolescents et de jeunes

Les définitions d'adolescents et de jeunes varient considérablement et sont généralement déterminées par l'âge, mais elles peuvent également prendre en considération le développement cognitif, social et émotionnel ou la situation, comme le fait d'être étudiant ou de travailler. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2014) définit un adolescent comme une personne entre 10 et 19 ans. Cette définition chevauche celle de « jeunes », que les Nations Unies définissent comme les personnes entre 15 et 24 ans, et de « jeunes personnes », celles âgées entre 10 et 24 ans (UNDESA, 2013).

L'adolescence et la jeunesse/le début de l'âge adulte sont des périodes de la vie d'une personne au cours desquelles celle-ci a des besoins spécifiques liés à son stade de développement. C'est également une période durant laquelle une personne développe de nouvelles connaissances et compétences, apprend à gérer ses émotions et les relations sociales, et renforce ses attitudes et aptitudes, ce qui lui permettra d'assumer son rôle d'adulte avec succès (OMS, 2014).

On utilise souvent ces termes de façon interchangeable, et ils peuvent être utilisés de manière différente selon les contextes. Par exemple, alors que l'adolescence commence à l'âge de 12 ans dans certains pays, l'Union africaine définit les jeunes comme les personnes entre 15 et 35 ans (USAID, 2013). En outre, lorsque des données sur les jeunes âgés de 15 à 24 ans figurent dans les ensembles de données nationales, c'est souvent parce qu'elles ont été agrégées d'une façon qui ne distingue pas expressément les années d'adolescence entre 10 et 19 ans. De plus, l'utilisation des termes « adolescents » et « jeunes » ou de données par groupe d'âge est souvent une question d'ordre pratique (OMS, 2014).

Dans le présent document, nous considérons de manière générale que les adolescents et les jeunes sont des personnes entre 10 et 19 ans et entre 15 et 24 ans, respectivement, selon les tranches d'âge spécifiées par l'INEE. Toutefois, nous signalons que, lors de l'analyse de la documentation portant sur les adolescents et les jeunes, souvent, les documents que nous avons examinés ne précisaient pas les tranches d'âge dans

⁸ La pertinence de la nature de chaque contexte est mise en lumière et élaborée dans la section conclusions et est étudiée en profondeur dans le document d'accompagnement Questions et Considérations.

leurs définitions, ou les tranches d'âge utilisées étaient différentes de celles de l'INEE. Par conséquent, nous utilisons la définition de l'INEE librement, et nous examinons la documentation sur les adolescents et les jeunes selon les définitions qu'en donnent les auteurs, les organisations et les programmes.

Enfin, comme il a été mentionné ailleurs (USAID, 2013), dans les situations de crise ou de conflit, les adolescents et les jeunes font face à des défis uniques en raison de leur âge et de leur stade de développement, et de la situation de crise dans laquelle ils vivent. Les adolescents et les jeunes dans des situations de crise ou de conflit sont plus susceptibles d'être déscolarisés que leurs pairs plus jeunes, et peuvent être tenus de travailler et d'assumer des responsabilités au sein du foyer prématurément (UNESCO UIS, 2015). Ils sont également plus exposés que leurs pairs plus jeunes aux risques d'être enrôlés dans des forces armées et de subir des violences sexuelles et sexistes (USAID, 2013). Enfin, les jeunes personnes vivant dans des situations de crise ou de conflit sont souvent considérées comme faisant partie du problème à aborder ou une menace à atténuer, par exemple lorsque la criminalité, la violence et les conflits sont attribuables à l'explosion démographique des jeunes, c'est-à-dire lorsqu'une grande partie de la population d'un pays est composée d'enfants et de jeunes personnes (USAID, 2013).

Considérant les défis uniques auxquels font face les adolescents et les jeunes dans des situations de crise et de conflit, il ressort du présent document que les jeunes personnes ont à la fois des besoins spécifiques et des forces et capacités uniques. L'ENF est une occasion de capitaliser sur leurs capacités et possibilités inhérentes, d'améliorer les opportunités pour leur propre avenir ainsi que celui de leur famille et de leur communauté, et de contribuer à une société équitable, pacifique et prospère.

MÉTHODES

Nos méthodes ont inclus trois principales composantes : (1) une analyse documentaire systématique, (2) une enquête de référence et (3) une consultation des parties prenantes. Nous proposons ci-après une brève présentation de chacune de ces composantes.

Analyse Documentaire

L'analyse documentaire s'est principalement axée sur les politiques et les programmes depuis 2009, lorsqu'un examen similaire avait été mené par Baxter et Bethke. Cette analyse a servi de point de référence pour définir le cadre du présent document, en mettant particulièrement l'accent sur l'évolution des programmes d'éducation alternative et non formelle au cours de la dernière décennie. Nous avons effectué une recherche systématique et itérative de bases de données académiques, ainsi que des sites Web et des bases de données des principales parties prenantes de l'éducation en situations d'urgence (se reporter à l'Annexe A pour les sources consultées). Nous avons utilisé quatre principaux paramètres dans le cadre de la recherche, que nous avons définis en consultation avec le AEWS de l'INEE : (1) pertinence au regard des programmes d'éducation non formelle et alternative ; (2) pertinence au regard des contextes de situations d'urgence, de crise et/ou de conflit ; (3) pertinence au regard des adolescents et des jeunes déscolarisés ; et (4) documentation récente (après 2009). Nous avons classé en six catégories la documentation examinée ; le tableau 1 indique le nombre de documents examinés pour chaque catégorie :

1. Analyses systématiques de la littérature ou documents conceptuels sur l'éducation dans les contextes de crise et de conflit comprenant l'éducation alternative et/ou non formelle, ou examens de l'éducation alternative et/ou non formelle comprenant les contextes de crise et de conflit
2. Analyses systématiques de la littérature ou documents conceptuels sur certains types d'éducation alternative et non formelle, tels que l'éducation accélérée, l'éducation de base complémentaire, la formation technique/professionnelle/aux moyens de subsistance, et les programmes d'alphabétisation/de calcul
3. Analyses portant sur des enjeux particuliers, tels que les programmes destinés aux jeunes, l'enseignement secondaire, l'éducation des réfugiés, l'intégration dans le système formel, et la reconnaissance, la validation et l'accréditation
4. Documents de gouvernements nationaux sur les politiques et stratégies au niveau national
5. Documents sur les politiques et stratégies multilatérales et régionales, telles que ESD, le Partenariat Mondial pour l'Éducation, No Lost Generation et le Plan d'Intervention Humanitaire pour la Syrie
6. Autre littérature destinée à combler des lacunes, telles que l'absence de certaines modalités/régions géographiques, évaluations rigoureuses/méta-évaluations, recherches sur le terrain, documents d'orientation, littérature grise et ressources plus anciennes

Tableau 1 : Types de documents examinés

TYPE DE DOCUMENT	NOMBRE DE DOCUMENTS
Examens de l'éducation dans les contextes de crise et de conflit ; examens de l'ENF/alternative dans les contextes de crise et de conflit	10
Examens de certains types d'ENF/d'éducation alternative	7
Documents portant sur des enjeux particuliers	14
Documents sur les politiques et stratégies multilatérales	5
Documents sur les politiques et stratégies au niveau national	24
Documents de programmes : <ul style="list-style-type: none"> • Intervention humanitaire en Syrie • Moyen-Orient et Afrique du Nord • Asie et Europe (hors Moyen-Orient) • Afrique subsaharienne • Amérique latine et Caraïbes 	14 7 17 49 14
TOTAL	161

Enquête de référence

En plus de notre recherche documentaire et de la consultation du AEWS de l'INEE, nous avons bénéficié de notre collaboration avec le Groupe de Travail sur l'Éducation Accélérée (AEWG). Entre mai et août 2019, le AEWG a mené une enquête à l'échelle mondiale afin de cartographier les programmes d'éducation accélérée et les autres programmes d'éducation non formelle/alternative. Les objectifs de cette enquête étaient de (a) donner un aperçu du nombre, de l'emplacement et de la nature des programmes d'éducation alternative actuels à travers le monde, en particulier les programmes d'éducation accélérée (PEA) ; et (b) rassembler ces renseignements sur les programmes dans une ressource qui serait accessible au personnel des programmes et à d'autres personnes dans le monde qui examinent, financent ou travaillent dans des PEA et d'autres programmes d'éducation alternative. Le AEWS a fourni des renseignements qui ont permis au AEWG d'acquiescer une compréhension générale des programmes d'ENF actuels.

L'enquête a recueilli 169 réponses de programmes dans 55 pays et de 81 organisations. Parmi les programmes ayant répondu, 55 pour cent étaient des PEA et les 45 pour cent restants étaient d'autres programmes d'éducation non formelle ou alternative. Les données de l'enquête ont fourni des éléments clés qui ont alimenté notre analyse. Elles ont notamment mis en évidence le caractère holistique des programmes d'éducation alternative, étant donné que la majorité des programmes faisaient partie d'un projet plus vaste. De plus, l'enquête a révélé que les programmes d'éducation non formelle et alternative étaient mis en œuvre dans un nombre considérable de pays. Ces informations ont permis d'approfondir nos constatations.

Consultation avec les parties prenantes

Tout au long du processus de recherche et d'analyse de la documentation et de rédaction de nos constatations, nous avons consulté des membres du AEWG de l'INEE et sollicité des commentaires verbaux et écrits de l'ensemble du Groupe de Travail. Nous avons également consulté le AEWG lors de l'élaboration, la mise en œuvre et l'analyse de leur enquête sur l'éducation alternative, et avons échangé des commentaires lors de leur réunion semestrielle. Le AEWS et le AEWG sont des groupes de travail inter-agences ; par conséquent, cet examen reflète les points de vue de 22 personnes dans 18 organisations internationales et universités qui travaillent dans le domaine de l'éducation en situations d'urgence.

Limites

La principale limite de cette étude a été son accent mis sur l'ampleur plutôt que la profondeur. L'objectif principal lors de l'élaboration du présent *Document de Référence* était de comprendre, définir et classer l'éventail de programmes disponibles dans divers contextes, et de saisir pleinement les enjeux, les défis et les opportunités rencontrés afin que nous puissions favoriser la disponibilité et l'accès à ces programmes. C'était une première étape essentielle pour aider les décideurs et les praticiens à renforcer les programmes d'éducation non formelle et alternative dans les contextes de crise et de conflit. Toutefois, nous soulignons que cette analyse n'avait pas pour but de couvrir en profondeur un programme ou un enjeu en particulier, afin que nous puissions nous concentrer sur la création d'une vaste base de connaissances fondamentales. Nous espérons que

les travaux ultérieurs pourront capitaliser sur cette base de connaissances en se penchant plus en profondeur sur les domaines prioritaires sous-développés.

Nous reconnaissons en outre que la majeure partie de nos recherches documentaires, analyses et consultations ont été effectuées en anglais, bien que nous ayons également examiné des documents en espagnol. Des recherches complémentaires menées dans d'autres langues apporteraient une contribution importante à cet élément fondamental.

Enfin, nous souhaitons noter que ce document est structuré en grande partie depuis la perspective des organisations et des entités internationales. Nous reconnaissons que la plupart des documents examinés - aussi bien académiques que programmatiques - ont été écrits depuis un point de vue occidental. D'autres recherches, qui intègrent des perspectives venant du milieu académique, de la pratique et de l'expérience du Sud permettraient de faire avancer le travail déjà accompli dans ce domaine.

Champ d'application du Document de Référence

Il convient de noter que le présent Document de Référence n'a pas pour but de servir d'examen exhaustif de tous les types de programmes destinés aux adolescents et aux jeunes déscolarisés dans des contextes de conflit et de crise. L'examen des études a été rigoureux et systématique, mais notre priorité était de faire avancer les travaux sur la taxonomie et les définitions.

De nombreux programmes que nous avons examinés ciblait à la fois les enfants et les adolescents (par exemple, les programmes d'éducation accélérée ou l'éducation de base alternative), ou ne ciblaient pas spécifiquement les adolescents et les jeunes déscolarisés (par exemple les programmes de formation professionnelle à destination des jeunes). Nous avons inclus dans notre étude des programmes et des documents qui décrivaient ces programmes afin d'avoir un aperçu général de base de leurs buts, objectifs et stratégies de mise en œuvre, et de voir où ils se positionnaient dans le paysage plus large de l'éducation en situations de crise et de conflit. Ainsi, nous allons tout d'abord présenter une description générale des types de programme, avant de nous intéresser plus précisément aux applications et aux implications spécifiques de ces programmes pour les adolescents et les jeunes dans des situations de crise et de conflit.

À terme, la taxonomie et les définitions peuvent être utilisées pour décrire une éducation non formelle et alternative dans des situations de crise et de conflit, et de manière plus générale. Notre analyse documentaire suggère que ces programmes n'ont pas de délimitations strictes, nous avons donc mis au point une taxonomie et des définitions qui tiennent compte de cette caractéristique.

Nous notons également que les définitions que nous proposons - en particulier celles qui précisent la relation entre l'éducation alternative, l'éducation non formelle, et l'éducation formelle - peuvent varier par rapport aux définitions proposées ailleurs. Une priorité importante de ce document était de prendre en compte une large gamme de définitions et d'utilisations de termes courants. Nous avons trouvé de nombreuses contradictions, amalgames et confusions entre les termes dans de nombreux documents examinés. Cette étude constitue donc une contribution importante en encourageant une compréhension et un langage communs qui réduiront la confusion.

CADRE POUR L'ÉDUCATION NON FORMELLE POUR DES ADOLESCENTS ET DES JEUNES DÉSCOLARISÉS DANS LES SITUATIONS DE CRISE ET DE CONFLIT

Il existe de nombreux types de programmes d'éducation non formelle pour les adolescents et les jeunes touchés par les crises et les conflits. Ces programmes varient énormément en fonction des contextes, étant donné qu'ils répondent à des besoins différents créés par chaque crise. Ils ont tendance à suivre une approche holistique en apportant non seulement une éducation académique ou technique/professionnelle, mais aussi en répondant aux besoins en termes de santé, de sécurité, de finances, de protection et aux besoins socio-émotionnels des adolescents et des jeunes. De nombreux programmes d'éducation non formelle visant les adolescents et les jeunes déscolarisés touchés par des crises et des conflits peuvent cibler à la fois de jeunes enfants, des jeunes déscolarisés, ou des jeunes réfugiés vivant dans des communautés d'accueil.

Dans cette section, nous proposons un cadre pour l'ENF à destination des adolescents et des jeunes vivant dans des situations de crise et de conflit, qui intègre également les programmes ciblant les jeunes enfants, les jeunes déscolarisés, et/ou les enfants réfugiés et vivant dans des communautés d'accueil. Nous synthétiserons tout d'abord les principales conclusions de notre analyse documentaire.

Définitions et taxonomies de programme

Notre analyse documentaire a révélé plusieurs conclusions essentielles qui alimentent la taxonomie et les définitions que nous proposons.

En premier lieu, les gouvernements nationaux, les donateurs multilatéraux et bilatéraux, et les organismes et agences humanitaires utilisent des termes très variés pour décrire l'éducation qui existe en dehors des systèmes d'éducation formelle des pays. Par exemple, dans ses récentes directives sur l'éducation pour les réfugiés (2019), le HCR utilisait le terme « éducation non formelle » pour parler de programmes qui permettent aux apprenants de développer des compétences certifiées équivalentes à celles acquises dans des écoles formelles. Cependant, le HCR différencie ces programmes de ce qu'il appelle « l'éducation informelle » (p. 14), ou les programmes d'éducation qui ne débouchent pas sur des compétences certifiées. Le terme « informel » a également été utilisé en Jordanie pour décrire les programmes qui répondent aux besoins des réfugiés syriens (Christophersen, 2015). À l'inverse, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique utilise le terme de « stratégies d'apprentissage flexibles » (FLS) comme « terme générique pour plusieurs programmes d'éducation alternatifs visant à atteindre les personnes les plus marginalisées » (UNESCO, 2017a). Le Bureau indique que les stratégies d'apprentissage flexibles peuvent être utilisées pour répondre aux besoins des enfants et des jeunes déscolarisés en offrant une éducation non formelle, un apprentissage accéléré, des programmes d'équivalence, une scolarisation flexible, une éducation/

un apprentissage alternatifs, et une éducation complémentaire. Il note par ailleurs que les stratégies d'apprentissage flexibles peuvent couvrir tous les niveaux ou sous-secteurs de l'éducation, qu'elles visent à atteindre les personnes défavorisées, et qu'elles offrent des qualifications équivalentes et des programmes flexibles (UNESCO, 2016).

Les documents relatifs aux plans et aux politiques en matière d'éducation de chaque pays utilisent des termes très variés pour décrire l'éducation proposée en dehors du système scolaire formel. Les pays qui offrent ce genre de programmes répondent à de nombreux besoins en matière d'éducation pour une large population d'apprenants. Ce constat soutient notre examen du contexte général, qui suggère que les termes n'ont pas été définis et ni appliqués de manière uniforme dans les différents contextes. L'encadré 3 illustre les diverses manières dont les pays font référence à leurs offres d'éducation non formelle et alternative.

ENCADRÉ 3 : TERMES UTILISÉS DANS LES PLANS DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION POUR L'ENSEIGNEMENT OFFERT EN DEHORS DU SYSTÈME FORMEL

Les exemples suivants montrent les différents termes utilisés pour décrire les programmes d'éducation non formelle et alternative ainsi que leurs objectifs, les apprenants ciblés, et la façon dont ils sont gérés dans le cadre de plusieurs stratégies et politiques nationales.

Au **Guatemala**, la Direction de l'éducation extrascolaire (Educación Extraescolar), sous l'égide du Ministère de l'éducation, supervise la fourniture d'une « éducation alternative », décrite comme des programmes d'éducation contemporaine qui existent en dehors du système d'éducation formel, y compris l'éducation en vue d'un travail et de l'entrepreneuriat, l'éducation populaire, et d'autres formes d'enseignement. Dans les documents stratégiques, l'éducation alternative est reconnue comme étant comparable à l'éducation formelle et est conforme à la priorité du pays visant à apporter une éducation à toutes les personnes tout au long de leur vie (UNESCO, 2017b). Les programmes pour les personnes déscolarisées comprennent une éducation primaire accélérée pour les jeunes et les adultes, des programmes d'éducation secondaires alternatifs mixtes et en ligne, des centres de formation municipaux, etc. Ces programmes répondent aux taux élevés de déscolarisation après l'école primaire, en particulier dans les hauts plateaux de l'ouest du pays (UNESCO, 2017b).

À **Sindh, au Pakistan**, où 40 pour cent de la population n'est jamais allée à l'école et où les niveaux d'alphabétisation sont faibles, la Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base non formelle est chargée des « programmes d'éducation de base formelle » et des « parcours d'apprentissage alternatifs » pour répondre aux besoins des adolescents et des jeunes non scolarisés. Le développement d'une politique complète en matière d'éducation non formelle et l'allocation régulière d'un budget font partie des objectifs stratégiques des efforts déployés pour améliorer l'accès à l'éducation non formelle et les normes en la matière (Département de l'éducation et de l'alphabétisation, Gouvernement de Sindh, s.d.).

Au **Soudan du Sud**, le cadre de la politique en matière d'éducation présente quatre programmes prioritaires. Le premier programme, Accès et Équité, comprend quatre composantes, dont le Système d'Éducation Alternative, qui vise à répondre aux difficultés liées au manque d'enseignants qualifiés, aux installations d'enseignement insuffisantes, au financement inadapté, et à un manque de matériel pédagogique. Le but est d'augmenter le taux d'alphabétisation et de donner une deuxième chance aux adultes et aux jeunes défavorisés ainsi qu'aux enfants déscolarisés venant de communautés défavorisées en leur permettant de recevoir une éducation. Les programmes relatifs au système d'éducation alternative comprennent le Programme d'Apprentissage Accéléré, les écoles communautaires pour filles, et le Programme d'éducation pastorale. Les programmes alternatifs offrent un moyen de réintégrer le système formel, et le Programme pastoral soutient les jeunes qui souhaitent développer des compétences propres aux moyens d'existence.

En **Sierra Leone**, pour répondre au taux élevé d'adolescents et de jeunes déscolarisés, en particulier dans les zones touchées par la guerre civile et par l'épidémie d'Ebola, le Ministère de l'éducation fait la distinction entre l'éducation primaire/secondaire/tertiaire, les universités et les instituts, la formation et l'éducation technique et professionnelle, et les programmes d'éducation non formelle. L'actuel plan du secteur de l'éducation accorde plus d'attention à l'éducation non formelle qu'à celle des anciens plans. Il définit l'éducation non formelle comme « toute activité et tout processus d'éducation et de formation organisés qui sortent du système d'éducation formelle et qui visent à répondre aux besoins d'apprentissage des enfants, des jeunes et des adultes déscolarisés » (Gouvernement du Sierra Leone, s.d.). L'éducation non formelle comprend des programmes d'alphabétisation destinés aux adultes, et une éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire) est apportée dans les centres d'éducation communautaires. L'éducation non formelle est supervisée par la Direction de l'éducation non formelle, avec l'aide de plusieurs unités, directions et acteurs multilatéraux pour la mise en œuvre.

Aux **Philippines**, le système éducatif inclut le système d'apprentissage alternatif (SAA), également appelé éducation non formelle du SAA. Le SAA est un « système d'apprentissage parallèle aux Philippines qui offre une option pratique par rapport à l'instruction formelle existante. Lorsqu'une personne n'a pas accès à l'éducation formelle en école où qu'elle ne peut pas y accéder, le SAA constitue une solution alternative ou de remplacement » (Gouvernement des Philippines, s.d.). Le Bureau du Système d'Apprentissage Alternatif met en œuvre deux grands programmes : le Programme d'Alphabétisation de Base, et le Programme d'Éducation Continue - Accréditation et Équivalence. L'éducation non formelle du SAA a lieu en dehors d'une salle de cours, dans des centres d'apprentissage communautaires, des mairies, des bibliothèques, ou à la maison, et elle est gérée par des facilitateurs d'apprentissage ou des enseignants mobiles. Cette forme d'éducation était auparavant appelée Système d'accréditation et d'équivalence de l'éducation non formelle (UNESCO, 2006).

En **Jordanie**, le Plan national du secteur de l'éducation, élaboré par le Ministère de l'éducation pour 2018-2022, inclut à la fois les programmes d'éducation informelle et ceux d'éducation non formelle, qui visent à « donner aux étudiants les moyens de trouver les parcours d'apprentissage qui correspondent à leurs capacités et à leurs préférences » (Jordanie, Ministère de l'éducation, 2017, p. V). Les programmes d'éducation non formelle doivent être mis en œuvre au sein des établissements scolaires publics et doivent être assurés par des professeurs certifiés ; les étudiants reçoivent un certificat qui leur permet d'accéder à la classe de seconde au lycée dans le système formel, ou de pouvoir demander à intégrer des programmes de formation professionnelle formelle. Les programmes d'éducation non formelle sont accrédités par le gouvernement, et depuis le début du conflit syrien, ils ont été mis en œuvre à grande échelle par l'ONG internationale Questscope. À l'inverse, les programmes d'éducation informelle sont caractérisés par leur courte durée (en général moins de six mois) et sont gérés par plusieurs acteurs humanitaires. Ces programmes ne sont pas certifiés, mais le but du Ministère est d'offrir plusieurs voies pour intégrer le système d'éducation formelle (Dinghra, 2019).

L'éducation non formelle et l'éducation alternative sont décrites de différentes façons, mais de nombreux organismes, programmes et pays ne les définissent pas clairement non plus. Certains citent des définitions fournies par d'autres parties prenantes, comme la définition de l'éducation non formelle selon l'UNESCO (2011) ou la définition de l'éducation alternative d'après Baxter et Bethke (2009). La définition inconsistante de l'éducation non-formelle et alternative dans les documents que nous avons examinés a ajouté à la confusion de l'élaboration d'une taxonomie et de définitions partagées.

TYPES ET CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES

Il y a un vaste éventail de programmes qui répondent aux besoins des adolescents et des jeunes déscolarisés affectés par la crise et le conflit. Comme décrit par Baxter et Bethke (2009), des jeunes souhaitent peut-être terminer leur éducation pendant et/ou après la période de crise ou de conflit dans le but d'obtenir un diplôme afin de continuer leur éducation ou trouver un emploi. D'autres voudront peut-être acquérir des compétences prisées en suivant une formation pour un métier ou une profession, ainsi qu'en alphabétisation et en apprentissage des notions de calcul de base. L'analyse de la littérature a montré qu'il existait généralement deux filières ou courants de programmation de l'ENF : la programmation académique, dans laquelle les participants ont acquis des connaissances et des compétences équivalentes à celles acquises dans les écoles formelles, et des programmes de formation technique/professionnelle ou de subsistance axés sur la recherche d'emploi. Les programmes académiques, comme l'éducation de base alternative, les programmes d'éducation accélérée, les programmes d'éducation complémentaire et les programmes secondaires alternatifs, ont des buts et des objectifs liés à l'apprentissage académique et scolaire traditionnel, comme l'alphabétisation et la langue, mathématiques, études sociales et sciences. Les programmes de formation technique/professionnelle ou de subsistance ont pour but d'aider les apprenants qui souhaitent obtenir les compétences dont ils ont besoin pour créer ou améliorer leurs opportunités de subsistance.

Le premier groupe de programmes identifiés dans la documentation était les PEA qui aident les adolescents et les jeunes déscolarisés à terminer leur éducation de base afin de réintégrer les écoles formelles, ou de trouver des possibilités de formation technique/professionnelle/de subsistance. En fait, même si nous n'avons pas effectué d'analyse rigoureuse ou exhaustive de la fréquence relative ou de la distribution des programmes, il apparaît que la plupart des programmes d'ENF qui aident les apprenants à obtenir une éducation de base sont, en fait, des programmes accélérés d'éducation primaire ou de base. C'est peut-être parce que les adolescents et les jeunes qui n'ont pas terminé l'enseignement primaire ou de base, et qui sont donc plus âgés, sont capables de terminer le curriculum de niveau inférieur à un rythme plus rapide que leurs pairs plus jeunes. L'encadré 4 fournit un aperçu de quelques PEA qui correspondent aux besoins des adolescents et des jeunes déscolarisés en situations de crise et de conflit. Les PEA sont mis en œuvre par un éventail d'acteurs, de ceux sous la supervision du Ministère de l'éducation à ceux mis en œuvre par les ONG/I avec le financement de donateurs.

ENCADRÉ 4 : PROGRAMMES D'ÉDUCATION ACCÉLÉRÉE

L'AEWG (2017) définit les PEA comme

des programmes flexibles et adaptés à l'âge, réalisés selon un calendrier accéléré, qui vise à offrir un accès à l'éducation aux enfants et jeunes défavorisés, ayant dépassé l'âge, et déscolarisés. Cela peut inclure ceux qui ont manqué les cours ou ont vu leur éducation interrompue, du fait de la pauvreté, de la marginalisation, des conflits et des crises. L'objectif des programmes d'éducation accélérée est de fournir aux apprenants des compétences équivalentes et certifiées pour qu'ils obtiennent un niveau d'éducation de base à l'aide d'approches d'enseignement et d'apprentissage efficaces qui correspondent à leur niveau de maturité cognitive.

Les PEA sont mis en œuvre dans plusieurs pays affectés par des crises et des conflits. Par exemple, dans le Sierra Leone post-conflit, le Programme Complémentaire d'Éducation Rapide dans les Écoles, mis en œuvre par l'État avec le soutien de l'UNICEF, cible les enfants trop âgés et leurs permet de terminer l'école primaire en trois ans. Le programme, considéré comme faisant partie du système scolaire normal, a été offert dans des établissements scolaires normaux les après-midis ou les matins dans un centre de programme près de l'école. Les matériaux d'enseignement et d'apprentissage ont été harmonisés avec ceux d'écoles formelles (Baxter et Bethke, 2009 ; HEART, 2014). De même, dans le Libéria post-conflit, l'État met en application le Programme de reprise de l'enseignement primaire, qui cible les jeunes adultes et les jeunes ayant dépassé l'âge habituel pour ce niveau. Le programme offre un curriculum d'éducation primaire compressé en une période de trois ans (HEART, 2014).

Les PEA sont conçus pour satisfaire les besoins des adolescents et des jeunes déscolarisés ou ayant dépassé l'âge habituel pour ce niveau, vivant dans des zones affectées par des conflits, telles qu'en Irak et en Afghanistan. Le programme Revitalization of Iraqi Schools and Stabilization of Education, financé par l'USAID, aide les élèves à terminer deux années scolaires en moins d'un an, et le programme d'enseignement primaire en Afghanistan, mis en œuvre par des ONG/I et financé par l'USAID, aide les enfants et les jeunes non scolarisés (principalement les filles) âgés de 10 à 18 ans à terminer leurs études primaires (HEART, 2014).

Finalement, les PEA sont souvent offerts dans des zones urbaines, dans des camps de réfugiés/de personnes déplacées et dans des communautés hôtes où il existe un grand nombre d'adolescents et de jeunes déplacés et déscolarisés. Par exemple, les programmes d'éducation accélérée sont une option non formelle accréditée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Liban qui ciblent les apprenants âgés de 9 à 16 ans qui n'ont pas été scolarisés depuis plus de deux ans. Le programme d'éducation accélérée a neuf niveaux (correspondant à neuf niveaux d'enseignement de base libanais) dont chacun doit être achevé en moins de quatre mois. L'objectif final est d'intégrer les élèves dans le niveau scolaire approprié dans le cadre du système scolaire formel libanais (HCR Liban, 2015). À Dadaab, au Kenya, le Conseil Norvégien pour les Réfugiés (NRC) gère un PEA dans six écoles réparties dans trois camps de réfugiés qui ciblent les enfants âgés de 10 à 17 ans. Le programme utilise le programme de l'ENF kényan et condense huit ans de programme d'éducation primaire en quatre. Les apprenants passent des examens nationaux annuels et peuvent être intégrés dans le système scolaire formel à la fin de n'importe quel niveau, en fonction des résultats de leurs tests (Flemming, 2017).

Prestataires : ministères de l'éducation, ONG/I, ONG locales et autres organisations locales ; ils coordonnent avec le gouvernement et les acteurs humanitaires

Objectifs : les apprenants obtiennent une certification en éducation de base et obtiennent des opportunités d'éducation, de formation ou de moyens de subsistance ; les programmes permettent aux apprenants de passer à la classe adéquate lorsqu'ils atteignent le bon âge ; les apprenants améliorent les résultats d'apprentissage en alphabétisation et en calcul ; de nombreux programmes visent également à améliorer les aptitudes à la vie quotidienne, les aptitudes psychosociales ou les compétences en santé et en sécurité

Éléments clés : programmes d'études primaires ou élémentaires condensés et accélérés ; animateurs ou enseignants formés ; pédagogie interactive axée sur les apprenants ; engagement communautaire ; services supplémentaires, comme le soutien psychosocial, la formation en compétences de base, la formation en santé et sécurité

Certains programmes d'ENF offrent une éducation secondaire, cependant il semble qu'il y ait moins de programmes d'éducation secondaire disponibles dans des situations de crise et de conflit. Plusieurs programmes non-formels ont été présents dans des pays d'Amérique Latine touchés par des niveaux élevés de violence criminelle et liée aux gangs. Par exemple, le Guatemala offre un enseignement secondaire mixte et à distance et est en train d'élaborer un programme de certification des acquis pour les migrants de retour et les autres personnes qui ont acquis des connaissances et des compétences en dehors de la salle de classe (UNESCO, 2017b). La Colombie propose le programme *Secundaria Activa* (Secondaire Actif), une pédagogie active et participative qui permet aux jeunes marginalisés âgés de 13 ans et plus d'apprendre le contenu des niveaux 6 à 9 (Ministère de l'Éducation de Colombie, sans date). Ces programmes sont administrés par les ministères d'éducation des pays. Les programmes secondaires alternatifs existent également dans d'autres contextes, comme le PEA de la RET à Dadaab, au Kenya. Ce programme offre l'une des quelques options d'éducation secondaire pour les réfugiés, principalement des Somaliens, qui ont terminé leurs études primaires et qui veulent poursuivre leurs études (Boisvert, 2017). Les programmes secondaires alternatifs peuvent être accélérés, ou pas, et il y a actuellement un débat substantiel dans le domaine au sujet de l'efficacité d'offrir des programmes secondaires accélérés.

Certains programmes non formels ne se concentrent pas sur le développement des connaissances et des compétences académiques. De nombreux programmes, dont la plupart sont inclus dans le sous-domaine des programmes pour les jeunes, offrent des formations sur les moyens de subsistance et des services pour aider les jeunes à intégrer le marché du travail. Ces programmes ont des offres assez diversifiées. Notre analyse de documents programmatiques a révélé que ces programmes comportent souvent de multiples composantes, notamment l'acquisition de compétences techniques ou professionnelles, l'acquisition de compétences relatives à l'employabilité ou à la préparation au travail, l'alphabétisation financière, l'apprentissage et les stages, le mentorat, le placement, l'élaboration d'un plan d'affaires, les groupes d'épargne, le microcrédit, et plus encore. De plus, de nombreux programmes de formation aux moyens de subsistance intègrent des éléments de base en alphabétisation et en apprentissage des notions de calcul de base, ou sont accompagnés de programmes d'éducation de base alternatifs complets. Un éventail de programmes de formation technique/professionnelle et de formation aux moyens de subsistance est décrit dans l'encadré 5.

ENCADRÉ 5 : OPTIONS ALTERNATIVES ET NON FORMELLES POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE SUBSISTANCE

L'Initiative pour les Adolescents de la Banque mondiale, mise en œuvre entre 2008 et 2015 en Afghanistan, en Haïti, en Jordanie, en République Démocratique Populaire du Laos, au Libéria, au Népal, au Rwanda et au Soudan du Sud, a utilisé un éventail d'interventions adaptées au contexte du pays, y compris la formation aux compétences en développement des entreprises, l'acquisition de compétences techniques et professionnelles et l'apprentissage de compétences pratiques pour favoriser le passage des adolescentes de l'école à l'emploi.

Le Haitian Out-of-School Youth Livelihoods Program (Programme Haïtien sur les Moyens de Subsistance des Jeunes Non Scolarisés) a été mis en œuvre entre 2003 et 2010 par le Centre de Développement de l'Éducation (EDC), avec le financement de l'USAID. Le but était de renforcer les organisations qui préparent les jeunes à subvenir à leurs besoins et d'améliorer l'éducation de base et les compétences techniques des jeunes non scolarisés âgés de 15 à 24 ans qui n'ont eu que peu ou pas d'éducation préalable. Le programme offrait des services de soutien en formation axée sur les compétences, en éducation axée sur l'apprentissage des aptitudes de la vie quotidienne, d'éducation pour l'alphabétisation et l'apprentissage des notions de calcul de base et en moyens de subsistance, comme le service de conseil, le placement et le développement des entreprises. Le programme a compris 12 mois de formation et 6 mois d'un service de suivi (Beauvy et al., 2010).

Le Somalia Youth Livelihoods Program (Programme Somalien pour les Moyens de Subsistances des Jeunes), mis en œuvre de 2008 à 2011 par EDC et des ONG somaliennes partenaires, a également été financé par l'USAID. Le programme avait pour objectif d'aider les jeunes à accéder à de meilleures opportunités de travail et d'entrepreneuriat. Son second objectif était de réduire l'insécurité en mettant les jeunes au travail. Le programme, qui ciblait des jeunes âgés de 15 à 24 ans, offrait une formation pour acquérir des compétences, une formation à des compétences pratiques, un réseau d'emploi en lien avec le téléphone, en plus d'un programme d'éducation accélérée (Cook et Younis, 2012).

En réponse au taux de chômage élevé au Honduras, le Projet METAS, mis en œuvre par EDC entre 2010 et 2017 et financé par l'USAID, ciblait les jeunes de 15 à 35 ans à risque qui avaient un accès limité à l'éducation et aux activités de développement de la main-d'œuvre. Dans le cadre de son Programme de certification des compétences de base en main-d'œuvre et en formation, le projet a aidé les jeunes à développer leurs compétences de travail et leurs aptitudes à la vie quotidienne et leur a remis un certificat pour démontrer leur aptitude au travail auprès des employeurs. Le projet a également établi des relations avec le secteur privé pour aider à trouver des possibilités d'emploi et de stage pour les jeunes.

Prestataires : ONG/I, ONG locales, organisations communautaires (OC)

Objectifs : acquérir des compétences spécialisées et personnelles pour développer les moyens de subsistance (emploi ou entrepreneuriat) ; faciliter la transition vers des opportunités pour subvenir à leurs besoins

Éléments clés : formation en compétences techniques/professionnelles ; formation à des compétences en affaires ; formation en alphabétisation/apprentissage des notions de calcul de base ; service de conseil/mentorat ; apprentissage/stage ; certains programmes offrent une certification en compétences de travail spécialisé, l'élaboration d'un plan d'affaires, ou un soutien en espèces ; certains programmes ciblent les employeurs pour accroître les liens avec l'emploi ; les services supplémentaires comprennent le soutien psychosocial, la formation en compétences pratiques, l'éducation civique et la formation en santé et sécurité

Ces programmes diffèrent des programmes EFTP qui sont totalement coordonnés et mis en œuvre par les ministères de l'éducation. La plupart des pays que nous avons examinés offraient des établissements ou des institutions techniques/professionnels basés sur le système éducatif formel ; nous les avons exclus de notre analyse car nous les considérons comme faisant partie du système formel, tout comme les pays eux-mêmes. Les programmes que nous avons examinés, sont la plupart du temps mis en place par les ONGs et financés par des donateurs, bien que souvent ils travaillent de près avec les ministères de l'éducation, de la jeunesse, du travail et des organisations communautaires.

Beaucoup de programmes spécifiques que nous avons examinés, ainsi que des documents conceptuels plus larges sur l'élaboration des programmes de l'ENF pour les adolescents et les jeunes ont souligné la nécessité d'une approche holistique de ces programmes. La plupart des programmes créés dans le but de répondre aux besoins des adolescents déscolarisés, des jeunes en situations de crises et de contextes de conflit, comprenaient des composants de SPS/ASE, compétence de vie, cours d'éducation à la paix, éducation civique et information sur la santé et la sécurité. Ces activités étaient intégrées dans beaucoup de programmes proposés. Par exemple, un programme sur la réintégration et les moyens d'existence par l'agriculture, mis en place par Landmine Action Now (maintenant appelée Action on Armed Violence) en faveur de la jeunesse libérienne à haut risque, ainsi que des anciens combattants, offraient des repas, des logements, des vêtements, des soins médicaux ainsi que des objets personnels pendant que les apprenants étaient en résidence. Le projet a également facilité la réintégration dans la société ainsi que, l'accès aux terres et à un assortiment d'outils et de fournitures agricoles pour ceux qui ont terminé le programme (Blattman et Annan, 2011).

Cependant, des programmes entièrement indépendants ont parfois été ajoutés aux programmes académiques, techniques et professionnels existants afin de soutenir les apprenants d'une manière plus globale. Par exemple, le programme d'instruction radiophonique interactive au Soudan du Sud, mis en place de 2006 à 2011 par l'EDC et financé par USAID afin de fournir des messages sensibles aux conflits, une formation civique, et une éducation sur la santé, complétait les programmes existants, y compris des programmes d'apprentissage accéléré et d'ENF, ainsi que des systèmes scolaires formels (Zakharia et Bartlett, 2014). Les organisations telles que Right to Play et la Fondation Lego se sont servies de différentes formes de jeux, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe afin de promouvoir la protection de l'enfance, l'éducation et l'autonomisation. Ces jeux étaient souvent mis en place en collaboration avec des programmes formels ou d'ENF.

En plus des offres intensives à la fois structurées et flexibles axées sur le développement des compétences académiques, techniques et vocationnelles, il existe un nombre substantiel de programmes qui facilitent la transition des étudiants vers de tels programmes. Ces programmes de rattrapage et de transition ne mènent pas à une certification ou à des compétences pour des formations continues ou pour un apprentissage de vie, mais ils permettent aux apprenants d'acquérir les compétences requises pour entrer dans un programme d'éducation complet dans un milieu scolaire formel ou informel.⁹ L'encadré 6 décrit des programmes qui soutiennent la transition dans des programmes d'éducation complète. Ces programmes sont dans un premier temps mis en place par les ONGI mais sont souvent soutenus ou approuvés par les ministères de l'éducation.

9 Pour des définitions de programme de rattrapage et de transition, voir AEWG (2017).

ENCADRÉ 6 : SOUTENIR LA TRANSITION DES JEUNES DANS L'ÉDUCATION FORMELLE OU INFORMELLE

En Jordanie, afin de répondre aux besoins des réfugiés syriens âgés de 9 à 12 ans, déscolarisés depuis trois ans ou plus, le gouvernement jordanien a développé le Catch-up Programme, un programme de rattrapage scolaire qui donne l'opportunité aux enfants de compléter deux niveaux par année académique et leur permet la transition dans un système formel lorsqu'ils sont prêts (Ministère de la Planification et de la Coopération internationale de la Jordanie, 2017).

Dans la RDC, les classes de rattrapage scolaire sont mises en place par l'IRC et l'UNICEF. Ces cours d'alphabétisation pour les jeunes déscolarisés et ces classes de rattrapage scolaire pour les élèves du primaire préparent ceux affectés par les conflits à des examens de fin d'année afin qu'ils et elles puissent réintégrer le système scolaire formel l'année suivante (HEART, 2014).

Fournisseurs : les ONGI, en collaboration avec les institutions d'éducation formelle et les ministères de l'éducation

Objectifs : développer les compétences à l'apprentissage, à la langue, à la lecture et au calcul, à un niveau permettant aux enfants de faire la transition dans un système scolaire formel ou informel/alternatif où ils et elles seront au même niveau que leurs camarades d'école

Éléments clés : classes de langue, classes de soutien à l'apprentissage, classes de lecture/écriture et calcul, SPS et ASE

Enfin, les programmes ne sont pas tous en mesure d'offrir un niveau d'éducation équivalent, des compétences reconnues ou intensives, et une éducation structurée à long terme. En revanche, il existe un ensemble de programmes qui sont plus ad hoc, temporaires et font partie d'une réponse immédiate en situations de crise. Ils offrent des formations, des cours de lecture/écriture et calcul, un soutien psychosocial, des activités récréatives et de consolidation de la paix. Ces programmes sont pratiquement toujours mis en place par les acteurs du secteur humanitaire et parfois par ceux hors milieu éducatif, tels que la protection de l'enfance et de la santé. Ces activités sont décrites dans l'encadré.

On a aussi trouvé une différence dans les types de programmes ENF dans le contexte proposé. Alors que nous n'avons pas examiné ceci d'une manière qui nous permettrait de commenter sur la généralisation de cette relation, les programmes ad hoc mentionnés plus haut et d'autres programmes de l'ENF ont souvent été présents dans les phases aiguës de l'urgence. Le but principal dans ce type de contexte est souvent de reprendre n'importe quelle forme d'activité éducationnelle de façon à rétablir une structure et une stabilité dans la vie des enfants et des jeunes, ainsi que le mécanisme de protection que ces programmes apportent. À l'inverse, les programmes alternatifs d'éducation qui demandent une importante coopération avec les systèmes, institutions et gouvernements, ainsi qu'un financement soutenu pendant plusieurs années, étaient souvent présents dans des contextes de déplacements prolongés de réfugiés et des contextes post-conflit, où des conditions plus stables permettaient une planification et implémentation à long terme.

ENCADRÉ 7 : OFFRIR UNE AUTRE ÉDUCATION INFORMELLE AUX APPRENANTS QUI N'ONT PAS ACCÈS À UNE SCOLARITÉ

En Grèce, des milliers de réfugiés adolescents et de jeunes ne peuvent accéder à un système d'éducation formelle, à cause de la langue ou des barrières logistiques, y compris le nombre de places disponibles dans des écoles d'éducation formelle. Pour les réfugiés, à la fois dans les villes et dans les camps de la région de l'Épire, l'ONGI Terre des Hommes (2019) et ses partenaires mettent en œuvre des programmes d'ENF destinés à l'apprentissage, les langues grecque et anglaise, les mathématiques et sciences de base et également certains éléments du cursus scolaire grec. Le but de ces programmes n'est pas d'offrir une équivalence au système d'éducation formelle mais de combler un manque de manière à réduire le temps de déscolarisation pour les adolescents et les jeunes qui veulent retourner dans un système d'éducation formelle lorsque leur déplacement prend fin. Le programme est mis en œuvre en collaboration avec L'Université d'Ioannina, ainsi que les OBC.

Dans la Vallée de la Bekaa au Liban, qui abrite approximativement 350 000 réfugiés syriens, des écoles d'éducation informelle sont en opération en dehors des camps depuis des années (UNHCR Liban, 2019). Depuis 2014, l'ONG allemande Schams a financé sept écoles, aménagées sous des tentes dans le camp, qui ciblent les enfants âgés de 6 à 14 ans qui n'ont pas accès à l'éducation scolaire formelle. La mise en œuvre et l'enseignement sont faits par des réfugiés résidents du camp (Schams, n.d.). Cette initiative devait être mise en place et accréditée en 2019, et devait inclure la construction d'une école officielle et enseigner le cursus scolaire officiel libanais.

Fournisseurs : ONGI, société civile, membres de la population affectée

Objectifs : un plus grand accès à un environnement d'enseignement structuré, un temps réduit de déscolarisation des adolescents et des jeunes

Éléments clés : souvent moins structurés que les programmes d'éducation formelle ou alternative, les cours sont souvent moins fréquents et plus courts ; les professeurs peuvent être des facilitateurs ou des animateurs qui ont très peu ou aucune formation officielle ; souvent financés, opérés ou soutenus par des membres de la population affectée, tels que des résidents du camp de réfugiés ; ces programmes peuvent aller de pair avec d'autres programmes basés sur la protection et ils peuvent inclure un élément SPS et ASE ; ils peuvent être financés par les ONGI mais typiquement pas par les gouvernements

Nous avons exclu de notre rapport tout programme dont le but primaire est la protection de l'enfance, la santé ou le bien-être psychosocial, plutôt que le développement de connaissances académiques et techniques et de comportement. Ces programmes dont les objectifs sont plus souples sont essentiels au développement, bien-être et responsabilisation des jeunes, et contribuent à leur développement social, émotionnel et psychologique essentiel ainsi qu'à leur apprentissage. Cependant, dans un contexte humanitaire d'urgence sévère, les activités liées à la protection de l'enfance sont souvent les premières activités éducatives offertes. C'est donc un défi de taille de faire une séparation franche entre les programmes d'éducation et ceux plus ciblés sur la protection de l'enfance. Les limites entre les deux types de programmes restent floues.

QUESTIONS CLÉS

Il existe de nombreuses tensions et contradictions entre les programmes, car ils répondent à des besoins différents dans des divers contextes d'urgences. Ceci est influencé par la situation sociale, économique et politique du pays avant le début de la crise.

Premièrement, la reconnaissance, la validation et l'accréditation (RVA) sont apparues comme des caractéristiques majeures dans la plupart des programmes. De plus, lors des discussions des documents conceptuels plus larges de l'ENF, le concept RVA a été reconnu comme un critère important dans les programmes d'éducation destinés aux jeunes affectés par les crises et les conflits. Ceci s'est révélé encore plus vrai pour les programmes permettant l'acquisition de compétences académiques, telles que les programmes d'éducation accélérée de base et les programmes alternatifs secondaires, ainsi que certains programmes d'apprentissage de vie. Pour les programmes académiques, l'accent a été mis sur le développement des compétences équivalentes à celles développées dans les écoles d'éducation formelle. L'enjeu clé de RVA est la nécessité de donner de l'importance au savoir, aux compétences et attitudes que les élèves acquièrent par le biais des programmes ENF, de façon à ce qu'ils soient acceptés par des institutions éducatives, des employeurs et des communautés (UNESCO, 2015). Un large sous-ensemble de programmes offrait, ou travaillait à offrir, une certification en éducation.

Deuxièmement, notre recensement des documents a souligné l'importance du contexte. Le type de programmes offerts dépendait de la nature de la crise ou du conflit, ainsi que de l'environnement social, politique et économique. Ces facteurs créaient certains besoins, défis et opportunités pour l'EFN. Par exemple, en Amérique Latine, où l'achèvement de l'enseignement de base et secondaire est relativement élevé mais où le chômage chez les jeunes est également très élevé, les programmes de formation aux moyens de subsistance n'ont pas forcément besoin d'intégrer des compétences à la lecture et au calcul, mais plutôt de se concentrer sur le développement de l'apprenant à acquérir un métier et un certificat. En revanche, en Afrique subsaharienne, qui est aussi affectée par un chômage élevé et un niveau bas d'éducation, on remarque un plus grand équilibre entre les programmes d'éducation de base non formelle et les programmes d'apprentissage de vie ; ces derniers habituellement incluent un module de base de lecture et de calcul.

Une dernière question clé concernait la nature de l'alignement des programmes avec, l'intégration ou la collaboration des politiques nationales, des stratégies et des pratiques en cours. Les programmes que nous avons examinés avaient un grand nombre d'exécutants, qu'il s'agisse de petites ONGs, de la société civile aux ministères de l'éducation et leurs partenaires. Les ministères de l'éducation offrent aussi un large éventail d'approbation, de surveillance et d'administration. Certains programmes dans certains contextes (par exemple réfugiés en Grèce, camps de déplacés internes dans le nord de la Syrie et en Somalie) ont très peu de soutien du gouvernement et sont mis en place entièrement par les ONGI. C'est d'autant plus vrai lors de crises humanitaires aiguës où les systèmes nationaux ont été détruits et qu'une réponse urgente est nécessaire et la coordination est un vrai défi. Dans certains pays, les programmes d'éducation informelle et alternative sont administrés et mis en place par les gouvernements nationaux en tant que sous-système du secteur de l'éducation formelle (par exemple en Colombie, au Guatemala, aux Philippines et en Ouganda), avec un soutien technique provenant du secteur non gouvernemental. D'autres programmes opèrent aussi entre les deux avec le sou-

tien de gouvernements nationaux, une collaboration pour l'élaboration de programmes d'études et la nomination d'enseignants, le suivi collaboratif des centres d'apprentissage et l'élaboration de politiques et de stratégies (par exemple en Jordanie et au Kenya). De plus, les programmes, les stratégies et les politiques nationales et humanitaires sont en constante évolution et l'on tend vers une meilleure harmonisation et une surveillance et gestion nationales, comme décrit dans l'encadré.

ENCADRÉ 8 : ÉVOLUTION DES POLITIQUES ET DES STRATÉGIES POUR L'ÉDUCATION NON FORMELLE ET ALTERNATIVE

En Ouganda, en 2018, le Ministère de l'Éducation ougandais a travaillé avec certains partenaires, dont le Conseil Norvégien pour les Réfugiés, Save the Children et l'AEWG, afin d'élaborer des lignes directrices nationales pour offrir un enseignement accéléré qui répondrait davantage aux besoins des adolescents trop âgés et non scolarisés et des jeunes affectés par les déplacements. Malgré la politique favorable de l'Ouganda en matière d'ENF, il n'existait pas auparavant de directives concernant l'enseignement accéléré et le ministère a jugé nécessaire d'élaborer des directives adaptées au contexte ougandais. Les programmes d'ENF, y compris l'enseignement accéléré, relèvent du mandat du Département de l'Éducation non formelle du Ministère de l'Éducation et des Sports. Les centres d'éducation non formelle sont créés en vertu de la Loi ougandaise sur l'Éducation de 2008. Veuillez noter que les lignes directrices n'ont pas encore été formellement approuvées.

Pour faire face à l'afflux de réfugiés syriens en Turquie, les acteurs humanitaires ont créé des centres d'éducation temporaires. Au début, ces centres dispensaient un enseignement en arabe avec un programme syrien modifié qui n'aboutissait à aucun certificat. La création de ces centres était majoritairement non réglementée et ils fonctionnaient en-dehors du système éducatif national, avec une assurance de qualité limitée. Le Ministère turc de l'Éducation a ensuite pu intégrer les centres d'éducation temporaires dans sa stratégie nationale et en réglementer la qualité, ce qui a permis aux réfugiés de pouvoir finalement intégrer les écoles officielles turques (HCR, 2019).

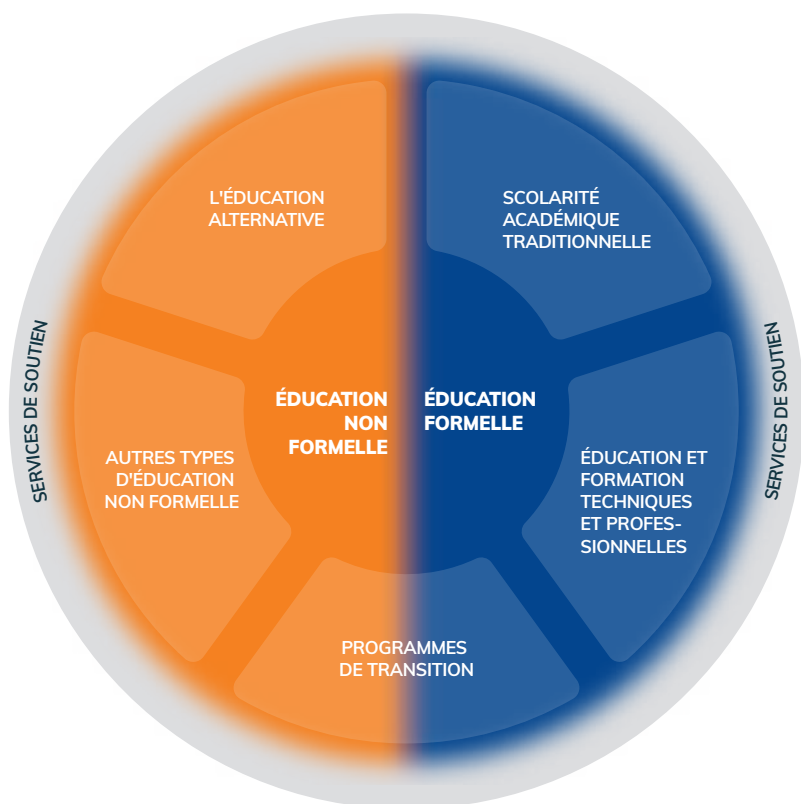
RÉSUMÉ

Comme décrit ci-dessus, un large éventail de programmes a été créé pour répondre aux divers besoins des adolescents et des jeunes non scolarisés dans des contextes de crise et de conflit. Le financement, la mise en œuvre, l'intégration dans le système national et humanitaire, les buts et les objectifs sont divers, ce qui reflète les différentes situations de crise et de conflit, les situations sociales, politiques et économiques existantes des pays et, bien sûr, les besoins et les souhaits des étudiants cibles. L'étude générale de la documentation et les principales conclusions décrites ci-dessus servent de base aux sections suivantes, dans lesquelles nous proposons une taxonomie et des définitions pour décrire les programmes d'éducation qui existent en-dehors des systèmes éducatifs formels dans des contextes de crise et de conflit.

TAXONOMIE

Le schéma 1 présente une taxonomie qui situe l'éducation non formelle et alternative parmi les options de programmes éducatifs pertinents dans les contextes de crise et de conflit. Cette taxonomie vise à fournir une compréhension commune des limites, des liens et des croisements entre l'ENF et les autres formes d'éducation afin d'aider les donateurs, les décideurs et les responsables de la mise en œuvre à conceptualiser la manière dont les programmes d'éducation peuvent servir le plus efficacement les adolescents et les jeunes non scolarisés dans des contextes difficiles et dynamiques. Une description et des précisions sur ce schéma sont fournies ci-dessous.

Processus d'élaboration de la taxonomie



PROCESSUS D'ÉLABORATION DE LA TAXONOMIE

Comme expliqué dans la section concernant les méthodes utilisées, l'objectif de l'analyse des documents était d'examiner les différents termes, définitions et relations décrits dans divers types de documents et contextes pertinents concernant l'éducation non formelle et alternative. Alors que le Tableau 4 présente les définitions que nous avons finalement choisies, le Schéma 1 (la taxonomie) est axé sur les liens et les limites. Nous proposons donc une taxonomie et des définitions basées sur plusieurs décisions-clés, qui mettent l'accent sur les points suivants :

1. Une différenciation claire entre l'éducation « alternative » et « non formelle » afin d'assurer une plus grande clarté et une utilisation cohérente de ces termes
2. La différenciation des programmes visant des compétences équivalentes de ceux ne visant pas l'équivalence
3. Diverses stratégies et niveaux de coopération et d'harmonisation avec les systèmes nationaux (ce qui est lié au point 2 ci-dessus)
4. La place légitime de l'éducation non formelle et alternative dans la documentation et dans les efforts globaux d'intervention

DÉFINITIONS CLÉS

Pour compléter la taxonomie, nous avons élaboré des définitions clés pour l'éducation alternative et les options éducatives connexes. Ces définitions décrivent ce qu'est l'éducation alternative ainsi que ce qu'elle n'est pas. Les Tableaux 2 et 3 présentent les principales définitions programmatiques relatives à l'éducation alternative et à d'autres types d'éducation pertinents, comme l'indique notre taxonomie dans le Schéma 1.

Tableau 2 : Définitions

Type d'enseignement	Définition
Éducation formelle	<p>L'éducation formelle est « une éducation qui est institutionnalisée, intentionnelle et planifiée par des organisations publiques et des organismes privés reconnus et qui, dans leur globalité, constituent le système d'éducation formelle d'un pays. Les programmes d'éducation formelle sont donc reconnus comme tels par les autorités nationales compétentes en matière d'éducation ou par des autorités équivalentes, par exemple toute institution en coopération avec les autorités éducatives nationales ou sous-nationales. L'éducation formelle consiste principalement en une éducation initiale. L'enseignement professionnel, les besoins éducatifs spéciaux et certains aspects de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme faisant partie du système d'éducation formel » (UNESCO, 2011).</p> <p>L'éducation formelle est souvent organisée en deux volets : l'enseignement scolaire traditionnel, qui comprend l'alphabétisation et les arts du langage, le calcul et les mathématiques, les études sociales, les sciences, l'éducation physique et les arts créatifs ; et l'EFTP, qui comprend une formation basée sur les compétences, la préparation au travail et les compétences d'employabilité.</p> <p>Les programmes d'éducation formelle sont mis en œuvre et gérés par les gouvernements nationaux et conduisent à l'accréditation des résultats d'apprentissage. Les programmes d'études sont approuvés et les enseignants reconnus par le gouvernement.</p>
Éducation non formelle	<p>L'éducation non formelle est le terme général qui désigne les programmes d'éducation planifiés, structurés et organisés qui se situent en-dehors du système d'éducation formelle. Certains systèmes d'éducation non formelle mènent à des compétences certifiées équivalentes mais d'autres non.¹⁰ Les programmes d'éducation non formelle se caractérisent par leur variété, leur flexibilité et leur capacité à répondre rapidement aux nouveaux besoins éducatifs des étudiants dans un contexte donné, ainsi que par leur pédagogie holistique et centrée sur l'étudiant.</p>
Apprentissage informel	<p>L'apprentissage informel est un ensemble de connaissances et de compétences obtenues naturellement par le biais d'interactions et d'activités quotidiennes.</p>

¹⁰ Les compétences équivalentes, certifiées font référence à une équivalence de connaissances, aptitudes et attitudes acquises dans une école formelle.

Tableau 3 : Définitions de l'éducation non formelle

Type d'éducation non formelle	Définition	Buts, objectifs, cibles et harmonisation/coopération des programmes avec les systèmes nationaux
Programmes d'éducation alternative	<p>L'éducation alternative est un programme éducatif planifié et structuré qui mène à des compétences certifiées équivalentes dans des matières académiques ou techniques/professionnelles pour les enfants, les adolescents et les jeunes non scolarisés.</p> <p>Les programmes d'éducation alternative offrent une alternative d'éducation flexible pour les enfants, les adolescents et les jeunes non scolarisés qui veulent acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes essentielles afin d'effectuer une transition vers des études ou une formation complémentaire, ou de développer des moyens de subsistance. Ces programmes peuvent être de nature entièrement académique avec un programme d'études similaire à celui des écoles formelles, ou technique/professionnel afin de conduire à une amélioration des moyens de subsistance et des opportunités d'emploi.</p> <p>Pour répondre aux besoins des enfants, des adolescents et des jeunes non scolarisés, les programmes d'éducation alternative sont flexibles et ont souvent un programme d'étude holistique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • LE BUT est d'obtenir un certificat d'études primaires, basiques ou secondaires et/ou d'intégrer un système d'éducation formelle ou de formation aux moyens de subsistance, OU de s'orienter vers le marché de l'emploi et d'améliorer les moyens de subsistance. • L'OBJECTIF est d'atteindre des compétences équivalentes à l'éducation formelle OU d'acquérir des compétences techniques/professionnelles, des aptitudes à l'emploi et souvent des compétences de lecture et de calculs de base. • Les CIBLES sont les enfants, les adolescents et les jeunes non scolarisés, en leur proposant notamment des horaires flexibles (des cours du soir par exemple). • Ce système COOPÈRE avec les acteurs de l'éducation nationale, y compris au niveau des politiques et/ou de la mise en œuvre. Il peut varier selon le contexte mais est considéré comme idéal. <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programmes d'Éducation Accélérée • Éducation Basique Alternative • Programmes offrant une seconde chance • Programmes de formation des jeunes aux moyens de subsistance • Écoles Rapides

Type d'éducation non formelle	Buts, objectifs, cibles et harmonisation/ coopération des programmes avec les systèmes nationaux	
	Définition	
Autres systèmes d'éducation non formelle	<p>Les autres systèmes d'éducation non formelle sont des programmes d'éducation qui ne mènent pas à des compétences certifiées équivalentes pour les enfants, les adolescents et les jeunes non scolarisés. Ces programmes peuvent être temporaires, ad hoc, ou offrent un programme d'études réduit/partiel.</p> <p>Ces types de programmes sont souvent moins intensifs ou moins structurés. Ils peuvent être axés sur des compétences académiques ou techniques/professionnelles, et sur la préparation à la formation ou le développement linguistique. Ces programmes ont souvent une fonction de protection importante. S'il est important de reconnaître les programmes d'éducation ayant une fonction de protection importante, d'autres systèmes d'éducation non formelle excluent les programmes qui ne sont pas axés sur l'apprentissage ou la préparation à l'apprentissage, comme les activités purement récréatives.</p> <p>D'autres programmes d'éducation non formelle sont souvent mis en place lors de crises humanitaires importantes où il n'existe pas de système d'éducation alternatif ou formel, ou bien où les enfants n'y ont pas accès. Ils peuvent ne pas avoir de lien direct vers l'éducation formelle ou alternative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le BUT est de fournir divers environnements d'éducation et d'apprentissage aux enfants et aux jeunes qui n'ont pas accès à des programmes formels et alternatifs. Ces programmes sont souvent mis en place lors de crises humanitaires importantes, dans des endroits où il n'y a pas encore le temps ou les ressources nécessaires pour établir des options d'éducation alternative. • Les OBJECTIFS varient mais ils concernent généralement l'accès des adolescents et des jeunes non scolarisés à un environnement structuré ; ils peuvent être liés aux trajectoires éducatives ou aux SPS/ASE ; ils peuvent inclure la langue du pays d'accueil afin de soutenir l'objectif final de transition vers des options formelles ou alternatives. • Les CIBLES sont des enfants et des jeunes non scolarisés qui n'ont pas accès aux systèmes d'éducation formels ou alternatifs. • SOUVENT, ILS N'IMPLIQUENT PAS UNE COOPÉRATION avec les acteurs ou les systèmes nationaux, que ce soit au niveau de la politique ou de la mise en oeuvre. Les programmes d'éducation non formelle s'efforcent de donner accès à une certaine forme d'éducation, souvent dans une situation d'urgence importante où les acteurs et les systèmes nationaux n'ont peut-être pas la capacité de répondre aux besoins éducatifs. Cela peut varier selon le contexte et en fin de compte, il est toujours mieux de travailler en coopération avec les acteurs nationaux. <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des programmes en classe de courte durée ou peu fréquent (les cours de langue deux fois par semaine ou les cours facultatifs par exemple)

	<ul style="list-style-type: none"> • Des programmes à court terme basés sur le contenu (des formations de trois semaines dans des domaines tels que la conception, les compétences informatiques, l'apprentissage par le biais de projets par exemple) • Programmes moins structurés en classe (par exemple ceux enseignés par des enseignants non formés, des « cours » proposés 2 à 3 jours par semaine pendant une heure) • Des activités d'apprentissage expérimental ou par le biais de projets pour les enfants et les jeunes (par exemple des excursions avec une dimension d'apprentissage historique, du jardinage avec une dimension d'apprentissage environnemental) toujours centrées sur l'apprentissage
--	--

Type d'éducation non formelle	Définition	Buts, objectifs, cibles et harmonisation/coopération des programmes avec les systèmes nationaux
--------------------------------------	-------------------	--

Programmes de transition	<p>Les programmes de transition sont des programmes éducatifs à court terme qui aident les étudiants à faire la transition vers des programmes d'éducation formelle ou alternative. Ils ne conduisent pas à eux seuls à un certificat ou à des compétences équivalentes et ils sont souvent mis en place par des ONG.</p> <p>Les programmes de transition sont par exemple des programmes de rattrapage (qui aident les étudiants ayant manqué moins d'une année de scolarité à « rattraper » leur retard), de transition (qui aident les jeunes à apprendre une nouvelle langue ou à s'adapter à un nouveau programme afin d'accéder à l'éducation formelle ou alternative) et de préparation à l'apprentissage (qui enseignent les compétences scolaires de base).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le BUT est d'assurer la transition vers une formation complémentaire (formelle ou alternative) ou vers des programmes de formation aux moyens de subsistance. • L'OBJECTIF est d'acquérir des aptitudes et des compétences qui permettent une transition vers une scolarité formelle (ou alternative). • Les CIBLES sont les jeunes non scolarisés, en particulier ceux qui ont dépassé l'âge de la scolarité et/ou qui ont manqué une partie importante de leur scolarité ; ils offrent des horaires flexibles (des cours du soir par exemple). • Ce système COOPÈRE avec les acteurs de l'éducation nationale, y compris au niveau des politiques et/ou de la mise en oeuvre. Il peut varier selon le contexte mais est considéré comme idéal. <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Préparation à l'apprentissage • Programmes de rattrapage • Programmes de transition (c.-à-d. la langue)
--------------------------	--	---

Type d'éducation non formelle	Buts, objectifs, cibles et harmonisation/ coopération des programmes avec les systèmes nationaux	
	Définition	
Services de soutien	<p>Les services de soutien comprennent des programmes offerts aux étudiants en plus de leurs études d'éducation formelle ou non formelle. Ceux-ci peuvent être des classes autonomes ou des programmes parascolaires, ou être intégrés au programme. Ils excluent les programmes qui ne sont pas un complément à un programme formel, alternatif ou autre PNE existant, tels que les programmes d'eau, d'assainissement et d'hygiène, de santé et de réduction des risques de catastrophe qui ne sont pas mis en œuvre en complément d'un programme d'éducation existant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le BUT est de fournir divers types de soutien supplémentaire à l'apprentissage, en plus du programme, soit pour tous les étudiants, soit pour les étudiants ciblés comme étant dans le besoin. • Les OBJECTIFS varient, mais dans les situations de crise et de conflit, ils tournent généralement autour des besoins spécifiques de prise en compte des conflits des apprenants dans ce contexte. • Les CIBLES les étudiants déjà inscrits dans des programmes d'éducation formelle ou non formelle afin de compléter leur apprentissage. • PEUT OU PAS être mis en œuvre en coopération avec les acteurs et les systèmes nationaux, selon le contexte. <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutorat / soutien après l'école • Programme de soutien scolaire • Prévention du décrochage, préparation à l'apprentissage • Les éléments suivants sont intégrés dans le programme : compétences pratiques, santé, réduction des risques de catastrophe, sécurité, SPS / ASE, éducation à la paix

LECTURE DE LA TAXONOMIE ET DES DÉFINITIONS

La taxonomie et les définitions doivent être lues comme faisant partie d'un environnement plus large d'interventions éducatives, sociales, sanitaires, de protection et autres pour répondre aux besoins des adolescents et des jeunes non scolarisés dans des contextes de crise et de conflit. Ces interventions comprennent des interventions du côté de l'offre et de la demande, qui répondent aux besoins spécifiques des jeunes (par exemple, des programmes de promotion de la santé ou des interventions de protection de l'enfance) ou qui visent à influencer les systèmes qui les entourent (par exemple, les programmes de développement de la main-d'œuvre). Bien que ces interventions ne soient pas représentées dans la taxonomie et les définitions, elles sont néanmoins essentielles à l'écologie des programmes destinés aux adolescents et aux jeunes non scolarisés touchés par les crises et les conflits ; par conséquent, la taxonomie et les définitions de l'éducation non formelle doivent être comprises en relation avec ce système plus large.

Cela étant dit, le but de l'élaboration d'une taxonomie et de définitions était de développer un système de classification, de catégorisation et de description des divers types de programmes en dehors du système éducatif formel qui répondent aux besoins des adolescents et des jeunes non scolarisés. Notre taxonomie suit les définitions historiques et celles actuellement utilisées dans le domaine, et elle différencie largement celles-ci en tant que formelles et non formelles.

L'éducation formelle est ce que l'on considère généralement comme « l'école » et est souvent mise en œuvre ou supervisée par les Ministères de l'Éducation, avec le soutien dans de nombreux contextes de crise et de conflit de la part des ONG, des donateurs et des acteurs humanitaires.

Il y avait une distinction moins claire dans la littérature entre ce qui était défini comme « non formel » et ce qui était défini comme « alternatif. » La différence déterminante que nous avons identifiée était l'équivalence à l'éducation formelle en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes acquises. Ainsi, sous le terme générique « non formel », nous définissons les « programmes alternatifs » comme ceux qui visent l'équivalence et les « autres non formels » comme les programmes qui ne le font pas.

Plus généralement, la différence entre l'éducation alternative et les autres ENF réside dans l'intentionnalité, la structure et l'intensité des programmes. Une autre caractéristique clé des programmes d'éducation alternative est la coopération avec les systèmes et acteurs nationaux, et les compétences comparables associées qu'un programme d'éducation alternative cherche à fournir. En revanche, d'autres ENF peuvent être plus ponctuelles, temporaires et uniques, généralement en raison de la nature de la crise dans laquelle elles sont mises en œuvre. En l'absence d'éducation formelle ou de programmes d'éducation alternative totalement équivalents, d'autres programmes d'ENF comblent un écart bien nécessaire, mais ils peuvent ne pas fournir la structure, l'intensité et la certification d'un programme d'éducation alternative complet. D'autres programmes d'ENF sont souvent mis en œuvre par des acteurs non éducatifs qui ont identifié un besoin et ont répondu avec de bonnes intentions.

Nous avons également inclus une catégorie distincte pour les programmes de transition, qui visent à fournir aux étudiants les compétences nécessaires pour s'intégrer dans le système formel ou dans d'autres programmes d'éducation alternative (par exemple,

les PEA). Les buts et objectifs très spécifiques de ces programmes, qui comprennent la formation de transition, de rattrapage et de soutien pour les apprenants plus âgés, méritaient une catégorie dans la catégorie non formelle qui permettait de mettre en évidence de manière unique leur relation avec d'autres types d'enseignement.

Continuum et options, pas de boîtes ni de hiérarchies

Lors de la lecture de la taxonomie, il est essentiel de comprendre que la catégorisation des programmes dans des boîtes claires et différenciées est difficile et, en fin de compte, problématique. Ces catégories ne sont pas fixes ; le but de la taxonomie est d'être utile pour situer un programme dans le paysage plus large de l'éducation en situations de crise et de conflit et pour examiner comment les éléments d'un programme se chevauchent avec d'autres options d'éducation, y compris le système formel.

De plus, il est essentiel de noter que les catégories ne sont pas censées impliquer une hiérarchie entre l'éducation formelle et non formelle, ou entre l'éducation alternative et autre éducation non formelle (figure 1). Elles représentent plutôt diverses options éducatives qui sont tout aussi valables mais qui ont des objectifs et des avantages différents, en fonction du contexte. Les programmes alternatifs ne doivent pas être considérés comme moins rigoureux que l'éducation formelle, et les autres ENF ne doivent pas être considérées comme une éducation alternative inadéquate. Les programmes d'éducation alternative fournissent exactement cela - une alternative viable au système formel pour les apprenants qui ne peuvent pas accéder au système formel. D'autres ENF comblent souvent un écart bien nécessaire lorsque l'éducation formelle ou alternative n'est pas disponible ou nécessaire.

Chaque forme d'enseignement doit donner la priorité aux points d'entrée et de ré-entrée. Au fur et à mesure que les crises se développent, s'aggravent ou s'améliorent, les modalités d'éducation seront augmentées ou réduites pour y répondre. Les apprenants créeront des parcours à travers les différentes modalités, ce qui met en évidence la nécessité de points de transition et la poursuite de services de soutien plus larges qui facilitent l'accès aux divers programmes d'éducation formelle ou non formelle et entre eux.

CONCLUSION

Ce Document de Référence a présenté un aperçu des résultats d'un examen approfondi de la littérature relative aux options d'éducation offertes en dehors des systèmes éducatifs formels dans des contextes de conflit et de crise à travers le monde. Nous présentons les définitions proposées des types de programmes trouvées dans notre étude, ainsi qu'une taxonomie qui illustre les limites et les relations entre les types de programmes.

La littérature, en particulier la documentation programmatique liée à ce sujet, était vaste et détaillée. Cette étude se veut être un point de départ, dans lequel la terminologie peut être examinée et acceptée. Nous avons cherché à fournir une justification pour prendre des décisions, ainsi que des exemples des divers détails et géographies des programmes.

Questions et considérations sur l'éducation non formelle pour les adolescents et les jeunes en situations de crise et de conflit : un Document pour le Débat, qui est un document d'accompagnement, qui approfondit les éléments, les considérations et les défis clés relatifs à la programmation d'ENF. Il est destiné aux décideurs politiques, aux exécutants et aux donateurs travaillant à l'échelle mondiale dans l'éducation en situations de crise et de conflit.

Nous pensons qu'il existe une opportunité considérable pour de futures recherches sur l'ENF dans les contextes de crise et de conflit actuels. Nous recommandons une cartographie mondiale approfondie des programmes et, en particulier, une cartographie des politiques et stratégies nationales actuellement opérationnelles. Tandis que nous examinons certains plans du secteur de l'éducation pour ce document, nous avons noté qu'un examen plus ciblé et approfondi de cette politique, accompagné peut-être d'études de cas et d'entretiens avec le personnel du Ministère de l'Éducation, améliorerait la compréhension des problèmes auxquels les pays sont confrontés dans différents contextes. Un examen approfondi des politiques et stratégies des donateurs serait également utile.

Enfin, à la lumière du langage et des concepts communs présentés dans cet article, nous notons que sa diffusion et sa sensibilisation seront à la fois essentielles et stimulantes. Cela doit être fait de manière sensible au niveau culturel, linguistique et politique, dans le contexte et au fur et à mesure de sa diffusion auprès des acteurs de l'éducation en situations d'urgence. Finalement, nous pensons que cet examen et ses conclusions renforcent la valeur d'accepter une terminologie et une compréhension communes des programmes d'éducation non formelle et alternative.

RÉFÉRENCES

- Accelerated Education Working Group. (2017). *Guide to the Accelerated Education Principles*. Geneva: UNHCR. Retrieved from <https://inee.org/resources/accelerated-education-guide-principles>
- Baxter, P., & Bethke, L. (2009). *Alternative education: Filling the gap in emergency and post-conflict situations*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184938e.pdf>
- Beauvy, M., Israel, R., Johnson, S., & Previlon, M. G. (2010). *Lessons learned from moving the Haitian Out-of-School Youth Livelihood Initiative (IDEJEN) beyond the pilot phase*. Waltham, MA: Education Development Center. Retrieved from <https://www.edc.org/lessons-learned-moving-haitian-out-school-youth-livelihood-initiative>
- Blattman, C., & Annan, J. (2011). *Reintegrating and employing high risk youth in Liberia: Lessons from a randomized evaluation of a landmine action. An agricultural training program for ex-combatants*. New Haven, CT: Innovations for Poverty Action.
- Boisvert, K. (2017). *Case study report: RET International Kenya*. New York: AEWG and ECCN. Retrieved from <https://inee.org/resources/accelerated-education-principles-case-studies>
- Brown, G., Langer, A., & Stewart, F. (2011, September). *A typology of post-conflict environments [working paper no. 1]*. Leuven, Belgium: Centre for Research on Peace and Development. Retrieved from <https://soc.kuleuven.be/crpd/files/working-papers/wp01.pdf>
- Christophersen, M. (2015). *Educating Syrian youth in Jordan: Holistic approaches to emergency response*. Retrieved from www.ipinst.org
- Colombia Ministry of Education. (n.d.). *Active secondary*. Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340094:Secundaria-activa>
- Cook, G., & Younis, A. (2012). *Somalia youth livelihoods program: Final evaluation*. Washington, DC: USAID.
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. New York: Oxford University Press.
- Dinghra, R. (2020, January 9). *Worsening gaps in education for Syrian refugees: Lessons from the early education response in Jordan*. *Journal of Middle Eastern Politics and Policy*. Retrieved from <https://jmepp.hkspublications.org/2019/01/09/syria-refugee-education-jordan/>
- Education & Literacy Department, Government of Sindh. (n.d.). *Sindh education sector plan 2014-18*. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/Sindh-EducationSectorPlan.pdf>

- Education Cannot Wait. (2018). Annual report. Retrieved from <https://www.educationcannotwait.org/downloads/reports-and-publications/>
- FAO, IFAD, UNICEF, WFP, & WHO. (2017). *The state of food security and nutrition in the world 2017: Building resilience for peace and food security*. Rome: Food and Agriculture Organization.
- Farrell, J., & Hartwell, A. (2008). *Planning for successful alternative schooling: A possible route to Education For All*. Paris: UNESCO IIEP. Retrieved from <https://www.eccnetwork.net/resources/planning-successful-alternative-schooling>
- Fawcett, C., Hartwell, A., & Israel, R. (2010). *Out-of-school youth in developing countries: What the data do (and do not) tell us*. Washington, DC: USAID & EQUIP3.
- Flemming, J. (2017). *AEWG case study report, Kenya Norwegian Refugee Council*. Geneva: UNHCR and AEWG. Retrieved from <https://inee.org/resources/accelerated-education-principles-case-studies>
- GFDRR. (2013). Annual report: Inroads to resilience. Retrieved from <https://www.gfdr.org/en/publication/annual-report-2013>
- Gladwell, C. & Tanner L. (2014). *Hear it from the children: Why education in emergencies is critical*. London: Save the Children UK. Retrieved from https://www.savethechildren.net/sites/default/files/Hear%20it%20from%20children%20FINAL_WEB.pdf
- Global Education Cluster. (2019). *Cash and voucher assistance for education in emergencies: Synthesis report and guidelines*. Retrieved from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/1551285775.GEC%20synthesis%20report%20FINAL%20rgb.pdf>
- Government of the Philippines. (n.d.). *Alternative learning system*. Manila: Government of Philippines, Department of Education. Retrieved from <https://www.deped.gov.ph/k-to-12/inclusive-education/about-alternative-learning-system/>
- Government of Sierra Leone. (n.d.). *Education sector plan 2018-2020*. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/content/education-sector-plan-2018-2020-sierra-leone>
- Hartwell, A. (2007). *Learning for all: Alternative models and policy options*. Amherst, MA: Center for International Education Faculty Publications. 45. Retrieved from https://scholarworks.umass.edu/cie_faculty_pubs/45
- HEART. (2014). *Complementary basic education. Health & education advice and resource team for DfID*. Retrieved from <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2015/01/complementary-basic-education-case-studies-evidence-resources.pdf>
- Hewison, M. (2018). *Towards a harmonized AE approach in Uganda* [workshop presentation].
- Inoue, K., Di Gropello, E., Taylor, Y. & Gresham J. (2015). *Out-of-school youth in sub-Saharan Africa: A Policy Perspective*. The World Bank. Retrieved from <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0505-9>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2010). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. New York: INEE. Retrieved from <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>

- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2016). *Psychosocial support and social and emotional learning for children and youth in emergency settings*. New York: INEE. Retrieved from https://inee.org/system/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_ENG_v5.3.pdf
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2020). *20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies*. New York: author. Retrieved from <https://inee.org/resources/20-years-of-inee>
- Jordan Ministry of Education. (2017). *Education strategic plan 2018–2022*. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/jordan_education_strategic_plan_esp_2018-2022.pdf
- Jordan Ministry of Planning and International Cooperation. (2017). *Jordan response plan for the Syria crisis 2018–2020*. Retrieved from <http://www.jrp.gov.jo/>
- Junne, G., & Verokren, W. (Eds). (2005). *Post-conflict development: Meeting new challenges*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Justino, P. (2014). *Barriers to education in conflict-affected countries and policy opportunities* [paper commissioned for Fixing the Broken Promise of Education For All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- King, E., Dunlop, E., Kelcey, J., & Ndirangu, C. (2019). *Secondary education for youth affected by humanitarian emergencies and protracted crises*. Toronto: Mastercard Foundation. Retrieved from www.elisabethking.ca
- Nicolai, S., & Hine, S. (2015). *Investment for education in emergencies: A review of evidence*. London: Overseas Development Institute. Retrieved from <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9450.pdf>
- Rogers, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education: Towards a new paradigm*. Retrieved from <http://infed.org/mobi/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/>
- Schams. (n.d.). *Projects overview: Future sun*. Retrieved from <https://schams.org/projekte7.html>
- Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education. In D. Grandrieux & V. Shadoian (Eds.), *Innovating to learn, learning to innovate*. Paris: OECD. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264047983-6-en>
- Smith, A. (2010). *The influence of education on conflict and peace building*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education. UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191341>
- Terre des Hommes. (2019). *Creating a better future for refugee children through education and protection*. Retrieved from <https://www.tdh.ch/en/projects/better-future-refugee-children-education-protection>
- UNDESA (United Nations Department of Economic and Social Affairs). (2013). *Definition of youth*. Retrieved from <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>

- UNESCO. (2006). *Synergies between formal and non-formal education: An overview of good practices*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146092E.pdf>
- UNESCO. (2011). *Education for all global monitoring report: The hidden crisis. Armed conflict and education*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2015). *Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning in UNESCO member states*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232656e.pdf>
- UNESCO. (2016). *Flexible learning strategies for out-of-school children (OOSC) and youth*. Bangkok: UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Retrieved from <https://bangkok.unesco.org/content/flexible-learning-strategies-out-school-children-oosc-and-youth>
- UNESCO. (2017a). *Flexible learning strategies*. Bangkok: UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Retrieved from <https://bangkok.unesco.org/content/flexible-learning-strategies>
- UNESCO. (2017b). *Guatemala National Commission for UNESCO*. Retrieved from digeex.mineduc.gob.gt
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO UIS. (2015). *Fixing the broken promise of Education For All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Retrieved from <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-161-0-en>
- UNGA. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/>
- UNHCR. (2016). *Missing out: Refugee education in crisis*. Geneva: Author. Retrieved from <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>
- UNHCR. (2017). *Left behind: Refugee education in crisis*. Geneva: Author. Retrieved from <https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf>
- UNHCR. (2018a). *Educate a child: Enabling, encouraging, and excelling [annual report]*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/5c8a44ae4.pdf>
- UNHCR (2018b). *Turn the tide: Refugee education in crisis*. Geneva: Author. Retrieved from <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>
- UNHCR. (2019). *Refugee education 2030: A strategy for refugee inclusion*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/en-us/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>
- UNHCR Lebanon. (2015). *Q&A on education: "Accelerated learning program" for out of school children*. Retrieved from <http://www.unhcr-lb.org/refleborg/en/news/2242015-ga-education-%E2%80%98accelerated-learning-programme%E2%80%99-out-school-children>
- UNHCR Lebanon. (2019). *Bekaa overview*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/lb/bekaa-zahle>

- UNICEF. (2018). *A future stolen: Young and out of school*. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29956/>
- UNOCHA. (2015). *An end in sight: Multi-year planning to meet and reduce humanitarian needs in protracted crises*. Retrieved from <https://www.unocha.org/sites/unocha/files/An%20end%20in%20sight%20Multi%20Year%20Planning.pdf>
- USAID. (2013). *State of the field report: Examining the evidence in youth education in crisis and conflict*. Retrieved from https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/USAID_state_of_the_field_youth_education_in_conflict_final_2_11.pdf
- USAID ECCN. (2018, April). *Key elements for education in crisis and conflict*. Paper presented at Essentials for Education in Crisis & Conflict, Honduras. Training materials available at <https://www.eccnetwork.net/resources/essentials-education-crisis-conflict-honduras>
- World Bank. (2020, June 18). *COVID-19 could lead to permanent loss in learning and trillions of dollars in lost earnings*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/06/18/covid-19-could-lead-to-permanent-loss-in-learning-and-trillions-of-dollars-in-lost-earnings>
- World Health Organization. (2014). *Health for the world's adolescence: A second chance in a second decade*. Retrieved from <http://apps.who.int/adolescent/second-decade/section1>
- Yasunaga, M. (2014). *Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents*. Retrieved from <http://ais.volumesquared.com/wp-content/uploads/2015/01/OOSC-2014-Non-formal-education-for-OOSC-final.pdf>
- Zakharia, Z., & Bartlett, L. (2014). *Literacy education in conflict and crisis-affected contexts*. Retrieved from https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/2155/Literacy_Education_in_Crisis_FINAL.pdf

ANNEXES

ANNEXE A. RECHERCHE SYSTÉMATIQUE DE LA LITTÉRATURE

Bases de données savantes

- Recherche académique première
- EBSCOhost
- ERIC
- Google/Google Scholar
- psychINFO
- psychARTICLES

Agences et organisations multilatérales

- Éducation Sans Délai
- Partenariat Mondial pour l'Éducation
- Le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE)
- Site Internet de l'INEE pour les adolescents et jeunes
- No Lost Generation
- Bibliothèque numérique UNESDOC
- Site Internet de l'Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO (IIEP)
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)
- Site Internet de l'Unicef
- Site Internet du HCR
- Site Internet d'OCHA
- Site Internet de l'Initiative des Nations Unies pour l'Éducation des Filles (UNGEI)
- Site Internet de la Banque mondiale

Les donateurs bilatéraux

- Site Internet UK Department for International Development (DFID)
- Site Internet United States Agency for International Development (USAID)
- Site Internet USAID Education in Crisis and Conflict (éducation en situations de crise et de conflit)
- Référentiel de Ressources USAID/Education in Crisis and Conflict Network (ECCN)
- Chemins interactifs USAID/ECCN Education in Crisis and Conflict [brouillon]

Mots recherchés

- Éducation Alternative
- Éducation non formelle
- Éducation non formelle, apprentissage non formel
- Stratégies d'apprentissage flexibles, formation complémentaire
- Jeunes, adolescents
- Non scolarisé
- Urgences, crise, conflit

ANNEXE B. SÉLECTION DES TERMES ET DÉFINITIONS EXAMINÉS

Termes liés à l'éducation formelle¹¹

Terme	Définition	Source	Page
Éducation formelle	Éducation dispensée dans le système des écoles, collèges, universités et autres établissements d'enseignement formel généralement constituée d'« échelons » continus d'éducation à temps plein pour les enfants et les jeunes, commençant généralement entre 5 et 7 ans et se poursuivant jusqu'à 20 à 25 ans. Dans certains pays, les échelons supérieurs sont constitués de programmes organisés d'emploi conjoint à temps partiel et de participation à temps partiel dans le système scolaire et universitaire régulier : ces programmes sont connus sous le nom de système dual, ou de termes équivalents dans ces pays. L'éducation formelle est également appelée éducation initiale ou éducation scolaire et universitaire régulière (UNESCO, 1997).	USAID. (2013). IV State of the Field Report: Examining the Evidence in Youth Education in Crisis and Conflict	IV
Éducation formelle	L'éducation formelle peut être définie comme des établissements d'enseignement organisés qui sont guidés et reconnus par un gouvernement qui élabore un programme d'études standard, menant à des réalisations officiellement reconnues telles qu'un diplôme d'études secondaires. Les enseignants sont généralement formés en tant que professionnels afin de garantir la qualité des programmes d'enseignement.	Christophersen, M. (2015). Educating Syrian Youth in Jordan: Holistic Approaches to Emergency Response	4
Éducation formelle	L'éducation institutionnalisée, intentionnelle et planifiée par le biais d'organisations publiques et d'organismes privés reconnus et qui, dans sa totalité, constitue le système d'éducation formelle d'un pays. Les programmes d'éducation formelle sont donc reconnus comme tels par les autorités nationales compétentes en matière d'éducation ou par des organismes équivalents, par exemple tout autre établissement coopérant avec les autorités éducatives nationales ou infranationales. L'éducation formelle consiste principalement en une éducation initiale. L'enseignement professionnel, les besoins éducatifs spéciaux et certains aspects de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme faisant partie du système d'éducation formel.	Glossaire de l'UNESCO/ CITE (2011)	
Formal Learning/ Aprendizaje Formal	Ocurre en instituciones de educación y formación. Es reconocido por las autoridades nacionales pertinentes y conduce a la obtención de diplomas y calificaciones. El aprendizaje formal está estructurado según dispositivos tales como los currículos, las calificaciones y los requisitos de la enseñanza y de aprendizaje.	UNESCO. (2017). Bases Conceptuales para una Nueva Educación Extraescolar en Guatemala	3-4

11 Plusieurs programmes ont cité des définitions de l'UNESCO, alors que d'autres n'ont pas défini l'éducation non formelle ou alternative. Lorsque les documents citent une définition d'une autre source (par exemple l'UNESCO), qui n'est pas présentée ici.

Termes relatifs à l'éducation informelle / alternative

Terme	Définition	Source	Page
Programmes d'accès alternatifs	Il s'agit de programmes éducatifs qui peuvent ressembler exactement à un programme scolaire formel mais qui (i) sont axés sur un groupe différent d'étudiants, ou (ii) fonctionnent dans des zones géographiques différentes, et/ou (iii) offrent des programmes et des méthodes différents. Les programmes d'accès alternatifs comprennent également des programmes d'éducation qui proposent des programmes d'études standard mais dans un environnement non traditionnel (comme les écoles à domicile ou les écoles itinérantes). Parfois, bien que les programmes d'études soient traditionnels, ils ne sont pas complets ; par exemple, ils peuvent être limités par les ressources disponibles. Par exemple, il arrive souvent que les programmes dits complets ne proposent pas une gamme complète de sciences parce qu'il n'y a pas de laboratoire disponible, ou que la musique soit officiellement inscrite au programme mais qu'elle ne soit pas proposée faute d'enseignants adéquats.	Baxter et Bethke (2009)	28-29
L'Éducation Alternative	Le terme général qui désigne tous les types de programmes d'éducation qui, bien souvent, ne sont pas considérés comme des programmes d'éducation formels par les agences, les gouvernements et les donateurs est celui d'éducation alternative. Souvent, mais pas exclusivement, des programmes d'éducation alternative sont proposés en dehors des instances du gouvernement formel et du système éducatif. Les programmes d'éducation alternative incluent ceux proposés aux réfugiés et aux personnes déplacées dans leur propre pays, par des agences et des ONG où ils ne font pas partie du système éducatif du pays (en d'autres termes, les programmes ne sont pas gérés ou contrôlés par le gouvernement du pays hôte). Cela inclut également les programmes d'éducation informelle où la certification et la validation de l'apprentissage ne sont pas automatiquement assurées, les programmes d'éducation ou de sensibilisation spécifiques qui répondent à un besoin spécifique perçu ; et des programmes d'éducation d'urgence à court terme considérés comme des programmes de transition (vers un véritable programme).	Baxter et Bethke (2009) ; également cité dans la base de données terminologiques de l'INEE	28-29

Terme	Définition	Source	Page
L'Éducation Alternative	Une alternative à l'éducation formelle basée sur l'école publique. Ces programmes répondent à toute une série de besoins de développement des jeunes, notamment l'intégration sociale, la prévention de la criminalité, le renforcement de la démocratie, l'éducation des filles, le développement de la main-d'œuvre et l'éducation à la santé, parmi bien d'autres. Ces programmes ont été élaborés avec créativité par une myriade de partenaires d'autres secteurs du gouvernement et de la société civile, y compris des communautés, des entreprises privées et des volontaires. Les approches et méthodologies utilisées ne sont pas conventionnelles dans la mesure où elles ne font normalement pas partie des stratégies d'éducation nationale (Siri, 2004, pp. 2-3).	USAID. (2013). State of the Field Report: Examining the Evidence in Youth Education in Crisis and Conflict	IV
Alternative Education	"Actualmente en Guatemala se entiende la educacion extraescolar como educacion alternativa. La Educacion Alternativa enmarca las corrientes contemporaneas de educacion no formal, educacion para el trabajo y el emprendimiento, educacion popular y otras tendencias con caracteristicas similares que la diferencian de la educacion escolar"	UNESCO. (2017). Bases Conceptuales para una Nueva Educación Extraescolar en Guatemala	3
Éducation de base complémentaire	Les systèmes d'éducation de base complémentaire (EBC) sont complémentaires dans le sens où ils fournissent une route alternative à l'éducation formelle, mais correspondent au cursus « officiel », ce qui permet aux apprenants de retourner à l'éducation formelle à un moment donné. On peut aussi les appeler programmes de transition (Baxter et Bethke, 2009) ou para-formels (Hoppers, 2006) puisqu'il s'agit de la (ré) intégration des enfants dans le système d'éducation régulier, ce qui est l'objectif premier de l'EBC. Plusieurs systèmes d'EBC offrent des programmes d'apprentissage accélérés qui se concentrent sur l'apprentissage de base dans un laps de temps plus court, alors que d'autres ont le même nombre de classes/niveaux que dans le système scolaire.	HEART. (2014). Helpdesk Report: Complementary Basic Education	1-2
Éducation complémentaire/ Programmes d'éducation complémentaire	Dans certains cas, l'EBC est offerte en plus de l'éducation régulière, alors que dans d'autres cas, elle est ad hoc et à part entière. Ces programmes comprennent des cours et des matières, tels que l'éducation à la paix, les droits de la personne et les compétences de base, qui ne sont pas nécessairement étudiés dans de nombreux pays.	Mastercard Foundation. (2018). Éducation alternative et retour à l'école des jeunes non scolarisés dans l'Afrique subsaharienne	19

Terme	Définition	Source	Page
Programmes d'équivalence	Les programmes d'équivalence fournissent une alternative à l'éducation formelle en offrant un programme d'étude qui mène à des qualifications équivalentes à celles acquises dans les programmes d'éducation formelle. Les programmes d'équivalence visent les jeunes du primaire ou du secondaire ayant décroché et fournissent un programme équivalent, qui démontre l'aptitude du bénéficiaire à lire, écrire, penser et calculer au niveau pour lequel le diplôme a été offert. Les programmes d'équivalence varient en termes d'admission, d'âge, d'endroit et de rythme et sont offerts en présentiel ou à distance.	Mastercard Foundation. (2018). Éducation alternative et retour à l'école des jeunes non scolarisés dans l'Afrique subsaharienne	21

Terme	Définition	Source	Page
Stratégies d'apprentissage flexibles	<p>Les stratégies d'apprentissage flexibles (SAF) sont un terme générique pour plusieurs programmes d'éducation alternative visant à rejoindre les personnes les plus marginalisées.</p> <p>Les SAF ont été employées par plusieurs gouvernements et organisations de société civile dans la région Asie-Pacifique. Les SAF englobent l'éducation non formelle, l'apprentissage accéléré, les programmes d'équivalence, la scolarisation flexible, l'éducation/l'apprentissage alternatif et l'éducation complémentaire et peuvent être utilisées à tout niveau et sous-secteur respectif de l'éducation.</p> <p>Dans un pays où l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur) est offert à travers du système d'éducation formelle, des programmes flexibles équivalents peuvent être élaborés en fonction de ce dernier.</p> <p>De façon similaire, des programmes peuvent aussi être élaborés au niveau professionnel/vocationnel avec des équivalences professionnelles, universitaires ou collégiales et des programmes d'éducation ouverte en fournissant des exemples.</p> <p>Quelles sont les caractéristiques des SAF ?</p> <p>Rejoindre ceux dans le besoin : les SAF visent les personnes les plus marginalisées, incapables d'accéder au système d'éducation formelle à partir d'une scolarisation traditionnelle.</p> <p>Équivalence : les SAF couvrent les programmes d'éducation non formelle dont les qualifications sont reconnues comme équivalentes à celle acquises par l'éducation formelle.</p> <p>Flexibilité : les SAF sont « accessibles » en termes d'admission, d'âge, de mode, de durée, de rythme et d'endroit et varient entre l'éducation en présentiel ou à distance, reflétant l'accessibilité.</p> <p>Qualité d'apprentissage intensif : les SAF sont souvent condensées et adaptées pour fournir un soutien pédagogique adéquat.</p> <p>Citoyenneté Mondiale et Formation Permanente : environ 75 pour cent du contenu des SAF sont équivalents à celui des programmes d'éducation formelle, en plus d'autres compétences de base fonctionnelles et adéquates intégrées selon les besoins.</p>	UNESCO. (2016). Flexible Learning Strategies for Out-of-School Children (IOOSC) and Youth	

Terme	Définition	Source	Page
Apprentissage informel	Les formes d'apprentissage qui sont intentionnelles ou délibérées, mais qui ne sont pas institutionnalisées. Elles sont moins organisées et structurées que l'éducation formelle ou non formelle. L'apprentissage informel peut inclure des activités d'apprentissage qui ont lieu dans la famille, le lieu de travail, la communauté locale et dans la vie quotidienne, de manière autonome, dirigée par la famille ou par la société.	UNESCO Glossary / CITE 2011	
Informal Learning/ Aprendizaje informal	El aprendizaje que ocurre en la vida diaria, en la familia, en el lugar de trabajo, en comunidades y es mediado por los intereses o actividades de las personas. Mediante el proceso de reconocimiento, validación y acreditación las competencias obtenidas en el aprendizaje informal pueden ser visibles y contribuir a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento. En algunos casos, el término 'aprendizaje experiencial' se utiliza para referirse al aprendizaje informal que se concentra en aprender mediante la experiencia.	UNESCO. (2017). Bases Conceptuales para una Nueva Educación Extraescolar en Guatemala	4
Éducation non formelle	Les activités éducatives qui ne correspondent pas à la définition de l'éducation formelle (voir la définition ci-dessus). L'éducation non formelle peut être ou non dispensée dans des établissements d'enseignement et s'adresse aux personnes de tout âge. Il ne débouche pas nécessairement sur une certification. Les programmes d'éducation non formelle sont caractérisés par leur variété, leur flexibilité et leur aptitude à répondre rapidement aux nouveaux besoins éducatifs des enfants ou des adultes. Ils sont souvent conçus pour des groupes d'élèves spécifiques, notamment ceux qui sont trop âgés pour leur niveau scolaire, ceux qui ne suivent pas le programme d'enseignement formel ou les adultes. Les programmes peuvent s'inspirer de ceux de l'enseignement formel ou s'appuyer sur de nouvelles approches. Ils peuvent inclure, par exemple, un apprentissage accéléré de « rattrapage », des activités parascolaires et des programmes d'alphabétisation et de notions de calcul de base. L'éducation non formelle peut avoir pour conséquence une entrée tardive dans les programmes d'éducation formelle. On appelle parfois ce type d'éducation l'école de la deuxième chance.	INEE. (2010). Normes Minimales version en ligne	81
Éducation non formelle	L'ESD soutient une variété de voies d'éducation non formelle, y compris les cours de transition et de rattrapage, les programmes d'apprentissage accéléré et d'éducation professionnelle. Les opportunités d'éducation non formelle permettent aux enfants et aux adolescents de faire la transition vers un enseignement régulier ou leur donnent la possibilité de continuer leur éducation dans un programme d'apprentissage accéléré ou une formation professionnelle.	Éducation Sans Délai (2018). Rapport annuel	64

Terme	Définition	Source	Page
Éducation non formelle	Toute activité éducative organisée et suivie qui ne correspond pas exactement à la définition ci-dessus de l'éducation formelle. L'enseignement non formel peut être ou non dispensé dans des établissements d'enseignement et s'adresse aux personnes de tout âge. Selon les réalités de chaque pays, elle peut couvrir des programmes éducatifs d'alphabétisation pour les adultes, donner une éducation de base aux enfants non scolarisés, des compétences de base ou professionnelles et une culture générale. Les programmes d'éducation non formelle ne suivent pas nécessairement le système d'échelle et peuvent être de durée variable. (UNESCO, 1997)	USAID. (2013). State of the Field Report: Examining the Evidence in Youth Education in Crisis and Conflict	V
Éducation non formelle	Éducation qui est institutionnalisée, intentionnelle et planifiée par un établissement d'enseignement. La principale caractéristique de l'éducation non formelle est qu'elle constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'éducation formelle dans le cadre du processus d'apprentissage continu des individus. Elle permet de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Elle est offerte aux personnes de tout âge mais n'applique pas nécessairement une structure linéaire ; elle peut avoir une durée limitée et/ou une faible intensité et elle est souvent donnée sous forme de cours de courte durée, d'ateliers ou de séminaires. L'éducation non formelle mène souvent à des qualifications non reconnues comme officielles ou comme étant l'équivalent de qualifications officielles par les autorités compétentes au niveau national ou sous-national, ou alors elle ne mène à aucune qualification. L'éducation non formelle peut comprendre des programmes d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes et l'éducation pour les enfants non scolarisés, ainsi que des programmes pour apprendre des compétences de base, des compétences professionnelles, sociales ou de développement culturel.	Yasunaga, M. (2014). L'éducation non formelle comme moyen pour répondre aux besoins éducatifs des enfants et des adolescents non scolarisés. L'Initiative en faveur des enfants non scolarisés de l'UNESCO.	7
Éducation non formelle	« L'éducation non formelle (ENF) peut être simplement définie comme une initiative pédagogique intentionnelle et systématique, normalement en dehors du cadre de l'enseignement formel, où le contenu est adapté aux besoins uniques des apprenants dans des situations spéciales afin d'atteindre des résultats d'apprentissage attendus » (Ireiri, 2014).	Mastercard Foundation. (2018). Éducation alternative et retour à l'école des jeunes non scolarisés dans l'Afrique subsaharienne	20

Terme	Définition	Source	Page
Éducation non formelle	Non-formal education is now often understood as organized learning taking place outside recognized educational institutions. It often focuses on out-of-school youth who are too old to participate in formal schooling opportunities, offering a second chance to those who missed out on school or, for different reasons, did not complete their schooling.	Christophersen, M. (2015). Educating Syrian Youth in Jordan: Holistic Approaches to Emergency Response	8
Non-formal Learning/ Aprendizaje no formal	el aprendizaje que se ha adquirido adicional o alternativamente al aprendizaje formal. En algunos casos también está estructurado según dispositivos de educación y formación, pero de naturaleza y aplicación más flexibles. Usualmente ocurre en contextos comunitarios locales, el lugar de trabajo mediante actividades de las organizaciones de la sociedad civil. Por medio del proceso de reconocimiento, validación y acreditación el aprendizaje no formal puede conducir también a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento.	UNESCO. (2017b). Bases Conceptuales para una Nueva Educación Extraescolar en Guatemala	4
Éducation non formelle	Éducation qui est institutionnalisée, intentionnelle et planifiée par un établissement d'enseignement. La caractéristique déterminante de l'éducation non formelle est qu'elle constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'éducation formelle dans le cadre du processus d'apprentissage continu des individus. Elle permet de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Elle est offerte aux personnes de tout âge mais n'applique pas nécessairement une structure linéaire ; elle peut avoir une durée limitée et/ou une faible intensité et elle est souvent appliquée sous forme de cours à courte durée, d'ateliers ou de séminaires. L'éducation non-formelle mène souvent à des qualifications non reconnues comme officielles par les autorités éducatives compétentes au niveau national ou bien elle ne mène à aucune qualification. L'éducation non formelle peut comprendre des programmes d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes et l'éducation pour les enfants non scolarisés, ainsi que des programmes pour apprendre des compétences de base, des compétences professionnelles, sociales ou de développement culturel.	Glossaire de l'UNESCO/CITE (2011)	



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