

LES JEUNES NON SCOLARISÉS : UNE PERSPECTIVE INTERNATIONALE ET COMPARATIVE

Abdeljalil Akkari
Université de Genève

RESUME

L'ensemble des pays du Sud sont confrontés à la problématique constituée par la persistance d'un grand nombre de jeunes non scolarisés. Cet article propose une analyse comparée de cette question dans différentes régions du monde. La première partie se focalise sur les défis démographiques et socioéconomiques que constitue la jeunesse des populations du Sud. La deuxième partie montre l'évolution de l'agenda international concernant cette problématique. Effectivement, dans les années 1990, la question de l'accès des jeunes à l'école était au centre des préoccupations. Mais, à partir des années 2000, c'est principalement les compétences indispensables aux jeunes non scolarisés qui deviennent la priorité. La troisième partie met en évidence les approches pédagogiques spécifiques mises en œuvre en Afrique, en Asie et en Amérique Latine. La quatrième partie de l'article insiste sur l'impératif de réformer à la fois la forme scolaire mais aussi les modèles de développement socioéconomique afin de trouver une solution durable à la question des jeunes non scolarisés.

ABSTRACT

The Global South faces the persistence of a large number out-of-school youth. This paper offers a comparative analysis of this issue in different regions of the world. The first section focuses on the challenges that a young population represents for the demography and the socioeconomic development of a country. The second section analyzes the evolution of this issue in the international agenda. If in the 1990s, youth access to school was at the center of discussions, from the 2000s, the essential skills and competencies needed by youth become the priority. The third section highlights specific pedagogical approaches implemented in Africa, Asia and Latin America. The fourth section emphasizes the need to reform both the pedagogy of mass-schooling as well as the models of socioeconomic development to find a lasting solution to the issue of out-of-school youth.

Le 20 novembre 1989, les délégués provenant du monde entier réunis au siège des Nations Unies à New York ont adopté à l'unanimité la Convention internationale des droits de l'enfant¹

¹ <http://www.humanium.org/fr/convention/>



entrée en vigueur un an plus tard. Cette Convention affirme que les Etats doivent non seulement répondre aux besoins fondamentaux des enfants dans les domaines de la santé, de la nutrition et de l'éducation, mais aussi garantir leur droit à l'identité et à la protection contre toute forme de violence : que les décisions soient « le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale ». Plus de vingt-cinq ans après l'adoption de ce traité international incontournable sur les droits des enfants, beaucoup reste à faire notamment en matière d'accès à l'éducation.

Cette contribution a pour objectif d'analyser la manière dont la question des jeunes non scolarisés est abordée dans différentes régions du monde. Les spécificités et les convergences seront identifiées et analysées. Le texte se compose de quatre parties. Dans la première partie, nous mettrons en évidence la montée en puissance des jeunes au niveau mondial à la fois par leur nombre, potentialités et besoins. Dans la deuxième partie, c'est essentiellement l'évolution récente de la problématique des jeunes non scolarisés qui sera abordée, notamment à travers les conférences et les déclarations internationales. La troisième partie du texte mettra en exergue la spécificité des approches pédagogiques et conceptuelles utilisées dans différentes régions du monde. La quatrième partie abordera l'intérêt de transférer les expériences concluantes.

1. LA MONTEE EN PUISSANCE DES JEUNES : RICHESSE ET DEFI

La présence d'une proportion importante des jeunes dans la population d'un pays constitue une richesse indéniable. En effet, les jeunes sont non seulement *les adultes de demain*, mais ils constituent également un important levier de changements socioculturels. Il suffit par exemple de penser à l'essor actuel des réseaux sociaux. Les jeunes sont souvent en posture d'initiation des adultes dans ce domaine. Pour paraphraser Schultz (1983) et le titre de son ouvrage « Il n'y a de richesse que d'hommes », on peut affirmer qu'il n'y a de richesse que de jeunes.

Quand la proportion des jeunes représente une part importante de la population, cela indique également un défi de taille, en particulier pour les pays du Sud. Les jeunes nécessitent des investissements massifs dans les services d'éducation et de santé. Ils exigent de surcroît un rythme soutenu de création d'emplois locaux ou des perspectives de migrations internes ou externes. Il est indéniable que les pouvoirs publics sont dans de nombreuses régions du monde dépassés par les problématiques de leur jeunesse. Nous l'avons vu dans les révoltes du printemps arabe qui continuent d'ailleurs à l'heure actuelle. On risque de voir le même scénario de révoltes des jeunes se répéter ailleurs dans le monde. Il suffit d'analyser la proportion des jeunes âgés de 10 à 24 ans dans différentes régions du monde. Nous pouvons distinguer trois catégories de pays : les pays où la proportion des jeunes de 10 à 24 ans est entre 10 et 19%, les pays où cette proportion est entre 20 et 29%, et les pays où cette proportion est supérieure à 30%. L'Afrique subsaharienne sera particulièrement concernée par le défi que représente la jeunesse. Le pourcentage des jeunes de 10-24 ans représente plus de 30 % de la population dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne. Les pays du Sahel seront encore confrontés à cette question en 2050. L'évolution du pourcentage de jeunes de 15-24 ans entre 1980 et 2015 dans le monde est contrastée. D'une part, on peut observer une baisse du pourcentage des jeunes

dans quelques pays du Sud, en particulier les pays émergents (Amérique Latine et Asie). D'autre part, le défi continu que constitue la jeunesse pour la plupart des pays d'Afrique subsaharienne où l'âge médian est autour de 15-17 ans.

Les jeunes n'ont jamais été aussi nombreux dans le monde. Selon une étude du Fonds des Nations Unies pour la Population (UNFPA, 2014), le groupe des 10-24 ans représente 1,8 milliards d'habitants. Or, au niveau mondial, le taux de chômage des jeunes a eu tendance entre 1991 et 2013 à augmenter, et se situe entre 11 et 13% (International Labour Organization, 2013).

Il nous semble que l'urgence des problématiques liées aux jeunes, en particulier en Afrique, exige une révision des modèles de développement socioéconomique adoptés jusqu'à maintenant. La question cruciale à se poser est celle de la place des jeunes dans les sociétés en développement et l'impératif de ne pas laisser une proportion importante d'entre eux à la marge du développement économique et social. Evidemment, une condition nécessaire, mais pas suffisante, est de ne pas les laisser à l'extérieur du système éducatif (formel et non formel) ou productif.

2. L'EVOLUTION RECENTE DE LA PROBLEMATIQUE DES JEUNES NON SCOLARISES DANS LE MONDE

Si elle n'est pas tout à fait récente, la problématique des jeunes non scolarisés a connu des évolutions substantielles durant les dernières décennies. Avant les années 2000, la question était principalement abordée sous l'angle de l'accès à l'école. Des efforts ont été consentis par les gouvernements nationaux, mais aussi par la coopération internationale, pour développer la capacité d'accueil des écoles, et pour inciter les populations à envoyer et maintenir leurs enfants (en particulier les filles) à l'école par le développement d'infrastructures scolaires de proximité, et parfois par des programmes comprenant une composante sous la forme d'incitation monétaire (cash transfer). La question de l'accès n'est pas encore totalement résolue, mais touche actuellement des groupes spécifiques comme les plus pauvres, les filles et les minorités ethniques. Par ailleurs, la multiplication des conflits armés dans différentes régions du monde met en évidence l'ampleur de la déscolarisation dans de tels contextes et la difficile reconstruction post-conflit des systèmes d'éducation et de formation (Van der Linden, 2015).

Après la conférence internationale de Dakar sur l'éducation pour Tous de 2000, la question de la qualité est devenue le leitmotiv des politiques éducatives internationales. La non scolarisation était supposée diminuer si les écoles offraient une éducation de meilleure qualité et d'une pertinence accrue. La responsabilité de la forme scolaire traditionnelle dans la déscolarisation constatée dans certaines régions et les liens nécessaires entre école et son environnement socioculturel ont mobilisé les acteurs de l'éducation. A partir de la fin des années 2000, la non scolarisation de jeunes a abouti à une réflexion sur les compétences indispensables aux jeunes ou les compétences utiles pour le développement (skills for development). La mesure des apprentissages acquis à l'école, les liens de ces apprentissages avec le monde du travail et les

compétences/connaissances nécessaires aux jeunes pour y accéder sont devenus les thèmes principaux du débat.

L'un des problèmes les plus complexes que rencontrent les chercheurs et les responsables des politiques éducatives et sociales visant les jeunes non scolarisés concerne la fiabilité des statistiques et des données disponibles sur cette population. Comme le souligne Carr-Hill (2012), les enfants non scolarisés ne sont pas souvent inclus dans les enquêtes statistiques nationales en raison de leur mode de vie (nomades, sans domicile fixe) ou statut social (pauvres, minorités ethniques). Il est également utile d'observer que ni la croissance économique élevée, ni le recul relatif de la pauvreté n'ont mécaniquement fait décroître le travail des enfants et la déscolarisation dans les pays émergents (Brésil, Inde, Mexique, Chine, Afrique du Sud etc.). Un seul élément semble faire la différence : la mise en place de politiques publiques ambitieuses ciblant la vulnérabilité des plus pauvres (Manier, 2010).

Il nous semble que la problématique éducative des jeunes ne constitue pas un problème conjoncturel lié au niveau du développement d'un pays. Elle interroge dans le même temps la pertinence de la forme scolaire et son incapacité à mobiliser et intégrer tous les jeunes aussi bien dans les pays du Nord que du Sud. Cette problématique pose aussi la question des liens entre éducation/formation et accès à emploi devenus hypothétiques sous la double influence de la globalisation économique non régulée et de la massification scolaire.

3. LA SPECIFICITE DES APPROCHES PEDAGOGIQUES ET CONCEPTUELLES UTILISEES SELON LES REGIONS

Si l'on observe la question des jeunes non scolarisés dans différentes régions du monde, force est de constater que les approches, notions, concepts utilisés diffèrent substantiellement. Nous développerons ci-dessus les termes du débat dans trois principales régions du Sud : Afrique subsaharienne, Amérique Latine et Asie.

Afrique subsaharienne

Pour répondre à la problématique de la non scolarisation, l'Afrique a tenté dans les années 1960-70 d'adapter son enseignement hérité de l'époque coloniale à sa réalité largement rurale et communautaire. De nombreuses initiatives ont été mises en œuvre comme le concept *ujamaa* par Nyerere en Tanzanie, la ruralisation de l'enseignement et l'alphabétisation fonctionnelle promues notamment par l'UNESCO. Ensuite, c'est l'éducation informelle ou non formelle qui a été la réponse de l'Afrique subsaharienne à la non scolarisation. En raison de sa flexibilité, l'éducation non formelle a fait l'objet d'un véritable culte pédagogique dans la région. Elle s'est même institutionnalisée en bénéficiant dans certains pays d'une direction officielle au sein des ministères de l'éducation ou parfois même d'un ministère de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation. L'éducation non formelle s'est également nourrie de l'incapacité de l'Etat à massifier l'accès à l'éducation scolaire dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne en raison à la fois du faible héritage scolaire colonial et d'une démographie galopante. Les ONG ont été particulièrement entreprenantes pour pallier à cette incapacité de l'Etat.

L'évolution même des activités classées sous le sigle de l'éducation non formelle invalide partiellement la pertinence théorique de la notion. En effet, il est difficile de parler d'éducation non formelle quand il y a un curriculum officiel fixé, des enseignants bénéficiant de multiples formations continues et des évaluations périodiques des apprenants effectués par le ministère de l'éducation. Par ailleurs, l'éducation non formelle suscite de nombreuses interrogations sur sa fécondité pédagogique et conceptuelle qu'on peut résumer dans les points suivants :

- Malgré son institutionnalisation, elle ne bénéficie pas de financements nationaux adéquats et de la bienveillance des pouvoirs publics. Dans certains pays, elle est maintenue en vie uniquement grâce à la coopération internationale et aux partenaires techniques et financiers.
- Chez la plupart des acteurs de l'éducation, le non formel a une acception négative : le non officiel, le marginal, le périphérique.
- L'éducation non formelle ne jouit pas d'un prestige social auprès des familles et des jeunes scolarisés. Elle est dévalorisée et à la marge de la demande sociale d'éducation et de formation. D'où l'engouement que suscite dans les programmes d'éducation non formelle les passerelles ramenant les élèves vers l'école formelle. Cette dernière demeure donc le seul horizon désiré par les familles.
- La formalisation de l'éducation non formelle (curriculum, formation continue des enseignants etc.) fait qu'il est difficile de la distinguer de la forme scolaire traditionnelle.

Actuellement, l'éducation non formelle est de plus en plus remplacée en Afrique subsaharienne par le terme *alternatives éducatives* pour les jeunes non scolarisés. Ces alternatives flexibles ont l'avantage de se placer tantôt à l'intérieur du système éducatif tantôt à l'extérieur. Elles constituent un terrain propice à l'expérimentation et à l'innovation dans lequel les ONG sont particulièrement actives. Nous pouvons citer comme exemple les alternatives éducatives soutenues par la coopération suisse en Afrique de l'Ouest qui offrent une scolarisation adaptée aux populations nomades (Barry et al., 2012).

Amérique Latine

En Amérique Latine, la question de la non scolarisation était dans les années 1980 essentiellement rattachée à la problématique d'un groupe social spécifique : les enfants de la rue (Mickelson, 2002 ; Rivard, 2004), même si ce débat est plus global (Shephard, 2014). Durant ces années marquées dans le sous-continent par les politiques d'ajustement structurel et leurs conséquences sociales néfastes, les enfants de la rue dans les grandes villes latino-américaines comme Sao Paulo, Rio de Janeiro, Bogota, Mexico ou Lima ont mobilisé les pouvoirs publics et les organisations de la société civile.

Le retour de la croissance économique et la réduction de la pauvreté extrême dans les années 1990-2000 ont rendu possible une baisse notable du nombre d'enfants concernés et un accès plus facile des plus pauvres aux institutions scolaires. Par conséquent, la problématique de la non scolarisation a quitté l'espace du *travail social* pour occuper celui des liens entre éducation et travail. Certains pays ont également mis en place un véritable système alternatif permettant

à des jeunes non scolarisés ou déscolarisés d'obtenir une éducation de base souvent dans des cours du soir ayant lieu au sein des établissements scolaires publics et animés par des opérateurs aussi bien publics que privés.

L'expérience du Brésil dans ce domaine est très instructive. Les défis posés par l'éducation des jeunes déscolarisés au Brésil ont débouché sur une politique publique de l'Etat qui élargit les actions spécifiques du gouvernement en offrant un enseignement désigné comme supplétif et ouvert à tous. Cette nouvelle gouvernance de l'éducation des jeunes déscolarisés correspond à une action coordonnée entre les pouvoirs publics et la société civile visant à garantir le droit de chacun à l'éducation par des cadres juridiques, financiers et opérationnels appropriés (Machado, 2009). L'extension en 1988 de la scolarité obligatoire à une durée de huit ans par la loi 5692 a transformé une proportion importante de la population en usagers potentiels de l'enseignement supplétif au Brésil. L'extension du droit à l'éducation de base a été possible par le travail des mouvements sociaux, et a mis en évidence la responsabilité première de l'Etat dans l'éducation des jeunes. L'enseignement supplétif se compose au Brésil de deux niveaux. Le niveau 1 constitue une continuation des expériences d'alphabétisation impulsées dans une large mesure par l'héritage pédagogique de l'éducation populaire brésilienne, et en particulier celui de Paulo Freire. Ce niveau est marqué par la diversité aussi bien des approches pédagogiques que des promoteurs (écoles, églises, syndicats, centres communautaires, municipalités). Le niveau 2, qui correspond aux dernières années de l'enseignement fondamental, a fait l'objet d'une réglementation plus stricte de la part des conseils d'éducation. Le contenu correspond au programme de l'enseignement régulier, et est marqué par une certaine homogénéité (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001).

L'enseignement supplétif, aussi bien au Brésil que dans le reste des pays d'Amérique Latine, souffre d'un problème d'identité. En effet, le paradigme de l'éducation populaire d'inspiration freirienne qui a servi comme une référence pédagogique aux promoteurs de l'enseignement supplétif est basée sur l'idée de rapprocher cet enseignement des réalités socioculturelles de sa clientèle potentielle de non scolarisés. Cette dernière était supposée ne se composer que de personnes adultes d'origine culturelle ouvrière et rurale. Or, il y a eu un changement radical de la clientèle des cours supplétifs. Les inscrits sont devenus de plus en plus jeunes et urbains, en fonction de la dynamique de l'école brésilienne et des pressions exercées par le monde du travail. En conséquence, plus qu'une « nouvelle école » visant un nouveau public pas bien desservi par l'école de base insuffisante, l'enseignement supplétif s'est converti en un mécanisme d'accélération de l'éducation de base pour les adolescents et les jeunes ayant un faible rendement à l'école régulière ou voulant s'insérer d'une manière précoce dans le marché du travail (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001). L'enseignement supplétif permettrait d'avoir un « concentré d'éducation de base » en moins de temps que l'éducation de base publique ordinaire. Ce complément est nécessaire pour une entrée rapide dans la vie active.

L'une des approches les plus utilisées dans l'éducation des jeunes non scolarisés en Amérique Latine est basée sur l'analyse des liens entre travail et éducation. Cette approche se base pour une large part sur l'analyse marxiste qui postule que restructuration productive et mondialisation néolibérale favorisent la crise structurelle du travail salarié et l'exclusion. Cette

approche met la lutte éthico-politique pour la transformation d'un monde social marqué par les inégalités au centre des débats en Amérique Latine (Jacinto, 2010). L'organisation autonome de l'éducation des exclus, comme celle portée par le Mouvement des Travailleurs Sans Terre (MST) au Brésil et ailleurs dans le sous-continent, et les expériences d'économie populaire sont de ce point de vue très intéressantes à étudier (Trein & Ciavatta, 2006). Il est utile d'observer qu'à quelques rares exceptions, les chercheurs travaillant sur l'Amérique latine ont peu utilisé le concept d'éducation non formelle (La Belle, 2000).

Asie

Cette région du monde, qui a été confrontée la première à l'explosion démographique des jeunes déscolarisés, a mis en place des programmes ambitieux de contrôle des naissances. Il s'agit aussi d'une région qui a mis en application la révolution verte dans le secteur agricole afin de réduire les risques de famine. Certains pays de la région ont également pu mettre sur pied un modèle de développement basé sur l'industrialisation. Tous ces facteurs ont permis d'absorber une partie des jeunes non scolarisés de la région par le marché de l'emploi formel et informel. Les modes d'éducation et de formation scolaire ou non ont connu des transformations importantes en Asie durant les dernières décennies (Capdeville-Zeng, 2014). La massification scolaire récente a mis sur le marché de travail de nouvelles vagues de jeunes plus ou moins scolarisés avec des tensions palpables au niveau du marché de l'emploi comme l'illustre l'exemple de l'Inde.

Actuellement, la problématique de la non scolarisation est abordée par deux perspectives principales en Asie. La première se focalise sur la persistance du travail des enfants dans de nombreuses régions d'Asie. La pauvreté extrême amène de nombreux jeunes à quitter d'une manière précoce l'école (Kabeer, Nambissan & Subrahmanian, 2003 ; Lange & Henaff, 2010). La focalisation sur les enfants travailleurs et les enfants de la rue est particulièrement présente dans le sous-continent indien (Tercier, 2003). La déscolarisation est donc intimement liée à des contraintes socioculturelles et économiques (Banik & Neogi, 2015). Les enfants contribuent fortement à la subsistance des familles pauvres en travaillant aux champs ou en exerçant des petits métiers du secteur informel (vendeurs de rue, trieurs de déchets etc.). Leur contribution peut atteindre 20% ou 25% du revenu familial. Dans des sociétés dépourvues de protection sociale, leurs revenus viennent amortir l'insécurité chronique des familles. La perte d'activité ou le départ du chef de famille, une mauvaise récolte, un désastre naturel, l'arrivée d'une maladie ou tout autre aléa de la vie suffisent à sortir les enfants de l'école et les mettre au travail.

Les groupes sociaux contraints de faire travailler leurs enfants en Asie sont les exclus de la prospérité, qui cumulent pauvreté, endettement, illettrisme, et absence de protection sociale. Cela correspond à des centaines de millions d'urbains sans travail, de paysans sans terres échoués dans les bidonvilles, de travailleurs pauvres, de migrants intérieurs, aux enfants déscolarisés, de familles monoparentales et de membres de minorités ethniques ou de basses castes. La vulnérabilité de ces populations ouvre la voie à toutes formes d'exploitation dont certaines sont extrêmes (servitude des enfants pour dette, trafics etc.). En Inde, par exemple, les planteurs de coton de la prospère région du Gujarat envoient des intermédiaires recruter des

enfants dans les zones tribales pauvres du Rajasthan voisin pour disposer d'une main-d'œuvre bon marché (Manier, 2010)

Cependant, la pauvreté n'explique pas partout en Asie le phénomène de déscolarisation. Prigent (2011) déconstruit dans une étude récente l'idée selon laquelle les enfants des rizières quittent l'école primaire au Cambodge du fait d'obligations économiques familiales. Ainsi « libérés » de la contrainte économique à l'échelle locale, l'auteur montre que, dans une certaine mesure, les enfants quittent l'école parce qu'ils disposent d'un pouvoir de décision en la matière. En effet, les parents d'élèves semblent peu intervenir sur la destinée scolaire de leurs enfants. Le rapport que les parents entretiennent avec l'institution scolaire et l'intérêt que les riziculteurs cambodgiens vouent à l'acquisition du savoir scolaire semblent jouer un rôle central. La déconnexion entre scolarisation et amélioration de la productivité dans les rizières semble engendrer un certain désintérêt pour la forme scolaire actuelle.

La deuxième perspective utilisée en Asie se focalise sur la récupération des enfants non scolarisés par la formation professionnelle et l'équipement de jeunes déscolarisés de compétences utiles à l'emploi. Les programmes de formation professionnelle offrent des alternatives sérieuses à de nombreux jeunes. De même, certains programmes forment les non scolarisés à l'entrepreneuriat et au développement des microentreprises. Le programme I-lead lancé par l'ONG Aide et Action en Asie du Sud est une réussite remarquable. Les centres développés proposent des formations professionnalisantes aux jeunes âgés entre 18 et 25 ans qui ont arrêté l'école ou qui viennent de communautés défavorisées. Il existe aujourd'hui près de 98 centres, répartis dans 18 Etats de l'Inde dans des domaines aussi divers que la santé, l'automobile, l'esthétique et l'informatique. Le soutien de l'Etat et des grandes entreprises semble être l'une des clefs du succès de ce programme novateur (Aide et Action, 2012).

Le tableau suivant synthétise la diversité et les spécificités des approches conceptuelles et pédagogiques utilisées pour aborder la problématique de la non scolarisation dans différentes régions du monde.

Tableau 1. La spécificité des approches pédagogiques et conceptuelles utilisées

Régions	Concepts et termes clefs	Relations avec le système éducatif et acteurs principaux	Contexte socioéconomique et politique
Afrique	Ruralisation de l'enseignement Alphabétisation fonctionnelle Education informelle Education non formelle Alternatives éducatives	En dehors du système éducatif Passerelles avec l'école formelle ONG Coopération internationale	Exode rural Faiblesse de l'emploi dans le secteur formel Fragilité de l'Etat Absence d'un programme ambitieux de contrôle des naissances
Amérique Latine	Enfants de rue Education populaire Education pour le travail Education pour la production	A l'intérieur du système éducatif (flexibilité) Etat ONG	Inégalités sociales Industrialisation Urbanisation Transition démographique
Asie	Travail des enfants Formation professionnelle Entreprenariat	Etat ONG	Programme de contrôle des naissances Révolution verte Dynamisme économique Insertion industrielle dans la globalisation économique Pauvreté

En résumé, nous observons que les pays du Sud ont répondu au défi de la non scolarisation d'une façon disparate qui reflète la manière dont ils se sont appropriés la forme scolaire, à l'origine européenne, mais qui s'est actuellement globalisée. Depuis leur indépendance, les pays du Sud tentent d'une manière plus ou moins réussie de s'approprier la forme scolaire qui demeure un modèle extractif et exogène en particulier en Afrique subsaharienne (Serpell, 1993). Extractif dans le sens où les jeunes qui réussissent à l'école sont généralement perdus pour leurs communautés locales. Réussir à l'école signifie souvent quitter son village. Serpell et Marfo (2014) nous rappellent à juste titre que la difficile indigénisation de la forme scolaire en Afrique subsaharienne est en partie liée à l'hégémonie des langues étrangères et à la marginalisation des langues indigènes à l'école et dans la transmission des savoirs.

Dans les trois régions examinées dans cette section, il importe de souligner que les jeunes non scolarisés ont besoin d'une reconnaissance de leurs droits et valeurs. Comme le souligne

Phuong Luong et Nieke (2014), la reconnaissance se trouvent à tous les niveaux de la chaîne éducative :

The paradigm of recognition is manifested in four major components of the inputs including policies, strategies and standards; human resources (administrators, teachers, learners and community); infrastructure, facilities, curriculum and materials; and financial resources that determine the quality of education. The development of policies, strategies and standards in the paradigm of recognition aims at the equal development opportunities and entitlements for learners from culturally diverse background, different living conditions and capabilities. Policies, strategies and standards serve as a means for educators to enable all learners to have adequate access to quality education and to develop their full potential (p. 180).

4. L'INTERET DE TRANSFERER LES EXPERIENCES CONCLUANTES

La manière dont un pays répond au défi posé par la non scolarisation ou la déscolarisation des jeunes dépend de la mobilisation de l'Etat, de la société civile et des réponses des acteurs de l'éducation. Il nous semble donc utile, au-delà des spécificités nationales et de la diversité des modèles de développement, de réfléchir sur la nécessité de s'inspirer des expériences concluantes et de tenter de les partager entre les différentes régions du monde. Cependant, avant de réfléchir sur le transfert d'expériences, il est nécessaire de souligner l'importance du modèle de développement socioéconomique privilégié dans la construction de réponses appropriées au défi de la non scolarisation des jeunes. Il importe en particulier de relever la nécessité d'élargir les possibilités d'emploi des jeunes afin d'impulser leur demande d'éducation et de formation. La déscolarisation des jeunes est aussi un signal d'une baisse généralisée de la croyance sociale dans la possibilité d'insertion sociale et professionnelle par l'éducation.

La réflexion sur la problématique des jeunes non scolarisés ne peut pas être pertinente si on se limite au secteur de l'éducation. C'est une double approche holistique et dialectique qu'il faut avoir de cette problématique.

Holistique, dans le sens d'aborder la problématique des jeunes non scolarisés du point de vue de la formation, du travail, de la pauvreté, de l'économie et du développement national et local. Une enquête sur les enfants et adolescents de 12-13 ans en-dehors de l'école en République Démocratique du Congo (RDC) montre par exemple qu'ils sont davantage des filles (60,4%), se retrouvent plus dans les ménages les plus pauvres (64,9%) et dans les ménages dont le chef de ménage n'a aucun niveau d'instruction (46,5%). Les déterminants de l'exclusion scolaire sont d'ordres socioculturels et économiques. Pour les filles, le mariage précoce augmente les risques de quitter l'école. Le confiage des enfants, une pratique courante en RDC comme dans d'autres pays africains, est aussi un des déterminants de l'exclusion scolaire. Les enfants confiés (apparentés ou non au chef de ménage) ont un risque plus grand de se retrouver en-dehors de l'école que les enfants biologiques du chef de ménage (UNICEF, 2013). Par ailleurs, il est important de souligner l'importance d'une révolution technologique dans l'agriculture et d'une politique de planning familial par l'espacement et la réduction du nombre de naissances dans les efforts pour répondre à la problématique des jeunes déscolarisés et non scolarisés. L'Asie a pu agir sur ces deux plans depuis quelques décennies. L'Afrique devra trouver son propre chemin et apprendre des expériences asiatiques antérieures.

Dialectique, en considérant que les liens entre éducation et développement sont dialectiques. Autrement dit, un pays ne peut *pas faire de la scolarisation* en escomptant qu'elle tirera automatiquement le *développement économique*. Par ailleurs, un pays ne peut pas se contenter de prioriser le développement économique en comptant uniquement sur le *marché du travail* pour élever le niveau de formation des jeunes. Education et développement ont une relation dialectique, et il importe d'investir simultanément dans les deux. Les estimations internationales sont convergentes pour souligner le coût économique de la non scolarisation des jeunes. Les pertes varient de 1% du PIB en Thaïlande à 10% du PIB en Gambie (Thomas & Burnett, 2013).

En raison des difficultés d'engager un processus de développement socioéconomique local durable, certains pays priorisent l'investissement dans des programmes de formation en faveur des jeunes déscolarisés. Le cas des pays du Sahel est un bon exemple qui illustre l'impasse prévisible qui les menace. En effet, il serait contreproductif de proposer des formations alternatives multiples aux jeunes déscolarisés sans *s'assurer au préalable* d'avoir préparé les conditions d'une activité économique viable au-delà de la culture de subsistance pluviale (ne dépassant pas au maximum 5-6 mois durant l'année). Des investissements dans les systèmes d'irrigation, dans le soutien au secteur artisanal traditionnel, dans l'accès au microcrédit, dans le développement des services liés à la production agricole irriguée, dans les travaux d'infrastructure et de construction sont nécessaires si l'on veut offrir un espoir d'insertion aux jeunes du Sahel. Privilégier les passerelles entre éducation non formelle et éducation formelle (secondaire), comme c'est malheureusement souvent encore le cas aujourd'hui, nous semble même représenter une approche contreproductive. En effet, elle donne un faux espoir aux jeunes ayant rejoint l'école formelle après avoir fréquenté un programme d'éducation non formelle. Ils finissent par rentrer rapidement au village car ils se rendent compte qu'ils n'ont pas de possibilité de percer dans un système secondaire urbain sélectif et couteux.

Il serait également utile de porter le regard des chercheurs et des acteurs du développement sur trois aspects de l'éducation et de la formation des jeunes non scolarisés : le droit à l'éducation, la pertinence et le rôle de l'Etat.

Le premier aspect concerne le *droit à l'éducation* et les moyens de le rendre effectif pour les jeunes non scolarisés. Deux visions s'affrontent à ce propos. Une première approche, humaniste, qui postule l'intérêt d'inscrire le droit à l'éducation des jeunes comme une responsabilité des Etats. Si cette responsabilité a été reconnue par la communauté internationale pour l'éducation de base, son extension aux 16-24 ans ne fait pas l'objet d'un consensus, même si la Déclaration d'Incheon de 2015 va dans ce sens. Une deuxième approche, ancrée dans l'économie, d'inspiration souvent néolibérale, met plus l'accent sur la responsabilité individuelle des jeunes, des entreprises à s'engager dans un processus de formation en emploi. Le marché du travail et les stratégies sociales et familiales jouent un rôle central dans le cadre de cette deuxième approche.

Le deuxième aspect concerne la nécessaire réflexion sur la non *pertinence* actuelle de la forme scolaire par rapport à la problématique des jeunes non scolarisés. Il s'agit donc d'identifier les

caractéristiques d'une éducation alternative pertinente pour les jeunes scolarisés et non scolarisés. Selon Morin (1999), il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre, d'une part, nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés et, d'autre part, des réalités ou problèmes de plus en plus pluridisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires. Dans cette inadéquation, le contexte, le global, le multidimensionnel et le complexe deviennent invisibles. Pour qu'une connaissance soit pertinente, l'éducation devra les rendre évidents et explicites pour tous les jeunes.

Le troisième aspect concerne le rôle de l'Etat dans la construction d'une réponse à la problématique des enfants non scolarisés. L'expérience des Philippines est à ce propos édifiante. Entre 2008 et 2013, le nombre d'enfants non scolarisés a baissé de 12% à 5%. Ce succès peut être attribué à trois interventions du Gouvernement philippin : (1) la promulgation et l'application de l'exigence de 12 années d'éducation de base, y compris deux années d'éducation pour la petite enfance, (2) l'augmentation du budget du ministère de l'éducation et (3) l'expansion des programmes sociaux gouvernementaux de « cash transfer » qui incitent les familles à envoyer leurs enfants à l'école (David & Albert, 2015). Il est donc primordial de rappeler que l'éducation est un bien public, et c'est à l'Etat que revient la responsabilité première de la disponibilité de ce bien pour tous (UNESCO, 2015).

5. CONCLUSION

La problématique des jeunes non scolarisés touche la plupart des pays du Sud, et appelle un renforcement de la coopération internationale dans ce domaine. Cette question nécessite avant tout une révision des stratégies de développement socioéconomique afin de ne laisser personne au bord de la route de la prospérité économique et de l'intégration sociale. La lutte contre la pauvreté extrême qui est au centre de nouvelle stratégie internationale de développement va dans le bon sens. Cependant, les avancées rendues possibles, par la Convention internationale des droits de l'enfant mentionnée au début de cette contribution et des politiques nationales ou internationales, demeurent fragiles. En 1998, la crise asiatique avait entraîné une hausse de l'abandon scolaire et du nombre d'enfants actifs aux Philippines, en Thaïlande et en Indonésie (Manier, 2010). Aujourd'hui, les mêmes effets pourraient se reproduire au Brésil, en Chine ou en Afrique du Sud en raison du ralentissement économique mondial actuel. Par ailleurs, la déscolarisation requiert aussi une réflexion sur la pédagogie scolaire. En effet, même dans les pays industrialisés, de nombreux jeunes quittent l'école d'une manière précoce et sans aucune qualification ou espoir d'insertion socioprofessionnelle (Lukes, 2015). Il est donc crucial de concevoir des programmes scolaires qui motivent les jeunes et les incite à développer leurs potentialités et à prendre en charge leur avenir par l'éducation.

La question de la pertinence de l'éducation reçue se pose pour tous les apprenants et avec une plus grande acuité pour les jeunes déscolarisés ou non scolarisés. Nous tenterons dans ce qui suit de dessiner les contours d'une éducation alternative pertinente pour ce public. Il nous semble important de poser la question de la pertinence à trois niveaux : individuel, institutionnel et sociétal.

Au niveau individuel, une éducation pertinente pour ces jeunes est avant tout une éducation qui leur donne du pouvoir (empower) sur leurs propres vies, qui les rend autonomes et capables de prendre des décisions appropriées dans un contexte d'adversité (Barry *et al.*, 2012 ; Sen, 2000). Deux aspects sont incontournables pour accroître la pertinence au niveau individuel : employabilité et citoyenneté. Il n'est pas utile d'opposer ces deux dimensions mais de les voir comme concomitantes.

Au niveau institutionnel, la structure ou institution qui propose une éducation alternative à ces jeunes puise sa pertinence dans son caractère soutenable pour le contexte local. Elle nécessite d'être supportable à long terme du point de vue de son coût. Autrement dit, si la coopération internationale peut donner une impulsion de départ pour la mise en œuvre de programmes d'éducation alternative, elle doit intégrer la composante durabilité dans les projets qu'elle soutient. Les formateurs et les enseignants doivent jouir d'une légitimité et d'une crédibilité aux yeux des communautés locales et des jeunes dont ils ont la charge. En outre, il nous semble pertinent que l'institution puisse faire preuve d'une redevabilité locale (Serpell, 1999). D'où l'importance d'associer les communautés locales dans la conception, la gestion et la supervision des activités d'éducation alternative. Il s'agit ici de libérer les institutions d'éducation alternative du carcan hérité de l'hégémonie de la forme scolaire et sa tradition bureaucratique (Baba-Moussa, 2012).

Au niveau sociétal, la pertinence se situe ici au niveau de la contribution des alternatives éducatives offertes aux jeunes déscolarisés ou non scolarisés au développement socioéconomique de la société. Les connaissances et les compétences acquises par ces jeunes doivent améliorer les conditions d'existence de la population dans son ensemble et la cohésion sociale. Nous voudrions donner comme illustration de la pertinence au niveau sociétal, l'importance de la valorisation de l'identité culturelle et linguistique des communautés locales.

REFERENCES

- Aide et Action. (2012). *Initiative for Livelihood Education and Development. Annual Report 2011*. Chennai: Aide et Action South Asia.
- Baba-Moussa, A. R. (2012). Les réformes de l'éducation en Afrique. Quelle articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle? Réflexion à partir du cas béninois. *Perspectives en éducation et formation*, 1, 113-124.
- Banik, A. & Neogi, D. (2015). Poverty and earning compulsions for the family have pushed children out of schools: A study in dropouts in basic education level in North-East India. *International Journal of Social Economics*, 42(10), 946-958.
- Barry, B., Sidibe, A., Baka, H., El Moctar, A., Sow, O., Mugo, J. K & Gantenbein, N. (2012). *Etude d'une formule d'éducation alternative viable à l'autonomisation des jeunes issus des communautés pastorales/nomades: cas du Burkina Faso, du Niger, du Mali, du Nigeria, de la Mauritanie et du Kenya*. Tunis: ADEA.
- Capdeville-Zeng, C. (2014). Comparaison des modes d'éducation passés et contemporains en Asie (Inde, Asie du Sud-Est, Chine). *L'Homme*, 2, 91-110.

- Carr-Hill, R. (2012). Finding and then counting out-of-school children. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(2), 187-212.
- David, C. C. & Albert, J. R. G. (2015). *Recent Trends in Out-of-School Children in the Philippines*. Quezon City: Philippine Institute for Development Studies.
- Di Pierro, M. C., Joia, O. & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, 21(55), 58-77.
- Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- International Labour Office.(2013). *Global employment trends 2013: Recovering from a second jobs dip*. Geneva: ILO.
- Kabeer, N., Nambissan, G. & Subrahmanian, R. (2003). *Child labour and the right to education in south Asia: needs versus rights?* New Dehli: SAGE Publications.
- La Belle, T.J. (2000). The Changing Nature of Non-formal Education in Latin America. *Comparative Education*, 36(1), 21-36.
- Lange, M. F. & Henaff, N. (2010). Accès à l'éducation et pauvreté au Viêt Nam. In A. Akkari & J.-P. Payet (Ed.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification* (Raisons éducatives, Vol. 14, pp. 249-277). Bruxelles: DeBoeck.
- Lukes, M. (2015). *Latino Immigrant Youth and Interrupted Schooling: Dropouts, Dreamers and Alternative Pathways to College*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Machado, M. M. (2009). *A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública*. Brasília: INEP.
- Manier, B. (2010). Travail des enfants, les leçons des pays émergents. *Le Monde Diplomatique*. Récupéré le 15 septembre 2015 de <http://www.monde-diplomatique.fr/carnet/2010-05-10-Travail-des-enfants>
- Mickelson, R. A. (2002). *Children on the streets of the Americas: Globalization, homelessness and education in the United States, Brazil, and Cuba*. London: Routledge.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO.
- Phuong Luong, M. & Nieke, W. (2014). Conceptualizing Quality Education from the Paradigm of Recognition. *Journal of Education and Practice*, 5(18), 178-191.
- Prigent, S. (2011). La faible scolarisation en milieu rural cambodgien s'explique-t-elle seulement par la pauvreté? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 63-83.
- Rivard, J. (2004). Des pratiques autour des jeunes/enfants des rues: une perspective internationale. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(1), 126-148.
- Schultz, T.W. (1983). *Il n'est richesse que d'hommes: investissement humain et qualité de la population*. Paris: Bonnel.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris: Seuil.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling: Life-journeys in an African society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serpell, R. (1999). Local accountability to rural communities: a challenge for educational planning in Africa. In F. Leach & A. Little (Ed.), *Education, Cultures and Economics: Dilemmas for Development* (pp. 107-135). New York: Garland.

- Serpell, R. & Marfo, K. (2014). Some long-standing and emerging research lines in Africa. *Child development in Africa: Views from inside. New Directions for Child and Adolescent Development*, 146, 1–22.
- Shephard, D. D. (2014). Nonformal education for improving educational outcomes for street children and street youth in developing countries: a systematic review. *International Journal of Social Welfare*, 23(4), 349-361.
- Tercier, A. S. (2003). *Enfants des rues de Bombay: Snehasadan, la maison de l'amitié*. Paris: Karthala.
- Thomas, M. & Burnett, N. (2013). *Exclusion from education: the economic cost of Out of school Children in 20 countries*. Doha: Educate a child. Results for development.
- Trein, E. & Ciavatta, M. (2006). *O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Van der Linden, J. (2015). Non-formal education and new partnerships in a (post-) conflict situation: 'Three cooking stones supporting one saucepan'. *International Journal of Educational Development*, 42, 54-62.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2013). *Rapport de l'enquête nationale sur les enfants et les adolescents en dehors de l'école*. Kinshasa: UNICEF-RDC.
- UNFPA. (2014). *Etat de la population dans le monde*. Genève: UNFPA.