

SOUTENIR L'ACCÈS ET LE MAINTIEN DES ENFANTS À L'ÉDUCATION DANS LES CONTEXTES D'URGENCE, DE FRAGILITÉ OU DE CONFLIT

Document de travail de l'étude exploratoire du KIX du



Canada



TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	1
Acronymes.....	2
1 Introduction	4
2 Contexte	4
2.1 Pourquoi l'éducation dans les situations d'urgence est-elle nécessaire? En raison des répercussions des situations d'urgence sur l'éducation des enfants.....	6
2.2 À quoi ressemble la programmation de l'éducation dans les situations d'urgence?..	7
2.3 Deux populations font l'objet de cette étude exploratoire : les enfants et jeunes non scolarisés (EJNS) et les enfants qui risquent de décrocher de l'école (DECE).....	8
3 Méthodologie	10
4 Sous-thème 1 : Réintégration des enfants non scolarisés et maintien des élèves à risque.....	11
4.1 Contexte.....	11
4.2 Particularités régionales : Obstacles et défis.....	13
Obstacles cités pour le Pôle Afrique 19 et le Pôle Afrique 21.....	13
Obstacles cités par le Pôle EMAP	15
Obstacles cités par le Pôle Amérique latine et Caraïbes	18
4.3 Solutions citées dans toutes les régions	19
5 Sous-thème 2 : Formation du personnel enseignant et soutien au travail avec les enfants non scolarisés et à risque.....	24
5.1 Contexte	25
5.2 Obstacles : Particularités régionales.....	28
Obstacles cités pour le Pôle Afrique 19 et le Pôle Afrique 21.....	28
Obstacles cités par le Pôle EMAP	29
Obstacles cités par le Pôle Amérique latine et Caraïbes	30
5.3 Solutions citées dans toutes les régions	31
6 Sous-thème 3 : Soutenir le bien-être socio-émotionnel des enfants non scolarisés et à risque.....	34
6.1 Contexte.....	35
6.2 Obstacles cités dans toutes les régions	38

6.3 Solutions citées dans toutes les régions	40
7 Domaines de recherche potentiels.....	44
7.1 Domaines suggérés : Recherche sur la réinscription et le maintien des élèves dans les PPFC.....	45
7.2 Domaines suggérés : Recherche portant sur la formation du personnel enseignant et soutien au travail avec les enfants non scolarisés et à risque dans les centres de formation professionnelle.	47
7.3 Domaines suggérés : Recherche visant à soutenir le bien-être socio-émotionnel des enfants non scolarisés et à risque dans les PPFC.....	49
Références.....	52
Annexe 1.....	66

REMERCIEMENTS

Ce document de travail a été élaboré sur la base des premières conclusions de l'étude exploratoire commandée par le Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et dirigée par l'Éducation Development Trust. Il a été écrit par Leanne Cameron, Carmen Pon, Sophia D'Angelo et Kathryn Cooper. Aissata Assane Igodoe, Justin Sheria Nfundiko et Dalal Alrmuny ont contribué à la collecte des données pour l'étude exploratoire et à l'élaboration du document de travail. L'étude exploratoire a également été soutenue par les partenaires d'apprentissage régionaux du KIX du GPE et n'aurait pas été possible sans les informatrices et informateurs clés participant à l'étude qui ont répondu à l'enquête et pris part aux discussions de groupe et aux entretiens individuels. Enfin, nous estimons le soutien des équipes du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) et du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), notamment Serhiy Kovalchuk, Patrick Walugembe et Tricia Wind, qui nous ont fourni des commentaires précieux qui nous ont permis d'améliorer l'étude.

Citation suggérée :

Cameron, L., Pon, C., D'Angelo, S. et Cooper, K. (2024). *Soutenir l'accès et le maintien des enfants à l'éducation dans les contextes d'urgence, de fragilité ou de conflit*. Partenariat mondial pour l'éducation (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) : Washington, District de Columbia (D.C.), États-Unis, et Ottawa, Canada.

ACRONYMES

PEA	Programme d'éducation accélérée
RRC	Réduction des risques de catastrophe
ESU	Éducation dans les situations d'urgence
Région EMAP	Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique
SIGE	Système d'information de gestion de l'éducation
FCV	Fragilité, conflit ou violence
GD	Groupe de discussion
EGIS	Égalité des genres et inclusion sociale
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
PDIP	Personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays
INEE	Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
IRC	International Rescue Committee
KIX	Programme Partage de connaissances et d'innovations
Région ALC	Amérique latine et Caraïbes
SMSPS	Santé mentale et soutien psychosocial
EJNS	Enfants et jeunes non scolarisés
PPFC	pays partenaires du GPE touchés par la fragilité ou les conflits
DECE	[Les enfants qui risquent] de décrocher de l'école
ASE	Apprentissage social et émotionnel
VFGMS	Violence fondée sur le genre en milieu scolaire
EABN	Enseigner au bon niveau
PPPE	Perfectionnement professionnel du personnel enseignant

EAH Eau, assainissement et hygiène

1 INTRODUCTION

Ce document fait partie d'une série d'études exploratoires commandées par le [programme Partage de connaissances et d'innovations \(KIX\) du Partenariat mondial pour l'éducation \(GPE\)](#), une initiative conjointe avec le Centre de recherches pour le développement international du Canada (CRDI), afin d'informer ses activités de recherche appliquée et d'échange de connaissances. Le KIX du GPE accomplit sa mission au moyen de quatre pôles, comprenant 85 pays à travers le monde : le [Pôle Afrique 19](#), [Pôle Afrique 21](#), le [Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique \(Pôle EMAP\)](#), et le [Pôle Amérique latine et Caraïbes](#).

Ce document résume les priorités clés qui sont ressorties des consultations avec les parties prenantes de l'éducation dans les pays partenaires du GPE et de l'examen d'une sélection de documents nationaux et de la littérature scientifique relative aux enfants et aux jeunes qui ne sont pas scolarisés et aux enfants qui risquent d'abandonner l'école dans les contextes d'urgence et les pays touchés par la fragilité, les conflits ou la violence. Il commence par un examen de la terminologie clé pour décrire ces populations, puis présente les pays sur lesquels porte l'étude, ainsi que de brèves notes méthodologiques détaillant la collecte des données. Le document présente ensuite les trois principaux sous-thèmes liés à ces populations, à savoir les défis et les solutions en matière de retour à l'école et de rétention, la formation et le soutien du personnel enseignant travaillant avec ces groupes, ainsi que les répercussions et les approches visant à remédier aux effets négatifs de ces enfants sur leur bien-être socio-émotionnel. Pour chaque sous-thème, le document détaille ensuite les spécificités des quatre régions du KIX. Le document se termine par des suggestions de recherche pour chacun des sous-thèmes.

2 CONTEXTE

En vue de comprendre l'éducation dans les situations d'urgence, il est important de définir à la fois **l'éducation dans les situations d'urgence** (ESU) en tant qu'approche de programmation et ce qui constitue les contextes dits d'urgence et ceux qui sont touchés par la fragilité, les conflits ou la violence (FCV). Les enfants dans ces contextes sont confrontés à des défis particuliers, qui se superposent souvent aux inégalités existantes, et ont donc besoin d'un soutien particulier pour s'assurer qu'ils participent à l'apprentissage.

Le Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE) de l'UNESCO définit l'éducation dans les situations d'urgence comme « des occasions d'apprentissage de qualité pour tous les âges dans les situations de crise », capables d'assurer « une protection physique, psychosociale et cognitive qui peut maintenir et sauver des vies » (INEE, 2010). Les **contextes d'urgence** courants dans lesquels l'éducation dans les situations d'urgence est une réponse essentielle sont les suivants :

- **Conflits violents**, y compris les attaques terroristes, les manifestations civiles violentes, les conflits armés entre parties prenantes étatiques ou non étatiques, la violence entre

groupes identitaires, la violence sexuelle utilisée comme arme de guerre, les attaques contre les environnements d'apprentissage, le recrutement dans les forces armées, les formes d'attaque, d'abus et de harcèlement du personnel éducatif et des élèves, et les formes de violence fondée sur le genre (VFG).

- **Risques sanitaires**, notamment les virus (Ebola, SRAS, COVID-19), les maladies non transmissibles (paludisme, dengue), la faim et la malnutrition, les maladies transmises par l'eau (choléra, diarrhée) et la déshydratation.
- **Les catastrophes naturelles et les catastrophes liées aux changements climatiques**, notamment les intempéries, les ouragans, les tremblements de terre et leurs répliques, les typhons, les sécheresses, les inondations, les incendies, les tempêtes de vent, les volcans, les glissements de terrain, les tempêtes et les cyclones (Save the Children, 2017a, p. 5).

En cas d'urgence, le rétablissement et la continuité de l'éducation sont essentiels pour garantir la dignité et protéger les vies, en particulier celles des enfants et des jeunes (Educo, 2023). Cela offre des espaces sûrs pour l'apprentissage et aide à déterminer et à soutenir les élèves qui ont besoin d'une assistance supplémentaire. Une éducation de qualité offre une protection physique contre les dangers et l'exploitation qui prévalent dans les environnements de crise. Par exemple, elle réduit considérablement le risque d'exploitation sexuelle ou économique, de mariage forcé ou précoce, de recrutement dans les forces armées ou la criminalité organisée, et d'exposition à d'autres risques (Islam et coll., 2023; McAlpine et coll., 2016; Nations Unies, 2023). Elle joue un rôle essentiel en contribuant à la stabilité sociale, économique et politique des sociétés, notamment en réduisant le risque de conflit violent en renforçant la cohésion sociale et en soutenant la résolution des conflits et la consolidation de la paix. Elle permet également aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à leurs futurs moyens de subsistance et à la reconstruction après la crise. L'éducation est souvent essentielle pour transmettre des informations vitales, comme la manière d'éviter l'eau contaminée ou les mines terrestres, de se protéger des abus sexuels, de prévenir l'infection par le VIH et d'accéder aux soins de santé et à la nourriture (Torani et coll., 2019; Programme alimentaire mondial [PAM], 2022). En outre, elle atténue les répercussions psychosociales des conflits et des catastrophes en favorisant un sentiment de routine, de stabilité, de structure et d'espoir. L'éducation renforce les compétences en matière de résolution de problèmes et d'adaptation, permettant aux élèves de prendre des décisions éclairées dans des environnements dangereux et d'évaluer de manière critique les messages politiques ou les sources d'informations contradictoires (Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence [INEE], 2016a). Les espaces d'apprentissage servent également de points d'entrée pour des services essentiels comme la protection, la nutrition, l'eau, l'assainissement et la santé. Il est essentiel que l'éducation pendant les situations d'urgence et les périodes de reprise soit appropriée et pertinente et qu'elle se concentre sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul de base, ainsi que sur d'autres programmes pertinents qui incluent l'apprentissage

socio-émotionnel et la pensée critique, participant ainsi à établir ainsi une culture de la sécurité et de la résilience.

Dans le cadre de cette étude exploratoire, l'accent est mis sur les pays désignés par le GPE comme pays partenaires du GPE touchés par la fragilité ou les conflits (PPFC) en 2023.¹ Les pays de ce groupe figurent également sur les listes de classification de la Banque mondiale (États fragiles ou en conflit²) et du Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO (Les pays touchés par un conflit).

2.1 Pourquoi l'éducation dans les situations d'urgence est-elle nécessaire? En raison des répercussions des situations d'urgence sur l'éducation des enfants.

La fréquence des urgences humanitaires dans le monde est en augmentation, et tout porte à croire que cette tendance va continuer à s'accroître (Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU [UNOCHA], 2023). Les répercussions de ces situations d'urgence sur l'éducation sont variées et beaucoup ont eu pour conséquence un nombre croissant d'enfants à qui l'on a refusé le droit à l'éducation, ainsi que leur bien-être et la possibilité d'acquérir des compétences en lecture, en écriture et en calcul. Pendant les situations d'urgence, les perturbations de l'éducation se produisent à plusieurs échelons, notamment à l'échelle de l'élève, de la communauté scolaire et du système. Save the Children (2017a) fournit des exemples de perturbations pour chaque niveau. À l'**échelle des élèves**, les enfants sont souvent les victimes des conflits, subissant des décès, des blessures, des déplacements et des formes de détresse psychologique; les filles en particulier peuvent être confrontées à des taux accrus de mariages précoces, de violence fondée sur le genre, de grossesses précoces ou de travail domestique accru (Girls Not Brides, 2022). Les dommages causés aux bâtiments scolaires, la perte de temps d'enseignement en présentiel et le manque de soutien technologique pour les modalités en ligne ou l'accès à d'autres matériels d'apprentissage peuvent avoir des répercussions sur l'apprentissage (Angrist et coll., 2023). Le sous-thème 1 fournit plus de détails sur les défis et obstacles individuels auxquels sont confrontés les enfants non scolarisés ou en danger dans des contextes d'urgence; le sous-thème 3 examine les répercussions socio-émotionnelles.

Les catastrophes et les conflits peuvent dévaster l'infrastructure éducative à l'**échelle de la communauté scolaire**, y compris les bâtiments scolaires, le matériel pédagogique et les systèmes administratifs nécessaires pour revenir à un état de fonctionnement normal. Les bâtiments scolaires sont souvent attaqués ou utilisés à des fins militaires, avec plus de 510 cas d'écoles réaffectées à des conflits violents en 2022, soit une augmentation par rapport aux 450

¹Se reporter à la liste du GPE : https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-08-GPE-list-partner-countries-fragile-conflict.pdf?VersionId=qwEzH9BmXcrmx_vWIZxpFKYrJe5s8sAC

²Se reporter à la liste de la Banque mondiale : <https://www.worldbank.org/en/topic/fragilityconflictviolence/brief/harmonized-list-of-fragile-situations>

de l'année précédente, et 6 700 enfants et membres du personnel éducatif ont été tués ou blessés lors d'attaques contre des écoles (Human Rights Watch, 2023b). Les bâtiments et les ressources scolaires sont souvent réaffectés en cas de risque sanitaire ou de catastrophe naturelle : lors de la crise relative au virus Ebola en Afrique de l'Ouest, de 2013 à 2016, de nombreuses écoles ont été réaffectées en installations médicales et en centres d'isolement, ce qui a suscité la peur et la méfiance quant à la sécurité des bâtiments par la suite (Sieff, 2015). Lors de catastrophes naturelles – comme lors des inondations massives au Bangladesh – les écoles laissées sur place deviennent souvent des abris d'urgence pour les populations déplacées, ce qui peut entraîner des tensions au sein de la communauté, une surpopulation et une concurrence pour les quelques ressources disponibles (Save the Children, 2017a). Le personnel enseignant lui-même est touché en temps de crise : il peut être tué, blessé ou subir d'autres formes de préjudice, être recruté dans les forces armées ou, comme on l'a vu lors des interventions liées au virus Ebola et à la pandémie de COVID-19, assumer des fonctions médicales ou de soutien à la communauté. Dans de nombreux cas, le personnel enseignant subit des interruptions de salaire et doit concilier ses propres besoins familiaux avec les exigences de son travail. Le sous-thème 2, qui porte sur le soutien dont le personnel enseignant a besoin, examine plus en détail son rôle dans le soutien aux enfants non scolarisés et à risque.

Enfin, il y a des répercussions importantes sur l'éducation qui se produisent à l'**échelle du système** pendant les situations d'urgence. Dans l'ensemble du système, la perte ou le déplacement du personnel enseignant et l'incapacité des gouvernements à le remplacer et à fournir une formation et un soutien adéquats peuvent se traduire par des classes surchargées et de nombreux enfants laissés pour compte (Save the Children, 2017a). Un afflux de personnes réfugiées ou de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays dans certaines régions peut accroître la pression sur les capacités. Il y a des répercussions sur le recrutement, la formation et la gestion du personnel enseignant, avec des lacunes dans les procédures relatives aux salaires, au contrôle de la qualité et à la protection. Les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) et d'autres bases de données administratives peuvent être endommagés, entraînant des pertes de données et touchant ainsi la capacité des gouvernements à suivre les progrès des élèves et à délivrer des certificats et des dossiers; ils peuvent également devoir être révisés ou remobilisés pour recueillir des données supplémentaires afin de faire face aux conditions d'urgence (UNESCO, 2021b). Le financement de l'éducation peut être réorienté, soit pour réparer les infrastructures scolaires, soit en étant réaffecté à des besoins humanitaires autres que l'éducation. Les situations d'urgence humanitaire peuvent également introduire un nouvel ensemble de parties prenantes politiques, y compris des agences d'aide, et créer de nouvelles exigences politiques pour le secteur de l'éducation.

2.2 À quoi ressemble la programmation de l'éducation dans les situations d'urgence?

Le Manuel des Normes minimales pour l'éducation en situation d'urgence du Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE, 2010) contient 19 normes qui

servent de base au secteur de l'éducation dans les situations d'urgence et détaillent l'aspect de la programmation de l'éducation dans les situations d'urgence dans ces contextes particuliers. Au minimum, les programmes doivent promouvoir une réponse holistique, contextualisée et appropriée aux besoins des élèves. Les environnements d'apprentissage devraient être sûrs et accessibles et liés à d'autres mesures de soutien sociales, notamment celles relatives à la santé, l'eau et l'assainissement, la nutrition et le logement, qui garantissent tous leur sécurité, leur sûreté et leur bien-être. Les processus d'enseignement et d'apprentissage devraient comprendre des programmes, du matériel et des évaluations efficaces et contextualisés, ainsi qu'une formation efficace du personnel enseignant, un perfectionnement professionnel et des mécanismes de soutien. Le personnel enseignant et les autres personnels de l'éducation sont sélectionnés et recrutés, soumis à des conditions de service, supervisés et soutenus afin de leur permettre de répondre aux besoins des élèves. Enfin, tous ces domaines sont soutenus par la rédaction, l'adoption, la planification et la mise en œuvre de la politique. Ces normes s'harmonisent avec l'accent mis par le GPE sur la reprise rapide de l'éducation, tout en reconstruisant un meilleur système éducatif (GPE, 2022). Les normes sont référencées tout au long du présent rapport, en particulier dans les sections relatives au contexte des sous-thèmes 1 à 3.

2.3 Deux populations font l'objet de cette étude exploratoire : les enfants et jeunes non scolarisés (EJNS) et les enfants qui risquent de décrocher de l'école (DECE)

En 2022, l'UNESCO (2023) estimait qu'environ 250 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés, ce qui représentait une augmentation par rapport à l'année précédente, attribuée à la crise de l'éducation en Afghanistan. À l'échelle mondiale, c'est en Afrique subsaharienne que l'on trouve le plus grand nombre d'enfants et de jeunes non scolarisés, où près de 20 % des enfants et des jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et 33 à 37 % des enfants et des jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire ne sont pas scolarisés. Certaines des plus grandes populations d'EJNS se trouvent dans des pays figurant sur la liste des PFFC, notamment le Pakistan (20,7 millions d'EJNS), le Nigeria (19,7 millions), l'Éthiopie (10,5 millions) et la République démocratique du Congo (5,8 millions; voir l'Institut statistique [ISU] de l'UNESCO, 2022). En plus de ces chiffres, il existe des populations d'élèves qui courent un risque accru d'abandon scolaire en raison des répercussions des situations d'urgence et de la fragilité, des conflits ou de la violence; on les appelle les enfants qui risquent de décrocher de l'école (DECE). Afin de prendre en compte les deux populations, les définitions officielles de ces deux groupes, tirées du manuel opérationnel de l'UNESCO et de l'UNICEF (2023), sont brièvement résumées ici.

Les enfants et jeunes non scolarisés (EJNS) sont définis comme ceux qui n'ont pas atteint l'âge officiel d'entrée à l'école primaire ou ceux qui ne sont pas scolarisés. Les enfants non scolarisés comprennent ceux qui n'ont jamais été scolarisés et ceux qui ont été scolarisés à un moment donné, mais ont dû quitter l'école; ces enfants peuvent reprendre leurs études ou, comme c'est le cas pour de nombreux enfants dans des situations de crise prolongée, ne jamais reprendre l'éducation formelle. S'ils retournent à l'école, ils auront probablement subi des pertes

d'apprentissage et seront peut-être inscrits dans des classes où ils n'ont pas l'âge requis. En outre, le groupe des EJNS comprend des enfants en âge préprimaire qui ne sont pas scolarisés : comme l'indique une autre étude exploratoire du KIX intitulée [Éducation et protection de la petite enfance : Document de travail de l'étude exploratoire du GPE KIX](#) (D'Angelo et coll., 2023), l'ODD 4, avec la cible 4.2, demande que les enfants aient accès à au moins une année d'éducation préprimaire gratuite pour être prêts à aller à l'école.

Les enfants classés en tant que DECE (UNICEF, UNESCO et Organisation internationale du Travail [OIT], 2023) sont ceux qui sont actuellement scolarisés, mais qui peuvent être contraints d'abandonner, soit au cours de leur niveau d'éducation actuel (p. ex., au milieu de leur niveau), soit parce qu'ils ne passent pas au niveau d'éducation suivant (p. ex., ils terminent l'école primaire, mais ne s'inscrivent pas dans l'enseignement secondaire). Ces enfants ont souvent dépassé l'âge correspondant à leur niveau scolaire et n'atteignent souvent pas les niveaux de compétence minimaux pour cet ordre d'enseignement. Ils peuvent être confrontés à des facteurs « d'incitation » qui pourraient les pousser à quitter l'école, comme des formes de discrimination au sein de l'école ou un mauvais traitement de la part du personnel enseignant ou du personnel, ou ils peuvent être confrontés à des facteurs « d'attraction » provenant de l'environnement extérieur, qui les poussent à quitter l'école plus tôt, par exemple lorsque des situations d'urgence se combinent à une pression socio-économique, à des responsabilités familiales, à un mariage ou une grossesse précoces, ou à d'autres facteurs. Ces facteurs d'incitation et d'attraction, qui créent des défis et des obstacles à la réinscription et à la rétention, sont examinés dans le sous-thème 1.

Comme l'indique l'étude exploratoire du KIX intitulée [Égalité des genres et inclusion sociale : Document de travail de l'étude exploratoire](#) (GESI; Cameron et coll., 2023), les groupes marginalisés courent un plus grand risque d'abandon, en particulier dans les contextes d'urgence. Les filles, les enfants en situation de handicap, les enfants vivant dans des zones rurales, isolées ou d'autres zones géographiques défavorisées, les enfants de personnes migrantes réfugiées ou déplacées, et les enfants vivant dans la pauvreté sont confrontés à des difficultés d'accès à l'éducation en raison de la distance, de la sécurité (à la fois en termes de déplacement vers l'école et dans le cadre scolaire), des responsabilités du ménage, des coûts d'occasion et des normes sociales (UNESCO IYPE, 2022). Par exemple, seulement 48 % des enfants de personnes réfugiées ont accès à l'enseignement primaire (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés [HCR], 2020) et les filles réfugiées en situation de handicap, qui sont confrontées à une double discrimination en raison de leur genre et de leur statut de handicap, rencontrent des obstacles encore plus importants pour accéder à l'éducation et aux services de base comme l'hygiène, la nourriture, l'eau et les abris pendant les situations de crise (Rohwerder, 2017). L'attention portée à ces inégalités croisées se retrouve dans notre discussion des sous-thèmes plus loin dans le document.

Enfin, il est important de noter que les enfants qui n'ont pas accès à l'éducation formelle – et qui sont donc « comptés » comme EJNS – peuvent néanmoins avoir accès à une forme d'éducation. Ils peuvent être inscrits à des programmes d'alphabétisation non formels, comme

des programmes de lecture en début de scolarité, ou à des programmes d'éducation à la paix, de préparation à la vie active, d'autonomisation économique, de développement rural ou d'autres sujets qui ne font pas partie du programme d'études formel, ou encore à des programmes d'éducation communautaire, autochtone ou religieuse. Comme nous l'indiquons plus loin dans le document, les voies de substitution non formelles à l'éducation formelle constituent toujours des aspects de l'expérience éducative et, lorsqu'elles sont améliorées et qu'elles bénéficient d'un soutien pédagogique, elles peuvent combler les lacunes de l'offre formelle.

3 MÉTHODOLOGIE

Cette étude constitue le quatrième et dernier document de travail d'une série qui comprend nos documents précédents portant sur [l'égalité des genres et l'inclusion](#) (Cameron et coll., 2023), [le personnel enseignant](#) (D'Angelo et coll., 2023), et [les soins et l'éducation de la petite enfance](#) (D'Angelo et coll., 2023). Pour cette série, les trois thèmes précédents et leurs sous-thèmes ont été déterminés dans les quatre pôles du KIX, où trois types de collecte de données ont été entrepris : enquête, discussions de groupe (DG) et analyse documentaire. Parmi ces données, l'éducation dans les situations d'urgence et les besoins des enfants dans les contextes de fragilité, de conflits ou de violence sont apparus comme un thème constant, ce qui a conduit à sa sélection pour ce document de travail final.

Pour cette étude, les trois sous-thèmes ont été déterminés avant la collecte des données thématiques. La littérature scientifique a été réexaminée pour les questions liées aux enfants non scolarisés et à risque, et des documents supplémentaires ont été consultés pour s'assurer que le sujet était couvert. Comme pour les autres études, nous avons privilégié les plans sectoriels de l'éducation et d'autres documents gouvernementaux représentant les priorités nationales, ainsi que les rapports des agences des Nations Unies (p. ex. l'UNESCO, l'UNICEF), des organisations multilatérales (p. ex. la Banque mondiale) et des organisations non gouvernementales, en particulier celles qui ont une expertise régionale. Nous avons également consulté des informatrices et informateurs clés, désignées par les personnes-ressources nationales du KIX qui ont déterminé ces personnes comme ayant une connaissance particulière du thème. Elles ont été contactées et invitées à participer à un entretien ou, lorsque plusieurs personnes ont été proposées pour un pays, à un groupe de discussion. L'annexe 1 présente les pays partenaires du GPE touchés par la fragilité ou les conflits (PPFC) qui ont participé à la collecte des données.

Les données relatives à chaque sous-thème sont présentées dans les sections suivantes. Il existe de grandes différences entre les pays et les défis de l'éducation en situation d'urgence sont différents selon les pays, et pour certains sous-thèmes, ils peuvent ne pas concerner tous les PPFC. Les exemples fournis dans la présentation des données ne sont pas non plus exhaustifs, mais ils illustrent certains des défis distincts auxquels les pays sont confrontés, tels qu'ils sont apparus au moyen des activités de collecte de données.

4 SOUS-THÈME 1 : RÉINTÉGRATION DES ENFANTS NON SCOLARISÉS ET MAINTIEN DES ÉLÈVES À RISQUE

Dans les contextes des PPF, les situations d'urgence et de fragilité, de conflits ou de violence peuvent avoir des répercussions importantes à l'échelle des élèves, empêchant un enfant d'accéder à l'école ou l'exposant à un risque d'abandon scolaire. Les perturbations à ce niveau sont nombreuses et imbriquées : la perte de membres de la famille et de pairs peut avoir des répercussions importantes sur le bien-être physique, mental et émotionnel d'un enfant, ce qui a des répercussions sur sa stabilité socio-économique et sa santé mentale (Save the Children, 2017a). Les perturbations des horaires d'enseignement ont des répercussions sur le temps dont ils disposent pour apprendre, ce qui signifie qu'ils ne peuvent pas passer les tests prévus, comme les examens de fin d'études à enjeux élevés, ou obtenir des crédits et des certificats. Les enfants perdent leur routine, leur structure et leur stabilité, ce qui affecte leur capacité à se concentrer sur l'apprentissage lorsqu'il est disponible, et les dommages physiques subis par les écoles peuvent avoir des répercussions sur leur accès au matériel pédagogique et au mobilier de classe. Certains perdent complètement l'accès à l'école et beaucoup sont plus vulnérables et exposés aux formes de préjudice mentionnées plus haut dans le document.

Pour ce sous-thème, nous examinons un grand nombre de ces défis dans les PPF et présentons certains des efforts déployés par les gouvernements nationaux, les organisations non gouvernementales, les agences internationales et d'autres organisations afin de soutenir le réengagement des enfants au sein de l'éducation. Compte tenu de la complexité inhérente aux situations d'urgence, les interventions mentionnées peuvent être menées par des gouvernements ou des partenaires extérieurs, ou une combinaison des deux.

4.1 Contexte

À l'échelle du système, il existe de multiples façons pour un gouvernement et ses partenaires d'aborder et de répondre aux défis liés aux situations d'urgence et aux contextes de fragilité, de conflits ou de violence (UNICEF, 2017). Ils peuvent veiller à ce que des écoles sûres et bien équipées soient accessibles, avec du personnel enseignant de qualité, un programme d'études et du matériel pédagogique pertinents, et des environnements positifs et accueillants pour les enfants. Les mesures d'aide aux familles démunies peuvent encourager la scolarisation; il s'agit notamment d'exonérations de frais ou de subventions pour le matériel, les uniformes, le transport et les repas scolaires, qui soutiennent d'autres efforts visant à sensibiliser les parents à l'importance de l'éducation. Les systèmes de données peuvent être mis à jour, comme le soulignent l'étude exploratoire du KIX portant sur [les systèmes de données et leur utilisation en Afrique](#) (Arnott et coll., 2023) et l'étude exploratoire intitulée [Défis liés à l'utilisation des données dans 18 pays partenaires du GPE de la région Europe, Asie et Pacifique](#) (Rodriquez, 2023), afin de

garantir des liens entre les ensembles de données sur l'éducation humanitaire des SIGE nationaux pour que les enfants ne soient pas laissés pour compte.

La qualité du personnel enseignant est un facteur déterminant dans la décision des élèves d'aller à l'école dans les contextes de fragilité, de conflits ou de violence, en particulier lorsqu'ils sont confrontés aux risques et aux coûts d'occasion inhérents à une situation d'urgence (Dryden-Peterson, 2009). Par conséquent, les programmes se sont concentrés sur la **formation et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant** (PPPE) afin de s'assurer que le personnel enseignant possède les compétences nécessaires pour adapter les programmes et le matériel aux besoins réels des élèves. Le personnel enseignant peut mettre en œuvre des stratégies comme « Enseigner au bon niveau » (EABN), qui soutient les élèves par des activités d'apprentissage de rattrapage dans les classes supérieures du primaire, en fonction de leurs niveaux de littératie et de numératie, et qui a été utilisée dans des contextes touchés par des conflits (Banerjee et coll., 2017). Une autre approche est la pédagogie structurée (Bolton, 2018), un ensemble complet d'interventions comprenant le PPPE, le matériel d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation formative et l'engagement des parents et des soignants, qui a des effets positifs importants et constants sur l'apprentissage (Snilstveit et coll., 2015). La nature et le contenu des programmes de formation sont décrits plus en détail dans le sous-thème 2.

Les programmes d'études peuvent également avoir des répercussions sur la réinsertion et la rétention des élèves, à la fois en termes d'enseignement et de contenu. En ce qui concerne la réinsertion, les crises prolongées peuvent interrompre l'éducation des élèves pendant plusieurs années et, dans certains contextes, les enfants et les jeunes peuvent ne pas être autorisés à reprendre l'école là où ils l'avaient laissée s'ils ont dépassé l'âge requis. Divers programmes non formels ont cherché à rattraper ces élèves en utilisant un **programme condensé et une approche souple** afin que les élèves puissent réintégrer le système formel. Bien que la terminologie et la nature de ces programmes puissent varier, une approche commune est le programme d'éducation accélérée (PEA), qui réduit généralement de moitié la durée nécessaire pour achever la scolarité primaire des enfants âgés de 10 à 18 ans.

Le degré d'adéquation des **programmes d'études** peut avoir des répercussions sur la décision des enfants d'aller à l'école. Les recherches indiquent que les programmes d'études qui ne sont pas rédigés dans la langue maternelle des élèves peuvent entraver l'inscription ou la pleine participation et conduire à l'abandon des études (Pinnock, 2009). Il est également important de tenir compte du contexte. Dans les crises prolongées, l'intégration des personnes réfugiées dans les écoles de l'État d'accueil permet aux élèves de suivre un programme d'études et de passer des évaluations qui donnent lieu à une certification nécessaire pour travailler (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés [HCNUR], 2015b), ce qui peut motiver les élèves à fréquenter l'école (Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO [IIPÉ-UNESCO], 2009). Lorsque le programme scolaire ne parvient pas à préparer les jeunes avec des compétences et des connaissances pertinentes pour leur avenir ou leur contexte actuel, les EJNS peuvent devenir aliénées et recourir à d'autres activités génératrices de revenus, y compris l'enrôlement dans l'armée (Nicolai, 2009; UNICEF, 2019b). Les programmes

scolaires peuvent apporter un soutien psychosocial (voir le sous-thème 3), un contenu pour la cohésion sociale et la consolidation de la paix, et agir comme une importante stratégie d'atténuation dans les situations d'urgence, en particulier pour développer **les connaissances et les compétences en matière de réduction des risques de catastrophe (RRC)** (Selby et Kagawa, 2012). Dans les situations d'urgence sanitaire, comme lors de la pandémie de COVID-19 et l'épidémie de virus Ebola, les programmes scolaires liés à l'eau, à l'assainissement et à l'hygiène (EAH) peuvent contribuer à atténuer la propagation des maladies transmissibles (Save the Children, 2017b), qui peuvent empêcher les élèves d'aller à l'école.

Les écoles sont également censées être des espaces sûrs et, lorsque c'est le cas, les élèves peuvent être plus incités à s'y rendre (Meyer et coll., 2015). C'est pourquoi il est essentiel que les programmes scolaires démontrent **des pratiques adaptées aux enfants**, notamment en s'attaquant à la violence fondée sur le genre (VFG) liée à l'école. Une boîte à outils couramment utilisée dans les contextes touchés par les conflits est la boîte à outils *Healing Classrooms* de l'International Rescue Committee (IRC) (en anglais seulement), qui fournit une formation et des ressources afin de soutenir la discipline positive, les classes amies des enfants et l'apprentissage socio-émotionnel (International Rescue Committee [IRC], 2011). De même, le Manuel « Des écoles amies des enfants (EAE) » de l'UNICEF (2009) fournit des conseils aux parties prenantes de l'éducation, notamment au personnel enseignant et aux cadres scolaires. La boîte à outils de l'éducation dans les situations d'urgence de Save the Children (2017b) souligne également que les pratiques fondées sur le programme Eau, assainissement et hygiène (EAH) et axées sur la santé, la dignité et la sécurité contribuent également à un environnement adapté aux enfants. Les guides de mise en œuvre du programme EAH soulignent l'importance de la planification de la préparation au programme EAH dans les situations d'urgence, avec des stratégies qui prennent en compte la manière dont les écoles peuvent assurer un assainissement et une eau sûrs (sans lesquels les élèves, en particulier les filles, ne peuvent pas aller à l'école; voir Abdel, s. d.).

4.2 Particularités régionales : Obstacles et défis

Cette section détaille certains des obstacles particuliers qui empêchent les élèves de se réinscrire à l'école après avoir abandonné leurs études et qui « poussent » les élèves inscrits à quitter l'école. L'accent est mis ici sur les données fournies par les informatrices et informateurs clés, mais des documents ont été fournis dans certains contextes où ces personnes n'étaient pas disponibles.

Obstacles cités pour le Pôle Afrique 19 et le Pôle Afrique 21

Les enfants et jeunes non scolarisés et les enfants qui risquent de décrocher de l'école sont confrontés à **des obstacles multiples et croisés** dans de nombreux contextes du Pôle Afrique 19 et du Pôle Afrique 21. Dans de nombreux pays, des populations n'ont pas accès aux infrastructures ou ne peuvent pas s'inscrire en raison de contraintes culturelles ou économiques, mais il y a aussi des populations qui ne peuvent pas aller à l'école à cause de

situations d'urgence – ou lorsque les situations d'urgence exacerbent les problèmes existants. Au Nigeria, par exemple, un enfant sur cinq n'est pas scolarisé, et près de 50 % de cette population se trouve dans la région du nord, gravement touchée par l'insurrection de Boko Haram (Oyekan et coll., 2023), où l'on estime que 1 200 écoles ont été endommagées et que 1 700 autres ont été entièrement fermées. Des problèmes d'infrastructure semblables ont été soulignés par les informatrices et informateurs clés des groupes de discussion en Somalie et au Soudan du Sud : dans les deux contextes, les populations déplacées peuvent être contraintes de s'installer dans des zones où les distances à parcourir pour se rendre à l'école sont longues, ce qui en limite l'accès. En Éthiopie, l'aggravation des crises entrave également l'accès, en particulier dans les régions Afar, Amhara, Oromia et Tigray, en raison des conflits récents et des graves sécheresses (Education Cannot Wait [ECW], 2022). La combinaison de la violence des groupes armés et des catastrophes naturelles, notamment les éruptions volcaniques dans le Nord-Kivu, les érosions et les glissements de terrain, a augmenté le nombre d'enfants non scolarisés en République démocratique du Congo (UNICEF, 2023a). Au Niger, comme l'a indiqué une personne informatrice clé, dix années de conflit ont eu de graves répercussions sur les secteurs sociaux, y compris l'éducation, avec 936 écoles fermées et près de 900 000 enfants non scolarisés à la fin de l'année 2023. Les conflits entre les forces de l'État et les groupes terroristes ont entraîné de nombreux déplacements de population et les enfants peuvent être recrutés par des groupes armés.

Les obstacles peuvent également être exacerbés lorsque les situations d'urgence recourent les **pratiques et valeurs culturelles**. Les défis auxquels sont confrontées les populations nomades ont été évoqués par des informatrices et informateurs clés du Soudan du Sud et de Somalie, où il est difficile de faire évoluer les convictions de la communauté sur l'importance de l'éducation pour tous les enfants. Au Niger, une personne informatrice clé a noté que les familles peuvent ne pas voir la valeur – ou, comme ils l'ont dit, la « crédibilité » – de l'école et envoyer leurs enfants travailler ou se marier tôt. Comme le montre la littérature scientifique, la discrimination à l'égard des filles en République démocratique du Congo signifie que les écoles donnent la priorité à l'inscription des garçons et que de nombreuses filles sont mariées jeunes (UNICEF, 2023a). Au Cameroun, les filles sont susceptibles d'être attaquées sur le chemin de l'école, ce qui signifie que leurs parents peuvent les garder à la maison (gouvernement du Cameroun, 2019). La situation des mères adolescentes a été particulièrement mise en évidence au Zimbabwe. Comme l'ont noté les informatrices et informateurs clés, si les politiques permettent aux filles de retourner à l'école après l'accouchement, il existe une myriade de défis culturels et pratiques, dont le moindre n'est pas l'attitude du personnel enseignant, des chefs d'établissement et des membres de la communauté, qui peuvent avoir du mal à s'adapter à la nouvelle identité de la jeune mère.

Enfin, sur l'ensemble du continent, la **pauvreté** reste un facteur clé d'exclusion, comme cela a été souligné pour chaque pays du groupe des PFFC. Dans des contextes comme la République démocratique du Congo et le Cameroun, le coût des frais de scolarité empêche de nombreux enfants d'aller à l'école, en particulier dans les situations d'urgence où les finances familiales

sont nécessaires à la survie (gouvernement du Cameroun, 2019; UNICEF, 2023b). Les enfants peuvent être contraints de travailler, comme l'ont souligné les informatrices et informateurs clés de la République centrafricaine, du Soudan du Sud et du Zimbabwe. Selon les informatrices et informateurs clés au Zimbabwe, l'école primaire est bien fréquentée, mais les abandons sont particulièrement préoccupants au secondaire. Avec une inflation élevée, les jeunes se tournent vers le travail, en particulier dans les régions minières du pays, où l'orpaillage et le travail dans les mines semblent être des moyens rapides de gagner sa vie, alors que l'éducation n'a pas la même garantie de rendement économique. Ces régions affichent les taux les plus élevés d'abandon scolaire, de mariages d'enfants, de grossesses d'adolescentes et d'exploitation et d'abus sexuels des jeunes filles (TEPE, 2022).

Obstacles cités par le Pôle EMAP

Au sein du Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique (Pôle EMAP), les conflits violents, les catastrophes naturelles, l'augmentation de la pauvreté et les effets persistants de la pandémie de COVID-19 sont autant de facteurs qui réduisent l'accès à l'éducation et mettent en péril les inscriptions scolaires existantes. Depuis le retour au pouvoir des Talibans en Afghanistan en 2021, la combinaison des obstacles légaux, des obstacles culturels, de la pauvreté, du manque d'infrastructures, de l'activité terroriste, des offensives militaires et des répercussions des situations d'urgence comme les tremblements de terre, les inondations, les sécheresses et autres catastrophes naturelles se conjuguent pour aboutir à une situation où 3,5 millions d'enfants ne sont pas scolarisés, dont près de 80 % de filles en âge de l'être (Sobhan et Haqpal, 2023). Au Myanmar, près de 50 % des enfants ne sont toujours pas scolarisés, et des rapports inquiétants font état d'enfants enlevés et recrutés pour des conflits armés, emprisonnés parce qu'ils sont soupçonnés d'avoir participé à des manifestations, retenus en otage et, en particulier pour les enfants de Rohingyas, victimes de torture et de mauvais traitements (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme [HCDH], 2022). Les Nations Unies ont recensé 320 cas d'écoles réquisitionnées par des groupes armés et quelque 260 qui ont été endommagées au cours du conflit. En Ukraine, l'invasion russe a endommagé ou détruit plus de 3 790 établissements scolaires, selon Human Rights Watch (2023a); là où les infrastructures sont intactes, les coupures de chauffage, d'électricité et d'Internet, ainsi que les raids aériens continus, interrompent encore la scolarité (Snyder, 2023).

Les informatrices et informateurs clés de toute la région ont souligné les répercussions du **conflit** sur l'éducation. Au Soudan et au Yémen, les informatrices et informateurs clés ont souligné les conflits armés en cours qui déplacent les enfants et limitent l'accès aux ressources d'apprentissage. En Papouasie-Nouvelle-Guinée, les conflits tribaux peuvent durer plusieurs années, ce qui oblige les élèves à suspendre leur scolarité, à redoubler ou à ne jamais retourner à l'école; comme l'a fait remarquer une personne informatrice clé, « toute la communauté est déplacée, les enfants ne peuvent donc pas aller à l'école ».

Dans de nombreux contextes, l'accès – en raison de **l'offre limitée et de la distance par rapport aux écoles existantes** – reste un obstacle pour tous les enfants, comme l'ont indiqué des

informatrices et informateurs clés d'Égypte, du Pakistan, du Soudan, du Yémen et de plusieurs États des îles du Pacifique. Au Soudan, les informatrices et informateurs clés ont noté le manque de ressources financières allouées à l'éducation à l'échelle gouvernementale, les zones rurales étant particulièrement sous-financées et dépourvues de personnel. De même, en Égypte, les informatrices et informateurs clés ont évoqué le manque d'écoles disponibles pour les groupes économiquement et socialement marginalisés, en particulier dans les zones reculées et frontalières. De même, dans les îles du Pacifique, certains des enfants les plus vulnérables sont ceux qui vivent dans des zones rurales isolées où il n'y a que peu d'écoles. Les informatrices et informateurs clés de Kiribati, de Papouasie–Nouvelle–Guinée, des Îles Salomon et du Timor-Leste ont noté que ces enfants vivent souvent dans des zones touchées par des inondations ou de fortes pluies, ce qui crée des risques supplémentaires pour la sécurité de ceux qui parcourent de longues distances pour se rendre à l'école. Ces jeunes risquent donc davantage de s'absenter ou d'interrompre leurs études en cas de catastrophe naturelle. Les écoles existantes doivent également être modifiées pour devenir plus résistantes aux changements climatiques et aux catastrophes environnementales.

Les **filles** restent marginalisées dans toute la région, notamment en ce qui concerne la poursuite de l'éducation au-delà de l'âge primaire, ce qui a été mentionné lors des discussions de groupe au Pakistan, au Soudan et au Yémen. La préférence pour les garçons dans les familles et le nombre limité de places dans les écoles secondaires, combinés aux pratiques culturelles en matière de mariages précoces, limitent la capacité des filles à poursuivre leurs études. Une personne informatrice clé de Papouasie–Nouvelle–Guinée a noté que les filles qui sont déplacées ou relocalisées en raison d'une situation d'urgence sont particulièrement à risque, car elles doivent souvent vivre dans des « logements de fortune sans hygiène ni installations sanitaires appropriées ». Parmi les autres groupes marginalisés indiqués pour la région figurent les minorités ethniques **et les populations nomades**, comme l'ont souligné les informatrices et informateurs clés du Soudan et du Yémen : ces populations n'ont souvent pas accès à l'éducation et les ministères ont du mal à élaborer des solutions qui répondent aux besoins de ces communautés. La langue a été citée comme un facteur clé pour le Timor-Leste, la Papouasie–Nouvelle–Guinée, les Îles Salomon et d'autres pays d'Asie de l'Est et du Pacifique, où il existe de nombreuses langues autochtones. En Papouasie–Nouvelle–Guinée, le programme d'études a récemment fait passer la langue d'enseignement du bilinguisme à l'anglais uniquement, qui peut être la troisième ou la quatrième langue pour de nombreux élèves (NORRAG, 2021), ce qui crée un facteur d'incitation pour les élèves qui peuvent avoir du mal à se mobiliser dans l'apprentissage et donc à quitter l'école.

En outre, les familles des zones rurales et isolées vivent souvent dans la **pauvreté**. Les informatrices et informateurs clés de toute la région ont signalé divers facteurs économiques qui entravent l'accès des enfants à la scolarisation dans le cadre de l'éducation dans les situations d'urgence, notamment la perte de revenus ou d'emploi, l'insécurité alimentaire, ainsi que des frais de scolarité « moins visibles » comme le transport, les uniformes, les repas scolaires ou d'autres coûts inhérents à l'éducation. La pauvreté entraîne également d'autres

problèmes, comme l'augmentation des taux de travail des enfants ou du travail domestique. Comme l'a fait remarquer une personne informatrice clé du Timor-Leste, « les parents ont besoin d'enfants à la maison pour cueillir le café, vendre des produits sur le marché ou aider à s'occuper des enfants plus jeunes ». La personne informatrice clé a également mentionné la question de la malnutrition : au Timor-Leste, 50 % des jeunes enfants souffrent d'un retard de croissance, ce qui a des répercussions directes sur leur capacité d'apprentissage. En outre, les élèves qui souffrent de malnutrition tombent souvent malades et manquent l'école. Les enfants pauvres sont également victimes de discriminations et d'intimidation de la part de leurs camarades et de leur personnel enseignant, qui se moquent d'eux en raison de leurs vêtements ou de leur apparence. Après les catastrophes, lorsque les écoles rouvrent ou au moment de la réinscription, les parents peuvent choisir d'investir leurs fonds limités dans l'éducation de leurs fils, ce qui a pour conséquence que les filles des familles les plus pauvres suspendent leur éducation ou l'abandonnent complètement, comme l'ont rapporté les informatrices et informateurs clés. Au Pakistan, une personne informatrice clé a noté que lorsque les enfants, en particulier ceux issus de familles rurales et pauvres, ont des obligations domestiques et financières, ils se heurtent à des horaires scolaires rigides et sont souvent exclus en raison des politiques relatives aux retards.

Les informatrices et informateurs clés ont également souligné la situation à laquelle sont confrontés les élèves **plus âgés** de en tant que groupe marginalisé. Les élèves plus âgés peuvent être victimes de discrimination, comme c'est le cas au Pakistan, où des politiques scolaires rigides ne leur permettent pas de s'inscrire dans leur niveau scolaire réel. Là, comme dans d'autres contextes, les écoles secondaires sont en nombre insuffisant et les places sont encore réduites en cas d'urgence, comme dans les provinces du Sindh, du Punjab et du Baloutchistan où les récentes inondations ont provoqué de graves destructions et déplacements de population. L'absence de perspectives au-delà de l'école primaire peut démotiver les élèves, en particulier les filles, qui ne voient aucune possibilité d'éducation au-delà de cet ordre d'enseignement. Une personne informatrice clé de Kiribati a également indiqué que les élèves du secondaire étaient plus vulnérables, car beaucoup d'entre eux fréquentent des internats. En cas d'urgence, ces écoles ferment et les élèves doivent rentrer chez eux, souvent dans des zones rurales et isolées où l'accès à la technologie ou à d'autres formes d'apprentissage à distance est limité. De même, l'âge a été mentionné par une personne informatrice clé des Îles Marshall, qui a indiqué que cette tendance était attribuable au soutien limité dont bénéficient les élèves plus âgés : « En raison des mauvais résultats aux examens, les élèves qui ne réussissent pas ou qui ont l'impression de ne pas apprendre abandonnent l'école ».

Il est souvent difficile de savoir qui n'est pas scolarisé, et la **collecte et l'utilisation de données** sont essentielles pour déterminer les élèves à risque ou suivre ceux qui quittent l'établissement scolaire ou changent d'école en raison d'une situation d'urgence. En Égypte, il est difficile de connaître l'ampleur de la situation des enfants non scolarisés, comme l'a noté une personne informatrice clé : « Il n'existe pas de système de suivi des enfants qui ont quitté l'école, et il n'y a

pas de politique claire de l'État afin de soutenir leur réinscription ». De même, au Timor-Leste, par exemple, une personne représentante du gouvernement a fait remarquer : « Il faut mieux tracer ces enfants [non scolarisés], en vue de comprendre qui retourne à l'école et qui reste dehors, et pourquoi ». Sans ces données, il n'existe pas de données probantes sur *ce qui fonctionne* pour maintenir les élèves à l'école ou les ramener à l'école après un décrochage. Il semble y avoir un accord général sur la nécessité de disposer de plus de données probantes portant sur l'évaluation pour mesurer les répercussions des différents efforts politiques et en matière de programmes.

Enfin, les informatrices et informateurs clés ont mis l'accent sur le facteur « incitatif » de la **qualité de l'éducation**. Dans l'ensemble de la région, il est nécessaire de rendre les programmes scolaires plus pertinents pour la vie des élèves : lorsque les parents et les enfants peuvent voir la valeur de l'école, ils seront davantage encouragés à inscrire leurs enfants ou à soutenir leur mobilisation continue, même lorsqu'ils sont touchés par des situations d'urgence ou de pauvreté. Comme cela a été souligné pour le Pakistan, les offres d'éducation formelle qui existent peuvent être trop rigides pour intéresser les élèves qui en ont le plus besoin. Les informatrices et informateurs clés des Îles Marshall, des Îles Salomon, du Timor-Leste, du Soudan et du Pakistan ont appelé à des améliorations générales du programme d'études afin de rendre l'apprentissage plus amusant, plus intéressant et plus pertinent, en accordant une plus grande attention aux activités extrascolaires comme le sport et l'art, comme l'a souligné une personne informatrice clé du Soudan. Les conditions difficiles dans les écoles et les salles de classe, notamment le manque de personnel enseignant, le nombre élevé d'élèves par enseignant et les classes multigrades ou hétérogènes, ont également été déterminées comme des défis à relever. Lorsque les élèves ne reçoivent pas un soutien adéquat, « ils se perdent dans l'océan, se désengagent et finissent par abandonner », comme l'a indiqué une personne informatrice clé des Îles Salomon.

Obstacles cités par le Pôle Amérique latine et Caraïbes

Dans la région ALC, il y a un seul PFC : Haïti. Dans ce pays, « presque tous les enfants » sont **vulnérables**, comme l'a fait remarquer une personne informatrice clé. La violence des gangs a entraîné la fermeture ou la réaffectation de nombreuses écoles, et les élèves, le personnel enseignant et les membres de la communauté sont confrontés à une multitude de risques en matière de sécurité, ce qui entraîne des sentiments de détresse, de peur ou de traumatisme. Une personne informatrice clé a indiqué que les parents et les familles envoient leurs filles loin de ces zones pour les protéger des viols ou des violences sexuelles, ce qui a souvent pour conséquence que les filles abandonnent l'école. La violence des gangs entrave également les efforts de l'État et des autres partenaires de développement, qui ne peuvent accéder aux communautés pour recueillir des données importantes ou fournir des services cruciaux. Les tremblements de terre et les glissements de terrain ont également détruit des écoles, ce qui signifie que les écoles les plus proches pour les jeunes doivent souvent parcourir de longues distances, et l'absence d'électricité peut poser des problèmes de sécurité supplémentaires

lorsqu'ils se déplacent dans l'obscurité. La pauvreté et la malnutrition restent également des obstacles : près d'un enfant sur quatre souffre de malnutrition chronique ou de retard de croissance, ce qui peut avoir des conséquences durables sur leur développement physique et cognitif (UNICEF, 2023d), et de nombreux enfants qui ne sont pas en mesure de payer les frais de scolarité abandonnent l'école.

Les mécanismes d'apprentissage à distance (p. ex., au moyen de la radio ou des médias de diffusion) ont été explorés, mais les informatrices et informateurs clés ont convenu qu'ils étaient difficiles à mettre en œuvre dans les zones rurales et éloignées, et dans celles touchées par la violence des gangs : il existe de fortes disparités technologiques, et les parents et les personnes responsables des enfants ont souvent un faible niveau d'éducation et ont donc du mal à fournir un soutien scolaire aux élèves. Parmi les autres difficultés, citons l'accès limité au matériel d'enseignement et d'apprentissage et les classes surchargées. Le financement de l'éducation étant limité, les informatrices et informateurs clés ont expliqué comment le gouvernement donne la priorité aux élèves des classes d'examen, c'est-à-dire les classes qui font l'objet d'un examen de sortie normalisé, généralement pour passer à une autre classe ou à un autre niveau d'éducation.

4.3 Solutions citées dans toutes les régions

Malgré la diversité des contextes d'éducation en situation d'urgence décrits ci-dessus, de nombreux pays de la région se concentrent sur des stratégies semblables pour se préparer ou répondre aux situations d'urgence. Comme le montrent les données de cette section, des efforts sont également déployés pour planifier et enrayer les *futurs* abandons scolaires, ce qui est particulièrement important dans les États des îles du Pacifique, où les effets de l'élévation du niveau de la mer et des catastrophes naturelles causées par les changements climatiques devraient s'intensifier.

La construction d'**infrastructures** sûres et résilientes, capables de résister aux dommages causés par les conflits ou les catastrophes environnementales, est un élément essentiel de l'éducation en situation d'urgence. Cela permet de garantir que les écoles restent ouvertes en cas d'urgence et constitue une forme essentielle de planification pour prévenir les futurs abandons scolaires. Plusieurs gouvernements de la région construisent des écoles plus nombreuses et plus solides dans le cadre de leurs stratégies de réduction des risques de catastrophe (RRC), comme le montrent les politiques de la Micronésie, des Îles Marshall, du Pakistan, de la Papouasie–Nouvelle–Guinée, du Timor–Leste et de Tuvalu, qui mentionnent toutes l'importance de la construction d'infrastructures ou d'environnements scolaires sûrs et résistants. Les informatrices et informateurs clés de Kiribati, des Îles Marshall, de Papouasie–Nouvelle–Guinée et des Îles Salomon ont tous mentionné les infrastructures dans le cadre des entretiens réalisés. Une partie prenante du gouvernement de Kiribati, par exemple, a expliqué comment le gouvernement construit maintenant des infrastructures scolaires avec des fondations plus hautes et plus solides, afin d'éviter les inondations et autres dommages causés

par l'élévation du niveau de la mer. Le cas échéant, des infrastructures temporaires peuvent permettre de poursuivre l'apprentissage à court terme. Les espaces temporaires mis en place par les organisations dans les situations de crise, y compris les écoles mobiles, ont soutenu l'apprentissage au Burkina Faso, en République centrafricaine, au Tchad, au Mali et au Niger (Guiryanan et coll., 2021; Stratégie Cluster éducation, 2019). Les trousseaux scolaires temporaires, comme l'approche « école en carton » utilisée aux Comores après les destructions causées par le cyclone Kenneth, offrent une certaine protection afin de soutenir la poursuite de l'apprentissage lorsque les écoles ont été endommagées ou détruites (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 2019).

Le renforcement général et l'amélioration des infrastructures – au-delà de la résilience climatique – sont nécessaires pour garantir l'accès de tous les enfants à la scolarisation. En effet, comme pour le soutien à l'accès en dehors des situations d'urgence, dont les données ont été recueillies dans d'autres études exploratoires du KIX portant sur l'[IEGIS](#) (Cameron et coll., 2023) et [d'éducation et protection de la petite enfance](#) (D'Angelo et coll., 2023), la fourniture de services de santé, de nutrition et d'eau, d'assainissement et d'hygiène (EAH) par les écoles constitue un mécanisme important afin de réinscrire et retenir les élèves. Dans les situations d'urgence, ces mesures de soutien sont encore plus essentielles (Burde et coll., 2015). Les informatrices et informateurs clés des Îles Marshall et du Timor-Leste ont fait référence à des programmes visant à améliorer les infrastructures d'EAH et à sensibiliser la population aux pratiques sanitaires et hygiéniques sûres et aux effets des changements climatiques. La fourniture d'aliments a également été mentionnée par des informatrices et informateurs clés du Timor-Leste et du Soudan et dans la littérature scientifique sur les repas scolaires au Burundi (UNICEF, 2022a), en Éthiopie (Education Cannot Wait [ECW], 2022), à Haïti (UNICEF, 2020b) et au Niger (Boly, 2023b). Une personne informatrice clé du Soudan du Sud a évoqué la nécessité de soutenir les écoles pour leur permettre de créer leurs propres initiatives en matière d'agriculture durable, par exemple en cultivant des parcelles et en élevant des volailles pour fournir des repas à l'école.

L'inclusion des thèmes de **l'éducation en situation d'urgence et de la réduction des risques de catastrophe dans le programme d'études** permet de s'assurer que les élèves et le personnel enseignant sont préparés lorsqu'une catastrophe ou une crise survient. Plusieurs pays se sont tournés vers les programmes scolaires pour s'assurer que les élèves, le personnel enseignant et les autres parties prenantes de l'éducation disposent des connaissances et des compétences essentielles pour prévenir les situations d'urgence ou y répondre, et pour sensibiliser aux facteurs susceptibles de pousser les enfants à quitter l'école ou de les exposer à des risques importants. Une personne informatrice clé d'Haïti, par exemple, a évoqué les efforts déployés pour mieux faire comprendre les changements climatiques, la salubrité de l'eau et l'hygiène en améliorant les programmes scolaires et en organisant des conférences dans les écoles et les clubs de jeunes. Le contenu relatif aux changements climatiques a été intégré dans les programmes scolaires nationaux à Kiribati, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, dans les Îles Marshall, au Timor-Leste et aux Comores.

La pandémie de COVID-19 a stimulé les efforts du gouvernement pour améliorer **l'enseignement à distance**, notamment grâce à l'utilisation des technologies. La littérature scientifique comprend des exemples de programmes qui ont été couronnés de succès dans des contextes d'urgence et de fragilité, de conflits ou de violence. L'initiative « *Can't Wait to Learn* » (Je ne peux attendre pour apprendre) a collaboré avec les ministères de l'Éducation dans de multiples contextes touchés par des conflits, notamment au Tchad et au Soudan, pour proposer des jeux éducatifs sur tablettes; les activités ont été conçues en collaboration avec les enfants, alignées sur les programmes scolaires nationaux et reflétant l'environnement culturel national, les personnages du jeu ayant des noms, des emplois et des vêtements appropriés à leur pays (UNESCO, 2021a). En Ukraine, la fourniture d'ordinateurs portables, de tablettes, de téléphones intelligents et d'autres technologies au personnel enseignant et aux élèves a permis de soutenir les cours en ligne, avec des leçons et des ressources supplémentaires disponibles au moyen d'une plateforme d'alphabétisation en ligne, YouTube et des leçons diffusées sur des chaînes de télévision (Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO, 2023).

De même, une personne informatrice clé de Kiribati a souligné le succès du Passeport pour l'apprentissage de l'UNICEF, élaboré en collaboration avec le ministère de l'Éducation pendant la phase 2020 de la pandémie de COVID-19. La plateforme d'apprentissage numérique permet d'accéder en ligne et hors ligne à des leçons vidéo et à des jeux-questionnaires élaborés localement. Elle a touché environ 3 000 enfants à Kiribati et pourrait être mise en œuvre au Timor-Leste. Comme l'a indiqué une personne informatrice clé pour le Pakistan, la prestation hybride des programmes d'éducation accélérée (PEA) (examinée plus loin) combine l'apprentissage à distance et des séances bihebdomadaires en présentiel avec du personnel enseignant de la communauté pour atteindre les élèves qui ne sont pas en mesure de se rendre sur une base régulière à l'école. À Haïti, les informatrices et informateurs clés ont également souligné la nécessité d'améliorer la connectivité et l'accès des écoles à la technologie numérique, car l'enseignement à distance peut contribuer à rendre les écoles plus sûres et plus résistantes en temps de crise.

Si les solutions technologiques peuvent améliorer l'accès, la pandémie de COVID-19 a montré que les enfants déjà marginalisés peuvent être encore davantage exclus lorsque ces solutions ne tiennent pas compte de leur accès aux appareils, à l'électricité et à la connectivité des données. **Les solutions où sont utilisées des technologies plus rudimentaires**, qui s'appuient sur des technologies existantes comme les radios et les téléphones portables, ont un certain potentiel pour fournir un accès provisoire à l'éducation lorsque d'autres options ne sont pas disponibles, en particulier lorsque l'accès à l'électricité et à la connectivité Internet est limité. Les informatrices et informateurs clés du Soudan du Sud et de la Somalie ont tous deux fait référence à des émissions radiophoniques nationales qui ont eu une influence particulière sur le soutien apporté aux élèves des communautés pastorales et des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Une personne informatrice clé du Niger a souligné l'importance des émissions radiophoniques interactives avec des clubs d'écoute pour encourager les enfants non scolarisés à poursuivre leur apprentissage. La radio a également été soulignée

dans la littérature scientifique comme une stratégie clé pour le Burkina Faso (Boly, 2023a), la République centrafricaine (ministère de l'Enseignement supérieur, 2020) et le Niger (Boly, 2023b), et d'autres initiatives où sont utilisées des technologies plus rudimentaires mentionnées dans la littérature scientifique comprennent des vidéos harmonisées avec le programme scolaire et réalisées par la communauté en Égypte (Koomar et coll., 2020) et la fourniture d'émissions éducatives communautaires à la radio et à la télévision en Afghanistan (Girls' Education Challenge, 2021).

Comme les approches d'apprentissage à distance susmentionnées, les **approches d'éducation alternative** peuvent atteindre les enfants marginalisés, en particulier ceux qui travaillent ou qui ont des responsabilités domestiques, ceux qui vivent dans des territoires peu sûrs ou ceux qui sont déplacés en raison d'un conflit ou d'une crise et qui n'ont pas la possibilité d'accéder à l'enseignement formel de manière régulière. Au Pakistan, les informatrices et informateurs clés ont fait état du travail des programmes d'enseignement primaire accéléré qui ciblent précisément les élèves non scolarisés ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. Ces programmes d'éducation accélérée (PEA) ont des horaires, une durée et des règlements souples (comme les codes en matière d'uniformes) et utilisent les acquis des élèves comme un pont pour garantir que leur expérience antérieure dans l'éducation et les compétences scolaires acquises et utilisées dans leur vie quotidienne sont intégrées et reconnues. En Afghanistan, le manque d'accès à l'éducation formelle pour de nombreux élèves démontre l'importance des approches en matière d'éducation communautaire, qui s'appuient sur des classes multiniveaux et des classes groupées, permettant à un membre du personnel enseignant de travailler avec un large éventail de niveaux et d'aptitudes (Cluster éducation Afghanistan, 2022). Ces autres types de programmes éducatifs peuvent cibler le recrutement de filles, y compris celles qui sont mariées ou qui ont de jeunes enfants, et mettre l'accent sur le recrutement d'enseignantes pour encourager les parents à inscrire leurs filles, comme on l'a vu au Burkina Faso (Shah et Choo, 2020). Ils peuvent être adaptés afin de soutenir des groupes marginalisés particuliers – comme les jeunes à la recherche d'un emploi et les jeunes parents, comme l'a fait remarquer une personne informatrice clé des Îles Salomon – en proposant des programmes d'études axés sur les compétences, accessibles et de grande qualité dans un court laps de temps.

Les programmes de rattrapage afin de soutenir les élèves qui ont connu des interruptions d'apprentissage ont également été mentionnés dans les données. Au Timor-Leste, une personne informatrice clé a souligné l'importance du programme national « d'éducation récurrente », qui prévoit des cours de rattrapage pour les enfants qui n'ont pas été scolarisés pendant de longues périodes. Les programmes de rattrapage et de « d'écoles rapides » sont présents dans la littérature scientifique pour le Burundi (UNICEF, 2022a), la République démocratique du Congo (UNICEF, 2023a), le Mozambique (UNICEF, 2023c), le Nigeria (UNICEF, 2019a), la République centrafricaine (Stratégie Cluster éducation, 2019), Tchad, Éthiopie, Burkina Faso, Mali et Niger (Fitzpatrick, 2020).

Les informatrices et informateurs clés ont mentionné des programmes dans lesquels les écoles travaillent avec les communautés afin de **changer les attitudes et les normes culturelles** autour de la fréquentation scolaire, renforcer la résilience et réduire l'absentéisme et l'abandon scolaire. Les approches ciblant les parents ont été mentionnées tout au long du processus. Par exemple, pour encourager les familles pauvres à envoyer leurs enfants à l'école plutôt qu'au travail, les informatrices et informateurs clés du Zimbabwe et du Timor-Leste ont mentionné les subventions de financement et les transferts conditionnels d'argent liquide. Les campagnes de rentrée scolaire visant à sensibiliser les communautés à l'importance de l'éducation ont été mentionnées par des informatrices et informateurs clés de Kiribati et du Timor-Leste, ainsi que dans la littérature scientifique relative à la République centrafricaine (Stratégie Custer éducation, 2019), au Niger et au Burkina Faso (Boly, 2023b, 2023a), où les activités se sont concentrées sur la mobilisation des communautés et sur les craintes des parents en matière de sécurité. Une personne informatrice clé des Îles Marshall a décrit des programmes qui s'engagent avec les conseillères et conseillers scolaires et les parents à traiter les problèmes d'absentéisme et à signaler ceux qui risquent d'abandonner l'école. Au Pakistan, les PEA qui ciblent les élèves plus âgés répondent aussi directement aux besoins d'apprentissage des adultes : pour s'assurer que les parents comprennent l'importance de l'éducation pour leurs enfants, ils incluent des programmes d'alphabétisation des adultes et de préparation à la vie active, comme l'a fait remarquer une personne informatrice clé.

Un domaine d'intérêt évident dans nos données a émergé autour de **mères adolescentes** : dans beaucoup de ces contextes, les filles ne retournent pas à l'école après l'accouchement, souvent en raison de circonstances personnelles, de normes culturelles ou de politiques qui les empêchent de réintégrer l'école. Il s'agit d'une préoccupation particulière dans les situations d'urgence et de déplacement, où les filles sont davantage exposées à des préjudices comme le viol, l'agression sexuelle, les relations sexuelles transactionnelles ou forcées et le mariage forcé (Neal et coll., 2016), qui peuvent entraîner une grossesse, ainsi qu'à l'approche « protectrice » erronée du mariage précoce, comme c'est le cas au Mozambique (Simione, 2021). Les informatrices et informateurs clés d'Haïti, du Soudan du Sud et du Zimbabwe ont souligné l'importance de soutenir les parents-adolescentes. Selon une personne informatrice clé du Timor-Leste, les campagnes de retour à l'école se sont particulièrement concentrées sur cette population de filles.

La politique a été un moteur important pour garantir que les parents-adolescentes et les personnes réfugiées aient le droit d'aller à l'école et d'obtenir des diplômes officiels. Les informatrices et informateurs clés du Zimbabwe ont fait référence à un décret qui interdisait initialement aux filles d'aller à l'école : bien qu'il ait été annulé en 2018, la conviction que ces élèves n'ont pas leur place dans l'éducation persiste. Une personne informatrice clé du Soudan du Sud a indiqué que des politiques sont en place pour garantir que les filles puissent continuer à accéder à l'éducation et à se présenter aux examens nationaux. D'après la littérature scientifique, il existe d'autres exemples de politiques et de programmes qui ont aidé des groupes marginalisés à retourner à l'école : au Tchad, des crèches ont été créées pour aider les

mères adolescentes à retourner à l'école (ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique, 2020). Au Burkina Faso et au Niger, des actions de plaidoyer sont en cours afin de soutenir l'accès des élèves qui sont aussi des personnes réfugiées aux environnements scolaires nationaux (Boly, 2023a, 2023b). Au Niger, des examens scolaires ont été organisés pour les élèves qui sont aussi des personnes réfugiées afin de leur permettre d'accéder aux certifications nationales et un soutien est apporté à la certification des diplômes des élèves qui sont aussi des personnes réfugiées (Boly, 2023b), et au Tchad, toutes les écoles des camps de personnes réfugiées sont incluses dans le système éducatif national depuis 2014, et des mesures sont en place pour faciliter l'accès des élèves qui sont aussi des personnes réfugiées aux examens (ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique, 2020).

Nos données indiquent également l'importance de la politique pour assurer la durabilité des options qui atteignent les EJNS et pour formaliser les stratégies nationales. Au Pakistan, les informatrices et informateurs clés à l'égard des PEA ont souligné l'importance de l'**institutionnalisation** de ces initiatives : ces programmes ont été reconnus par le gouvernement comme équivalents à l'enseignement primaire traditionnel et intégrés dans les organes ministériels, et ils disposent d'un SIGE, d'un cadre pour le personnel enseignant et d'autres dispositifs politiques nécessaires à la mise à l'échelle et à la durabilité. D'après la littérature scientifique, en particulier pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre, les politiques garantissent que les gouvernements s'occupent des défis auxquels sont confrontés les EJNS et les élèves à risque. Les documents stratégiques clés comprennent la Stratégie nationale d'éducation en situation d'urgence au Burkina Faso et, au Niger, la Stratégie nationale de réduction des vulnérabilités du système éducatif nigérien garantit que les groupes nationaux d'éducation et les sous-groupes régionaux sont supervisés par les ministères pour rendre compte de la mise en œuvre de la politique d'éducation dans les situations d'urgence et communiquer les changements et les lacunes (Boly, 2023b; Guiryman et coll., 2021). Aux Comores, une unité de coordination nationale se concentre sur la réduction des risques et la gestion des catastrophes et est hébergée au sein du ministère de l'Éducation nationale (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 2019).

5 SOUS-THÈME 2 : FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET SOUTIEN AU TRAVAIL AVEC LES ENFANTS NON SCOLARISÉS ET À RISQUE

Dans les contextes de PFC, le manque de personnel enseignant formé (en raison d'un déplacement, d'un décès, d'une incapacité à travailler, etc.) constitue un obstacle majeur à la fourniture d'une éducation sûre et de qualité qui attire et retient les élèves (Nicolai, 2009; Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés [HCNUR], 2015a). De nombreux personnels enseignants quittant la profession, la surpopulation a compromis la sécurité des environnements d'apprentissage, entraînant l'abandon scolaire (Maalim, 2018). Lorsque le personnel enseignant est bien soutenu, il peut motiver les élèves et réduire les taux d'abandon, comme on l'a vu chez les élèves qui sont aussi des personnes réfugiées en Palestine ou au

Liban (Al-Hroub, 2015). Cependant, quel que soit le contexte, une meilleure formation et un meilleur soutien sont nécessaires pour que le personnel enseignant puisse répondre aux besoins des enfants à risque et les empêcher d'abandonner l'école, et pour qu'il puisse mieux participer à la réintégration de ceux qui ont été exclus précédemment.

Si la formation du personnel enseignant est au centre de cette section, la gestion du personnel enseignant, leur bien-être et la direction des écoles sont également abordés, car il est essentiel de comprendre et de relever les défis auxquels le personnel enseignant est confronté pour en augmenter le nombre et la qualité et, par conséquent, le nombre de classes disponibles pour les enfants. L'absence de prise en compte du bien-être et de la gestion du personnel enseignant peut également conduire un bon personnel enseignant à quitter la profession, à manquer de motivation pour bien travailler ou à ne pas se présenter au travail (UNESCO et IICBA, 2017). En cas de pénurie de personnel enseignant, les classes peuvent être peu nombreuses ou nombreuses, en particulier dans les zones rurales, et les communautés peuvent avoir recours à du personnel enseignant sous-qualifié, ce qui peut entraîner une éducation de mauvaise qualité et des abandons scolaires (Nicolai, 2009; UNESCO, 2014).

5.1 Contexte

La **formation du personnel enseignant et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant (PPPE)** comptent parmi les principaux facteurs influençant la qualité de l'éducation. Le perfectionnement professionnel du personnel enseignant continu peut aider le personnel enseignant non formé à acquérir des connaissances sur le contenu, à transmettre des connaissances pédagogiques fondamentales et à améliorer ses compétences en matière de gestion de classe, d'évaluation, de pédagogie et de planification des cours. Le personnel enseignant en poste peut acquérir les compétences nécessaires pour relever les défis liés aux situations d'urgence, y compris le travail avec des classes nombreuses composées d'élèves d'âges et de niveaux différents (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés [HCNUR], 2015a). La formation peut également être particulière à la situation d'urgence, comme la manière de fournir un soutien psychosocial aux élèves, la réduction des risques de catastrophe (RRC) et la formation axée sur le genre (c'est-à-dire la prévention du recrutement militaire et de la violence sexuelle et fondée sur le genre [VSFG])³. Bien que le personnel

³Les boîtes à outils et les livres d'orientation pour la formation du personnel enseignant dans ces domaines comprennent *Healing Classrooms* de l'International Rescue Committee (IRC), le guide de formation du personnel enseignant de l'UNICEF (2011) pour le programme EAH dans les situations d'urgence (en anglais seulement, *Water, Sanitation and Hygiene for Schoolchildren in Emergencies : A guidebook for teachers*), l'ensemble de ressources de base sur le genre dans l'éducation en situation d'urgence (en anglais seulement, *EiE-GenKit : A core resource package on gender in education in emergencies*) de l'organisation United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI), de l'organisation Education Cannot Wait (ECW) et du Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE, 2021), et le *Kit de formation pour les enseignants en situations de crise* du Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE, 2016b).

enseignant ait fait preuve d'efforts créatifs en vue de répondre aux demandes uniques dans les contextes de fragilité, de conflits ou de violence et qu'il les ait mis en commun, le personnel enseignant qui manque de formation, de ressources et de réseaux professionnels peut ne pas avoir les capacités nécessaires pour bien enseigner, ce qui peut entraîner des incidences négatives sur l'apprentissage et des doutes subséquents chez les apprenants quant aux avantages de fréquenter l'école (Vega et Bajaj, 2016). La formation particulière à l'EJNS dans les situations d'urgence peut également coïncider avec bon nombre des pratiques exemplaires décrites dans la section ci-dessus (sous-thème 1). Par exemple, lorsque les PEA ont été couronnés de succès, ces interventions comportaient souvent une formation, bien que le type et la nature de celle-ci varient en fonction de l'expérience du personnel enseignant (Baxter et coll., 2016).

Il est nécessaire d'examiner non seulement le contenu de la formation, mais aussi sa pertinence, sa conception et sa mise en œuvre. Il est également essentiel de veiller à ce que la formation tienne compte des ressources et des contraintes du contexte et soit culturellement appropriée (Richardson et coll., 2018). En termes de conception, la recherche suggère qu'il est important de procéder à des évaluations des besoins pour informer la formation. Celles-ci devraient inclure l'utilisation des données d'évaluation des élèves (Obeidat et Dawani, 2014) et une évaluation des besoins du personnel enseignant (Bengtsson et coll., 2021). Ces évaluations peuvent garantir que la formation est correctement contextualisée afin de répondre aux besoins du personnel enseignant et de cibler les lacunes en matière d'apprentissage des élèves. En ce qui concerne la prestation, dans les contextes de personnes réfugiées, la formation peut bénéficier de partenariats avec les organismes nationaux de formation du personnel enseignant existants, comme les ministères de l'Éducation, les instituts de formation du personnel enseignant, les universités, l'UNICEF et les organisations non gouvernementales locales ou internationales (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés [HCR], 2015a). Des difficultés peuvent également survenir lorsque le personnel enseignant provient de zones reculées ou ne peut pas participer à la formation professionnelle continue en raison de restrictions liées à la situation d'urgence, comme cela a été le cas au cours des premières années de la pandémie de COVID-19, lorsque les déplacements étaient limités. La formation en ligne peut être utilisée dans ces contextes, mais le personnel enseignant peut également être confronté à des contraintes d'accessibilité technologique (infrastructure, logiciels et matériel), et les recherches dans ce domaine sont peu nombreuses.

L'efficacité de la formation professionnelle continue dépend des structures plus larges dans lesquelles elle s'inscrit et peut être entravée par une mauvaise **gestion du personnel enseignant** (c'est-à-dire le recrutement, la rémunération, l'affectation, la rétention du personnel enseignant, l'accès à la formation professionnelle continue et à d'autres formes de soutien) (Albán Conto, 2021; UNESCO et Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique [IIRCA] de l'UNESCO, 2017; Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés [HCR], 2015a). La gestion du personnel enseignant est confrontée à plusieurs enjeux dans les contextes touchés par les conflits, notamment, la destruction des dossiers et des qualifications

(et la validation ou la reconnaissance ultérieure des titres), les problèmes de coordination entre les parties prenantes (Paradies et coll., 2020), l'inégalité ou l'incohérence des salaires (Bengtsson et coll., 2021), et l'inefficacité des systèmes financiers et de gestion et des mécanismes d'audit (Dolan et coll., 2012; Golden, 2012). Ces enjeux peuvent entraîner des lacunes dans les prestations, laissant les enfants et les jeunes avec moins d'options éducatives. En outre, les zones de conflit ont également tendance à connaître un taux de rotation élevé, le personnel enseignant quittant les zones touchées par le conflit ou prenant des absences prolongées (Marchais et coll., 2022). Dans certains contextes, les obstacles systémiques peuvent empêcher le recrutement ou la rétention d'enseignantes, ce qui peut par la suite freiner l'inscription des élèves, car les enseignantes jouent souvent un rôle important dans la protection (Rose et coll., 2021).

L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030⁴ a rassemblé un certain nombre de ressources qui peuvent contribuer à une gestion efficace du personnel enseignant dans les contextes de crise, y compris des rapports sur les pratiques exemplaires. En outre, l'UNESCO et l'Education Development Trust proposent une série de documents sur la gestion du personnel enseignant dans les contextes de personnes réfugiées (p. ex., Bengtsson et coll., 2020, 2023). Les thèmes clés qui ressortent de ces ressources sont l'importance de **la direction des écoles** et la prise en compte du **bien-être** du personnel enseignant, ainsi que les liens entre ces domaines et la formation du personnel enseignant.

Le rapport du Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE) de 2022 sur les pratiques prometteuses en matière de bien-être du personnel enseignant, de gestion et de direction des écoles souligne l'importance des dirigeants dans la création d'un environnement scolaire positif pendant les périodes difficiles. Comme leurs élèves, le personnel enseignant dans les contextes de conflit peut subir des traumatismes ou des épreuves qui l'empêchent d'enseigner. Dans certains contextes, le personnel enseignant peut être confronté à des trajets dangereux pour se rendre à l'école ou être la cible de violences. Ces personnes risquent alors d'abandonner la profession ou de ne pas pouvoir enseigner. Une fois de plus, ces défis peuvent limiter le nombre de personnels enseignants disponibles pour enseigner, réduire la qualité et l'accessibilité de l'apprentissage, et conduire à un faible taux de scolarisation et de rétention. Les initiatives accordent donc une plus grande attention au bien-être du personnel enseignant et au développement des outils et des mesures de soutien dans ce domaine. Les *Outils et ressources pour soutenir le bien-être du personnel enseignant* du Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE, s. d.), par exemple, comprennent des outils et des ressources qui traitent du bien-être du personnel enseignant dans les situations d'urgence, avec des notes d'orientation contextualisées. De même, une étude sur le bien-être du personnel enseignant dans des contextes à faibles ressources, en crise ou en conflit, met en évidence

⁴ Se reporter à : <https://teachertaskforce.org/fr/topic/gestion-des-enseignants-dans-les-situations-de-crise-et-durgence>

certaines considérations essentielles pour améliorer la satisfaction au travail et atténuer le stress et l'épuisement professionnel (Falk et coll., 2019).

5.2 Obstacles : Particularités régionales

Dans l'ensemble des exercices de collecte de données, les informatrices et informateurs clés ont fourni moins d'informations sur le personnel enseignant, notamment par rapport à la quantité de données disponibles sur les défis, les obstacles et les solutions pour le sous-thème 1. Dans de nombreux cas, les informatrices et informateurs clés se sont concentrés sur les besoins généraux du personnel enseignant, indépendamment du statut de leurs élèves : en gros, de nombreux systèmes ont besoin de plus de personnel enseignant mieux formé, incité à travailler dans des zones moins désirables, et compétent pour transmettre le contenu académique et soutenir les besoins psychosociaux des élèves. Dans de nombreux cas, ces données recoupaient les résultats présentés dans un le rapport intitulé [Soutenir le personnel enseignant afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage : Document de travail de l'étude exploratoire du GPE KIX](#) (D'Angelo et coll., 2023).

Obstacles cités pour le Pôle Afrique 19 et le Pôle Afrique 21

La majeure partie du continent africain a besoin d'un plus grand nombre de personnels enseignants qui sont particulièrement demandés pour apporter un soutien dans les situations d'urgence et dans les contextes de fragilité, de conflits ou de violence. Ces personnes peuvent être des victimes de la guerre : en Éthiopie, le conflit du Tigré a entraîné la mort de 1 700 personnels enseignants (Tikuye, 2023) et près de 3 000 auraient été tués par Boko Haram au Nigeria (Agedigba, 2018). La pénurie de personnel enseignant peut également être liée au sous-financement chronique de l'éducation, comme l'a noté une personne informatrice clé de Somalie. **Dans ce pays, le sous-financement de l'éducation** et les bas salaires du personnel enseignant qui en découlent font que ces derniers ne reçoivent que la moitié de ce qui est nécessaire à la survie d'une famille. En conséquence, nombre de ces personnes acceptent un travail supplémentaire, ce qui participe à la déprofessionnalisation du personnel enseignant dans son ensemble et peut conduire à l'épuisement et à une moindre concentration sur les besoins de la classe. Au Nigeria, comme l'a fait remarquer une personne informatrice clé, il faut davantage d'enseignantes, en particulier dans les zones touchées par les conflits et les catastrophes, où les autres vulnérabilités augmentent et où les parents hésitent à envoyer leurs filles à l'école. Le renforcement de **la gestion du personnel enseignant** devient un aspect essentiel dans ces contextes.

Le personnel enseignant doit disposer d'un large éventail de compétences afin de répondre aux besoins particuliers des enfants qui réintègrent l'école après en avoir été absents et pour veiller à ce que les élèves à risque restent scolarisés. Comme nous le verrons plus loin dans le sous-thème 3, la **formation** à la fourniture d'un soutien psychosocial est nécessaire pour le personnel enseignant qui travaille avec des enfants ayant subi des expériences traumatisantes. Dans des contextes comme le Soudan du Sud et la Somalie, le personnel enseignant existant peut

manquer de formation aux compétences de base, en particulier lorsqu'ils ont été recrutés au sein de la communauté. Selon une personne formatrice clé, le perfectionnement professionnel du personnel enseignant en cours au Soudan du Sud est de plus en plus axé sur la protection et les codes de conduite appropriés, ainsi que sur le renforcement des capacités en matière de prise en charge des enfants vulnérables.

Une lacune fortement soulignée dans la littérature scientifique concerne la rémunération du personnel enseignant (D'Angelo, Cameron, Sheria Nfundiko et coll., 2023; Internationale de l'Éducation, 2020; Federation of Zimbabwe Educators Unions [FOZEU], 2021; Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation, 2020). Le personnel enseignant travaillant dans les zones d'accueil des personnes réfugiées (qu'il s'agisse de personnes réfugiées elles-mêmes ou de personnel enseignant national) et les personnes qui travaillent dans des contextes de fragilité, de conflits ou de violence sont périodiquement confrontés à des taux de rémunération peu élevés ou à une répartition incohérente des salaires.

Obstacles cités par le Pôle EMAP

Le personnel enseignant est confronté à toute une série de défis afin de soutenir les élèves dans les pays en situation d'urgence et de contextes de fragilité, de conflits ou de violence dans les pays de la région Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique (région EMAP). Les défis communs relevés dans les données primaires et secondaires comprennent un accès limité à une formation initiale ou continue de qualité pour le personnel enseignant et à une **formation** en cours d'emploi. Une personne formatrice clé au Yémen a indiqué que le personnel enseignant a besoin d'un ensemble de compétences variées : lorsque les enfants qui n'étaient pas scolarisés reviennent, le personnel enseignant doit savoir comment évaluer leur niveau actuel et concevoir des leçons appropriées. Le personnel enseignant peut également être amené à gérer des classes multiniveaux et à assurer un soutien socio-émotionnel. Nombre de personnels enseignants n'ont reçu qu'une formation limitée pour faire face aux situations d'urgence. Selon la personne formatrice clé, le personnel enseignant a surtout besoin de sécurité économique et d'une formation de qualité à la culture numérique et aux méthodologies centrées sur l'élève pour mieux répondre aux besoins de ses élèves. En outre, les formatrices et formateurs clés ont mentionné que les sujets liés à l'éducation dans les situations d'urgence sont rarement inclus dans les programmes de formation initiale du personnel enseignant (pour la Papouasie-Nouvelle-Guinée et le Yémen) et que les efforts de formation nationaux ne sont pas toujours adaptés à « ce qui se passe sur le terrain » (pour le Timor-Leste). Au Timor-Leste, une personne formatrice clé a décrit la nécessité d'une formation plus poussée dans les écoles, d'un soutien en cours d'emploi et d'un suivi au moyen d'accompagnatrices ou d'accompagnateurs, ou encore de mentores et mentors qualifiés.

Là où l'**éducation communautaire et les PEA** sont mis en œuvre, par exemple en Afghanistan, au Pakistan et au Yémen, une attention particulière doit être accordée à la formation et au soutien du personnel enseignant. Même s'il n'a pas reçu de formation pédagogique formelle, le personnel enseignant issu de la communauté a souvent en commun la culture et l'expérience

de vie des enfants à l'école. Au Pakistan, les informatrices et informateurs clés ont noté que les personnels enseignants des programmes d'éducation populaire peuvent comprendre le contexte local et créer des liens avec leurs élèves, en établissant une relation de confiance et de familiarité qui peut faire défaut dans les cadres rigides de l'éducation formelle. Avec une formation adéquate, les personnels enseignants des communautés peuvent reconnaître les compétences scolaires que les enfants utilisent dans d'autres domaines de leur vie et les mettre en relation avec les tâches à accomplir en classe. Cependant, comme l'ont souligné les informatrices et informateurs clés, ces personnels enseignants sont souvent **mal payés** et on attend d'eux qu'ils obtiennent de meilleurs résultats avec des populations d'élèves diversifiées et parfois traumatisées. En outre, les personnels enseignants des communautés et ceux des PEA peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire, comme le montre l'utilisation d'allocations de transport et d'autres incitations qui leur permettent de venir d'autres communautés en Afghanistan (Cluster éducation Afghanistan, 2022).

Les informatrices et informateurs clés ont déterminé **différents thèmes ou compétences** qu'il est important d'améliorer au moyen des programmes de formation du personnel enseignant. Ces personnes ont notamment déterminé les moyens par lesquels les personnels enseignants pourraient rendre l'apprentissage plus inclusif ou plus amusant, étant donné que de nombreux élèves qui abandonnent l'école le font parce qu'ils ont l'impression de ne pas apprendre ou de ne pas aimer l'école. Les informatrices et informateurs clés de Papouasie–Nouvelle–Guinée, des Îles Marshall et du Timor–Leste ont estimé que les compétences de base en lecture, écriture et calcul étaient essentielles pour assurer la préparation à l'école et la réussite des élèves dans les classes supérieures. Une personne informatrice clé du Timor–Leste a noté que la majorité des programmes financés par les bailleurs de fonds se concentrent sur le niveau préscolaire et que le soutien pédagogique pour l'alphabétisation et le calcul doit être étendu pour inclure au moins le niveau primaire (p. ex., de la première à la quatrième année d'études). D'autres informatrices et informateurs clés ont décrit la nécessité de renforcer les compétences du personnel enseignant en matière de pédagogie centrée sur l'élève (Îles Salomon), d'enseignement à plusieurs niveaux (Timor–Leste), de planification des cours (Îles Salomon) et d'évaluation formative (Timor–Leste, Îles Salomon). Plusieurs informatrices et informateurs clés d'Haïti ont mentionné la formation du personnel enseignant comme une priorité nationale, soulignant la nécessité d'améliorer la qualité générale de l'enseignement et de l'apprentissage.

Obstacles cités par le Pôle Amérique latine et Caraïbes

Les principaux défis auxquels sont confrontés le personnel enseignant à Haïti sont notamment **l'accès limité à la formation et au soutien**, ainsi que **les risques de sécurité** en raison de la violence des gangs et aux catastrophes environnementales. Une personne informatrice clé d'Haïti a noté « qu'il n'y a pas de formation particulière pour le personnel enseignant » et une autre a estimé que seule la moitié du personnel enseignant est formé. D'autres ont décrit la mauvaise qualité des programmes de formation du personnel enseignant, les qualifiant d'obsolètes ou de non pertinents. Ces personnes ont mentionné un certain nombre de défis

généraux liés à l'enseignement, notamment la mauvaise qualité de l'instruction, l'accès limité à un perfectionnement professionnel de qualité, en particulier dans des domaines comme la technologie ou la santé mentale et le soutien psychosocial (SMSPS), abordés plus loin dans le sous-thème 3, les bas salaires du personnel enseignant, les salles de classe surchargées et l'accès limité au matériel ou aux technologies d'enseignement et d'apprentissage.

5.3 Solutions citées dans toutes les régions

Dans toutes les régions, les informatrices et informateurs clés ont mis en évidence des approches visant à garantir que les personnels enseignants puissent mieux soutenir les enfants vulnérables, y compris ceux qui risquent d'abandonner l'école et ceux qui la réintègrent après l'avoir quittée. Quatre domaines clés se dégagent des données : les approches visant à recruter davantage de personnels enseignants, l'amélioration du contenu de l'éducation et de la formation du personnel enseignant, la diversification des modalités et des structures concernant *la façon* dont le personnel enseignant apprend, et le soutien au bien-être du personnel enseignant.

Comme indiqué, de nombreux contextes ont besoin de **plus de personnels enseignants**, plusieurs stratégies étant mentionnées afin de combler les lacunes et améliorer l'accès. Une personne informatrice clé du Nigeria a cité le succès précédent des bourses destinées à encourager les femmes à se lancer dans l'enseignement, notamment le *Female Teacher Trainees Scholarship Scheme* (Programme de bourses d'études pour les enseignantes stagiaires), qui s'est déroulé de 2008 à 2015. Dans le cadre de ce programme, les femmes des villages ruraux ont été aidées à obtenir des diplômes d'enseignement à condition qu'elles retournent enseigner dans leur village d'origine pendant au moins deux ans (Humphreys et coll., 2020). En République centrafricaine, par exemple, une personne informatrice clé a parlé des efforts en cours pour recruter et former du personnel enseignant communautaire pour travailler dans des espaces d'apprentissage temporaires. Le personnel enseignant des communautés, personnes appelées *maîtres-parents*, est recruté au secondaire, ce qui permet de disposer d'un large vivier de candidatures. Comme le montre la littérature scientifique, les politiques visant à soutenir l'utilisation du personnel enseignant issu des personnes réfugiées, en particulier dans les camps et autres lieux d'accueil des personnes réfugiées, peuvent contribuer à atténuer les pénuries de personnel enseignant. En Ouganda, bien qu'il ne s'agisse pas d'un PFC aux fins de la présente étude, la mise en œuvre de la Déclaration de Djibouti de la Conférence ministérielle régionale sur l'éducation des réfugiés et de son Plan d'action sur l'éducation des réfugiés signifie que le personnel enseignant issu des personnes réfugiées de la République démocratique du Congo, du Soudan du Sud, de la Somalie et du Burundi peut occuper des postes en enseignement à condition de posséder des qualifications d'autres systèmes qui ont été validées en Ouganda (Bengtsson et coll., 2023).

La formation du personnel enseignant aux **pratiques d'inclusion**, au soutien correctif, à l'enseignement différencié ou à l'enseignement au bon niveau sont des sujets fréquemment

abordés dans les données primaires et secondaires. À Haïti, par exemple, le ministère de l'Éducation a introduit le thème de la « compensation de l'apprentissage » pour aider le personnel enseignant à fournir un soutien de rattrapage aux élèves afin de les aider à rattraper leur retard dans le programme scolaire, comme l'a rapporté une personne informatrice clé. Une personne représentante du gouvernement du Timor-Leste a souligné la nécessité d'aider le personnel enseignant à déterminer les élèves qui ont du retard en raison de difficultés d'apprentissage, de handicaps ou de problèmes de santé. Les deux personnes informatrices clés du Timor-Leste ont décrit divers efforts en ce sens. Les personnels enseignants sont formés pour déterminer les niveaux d'apprentissage en fonction de critères de référence et pour apporter un soutien personnalisé aux enfants, notamment au moyen de programmes extrascolaires, d'un renforcement en petits groupes ou d'un tutorat. Ils sont également informés des politiques de retour à l'école pour les filles et les autres jeunes marginalisés. Pour le Zimbabwe, les informatrices et informateurs clés ont souligné le besoin permanent de soutenir le personnel enseignant dans la manière de mener des cours de rattrapage, en particulier pour les élèves souffrant de différentes formes de handicap.

La formation du personnel enseignant à la **technologie** pour l'enseignement à distance est particulièrement importante dans le contexte de l'éducation dans les situations d'urgence. Une personne représentante du gouvernement de Kiribati a décrit les efforts déployés pour former le personnel enseignant à l'enseignement à distance. Le personnel enseignant a été formé pour offrir ces cours au moyen de différentes technologies, notamment les médias de diffusion, comme la radio, ou les plateformes en ligne et les médias sociaux, comme Facebook. À Tuvalu, comme l'a indiqué une personne informatrice clé, des centres de technologies de l'information et de la communication (TIC) sont mis en place dans les écoles et le personnel enseignant est formé à l'utilisation de ressources numérisées et à d'autres interventions en matière de technologies éducatives, notamment l'alphabétisation numérique, l'utilisation de vidéos éducatives, la ludification numérisée des concepts d'alphabétisation et la phonétique pour les lectrices et lecteurs émergents, afin de soutenir les élèves en difficulté dans les classes supérieures; le projet facilite également le perfectionnement professionnel et la formation à distance pour le personnel enseignant dans les îles extérieures à Tuvalu.

Quelques exemples de formation du personnel enseignant sur les thèmes de l'**éducation dans les situations d'urgence** sont également ressortis de la littérature scientifique et des entretiens avec les informatrices et informateurs clés. Les informatrices et informateurs clés de Papouasie-Nouvelle-Guinée, des Îles Salomon et du Timor-Leste ont mentionné d'autres thèmes de formation du personnel enseignant à l'éducation dans les situations d'urgence, notamment la discipline positive, le conseil et le soutien psychosocial. Les informatrices et informateurs clés du Niger ont fait état d'efforts continus pour former le personnel enseignant à la fourniture d'un soutien psychosocial et, en Égypte, une personne informatrice clé a fait état de succès dans les écoles communautaires, où le personnel enseignant est formé à des stratégies visant à « convaincre » les élèves de retourner à l'école. Ces sujets seront examinés plus en détail dans le sous-thème 3 sur le bien-être socio-émotionnel des élèves.

Les contextes de fragilité, de violences et de conflit ainsi que les contextes d'urgence requièrent des solutions innovantes en matière d'éducation et de formation du personnel enseignant. Les gouvernements se tournent vers **divers outils et modalités** pour utiliser de nouvelles possibilités de formation continue du personnel enseignant. Cependant, nous avons trouvé peu d'exemples d'efforts sur le plan de la formation initiale du personnel enseignant. Les informatrices et informateurs clés ont aussi généralement convenu qu'il y avait un manque de données probantes et qu'il était nécessaire d'évaluer les initiatives en cours en vue de comprendre leur portée et leurs répercussions. Les informatrices et informateurs clés ont déterminé plusieurs efforts de perfectionnement professionnel continu et à l'échelle des écoles. Les Îles Marshall développent et améliorent la **formation en matière de leadership au sein des écoles** pour tous les chefs d'établissement au moyen du *Graduate Certificate in School Leadership* (certificat d'études supérieures en direction des écoles) de l'Université du Pacifique Sud. Grâce à ce programme, les chefs d'établissement apprendront à élaborer des plans scolaires et à mieux soutenir le personnel enseignant. Au Timor-Leste, un **programme de mentorat** appelé « Alma » a été déterminé comme une solution prometteuse par une personne informatrice clé. Toutefois, la personne informatrice clé a également souligné la nécessité de renforcer les capacités des mentores et mentors afin d'accroître l'efficacité du programme. « C'est un point positif, mais il faut le renforcer », a indiqué la personne informatrice clé, « et il s'améliore, [car] le ministère de l'Éducation y consacre des ressources ». La littérature scientifique montre que les écoles de personnes réfugiées en Éthiopie ont été regroupées avec des écoles nationales, ce qui a permis au personnel enseignant issu des personnes réfugiées de bénéficier d'un mentorat et d'un soutien entre pairs de la part de leurs homologues d'Éthiopie (Bengtsson et coll., 2020).

Une personne informatrice clé des Îles Salomon a décrit les efforts récemment déployés par le gouvernement pour développer les compétences du personnel enseignant et des chefs d'établissement **en matière de leadership pédagogique ou éducatif**. Elle a mentionné l'importance d'encourager le personnel enseignant à se soutenir mutuellement, par l'observation des cours et la fourniture d'un retour d'information. Une personne représentante du gouvernement de Kiribati a mentionné l'importance de la recherche portant sur le personnel enseignant, afin de « comprendre comment aider au mieux le personnel enseignant à faire face aux changements climatiques et à devenir résilients ».

Enfin, une personne informatrice clé des Îles Marshall a déterminé **le bien-être du personnel enseignant** comme une priorité importante. Depuis le début de la pandémie de COVID-19, le gouvernement s'est rendu compte que « le personnel enseignant était isolé et vraiment surchargé ». En conséquence, des mesures en matière de santé mentale et de soutien psychosocial ont été fournies au personnel enseignant et les sujets connexes ont été intégrés dans le programme de formation du personnel enseignant. « Ce n'est pas un travail facile », a indiqué la personne informatrice clé, « et nous devons les encourager à demeurer dans la profession ». Des augmentations de salaire ont également été mises en place afin de soutenir le personnel enseignant. Toutefois, la personne informatrice clé a souligné que l'aide monétaire n'était pas suffisante.

6 SOUS-THÈME 3 : SOUTENIR LE BIEN-ÊTRE SOCIO-ÉMOTIONNEL DES ENFANTS NON SCOLARISÉS ET À RISQUE

Dans les contextes des PFC, les situations d'urgence et de fragilité, de violences et de conflit accentuent la vulnérabilité des enfants, en perturbant leurs réseaux sociaux avec leurs pairs, leurs familles et leurs communautés. La détresse psychologique et émotionnelle causée par l'exposition à des situations de crise peut entraver un développement et un apprentissage sains et conduire à l'abandon scolaire (UNESCO, 2019b). Les enfants qui risquent d'abandonner l'école sont souvent dans une situation semblable et sont confrontés aux mêmes défis qui peuvent entraver leur capacité à acquérir des compétences fondamentales comme la lecture et les mathématiques (Save the Children, 2018). Par conséquent, il est important que l'éducation dans les situations d'urgence intègre un soutien social et psychologique aux enfants et à leurs parents, aux personnes qui s'occupent d'eux et au personnel enseignant, afin de garantir que les enfants et jeunes non scolarisés et les enfants qui risquent de décrocher de l'école soient en mesure de s'engager avec succès dans l'apprentissage.

Plusieurs termes clés sont importants en vue de comprendre ces répercussions et le soutien dont les enfants – et le personnel enseignant, les parents, les membres de la communauté et les autres personnes concernées par les contextes de fragilité, de violences et de conflit – ont besoin pour se rétablir. Selon le Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE, 2020b), le bien-être indique la santé holistique d'une personne : elle est bien dans son état physique et mental, elle a des relations et des rôles sociaux significatifs, elle se sent heureuse et pleine d'espoir pour l'avenir, elle bénéficie d'un environnement favorable et sûr avec un accès à des services de qualité et elle peut faire face aux défis. **L'apprentissage socio-émotionnel (ASE)** désigne donc l'acquisition des compétences, des attributs et des stratégies nécessaires au bien-être, qui fait partie intégrante de l'apprentissage scolaire habituel tout en présentant des différences (Yorke et coll., 2021, p. 2). L'apprentissage socio-émotionnel comprend un large éventail de compétences : celles déterminées par le cadre largement référencé concernant la collaboration pour l'apprentissage scolaire, social et émotionnel (CASEL, 2020) comprennent l'autogestion, la conscience de soi, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Tous les enfants ont besoin d'un soutien en matière d'apprentissage socio-émotionnel, mais il s'agit également d'une composante de la **santé mentale et du soutien psychosocial**, un large éventail de mesures de soutien qui aident une personne à se rétablir après avoir subi un traumatisme, une crise ou d'autres événements défavorables. La santé mentale et le soutien psychosocial regroupent un large éventail de domaines, notamment les pratiques qui favorisent le bien-être en général, réduisent le risque de problèmes de santé mentale et surmontent les problèmes de santé mentale et psychosociaux (INEE, 2020b).

Dans cette section, nous examinerons tout d'abord les répercussions socio-émotionnelles et les obstacles auxquels sont confrontés les enfants non scolarisés ou à risque dans les contextes de

fragilité, de violences et de conflit. Nous examinerons ensuite les caractéristiques des interventions efficaces afin de soutenir leur bien-être.

6.1 Contexte

Dans les contextes de fragilité, de violences et de conflit, il existe de multiples scénarios dans lesquels les enfants sont confrontés à des résultats émotionnels et psychosociaux médiocres. Les environnements scolaires eux-mêmes peuvent être la cause de détresse lorsque les élèves sont exposés à des châtiments corporels et à des violences physiques et verbales de la part du personnel enseignant, du personnel de l'école et des camarades de classe (Thompson, 2018). Ces facteurs peuvent être exacerbés dans les contextes d'urgence, avec une réduction du personnel, une détérioration des services sociaux et de la surveillance, ainsi qu'une tension et une peur accrues dans l'environnement au sens large, ce qui conduit à ce que les relations entre le personnel enseignant, les élèves, les parents et les autres membres de la communauté soient touchés par des sentiments de suspicion ou de méfiance (Save the Children, 2017a). Cette détresse peut se transformer en cycles de violence, d'abus et d'exploitation au sein des établissements d'enseignement, à moins que des mesures proactives ne soient prises.

À l'inverse, lorsque les écoles sont endommagées, détruites ou réaffectées, la perte d'un environnement scolaire peut avoir de profondes répercussions. Comme on l'a vu dans le cadre des fermetures d'écoles lors de la pandémie de COVID-19, le simple fait d'être en dehors de l'environnement scolaire peut avoir des répercussions sur la santé mentale des enfants : une étude systématique portant sur des contextes mondiaux a révélé une forte prévalence de l'anxiété, de la dépression, des troubles du sommeil et du stress post-traumatique (Hossain et coll., 2022). Outre la perte de la routine et de la stabilité, les EJNS peuvent être plus vulnérables aux dangers, y compris à de nombreux enjeux couverts par le sous-thème 1 de ce document, comme le déplacement, la violence sexuelle et fondée sur le genre, la violence physique, l'enrôlement dans des groupes armés, le mariage et la grossesse précoces, et le travail des enfants, parmi beaucoup d'autres. Tout comme l'augmentation de la peur et des tensions au sein des écoles, les communautés et les parents peuvent également être touchés par la négligence ou la violence émotionnelle ou physique, ou en être à l'origine (Save the Children, 2017a). Les traumatismes intergénérationnels, où des années de stress se sont accumulées en raison d'un conflit et d'une insécurité permanents, peuvent avoir des répercussions sur la santé mentale des enfants, même s'ils n'ont pas été directement confrontés à des situations traumatisantes (Devakumar et coll., 2014). Dans l'ensemble, l'exposition à l'adversité résultant de l'absence d'un environnement éducatif protecteur peut entraîner des troubles de la santé physique et mentale, des problèmes de comportement et des difficultés d'apprentissage (INEE, 2018). Les enfants qui sont encore à l'école, mais qui sont exposés à ces formes de préjudice, risquent davantage d'abandonner l'école.

Lorsque les enfants souffrent de troubles mentaux en raison des contextes de fragilité, de violences et de conflit, il leur est plus difficile de se mobiliser à nouveau dans l'apprentissage, et s'ils restent à l'école ou y retournent après l'avoir abandonnée, ils ont besoin d'un soutien

particulier. Les personnes qui ont subi un traumatisme peuvent avoir des effets cognitifs, comme des difficultés d'attention, une incapacité à traiter de nouvelles informations ou des problèmes de mémoire; elles peuvent manifester de l'anxiété, de la peur, de la tristesse et des explosions d'émotions (Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO, 2019). Ces personnes peuvent également présenter des symptômes physiques comme des maux d'estomac, des maux de tête et des vomissements. De nombreuses écoles ne disposent pas du personnel de santé mentale adéquat pour faire face à ces défis : en l'absence de ce personnel, le personnel enseignant peut être formé à la détection des signes de traumatisme et aux stratégies permettant d'atténuer les effets du traumatisme sur l'apprentissage (ibid.).

Des interventions holistiques – qui soutiennent non seulement les élèves, mais aussi leurs familles, leurs écoles et leurs communautés – sont nécessaires afin de soutenir le bien-être socio-émotionnel des enfants non scolarisés ou à risque. Les exemples d'approches, comme de nombreux programmes cités dans ce contexte et plus loin dans la présentation des données, comprennent des formes d'évaluation, d'éducation, d'acquisition de compétences, de jeu et d'implication de la communauté. Chaque composante – de la formation du personnel enseignant à l'implication des parents – joue un rôle essentiel en vue de favoriser la résilience et le rétablissement des jeunes élèves dans les situations de crise. Cette approche à multiples facettes garantit que les enfants reçoivent le soutien dont ils ont besoin pour faire face à l'adversité et s'épanouir malgré des circonstances difficiles.

Il est important de noter la forte présence de parties prenantes non étatiques qui proposent des programmes de soutien aux enfants et jeunes non scolarisés et aux enfants qui risquent de décrocher de l'école dans des contextes de fragilité, de violences et de conflit. En effet, dans le cadre de cette étude, un grand nombre de boîtes à outils et de programmes ciblant précisément le bien-être des enfants dans les PFC sont administrés par des organisations non gouvernementales. Ces agences peuvent avoir les ressources et la volonté politique de soutenir ces élèves pendant les crises, mais **les gouvernements nationaux** peuvent jouer un rôle important dans la mise en œuvre de programmes d'études et de pratiques qui soutiennent l'apprentissage social et émotionnel, la consolidation de la paix et la cohésion sociale, et veiller à ce que le personnel enseignant soit formé pour une diffusion efficace et impartiale du contenu (UNESCO, 2015).

Nous nous concentrons principalement sur les mesures de soutien et les interventions en milieu scolaire. Les environnements éducatifs sont des cadres idéaux pour la mise en œuvre des mesures de soutien en matière d'apprentissage social et émotionnel ainsi que la santé mentale et le soutien psychosocial, car ils offrent une routine et une structure qui peuvent soutenir le sentiment de sécurité et de normalité de l'enfant. La première étape consiste à faire en sorte que les environnements scolaires soient des espaces sûrs. Les mécanismes de **responsabilisation** constituent des interventions fréquemment utilisées qui permettent aux parties prenantes de soulever des enjeux de manière anonyme si nécessaire. Il peut s'agir, par exemple, de lignes téléphoniques dédiées ou de boîtes de réclamation et de retour d'information placées dans les écoles. Que ce soit dans des écoles existantes ou dans des

espaces d'apprentissage temporaires, un code de conduite clair est une approche importante pour définir les attentes en matière de comportement, en décrivant les comportements acceptables et les conséquences en cas de non-respect (UNESCO, 2009). En outre, la lutte contre l'**intimidation** dans les écoles peut prévenir le décrochage scolaire et maintenir des environnements de classe positifs; les approches comprennent l'utilisation d'initiatives de soutien entre pairs qui améliorent la résilience des enfants (UNESCO, 2019a). Des ressources comme la boîte à outils *Tous ensemble dès maintenant! (All Together Now)*⁵ et la boîte à outils pour *une bonne école (Good School Toolkit)*⁶ de l'organisation Save the Children fournissent des conseils pratiques.

Le personnel enseignant constitue une ressource idéale pour fournir un contenu en matière d'apprentissage social et émotionnel et un soutien en santé mentale et le soutien psychosocial lorsqu'ils ont des relations positives et préexistantes avec les élèves. À l'échelle de l'école, les données suggèrent que la **formation du personnel enseignant** sur la manière de déterminer les signes de détresse et de les gérer, y compris l'orientation vers les services locaux de santé mentale, peut apporter aux enfants le soutien dont ils ont besoin pour rester à l'école (INEE, 2016b). Les personnels enseignants sont bien placés pour proposer des activités qui aident les enfants à développer à la fois leur résilience émotionnelle et leurs compétences en matière de régulation; des lignes directrices, notamment le module de formation sur les fondements de la formation en enseignement portant sur le soutien psychosocial et apprentissage socio-affectif de l'organisation Save the Children (*Enabling Teachers Foundations Course : Teacher professional development : Module 19 : Psychosocial support and social emotional learning*) (2019) et la boîte à outils pour des espaces de guérison et d'apprentissage sûrs (*Safe Healing and Learning Spaces Toolkit*) de l'International Rescue Committee (IRC, 2020), proposent des formations et des exemples d'activités que le personnel enseignant peut mettre en œuvre. Le fait d'adopter des pratiques disciplinaires positives et crée des environnements d'apprentissage sensibles au genre, ce qui peut également favoriser des interactions respectueuses en classe et atténuer la violence, comme le souligne le document de travail de l'étude exploratoire KIX intitulé [Égalité des genres et inclusion sociale](#) (Cameron et coll., 2023).

Enfin, la promotion d'un environnement d'apprentissage sûr à l'école peut être renforcée par des campagnes à domicile pour une parentalité sans violence menées par des agences nationales (IRC, 2016). La recherche démontre qu'en mettant l'accent sur le bien-être des parents, on peut améliorer leur capacité à soutenir leurs enfants et réduire les cas de violence au sein du foyer (Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO, 2019). Comme pour les élèves, il convient de prêter attention aux besoins particuliers des parents et des personnes

⁵Voir <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/all-together-now-whole-school-approach-anti-bullying-practice/>

⁶Voir <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/all-together-now-whole-school-approach-anti-bullying-practice/>

responsables des enfants : des approches souples tenant compte de la langue des parents, de leur maîtrise des technologies et de leur accès à celles-ci, ainsi que de leurs horaires de travail et de leur disponibilité peuvent s'avérer efficaces pour assurer la collaboration entre les parents et les écoles.

6.2 Obstacles cités dans toutes les régions

Pour les informatrices et informateurs clés, le sous-thème du soutien au bien-être socio-émotionnel des enfants non scolarisés et à risque a suscité peu de réponses, bien qu'ils soient largement conscients de la détresse et de l'inconfort auxquels les enfants peuvent être confrontés. La plupart des informatrices et informateurs clés ayant participé à la collecte de données ont établi un lien entre le conflit et une mauvaise santé mentale et un stress post-traumatique. Les informatrices et informateurs clés d'Haïti et du Nigeria ont particulièrement évoqué le sentiment d'insécurité des enfants, ce dernier commentant la façon dont ces enfants souffrent d'une faible estime de soi et d'une mauvaise perception d'eux-mêmes en raison des traumatismes causés par les conflits et les déplacements en raison des catastrophes naturelles. Dans les contextes de fragilité, de violences et de conflit, les jeunes sont plus exposés aux risques pour leur bien-être physique et émotionnel, y compris les blessures et les préjudices ou les sentiments de détresse, de peur ou de solitude – un problème précisément souligné par les informatrices et informateurs clés de Somalie.

Avec des taux élevés de **pauvreté et de violence des gangs**, les principaux obstacles au bien-être psychosocial et général des enfants à Haïti sont les difficultés économiques, l'insécurité alimentaire et la malnutrition, les traumatismes et le harcèlement (Corgelas, 2023; UNICEF, 2022b). Un récent communiqué de presse de l'UNICEF (2023d) indique qu'à Haïti, un enfant et une adolescente ou un adolescent sur deux bénéficient d'une aide humanitaire vitale. En outre, les jeunes filles sont menacées d'abus et d'exploitation sexuelle par les gangs armés, et de nombreux enfants deviennent orphelins à cause de la guerre des gangs (Corgelas, 2023), un problème relevé par une personne informatrice clé pour le Yémen également. La stigmatisation ou le tabou qui entoure le soutien psychosocial fait qu'il est difficile de répondre aux besoins des communautés touchées par la violence des gangs à Haïti. Selon une personne informatrice clé, « certaines personnes, en particulier dans les régions reculées, ont du mal à comprendre qu'il y a des séquelles à une crise ». Ces convictions entravent le travail des personnes spécialistes du soutien psychosocial. Il s'agit d'une question cruciale, compte tenu des taux élevés de pauvreté, de violence et de traumatisme à Haïti. Les fermetures d'écoles causées par la violence des gangs, les conflits ou la fragilité exposent les enfants à un certain nombre de risques, notamment la démotivation, l'implication des jeunes dans des activités génératrices de revenus ou l'enrôlement volontaire de certains jeunes dans des groupes armés (Corgelas, 2023).

Les formes de **violence fondée sur le genre** qui accompagnent souvent les situations d'urgence ont des répercussions particulières sur les filles et d'autres groupes marginalisés. Les cas de violence, de harcèlement et d'exploitation sexuels ont tendance à s'intensifier dans les

situations d'urgence, exacerbant les vulnérabilités existantes et les normes culturelles prohibitives et entravant les possibilités d'éducation (CARE International, 2020; INEE, 2023; Kore Global, 2022). Dans de nombreux contextes, y compris en Somalie, comme le montrent nos données, les jeunes sont confrontés à des risques accrus, comme le recrutement dans des groupes armés. En outre, les jeunes en situation de handicap sont confrontés à des obstacles uniques, avec un accès limité aux services de protection et une probabilité accrue de négligence ou d'abus.

La violence et l'intimidation à l'intérieur et autour des écoles peuvent avoir des répercussions profondes sur l'apprentissage et le bien-être des enfants et des jeunes. Dans les contextes d'éducation dans les situations d'urgence, les filles, en particulier dans les zones rurales, sont souvent confrontées à des risques lorsqu'elles se rendent à pied à l'école ou en reviennent, comme l'ont souligné les informatrices et informateurs clés du Timor-Leste et du Yémen. Au Timor-Leste, une seconde personne informatrice clé a noté que les taux de châtiments corporels ou de discipline violente sont souvent plus élevés dans les écoles urbaines, en raison de la surpopulation et du nombre élevé d'élèves par membre du personnel enseignant. Une personne informatrice clé des Îles Salomon a également décrit comment l'accès accru des élèves aux médias et à Internet « augmente les possibilités pour les enfants de s'intimider les uns les autres » dans les espaces virtuels. En effet, la pandémie de COVID-19 a révélé que la cyberintimidation et d'autres types de risques augmentaient, car les élèves utilisaient davantage Internet pour l'apprentissage en ligne (UNICEF, 2020a).

Les enfants subissent également **des violences à la maison**. Parce que le Timor-Leste est un État qui se relève d'un conflit, une personne informatrice clé a décrit comment la plupart des parents ont subi des traumatismes, ce qui entraîne une augmentation des taux de violence familiale et, en fin de compte, a des répercussions sur le développement cognitif et socio-émotionnel des enfants. De même, au Yémen, comme l'a indiqué une personne informatrice clé, les années de conflit et de déplacement ont eu des répercussions sur les unités familiales, avec des taux accrus de pauvreté, de violence et d'abus, ce qui a entraîné des niveaux élevés d'isolement et des retards dans le développement social. Les tendances observées lors de la pandémie de COVID-19, par exemple, suggèrent que les cas de violence familiale signalés dans certains pays ont augmenté de 20 % à 30 % au cours des seuls premiers mois de confinement (ONU Femmes, 2020).

Certains élèves sont également confrontés aux **déplacements forcés et à d'autres défis**. Lors d'une situation d'urgence, les élèves déplacés ou ceux qui migrent d'une zone rurale à une zone urbaine pour aller à l'école sont confrontés à des défis particuliers en matière de santé mentale et de bien-être. Ils manquent souvent de réseaux sociaux ou de soutien et peuvent éprouver un sentiment de solitude ou d'isolement, car ils laissent souvent les membres de leur famille derrière eux ou luttent pour subvenir à leurs besoins économiques, comme l'ont fait remarquer les informatrices et informateurs clés du Timor-Leste. Les informatrices et informateurs clés du Zimbabwe ont souligné les sentiments de gêne ou de détresse ressentis par les enfants plus âgés qui n'ont pas eu accès aux bases de l'apprentissage. Les filles déplacées, en particulier

lorsqu'elles vivent dans des abris temporaires, sont plus exposées au risque de subir des violences sexuelles, selon les références de la Papouasie–Nouvelle–Guinée. Dans les situations d'urgence, les enfants manquent souvent d'abris, de vêtements, de nourriture et d'autres besoins de base, un problème qui se pose dans tous les contextes.

Compte tenu de ces difficultés, il est important que le personnel enseignant et les autres membres du personnel éducatif soient formés pour atténuer la violence et y répondre ou afin de soutenir les élèves au moyen de stratégies relatives à la santé mentale et au soutien psychosocial. Cependant, plusieurs informatrices et informateurs clés ont noté que le personnel enseignant, les chefs d'établissement, les parents et d'autres parties prenantes **manquent souvent de compétences en matière d'apprentissage social et émotionnel ou de stratégies de discipline positives** (noté pour la Papouasie–Nouvelle–Guinée, les Îles Marshall, les Îles Salomon et le Timor–Leste), ou que l'environnement scolaire peut normaliser le traitement sévère des enfants (comme noté pour le Pakistan).

6.3 Solutions citées dans toutes les régions

Lorsqu'il leur a été demandé de déterminer des stratégies efficaces afin de soutenir le bien-être socio-émotionnel, les informatrices et informateurs clés ont généralement décrit le manque d'efforts, de données probantes ou de connaissances dans le contexte de leur pays. Nombre de ces personnes ont souligné le besoin, mais n'ont pas pu s'exprimer longuement sur les solutions actuelles et généralisées qui sont mises en œuvre. Comme l'a indiqué une personne représentante du gouvernement du Timor–Leste, « il n'y a pas de pratiques efficaces [pour aborder le bien-être socio-émotionnel des élèves] ». Une autre personne informatrice clé du Timor–Leste a noté « qu'au moins [les gens] commencent à prendre conscience » du sujet. D'autres ont décrit l'apprentissage social et émotionnel et le bien-être des élèves comme « un domaine émergent » (Îles Salomon) ou « une nouveauté qui nécessite de nouvelles stratégies » (Îles Marshall). Une personne informatrice clé d'Haïti a décrit les tabous culturels qui accompagnent le sujet, tandis qu'une personne informatrice clé de Papouasie–Nouvelle–Guinée a indiqué que « peu de recherches ont été effectuées [sur l'apprentissage social et émotionnel] », mais qu'il s'agit d'un domaine « qui devrait être examiné de plus près ». Pour une personne informatrice clé du Zimbabwe, de meilleures données sont nécessaires, car « nous ne disposons pas d'un mécanisme permettant d'approfondir les expériences de ces enfants ».

Bien que ces lacunes soient reconnues, diverses solutions potentielles ont été proposées dans quatre domaines clés : créer des environnements politiques favorables (p. ex. en interdisant le recours aux châtiments corporels), intégrer l'éducation dans les situations d'urgence dans le programme scolaire, améliorer la formation du personnel enseignant sur les thèmes de la santé mentale et le soutien psychosocial et utiliser les efforts des écoles ou des communautés, comme la formation à la direction d'école, les programmes de conseil ou les campagnes de sensibilisation.

La mise en place d'environnements politiques favorables à la lutte contre la violence à l'école a été citée comme l'une des approches permettant de soutenir le bien-être socio-émotionnel. Plusieurs pays de la région Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique ont interdit **les châtiments corporels** dans les écoles. Les Philippines sont membres de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ANASE), dont le plan d'action régional sur l'élimination de la violence à l'égard des enfants exige que tous les États membres interdisent les châtiments corporels infligés aux enfants dans tous les contextes (Safe to Learn, 2022). Les informatrices et informateurs clés des Îles Marshall et du Timor-Leste ont tous fait référence à cette interdiction. Cependant, les informatrices et informateurs clés ont généralement décrit comment ce changement de politique s'est accompagné de ses propres défis : « Le personnel enseignant n'en est pas satisfait », a rapporté une personne informatrice clé du Timor-Leste, « car ces personnes ne connaissent pas d'autres stratégies disciplinaires efficaces; elles savent maintenant ce qu'elles *ne peuvent pas faire*, mais personne ne leur dit ce qu'elles *peuvent faire* ». En conséquence, l'incidence des mauvais comportements et de l'intimidation augmente. En effet, une personne représentante du gouvernement des Îles Marshall a indiqué : « Nous perdons le contrôle du comportement des élèves [...] Dans le passé, il n'y avait pratiquement pas d'intimidation à l'école, mais aujourd'hui, nous voyons plus d'intimidations, plus d'enfants qui agissent, qui sont violents les uns envers les autres ». Il est donc nécessaire de doter le personnel enseignant de compétences en matière de discipline positive ou de gestion de la classe. Au-delà des châtiments corporels, il est important de créer un environnement favorable au retour des élèves à l'école. Par exemple, l'accueil des parents-adolescentes à leur retour (abordé plus tôt dans le document dans le sous-thème 1) est pertinent pour améliorer le bien-être socio-émotionnel.

Les informatrices et informateurs clés de toutes les régions s'accordent à dire que **apprentissage social et émotionnel doit être mieux intégré** dans l'éducation formelle. Il existe quelques exemples : les informatrices et informateurs clés du Pacifique ont mentionné le programme d'éducation à la vie familiale, qui est mis en œuvre à Kiribati, aux Îles Salomon et à Vanuatu et qui s'adresse aux enfants scolarisés et non scolarisés, ainsi qu'aux établissements d'éducation communautaire. Une personne représentante du gouvernement de Kiribati a décrit l'objectif du programme scolaire comme étant de « s'assurer que les enfants se sentent inclus [...] qu'ils sont bien accueillis et bien soutenus ». Une personne représentante du gouvernement des Îles Salomon a déterminé des compétences importantes que le programme scolaire développe chez les enfants, notamment l'intelligence socio-émotionnelle, la confiance en soi et l'autonomie. Elle a également décrit l'importance de développer les compétences numériques des enfants, afin qu'ils puissent déterminer et traiter correctement les « fausses nouvelles » et la désinformation.

La pandémie de COVID-19 a suscité un intérêt accru pour l'apprentissage social et émotionnel. Les manuels apprentissage social et émotionnel constituent un moyen de soutenir le développement de ces compétences par le personnel enseignant. Dans le cadre d'un projet financé par la Banque mondiale, le gouvernement du Timor-Leste a élaboré et lancé un

« manuel de récupération des pertes d'apprentissage » pour former le personnel enseignant et les chefs d'établissement. Le manuel comprend des tests sur le fonctionnement socio-émotionnel des enfants. Selon une personne informatrice clé, c'était la première fois que le pays testait le fonctionnement socio-émotionnel des enfants. Le manuel a également été utilisé pour former le personnel enseignant à reconnaître les signes de dépression ou d'autres problèmes de santé mentale, et pour aider les enfants à acquérir des compétences en matière de relations interpersonnelles, y compris la confiance en soi. Toutefois, la personne informatrice clé a également décrit cet effort comme étant « très nouveau ». Il est nécessaire d'évaluer et de mesurer les répercussions de ces efforts, en s'inspirant des recherches existantes en Afghanistan (UNESCO, 2023b) et en Ukraine (Human Rights Watch, 2023a).

Le personnel enseignant doit être doté des compétences **pour déterminer les besoins des élèves en matière d'apprentissage social et émotionnel** et y répondre de manière adéquate, comme l'ont noté les informatrices et informateurs clés au Timor-Leste, en Égypte, au Soudan et au Yémen; toutefois, la littérature scientifique indique que le gouvernement comprend l'importance d'intégrer l'apprentissage social et émotionnel dans la formation du personnel enseignant, mais que les possibilités existantes en matière de perfectionnement professionnel du personnel enseignant restent à court terme et *ad hoc* (Barlas et coll., 2022). Une personne chercheuse de Papouasie-Nouvelle-Guinée a suggéré que le gouvernement forme le personnel enseignant à fournir des conseils aux enfants pour traiter les traumatismes et soutenir les filles, en particulier pour réduire les risques d'abandon scolaire. Selon cette personne informatrice clé, le personnel enseignant de Papouasie-Nouvelle-Guinée manque actuellement de formation sur des sujets comme l'éducation dans les situations d'urgence, la discipline positive ou le conseil (comme indiqué dans le sous-thème 2).

Les mesures de soutien à l'apprentissage social et émotionnel dans les PPFCC semblent se développer dans le secteur formel, mais il existe de nombreux exemples de programmes proposés par des bailleurs de fonds et des parties prenantes non gouvernementaux. À Haïti, le projet de l'Institut de Formation, Recherche et Innovation en éducation (InnovEd-UniQ), une entité de l'Université Quisqueya (UniQ), a été déterminé comme une solution potentielle par une personne informatrice clé. Dans le cadre du projet, des webinaires ont été organisés sur le thème du bien-être de l'enfant et de la famille. Les webinaires, qui s'adressent aux enfants, aux familles et au personnel éducatif, prennent la forme de débats et réunissent souvent un certain nombre de professionnels de la santé, comme des psychologues et des médecins, ainsi que des parents, des directions d'école et du personnel enseignant. Certains débats ont même eu lieu avec des enfants, qui sont venus dire ce qu'ils ressentaient, quels étaient leurs besoins et leurs préoccupations. Ces débats abordent notamment la question du stress et proposent des stratégies clés pour le gérer. Selon une personne informatrice clé, les chercheuses et chercheurs de l'université travaillent à la création d'une série de webinaires mieux adaptés aux enfants et utilisant un langage plus approprié à leur âge.

Divers efforts sont déployés pour sensibiliser la **communauté** aux besoins socio-émotionnels. Au Burundi, au moyen du programme d'appui à la continuité des apprentissages dans les

situations d'urgence (PACASU – TUBARAMIRE) de soutien aux personnes réfugiées de retour et autres enfants à risque, des unités scolaires ont été mises en place, avec des séances de sensibilisation offertes au personnel enseignant, aux chefs d'établissement et à d'autres membres du personnel de l'éducation pour les aider à déterminer et à soutenir les élèves qui ont des difficultés et à fournir des voies pour orienter les cas plus graves vers des personnes spécialistes de la santé mentale (UNICEF, 2022a).

Les données primaires et secondaires ont mis en évidence le rôle important joué par les **chefs d'établissement** et l'ensemble de la communauté scolaire. Au Timor-Leste, par exemple, les chefs d'établissement bénéficient de ressources et de formations, et des campagnes scolaires tentent de lutter contre la violence à l'école, bien que les données probantes inhérentes à leurs répercussions ou de leur efficacité soient limitées. À Haïti, un projet de soutien psychosocial a été mis en œuvre par le ministère de l'Éducation en collaboration avec l'Association haïtienne de psychologie. D'après une personne informatrice clé, cela a inclus la mise en place d'une ligne téléphonique d'urgence pour les écoles situées dans des zones touchées par un conflit ou par la violence des gangs. Bien que certains chefs d'établissement aient utilisé cette ligne téléphonique pour faire part de cas de détresse, le personnel enseignant s'est montré réticent à l'idée d'avoir des psychologues à disposition, expliquant au ministère de l'Éducation que ce n'était pas leur besoin le plus urgent. Ce projet fait probablement partie d'un accord plus large entre le ministère de l'Éducation et l'Association, mentionné par une seconde personne informatrice clé. Dans le cadre de ce protocole, chaque école disposera également d'un spécialiste chargé de traiter les cas de traumatismes chez les élèves, le personnel enseignant ou d'autres membres du personnel éducatif. Les approches globales de l'école qui impliquent une collaboration entre toutes les parties prenantes peuvent doter les chefs d'établissement et les autres membres du personnel scolaire d'outils et de connaissances leur permettant de créer des environnements sûrs dans des contextes de conflit ou de crise (Corgelas, 2023).

Les informatrices et informateurs clés et les documents ont mentionné l'importance de l'**orientation scolaire**. Au Yémen, une personne informatrice clé a demandé que les professionnels en milieu scolaire puissent apporter un soutien psychosocial et émotionnel en écoutant les enfants et en leur permettant de parler ouvertement et franchement des défis auxquels ils sont confrontés. La Banque mondiale (2020) aide les îles Marshall à développer les compétences des conseillères et conseillers pour faire face aux répercussions sociales qui ont émergé des fermetures prolongées des écoles et de l'éloignement social pendant la pandémie de COVID-19. Une personne représentante du gouvernement des îles Marshall a décrit l'importance de renforcer les programmes de conseil scolaire en formant le personnel enseignant et les élèves, et en impliquant les parents, les familles et l'ensemble de la communauté. La personne informatrice clé a déterminé plusieurs stratégies : « impliquer davantage les parents dans l'éducation de leurs enfants, [ou] créer des groupes de soutien entre jeunes pour que les enfants puissent se parler et apprendre les uns des autres ». Au Nigeria, des approches par les pairs ont été mises en œuvre : comme l'a indiqué une personne

informatrice clé, l'initiative « *Girl for Girl* » (*De fille à fille*) ramène les femmes dans les salles de classe pour encourager et soutenir les adolescentes.

Une personne informatrice clé des Îles Salomon a suggéré d'améliorer **l'orientation professionnelle** ou d'organiser des discussions sur les carrières à l'école, « pour que les enfants aient un but à atteindre ». Cela permettrait non seulement de motiver les élèves, mais aussi de faire en sorte que « les élèves se sentent bien les uns par rapport aux autres, [qu'ils aient] le sentiment de faire partie de quelque chose, et [qu'ils aient] le sentiment de faire partie d'une communauté qui [les] soutient ». La personne informatrice clé a décrit les efforts déployés, mais ils sont généralement mis en œuvre par des organisations non gouvernementales et ne sont donc pas soutenus dans le temps. Il est nécessaire que les gouvernements et les bailleurs de fonds apportent davantage de soutien et d'investissements pour « introduire ce concept dans les écoles de manière plus systématique » et davantage « rentable ». Une solution potentielle consisterait, par exemple, à former le personnel enseignant et à intégrer des compétences en matière de conseil dans les programmes de formation du personnel enseignant et dans les universités.

Enfin, à Kiribati, les **campagnes de retour à l'école** ont été utilisées pour redonner le moral aux enfants après les fermetures d'écoles pendant la pandémie de COVID-19. Une personne informatrice clé a mentionné que ces solutions peuvent être efficaces pour soulager la peur des élèves ou répondre aux sentiments de solitude, d'isolement ou de désengagement, une fois que les élèves retournent à l'école après des fermetures prolongées. Ces solutions peuvent donner aux enfants l'envie de retourner à l'école.

7 DOMAINES DE RECHERCHE POTENTIELS

À l'échelle mondiale, il existe un nombre croissant de recherches sur les expériences uniques des enfants non scolarisés et à risque dans les contextes des pays partenaires du GPE touchés par la fragilité ou les conflits (PPFC). Un examen des recherches menées dans des contextes d'éducation dans les situations d'urgence fait ressortir plusieurs tendances clés et lacunes en matière de données probantes (Burde et coll., 2019) :

- la recherche dans des domaines comme l'éducation des personnes réfugiées, l'éducation des filles, l'apprentissage socio-émotionnel et l'enseignement supérieur pour les populations touchées par les conflits a connu une **croissance importante**;
- les **domaines émergents** de la recherche comprennent des sujets comme la protection de l'éducation contre les attaques, la prévention de l'extrémisme violent, l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap et le développement de la petite enfance;
- Il existe une **absence frappante** de recherches sur l'éducation et la réduction des risques de catastrophes, malgré le fait que les effets des catastrophes liées aux changements climatiques éclipsent ceux des conflits.

Le Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE, 2020a) note qu'un domaine de recherche particulièrement essentiel comprend la meilleure façon de renforcer durablement la résistance aux crises des systèmes éducatifs nationaux grâce à une plus grande collaboration entre les parties prenantes du développement et de l'humanitaire.

Dans le cadre des activités de collecte de données, nous avons demandé à des personnes expertes techniques – des informatrices et informateurs clés – de tous les pays et régions d'indiquer les lacunes en matière de recherche les plus pertinentes dans leur contexte, les résultats recueillis étant présentés ici avec les lacunes déterminées dans la littérature scientifique.

7.1 Domaines suggérés : Recherche sur la réinscription et le maintien des élèves dans les PFFC.

1. **Mettre à l'échelle et pérenniser les efforts efficaces** : La recherche a mis en évidence une série de politiques et de programmes qui soutiennent la réinscription et la rétention des enfants et jeunes non scolarisés (EJNS) et des élèves à risque, y compris des systèmes d'alerte précoce, des campagnes communautaires et des initiatives de réinscription, des programmes d'éducation accélérée (PEA) et d'autres parcours d'apprentissage souples, ainsi qu'un soutien correctif ou des classes de rattrapage (y compris une formation pour le personnel enseignant). Des recherches sont nécessaires en vue de comprendre comment ces initiatives peuvent être mises à l'échelle et institutionnalisées, ainsi que des données sur le rapport coût-efficacité.
2. **Stratégies, politiques et plans de réduction des risques de catastrophe (RRC)** : Une réduction des risques de catastrophe efficace permet de limiter le nombre d'enfants qui ne peuvent pas être scolarisés en cas de catastrophe : lorsque les enfants peuvent rester engagés dans l'éducation, ils risquent moins d'abandonner l'école. Comme indiqué plus haut, il existe des lacunes importantes en matière de réduction des risques de catastrophe, notamment en ce qui concerne la prévention de l'abandon scolaire. Des recherches supplémentaires sont nécessaires en vue de comprendre « ce qui marche » en matière de planification de la réduction des risques de catastrophe, et comment les besoins des groupes marginalisés à l'échelle régionale ou nationale peuvent être intégrés pour garantir la continuité de leur apprentissage en cas de catastrophe.
3. **Attention à l'égalité des genres et à l'inclusion sociale (EGIS)** : Les exemples de programmes non formels présentés dans ce document montrent qu'il est possible d'atteindre les enfants marginalisés. Cependant, beaucoup de ces efforts sont réalisés à petite échelle ou localement. Sur le plan politique, des recherches supplémentaires sont nécessaires en vue de comprendre si ces élèves sont reconnus et si leurs besoins particuliers sont pris en compte. Il est également nécessaire de prendre en compte les communautés marginalisées plus « invisibles » : les informatrices et informateurs clés

participant au projet ont notamment souligné les besoins des enfants vivant dans la rue, loin de leur famille.

4. **Exploiter les options non formelles existantes** : Les personnes participantes ont commenté l'important palliatif que constituent les programmes informels pour les enfants non scolarisés. Bien que nombre de ces programmes, comme les programmes « Madrasa Arabic lessons » et autres programmes issus des établissements d'enseignement religieux, n'utilisent pas le programme national, ils bénéficient déjà de l'adhésion des parents. Des recherches sont nécessaires en vue de comprendre comment les options non formelles existantes peuvent être améliorées et renforcées afin de mieux soutenir les élèves sur le plan scolaire.
5. **Contenu des programmes d'études** : Les personnes participantes ont souligné le problème de la perception de l'éducation formelle : dans de nombreux contextes, les parents et les élèves eux-mêmes se démobilisent de l'éducation lorsqu'ils ont l'impression que le diplôme délivré ne mène pas à un emploi ou que le contenu enseigné ne semble pas pertinent pour leur vie. Pour d'autres, les compétences acquises sur le marché du travail ou dans le cadre des tâches domestiques ne sont pas valorisées dans l'éducation formelle, ce qui nuit à leur confiance, surtout lorsqu'ils retournent à l'école après une période d'absence. Des recherches supplémentaires sont nécessaires en vue de comprendre la relation entre le programme scolaire et le décrochage, et la manière dont l'introduction des compétences du 21^e siècle, des programmes apprentissage social et émotionnel et d'autres compétences non académiques peut soutenir et encourager la poursuite de la mobilisation scolaire.
6. **Systèmes de données et coordination** : Une étude précédente du KIX sur les [systèmes de données et leur utilisation en Afrique](#) (Arnott et coll., 2023) et [dans la région Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique](#) (Rodriquez, 2023) a déterminé des lacunes importantes dans les systèmes d'information de gestion de l'éducation (SIGE) pendant les situations d'urgence et concernant la saisie des enfants et jeunes non scolarisés et des personnes à risque. Les personnes participantes à cette étude ont relevé les mêmes lacunes, d'où la nécessité de mener des recherches sur les systèmes de données. Quelles sont les formes de coordination et d'échange d'informations entre les différents types de partenaires de mise en œuvre pendant les situations d'urgence pour s'assurer qu'il n'y a pas de lacunes dans l'offre et que toutes les catégories démographiques d'élèves peuvent être accueillies? Les SIGE nationaux existants sont-ils suffisamment rigoureux et adaptables pour saisir et fournir des informations sur les enfants et jeunes non scolarisés, et le personnel concerné reçoit-il une formation suffisante pour utiliser les outils de manière efficace?

7.2 Domaines suggérés : Recherche portant sur la formation du personnel enseignant et soutien au travail avec les enfants non scolarisés et à risque dans les centres de formation professionnelle.

1. **Mise à l'échelle et pérennisation d'un perfectionnement professionnel du personnel enseignant (PPPE) efficace** : Ce domaine a également été estimé comme une lacune de la recherche dans l'étude exploratoire du KIX portant sur [le personnel enseignant](#) (D'Angelo et coll., 2023), mais, comme le montre la présente étude, des recherches supplémentaires sont nécessaires en vue de comprendre comment le PPPE peut être conçu et mis à l'échelle afin de répondre aux besoins des enfants et jeunes non scolarisés et des enfants qui risquent de décrocher de l'école, en accordant une attention particulière à ces domaines particuliers :
 - a. **Contenu de la formation du personnel enseignant** : Les données montrent que les programmes nationaux de formation et de perfectionnement professionnel du personnel enseignant ne permettent pas de comprendre et de répondre aux besoins des enfants qui retournent à l'école après l'avoir quittée. Parmi les domaines de recherche potentiels, citons la formation du personnel enseignant à la gestion de classes diversifiées et multi-âges, y compris la manière d'évaluer les connaissances existantes des élèves et de différencier les cours pour des approches de type « enseigner au bon niveau » ou des formes de pédagogie structurée. D'autres domaines, comme les compétences du 2^e siècle, l'apprentissage social et émotionnel et les compétences permettant de renforcer la confiance de l'élève et de traiter tous les enfants avec respect, méritent également notre attention.
 - b. **Sujets relatifs au contenu de l'éducation dans les situations d'urgence** : La recherche a démontré l'importance croissante de l'intégration de contenus particuliers à l'éducation dans les situations d'urgence dans la formation et le perfectionnement du personnel enseignant.
 - c. **Approches** : Lorsque la formation du personnel enseignant à l'éducation dans les situations d'urgence et aux approches d'apprentissage de rattrapage n'est pas déjà intégrée dans les programmes existants, il est nécessaire que la formation ait lieu rapidement après - ou, comme on l'a vu avec la pandémie de COVID-19, pendant une crise ou une catastrophe. De même, le personnel enseignant qui œuvre dans des zones rurales et isolées en proie à des crises prolongées, par exemple dans des camps éloignés de personnes réfugiées, a besoin d'options cohérentes et souples pour offrir la formation, par exemple au moyen de modalités à distance. Des recherches supplémentaires sont donc nécessaires pour déterminer ce qui fonctionne, en particulier lorsque cela est mis à l'échelle, afin de permettre un apprentissage à distance pertinent. En particulier afin de soutenir l'éducation des personnes réfugiées, comment les structures nationales

existantes, comme les instituts de formation du personnel enseignant et les écoles nationales, peuvent-elles se mobiliser auprès du personnel enseignant des camps de personnes réfugiées et les soutenir?

- d. **Personnel enseignant issu des communautés** : Comme l'ont indiqué les informatrices et informateurs clés, l'éducation communautaire peut être une approche précieuse pour atteindre les enfants et jeunes non scolarisés et les enfants qui risquent de décrocher de l'école, en particulier lorsque les personnels enseignants sont recrutés au sein de leur communauté et qu'ils ont en commun la compréhension culturelle. Bien que ce personnel enseignant bénéficie du soutien de la communauté, il manque souvent de formation formelle. Des recherches supplémentaires sont nécessaires en vue de comprendre ce qui fonctionne pour améliorer les compétences des membres de la communauté et s'assurer qu'ils sont préparés à relever les défis de l'éducation communautaire.
2. **Politique** : Les personnes participantes ont fait peu de références à la politique lorsqu'ils ont discuté des problèmes auxquels est confronté le personnel enseignant. Toutefois, la littérature scientifique fait émerger plusieurs domaines de recherche clairs :
 - a. **Financement** : La gestion du personnel enseignant et l'assurance qu'ils sont rémunérés de manière cohérente constituent un défi dans les situations d'urgence et les contextes de fragilité, de violences et de conflit. Les paiements peuvent être retardés ou être interrompus pendant un certain temps, et le personnel enseignant travaillant dans les camps de personnes réfugiées, comme on l'a vu en Afrique de l'Est (Bengtsson et coll., 2021), peuvent recevoir des salaires très bas, ce qui rend l'enseignement moins attrayant que d'autres options disponibles dans les camps. Des recherches sont nécessaires en vue de comprendre comment garantir des salaires décentes et cohérents au personnel enseignant, en particulier dans les situations d'urgence prolongées et les contextes de fragilité, de violences et de conflit.
 - b. **Attestation de compétence** : Les politiques comme la Déclaration de Djibouti de la Conférence ministérielle régionale sur l'éducation des réfugiés peuvent favoriser le recours au personnel enseignant issu des personnes réfugiées dans les camps au moyen de l'approbation des diplômes du personnel enseignant des États voisins. En Afrique de l'Ouest, la littérature scientifique fait état du recrutement de personnels enseignants retraités et de ceux qui ont quitté la profession pour combler les lacunes en matière d'enseignement. Ainsi, pour les deux scénarios, des recherches supplémentaires sont nécessaires en vue de comprendre comment mettre à l'échelle et institutionnaliser les pratiques de reconnaissance des diplômes et la requalification des effectifs des personnels enseignants.

- c. **La santé mentale et le soutien psychosocial et le soutien au bien-être du personnel enseignant** : La recherche démontre que le personnel enseignant est souvent impacté par les mêmes stress et traumatismes que les élèves. Il est particulièrement important de soutenir ce personnel enseignant, car cette personne représente souvent la seule forme de santé mentale et le soutien psychosocial à laquelle les élèves ont accès. Des recherches supplémentaires sont nécessaires en vue de comprendre ce qui fonctionne afin de soutenir la santé mentale et le bien-être du personnel enseignant en temps de crise, en particulier dans les contextes à faibles ressources, et comment les programmes peuvent être à la fois mis à l'échelle et soutenus à l'échelle nationale.

7.3 Domaines suggérés : Recherche visant à soutenir le bien-être socio-émotionnel des enfants non scolarisés et à risque dans les PPF.

1. **Gouvernements nationaux et bien-être** : Comme le souligne l'étude, un grand nombre des programmes existants qui fournissent des services de santé mentale et le soutien psychosocial et des mesures de soutien socio-émotionnelles sont coordonnées par des organisations internationales. En période de crise, les institutions nationales peuvent s'attacher à assurer la continuité de l'apprentissage. Pour garantir la durabilité des mesures de soutien socio-affectives, des recherches sont nécessaires afin de comprendre dans quelle mesure les gouvernements nationaux s'intéressent aux questions socio-affectives et accordent la priorité à la formation et au soutien du personnel enseignant pour que ces personnes puissent répondre à ces besoins parallèlement à l'enseignement scolaire. Les recherches pourraient porter sur les points suivants :
 - a. **Cartographie des capacités nationales pour l'apprentissage social et émotionnel** : La recherche pourrait inclure la cartographie des dispositifs, des capacités et de la volonté politique des gouvernements nationaux, ou des enquêtes sur la manière dont les gouvernements nationaux peuvent s'approprier et mettre à l'échelle les programmes existants des parties prenantes non étatiques.
 - b. **Mécanismes nationaux en vue de comprendre les besoins en matière d'apprentissage social et émotionnel** : Les personnes participantes ont également évoqué la nécessité de mettre en place des SIGE et d'autres systèmes d'établissement de rapports pour transmettre des informations de l'école à l'échelle nationale, en particulier pour mieux comprendre les besoins en apprentissage social et émotionnel des enfants et jeunes non scolarisés et des enfants qui risquent de décrocher de l'école pendant et après un conflit ou une crise. Si le Timor-Leste a formé le personnel enseignant à reconnaître l'apprentissage social et émotionnel chez les élèves, la manière dont ces informations sont transmises et utilisées dans l'élaboration des politiques et la

prise de décision à l'échelle nationale n'est pas claire. Il est donc nécessaire de mieux comprendre la nature ou l'existence de boucles de rétroaction entre les praticiennes et praticiens, la politique et les données probantes qui peuvent permettre d'améliorer la fourniture de services apprentissage social et émotionnel.

2. **Changement d'attitude** : Le problème des attitudes à l'égard de la santé mentale a été évoqué dans les données : les communautés peuvent stigmatiser les difficultés de santé mentale, même lorsqu'elles sont répandues en raison des situations d'urgence et les contextes de fragilité, de violences et de conflit. Des recherches contextualisées sont nécessaires en vue de comprendre comment faire évoluer les attitudes de la communauté et faire en sorte que les enfants et les adultes soient plus ouverts à parler de leurs difficultés et à chercher du soutien.
3. **Apprentissage social et émotionnel en milieu scolaire** : La littérature scientifique présente des lacunes importantes en ce qui concerne la compréhension des répercussions de l'apprentissage social et émotionnel en milieu scolaire, en particulier lorsque cela est mis à l'échelle. Parmi les domaines potentiels de recherche liés à l'école et à l'apprentissage social et émotionnel, on peut citer les suivants :
 - a. **Formation du personnel enseignant à l'apprentissage social et émotionnel et à la santé mentale et le soutien psychosocial** : Comme indiqué précédemment, le personnel enseignant constitue souvent la première ligne de soutien pour les élèves confrontés à des problèmes de santé mentale, en particulier dans les situations d'urgence et les contextes de fragilité, de violences et de conflit. Qu'est-ce qui fonctionne pour former le personnel enseignant, modifier ses comportements, réduire l'épuisement professionnel et répondre de manière adéquate aux besoins des élèves? De quels outils ces personnes ont-elles besoin pour mesurer les réactions aux traumatismes et comment peuvent-elles être mieux reliées aux mesures de soutien social existantes pour les recommandations de transfert dans les cas de santé mentale plus graves?
 - b. **Intégrer l'apprentissage social et émotionnel dans les programmes d'études** : L'apprentissage social et émotionnel est souvent estimé comme distinct des compétences scolaires et comme quelque chose qui ne peut pas être mesuré, bien que nos données montrent que ces attitudes commencent à changer. Des recherches supplémentaires sont nécessaires en vue de comprendre comment l'apprentissage social et émotionnel peut être intégré dans les programmes nationaux et intégré même à des domaines de contenu davantage « scolaires ». La recherche peut également se concentrer sur les outils de mesure et d'évaluation de l'apprentissage social et émotionnel, y compris les outils dont le personnel enseignant a besoin pour l'évaluation formative en classe et des outils davantage normalisés qui peuvent être utilisés et mis à l'échelle.

- c. **Apprentissage social et émotionnel et les enfants qui risquent de décrocher de l'école** : Les mesures de soutien apprentissage social et émotionnel peuvent-elles empêcher les élèves à risque de quitter l'école? Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour explorer l'utilisation des interventions en matière d'apprentissage social et émotionnel à l'école pour les enfants qui risquent de décrocher de l'école dans des contextes de crise non immédiate afin de prévenir le décrochage.
- d. **Orientation professionnelle** : L'orientation professionnelle a été citée comme une pratique efficace afin de soutenir le bien-être socio-émotionnel des enfants en milieu scolaire. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour explorer le lien entre l'orientation professionnelle et le bien-être, ainsi que les pratiques efficaces en matière d'orientation professionnelle en tant que soutien psychosocial dans les contextes de l'éducation dans les situations d'urgence.

RÉFÉRENCES

- Abdel, M. (s. d.). *WASH in Schools: Implementation Guidelines*. Live & Learn Environmental Education.
- Cluster éducation Afghanistan. (2022). *Afghanistan Education Sector Transitional Framework [28 février 2022]*. Cluster éducation Afghanistan. <https://reliefweb.int/report/afghanistan/afghanistan-education-sector-transitional-framework-february-2022>
- Agedigba, A. (2018). *Nigeria : Boko Haram Kills 2,295 Teachers in North-East - Minister*. Global Coalition to Protect Education from Attack. <https://protectingeducation.org/news/nigeria-boko-haram-kills-2295-teachers-in-north-east-minister/>
- Albán Conto, M. C. (2021). *Time to Teach : L'assiduité des enseignants et le temps consacré à l'enseignement dans les écoles primaires : Côte d'Ivoire*. UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Time-to-Teach_L%E2%80%99assiduite-des-enseignants-et-le-temps-consacre-a-l-enseignement-dans-les-ecoles-primaires-en-Cote-d-Ivoire.pdf
- Al-Hroub, A. (2015). Tracking Drop-out Students in Palestinian Refugee Camps in Lebanon. *Educational Research Quarterly*, 38(38), 3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061953.pdf>
- Angrist, N., Ainomugisha, M., Bathena, S. P., Bergman, P., Crossley, C., Cullen, C., Letsomo, T., Matsheng, M., Panti, R. M., Sabarwal, S., et Sullivan, T. (2023). *Building Resilient Education Systems: Evidence from Large-Scale Randomized Trials in Five Countries* (NBER Working Paper 31208). https://www-nber-org.bris.idm.oclc.org/system/files/working_papers/w31208/w31208.pdf
- Arnott, A., Bester, G., Bah, A., Crouch, L. et Mohamed, F. (2023). *Étude exploratoire sur les données, les systèmes de données et l'utilisation des données du KIX*. Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). <https://www.gpekix.org/fr/knowledge-repository/etude-de-cadrage-sur-les-donnees-les-systemes-de-donnees-et-lutilisation-des>
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M. et Walton, M. (2017). From Proof of Concept to Scalable Policies : Challenges and Solutions, with an Application. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 73-102. <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.73>
- Barlas, N. S., Sidhu, J. et Li, C. (2022). Can Social-Emotional Learning Programs be Adapted to Schools in Pakistan? A Literature Review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 155-169. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1850374>

- Baxter, P., Ramesh, A., Menendez, A. et North, A. (2016). *Accelerated Education Programs in Crisis and Conflict: Building Evidence and Learning*. USAID.
- Bengtsson, S., Billy, C., Thibault, C., Mirembo, D., Namagembe, B., West, H. et Hinz, K. (2023). *Teacher Management in Refugee Settings: Uganda*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387764/PDF/387764eng.pdf.multi>
- Bengtsson, S., Fitzpatrick, R., Hinz, K., MacEwen, L., Naylor, R., Riggall, A. et West, H. (2020). *Teacher Management in Refugee Settings: Ethiopia*. Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP-UNESCO) et Education Development Trust.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373686>
- Bengtsson, S., Fitzpatrick, R., Thibault, C. et West, H. (2021). *Teacher Management in Refugee Settings: Public Schools in Jordan*. Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP-UNESCO) et Education Development Trust.
<https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-management-refugee-settings-public-schools-jordan>
- Bolton, L. (2018). *Effective Learning Strategies to Improve Basic Education Outcomes*. Knowledge for Development (K4D) Helpdesk Report.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b18f322e5274a18f134fd1b/Effective_Learning_Strategies.pdf
- Boly, D. (2023a). *Rapport national de l'étude sur les « Obstacles à l'accès et à la continuité de l'éducation pour les enfants en situation de déplacement forcé dans la région du Sahel Central » BURKINA FASO*. Education Cannot Wait; Norwegian Refugee Council; Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF); Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCNUR). <https://reliefweb.int/report/burkina-faso/burkina-faso-rapport-national-de-letude-sur-les-obstacles-lacces-et-la-continuite-de-leducation-pour-les-enfants-en-situation-de-deplacement-force-dans-la-region-du-sahel-central-2022-2023>
- Boly, D. (2023b). *Rapport national de l'étude sur les « Obstacles à l'accès et à la continuité de l'éducation pour les enfants en situation de déplacement forcé dans la région du Sahel Central » Niger*. Education Cannot Wait; Norwegian Refugee Council; Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF); Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCNUR). <https://reliefweb.int/report/niger/niger-rapport-national-de-letude-sur-les-obstacles-lacces-et-la-continuite-de-leducation-pour-les-enfants-en-situation-de-deplacement-force-dans-la-region-du-sahel-central-2022-2023>
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H. et Al-Abadi, K. (2015). *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected*

- Contexts. UK Department for International Development (DfID).
<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a74955c40f0b616bcb17a8f/Education-emergencies-rigorous-review2.pdf>
- Burde, D., Lahmann, H. et Thompson, N. (2019). Education in Emergencies: 'What Works' Revisited. *Education and Conflict Review* 2019, 2, 81-88.
https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10081593/1/Burde_Article_14_Burde.pdf
- Cameron, L. M., Holst, S. et D'Angelo, S. M. (2023). *Égalité des genres et inclusion sociale : Document de travail de l'étude exploratoire*. Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).
<https://www.gpekix.org/fr/knowledge-repository/egalite-des-genres-et-inclusion-sociale-document-de-travail-de-letude>
- CARE International. (2020). *Midline Evaluation: McGovern-Dole Food for Education Program HATUTAN in Timor-Leste*. CARE International.
https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00Z63K.pdf
- CASEL. (2020). *SEL Framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Corgelas, A. (2023). Impacts de l'insécurité sur le fonctionnement des écoles dans les quartiers urbains « chauds » à Port-au-Prince entre 2018 et 2022. *Études caribéennes*, 56, Article 56.
<https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.29686>
- D'Angelo, S., Cameron, L., Assane Igodoe, A., et Sheria Nfundiko, J. (2023). *Soins et éducation de la petite enfance : Document de travail de l'étude exploratoire du KIX du GPE*. Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). <https://www.gpekix.org/fr/knowledge-repository/education-et-protection-de-la-petite-enfance-document-de-travail-de-letude>
- D'Angelo, S., Cameron, L., Sheria Nfundiko, J., et Assane Igodoe, A. (2023). *Soutenir le personnel enseignant afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage : Document de travail de l'étude exploratoire du KIX du GPE*. Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).
<https://www.gpekix.org/fr/knowledge-repository/soutenir-le-personnel-enseignant-afin-dameliorer-lenseignement-et>
- Devakumar, D., Birch, M., Osrin, D., Sondorp, E. et Wells, J. C. (2014). The Intergenerational Effects of War on the Health of Children. *BMC Medicine*, 12, 57. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-12-57>
- Dolan, J., Golden, A., Ndaruhutse, S. et Winthrop, R. (2012). *Building Effective Teacher Salary Systems in Fragile and Conflict-Affected states* (p. 56). Brookings et CfBT.
https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/09_CfBT_BrookingsReport.pdf

- Dryden-Peterson, S. (2009). *Barriers to Accessing Primary Education in Conflict-Affected Fragile States*. Save the Children.
<https://wcfia.harvard.edu/sites/projects.iq.harvard.edu/files/wcfia/files/2942.pdf>
- Education Cannot Wait (ECW). (2022). *Increasing Number of Children Pushed Out of Education in Ethiopia Due to Drought, Conflict and Forced Displacement*. Education Cannot Wait.
<https://www.educationcannotwait.org/news-stories/press-releases/increasing-number-children-pushed-out-education-in-ethiopia-due-severe>
- Education International. (2020, 2 juin). *Niger : Une situation intenable pour plus de 2 500 enseignant-e-s*. Internationale de l'Éducation. <https://www.ei-ie.org/fr/item/23378:niger-an-intolerable-situation-for-more-than-2500-teachers>
- Educo. (2023). *Education in Emergencies: An Urgent Right*. Educo.
https://inee.org/sites/default/files/resources/education-in-emergencies_1.pdf
- Falk, D., Varni, E., Funder Johna, J. et Frisoli, P. (2019). *Landscape Review. Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings*. Education Equity Research Initiative.
- Fitzpatrick, R. (2020). *Enablers and Barriers to the Successful delivery of accelerated learning programmes*. Knowledge for Development (K4D) Helpdesk Report.
<https://core.ac.uk/download/pdf/328870059.pdf>
- Federation of Zimbabwe Educators Unions (FOZEU). (2021). *Education in Emergencies and Crises in Zimbabwe*. Federation of Zimbabwe Educators' Unions. <https://kubatana.net/wp-content/uploads/2021/07/Education-in-Emergencies-Charter..pdf>
- Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO. (2023). *Ukraine : Technology Education Profiles*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO. <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/ukraine/~technology>
- Girls' Education Challenge. (2021). *Country Briefing : Afghanistan*. Girls' Education Challenge.
https://girlseducationchallenge.org/media/u33nmds3/gec_country_briefing_afghanist_an_march-21_final.pdf
- Girls Not Brides. (2022). *Girls' Education and Child Marriage*. Girls Not Brides.
https://www.girlsnotbrides.org/documents/1821/Girls_education_and_child_marriage_brief_Sept_2022.pdf
- Golden, A. (2012). *The Teacher Salary System in Afghanistan*. Education Development Trust (formerly CfBT). <https://www.edt.org/research-and-insights/the-teacher-salary-system-in-afghanistan/>
- Gouvernement du Cameroun. (2019). *Rapport d'états du système éducatif national*.
 Gouvernement du Cameroun.

- GPE. (2022). *Cadre opérationnel pour un appui efficace dans les situations de fragilité et de conflit*. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).
<https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2022-06-GPE-cadre-operationnel-situations-fragilite-conflit.pdf>
- Guiryanan, O., Oudraogo, C. C., Traore, K., El-Alby, M., KIRCHNER, M., Sawadogo, A. S., Sadia Ndiaye, A. B., et Assemal Madji-Yabe, D. (2021). *Éducation en situation d'urgence, de crises et de vulnérabilités au Sahel : Quels mécanismes d'adaptation de l'aide au développement? Plateforme d'Analyse du Suivi et d'Apprentissage au Sahel* (Production Pasas, p. 56).
- Hossain, M. M., Nesa, F., Das, J., Aggad, R., Tasnim, S., Bairwa, M., Ma, P. et Ramirez, G. (2022). *Global Burden of Mental Health Problems Among Children and Adolescents during COVID-19 Pandemic: A Systematic Umbrella Review*. medRxiv.
<https://doi.org/10.1101/2022.04.22.22274169>
- Human Rights Watch. (2023a, 11 novembre). *"Tanks on the Playground": Attacks on Schools and Military Use of Schools in Ukraine*. Human Rights Watch.
<https://www.hrw.org/report/2023/11/09/tanks-playground/attacks-schools-and-military-use-schools-ukraine>
- Human Rights Watch. (2023b, 7 septembre). *Alarming Increase in Attacks on Education Worldwide*. <https://www.hrw.org/news/2023/09/07/alarming-increase-attacks-education-worldwide>
- Humphreys, S., Dunne, M., Durrani, N., Sankey, S. et Kaibo, J. (2020). *Becoming a Teacher: Experiences of Female Trainees in Initial Teacher Education in Nigeria*. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102957. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102957>
- INEE. (s. d.). *Bien-être du personnel enseignant*. Recueil de ressources. Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE). <https://inee.org/fr/recueils/bien-etre-personnel-enseignant>
- INEE. (2010). *Manuel des normes minimales de l'INEE*. Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE). <https://inee.org/fr/les-normes-minimales>
- INEE. (2016a). *Document de référence de l'INEE – Le soutien psychosocial et l'apprentissage social et émotionnel dans les contextes affectés par des crises*. Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE).
https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_FRE_v5.3.pdf
- INEE. (2018). *Note d'orientation sur le soutien psychosocial de l'INEE*. Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE).

https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%20Guidance%20Note%20on%20Psychosocial%20Support%20FR_0.pdf

- INEE. (2020a). *20 ans de l'INEE : Réalisations et défis de l'éducation dans les situations d'urgence*. <https://inee.org/fr/ressources/20-ans-de-linee-realizations-et-defis-de-leducation-dans-les-situations-durgence>
- INEE. (2020b). *SEL and PSS Measurement and Assessment Tools in Education in Emergencies: Identifying, Analyzing, and Mapping Tools to Global Guidance Documents*. <https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%20-%20PSS%20and%20Emotional%20Learning%20Outcomes%20in%20Education%20in%20Emergencies%20v1.1%20LowRes.pdf>
- INEE. (2022). *Personnel enseignant dans des contextes de crise : Pratiques prometteuses dans le bien-être, la gestion du personnel enseignant et la direction d'écoles*. Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE). <https://inee.org/fr/ressources/pratiques-prometteuses-dans-le-bien-etre-la-gestion-du-personnel-enseignant-et-la>
- INEE. (2023). *Comblent l'écart 3 : promouvoir l'équité et l'inclusion dans et par l'éducation des filles en situation d'urgence*. Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE). <https://inee.org/fr/ressources/fermer-lecart-3-promouvoir-lequite-et-linclusion-dans-et-par-leducation-des-filles-en>
- INEE. (2016b). *Kit de formation pour les enseignants en situation de crise*. Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE). <https://inee.org/fr/ressources/kit-de-formation-pour-les-enseignants-en-situations-de-crise>
- International Rescue Committee (IRC). (2011). *Creating Healing Classrooms: Multimedia Teacher Training Resource*. International Rescue Committee (IRC). https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/IRC_Creating_Healing_Classrooms_Facilitator_Guide.pdf
- International Rescue Committee (IRC). (2016). *Parenting skills intervention training manual*. International Rescue Committee (IRC). <https://rescue.app.box.com/s/t17uqwunelwtzqqfyg9gndbt5s55hn29/file/92066661671>
- International Rescue Committee (IRC). (2020). *Safe Healing and Learning Spaces Toolkit*. International Rescue Committee (IRC). <https://shls.rescue.org/>
- Islam, A., Mahanta, R., Mandal, R., Nath, H. K., Ouch, C. et Sarkar, D. (2023). Long-Term Impact of Exposure to Violent Conflict : Are there Gender Differences? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 208, 120–139. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2023.02.011>

- Khanal, S., Mendoza, R., Phiri, C., Rop, R., Snel, M. et Sijbesma, C. (2005). *Joy of Learning*. IRC International Water and Sanitation Centre.
<https://www.ircwash.org/sites/default/files/Khanal-2005-Joy.pdf>
- Koomar, S., Moss Coflan, C. et Kaye, T. (2020). *Using EdTech in Settings of Fragility, Conflict and Violence: A Curated Resource List*. EdTech Hub. <https://doi.org/10.53832/edtechhub.0042>
- Kore Global. (2022). *The Impact of the Covid-19 Pandemic on Girls' Education and Wellbeing in Pacific Island Countries: Rapid Evidence Review*. Australian Government through the Department of Foreign Affairs and Trade (DFAT).
https://static1.squarespace.com/static/5e71760b43b5943ba1cef169/t/638e4b66fdf6e27189f9380e/1670269805157/RER+-+COVID19+Impacts+to+Girls+Education+and+Wellbeing+in+PICS_FINAL.pdf
- Maalim, M. A. (2018). *Refugee Girl Achieves Highest Score in Dadaab Camps*. Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCNUR) Kenya.
<https://www.unhcr.org/ke/14743-refugee-girl-achieves-highest-score-in-dadaab-camps.html>
- Marchais, G., Brandt, C., de la Fuente Stevens, D., Marion, P., Falisse, J.-B., Matabishi, S., Gupta, S., Justino, P., West, D., Somora, P. M., Nyabagaza, P., Mutulani Bijavu, C., Kiemtoré, I., PolePole Bazuzi, C., et Tahirou, S. (2022). *BRiCE Project DRC and Niger : Endline Report Teacher Wellbeing and Teaching Quality in Fragile and Conflict-Affected Contexts*. Institute of Development Studies. <https://doi.org/10.19088/IDS.2022.053>
- McAlpine, A., Hossain, M. et Zimmerman, C. (2016). Sex Trafficking and Sexual Exploitation in Settings Affected by Armed Conflicts in Africa, Asia and the Middle East: Systematic review. *BMC Int Health Hum Rights*, 16(34). <https://doi.org/10.1186/s12914-016-0107-x>
- Meyer, D. S., Steinhaus, M. et Stark, D. L. (2015). *Measuring Impact Through a Child Protection Index*. Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCNUR).
https://www.cpcnetwork.org/wp-content/uploads/2015/12/UNHCR-Uganda_Baseline-print.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (2019). *Rapport de mise en œuvre du plan de transition de l'éducation. Comores. 2019*.
<https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2020-05-Comoros-ESP-IR.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique. (2020). *Stratégie de l'éducation 2030*.
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/chad_strategie_education_des_refugies_au_tchad_2030.pdf

- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2020). *Plan sectoriel de l'éducation 2020-2029*.
<https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/2020-10-car-esp.pdf>
- Neal, S., Stone, N. et Ingham, R. (2016). The Impact of Armed Conflict on Adolescent Transitions : A Systematic Review of Quantitative Research on Age of Sexual Debut, First Marriage and First Birth in Young Women Under the Age of 20 years. *BMC Public Health*, 16(1), 225.
<https://doi.org/10.1186/s12889-016-2868-5>
- Nicolai, S. (2009). *Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies*. Save the Children.
https://migrantcentres.iom.int/system/files/import/toolkit/stc_toolkit_education_in_emergency.pdf
- NORRAG. (2021, 9 juillet). *KIX EAP Country in Focus : Papua New Guinea*. NORRAG.
<https://vimeo.com/573017531>
- Obeidat, O. et Dawani, Z. (2014). *Disseminating and Using Student Assessment Information in Jordan*. Groupe de la Banque mondiale.
<https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/876321468253791987/disseminating-and-using-student-assessment-information-in-jordan>
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH). (2022). *Myanmar : Crisis Taking an Enormous Toll on Children, UN Committee Warns*. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH).
<https://www.ohchr.org/en/statements/2022/06/myanmar-crisis-taking-enormous-toll-children-un-committee-warns>
- Oyekan, K., Ayorinde, A. et Adenuga, O. (2023). *The Problem of Out-of-School Children in Nigeria*. Research on Improving Systems of Education (RISE). https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2023/058
- Paradies, M., Ndabananiye, J. C. et Seguin, T. (2020). *Crisis-Sensitive Educational Planning for Refugees and Host Communities : Lessons from Ethiopia*. Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IPE-UNESCO) et Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374916>
- Pinnock, H. (2009). *Steps Towards Learning: A Guide to Overcoming Language Barriers in Children's Education*. Save the Children.
<https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/steps-towards-learning-lr.pdf>
- Richardson, E., MacEwen, L. et Naylor, R. (2018). *Teachers of Refugees : A Review of the Literature*. Education Development Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588878.pdf>

- Rodriquez, A. (2023). *Étude exploratoire : Défis liés à l'utilisation des données dans 18 pays partenaires du GPE de la région Europe, Asie et Pacifique*. Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). <https://www.gpekix.org/fr/knowledge-repository/defis-lies-lutilisation-des-donnees-dans-18-pays-partenaires-du-gpe-de-la>
- Rohwerder, B. (2017). *Women and Girls with Disabilities in Conflict and Crises*. K4D Helpdesk Report. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b9a458540f0b67866ffbd56/032-Women_and_girls_with_disabilities_in_crisis_and_conflict.pdf
- Rose, P., Aslam, M., Downing, P., Gupta, R., Law, B., Ogando Portela, M. J., Rawal, S. et Stewart, K. (2021). *Independent Evaluation of the Girls' Education Challenge Phase II : Teachers and Teaching for Marginalised Girls*. Tetra Tech International Development Ltd.
- Safe to Learn. (2022). *Safe to Learn : Call to Action*. Safe to Learn. <https://www.end-violence.org/safetolearn/call>
- Save the Children. (2017a). *Education in Emergencies Framing Document*. Save the Children. https://app.mhps.net/?get=57/eie_erp_framing_document_october_2017.pdf
- Save the Children. (2017b). *Education in Emergencies Toolkit*. Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/education-emergencies-toolkit/>
- Save the Children. (2018). *Invisible Wounds : The Impact of Six Year's of War on Syrian Children's Mental Health*. Save the Children. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/invisible_wounds.pdf/
- Save the Children. (2019). *Foundations of Teaching PSS and SEL module*. Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/enabling-teachers-foundations-course-teacher-professional-development-module-19-psychosocial/>
- Selby, D. et Kagawa, F. (2012). *Disaster Risk Reduction in School Curricula Case Studies from Thirty Countries*. UNESCO et UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217036>
- Sieff, K. (2015, January 31). Kids in Liberia go back to school—In a building where dozens died of Ebola. *Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/world/africa/kids-in-liberia-go-back-to-school--in-a-building-where-dozens-died-of-ebola/2015/01/31/71fc12e2-9c38-11e4-86a3-1b56f64925f6_story.html
- Simione, S. (2021). *Report on the Human Rights Situation of Girls in Mozambique : The Nexus Between Girls' Economic, Social and Cultural Situation, Early or Forced Marriages, Early Pregnancy, and COVID-19*. Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros (CECAP : Coalition pour l'élimination des mariages d'enfants).

- Simpson, R. (2018). *Peace Education and Psychosocial Support for Social Cohesion*. Forced Migration Review. <https://www.fmreview.org/syria2018/simpson-r>
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., Jobse, H., Geelen, M., et Pastorello, M. G. (2015). *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review* (Systematic Review 24). International Initiative for Impact Evaluation (3ie). https://www.3ieimpact.org/sites/default/files/2019-05/SR24-education-review_2.pdf
- Snyder, A. (2023, 25 février). *Ukraine Tries "Creative Solutions" for School during War—And Beyond*. Axios. <https://www.axios.com/2023/02/25/ukraine-war-schools-teens>
- Sobhan, H. et Haqpal, N. (2023, 21 août). *Despite Enormous Challenges, Some Girls in Afghanistan are Still Finding Ways to Learn*. CARE International. <https://www.care.org/news-and-stories/news/girls-education-afghanistan/>
- Stratégie Cluster éducation (2019). *République Centrafricaine : Stratégie Cluster éducation, 2019-2021*. Stratégie Cluster éducation. <https://reliefweb.int/report/central-african-republic/republique-centrafricaine-strategie-cluster-education-2019-2021>
- Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030. (2020, 8 juillet). *Les répercussions de la pandémie de COVID-19 sur les enseignants contractuels en Afrique subsaharienne. Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030*. <https://teachertaskforce.org/fr/blog/les-repercussions-de-la-pandemie-de-covid-19-sur-les-enseignants-contractuels-en-afrique>
- TEPE. (2022, 28 novembre). *Gold Panners Driving Child Marriages, Teenage Pregnancies. Mining Zimbabwe*. <https://miningzimbabwe.com/gold-panners-driving-child-marriages-teenage-pregnancies/>
- Thompson. (2018). *School-Related Violence*. Knowledge for Development (K4D) Helpdesk Report. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b97ec36e5274a13a7fd95b9/002_School-related_violence.pdf
- Tikuye, E. (2023, 27 mai). *Tigray Schools in Ruins, 3,846 Students, Teachers Killed In Conflict*. *The Reporter*. <https://www.thereporterethiopia.com/34244/>
- Torani, S., Majd, P. M., Maroufi, S. S., Dowlati, M. et Sheikhi, R. A. (2019). *The Importance of Education on Disasters and Emergencies : A Review Article*. *Journal of Education and Health Promotion*, 8(85). https://doi.org/doi:10.4103/jehp.jehp_262_18. PMID: 31143802; PMCID: PMC6512217.
- Nations Unies. (2023). *Les enfants et les conflits armés : Rapport du Secrétaire général*. Assemblée générale du Conseil de sécurité des Nations Unies. <https://undocs.org/fr/A/77/895>

- Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU (UNOCHA). (2023). *Aperçu de la situation humanitaire mondiale 2024*. Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU (UNOCHA). https://www.unocha.org/attachments/e709f54b-c465-48db-9a17-efc08a48847e/GHO-2024-Abridged-FR_final.pdf
- ONU Femmes. (2020). *Violence Against Women and Girls and COVID-19 : Key Issues and Actions for Timor-Leste*. ONU Femmes. <https://asiapacific.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20ESEAAsia/Docs/Publications/2020/08/Spotlight%20VAWG%20and%20Covid19%20English%203%20Pager%20English.pdf>
- UNESCO. (2009). *Lignes directrices pour l'élaboration et l'utilisation efficace des codes de conduite des enseignants*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185010_fre
- UNESCO. (2014). *Education for All Global Monitoring Report 2014: Teaching and Learning : Achieving Quality for All*. UNESCO. <https://reliefweb.int/report/world/education-all-global-monitoring-report-2014-teaching-and-learning-achieving-quality-all>
- UNESCO. (2015). *Education for Peace: Planning for Curriculum Reform*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233601/PDF/233601eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2019a). *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368997>
- UNESCO. (2019b). *Education as Healing : Addressing the Trauma of Displacement through Social and Emotional Learning* (38). Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO.
- UNESCO. (2021a). *Can't Wait to Learn: War Child Holland: Bridging Disruption of Children's Education in Conditions of Conflict*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380191/PDF/380191eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2021b). *Strengthening Education Management Information Systems for Increased Resilience to Crises: A Synthesis of Case Studies*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378150/PDF/378150eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2023). *Progress since 2015 has been far too slow*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386852>
- Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) de l'UNESCO. (2017). *Teacher Support and Motivation Framework for Africa : Emerging patterns*. Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) de l'UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259935>
- Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP-UNESCO). (2009). *Certification counts*. Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO

(IIEP-UNESCO).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000206790/PDF/206790eng.pdf.multi>

Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP-UNESCO). (2022).

Obstacles à la fréquentation scolaire. *Boîte à outils pour les politiques éducatives de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP-UNESCO)*. Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP-UNESCO).

<https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/barriers-to-school-attendance/>

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2022). *New Estimation Confirms Out-of-School Population is Growing in sub-Saharan Africa* (Fiche d'information 62/Document d'orientation 48). Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577/PDF/382577eng.pdf.multi>

Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), Education Cannot Wait (ECW) et Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE). (2021). *EIE GenKit : A Core Resource Package on Gender in Education in Emergencies*. Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), Education Cannot Wait et Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE).

Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCNUR). (2015a). *Refugee Teacher Management* (Dossier d'information 5). Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCNUR). <https://www.unhcr.org/uk/media/education-brief-5-refugee-teacher-management>

Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCNUR). (2015b). *Curriculum Choices in Refugee Settings* (Dossier d'information 3). Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCNUR). <https://reliefweb.int/report/world/education-issue-brief-3-curriculum-choices-refugee-settings>

Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCNUR). (2020). *Le déplacement forcé à l'échelle mondiale : 2020*. Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCNUR). <https://www.unhcr.org/fr/global-trends>

UNICEF. (2009). *Child Friendly Schools Manual*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/documents/child-friendly-schools-manual>

UNICEF. (2011). *Water, Sanitation and Hygiene for Schoolchildren in Emergencies: A Guidebook for Teachers*. UNICEF. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/water-sanitation-and-hygiene-schoolchildren-emergencies-guidebook-teachers/>

UNICEF. (2017). *Early Warning Systems for Students at Risk of Dropping Out*. UNICEF.

<https://www.allinschool.org/reports/early-warning-systems-students-at-risk-dropping-out>

- UNICEF. (2019a). *Every Child Learns- Nigeria : UNICEF Education Strategy 2019-2030*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/59921/file/UNICEF-education-strategy-2019-2030-data-analytics.pdf>
- UNICEF. (2019b). *Lessons Learned for Peace*. UNICEF. <https://inee.org/sites/default/files/resources/Lessons%20Learned%20for%20Peace.pdf>
- UNICEF. (2020a). *Coronavirus Disease (COVID-19) and Its Implications for Protecting Children Online*. UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/covid-19-and-implications-protecting-children-online>
- UNICEF. (2020b). *Haiti Country Office Annual Report 2020*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2020/Haiti>
- UNICEF. (2022a). *Programme d'appui à la continuité des apprentissages dans les situations d'urgence (PACASU-TUBARAMIRE) : Rapport de progrès soumis au Partenariat mondial pour l'éducation (GPE)*. UNICEF. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-de-progres-burundi-avril-2022>
- UNICEF. (2023a). *Évaluation conjointe complète des besoins en éducation (JENA) dans les zones touchées par les conflits en RDC*. UNICEF. <https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/evaluation-conjointe-complete-des-besoins-en-education-jena-dans-les-zones-touchees-par-les-conflits-en-rdc-rapport-final>
- UNICEF. (2023b). *Évaluation conjointe complète des besoins en éducation (JENA) dans les zones touchées par les conflits en RDC*. UNICEF. [https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/evaluation-conjointe-complete-des-besoins-en-education-jena-dans-les-zones-touchees-par-les-conflits-en-rdc-rapport-final#:~:text=L'%C3%A9valuation%20conjointe%20compl%C3%A8te%20des,Cannot%20Wait%20\(ECW\)%20%C2%BB](https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/evaluation-conjointe-complete-des-besoins-en-education-jena-dans-les-zones-touchees-par-les-conflits-en-rdc-rapport-final#:~:text=L'%C3%A9valuation%20conjointe%20compl%C3%A8te%20des,Cannot%20Wait%20(ECW)%20%C2%BB)
- UNICEF. (2023c). *Mozambique : Accelerated Learning Programme improves children's learning in humanitarian settings*. UNICEF. [https://www.unicef.org/media/136561/file/Accelerated%20Learning%20Programme%20improves%20children%E2%80%99s%20learning%20in%20humanitarian%20settings%20\(Mozambique\).pdf](https://www.unicef.org/media/136561/file/Accelerated%20Learning%20Programme%20improves%20children%E2%80%99s%20learning%20in%20humanitarian%20settings%20(Mozambique).pdf)
- UNICEF. (2022b, November 22). *Dispenser des services de santé vitaux aux enfants d'Haïti*. UNICEF. <https://www.unicef.org/fr/recits/dispenser-des-services-de-sante-vitaux-aux-enfants-dhaiti>

- UNICEF. (2023d). *Armed violence plunging children into severe acute malnutrition in Haiti*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/en/press-releases/armed-violence-plunging-children-severe-acute-malnutrition-in-haiti>
- UNICEF, UNESCO, et Organisation internationale du Travail (OIT). (2023). *Operational Manual: Global Out-of-School Children Initiative*. UNICEF, UNESCO, et Organisation internationale du Travail (OIT) <https://www.allinschool.org/media/2591/file/OOSCI-Operational-Manual-2023.pdf>
- Vega, L., et Bajaj, M. (2016). The Right to Education in Protracted Conflict: Teachers' Experiences in Non-Formal Education in Colombia. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 358-373. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2015.1121380>
- Programme alimentaire mondial (PAM). (2022). *Synthesis of Evaluations : Evaluation Series on Emergency School Feeding in the Democratic Republic of Congo, Lebanon, Niger and Syria (2015-2019)*. Programme alimentaire mondial (PAM). https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000141602/download/?_ga=2.92954141.1691848175.1703064343-64657900.1703064343
- Banque mondiale. (2020). *Republic of Marshall Islands (RMI) Education and Skills Strengthening Project* [Project Appraisal Document]. Banque mondiale. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/637091611543747061/Marshall-Islands-RMI-Education-and-Skills-Strengthening-Project>
- Yorke, L., Rose, P., Bayley, S., Wole, D. et Ramchandani, P. (2021). *The Importance of Students' Socio-Emotional Learning, Mental Health, and Wellbeing in the Time of COVID-19*. RISE. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2021/025

ANNEXE 1

Cette annexe présente des données sur la participation des pays aux consultations relatives à ce thème. Comme il s'agit d'une étude limitée dans le temps (de décembre 2023 à janvier 2024), il a été difficile de s'assurer que les informatrices et informateurs clés de tous les pays partenaires du GPE touchés par la fragilité ou les conflits (PPFC) étaient en mesure de participer à la collecte des données.

Un certain nombre de facteurs auraient pu avoir des répercussions sur la participation, notamment le calendrier des activités, qui ont été organisées avec un préavis d'une à trois semaines et auraient pu se dérouler pendant les vacances nationales ou d'autres périodes de travail plus limitées, ainsi que les limites de la portée de chaque pôle régional à la fois de contacter et recruter des personnes participantes. Certaines personnes participantes ont pu se joindre aux événements de collecte de données, mais une mauvaise connexion Internet a limité leur capacité à participer aux conversations. Enfin, la participation dépendait également de la capacité des personnes représentantes à prendre part aux activités, notamment de leur volonté de discuter ouvertement et, étant donné que les activités de recherche pour ce thème ont été menées dans trois langues (anglais, français et arabe), de leur compétence dans l'une ou l'autre des langues utilisées. Ainsi, les pays les plus actifs dans le cadre des activités du pôle, et qui ont participé activement aux consultations, sont donc plus fortement représentés dans cette étude exploratoire. Dans les pôles et les PPFC où les informatrices et informateurs clés nationaux sont moins actifs, ces pays peuvent être moins représentés dans les données, ou les données peuvent se limiter à des sources documentaires.

Des activités de consultation ont été menées avec des informatrices et informateurs clés des pays suivants :

- **Pôle Afrique 19** : Nigeria, Somalie, Soudan du Sud, Zimbabwe
- **Pôle Afrique 21** : République centrafricaine, Niger
- **Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique (Pôle EMAP du KIX)** : Égypte, Pakistan, Soudan, Yémen; Kiribati, Îles Marshall, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Îles Salomon, Timor-Leste
- **Pôle Amérique latine et Caraïbes** : Haïti