

# 20 ANS DE L'INEE

Réalisations et Défis dans  
l'Éducation en Situations d'Urgence



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

## Remerciements

Ce rapport a été demandé par le Secrétariat de l'INEE. La recherche et la rédaction ont été menées par le Centre REAL (Recherche pour un Accès et un Apprentissage Équitables), de l'Université de Cambridge, en collaboration avec le personnel du Secrétariat de l'INEE et le groupe de conseil pour les rapports. Le Dr Hiba Salem du Centre Real a dirigé l'étude des preuves et la rédaction, en ce qui concerne les tendances de l'éducation en situations d'urgence. Asma Zubairi a dirigé l'analyse et la rédaction des sections sur le financement et les enfants déscolarisés. Ce travail a été entrepris sous la direction générale du professeur Pauline Rose. Dr Lyndsay Bird et Dr Kate Moriarty ont rédigé d'autres textes ainsi que d'autres contributions, notamment des informations sur la contribution de l'INEE à l'éducation en situations d'urgence et des recommandations pour les actions futures.

L'INEE tient à exprimer sa profonde gratitude à l'Institut de Statistique de l'UNESCO, qui a si aimablement fourni les données qui ont rendu possible l'analyse et les nouvelles données sur la déscolarisation qui figurent dans ce rapport.

L'INEE exprime ses sincères remerciements pour le précieux soutien apporté par les membres du groupe de conseil du rapport, qui ont fourni des contributions et des suggestions perspicaces et pertinentes, pour le rapport. Leurs connaissances et leur compréhension de l'éducation en situations d'urgence ainsi que de l'INEE et de son travail, au fil des années, ont enrichi ce rapport. Ce groupe comprend Ellen Chigwanda, Zabihullah Ghazawi, Loise Gichuhi, Bilal Hamaydah, Gabriel El Khili, Mary Mendenhall, Patrick Montjourides, Barbara Moser-Mercer, Ritesh Shah, Margaret Sinclair, et Christopher Talbot.

L'INEE souhaite aussi remercier Education Cannot Wait (Éducation Sans Délais), pour avoir partagé leur catégorisation des pays, qui a été utilisée dans ce rapport.

Nous remercions également les membres du comité directeur de l'INEE : Dubai Cares, Finn Church Aid (Agence d'Aide de l'Église de Finlande), International Rescue Committee, l'Agence Norvégienne de Coopération au Développement, le Conseil Norvégien pour les Réfugiés, l'Agence Suisse pour le Développement et la Coopération, l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance, le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés, Vision du Monde. Merci aussi au directeur de l'INEE, Dean Brooks, et le Secrétariat pour leur soutien dans la préparation de cette publication.

La révision des textes a été assurée par Dody Riggs. La mise en page a été réalisée par 2D Studio Ltd. Cette traduction a été réalisée en collaboration avec Traducteurs sans frontières et l'INEE.

## Publié par :

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

INEE © 2020

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

## Citation suggérée :

Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE), (2020). 20 Ans de l'INEE : Réalisations et Défis dans l'Éducation en Situations d'Urgence. New York, NY. <https://inee.org/resources/20-years-of-inee>.

## License:

Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0.



## Image de couverture :

© Binda, IRC.

# SOMMAIRE

---

Acronymes	4
<b>RÉSUMÉ EXÉCUTIF</b>	<b>5</b>
Étapes clés et défis	6
Recommandations	7
<b>INTRODUCTION</b>	<b>8</b>
<b>SECTION UN : ÉVOLUTION DU CONTEXTE DE L'ESU, 2000-2020</b>	<b>11</b>
L'Évolution du domaine de l'éducation en situations d'urgence	11
Défis qui restent à relever	12
L'accès à l'éducation reste extrêmement difficile en contextes de crise	14
<b>SECTION DEUX : PROGRÈS GLOBAUX DE L'ESU ET DÉFIS EN COURS</b>	<b>17</b>
Progrès dans le domaine de l'ESU	17
Les défis pour la réalisation de l'équité dans l'ESU	20
Le défi d'offrir une ESU de qualité	21
COVID-19 : Une urgence éducative mondiale	23
Assurer que la politique et la pratique de l'ESU soient fondées sur des preuves rigoureuses	24
<b>SECTION TROIS : FINANCEMENT HUMANITAIRE DE L'ÉDUCATION - TENDANCES SUR DEUX DÉCENNIES</b>	<b>25</b>
L'Éducation a acquis une plus grande visibilité	25
Malgré l'augmentation du financement de l'éducation, une grande partie des demandes n'est toujours pas financée	26
L'Éducation Reste une Faible Priorité dans les Interventions Humanitaires	27
Les financements consacrés à l'éducation ont commencé à rattraper d'autres Secteurs	28
Les pays les plus nécessiteux sont laissés pour compte	29
L'Éducation A Reçu Peu de Financements Pendant la Pandémie de COVID-19	31
<b>SECTION QUATRE : 20 ANS APRÈS - RECOMMANDATIONS</b>	<b>33</b>
Perspectives à l'horizon 2030	33
Recommandations pour parvenir à une éducation de qualité inclusive et équitable pour les enfants et les jeunes touchés par une crise	33
<b>ANNEXE A : CATÉGORISATION DES PAYS POUR LA POPULATION NON SCOLARISÉE</b>	<b>35</b>
<b>RÉFÉRENCES</b>	<b>36</b>

# ACRONYMES

---

<b>COVID-19</b>	Maladie du coronavirus
<b>EFA</b>	Education for All (l'Éducation pour Tous)
<b>ESD</b>	L'Éducation Sans Délai
<b>ESU</b>	Éducation en Situations d'Urgence
<b>FME</b>	Forum Mondial sur l'Éducation
<b>FTS</b>	Services de Suivi Financier
<b>GEC</b>	Cluster éducation global
<b>GEMR</b>	Rapport Mondial de Suivi de l'Éducation
<b>GPE</b>	Partenariat Mondial pour l'Éducation
<b>HCR</b>	Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
<b>IIEP</b>	Institut International de Planification Éducative
<b>INEE</b>	Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence
<b>ISU</b>	Institut de Statistique de l'UNESCO
<b>OINGI</b>	Organisation Internationale Non Gouvernementale
<b>OCHA</b>	Bureau de la Coordination des Affaires Humanitaires
<b>ODD 4</b>	Objectif de Développement Durable 4
<b>ONU</b>	Organisation des Nations Unies
<b>SHM</b>	Sommet Humanitaire Mondial
<b>TICC</b>	Groupe de Travail Collaboratif des Enseignants en Situations de Crise
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
<b>UNGA</b>	Assemblée Générale des Nations Unies
<b>UNICEF</b>	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

# RÉSUMÉ EXÉCUTIF

---

Prioriser l'éducation en situations d'urgence (ESU) est plus essentiel que jamais en 2020, car la pandémie de COVID-19 a imposé des charges supplémentaires aux systèmes d'éducation, partout dans le monde. Cette situation est particulièrement grave dans les pays touchés par une crise, et dans les pays accueillant des réfugiés et d'autres populations déplacées, où les systèmes d'éducation sont souvent surchargés et manquent de ressources.

**De nouvelles données montrent que même avant la pandémie de COVID-19, 127 millions d'enfants et de jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire, vivant dans des pays touchés par une crise, n'étaient pas scolarisés en 2019, ce qui représente près de la moitié de la population mondiale déscolarisée. Les filles sont plus susceptibles que les garçons d'être déscolarisées dans les contextes de crise (selon l'analyse des nouvelles données fournies par l'Institut de Statistique de l'UNESCO pour ce rapport). En 2019, le taux de déscolarisation des enfants et des jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire vivant dans des pays touchés par la crise était de 31 pour cent pour les filles et de 27 pour cent pour les garçons.**

Alors que les défis pour offrir une éducation de qualité aux enfants et aux jeunes en contextes de crise sont complexes - des menaces extérieures aux défaillances du système - la volonté politique, les politiques inclusives, une capacité accrue et un financement prévisible peuvent faire la différence. Cependant, comme le souligne ce rapport, le financement de l'ESU, tout en augmentant, est orienté vers quelques situations d'urgences très médiatisées, laissant de nombreux enfants et jeunes vivant dans des "crises oubliées", avec moins d'espoir d'une éducation de qualité.

Depuis sa création il y a 20 ans, le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) s'est considérablement développé. Ce qui a commencé lors d'une réunion de consultation à Genève sur l'ESU (INEE, 2000) est maintenant devenu un réseau mondial de près de 18 000 membres travaillant dans des dizaines d'espaces et d'activités de réseau, dans plus de 190 pays. Ce rapport, qui marque le 20ème anniversaire de l'INEE, fournit de nouvelles données sur le nombre d'enfants et de jeunes touchés par une crise dans le monde, et qui se voient actuellement refuser le droit à l'éducation. Le rapport reconnaît le rôle clé que l'INEE a joué dans le développement de l'ESU en tant que domaine reconnu en cartographiant les étapes clés, en notant particulièrement les progrès dans la coordination des interventions dans l'éducation. Il propose une nouvelle analyse des tendances du financement de l'éducation pour l'ESU, au cours des 20 dernières années. Il retrace les changements qui ont permis à l'ESU de devenir une partie reconnue de l'agenda politique mondial de l'éducation, depuis que les dirigeants mondiaux se sont réunis en 2000 lors du forum mondial sur l'éducation à Dakar, qui a conduit à leur engagement à offrir une éducation pour tous les enfants et les jeunes du monde entier (voir [la chronologie de l'ESU de l'INEE](#)).

Alors que l'INEE célèbre son 20ème anniversaire, l'impératif de veiller à ce que toutes les personnes touchées par une crise aient droit à une éducation de qualité, sûre, pertinente et équitable, demeure aussi crucial que lorsque le réseau a été établi. Sans une attention soutenue à la garantie d'une éducation dans les pays touchés par une crise, ce qui a été adopté par tous les États membres de l'ONU en 2015 afin d'offrir une éducation de qualité, inclusive et équitable, et des opportunités de formation permanente pour toutes et tous, d'ici 2030 (ONU, 2015).

Ce rapport souligne que, bien que des progrès notables aient été réalisés au niveau mondial dans le domaine de l'éducation en situations d'urgence au cours des 20 dernières années, d'importants défis demeurent.

## ÉTAPES CLÉS ET DÉFIS

**Les Normes Minimales de l'INEE pour l'éducation : préparation, intervention et relèvement, lancées en 2004, établissent de nouvelles normes mondiales, pour améliorer la qualité et garantir l'accès à une éducation pertinente et sûre.** Mises à jour en 2010, elles sont devenues une référence clé dans le domaine de l'ESU.

**Le Cluster Éducation (CE) a été créé en 2006, au sein de l'architecture humanitaire, pour promouvoir la coordination** de l'éducation dans les interventions humanitaires, marquant un tournant clé, pour l'offre de l'éducation en période de crise.

**L'ESU est désormais un domaine reconnu et établi et fait partie des interventions** humanitaires telles que définies dans la résolution de 2010 [des Nations unies, sur l'éducation dans les situations d'urgence](#).

**L'ESU fait partie des engagements politiques mondiaux**, identifiés dans la [déclaration d'Incheon du Forum Mondial sur l'Éducation](#), et dans le Cadre d'Action Éducation 2030, 2015.

**La création du Fonds Multilatéral "Éducation Sans Délais", lancé en 2016**, a identifié l'éducation comme un secteur clé des interventions humanitaires, et conduit à d'importants changements dans le financement de l'ESU.

**Malgré les progrès réalisés dans certaines régions, 127 millions d'enfants et de jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire dans des contextes de crise, restent déscolarisés**, et sont privés de leur droit à une éducation de qualité.<sup>1</sup>

**Les conflits et les catastrophes continuent de déplacer de force des millions de personnes chaque année, pour atteindre un total de 79,5 millions de personnes déplacées de force en 2019.** Les enfants et les jeunes déplacés internes et réfugiés continuent de se heurter à des obstacles importants pour accéder à une éducation de qualité et sûre, et pour achever leur cursus scolaire.

**Le secteur de l'éducation continue de recevoir beaucoup moins que l'objectif fixé par les Nations Unies pour 2012, à savoir 4 pour cent de l'aide humanitaire mondiale.**<sup>2</sup> Alors que le montant de l'aide humanitaire pour l'éducation a considérablement augmenté depuis 2012, moins de la moitié des demandes pour ce secteur sont en fait financées. En 2019, seulement 43 pour cent des demandes d'aide pour le secteur de l'éducation ont été financées, contre 63 pour cent pour l'ensemble des demandes d'aide humanitaire.

**Le financement humanitaire de l'éducation est asymétrique, ce qui entraîne de nombreuses crises "oubliées".** Sur les 423 demandes d'aide humanitaire pour le secteur de l'éducation qui ont reçu un certain financement, la moitié de cette aide a financé seulement 29 de ces demandes. Celles qui reçoivent le plus de fonds sont souvent celles qui ont la plus grande visibilité médiatique, et celles qui sont considérées comme ayant une importance géopolitique, comme par exemple la crise en Syrie. Les pays d'Afrique subsaharienne touchés par des crises sont les plus susceptibles d'être laissés pour compte.

**La communauté mondiale est confrontée à des défis permanents et nouveaux.** Le changement climatique exacerbe le nombre et l'intensité des catastrophes naturelles, et la COVID-19 entrave l'accès des enfants et des jeunes à l'éducation, dans le monde entier.

1 Basées sur les données combinées des enfants en âge d'aller à l'école primaire et secondaire et des jeunes déscolarisés, dans la liste des pays en situations de crise de l'Éducation Sans Délais (voir annexe A).

2 Ce niveau de 4 pour cent était recommandé dans [le cadre de l'Initiative Globale des Nations Unies pour l'Éducation Avant Tout](#).

## RECOMMANDATIONS

**L'éducation doit recevoir sa juste part de financement humanitaire, y compris une augmentation de l'objectif actuel de 4 pour cent de l'aide humanitaire destinée à l'éducation.**

En 2019, l'éducation n'a reçu que 2,6 pour cent du financement humanitaire total. La communauté des donateurs doit faire le point sur cette situation et, si possible, respecter l'engagement pris par l'Union Européenne de consacrer 10 pour cent de son aide humanitaire à l'éducation.

**L'architecture internationale de l'aide à l'éducation (humanitaire et au développement) doit fonctionner de manière cohérente et prévisible pour garantir la satisfaction des besoins en éducation dans les crises oubliées.**

Si le montant de l'aide humanitaire consacré à l'éducation a augmenté au cours des 20 années qui se sont écoulées depuis la création de l'INEE, elle a été orientée vers des crises « à forte visibilité » qui ont bénéficié d'une large couverture médiatique ou qui sont importantes sur le plan géopolitique. Afin de garantir que le financement de l'éducation ne soit pas détourné de crises prolongées, la communauté internationale et les donateurs doivent fournir des fonds supplémentaires pour les crises soudaines. Une coopération accrue entre le financement de l'aide humanitaire et du développement et pour les situations de crise prolongées est nécessaire pour améliorer la résilience des systèmes éducatifs.

**Une éducation de qualité peut être fournie dans les situations de crise en développant les initiatives existantes qui sont basées sur des preuves et en investissant dans les enseignants.**

D'importantes améliorations ont été réalisées sur la qualité de l'éducation dispensée dans les situations de crise, notamment en répondant aux besoins d'apprentissage psychosocial ainsi que l'apprentissage social et émotionnel des enfants et des jeunes. Toutefois, pour maintenir ces améliorations, il faut renforcer les capacités des enseignants par des approches à long terme, ce qui nécessite à la fois une planification et un financement. De plus, pour offrir une éducation de qualité, il faut que les enseignants soient correctement rémunérés et bénéficient de conditions de travail sûres et bien équipées.

**Il faut davantage de recherche, de données et de preuves.**

La recherche, les données et les preuves concernant des domaines particuliers de l'ESU doivent être développées afin de renforcer les initiatives basées sur des données probantes et de garantir que les objectifs internationaux en matière d'éducation soient atteints. Parmi les domaines (entre autres) qui nécessitent davantage de recherche figurent les effets du changement climatique sur l'éducation, l'éducation maternelle, l'éducation inclusive pour les enfants et les jeunes handicapés, l'éducation tenant compte du genre, le lien entre l'éducation et la protection de l'enfant, et l'éducation des jeunes, y compris ceux qui ont abandonné l'école. Un domaine particulièrement critique pour la recherche comprend la meilleure façon de renforcer durablement la résilience aux crises des systèmes éducatifs nationaux par une plus grande collaboration entre les acteurs du développement et de l'aide humanitaire.

**Les acteurs de l'ESU doivent se préparer à répondre rapidement aux crises et à tirer parti des connaissances et de l'expertise locales.**

Un renforcement des capacités et une meilleure planification des crises sont nécessaires à tous les niveaux - du mondial au national au local. Les voix locales, y compris celles des ministères de l'éducation, sont essentielles pour fournir une réponse aux urgences efficace et équilibrée, et pour renforcer les partenariats nécessaires pour faire face aux défis inévitables.



© Habiba Nowrose, IRC

# INTRODUCTION

Peu de systèmes éducatifs ont échappé à l'urgence éducative mondiale provoquée par la pandémie du coronavirus. Avec 1,6 milliards d'apprenants non scolarisés en raison de la COVID-19 (UNESCO, 2020a), les systèmes éducatifs surchargés et manquant de ressources dans les pays déjà touchés par une crise et/ou accueillant des communautés déplacées sont confrontés à des charges supplémentaires.

Même avant la pandémie actuelle, avec 257 millions d'enfants et de jeunes non scolarisés dans le monde en 2019, les enfants et les jeunes du monde entier avaient des possibilités et des expériences éducatives très différentes (UNESCO, 2019). Parmi les personnes privées de ce droit humain fondamental, des millions n'ont même jamais mis les pieds dans une salle de classe, et des centaines de millions - scolarisés ou non - risquent de ne pas accéder à l'apprentissage (UNESCO, 2020b). Les conflits, les catastrophes environnementales, les urgences sanitaires et le déplacement forcé sont parmi les obstacles les plus importants à l'accès à une éducation de qualité et à l'achèvement de celle-ci.

Des nouvelles données ont mis en évidence qu'avant la pandémie de Covid-19, **127 millions** d'enfants en âges d'être scolarisés en primaire et secondaire et des jeunes vivant dans des pays touchés par des crises sont descolarisés



Ce qui équivaut à environ **~50%** de la population globale déscolarisée

**En 2019, 127 millions d'enfants et de jeunes en âge d'être scolarisés au niveau primaire et secondaire vivant dans des pays touchés par une crise ne l'étaient pas, soit près de la moitié de la population mondiale non scolarisée. Les filles sont plus susceptibles que les garçons d'être déscolarisées dans les contextes de crise (selon l'analyse des nouvelles données fournies par l'Institut de Statistique de l'UNESCO pour ce rapport). En 2019, le taux de déscolarisation des enfants et des jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire vivant dans des pays touchés par une crise était de 31 pour cent pour les filles et de 27 pour cent pour les garçons.**

Des millions d'enfants et de jeunes touchés par une crise sont privés de leur droit à l'éducation et avec cela de la possibilité d'atteindre pleinement leur potentiel. Il est essentiel de donner la priorité à l'ESU, si l'on veut que l'engagement pris dans le cadre du programme de développement durable pour 2030, de ne laisser personne de côté, soit respecté (ONU, 2015).

Malgré les défis importants qu'il reste à relever pour garantir que les enfants et les jeunes touchés par les crises jouissent de leur droit à une éducation de qualité, il y a des signes d'espoir. Des progrès notables ont été réalisés au niveau mondial dans le domaine de l'éducation au cours des 20 dernières années, grâce

au plaidoyer, à la collaboration et au suivi des données sur l'éducation qui ont débuté pendant la période de l'Éducation pour tous (UNESCO, 2000). Ce progrès est également constaté pour l'éducation dans les contextes d'urgence. Au cours de ces deux décennies, le domaine de l'ESU s'est fermement établi comme un élément essentiel de l'agenda mondial de l'éducation et de l'intervention humanitaire. Le rôle de l'ESU pour aider à vivre et à sauver des vies est maintenant plus largement accepté, grâce aux efforts notables de ceux et celles qui travaillent sur le terrain, y compris ceux et celles qui collaborent avec l'INEE. Le droit humain à une éducation de qualité pour toutes les personnes touchées par des crises se reflète désormais dans les engagements politiques mondiaux et les pratiques nationales.

Ces changements remontent au Forum Mondial sur l'Éducation (FME) de 2000 à Dakar, où l'INEE a été conceptualisée. À l'époque, l'Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), le Fonds des Nations unies pour l'Enfance (UNICEF) et le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR) ont été chargés d'organiser un processus de renforcement de la coopération dans le cadre de l'ESU entre les agences des Nations Unies et les organisations internationales non gouvernementales (OING) (INEE, 2000).

### **Définition de l'ESU par l'INEE**

*« L'éducation en situations d'urgence désigne les possibilités d'apprentissage de qualité et inclusives pour tous les âges en situations de crise, y compris le développement de la petite enfance, l'enseignement primaire, secondaire, non formel, technique, professionnel, supérieur et l'éducation des adultes. L'éducation en situations d'urgence offre une protection physique, psychosociale et cognitive qui permet de sauver et de maintenir des vies. Les situations de crise courantes dans lesquelles l'éducation en situations d'urgence est essentielle comprennent les conflits, les crises prolongées, les situations de violence, le déplacement forcé, les catastrophes et les urgences de santé publique. L'éducation en situations d'urgence est un concept plus large que « l'intervention éducative dans l'urgence » qui en est une partie essentielle. » (INEE, 2018a)*

Ce rapport, qui marque le 20<sup>e</sup> anniversaire de l'INEE, souligne les réalisations dans le domaine de l'ESU au cours des deux dernières décennies et identifie les défis permanents. Il retrace les changements qui ont amené l'ESU dans les programmes mondiaux de planification et d'action et note les étapes clés du développement de l'ESU en tant que domaine reconnu. Reconnaisant également les engagements énoncés dans l'Agenda 2030 pour le développement durable, notamment la promesse de veiller à ce que « personne ne soit laissé de côté » (ONU, 2015), ce rapport se tourne vers l'avenir en recommandant des actions immédiates et durables pour atteindre l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4), une éducation de qualité et des possibilités de formations permanente inclusives et équitables pour tous - incluant les enfants et les jeunes dans les contextes de crise (ONU, 2015).

En retraçant les moments clés du développement de l'INEE, à partir d'une idée partagée au FME de 2000 et en s'appuyant sur les voix des membres de l'INEE, ce rapport célèbre le pouvoir d'action collective qu'offre l'approche inter-agences de l'INEE. Depuis sa création, l'INEE a été un acteur clé dans l'ESU et a soutenu certains des engagements et développements les plus transformateurs du domaine. En 20 ans, l'INEE est passé d'un simple groupe de travail axé sur l'élaboration de normes pour l'ESU en 2003-2004, à un réseau inter-agences unique qui compte près de 18.000 membres, dont des étudiants, des chercheurs, des enseignants, des gouvernements, des OING, des agences des Nations unies et des donateurs de 190 pays. Le travail de l'INEE est aujourd'hui effectué par différents groupes de travail, groupes de collaborations, groupes de référence, équipes de travail, communautés de langues, et plus (voir INEE).

### **L'ESU dans le cadre d'une intervention humanitaire**

Selon les contributions de membres de l'INEE, la portée et l'influence de l'INEE se sont étendues au fil des ans et ont contribué au progrès mondial et à un engagement ferme en faveur de l'ESU. Cela a permis une plus grande reconnaissance du droit à l'éducation des enfants dans les situations d'urgence et le développement de mécanismes concrets pour coordonner et financer l'ESU.

*"Le développement du réseau [INEE] a permis à l'éducation en situations d'urgence de devenir un secteur distinct de l'intervention humanitaire et un domaine 'spécifique' de la pratique, de la politique et de la recherche avec lequel les gens peuvent se connecter. Cela a créé des opportunités pour le développement d'une identité professionnelle, la poursuite de la professionnalisation du personnel, et une plateforme pour un plaidoyer et des partenariats plus forts." (Membre de l'INEE, 2020)*

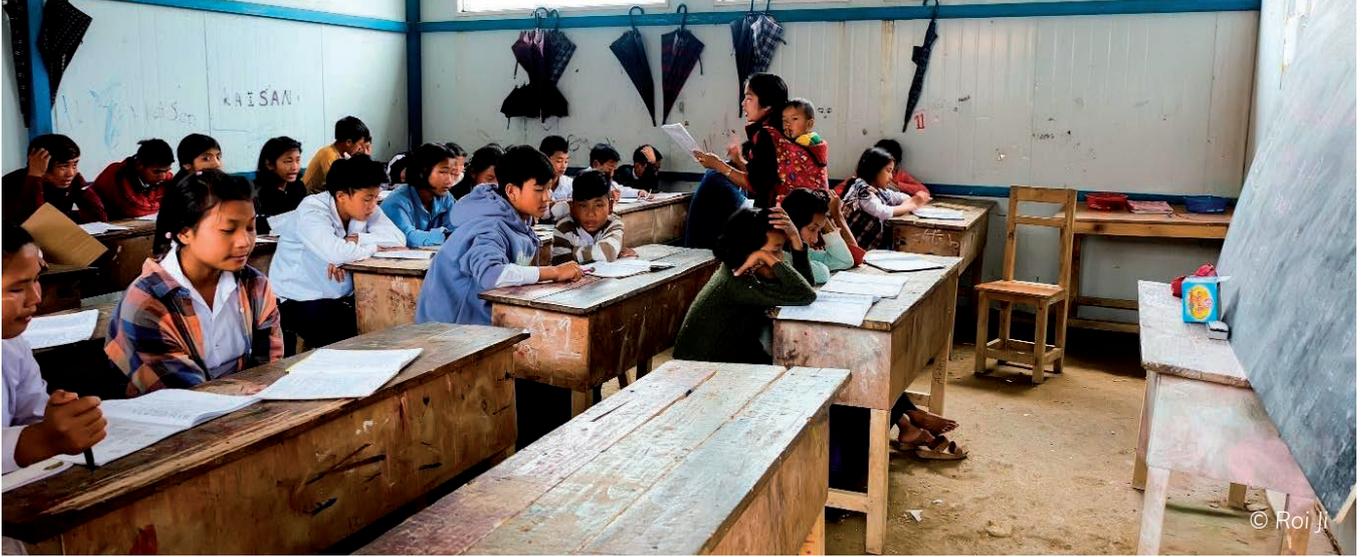
Grâce à son expertise, ses outils et ses ressources, l'INEE continue de faire progresser son travail de promotion de l'accès à une éducation de qualité, sûre et pertinente pour tous les enfants et les jeunes touchés par les crises, y compris les conflits, les catastrophes environnementales et les pandémies. L'INEE offre une base de données riche en ressources sur les questions émergentes de l'ESU, ce qui en fait un guichet unique pour tout fonctionnaire du ministère de l'éducation, enseignant, chercheur, praticien ou étudiant qui souhaiterait apprendre.

La portée et l'influence de l'INEE se sont considérablement accrues au cours de ces 20 dernières années. Comme l'a démontré la pandémie de COVID-19, l'INEE est aujourd'hui plus pertinent et essentiel que jamais. Depuis le début de la pandémie, l'INEE a créé une collection de ressources COVID-19 qu'il partage par le biais de sa série de blogues COVID-19, qui fournit des conseils techniques essentiels et du matériel de plaidoyer mondial. Il a également organisé une série de webinaires pour partager des connaissances et renforcer les capacités ([voir INEE COVID-19](#)).

Tout au long de cette crise mondiale, les principes fondamentaux des [Normes Minimales de l'INEE pour l'éducation : Préparation, Réponse, Relèvement](#) (INEE, 2010a), ont fourni les orientations nécessaires pour garantir que le droit à l'éducation des enfants et des jeunes soit respecté. La capacité de l'INEE à réagir de cette manière est un résultat de vingt ans de travail pour recueillir l'expertise, les données et les ressources essentielles.

*« L'INEE a joué un rôle essentiel dans la conduite des discussions au sein de la communauté sur la pandémie actuelle de COVID et dans la mise en commun d'années d'expérience et d'expertise disparates pour faire face à une véritable urgence mondiale dans le domaine de l'éducation. Cela, je pense, est susceptible d'être un moment décisif pour l'INEE, et la question est de savoir comment le réseau profite de sa nouvelle visibilité, et, en particulier, qui sera mis en avant grâce à cette visibilité - s'agira-t-il de certains partenaires ou de la communauté dans son ensemble ? » (Membre de l'INEE, 2020)*

Beaucoup de choses ont changées au cours des 20 années qui se sont écoulées depuis la création de l'INEE. L'ESU est désormais un domaine établi et fait partie du système d'intervention humanitaire des Nations Unies. Cependant, pour trop d'enfants, de jeunes et d'adultes vivant dans des pays touchés par une crise, en particulier les filles et les femmes les plus marginalisées, les communautés déplacées de force, les personnes handicapées, la réalisation de la promesse faite pour l'ODD 4 d'offrir à tous et toutes une éducation de qualité inclusive et équitable et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie reste un rêve lointain.



## SECTION UN : ÉVOLUTION DU CONTEXTE DE L'ESU, 2000-2020

Cette section du rapport met en évidence la manière dont l'ESU a changé au cours des 20 dernières années, depuis l'époque où l'éducation n'était pas prioritaire dans les situations d'urgence à la situation actuelle, où l'éducation est reconnue comme une partie cruciale de l'intervention humanitaire. Cependant, malgré les progrès accomplis, cette section identifie certains défis importants qui subsistent quant à l'accès à l'éducation des enfants et des jeunes qui vivent dans des situations de crise.

### L'ÉVOLUTION DU DOMAINE DE L'ÉDUCATION EN SITUATIONS D'URGENCE

Lors du FME qui s'est tenu en avril 2000, les gouvernements, les agences des Nations Unies, les organisations de la société civile, les universitaires et les militants se sont réunis pour élaborer une série d'engagements politiques mondiaux en faveur de l'éducation. Parmi ceux-ci figuraient les Objectifs du Millénaire pour le Développement, qui avaient pour but d'assurer une éducation primaire universelle (ONU, 2000) ainsi que la parité entre les sexes dans l'éducation, et les six objectifs de l'EPT (Éducation pour Tous) pour une éducation de qualité pour toutes et tous (UNESCO, 2000). Le Cadre d'Action de Dakar appelait spécifiquement à mettre l'accent sur les « systèmes éducatifs affectés par les conflits, les catastrophes naturelles et l'instabilité » (UNESCO, 2000, p. 9).

Au cours du FME de 2000, les ministres de l'Éducation de plusieurs États touchés par un conflit ont chargé l'UNESCO, l'UNICEF et le HCR de créer un processus visant à renforcer la coopération entre les agences des Nations Unies et les OING dans les contextes de l'ESU. En réponse à cet appel, la première Consultation Mondiale Inter-agences sur l'éducation en situations d'urgence à Genève, a eu lieu du 8 au 10 novembre 2000, qui a réuni de nombreuses agences des Nations Unies, la Banque Mondiale, des donateurs bilatéraux et plus de 20 ONGs internationales. Katarina Tomasevski, la première Rapporteuse Spéciale des Nations Unies sur le droit à l'éducation, était également présente. Cette réunion a conduit à la création de l'INEE et le premier comité directeur a été établi avec des représentants des trois agences onusiennes fondatrices et de trois ONGs (CARE, le Comité International de Secours - IRC et le Conseil Norvégien pour les réfugiés - NRC), décision qui reflétait la culture inclusive et collaborative ancrée dans les bases mêmes du réseau (Mendizabal et Hearn, 2011). Jusqu'en 2003, l'INEE était considéré comme l'une des six initiatives phares de l'EPT « destinées à aider les pays à atteindre les objectifs de l'EPT ; à accorder une attention particulière sur un aspect connexe de l'EPT qui pose des problèmes particuliers ; et renforcer les partenariats entre les parties prenantes » (Little, 2011, p. 3).

Depuis sa création, l'INEE est un chef de file en matière de plaidoyer, de politique et de normes ESU. Construit sur le principe d'un impact collectif, le réseau a rassemblé des acteurs clés de la politique et de la pratique pour faire progresser une éducation de qualité pour toutes et tous - enfants, jeunes et adultes - vivant dans des milieux en situations de crise (Mendizabal et Hearn, 2011). L'action de l'INEE a propulsé le développement de nombreuses ressources et d'outils clés utilisés aujourd'hui. De plus, les espaces réseau INEE - groupes de travail, collaboratifs, équipes spéciales - sont une partie intégrante et institutionnalisée du réseau composé de

praticiens, décideurs, spécialistes du plaidoyer et chercheurs qui font avancer le secteur de l'ESU. Une étape importante en matière de soutien au droit à une éducation de qualité dans des situations de crise a été le lancement des Normes Minimales de l'INEE en 2004. Ce fut un moment phare pour l'INEE, qui a déclaré que son objectif était de « contribuer positivement à une action coordonnée visant à améliorer la qualité de la préparation et de la réponse éducatives, accroître l'accès à des opportunités d'apprentissage sûres et pertinentes et promouvoir la redevabilité humanitaire dans l'offre de ces services » (Mendizabal et Hearn, 2011, p. 28). Mises à jour en 2010, ces normes restent aussi vitales et influentes aujourd'hui que lors de leur création.

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

Les Normes Minimales de l'INEE sont basées sur la Convention relative aux Droits de l'Enfant, les objectifs de l'EPT de 2000 et la Charte Humanitaire du Projet Sphère. Il existe 19 normes INEE dans cinq domaines : (1) les normes fondamentales de participation communautaire, de coordination et d'analyse ; (2) accès et environnement d'apprentissage ; (3) enseignement et apprentissage ; (4) enseignants et autres personnels de l'éducation ; et (5) politique éducative.

*« Les normes définissent le niveau minimum de qualité éducative et d'accès en cas d'urgence jusqu'au relèvement. . . elles contribuent à renforcer la redevabilité et la prévisibilité des acteurs humanitaires et à améliorer la coordination entre les partenaires, y compris les autorités éducatives. »*  
(Membre de l'INEE, 2020)

Depuis 2000, la création de structures globales pour assurer une réponse coordonnée aux urgences et de nouveaux mécanismes de financement multilatéraux ont conduit à des changements fondamentaux pour l'éducation en situations d'urgence. Parmi les développements clés (abordés plus en détail dans la section 2), on peut citer la création du Cluster Éducation (CE) en 2006 ; la Résolution de 2010 sur le Droit à l'Éducation en situations d'urgence, qui « exhorte les États membres à mettre en œuvre des stratégies et des politiques pour assurer et soutenir la réalisation du droit à l'éducation en tant qu'élément intégral de l'aide humanitaire et de l'intervention humanitaire, au maximum de leurs ressources disponibles, avec le soutien de la communauté internationale » (ONU, 2010) ; et mise en place du fonds ESD en 2016. Ces développements ont conduit à un vrai changement pour les communautés touchées par une crise en apportant plus effectivement des réponses coordonnées et en créant un environnement propice à l'ESU.

En 2015, l'ODD 4 s'est engagé à offrir une éducation de qualité inclusive et équitable et des opportunités de formation permanente pour toutes et tous (ONU, 2015), y compris ceux vivant dans des contextes vulnérables (ODD 4.5). Le Cadre d'Action pour l'Éducation de l'ODD 4-2030 réaffirme que l'éducation est un droit humain fondamental et un bien public, un élément essentiel à l'épanouissement humain, à la paix et au développement durable (UNESCO, 2015). Il fait également référence aux Normes Minimales de l'INEE en tant qu'élément crucial de la mise en œuvre de ce droit. Il est important de noter que 15 ans après que le Cadre d'Action pour l'EPT ait fait appel pour la première fois à prendre des mesures spécifiques pour l'éducation en situations d'urgence, le Cadre d'Action Éducation 2030 de 2015 a poursuivi cet engagement en appelant à une éducation de qualité « de l'intervention aux situations d'urgence au relèvement et à la reconstruction ; à des réponses nationales, régionales et mondiales mieux coordonnées ; et au développement des capacités pour une réduction et une atténuation complètes des risques afin de garantir que l'éducation soit maintenue pendant les situations de conflit, d'urgence, post-conflit et de relèvement précoce » (UNESCO, 2015).

Bien qu'il y ait beaucoup à célébrer dans le domaine de l'ESU, il n'y a pas de temps pour la complaisance. Avec moins d'une décennie restante pour respecter l'échéance de l'ODD 4 et avec la COVID-19 créant une urgence éducative mondiale aiguë, une action soutenue est nécessaire pour surmonter les défis actuels auxquels sont confrontés les enfants et les jeunes dans les pays touchés par la crise, y compris l'exercice de leur droit à une éducation de qualité sûre et équitable.

## **DÉFIS QUI RESTENT À RELEVER**

Il y a eu une forte augmentation du nombre de conflits dans le monde depuis le début du millénaire, en particulier depuis 2010. Alors que les conflits deviennent de plus en plus graves et complexes, beaucoup conduisent à des crises prolongées et cycliques (Gates et al., 2016), les civils sont de plus en plus affectés (Marc, 2016). Il en résulte une génération d'enfants et de jeunes qui n'ont pas accès à l'éducation. Pour les enfants et les jeunes les plus marginalisés et les plus vulnérables - ceux qui sont handicapés, les filles et ceux issus de ménages à faible revenu, entre autres - l'impact est bien plus important.

La crise syrienne a, à elle seule, perturbé et privé le droit à l'éducation à des millions d'enfants et de jeunes. En juin 2020, deux millions d'enfants et de jeunes en Syrie n'étaient pas scolarisés, et trois quarts de million de personnes qui se sont réfugiées dans des pays voisins n'étaient également pas scolarisés ([Theirworld, 2020](#)). L'impact de la crise a conduit une génération de jeunes syriens et syriennes à passer à côté de leur éducation - bien que le financement de l'éducation en Syrie et dans la région soit parmi les plus élevés de toutes les crises (voir section 3).

Le panorama est encore plus désastreux pour d'autres situations d'urgence et de crise prolongée, où l'éducation est souvent complètement négligée par la communauté internationale, y compris les donateurs (voir section 3). En fait, malgré les appels répétés à consacrer 4 pour cent de l'aide humanitaire à l'éducation, elle reste le secteur le moins financé en matière d'appels humanitaires. Ce rapport révèle que le montant alloué reste bien inférieur à celui qui est demandé, seulement 2,4 pour cent en moyenne au cours des 20 dernières années ; en 2019, elle n'était encore que de 2,6 pour cent. Dans cette enveloppe financière globale manifestement inadéquate, certaines situations de conflit et de crise sont ignorées et négligées. Depuis 2000, 79 appels humanitaires pour l'aide à l'éducation n'ont reçu aucun financement. Parmi ces appels, 51 concernaient des pays d'Afrique subsaharienne qui étaient aux prises avec des conflits prolongés et/ou qui accueillait des réfugiés depuis plus d'une génération. Les appels pour la Syrie et les pays voisins d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient ont eu plus de succès, avec une moyenne de 41 pour cent de leurs demandes satisfaites. Le financement de l'ESU ne devrait pas être un jeu à somme nulle. Pour atteindre l'ODD 4 et protéger le droit à une éducation de qualité, toutes les situations d'urgence nécessitent un financement prévisible et pluriannuel de l'éducation.

Les urgences environnementales sont une autre cause de perturbation généralisée de l'éducation. Les ouragans, les tsunamis, les sécheresses et autres événements de ce type détruisent souvent les écoles, ce qui exclut les enfants et les jeunes des salles de classe et les expose à un plus grand risque d'exploitation et d'abus. En 2019, par exemple, le cyclone Idai, décrit comme la pire catastrophe climatique de l'hémisphère Sud ([UN, 2019](#)), a causé des ravages et des inondations généralisés au Mozambique, au Zimbabwe et au Malawi. Le cyclone a détruit ou endommagé des milliers d'écoles et perturbé l'éducation d'un demi-million d'enfants et de jeunes ([Watt, 2019](#)). Les conditions météorologiques extrêmes représentent 91 pour cent de toutes les catastrophes majeures et devraient s'aggraver au cours des prochaines années. Selon les prévisions, 140 millions de personnes en Asie du Sud, en Afrique subsaharienne et en Amérique latine seront déplacées d'ici 2050 en raison du changement climatique, ce qui perturbera l'accès des enfants à des écoles sûres et à des opportunités d'apprentissage (ECW, 2020).

Les conflits et les urgences environnementales provoquent des déplacements massifs à l'intérieur des pays et au-delà des frontières. En 2019, plus de 79,5 millions de personnes ont été victimes de déplacements forcés. Le plus haut taux jamais enregistré. Plus de la moitié d'entre elles étaient des enfants et des jeunes ([HCR, 2020a](#)). Les déplacements croissants posent d'énormes défis : rien qu'en 2019, 33,4 millions de personnes ont été déplacées à l'intérieur de leur pays à cause de crises, 8,5 millions dû à des conflits et 24,9 dû à des catastrophes environnementales ([Centre de suivi du déplacement interne, 2020](#)). Il est estimé que le changement climatique devrait encore augmenter les déplacements, ce qui pourrait perturber l'accès des enfants et des jeunes à des écoles et à des possibilités d'apprentissage sûres pendant des mois ou des années.

Le nombre de réfugiés dans le monde augmente également, s'élevant à 26 millions de personnes en 2019, dont la moitié sont des enfants et des jeunes (HCR, 2019b). Bien que le droit à l'éducation des réfugiés soit protégé par le droit international, 48 pour cent de tous les enfants réfugiés n'ont toujours pas accès à l'éducation (HCR 2020a). Les progrès en matière d'éducation des réfugiés sont restés largement immobiles au cours de la dernière décennie ; les taux d'inscription dans le secondaire sont plus bas aujourd'hui qu'en 2010. En 2009, le taux brut de scolarisation de l'école primaire n'était que de 76 pour cent dans le monde et de 36 pour cent au niveau secondaire (Sarah Dryden-Peterson, [2011](#)). En 2019, le taux d'inscription à l'école primaire n'était que de 77 pour cent et le taux brut de scolarisation dans le secondaire était tombé à 31 pour cent (HCR, 2020a). Les filles réfugiées sont les plus exposées au risque de ne pas avoir accès à l'éducation.

La mise en place de systèmes éducatifs résilients dans les pays touchés par une crise est essentielle pour toutes les situations d'urgence. Même avant le début de la pandémie mondiale de COVID-19, les systèmes éducatifs dans les contextes touchés par les situations d'urgence étaient soumis à d'énormes pressions. Les gains dans l'accès et l'achèvement de l'éducation de qualité dans le monde, qui étaient déjà limités pour les réfugiés, les personnes déplacées à l'intérieur d'un pays, les migrants et tous les enfants et jeunes touchés par les crises, ont été davantage compromis par la pandémie du COVID-19.

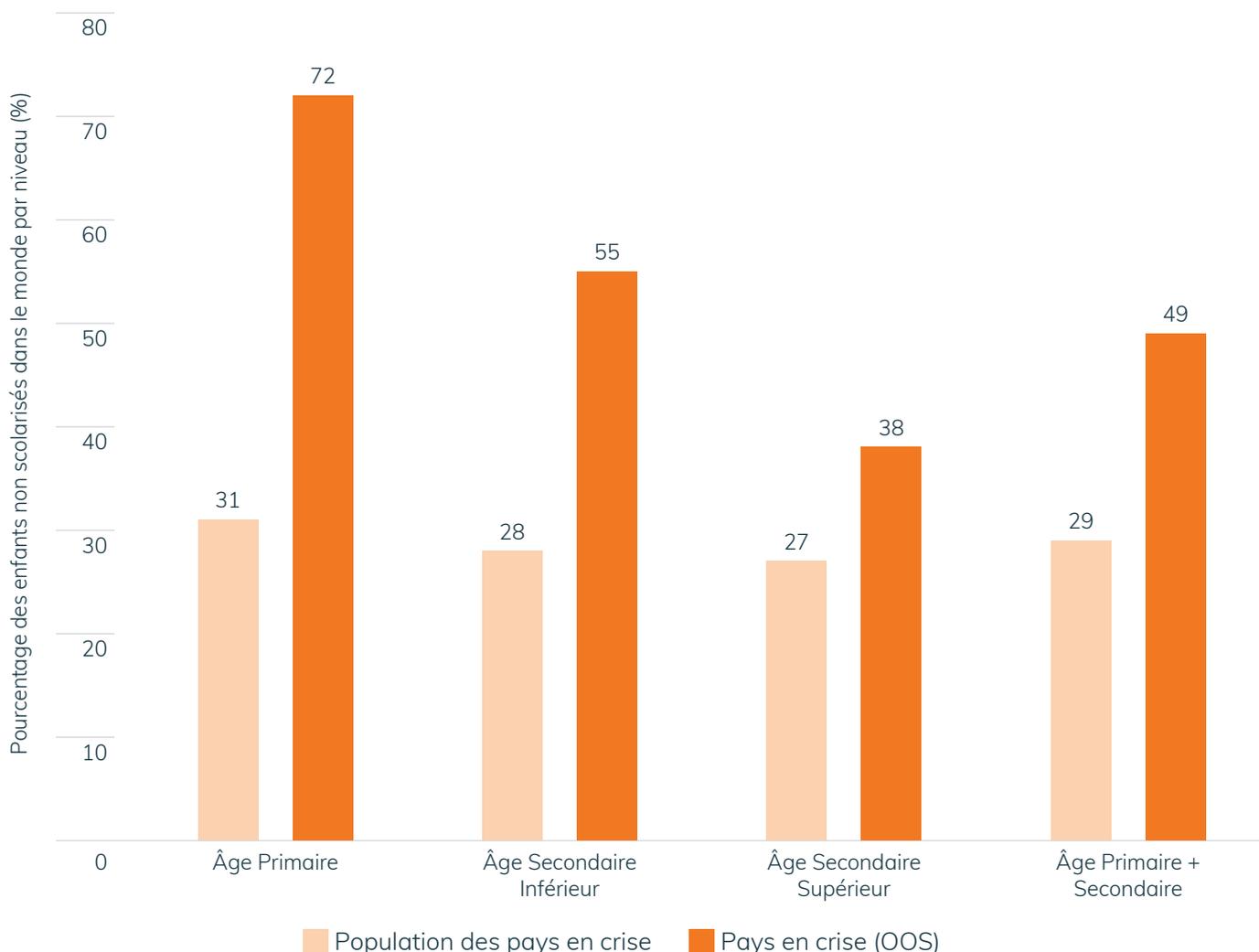
Beaucoup de choses ont changé pour le domaine ESU depuis la création de l'INEE il y a 20 ans. Autrefois constamment sous-financée et non considérée comme une priorité pour l'intervention humanitaire, l'ESU est désormais un domaine établi et fait partie du système d'intervention humanitaire des Nations Unies. Elle dispose également de mécanismes propres de financement, grâce au plaidoyer des membres et partenaires de l'INEE. Cependant, veiller à ce que l'ESU reste une priorité dans l'agenda politique et surmonter les défis de longue date auxquels le domaine est confronté, doit être désormais une priorité et le demeurer tout au long de la décennie pour garantir la réalisation de l'ODD 4 d'ici 2030.

## L'ACCÈS À L'ÉDUCATION RESTE EXTRÊMEMENT DIFFICILE EN CONTEXTES DE CRISE

Les progrès significatifs réalisés au cours des 20 dernières années pour rehausser le profil de l'ESU ne se sont pas encore traduits par un accès suffisant à une éducation de qualité pour des millions d'enfants et de jeunes vivant dans des conditions critiques. Selon les nouvelles données fournies pour ce rapport par l'ISU, en 2019, bien que seulement 29 pour cent de la population mondiale en âge d'aller à l'école primaire et secondaire vivaient dans des pays touchés par la crise, ces pays abritaient 49 pour cent des enfants et des jeunes non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire du monde. Cette tendance est particulièrement prononcée pour les enfants en âge d'aller à l'école primaire : alors que moins d'un tiers de la population mondiale en âge de fréquenter l'école primaire résidait dans des pays touchés par une crise en 2019, près des trois quarts de ceux qui n'étaient pas scolarisés résidaient dans ces pays (voir la figure 1).

**Cela se traduit par 127 millions d'enfants et de jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire vivant dans des contextes touchés par une crise et non scolarisés ; près de la moitié du total mondial qui est de 257 millions.<sup>3</sup> Les filles sont particulièrement touchées : même si les filles des pays touchés par une crise ne représentent que 14 pour cent de la population mondiale en âge d'aller à l'école primaire et secondaire, les filles vivant dans ces conditions représentent plus de 25 pour cent des enfants et des jeunes non scolarisés dans le monde (équivalent à 67 millions de filles ; voir la figure 2).**

**Graphique 1: Pourcentage des enfants déscolarisés et adolescents dans le monde en fonction de leurs conditions et leur niveau scolaire, 2019**

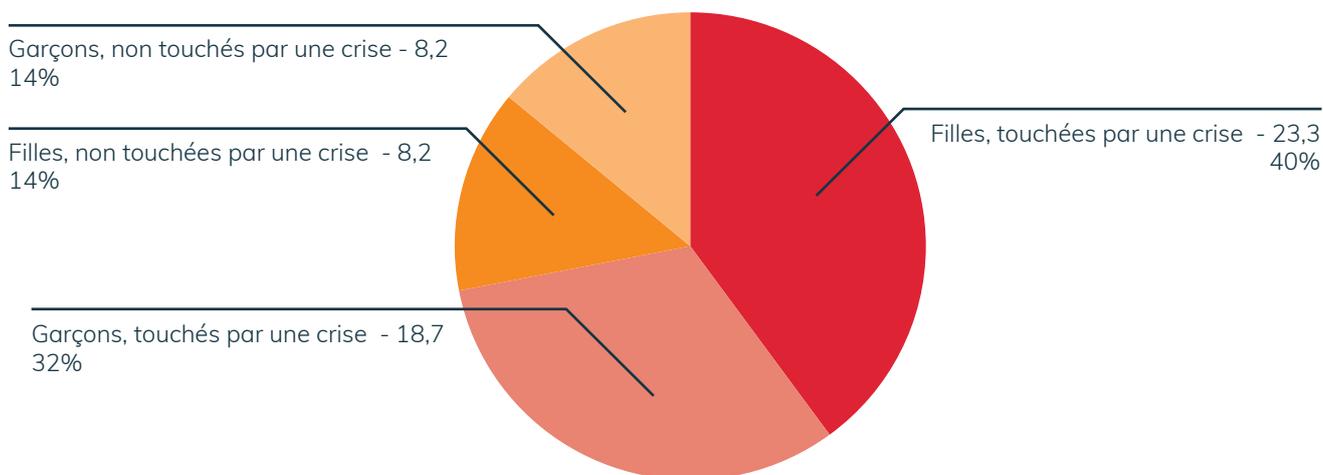


Source : Les données fournies par ISU

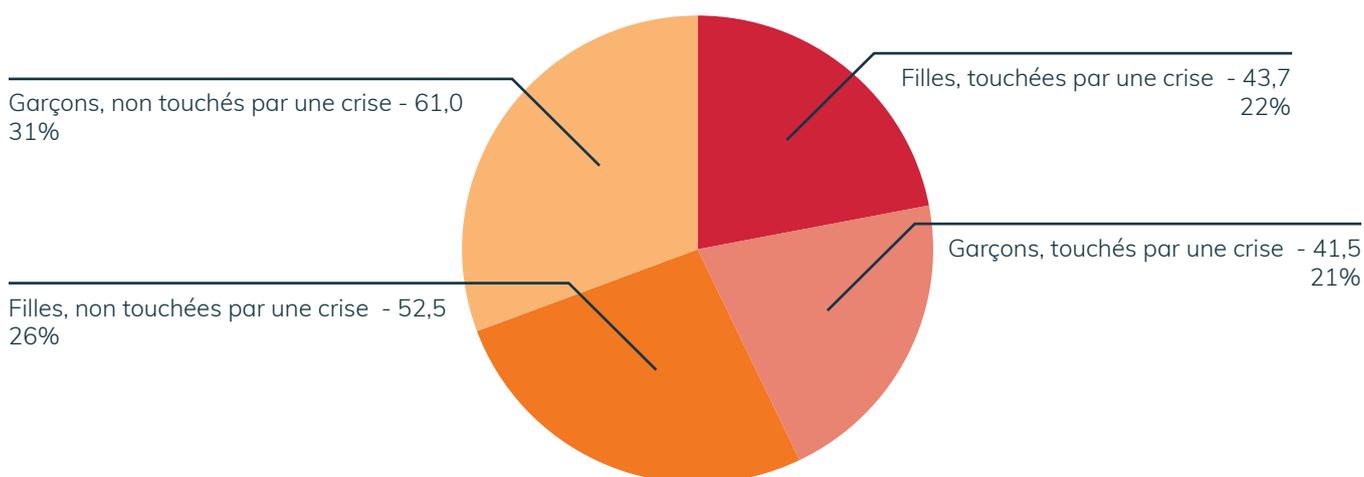
<sup>3</sup> Les apprenants en âge préprimaire et les apprenants en âge de suivre des études supérieures n'en font pas partie.

## Graphique 2 : Pourcentage de la population non scolarisée en fonction de leurs conditions et leur genre

### Primaire :



### Secondaire :

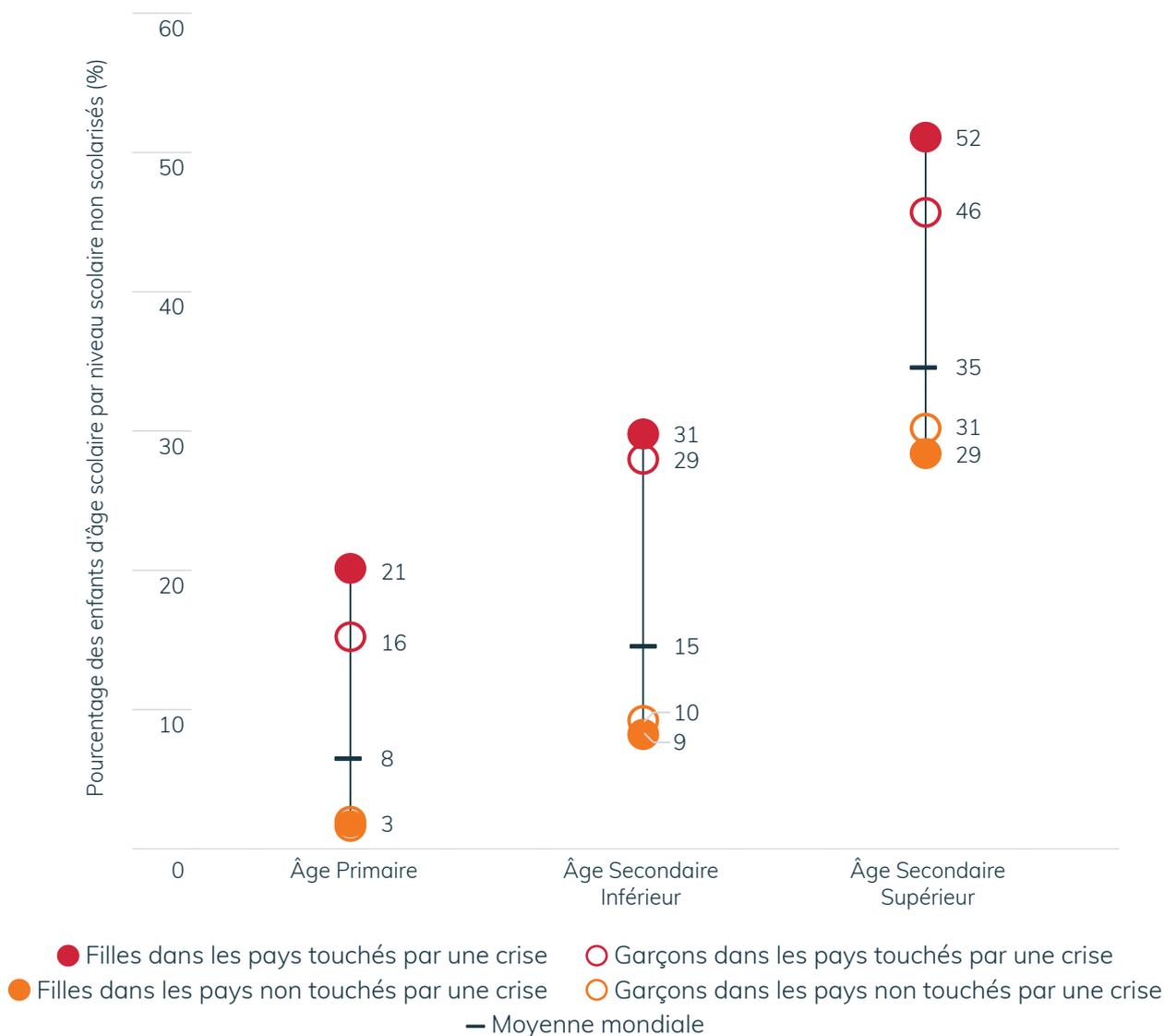


Note : Les points de données avant les pourcentages sont présentés en millions (1 = 1 000 000)

Source : Les données fournies par ISU

Dans les contextes de crise, les filles sont plus susceptibles que les garçons d'être confrontées au fardeau de l'abandon scolaire. En 2019, environ 20 pour cent des filles en âge d'aller à l'école primaire vivant dans des pays touchés par une crise n'étaient pas scolarisées, contre 3 pour cent des filles vivant dans des pays qui ne connaissent pas de crise. Environ 16 pour cent des garçons d'âge primaire vivant dans des contextes de crise ne fréquentaient pas l'école, contre 3 pour cent de leurs homologues dans les pays non touchés par une crise. De même, alors qu'une part significative d'adolescents en âge d'aller à l'école secondaire reste globalement non scolarisé, les filles vivant dans les pays touchés par une crise s'en sortent particulièrement mal : en 2019, 52 pour cent des adolescentes en âge de fréquenter l'école secondaire supérieure résidant dans des pays touchés par une crise n'étaient pas scolarisées, contre 29 pour cent de leurs pairs dans d'autres conditions (voir le graphique 3).

**Graphique 3 : Pourcentage des enfants et adolescents non scolarisés dans le monde en fonction de leurs conditions, leur genre et leur niveau scolaire, 2019**



Source : Les données fournies par ISU

Ces chiffres soulignent la nécessité de poursuivre le plaidoyer pour garantir que l'éducation soit une priorité lors d'une intervention humanitaire. Les communautés humanitaires et de développement doivent faire un effort concerté pour garantir qu'aucun enfant ne soit laissé pour compte sur le plan éducatif en raison de l'endroit où il vit.

Cette section souligne qu'avant même que la crise du COVID-19 ne provoque une urgence mondiale en matière d'éducation, encore plus d'enfants et de jeunes touchés par des crises, qu'on ne l'avait pensé, n'étaient pas scolarisés. Il montre également que si des progrès ont été réalisés au cours de ces années dans l'offre d'ESU, nous ne pouvons pas devenir complaisants.



## SECTION DEUX : PROGRÈS GLOBAUX DE L'ESU ET DÉFIS EN COURS

---

L'ESU est désormais fermement établie en tant qu'élément central de l'agenda humanitaire mondial. La nécessité de relever les défis complexes qui interrompent et privent l'éducation des enfants, des jeunes et des adultes touchés par une crise et leur droit à l'éducation, est plus urgente que jamais. Cette section identifie les principales réalisations dans la reconnaissance de l'importance de l'ESU dans l'intervention humanitaire, ainsi que certains des nombreux défis qui subsistent pour garantir à tous des opportunités d'apprentissage inclusives et équitables d'ici 2030.

### PROGRÈS DANS LE DOMAINE DE L'ESU

Depuis que l'agenda de l'EPT a mis en route un mouvement mondial pour garantir que les besoins d'apprentissage de tous les enfants soient satisfaits, des progrès considérables ont été accomplis pour amener l'éducation au premier plan de l'intervention humanitaire. Les catastrophes de grande ampleur au début du nouveau millénaire, telles que le tsunami de l'océan Indien en 2004 et le tremblement de terre en Haïti en 2010, ainsi que les conflits en cours en Afrique et au Moyen-Orient, ont mis en évidence le manque de coordination entre les agences humanitaires engagées dans l'intervention. La recherche a également souligné les effets dévastateurs des urgences sur l'éducation des enfants et la réalisation des objectifs de l'EPT ([Bensalah et al., 2000](#)). Cela a également permis de mieux reconnaître que les besoins éducatifs des enfants et des jeunes touchés par des situations d'urgence sont aussi importants pour leurs parents et leurs communautés que les interventions vitales, telles que l'eau potable, les soins de santé et l'assainissement ([Nicolai, 2003](#) ; [Anderson et Hodgkin, 2010](#) ; [Nicolai et Hine, 2015](#) ; [Save the Children, 2015](#)).

Grâce à un plaidoyer soutenu, l'INEE et ses membres, y compris les donateurs, les agences des Nations Unies et les OING, ont fait progresser l'importance de l'éducation dans l'intervention humanitaire et la priorisation de l'ESU en tant que domaine professionnel distinct ([Mendizabal et Hearn, 2011, p. 12](#)). Ce plaidoyer a assuré « l'établissement ferme de l'ESU en tant que domaine d'activité distinct au sein de l'éducation, de l'aide humanitaire et du travail de développement » (membre de l'INEE, 2020) et, malgré la résistance initiale à la formation d'un cluster éducation ([UNESCO, 2011, pp. 4-5](#)), il a joué un rôle crucial dans la création du CE en 2006 (voir le graphique sur les moments clés de l'ESU). Le plaidoyer de l'INEE a également contribué à la décision de créer la Résolution de l'Assemblée Générale des Nations Unies (AGNU) sur le droit à l'éducation en situations d'urgence en 2010, qui garantit que l'éducation est l'un des piliers de l'intervention humanitaire. L'AGNU a également réaffirmé le droit à l'éducation des communautés déplacées qui avait été établi dans les conventions précédentes et a exhorté à prendre des mesures internationales immédiates pour fournir une éducation à ces communautés ([AGNU, 2010](#)).

En 2011, le rapport phare de l'UNESCO sur l'EPT, *La Crise cachée : les conflits armés et l'éducation*, a fourni des données en indiquant que les enfants (et les jeunes) touchés par les conflits étaient parmi ceux qui étaient le plus loin d'atteindre les objectifs de l'EPT. Le rapport a mis en exergue la nécessité urgente d'augmenter le financement, de renforcer les politiques et de garantir la fourniture d'une éducation de qualité sûre et protectrice qui favorise la tolérance et l'égalité.

Un plaidoyer continu et des preuves solides de l'importance de l'ESU ont conduit à des changements notables au cours des deux dernières décennies, au-delà de la création de l'INEE, comme détaillé ci-dessous.

## MOMENTS CLÉS DE L'ESU

### **Le cluster éducation (CE) a été créé en 2006 au sein de l'architecture humanitaire pour promouvoir la coordination de l'éducation dans les interventions humanitaires.**

Peu de temps après le tsunami de l'océan Indien en 2004, pour encourager une meilleure coordination entre les acteurs intervenant dans les situations d'urgences, le Comité Permanent Inter-Organisations a introduit le concept de clusters, qui fait référence aux mécanismes de coordination de l'intervention humanitaire dans neuf domaines prioritaires. Cependant, « l'examen des interventions humanitaires et la création ultérieure de clusters n'incluaient pas l'éducation. Il y avait plusieurs raisons à cela. L'une des principales raisons invoquées était que l'UNICEF était déjà le chef de file de facto et, par conséquent, « il n'y avait aucune lacune à combler » ([Anderson et Hodgkin, 2010, p. 2](#)). Tout au long de 2006, l'INEE a joué un rôle de premier plan dans le plaidoyer pour la formation d'un cluster éducation (UNESCO, 2011, pp. 6-7). Une autre voix importante dans ces efforts de plaidoyer a été la campagne de Save the Children Alliance Rewrite the Future (Réécrire le futur) qui a appelé à l'accès à une éducation de qualité pour les enfants et les jeunes vivant dans des régions fragiles et touchées par un conflit (p. 8). À la suite de ces efforts collectifs, le CE a été officiellement créé en 2006. Il s'agissait d'une réalisation importante pour l'ESU, car elle reconnaissait formellement le besoin urgent d'inclure explicitement l'éducation dans l'intervention humanitaire.

Le CE, qui occupe une position unique en tant que seul cluster dirigé conjointement par une agence des Nations Unies (UNICEF) et une OING (Save the Children), affirme que l'éducation est un élément central de l'intervention humanitaire. L'énergie et la force combinées des deux organisations ont contribué à donner une visibilité à l'éducation dans les contextes humanitaires. Leur supervision d'un groupe d'agences éducatives a amélioré la coordination des interventions dans les contextes touchés par des situations d'urgences et est reproduite au niveau des pays ([Nicolai et Hine, 2015](#)).

### **En 2011, le Partenariat Mondial pour l'éducation a élargi son champ d'action pour inclure les États fragiles et touchés par des conflits**

Une meilleure coordination grâce à des partenariats au niveau des pays était la pierre angulaire du Partenariat Mondial pour l'Éducation (GPE) après sa transition de l'Initiative Fast Track en 2011. Son mandat révisé comprenait un nouvel ordre du jour pour soutenir les pays touchés par la crise ([Winthrop et Matsui, 2013](#)), un changement d'approche significatif. Le mandat actuel du GPE répond aux besoins des gouvernements nationaux touchés par une crise en cours grâce à une approche basée sur les besoins ([Menashy et Dryden-Peterson, 2015](#)). En décembre 2019, 76 pour cent de toutes les subventions du GPE étaient allouées à des pays fragiles et touchés par des conflits (GPE, 2019).

Bien que le changement de mandat du GPE ait inspiré un changement dans l'affectation des fonds, des processus décisionnels complexes et une fragmentation de la structure et de l'identité au sein du partenariat multipartite du GPE ont rendu difficile la réponse rapide aux pays les plus démunis (UNESCO, 2014 ; Menashy, 2017). Ce facteur a abouti à la campagne ESD pour former un fonds multilatéral dédié à l'éducation en situations d'urgence.

### **Éducation Sans Délai a été créée en 2016 en tant que nouveau fonds pour l'éducation en situations d'urgence**

Bien que la visibilité de l'éducation dans les interventions humanitaires ait commencé à croître entre 2001 et 2010, elle n'a pas été accompagnée de financement. L'[Initiative mondiale pour l'Éducation Avant Tout](#) du Secrétaire Général de l'ONU, qui a inventé pour la première fois l'expression « L'Éducation sans délai », a soutenu (avec le nom et le logo) la formation d'un groupe de plaidoyer de l'INEE intitulé « Éducation Sans Délai » afin de permettre un plaidoyer généralisé pour la création d'un fond ESU. Le même appel a été lancé par des défenseurs de haut niveau, notamment l'[Envoyé Spécial des Nations Unies pour l'éducation](#) Gordon Brown et Antonio Guterres, aujourd'hui Secrétaire général des Nations Unies. Une consultation mondiale organisée par l'INEE en février 2016 a facilité le dialogue et recueilli des contributions pour les plans de cette nouvelle initiative mondiale. Plus de 500 personnes dans le monde entier ont participé au processus de consultation, qui a alimenté le rapport « L'Éducation sans délai : proposer un fonds pour l'éducation en situations d'urgence » ([Overseas Development Institute, 2016](#)). ESD a été lancée en 2016, étant un résultat direct du SHM. En tant que premier fonds mondial dédié à l'ESU, ESD cherche à garantir un financement engagé et flexible et à renforcer la coordination entre les acteurs humanitaires et de développement (UNESCO, 2018).

### **Grand Bargain et New Way of Working (Nouvelle Façon de Travailler) ont été créés en 2016 lors du Sommet Humanitaire Mondial**

Les défis permanents mis en évidence pendant le SHM ont évoqué la nécessité d'une meilleure coordination entre les acteurs du développement et les acteurs humanitaires et la nécessité de travailler plus étroitement ensemble. De nombreux efforts pour y parvenir ont été lancés au fil des décennies, mais le Grand Bargain, lancé

au SHM, était « un accord unique entre certains des plus grands donateurs et organisations humanitaires qui se sont engagés à mettre davantage de moyens entre les mains de People in Need et à améliorer l'efficacité et l'efficience de l'action humanitaire ». Proposé pour améliorer l'efficacité et l'efficience de l'aide humanitaire (UNESCO, 2018), le Grand Bargain a été signé par 18 donateurs et 16 organisations humanitaires. Ils ont convenu de travailler ensemble pour atteindre dix objectifs, notamment une transparence, un soutien aux acteurs locaux et un financement collaboratif pluriannuel, entre autres.

Pour respecter les principes du Grand Bargain, les signataires ont convenu de s'engager dans la Nouvelle Façon de Travailler, un cadre flexible et adaptable pour une série d'actions collectives (OCHA, 2017). L'objectif était de soutenir des cadres de financement pluriannuels et des travaux fondés sur « l'avantage comparatif » des différents acteurs pour garantir des résultats collectifs des acteurs, réduire la fragmentation et renforcer la collaboration entre les acteurs humanitaires et de développement (Nicolai et al., 2019).

Cependant, la mise en pratique du Grand Bargain et des Nouvelles Façons de Travailler pour soutenir l'ESU au niveau local a été problématique. Les questions sur quoi, qui et comment les réponses éducatives locales sont soutenues restent au cœur de ces processus (Nicolai et al., 2019). Par exemple, la recherche montre que, comme elles sont poussées à intégrer les initiatives d'éducation dans les systèmes nationaux plutôt que de gérer des systèmes parallèles, les organisations internationales peuvent faire face à de nombreux défis, tels que le manque de personnel approprié, les défis structurels et la dissonance entre la vision internationale et la pratique locale (Mendenhall, 2014).

En réponse à ces problèmes sur le terrain, l'INEE a récemment créé une Équipe de Travail sur la cohérence Humanitaire-Développement pour développer des matériaux qui soutiennent les membres de l'INEE qui mènent une action collective ainsi qu'un plaidoyer pour une meilleure cohérence dans l'éducation à travers le spectre des politiques et programmes humanitaires et de développement.

Après des années de plaidoyer et de collaboration, comme décrit dans l'encadré ci-dessus, la discussion sur les nouveaux objectifs à suivre dans le cadre de l'EPT et les Objectifs du Millénaire pour le Développement a mis en évidence des lacunes importantes dans l'offre d'éducation aux enfants touchés par des crises. Bien que l'ODD 4 ne mentionne pas spécifiquement le conflit, les crises ou les déplacements forcés dans son objectif primordial ou comme l'une de ses dix cibles, la Déclaration d'Incheon souligne qu'une grande partie de ceux qui sont privés d'éducation dans les pays touchés par un conflit et des crises et l'ESU sont des éléments centraux des approches stratégiques qui guident la Stratégie Éducation 2030 (UNESCO, 2015). Ce Cadre d'Action, comme celui du Cadre de Dakar pour l'EPT, fournit une feuille de route que les gouvernements et leurs partenaires peuvent utiliser comme guide pour atteindre l'ODD 4. Le cadre suggère que « les principes de prévention, de préparation et d'intervention et les directives internationales établies telles que les Normes Minimales du Réseau Inter-agence pour l'éducation en situations d'urgences (INEE) devraient guider la planification et l'intervention » (Déclaration d'Incheon et Cadre d'Action ODD 4 - Éducation 2030, 2018, p. 32). Le fait que les Normes Minimales de l'INEE soient spécifiquement mentionnées dans ce cadre, témoigne de son plaidoyer constant.

Deux autres jalons importants pour l'ESU, qui sont abordés dans la section 3, sont le SHM de 2016 et l'Agenda pour l'Humanité. Le SHM a été un moment crucial pour le changement dans le secteur humanitaire, qui comprenait l'identification de l'ESU comme l'une de ses principales responsabilités. Une solide coordination de l'action humanitaire et de développement pour l'éducation est essentielle pour garantir que les acteurs internationaux et locaux travaillent ensemble pour déterminer les perspectives actuelles et futures des enfants et des jeunes, et pour planifier en conséquence. Les engagements politiques récents, tels que la Déclaration de Djibouti sur les réfugiés régionaux et le Plan d'Action de 2017, ont des résultats prometteurs. La déclaration a été élaborée et mise en œuvre par huit pays d'Afrique de l'Est afin d'améliorer la certification, l'alignement et l'équivalence des programmes d'éducation pour les réfugiés dans toute la région, tant pour les enseignants que pour les étudiants, et dans les secteurs de l'éducation formelle et informelle. Une autre initiative, la Charte pour le Changement (2015), a été mise en œuvre pour inspirer une transformation du système humanitaire et de ses structures, et pour garantir que les acteurs locaux jouent un rôle clé dans la réponse aux crises (Shah, 2019).

Malgré les progrès soulignés ci-dessus, et en plus du nombre disproportionné d'enfants et de jeunes touchés par des crises qui ne sont toujours pas scolarisés (voir section 1), des problèmes fondamentaux liés à l'équité et à la qualité de l'ESU demeurent. Il s'agit notamment des défis que les enseignants doivent relever pour offrir une éducation de qualité qui soit inclusive, protectrice et fournisse un soutien psycho-social approprié en temps de crise.

## LES DÉFIS POUR LA RÉALISATION DE L'ÉQUITÉ DANS L'ESU

La réduction de l'écart du genre dans l'éducation a été à l'origine de nombreux engagements et initiatives, notamment la création de l'Initiative des Nations unies pour l'Éducation des Filles en 2000. D'autres initiatives et approches importantes, telles que la Déclaration de Charlevoix (G7, 2018), ont été adoptées au cours des deux dernières décennies pour garantir que les filles touchées par des crises soient scolarisées et terminent leur scolarité. Ces efforts se sont révélés prometteurs en matière de parité entre les sexes dans l'éducation au niveau mondial, mais les données présentées ci-dessus révèlent que d'importantes disparités entre les genres subsistent dans les situations de crise. Les filles touchées par des crises sont susceptibles de subir de nombreuses pressions (Salem, 2018). Les adolescentes, en particulier, sont exposées au risque de mariage précoce en raison de la violence, du conflit et des difficultés financières (Arab et Sagbakken, 2019). Par exemple, le nombre de mariages d'enfants peut être jusqu'à quatre fois plus élevé parmi les réfugiés syriens au Liban qu'avant le conflit (FNUAP, 2016). Ces questions soulignent l'importance de fournir un accès protecteur aux apprentissages pour les filles. Par exemple, le fait d'atténuer leur exposition à la violence et au harcèlement en réduisant la distance qu'elles parcourent pour se rendre à l'école a un impact positif sur la scolarisation et les résultats d'apprentissage des filles vivant dans des contextes de crise (Burde et Linden, 2013). La transformation des attitudes parentales et le développement d'approches communautaires de l'éducation ont également été efficaces, de même que les transferts d'argent aux familles pour aider à atténuer les difficultés financières (Burde et al., 2017).

L'INEE s'intéresse depuis longtemps aux défis que pose la lutte contre les inégalités de genre dans les situations d'ESU. Par exemple, le Guide de Poche sur le Genre de l'INEE (INEE, 2010b) a été un outil clé pour garantir que les besoins des filles et des garçons soient pris en compte dans la conception et la transmission de l'éducation dans les contextes de conflit et de crise. Alors que les paysages politiques changent et que les crises se prolongent, la Note d'Orientation actualisée de l'INEE sur le Genre (INEE, 2019) aborde les idées fausses et les arguments courants contre l'éducation sensible au genre. Il expose les principes clés d'une approche sensible au genre de la programmation de l'éducation en situations d'urgence et définit « des stratégies et des actions concrètes pour mettre en pratique l'égalité entre les sexes dans les principaux domaines de l'éducation en situations d'urgence, conformément aux Normes Minimales de l'INEE » (INEE, 2019).

*« En raison des traditions et des coutumes de la communauté, la plupart des familles ne permettent pas à leurs filles d'aller à l'école. Ma plus grande inquiétude est qu'après avoir terminé les cours du programme d'apprentissage accéléré, mes élèves filles n'auront pas la possibilité de poursuivre leurs études. Un autre défi majeur auquel je suis confrontée est que parfois je ne suis pas capable de répondre aux questions des livres des élèves, parce que je n'ai moi-même étudié que jusqu'en 9e année et que mes connaissances ne dépassent pas ce niveau. »*

Les enfants et les jeunes handicapés sont souvent parmi les plus marginalisés de toutes les sociétés. Des rapports récents ont souligné la nécessité de renforcer l'inclusion des apprenants handicapés dans l'éducation en milieu humanitaire. Cela inclut le dernier Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation de l'UNESCO (UNESCO, 2020c), qui souligne l'importance de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Lors du Sommet Mondial sur le Handicap qui s'est tenu au Royaume-Uni en 2018, les gouvernements, la communauté internationale et la société civile, entre autres, se sont engagés à lutter contre l'exclusion scolaire des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Cependant, les besoins des apprenants handicapés victimes de déplacement forcé continuent d'être négligés, en raison d'un manque de connaissances, de données et de recherches rigoureuses sur les expériences et les besoins de ces apprenants en contextes de crise (Burde et al., 2019). Il semble y avoir une capacité limitée dans le secteur des OING pour soutenir les apprenants handicapés déplacés, en raison du manque de financement et de délais appropriés (Buscher, 2018). Cela souligne la nécessité de renforcer le soutien et le développement des capacités des enseignants afin qu'ils puissent répondre aux divers besoins de leurs élèves, et d'impliquer les familles pour s'assurer que les parents et les communautés encouragent les enfants handicapés à apprendre et à s'épanouir. Le Guide de Poche de l'INEE pour le Soutien aux Apprenants Handicapés met en évidence les défis et les opportunités que les situations d'urgence peuvent créer pour les personnes handicapées, ainsi que le soutien nécessaire aux enseignants et aux apprenants (INEE, 2010c).

Les enfants qui sont déplacés de force, que ce soit dans leur propre pays ou au-delà des frontières internationales, sont également parmi ceux qui risquent le plus d'être confrontés à des difficultés dans leur éducation. En 2020, seuls 52 pour cent des enfants et des jeunes réfugiés sont scolarisés, avec de fortes différences dans le niveau d'accès à l'éducation. Environ 77 pour cent des enfants réfugiés ont accès à l'éducation primaire, mais seulement 31 pour cent atteignent l'école secondaire (HCR, 2020b). Les filles réfugiées, en particulier, sont laissées pour compte et risquent plus que jamais de ne jamais retourner à l'école, en raison de la fermeture des écoles dû à la pandémie de COVID-19 (HCR,

4 Le Groupe de travail collaboratif pour les enseignants en situations de crises de l'INEE a rassemblé des témoignages d'enseignants de par le monde qui illustrent certains des défis auxquels fait face la collaboration d'enseignants susmentionnée.

2020 ; Fonds Malala, 2020). On estime que jusqu'à 50 pour cent des filles réfugiées qui fréquentaient l'école secondaire pourraient ne jamais y retourner une fois que les écoles rouvriront (HCR, 2020). Par conséquent, être une fille et une réfugiée crée une situation qui « est particulièrement dure. Presque tous les progrès réalisés au niveau secondaire en 2019 étaient en faveur des garçons : alors que 36 pour cent des garçons réfugiés étaient inscrits dans l'enseignement secondaire, seulement 27 pour cent des filles l'étaient » (HCR, 2020b, p. 9). En outre, bien qu'il y ait eu une augmentation ces dernières années de l'accès à l'éducation pour les jeunes réfugiés au niveau tertiaire, le nombre de ceux qui entrent dans l'enseignement supérieur n'est encore que de 3 pour cent, contre 37 pour cent au niveau mondial (HCR, 2020b).

Des développements récents tels que le Pacte Mondial sur les Réfugiés permettent d'espérer l'inclusion des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux. La Stratégie d'Éducation des Réfugiés 2030, publiée en 2019, reconnaît l'importance d'adapter les objectifs mondiaux pour soutenir les enfants et les jeunes réfugiés, et de donner accès à des possibilités d'apprentissage équitables et de qualité en plaidant pour l'intégration des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux. Le besoin d'un plaidoyer en faveur de la capacité des réfugiés à poursuivre leur éducation est essentiel, comme le réaffirme le Forum Mondial Global sur les Réfugiés de 2019 qui a renforcé l'importance de répondre aux besoins des réfugiés et de garantir leur droit à une éducation de qualité et équitable. L'éducation est le secteur pour lequel le plus grand nombre d'engagements ont été présentés.

Les inégalités en matière d'éducation ne touchent pas seulement les enfants et les jeunes réfugiés ; les conflits, la violence et les catastrophes ont fait que « plus de 9,7 millions de jeunes, dont 3,1 millions de mineurs... vivent dans des conditions de déplacement interne en raison de catastrophes, de conflits ou de violences à la fin de 2019. Cela comprend près de 4,8 millions de femmes et de filles et 4,9 millions d'hommes et de garçons » (Centre de Suivi du Déplacement Interne, 2020, p. 7). L'accès à l'éducation pour les jeunes déplacés est vital pour leur « intégration, leur protection et pour leur assurer de meilleures conditions de vie. » Cependant, les jeunes déplacés sont confrontés à de nombreuses difficultés pour accéder à une éducation de qualité, souvent en raison d'un manque de ressources dans les communautés d'accueil ou dans les propres familles des jeunes déplacés. Les conséquences à long terme de l'absence d'éducation pour les jeunes déplacés peuvent être graves. Par exemple, « les gains potentiels perdus par les jeunes Syriens déplacés qui ne peuvent pas aller à l'école secondaire en raison du conflit sont estimés à plusieurs dizaines de millions de dollars » (p. 14).

## LE DÉFI D'OFFRIR UNE ESU DE QUALITÉ

Dans tout système éducatif, la qualité de l'éducation ne peut dépasser celle de ses enseignants (Barber et Mourshed, 2007). En contextes de crise, les enseignants sont au premier plan de la réponse éducative. Ils sont chargés de rétablir la normalité, de protéger le bien-être des apprenants, d'enrichir leur développement cognitif et d'assurer la sécurité dans les écoles (Kirk et Winthrop, 2007). Les enseignants en situations de crise sont depuis longtemps confrontés à des conditions complexes, souvent dans des salles de classe précaires et/ou manquant de ressources, avec un développement professionnel ou un soutien limités. Ces défis sont maintenant aggravés par la charge supplémentaire due à la COVID-19.



Jennifer Cynthia Akonga, 24 ans, enseignante à l'école primaire Ogili Hill dans le camp de réfugiés de Palabek, en Ouganda, où elle fait partie du programme « Education for Life » («Éducation pour la vie») d'Oxfam et de ses partenaires.

© Emmanuel Museruka

Des problèmes structurels, une formation inadéquate, une faible rémunération et des environnements scolaires difficiles sont autant d'obstacles à la capacité des enseignants à dispenser une éducation de qualité en période de crise. Par exemple, des études récentes montrent que les enseignants de réfugiés reçoivent souvent une faible rémunération, bien qu'ils travaillent dans des contextes surpeuplés, instables et difficiles (Richardson et Naylor, 2018 ; Van Esveld et Martínez, 2016). En outre, les enseignants dans les milieux touchés par une crise sont largement sous-préparés à faire face aux traumatismes et à soutenir la santé mentale des élèves (Brocque et al., 2017). Le Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation de 2019 indique que les enseignants touchés par des crises sont insuffisamment soutenus et reçoivent peu ou pas de formation, notant en outre que les politiques et les processus de recrutement appropriés sont adoptés trop lentement malgré l'urgence (UNESCO, 2018a).

En contextes de crise, les enseignants sont confrontés à de multiples défis dans des salles de classe complexes, avec peu de soutien et un manque de ressources. Ces enseignants sont en première ligne pour soutenir les enfants et les jeunes, non seulement pour leurs apprentissages, mais aussi pour leur protection et leur bien-être. Le monde était confronté à une pénurie mondiale d'enseignants avant même la COVID-19, avec 69 millions de nouveaux enseignants nécessaires pour atteindre l'ODD 4. La crise actuelle de COVID-19 pourrait encore aggraver cette pénurie.

Le rôle des enseignants est essentiel aux initiatives de l'ESU et à la réalisation d'une éducation de qualité, un fait que l'INEE n'a cessé de reconnaître depuis sa fondation. Par exemple, la reconnaissance du rôle et de l'importance des enseignants est au cœur des Normes Minimales de l'INEE et constitue la base du domaine 3 : Enseignement et apprentissage, et du domaine 4 : Enseignants et autre personnel de l'éducation.

Le Groupe de Travail collaboratif de l'INEE Enseignants en situations de crise (TiCC) a été fondé en avril 2014 dans le cadre d'un effort inter-agences visant à fournir un soutien plus important et de meilleure qualité aux enseignants dans les contextes de crise. Les membres du groupe travaillent ensemble pour identifier les domaines problématiques dans la gestion, le développement et le soutien des enseignants en contextes de crise, et proposent et fournissent des solutions inter-agences et open-source. Le TiCC a contribué à renforcer le rôle important que jouent les enseignants dans les situations de crise, et ses kits de formation et d'entraînement ont été utilisés et adaptés dans plus de 18 contextes nationaux différents. Comme la demande d'un tel soutien aux enseignants continue de croître, le TiCC répondra par des approches fondées sur la pratique, les politiques et la recherche afin d'améliorer le soutien, l'équité et la justice pour tous les enseignants travaillant en contextes de crise au cours des prochaines années.

La pandémie de COVID-19 a amplifié le rôle essentiel des enseignants, non seulement pour transmettre les apprentissages mais aussi pour apporter un soutien essentiel aux besoins psychosociaux de leurs élèves. Cependant, les besoins propres des enseignants dans ces contextes de crise sont souvent ignorés ou insuffisamment pris en compte. Comme l'indique un document conjoint de l'INEE et de l'Alliance pour la Protection des Enfants dans l'Action Humanitaire (2020, p. 6), « les fermetures d'écoles ont eu un impact négatif sur la santé mentale des enseignants et sur l'accès aux revenus et autres besoins fondamentaux (ONU). Ces fermetures ont également imposé des exigences supplémentaires aux enseignants, pour passer à de nouvelles méthodes d'enseignement (c'est-à-dire l'éducation à distance). » Le partenariat entre l'INEE et l'Alliance pour la Protection des Enfants dans l'Action Humanitaire souligne l'importance de la collaboration entre les acteurs de la protection de l'enfance et de l'ESU dans les situations de crise. Cette reconnaissance est encore soulignée par le travail effectué entre le domaine de responsabilité au sein du cluster de protection globale (CP AoR), et le cluster éducation.

## **COVID-19 : UNE URGENCE ÉDUCATIVE MONDIALE**

En 2019, on estime que 168 millions de personnes ont eu besoin d'assistance humanitaire (OCHA, 2019). Pour les enfants et les jeunes dans ces contextes de crise, l'impact sur leur accès à l'éducation a été considérable. Comme l'a noté ce rapport, ces enfants et ces jeunes représentaient près de la moitié de tous les enfants déscolarisés dans le monde. En raison de la pandémie de COVID-19, le monde est maintenant confronté à une urgence éducative mondiale. L'accès à une éducation de qualité pour les enfants et les jeunes touchés par des crises avant la COVID-19 ne doit pas être oublié.

Les crises précédentes ont démontré que les effets de l'instabilité, de la pauvreté et des crises ont un impact grave sur les apprentissages des enfants. Les faits montrent que les enfants et les jeunes les plus marginalisés - ceux qui sont touchés par la pauvreté et les déplacements, les filles réfugiées, les plus jeunes enfants, ceux d'âge d'être dans l'enseignement secondaire et ceux qui sont handicapés - continuent d'être les plus exposés à l'éclatement d'une nouvelle crise. En outre, la peur, la pauvreté et les normes culturelles peuvent

pousser les enfants à quitter définitivement l'école en période de crise (Risso-Gill et Finnegan, 2015). Par exemple, lors de l'épidémie d'Ebola de 2014, les fermetures d'écoles en Sierra Leone, en Guinée et au Liberia ont duré de six à huit mois, avec des conséquences dévastatrices à long terme sur le bien-être, la sécurité et les apprentissages des enfants. Des études montrent qu'en raison de la pauvreté, de la peur et de la mortalité des parents, les filles des communautés fortement touchées étaient plus exposées aux risques d'exploitation sexuelle, étaient contraintes à des rapports sexuels transactionnels, avaient deux fois plus de chances de tomber enceintes et étaient plus exposées aux risques du mariage précoce (Risso-Gill et Finnegan, 2015).

Les leçons apprises de la crise d'Ebola et d'autres événements ont inspiré de nombreuses solutions innovantes que les pays ont essayé de mettre en place pour soutenir les apprentissages des enfants tout au long de la pandémie de COVID-19. Cependant, la pandémie a également exacerbé les inégalités existantes et exposé les vulnérabilités, en particulier celles des communautés les plus pauvres et les plus touchées par la crise. Par exemple, en moyenne, l'accès à l'internet mobile est de 26 pour cent inférieur pour les filles et les femmes par rapport aux garçons et aux hommes dans le monde (Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 2018 ; UN Women, 2019). Il est donc essentiel que, dans les contextes où les solutions numériques sont soit inaccessibles soit inéquitables, des mesures soient prises pour réduire le risque d'inégalité d'accès et pour garantir que les programmes, les activités et les ressources d'apprentissage à distance soient de faible technicité et sensibles à la dimension de genre (voir [INEE COVID-19 Messages de plaidoyer](#)).

Pendant la pandémie de COVID-19, l'INEE a joué un rôle important en soutenant la communauté des praticiens de l'ESU avec des ressources, des outils et des espaces de communication et de soutien.

### **Intervention de l'INEE face au COVID**

Tout au long de la pandémie de COVID-19, comme dans d'autres situations d'urgence, l'INEE a pris soin de soutenir ses membres, ses partenaires et les communautés en veillant à ce qu'ils soient équipés pour aider les gouvernements, les écoles, les enseignants, les parents/tuteurs et les apprenants afin d'atténuer les effets de la crise et de soutenir la continuité de l'éducation des enfants et des jeunes. Par exemple, la Note Technique de l'INEE fournit des conseils basés sur le cadre des Normes Minimales de l'INEE sur la façon de réagir rapidement pour soutenir le bien-être et les possibilités d'apprentissage pendant la phase aiguë de la pandémie COVID-19. Il s'agit d'un portail d'une collection de ressources de l'INEE COVID-19, qui comprend de nombreuses ressources destinées à soutenir les enseignants pendant cette crise.

L'un des principaux impacts négatifs du COVID-19 sur les enfants et les jeunes, qui a été observé dans d'autres crises prolongées, est le dommage psychologique qui résulte de l'absence d'un cadre scolaire protecteur et sûr. L'INEE, en collaboration avec [l'Alliance pour la Protection de l'Enfance dans l'Action Humanitaire](#) (2020), a exhorté les gouvernements, les décideurs politiques et les praticiens à adopter une perspective holistique lorsqu'ils décident d'ouvrir ou de fermer des écoles pendant la pandémie de COVID-19. Il faut pour cela tenir compte de la protection éducative et de l'enfant/de l'impact psychosocial de l'ouverture et/ou de la fermeture des écoles, ainsi que des risques liés à la santé.

L'INEE possède une longue histoire de soutien au bien-être psychosocial dans le cadre des Normes Minimales de l'INEE, et d'une série d'autres outils et ressources. La [Note d'Orientation de l'INEE sur le Soutien Psychosocial](#) clarifie l'importance de soutenir le bien-être psychosocial des enfants et des jeunes et propose des stratégies spécifiques sur la manière d'intégrer le soutien psychosocial et d'apprentissage socio émotionnel dans les réponses éducatives (INEE, 2018b). Plus récemment, l'INEE, en collaboration avec le Comité International de Secours (IRC) et l'Université de New-York, a lancé la [Bibliothèque des Évaluations](#), qui fournit aux parties prenantes des moyens de recueillir des données qui les aideront à renforcer l'éducation et la protection des enfants et des jeunes dans les contextes de crise.

## **ASSURER QUE LA POLITIQUE ET LA PRATIQUE DE L'ESU SOIENT FONDÉES SUR DES PREUVES RIGOUREUSES**

Chacun de ces défis, à savoir parvenir à l'équité dans l'ESU, fournir une éducation de qualité et répondre à l'urgence éducative mondiale dû au COVID-19, nécessite des recherches et preuves rigoureuses pour informer les politiques et les pratiques. Malgré la reconnaissance de l'ESU comme une partie essentielle de l'agenda humanitaire mondial, le domaine de l'éducation en situations d'urgence continue à être confronté

au défi d'une recherche limitée sur l'impact de l'éducation dans la prévention, la réponse et le relèvement des risques de catastrophe et des urgences complexes » (INEE, 2018). Burde et al (2017) soulignent également cette réalité dans une revue de la littérature sur l'ESU, en déclarant que « les preuves solides sur lesquelles on peut agir sont limitées. » Face à ce défi, les décideurs politiques, les bailleurs de fonds, les universitaires et les praticiens de l'éducation réclament et s'engagent de plus en plus en faveur d'une ESU basée sur des données probantes, par le biais de nouveaux fonds de recherche, d'agendas d'apprentissage, de communautés d'apprentissage universitaires, etc.

Selon une révision du plan stratégique de l'INEE 2015-2017 (INEE, 2015), et aligné sur la priorité stratégique 3 actuelle de l'INEE, l'INEE est de plus en plus perçue comme centrale pour la collecte, la conservation et la diffusion des connaissances et des preuves pour l'ESU. Au cours des deux dernières décennies, l'INEE est devenu un site incontournable pour les praticiens de l'ESU, où ils peuvent trouver des outils, des ressources et des conseils pour mettre en œuvre et améliorer la qualité des programmes de l'ESU. Les exemples clés de la façon dont l'INEE soutient et dirige la création, la conservation et la diffusion de preuves pour l'ESU sont le Fonds de Recherche des Données pour l'Éducation en Situations d'Urgence (E-Cubed), l'Agenda d'Apprentissage de l'INEE et la prochaine Plateforme de Preuves, le Journal sur l'Éducation en Situations d'Urgence, et le Projet Collaboratif de l'INEE en matière de Données et de Preuves.

En 2016, lors du Sommet Humanitaire Mondial, Dubai Cares s'est engagé à consacrer au moins 10 pour cent de l'ensemble de ses financements à la recherche de l'ESU. En 2017, Dubai Cares s'est associé à l'INEE pour concevoir et gérer le fonds de recherche de E-Cubed. Le rôle de l'INEE dans ce partenariat est de coordonner le processus de soumission et d'examen des propositions tandis que Dubai Cares prend les décisions finales quant au financement. Aujourd'hui, dans sa quatrième année, E-Cubed a financé 12 projets de recherches avec des investissements totalisant 7,1 millions USD. Entre-temps, le financement supplémentaire pour les preuves dans l'ESU a augmenté grâce au soutien des donateurs et aux fonds de recherche.

L'Agenda d'Apprentissage de l'INEE reconnaît la nécessité d'une approche stratégique de la production de connaissances et de la recherche ainsi que de la conservation et de la diffusion des preuves. Tout au long de 2018-2020, l'INEE a organisé une série d'ateliers avec des partenaires clés, notamment le Fonds de Recherche sur les défis globaux de l'UKRI, le NORRAG, le programme USAID MEERS, le Journal sur l'Éducation en Situations d'Urgence, l'Université de New-York et la Coopération Suisse au Développement pour faciliter les discussions entre les universitaires et les praticiens sur les principaux besoins en preuves ainsi que sur les recherches émergentes à New York, Amman, Genève, Bogota et Dhaka. Les commentaires recueillis dans le cadre de ces consultations éclaireront la création et le contenu d'une plate-forme de données probantes de l'INEE grâce à laquelle le Réseau de l'INEE pourra accéder et diffuser les preuves actuelles et émergentes et mettre en évidence les lacunes persistantes.

Enfin, le Journal sur l'Éducation en Situations d'Urgence (JEiE), fondé en 2014 par l'INEE et hébergé par le programme d'éducation internationale (IE) de l'Université de New-York (NYU) et le Centre de pratique et de recherche à l'intersection de l'information, de la société et de la méthodologie (PRIISM), est un Bien Mondial clé de l'ESU, qui publie des travaux universitaires et des praticiens revus par des pairs. Le JEiE se distingue par son engagement en faveur de publications en libre accès et gratuites. Avec 6 publications en cours, le JEiE s'est établi comme une source incontournable de preuves de l'ESU pour les universitaires, les décideurs politiques et les praticiens.

Ce rapport ne donne pas un aperçu complet des initiatives visant à renforcer la base de données de l'ESU, mais souligne plutôt les aspects clés de la contribution de l'INEE. Le rapport reconnaît les efforts déployés par l'ensemble du secteur pour renforcer la base de preuves de l'ESU. Le Fonds de Recherche E-Cubed, l'Agenda d'Apprentissage de l'INEE, le Journal sur l'Éducation en Situations d'Urgence et le Projet collaboratif de l'INEE en matière de données et de preuves progressent dans le contexte d'un engagement mondial et d'un financement accru pour la recherche sur l'ESU. Bien que la base de données de l'ESU s'améliore, il faut encore davantage de recherches, de données et de preuves.

Cette section a identifié certains des moments clés des 20 années d'existence de l'INEE, au cours desquelles des progrès ont été réalisés dans l'ESU. Cela inclut, par exemple, la mise en place de l'éducation dans le cadre de l'intervention humanitaire, ainsi que le nouveau fonds ESD dédié à l'éducation en situations d'urgence, auquel l'INEE a contribué en collaboration avec de nombreuses organisations. Cette section a également mis en évidence certains des défis restants auxquels l'ESU est confrontée, en particulier pour fournir une éducation de qualité et équitable en contextes de crise et pour garantir que toutes les politiques et les programmes de l'ESU reposent sur des preuves rigoureuses. Ces défis ont été encore plus exacerbés par la pandémie actuelle de COVID-19.



© Tom Saater, IRC

## SECTION TROIS : FINANCEMENT HUMANITAIRE DE L'ÉDUCATION - TENDANCES SUR DEUX DÉCENNIES

Au cours des deux dernières décennies, la création de l'INEE, du CE et d'autres initiatives ont mis en évidence le déficit chronique de financement de l'éducation dans les situations d'urgence. Après avoir été négligée pendant de nombreuses années, l'éducation est maintenant officiellement reconnue comme faisant partie de l'intervention humanitaire. Cependant, la reconnaissance officielle ne s'est pas encore traduite par un financement suffisant, ce qui signifie que des millions d'enfants en contextes de crise continuent d'être privés de leur droit à une éducation de qualité.

Cette section évalue les tendances du financement humanitaire au cours des 20 dernières années, notamment en identifiant les effets que le fonds ESD et d'autres initiatives mondiales ont eu sur la priorité accordée à l'éducation dans le secteur de l'aide humanitaire ces dernières années. Elle examine également les besoins urgents de financement des systèmes éducatifs depuis le début de la pandémie de COVID-19 et la mesure dans laquelle l'architecture de l'aide humanitaire a répondu à ces demandes.

### L'ÉDUCATION A ACQUIS UNE PLUS GRANDE VISIBILITÉ

Les plans d'intervention humanitaire, les plans d'intervention régionaux et les appels éclairs offrent une vision commune de la manière de répondre aux besoins des populations prises dans des situations d'urgence humanitaire. Ces plans aident les équipes humanitaires par pays - généralement composées d'agences des Nations unies, d'OING et d'autres acteurs sur le terrain - à répondre aux objectifs stratégiques, qui sont détaillés par secteur et le niveau de financement requis. Le processus de planification des plans d'intervention humanitaire et régionaux se déroule généralement chaque année entre septembre et décembre. Le Système de Suivi Financier (SSF) du Bureau de la Coordination des Affaires Humanitaires (OCHA) suit les engagements pris pour chaque appel et par secteur, ou ce que OCHA appelle un cluster.<sup>5</sup> La section suivante utilise les données du SSF pour évaluer comment l'aide humanitaire a répondu le plus efficacement aux besoins éducatifs des populations touchées au cours des 20 dernières années.

Entre 2000 et 2020, OCHA a lancé un total de 598 appels pour aider les populations touchées par un conflit, une catastrophe ou une crise prolongée.<sup>6</sup> Parmi ces appels, 502 concernaient spécifiquement le cluster éducation. L'aide humanitaire à l'éducation a totalisé 3,7 milliards de dollars US au cours de cette période, ce qui représente seulement 2,4 pour cent de l'aide humanitaire totale versée à tous les pays. Cependant, cette somme masque la volatilité des dépenses : entre 2000 et 2012, la part de l'aide humanitaire consacrée à l'éducation a fluctué de 0,9 pour cent seulement en 2000 à 5 pour cent en 2005.

<sup>5</sup> Le terme « cluster » dans cette section du rapport se réfère à la terminologie utilisée par le Service de Surveillance Financière (SSF) d'OCHA ; ailleurs dans le rapport, le cluster éducation global se réfère au mécanisme de coordination d'OCHA au sens large.

<sup>6</sup> Cela exclut les appels de 2020, qui étaient spécifiquement liés au COVID-19.

En 2011, le rapport de l'UNESCO sur les conflits armés et l'éducation a attiré l'attention sur la faible priorité accordée au secteur de l'éducation dans le cadre du financement humanitaire, et sur la volatilité de la part des fonds qu'il reçoit (UNESCO, 2011). L'année suivante, la première initiative mondiale des Nations unies en matière d'éducation a été créée pour soutenir les efforts mondiaux durant les dernières années de l'agenda de l'EPT et a appelé à un doublement de la part de l'éducation dans l'aide humanitaire, de 2 à 4 pour cent. Quatre ans plus tard, lors du SHM de 2016, les donateurs internationaux ont lancé le fonds ESD dans le cadre d'un effort visant à repositionner l'éducation comme un secteur prioritaire dans l'architecture de l'aide humanitaire. Le fonds mondial ESD a ciblé les besoins éducatifs spécifiques des enfants et des jeunes dans les pays touchés par une crise. La section suivante examine si ces interventions très médiatisées ont eu un impact sur le financement de l'éducation humanitaire.

## **MALGRÉ L'AUGMENTATION DU FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION, UNE GRANDE PARTIE DES DEMANDES N'EST TOUJOURS PAS FINANCÉE**

Il est important de souligner comment la nature prolongée des crises ainsi que la gravité et la fréquence des urgences environnementales et d'autres urgences ont régulièrement augmenté le besoin de ressources pour l'ESU. À titre d'exemple, dix plans d'interventions humanitaires ou plus ont été lancés entre 2000 et 2020 dans 21 des 38 pays en crise. L'Afghanistan, la République centrafricaine, la République Démocratique du Congo, la Somalie et le Soudan avaient chacun un nouveau plan d'intervention humanitaire pour chaque année ou presque pendant cette période - ce qui représente une période plus longue que ce que la plupart des enfants et des jeunes de ces pays passeraient à l'école.

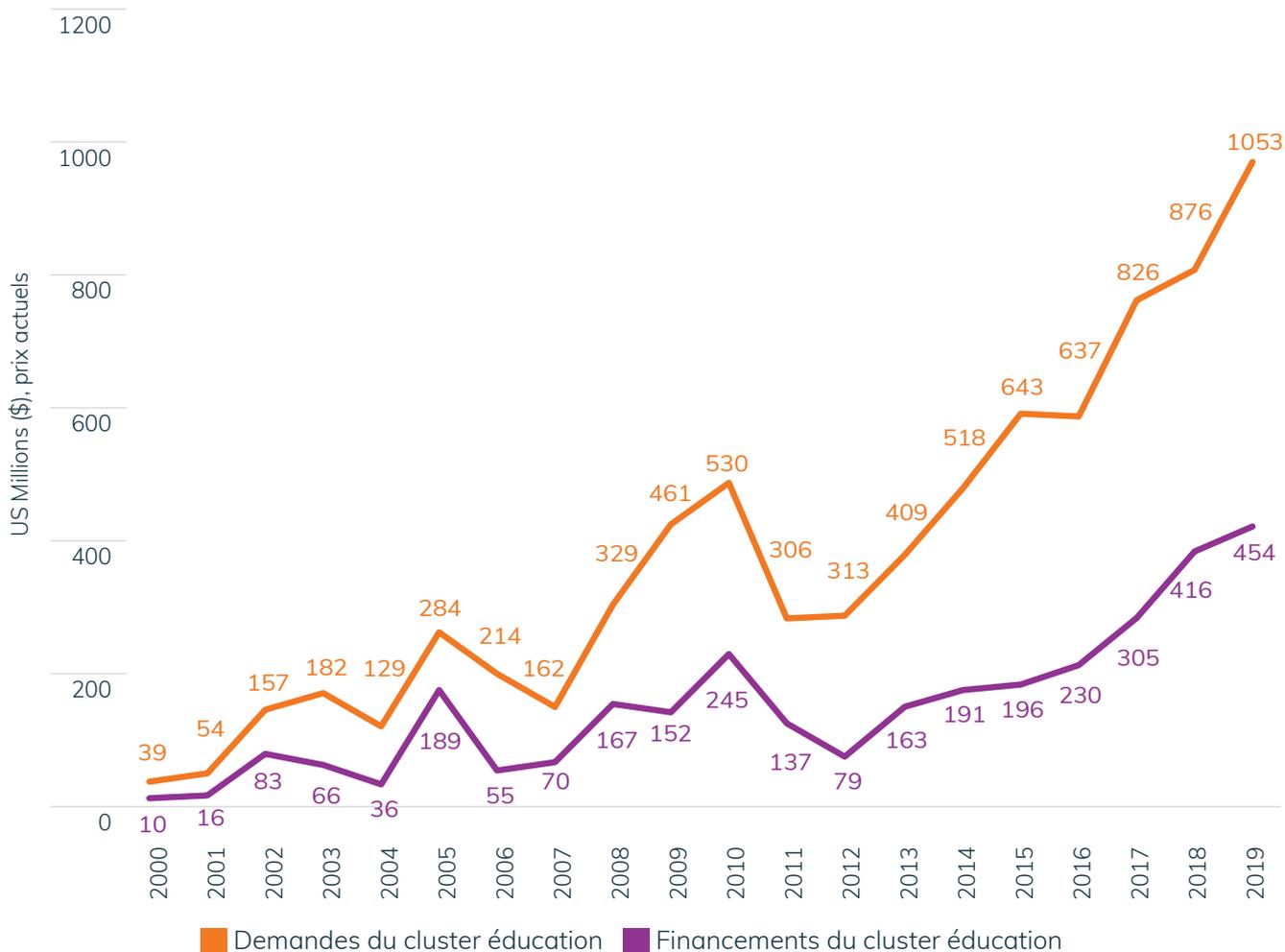
Les demandes d'aide à l'éducation ont été multipliées par 27 entre 2000 et 2019, passant de 39 millions de dollars US à un peu plus d'un milliard de dollars US (voir figure 4). Le montant réel de l'aide humanitaire consacré à l'éducation au cours de cette période est passé de 10 millions à 454 millions de dollars US. L'augmentation des demandes de financement pour le secteur de l'éducation semble particulièrement prononcée sur trois périodes : 2007-2010, 2011-2015 et 2016-2019. La première période correspond à la crise financière mondiale et à plusieurs urgences environnementales très médiatisées (tremblement de terre en Haïti, inondations au Pakistan), tandis que les deux autres correspondent à des initiatives mondiales très médiatisées relatives à l'éducation en situations d'urgence (conflit en Syrie et au Yémen).

Le montant de l'aide humanitaire consacré à l'éducation n'a cessé d'augmenter depuis 2012, en particulier depuis 2016, année du lancement de l'ESD. Cette augmentation reflète également l'impact de la crise syrienne sur l'éducation.<sup>7</sup> Néanmoins, l'augmentation du financement depuis 2012 reste nettement inférieure à la moitié du montant demandé par le secteur, et l'écart entre le montant demandé et ce qui est effectivement financé ne cesse de se creuser depuis 2012. Autrement dit, les besoins du secteur de l'éducation ayant augmenté, le financement n'a, lui, pas suivi les besoins. Cela montre que même si les initiatives mondiales ont permis à l'éducation de gagner en visibilité en termes de demandes d'appel, elles ne sont parvenues à traduire cette visibilité en financement que de façon limitée.

---

<sup>7</sup> Ces coûts croissants doivent être considérés dans le contexte du nombre d'enfants et d'adolescents ciblés par les appels humanitaires, ainsi que des coûts unitaires équivalents.

**Figure 4 : Les demandes par rapport aux financements réel du secteur de l'éducation**



Source : calculs des auteurs fondés sur la base de données OCHA FTS. Consulté en septembre 2020

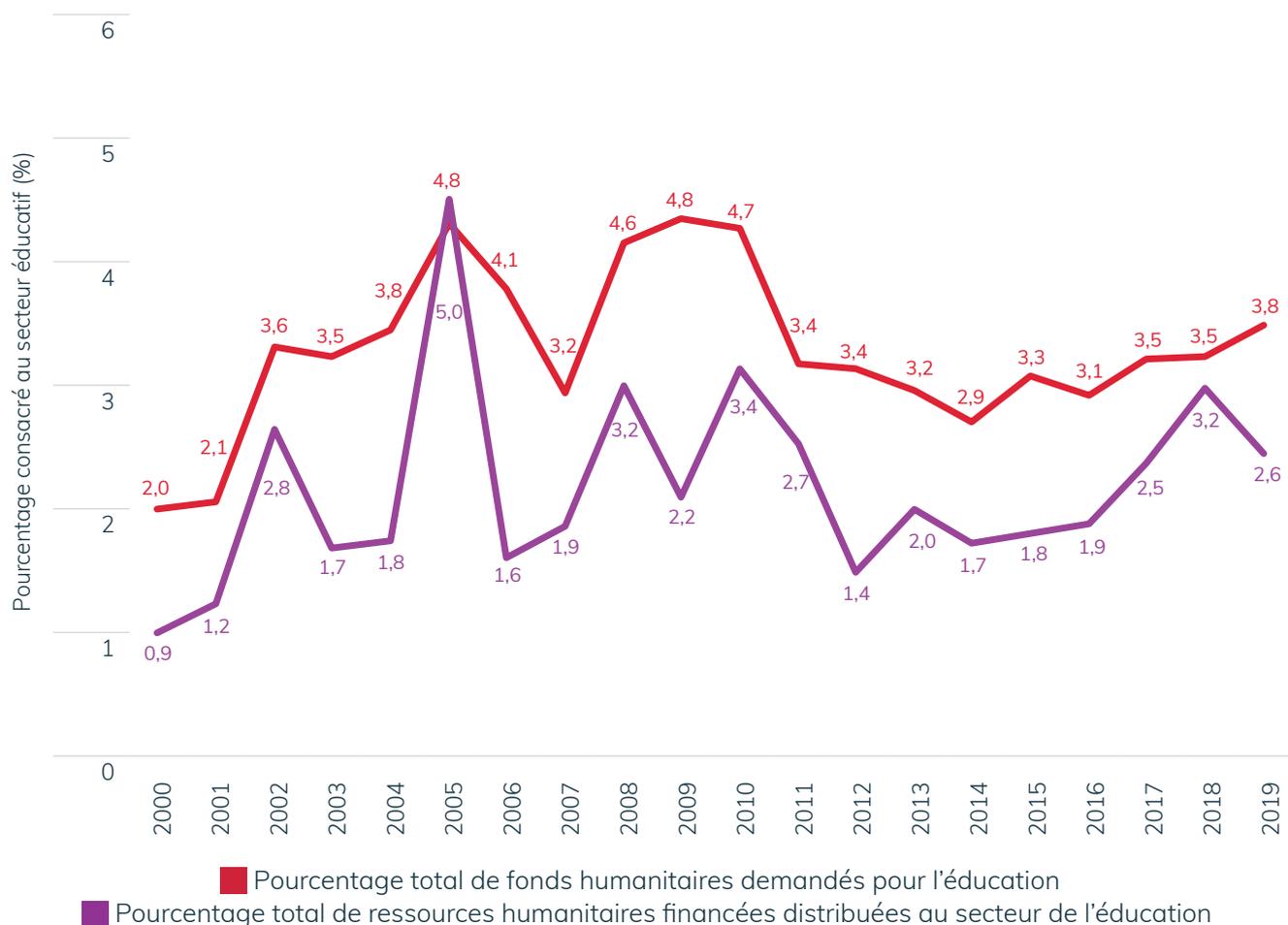
## L'ÉDUCATION RESTE UNE FAIBLE PRIORITÉ DANS LES INTERVENTIONS HUMANITAIRES

Les financements dans le domaine de l'éducation sont toujours à la traîne, puisqu'en-deçà des 4 pour cent d'aide humanitaire proposée par l'[Initiative Mondiale pour l'Éducation Avant Tout](#) en 2012 (ONU, 2012) et est tristement inférieur à l'objectif plus récent de l'Union européenne de 10 pour cent (UE, 2019). La part de demandes d'aide humanitaire consacrée à l'éducation a seulement augmenté de 2 pour cent, en 2000, à 3,8 pour cent en 2019 ; avec un pic à 4,8 pour cent aux alentours de 2009 (voir Figure 5). Cependant, la part effective des dépenses humanitaires allouée à l'éducation est nettement inférieure ; entre 2000 et 2020, l'aide humanitaire à l'éducation a totalisé 3,7 milliards de dollars US, ce qui ne représente que 2,4 pour cent du total de l'aide humanitaire distribuée à l'ensemble des pays pendant cette période. Bien que cette part ait augmentée par rapport au niveau le plus bas de 0,9 pour cent en 2000, en 2018, l'éducation ne percevait encore que 3,2 pour cent du total des dépenses humanitaires qui est retombé à seulement 2,6 pour cent en 2019 (voir Figure 5).

Entre 2000 et 2020, OCHA a lancé 598 appels à l'aide aux populations affectées par des conflits et des catastrophes environnementales et d'autres types, ou encore par une crise prolongée.<sup>8</sup> Parmi ces appels, 502 comprenaient des financements du cluster éducation, mais seul un quart d'entre eux allouait plus de 4 pour cent des fonds perçus à l'éducation. Malgré des financements de l'éducation en hausse depuis 2016, comme noté ci-dessus, il est intéressant de remarquer trois choses. Premièrement, les appels auxquels l'on n'a alloué guère plus de 2 pour cent du total des financements consacrés à l'éducation étaient bien plus nombreux que ceux auxquels l'on a attribué 4 pour cent ou plus de ces fonds. Deuxièmement, la part des appels ayant reçu 4 pour cent ou plus pour le secteur de l'éducation était beaucoup plus importante entre 2008 et 2011, mais aussi en 2015 par rapport à la période 2016-2019. Cela mène au troisième point : les financements consacrés à la crise syrienne, qui a débuté en 2011, semble avoir évincé le financement de l'éducation pour un certain nombre d'autres appels, y compris les crises plus prolongées (et moins visibles) comme celles de l'Afrique subsaharienne.

<sup>8</sup> Cela exclut les appels de 2020, qui étaient spécifiquement liés au COVID-19.

**Figure 5 : l'éducation, une partie de l'aide humanitaire totale (%)**

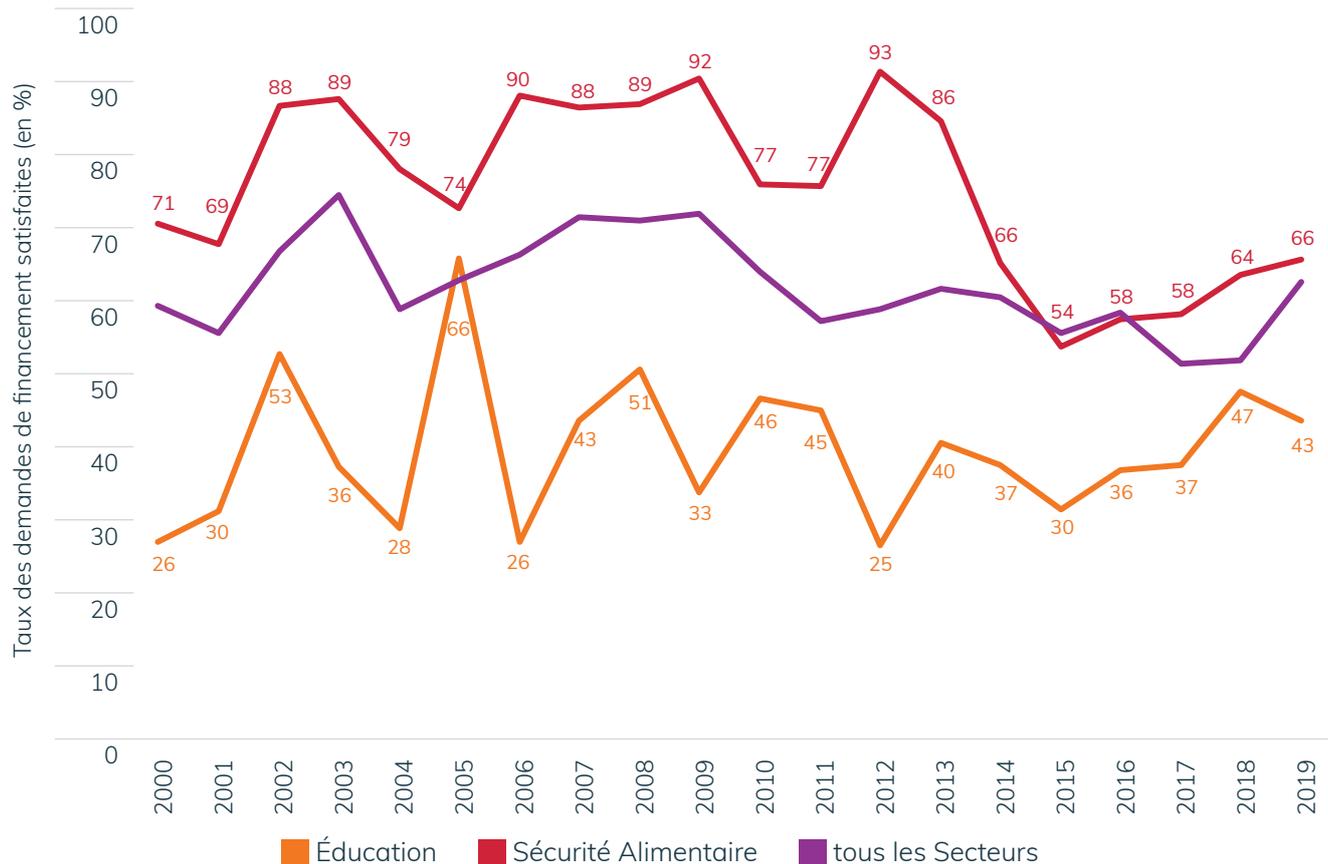


## LES FINANCEMENTS CONSACRÉS À L'ÉDUCATION ONT COMMENCÉ À RATTRAPER D'AUTRES SECTEURS

Bien que l'on reconnaisse que les ménages et communautés dans un contexte humanitaire donnent la priorité à l'éducation (Nicolai and Hine, 2015), l'architecture de l'aide humanitaire n'a pas reconnu l'éducation comme répondant aux associations «vital» du terme «humanitaire.» Par conséquent, elle a été reléguée au second plan par rapport aux secteurs plus traditionnellement associés aux crises humanitaires, tels que la sécurité alimentaire, les soins de santé et les abris. Cependant, l'attention grandissante sur le lien entre l'humanitaire et le développement, ainsi que la prise de conscience accrue de la nature durable de nombreuses crises ont peut-être fait avancer les choses. Ce mouvement, conjointement avec l'approche cluster adoptée par le Comité Permanent Inter-Organisations (IASC) pour combler les lacunes de l'intervention humanitaire, a contribué à intégrer l'éducation dans l'architecture humanitaire en en faisant l'un des neuf clusters. L'ESD a également joué un rôle primordial au service d'une plus grande visibilité de l'éducation dans le processus d'intervention humanitaire.

Grâce à ces changements, l'éducation paraît avoir gagné en importance dans le cadre de l'intervention humanitaire ces dernières années, ce qui se reflète dans l'engagement pris par OCHA à inclure l'éducation dans le cadre d'interventions humanitaires, ainsi que dans leur rôle actuel au sein du Comité Directeur de Haut Niveau du ESD (ESD Groupe Directeur de Haut Niveau / ECW High Level Steering Group) (Theirworld, 2017). Par exemple en 2018, presque la moitié des requis de financements de l'éducation ont été atteints (voir Figure 6). Cependant, alors que le taux de satisfaction des requêtes émanant du cluster éducation augmente lentement, ceci dans un contexte de l'augmentation des sommes demandées en toile de fond, dont une grande partie n'est toujours pas financée.

**Figure 6 : Pourcentage des demandes de financements satisfaites du cluster éducation par rapport à celles du cluster sécurité alimentaire**



Source : calculs des auteurs fondés sur la base de données OCHA FTS. Consulté en septembre 2020

## LES PAYS LES PLUS NÉCESSITEUX SONT LAISSÉS POUR COMPTE

En 2016, l'UNICEF a estimé que presque 75 pour cent des enfants vivant dans des pays affectés par des conflits ou une catastrophe étaient en Afrique subsaharienne ; 12 pour cent d'entre eux résidaient au Moyen Orient et en Afrique du Nord (UNICEF, 2016). Malgré ces chiffres, la part d'aide humanitaire consacrée à l'éducation en Afrique subsaharienne a fortement chuté depuis 2011, alors que la part dédiée au Moyen-Orient et à l'Afrique du Nord a rapidement augmenté. L'augmentation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord a, en grande partie, été causée par la guerre civile syrienne et plus récemment, par la crise humanitaire au Yémen. Depuis 2017, la part d'aide humanitaire dédiée à l'éducation en Asie du Sud a augmenté, du fait du soutien apporté aux réfugiés Rohingya en Birmanie (Myanmar) et du soutien croissant à l'Afghanistan. En 2019, le pourcentage de l'aide humanitaire totale accordée à l'éducation et destinée à l'Afrique subsaharienne était de 38,4 pour cent, comparée aux 36,5 pour cent du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord et aux 21,4 pour cent d'Asie du Sud.

Les crises très médiatisées au Moyen-Orient et en Afrique du Nord semblent avoir supplanté l'aide humanitaire des pays d'Afrique subsaharienne. Entre 2010 et 2020, l'aide humanitaire destinée au Moyen-Orient et à l'Afrique du Nord a augmenté de 176 pour cent en termes nominaux. L'aide accordée à l'Afrique subsaharienne a diminué de 25 pour cent pendant la même période. Les données montrent que, certaines années depuis 2000, un grand nombre d'appels au financement de l'éducation n'a pas reçu d'aide.<sup>9</sup> Cela semble coïncider avec des crises spécifiques de grande ampleur qui ont reçu une bonne partie des financements humanitaires consacrés à l'éducation dans ces années-là :

- 2002: Appel de l'Afghanistan suite à l'invasion post 11 septembre par les forces armées menées par les États-Unis
- 2005 : Tsunami dans l'Océan Indien, tremblement de terre en Asie du Sud
- 2006 : Conflit dans le Darfour au Soudan
- 2010 : Tremblement de terre en Haïti, inondations au Pakistan, conflit au Sri Lanka
- 2014-16 : Conflit en Syrie

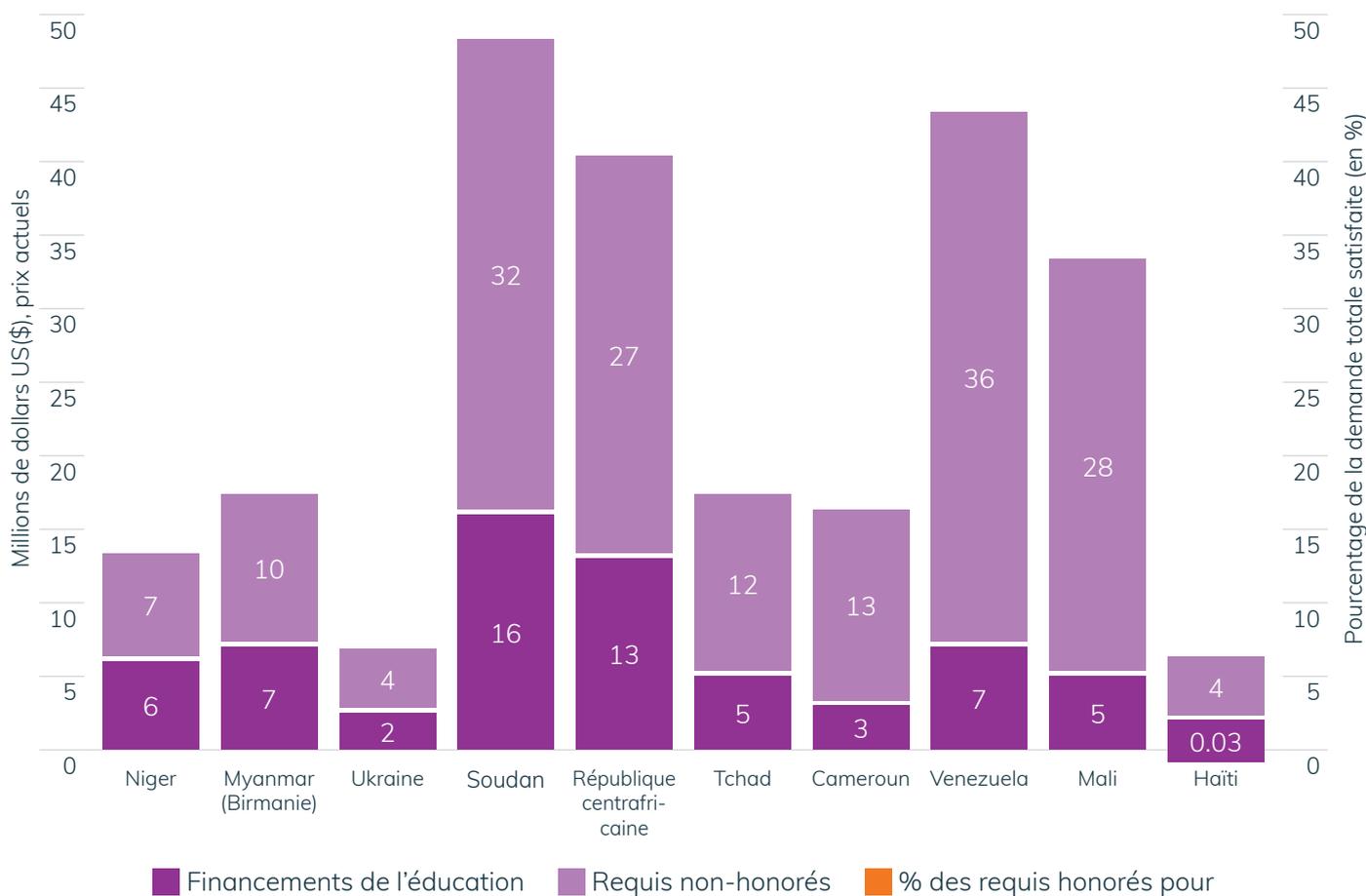
<sup>9</sup> En dehors de l'Afrique subsaharienne, la République Populaire Démocratique de Corée et le Sri Lanka ont également vu trois ou plus de leurs appels pour le secteur de l'éducation non financés.

Avec un système humanitaire en manque de fonds, imprévisible et qui semble toujours se concentrer largement sur les crises à court terme, il n'est peut-être pas surprenant que les crises de grande envergure soient prioritaires. Cela a des conséquences majeures pour les enfants et les jeunes dans les pays touchés par un conflit qui sont toujours négligés et oubliés.

Parmi les « crises oubliées » qui n'ont pas reçu de financements, il y a celles identifiées chaque année par les Opérations Européennes de Protection Civile et d'Aide Humanitaire.<sup>10</sup> En 2019, elles ont identifié 30 pays comme étant confrontés à des crises oubliées, dont 11 ont lancé un appel humanitaire pour le secteur éducatif. Dix de ces pays ont perçu moins de 50 pour cent des financements nécessaires ; parmi eux, six étaient situés en Afrique subsaharienne, deux en Amérique Latine et dans les Caraïbes, un en Asie de l'Est et dans la région du Pacifique et un en Europe et Asie Centrale (voir Figure 7).<sup>11</sup>

De nombreuses crises oubliées se prolongent. La République centrafricaine a lancé chaque année depuis 2004 un appel humanitaire pour l'éducation, mais le montant honoré de ses demandes de financement pour l'éducation a connu des fluctuations très importantes. Il en est de même pour le Cameroun qui a lancé un appel à l'intervention humanitaire chaque année depuis 2014 et seuls 40 pour cent de ses besoins de financements pour l'éducation ont été satisfaits. Outre-Atlantique, le Venezuela, qui a lancé un appel humanitaire pour le secteur éducatif en 2019, n'a vu que 15 pour cent de ses demandes de financements satisfaites.

**Figure 7 : Dix parmi les onze « crises oubliées » ayant entraîné un appel pour le secteur de l'éducation ont débouché sur un financement de moins de 50 pour cent de la somme demandée en 2019**

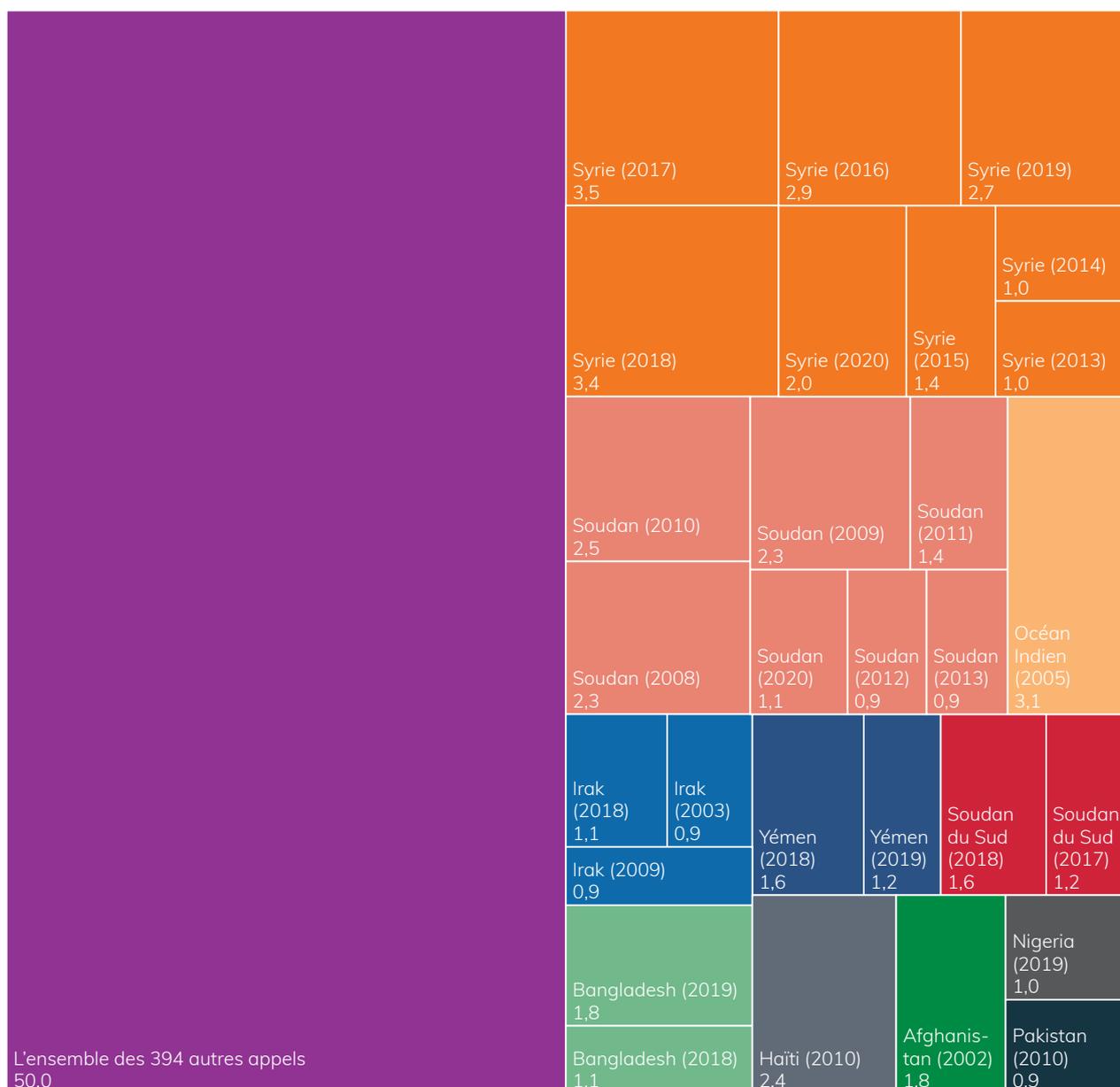


Des appels humanitaires de haute importance, à l'image de ceux associés à la guerre civile en Syrie, tout comme aux urgences environnementales qui sont largement couvertes par les médias, non seulement supplantent les fonds destinés à répondre à d'autres appels, mais tendent aussi à concentrer l'ensemble des financements consacrés à l'aide humanitaire. Concernant les 423 appels humanitaires consacrés à l'éducation qui ont bénéficié de financements entre 2000 et 2020, la moitié des financements n'ont été dédiés qu'à 29 appels. Parmi ces 29 appels, 8 appels liés à la crise syrienne ont reçu 17,9 pour cent de l'ensemble de l'aide humanitaire consacrée à l'éducation de toutes les crises survenues entre 2000 et 2020 (voir figure 8).

10 Les crises oubliées sont extraites de l'index de la Protection Civile et Opérations d'Aide Humanitaire Européenne. Il y a quatre critères de base : 1. index de vulnérabilité, 2. couverture médiatique, 3. aide publique par habitant et 4. évaluation qualitative basée sur les experts régionaux.

11 Au Burundi, parmi l'un de ces 11 pays, le financement reçu a dépassé les montants demandés.

**Figure 8 : Les financements humanitaires se sont concentrés sur une toute petite portion d'appels**



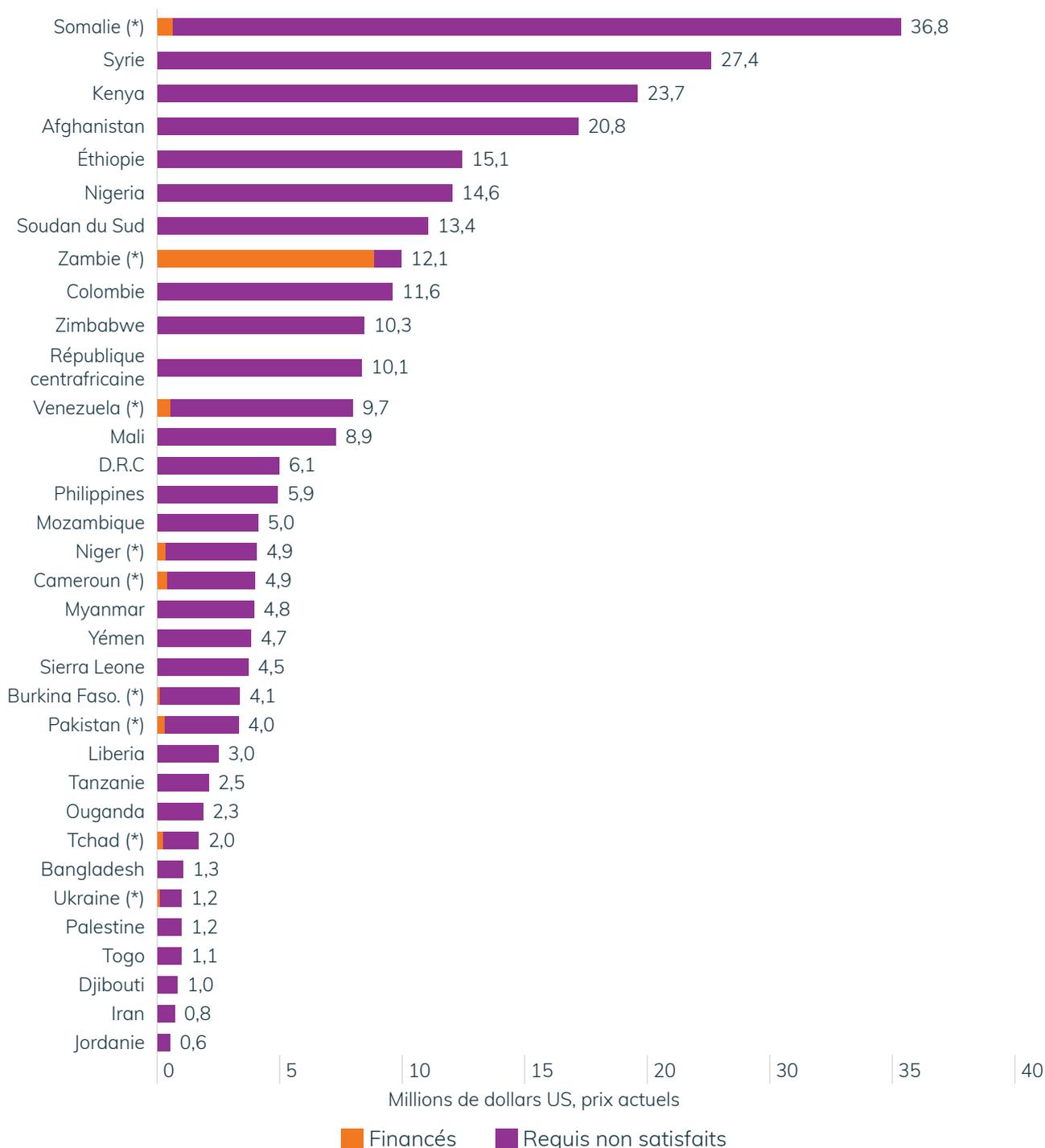
Source : Calculs des auteurs fondés sur la base de données OCHA FTS. Consulté en septembre 2020

## L'ÉDUCATION A REÇU PEU DE FINANCEMENTS PENDANT LA PANDÉMIE DE COVID-19

En août 2020, les Nations Unies indiquaient que le déficit de financement pour l'éducation dans les pays à faible revenus et à revenus intermédiaires avant la pandémie de COVID-19, pourrait augmenter de 30 pour cent par rapport aux 148 milliards de dollars US actuels (UN, 2020). Les recettes intérieures devant se contracter en raison du ralentissement économique mondial provoqué par la pandémie, et l'aide au développement étant de plus en plus sollicitée, la crise de financement se trouve à un moment critique. Parmi les 59 pays identifiés comme ayant le plus besoin d'aide humanitaire du fait de la pandémie, 55 ont déjà lancé des appels humanitaires à cause des crises en cours (Initiatives de Développement, 2020).

Les appels COVID-19 au financement pour l'éducation se sont élevés à 10,3 milliards de dollars US pour l'ensemble des pays ; en septembre 2020, à peine plus d'un quart de cette somme (2,7 milliards de dollars US) avait été octroyé. Des demandes de financement pour l'éducation ont été déposées par 34 pays, mais jusqu'ici seulement 5 pour cent ont été financées. Ce pourcentage est de loin le plus faible parmi tous les appels au financement, ce qui suggère qu'une fois encore, l'éducation est en retard par rapport à d'autres secteurs. Dans 25 des 34 pays qui ont demandé un financement dû au COVID-19 pour l'éducation, aucun financement n'a été versé à la date de la rédaction de ce document (voir Figure 9). En revanche, 25 des 29 appels COVID-19 pour le cluster sécurité alimentaire ont été partiellement honorés. En moyenne, 12,8 pour cent des demandes pour le cluster sécurité alimentaire avaient été financées en septembre 2020.

**Figure 9 : Financement des aides dûes à COVID-19 pour l'éducation par rapport aux requis pour 2020**



Note : les pays identifiés par une astérisque (\*) ont reçu des fonds à la suite des appels COVID-19 pour l'éducation en septembre 2020.

Source : Calculs des auteurs fondés sur la base de données OCHA FTS. Consulté en septembre 2020

Cette section a examiné le rôle joué par la structure de l'aide humanitaire dans la réponse aux conditions requises pour l'éducation dans les pays affectés par des crises. Plusieurs éléments essentiels apparaissent. Premièrement, bien que le montant des fonds versés à l'éducation soit en augmentation ces dernières années, il représente une fraction minime des sommes octroyées pour l'aide humanitaire. Deuxièmement, bien que la demande d'aide pour l'éducation soit parmi les plus faibles de tous les secteurs confondus, la part de ses demandes qui sont financées reste bien inférieure à celle de l'aide humanitaire en général. Troisièmement, dans un contexte de sous-financement du système humanitaire, les crises hautement médiatisées ont relégué au second plan le financement de l'éducation dans des crises prolongées moins médiatisées, principalement localisées en Afrique sub-saharienne, dans des pays parmi les plus pauvres du monde. Finalement, bien que beaucoup de systèmes éducatifs soient en attente d'aide à cause de COVID-19, la majeure partie des besoins de financement du secteur n'a toujours pas été octroyée en septembre 2020.



# SECTION QUATRE : 20 ANS APRÈS - RECOMMANDATIONS

## PERSPECTIVES À L'HORIZON 2030

Durant les 20 années écoulées depuis la fondation de l'INEE, de nombreux résultats positifs ont été enregistrés dans le domaine de l'ESU. Comme ce rapport l'a démontré, les motifs de satisfaction sont nombreux - une coordination améliorée, un financement plus régulier, une reconnaissance de l'éducation en tant qu'élément essentiel de l'intervention humanitaire, qui permet de protéger et préserver la vie.

Et pourtant, pour les enfants et les jeunes grandissant dans un contexte marqué par un conflit ou une crise, leur droit à une éducation de qualité est encore hautement imprévisible. Leur accès à l'éducation dépend du lieu où ils et elles vivent, et/ou du fait qu'ils et elles vivent dans un contexte de crise qui intéresse ou pas les bailleurs de fonds. Il dépend aussi du fait qu'ils et elles sont des enfants ou des jeunes avec un handicap, ou des filles, ou s'ils ou elles sont issus d'une famille à faibles revenus. En fin de compte, leur éducation et leur protection, leur aptitude à réaliser pleinement leur potentiel et de croire en l'avenir, dépendent du gouvernement de leur propre pays ou du pays d'accueil, des donateurs, et de la communauté internationale.

Le réseau mondial ouvert de l'INEE reste aussi pertinent aujourd'hui qu'il l'était en l'an 2000. Aujourd'hui, les enfants et les jeunes vivant dans de nombreux pays en situations de crise sont affectés sur trois fronts : la pauvreté, les crises en cours, et maintenant la pandémie globale. Le besoin d'action soutenue, de plaidoyer, de coordination et de financement pour l'ESU est plus important que jamais.

Alors que l'INEE fête son 20ème anniversaire, il le fait avec l'espoir et la détermination de concrétiser le droit de tous les individus à une éducation de qualité, sûre, pertinente et équitable. Pour accomplir cet objectif, nous, la communauté internationale de l'ESU, devons convertir en actions efficaces les messages importants et les recommandations contenues dans ce rapport.

## RECOMMANDATIONS POUR PARVENIR À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ, INCLUSIVE ET ÉQUITABLE POUR LES ENFANTS ET LES JEUNES TOUCHÉS PAR UNE CRISE

**L'éducation doit recevoir sa juste part de financement humanitaire, y compris une augmentation de l'objectif actuel de 4 pour cent de l'aide humanitaire destinée à l'éducation.**

En 2019, l'éducation n'a reçu que 2,6 pour cent du financement humanitaire total. La communauté des donateurs doit faire le point sur cette situation et, si possible, respecter l'engagement pris par l'Union Européenne de consacrer 10 pour cent de son aide humanitaire à l'éducation.

**L'architecture internationale de l'aide à l'éducation (humanitaire et au développement) doit fonctionner de manière cohérente et prévisible pour garantir la satisfaction des besoins en éducation dans les crises oubliées.**

Si le montant de l'aide humanitaire consacrée à l'éducation a augmenté au cours des 20 années qui se sont écoulées depuis la création de l'INEE, il a été orienté vers les crises « à forte visibilité » qui ont bénéficié d'une large couverture médiatique ou qui sont importantes sur le plan géopolitique. Afin de garantir que le financement de l'éducation ne soit pas détourné des crises prolongées, la communauté internationale et les donateurs doivent fournir des fonds supplémentaires pour les crises à déclenchement soudain. Une coopération accrue entre le financement de l'aide humanitaire et du développement et pour les situations de crise prolongées est nécessaire pour améliorer la résilience des systèmes éducatifs.

**Une éducation de qualité peut être fournie dans les situations de crise en développant des initiatives existantes qui sont basées sur des preuves et en investissant dans les enseignants.**

D'importantes améliorations ont été apportées à la qualité de l'éducation dispensée dans les situations de crise, notamment en répondant aux besoins d'apprentissage psychosocial ainsi que l'apprentissage social et émotionnel des enfants et des jeunes. Cependant, le maintien de ces progrès passe par le renforcement des capacités des enseignants avec des stratégies à long terme, qui nécessitent de la planification et du financement. De plus, pour offrir une éducation de qualité, il faut que les enseignants soient correctement rémunérés et bénéficient de conditions de travail sûres et bien financées.

**Il faut davantage de recherche, de données et de preuves.**

La recherche, les données et les preuves concernant des domaines particuliers de l'ESU doivent être développées afin de renforcer les initiatives basées sur des données probantes et de garantir que les objectifs internationaux en matière d'éducation soient atteints. Parmi les domaines (entre autres) qui nécessitent davantage de recherche figurent les effets du changement climatique sur l'éducation, l'éducation maternelle, l'éducation inclusive pour les enfants et les jeunes handicapés, l'éducation favorable à la question du genre, le lien entre l'éducation et la protection de l'enfant, et l'éducation des jeunes, y compris ceux qui ont abandonné l'école. Un domaine particulièrement critique pour la recherche concerne la meilleure façon de renforcer durablement la résilience face aux crises des systèmes éducatifs nationaux par une plus grande collaboration entre les acteurs du développement et de l'aide humanitaire.

**Les acteurs de l'ESU doivent se préparer à répondre rapidement aux crises et à tirer parti des connaissances et de l'expertise locale.**

D'avantage de renforcement des capacités et une planification des crises sont nécessaires à tous les niveaux, du mondial au national en passant par le local. Les voix locales, y compris celles des ministères de l'éducation, sont essentielles pour fournir une réponse aux urgences efficace et équilibrée, et pour renforcer les partenariats nécessaires pour faire face aux défis inévitables.



© J Russell, IRC

# ANNEXE A : CATÉGORISATION DES PAYS POUR LA POPULATION NON SCOLARISÉE

Pour identifier le nombre d'enfants déscolarisés pour ce rapport, nous nous sommes basés sur une liste de pays qui nous a été communiquée par l'ESD. La liste inclut les pays que l'ESD identifie comme ayant droit aux subventions de leur Programme de Résilience Pluriannuelles, ce qui signifie qu'elles sont soit :

- Dans des situations de crise prolongée ou de crise sévère durant les trois dernières années (sur la base des données d'appels d'OCHA, de l'information provenant du Plan de Secours aux Réfugiés du HCR, et des appels à l'Action Humanitaire pour les Enfants de l'UNICEF) ; ou
- des crises récentes qui devraient se prolonger.

La liste des pays en situations de crise inclut des pays affectés par des conflits, par une urgence écologique, et/ou par les déplacements de populations.

Vous trouverez de plus amples informations [ici](#).

La liste des pays inclus dans les données sur la déscolarisation comprend :

Afghanistan	du Congo	Mali	Soudan du sud
Bangladesh	Djibouti	Mauritanie	Soudan
Burkina Faso	Égypte	Birmanie	Syrie
Burundi	Éthiopie	Niger	Turquie
Cameroun	Haïti	Nigeria	Ouganda
République centrafricaine	Irak	Pakistan	Ukraine
Tchad	Jordanie	Palestine	Tanzanie
Congo	Kenya	Rwanda	Venezuela
République Populaire	Liban	Sénégal	(République bolivarienne
Démocratique de Corée	Libye	Sierra Leone	du)
République Démocratique			Yémen

Pour calculer les données de populations déscolarisées incluses dans ce rapport, cette liste de pays affectés par des conflits a été partagée avec l'Institut des Statistiques de l'UNESCO (UIS), qui a fourni les données globales désagrégées par genre.

# RÉFÉRENCES

---

- Anderson, A., and Hodgkin, M. (2010). *The Creation and Development of the Global IASC Education Cluster* [Paper]. EFA Global Monitoring Report 2011.
- Arab, R. El., and Sagbakken, M. (2019). *Child marriage of female Syrian refugees in Jordan and Lebanon: A literature review*. *Global Health Action* 12(1), 1585709. 10.1080/16549716.2019.1585709
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007, September 1). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top#>
- Bensalah, K., Sinclair, M., Nacer F.H., Comisson, A., & Bokhari, S. (2000). *Education in situations of emergency and crisis: Challenges for the new century* [Thematic Study]. UNESCO. <https://eldis.org/document/A28358>
- Brocque, R. L., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S., Triggell, N., Rabaa, C., & Kenardy, J. (2017). *Schools and natural disaster recovery: The unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters*. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1),1–23. 10.1017/jgc.2016.17
- Buscher, D. (2018). *Engaging organizations of persons with disabilities in humanitarian responses*. *Societies* 8(4), 107. 10.3390/soc8040107
- Burde, D., & Linden, L.L. (2013). *Bringing education to Afghan girls: A randomized controlled trial of village-based schools*. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 27–40. 10.1257/app.5.3.27
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R.L., Guven, O., & Skarpeteig, M.I. (2017). *Education in emergencies: A review of theory and research*. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–58. 10.3102/0034654316671594
- Burde, D., Lahmann, H., & Thompson, N. (2019). *Education in emergencies: 'What works' revisited*. *Education and Conflict Review*, 2, 81–88.
- Development Initiatives. (2020). *Global Humanitarian Assistance Report 2020*. <https://devinit.org/resources/global-humanitarian-assistance-report-2020>
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education: A global review*. United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). [https://www.unhcr.org/hu/wp-content/uploads/sites/21/2016/12/Dryden\\_Refugee\\_Education\\_Global-Rvw.pdf](https://www.unhcr.org/hu/wp-content/uploads/sites/21/2016/12/Dryden_Refugee_Education_Global-Rvw.pdf)
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Bellino, M.J., & Chopra, V. (2019). *The purposes of refugee education: Policy and practice of including refugees in national education systems*. *Sociology of Education*, 92(4), 346–66. 10.1177/0038040719863054
- Education Cannot Wait. (2020). *Stronger together in crises: 2019 Annual results report*. <https://www.educationcannotwait.org/annual-report/pdfs/ECW2019-Annual-Results-Report.pdf>
- European Union. (2019) *Education In Emergencies: Factsheet*. <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>
- Gates, S., Nygård, H.M, Strand, H, & Urdal, H. (2016). *Trends in armed conflict, 1946–2014*. Peace Research Institute Oslo.
- G7 Communiqué (2018). *Charlevoix Declaration on Quality education for Girls, Adolescent Girls and Women in developing Countries*. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2018/06/09/the-charlevoix-g7-summit-communication/>
- Global Partnership Education. (2020). *Education data highlights*. Retrieved September 22, 2020, from: <https://www.globalpartnership.org/results/education-data-highlights>

- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2000). *Inter-agency consultation on Education in situations of emergency and crisis: 8-10 November 2000 Geneva*. <https://inee.org/resources/inee-global-consultation-2000-report>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010a). *INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, response, recovery*. <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010b). *INEE Pocket Guide to Gender*. <https://inee.org/resources/inee-pocket-guide-gender>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010c). *INEE Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities*. <https://inee.org/resources/inee-pocket-guide-supporting-learners-disabilities>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2015) *INEE 2015-2017 Strategic Plan*. <https://inee.org/resources/inee-strategic-plan-2015-2017>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2018a). *INEE Strategic Framework 2018-2023*. <https://inee.org/resources/inee-strategic-framework-2018-2023>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2018b). *INEE Guidance Note on Psychosocial Support*. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-psychosocial-support>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2019). *INEE Guidance Note on Gender*. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-gender>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) and the Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2020). *Weighing the risks: School closure and reopening during COVID-19*. <https://inee.org/resources/weighing-risks-school-closure-and-reopening-under-covid-19>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2020). *Global Report on Internal Displacement 2020*. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2020/>
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2007). Promoting quality education in refugee contexts: Supporting teacher development in northern Ethiopia. *International Review of Education*, 53(5), 715-723. 0.1007/s1 1159-007-9061-0
- Little, A. (2011). *A review of major global initiatives related to Education for All (EFA) and the education-specific Millennium Development Goals (MDGs)*. UNESCO. <http://angelawlittle.net/wp-content/uploads/2012/07/AReviewGlobalInitiativesEducationforAllandMDGS2011.pdf>
- Malala Fund. (2020). *Girls' Education and COVID-19: What Past Shocks Can Teach Us About Mitigating the Impact of Pandemics*. [https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDg-mdla/3e1c12d8d827985ef2b4e815a3a6da1f/COVID19\\_GirlsEducation\\_corrected\\_071420.pdf](https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDg-mdla/3e1c12d8d827985ef2b4e815a3a6da1f/COVID19_GirlsEducation_corrected_071420.pdf)
- Marc, A. (2016). *Conflict and violence in the 21st century current trends as observed in empirical research and statistics*. World Bank Group. <https://www.un.org/pga/70/wp-content/uploads/sites/10/2016/01/Conflict-and-violence-in-the-21st-century-Current-trends-as-observed-in-empirical-research-and-statistics-Mr.-Alexandre-Marc-Chief-Specialist-Fragility-Conflict-and-Violence-World-Bank-Group.pdf>
- Menashy, F. (2017). The limits of multistakeholder governance: The case of the Global Partnership for Education and private schooling. *Comparative Education Review*, 61(2), 240-68. 10.1086/690839
- Menashy, F., & Dryden-Peterson, S. (2015). The Global Partnership for Education's evolving support to fragile and conflict-affected states. *International Journal of Educational Development*, 44, 82-94. 10.1016/j.ijedudev.2015.07.001
- Mendenhall, M. (2019). *Navigating the humanitarian-development nexus in forced displacement contexts*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/esa/media/4866/file>
- Mendenhall, M.A. (2014). Education sustainability in the relief-development transition: Challenges for international organizations working in countries affected by conflict. *International Journal of Educational Development*, 35, 67-77. 10.1016/j.ijedudev.2012.08.006.

- Mendizabal, E., Hearn, S., Anderson, A., & Hodgkin, M. (2011). *Inter-agency Network for Education in Emergencies: A community of practice, a catalyst for change*. UNESCO-IIEP, Inter-agency Network for Education in Emergencies, Overseas Development Institute. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212379>
- Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. Save the Children. <https://inee.org/resources/education-emergencies-tool-kit-starting-and-managing-education-emergencies-0>
- Nicolai, S., Greenhill, R., Hine, S., D'Orey, M. A. J., Magee, A., Rogerson, A., Wales, J., Wild, J., Barry, J., Durham, G., Mapp, L., Osberg, M., Talbot, C., Zyck, S., & Arnot, T. (2016). *Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies*. Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/10497.pdf>
- Nicolai, S., & Hine, S. (2015). *Investment for education in emergencies*. Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9450.pdf>
- Nicolai, S., Hodgkin, M., Tasneem, M., & Wales, J. (2019). *White paper education and humanitarian development coherence*. USAID. [https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Education-and-Humanitarian-Development\\_April-2019-A.pdf](https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Education-and-Humanitarian-Development_April-2019-A.pdf)
- OCHA. (2017). *New Way of Working*. [https://www.unocha.org/sites/unocha/files/NWOW%20Booklet%20low%20res.002\\_0.pdf](https://www.unocha.org/sites/unocha/files/NWOW%20Booklet%20low%20res.002_0.pdf)
- OCHA. (2019). *Global humanitarian overview 2020*. <https://www.unocha.org/global-humanitarian-overview-2020>
- OECD. (2018). *Bridging the digital gender divide: Include, upskill, innovate*. <http://www.oecd.org/digital/bridging-the-digital-gender-divide.pdf>
- Richardson, E., MacEwen, L., & Naylor, R. (2018). *Teachers of refugees: A review of the literature*. Education Development Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/8e/8ebcf77f-4fff-4bba-9635-f40123598f22.pdf>
- Risso-Gill, I., & Finnegan, L. (2015). *Children's Ebola recovery assessment: Sierra Leone*. Save the Children, World Vision International, Plan International, UNICEF. <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/emergency-humanitarian-response/ebola-rec-sierraleone.pdf>
- Salem, H. (2018). *The transitions adolescent girls face: Education in conflict-affected settings*. REAL Centre, University of Cambridge. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1247332>
- Save the Children (2015). *What do children want in times of emergency and crisis? they want an education*. UK. Save the Children. <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/what-do-children-want.pdf>
- Shah, R. (2019). *Transforming Systems in Times of Adversity: Education and Resilience*. USAID. <https://www.eccnetwork.net/resources/transforming-systems-times-adversity-education-and-resilience-white-paper>
- Theirworld. (2017). *News article: Education is key to everything says new chief of UN humanitarian aid*. Accessed 29 October 2020 (<https://theirworld.org/news/new-un-humanitarian-chief-mark-lowcock-education-key-to-everything>)
- Theirworld. (2020, June 25). *World leaders should not give up on education for Syrian refugee children*. Theirworld. <https://theirworld.org/news/world-leaders-must-deliver-education-to-syrian-refugee-children-charities-coalition>
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240>
- UNESCO, (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education*. (EFA global monitoring report 2013/4) United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743>

UNESCO (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. (EFA global monitoring report 2013/4) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660>

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO (2018). *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. (Global Education Monitoring Report, 2019) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

UNESCO (2020a). UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing to UNESCO estimated of 24 million learners at risk of dropping out. <https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-0#:~:text=UNESCO%20data%20shows%20that%20nearly, date%20for%20schools%20to%20reopen>

UNESCO (2020b). *The Global Learning Crisis*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://en.unesco.org/gem-report/global-learning-crisis-1>

UNESCO. 2020c. *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNFPA, American University of Beirut, & Sawa for Development and Aid. (2018). *The prevalence of early marriage and its key determinants among Syrian refugee girls/women*. United Nations Population Fund (UNFPA). <https://lebanon.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/8.%20English%20FINAL%20Syrian%20refugees%20brochure.pdf>

UNHCR. (2018). *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis*. <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>

UNHCR. (2019). *Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion*. <https://www.unhcr.org/en-us/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>

UNHCR. (2020a). *Global Trends: Forced Displacement in 2019*. <https://www.unhcr.org/en-us/statistics/unhcrstats/5ee200e37/unhcr-global-trends-2019.html>

UNHCR. (2020b). *Coming Together for Refugee Education*. <https://www.unhcr.org/en-us/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html>

UNICEF. (2016, December 9). *Nearly a Quarter of the World's Children Live in Conflict or Disaster Stricken Countries*. <https://www.unicef.org/press-releases/nearly-quarter-worlds-children-live-conflict-or-disaster-stricken-countries>

UNICEF. (2019). *Lessons Learned for Peace: How Conflict Analyses Informed UNICEF's Peacebuilding and Education Programming*. <https://inee.org/resources/lessons-learned-peace-how-conflict-analyses-informed-unicefs-peacebuilding-and-education>

United Nations, 2000. *Millennium Development Goals*. Access 29 October, 2020 (<https://www.un.org/millenniumgoals/>)

United Nations. (2012). *Global Education First Initiative*. <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>

United Nations, 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. Accessed 29 October 2020 (<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>)

United Nations. 2017. "New Study Finds Child Marriage Rising Among Most Vulnerable Syrian Refugees." Office of the Secretary-General's Envoy on Youth. Retrieved August 25, 2020 (<https://www.un.org/youthenvoy/2017/02/new-study-finds-child-marriage-rising-among-vulnerable-syrian-refugees/>).

United Nations, 2019. UN News. *Mozambicans still struggling to get back on their feet one year after Cyclone*. Accessed 29 October 2020. (<https://news.un.org/en/story/2020/03/1059411>)

United Nations. 2020. *Policy Brief: Education During COVID-19 and Beyond*. Policy Brief. New York: United Nations.

United Nations General Assembly, 2000. *The right to education in emergency situations*. Resolution A/64/290. Accessed 29 October, 2020 (<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/479/23/PDF/N0947923.pdf?OpenElement>)

UN Women, 2019. UN News March 2019 *In tech-driven 21st century, achieving global development goals requires closing digital gender divide*. Accessed 29.10.2020 <https://news.un.org/en/story/2019/03/1034831>

Van Esveld, Bill, and Elin Martínez. 2016. "We're Afraid for Their Future": Barriers to Education for Syria Refugee Children in Jordan. edited by M. Bochenek. New York: Human Rights Watch.

Watt, 2019. *When disaster strikes: how education and children's futures were battered by Cyclone Idai*. Accessed 29 October, 2020 (<https://reliefweb.int/report/mozambique/when-disaster-strikes-how-education-and-childrens-futures-were-battered-cyclone>)

Winthrop, Rebecca, and Jackie Kirk. 2008. "Learning for a Bright Future: Schooling, Armed Conflict, and Children's Well-Being." *Comparative Education Review* 52(4):639–61. doi: 10.1086/591301.

Winthrop, Rebecca, and Elena Matsui. 2013. *A New Agenda for Education in Fragile States*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.



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