

Écouter les voix des communautés déplacées à l'intérieur de leur pays pour parvenir à une éducation de qualité inclusive et équitable



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

Remerciements :

Ce rapport a été rédigé par Caroline Keenan sur la base des résultats d'une série de tables rondes de l'INEE, tenues en mars et avril 2021, d'une enquête mondiale et d'autres recherches et entretiens. Il a été conçu et commandé par le Groupe de Travail sur le Plaidoyer de l'INEE, avec un remerciement spécial à Emma Wagner, de Save the Children UK et à Gurloveleen Kanwal, de Global Education Cluster, pour leurs contributions détaillées et leur soutien tout au long du projet et à Luis Eduardo Pérez Murcia pour ses commentaires sur ce rapport.

L'INEE tient à remercier tout particulièrement tous les participants - y compris les jeunes et les enseignants déplacés internes, les représentants de Ministère de l'Éducation, le personnel de l'agence des Nations Unies, les acteurs et actrices de la société civile et les universitaires - qui ont contribué en donnant de leur temps et en apportant leur expertise lors des discussions pendant les tables rondes. Ces tables rondes ont été organisées avec le soutien total du Secrétariat de l'INEE, grâce à Emeline Marchois, Claudio Osorio, Ayman Qwaidar, Andreia Soares et Lyndsay Bird.

L'INEE tient également à remercier l'Agence Suisse pour le développement et la coopération (SDC) qui a rendu possible ces tables rondes et ce rapport, et nous les remercions pour leur contribution financière.

L'édition du document a été réalisé par Dody Riggs. La mise en page a été réalisée par 2D Studio Ltd. Cette traduction a été réalisée dans le cadre d'une collaboration entre Translators without Borders 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 © 2021

Licence :

Le présent document est sous licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0.



Il est attribué au Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE)

Citation suggérée :

Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE). (2021). Écouter les voix des communautés déplacées à l'intérieur de leur pays pour parvenir à une éducation inclusive, équitable et de qualité. New York, NY. <https://inee.org/fr/resources/ecouter-les-voix-des-communautés-deplacées-linterieur-de-leur-pays-pour-parvenir-une>

Image de couverture :

Enfants déplacés dans le village de El Catillo, en Colombie, résolvant des problèmes de mathématiques à tour de rôle. J Arredondo, IRC

TABLE DES MATIÈRES

Acronymes	4
Introduction	5
Recommandations principales	6
Aperçu mondial : Éducation et Déplacement Interne	7
L'éducation est essentielle pour prévenir les problèmes qui contribuent au déplacement	8
Groupe de travail de haut niveau et tables rondes de l'INEE	9
Table ronde en arabe	10
Table ronde en anglais	10
Table ronde en français	10
Table ronde en portugais	10
Table ronde en espagnol	10
Principaux résultats	11
Quels sont les défis auxquels sont confrontés les PDIP dans leur accès à une éducation de qualité ?	11
Quels sont les exemples réussis d'enfants déplacés accédant à une éducation de qualité ?	16
MESURES RECOMMANDÉES	19
RÉFÉRENCES	23

ACRONYMES

AENN	Aborder l'éducation dans le nord-est du Nigéria
AEWG	Groupe de Travail sur l'éducation accélérée
CSE	Éducation sensible aux conflits
EBC	Éducation de base complémentaire
ESU	Éducation en situations d'urgence
IASC	Comité permanent inter-organisations
IDMC	Observatoire des situations de déplacement interne
INEE	Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence
ME	Ministère de l'Éducation
OBC	Organisation à base communautaire
OCHA	Bureau de la coordination des affaires humanitaires
ONG	Organisation non gouvernementale
ONGI	Organisation internationale non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PDIP	Populations/Personnes déplacées à l'intérieur du pays
PIB	Produit Intérieur Brut
UNESCO IIEP	Institut international de planification de l'éducation de l'Unesco

INTRODUCTION

Les conflits, la violence, les dangers naturels et les effets de la crise climatique ont forcé des millions de personnes à quitter leur foyer en quête d'une vie plus sûre et de meilleures opportunités pour leurs familles (HCR, 2020). Alors qu'il y a une myriade de reportages dans les médias sur les personnes réfugiées - les personnes qui traversent les frontières en quête de sécurité - un nombre encore plus grand de personnes ont été déplacées à l'intérieur de leurs propres frontières nationales. Des millions de personnes déplacées internes (PDIP), qui constituent le plus grand groupe de personnes déplacées par force, sont confrontées à des violations des droits humains et se voient refuser l'accès aux services les plus élémentaires. Parmi eux, se trouvent le refus à des millions d'enfants et de jeunes d'accéder à leur droit à l'éducation. Et pourtant, faute de données précises et fiables, les défis auxquels ces millions d'enfants et de jeunes sont confrontés ne sont pas bien connus.

Définition de PDIP

Toute personne ou groupe de personnes qui ont été forcées ou obligées de fuir ou de quitter leur foyer ou lieu de résidence habituel, notamment en raison ou pour éviter les effets de conflits armés, situations de violence généralisée, de violations des droits humains ou de catastrophes causées par l'être humain et qui n'ont pas franchi une frontière d'état internationalement reconnue.

(OCHA, 2004, p. 5)

Le Comité Permanent Inter-organisations a élaboré le [Cadre sur les solutions durables pour les personnes déplacées internes](#) ayant pour objectif de clarifier le concept d'une solution durable et des orientations générales sur la manière d'y parvenir. Dans la liste des possibles « indicateurs de progrès vers la réalisation d'une solution durable : Niveau de vie suffisant », le cadre inclut l'accès à une éducation de qualité.

Une éducation de qualité a le pouvoir de transformer des vies, d'améliorer la santé et le bien-être, de protéger les enfants vulnérables, de renforcer la cohésion sociale et de réduire les conflits et autres facteurs de déplacement. Cela a un impact notable sur les revenus qu'une personne gagne tout au long de sa vie et sur le produit intérieur brut (PIB) des pays. Pour de nombreux jeunes, l'éducation peut procurer un sentiment de stabilité face à l'incertitude. Elle peut également leur offrir une protection physique, psychosociale et cognitive pour les aider à faire face au traumatisme du déplacement et à renforcer leurs stratégies d'adaptation et de résilience. Si nécessaire, les enseignants et autres membres du personnel scolaire peuvent également aider les enfants à accéder à un soutien supplémentaire en matière de santé mentale. L'inscription à des programmes d'éducation de qualité permet aux enfants d'accéder à des informations vitales, et il s'est également avéré que cela réduisait le risque de violence sexuelle, d'exploitation et de recrutement des enfants dans des groupes armés. Les enfants et jeunes déplacés internes sont plus vulnérables à ces risques que leurs homologues nationaux n'ayant pas été déplacés (UNICEF, 2020a). Par conséquent, il est essentiel de fournir un accès aux systèmes éducatifs nationaux aux enfants déplacés internes.

Ce document décrit les défis quotidiens réels auxquels sont confrontés les jeunes déplacés internes lorsqu'ils et elles cherchent à accéder à une éducation de qualité, ce qui est fondamental pour un développement sain et pour leurs chances de vie future. Il reflète le point de vue des enseignants qui ont été déplacés et les défis personnels et professionnels auxquels ils et elles ont été confrontés en essayant de soutenir l'apprentissage des enfants et des jeunes dans leurs communautés. Les jeunes PDIP et les enseignants déplacés internes ont partagé ces expériences lors d'une série de cinq tables rondes organisées par le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) en mars et en avril 2021. Le document fournit également des informations d'autres participants de ces tables rondes, y compris des professionnels de l'éducation en situations d'urgence (ESU), des représentants gouvernementaux, du personnel des Nations Unies (ONU), des membres d'organisations internationales non-gouvernementales et de la société civile locale et d'autres parties prenantes travaillant pour soutenir l'accès à l'éducation dans les communautés déplacées. Ils appellent tous à prendre des mesures urgentes et concrètes pour garantir l'accès à une éducation de qualité pour les enfants et les jeunes déplacés internes. Le [Groupe de travail de haut niveau du Secrétaire général des Nations Unies](#) a une occasion unique d'influencer les changements nécessaires pour y parvenir. Les recommandations formulées dans le rapport final du groupe de présentation au Secrétaire général et aux États membres des Nations Unies, seront déterminantes pour les résultats futurs de millions d'enfants et de jeunes dans le monde.

Le groupe de présentation a le pouvoir, l'influence et la capacité d'amplifier les préoccupations et les voix non entendues de la communauté des personnes déplacées internes. Il peut recommander que les gouvernements, avec le soutien de la communauté internationale et des partenaires locaux, réduisent les obstacles auxquels les personnes déplacées internes sont confrontées pour accéder à l'éducation. Cela peut être réalisé en élaborant et en mettant en œuvre une politique éducative concrète, en renforçant la sensibilisation du public et la cohésion sociale, en adaptant le programme aux besoins des personnes déplacées internes et en investissant dans leur éducation. De plus, si le monde veut réaliser l'Objectif de Développement Durable 4 - « Assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » - et atteindre les objectifs de l'Agenda 2030 (ONU, 2015), il est impératif de répondre aux besoins d'éducation et d'apprentissage d'environ 12.6 millions d'enfants et de jeunes déplacés en âge d'aller à l'école (IDMC, 2021).



© UNICEF, Tesfaye

RECOMMANDATIONS PRINCIPALES

Une liste complète de recommandations pour les acteurs mondiaux, les gouvernements nationaux, les ONG et les organisations à base communautaire (OBC), est incluse à la fin de ce document, mais les messages clés sont les suivants :

- **Écouter les voix des enfants et des jeunes déplacés internes et faciliter leur participation aux décisions affectant leur éducation**, comme indiqué dans les principes d'engagement communautaire énoncés dans les Normes Minimales pour l'Éducation de l'INEE : préparation, interventions, relèvement.
- **Assurer un accès égal à une éducation formelle et accréditée pour tous les enfants et jeunes déplacés**. Le droit à l'éducation n'est pas suspendu lors de situations d'urgence ou dans des contextes de déplacements forcés. Les enfants et jeunes déplacés conservent leur droit à l'éducation, tel qu'inscrit dans le Pacte mondial pour les réfugiés et la Déclaration de Djibouti.
- **Renforcer la qualité de l'éducation pour les enfants et jeunes déplacés internes en se concentrant sur les besoins des enseignants des communautés déplacées**. Le soutien aux enseignants est nécessaire aux niveaux de la politique et de la mise en œuvre et peut inclure l'adaptation du Kit de formation de l'INEE pour les enseignants en contexte de crise et ressources connexes.
- **Renforcer la résilience du secteur de l'éducation pour répondre aux risques de conflit et de catastrophe qui pourraient provoquer des déplacements**. Veiller à ce que les plans du secteur de l'éducation soient sensibles aux crises peut être guidé par le travail de l'UNESCO - Institut international de planification de l'éducation (UNESCO-IIEP).
- **Protéger toutes les écoles et s'assurer qu'elles sont des lieux sûrs pour les enfants et jeunes déplacés internes**. Tous les pays doivent non seulement approuver mais mettre pleinement en œuvre les engagements énoncés dans la Déclaration pour des écoles sûres afin de protéger les élèves, les enseignants, et les écoles des effets des conflits armés.
- **Améliorer la collecte des données sur les populations déplacées**. Le manque de données fiables sur les besoins des populations déplacées est un obstacle important à l'élaboration d'une programmation et de politiques fondées sur des données probantes. L'International Data Alliance for Children on the Move cherche à combler cette lacune.



Des enfants dans une école de fortune gérée par l'IRC dans le camp de déplacés de Karameh dans le gouvernorat d'Idlib en Syrie
© P. Biro, IRC

APERÇU MONDIAL : ÉDUCATION ET DÉPLACEMENT INTERNE

À la fin de 2020, selon le Rapport Mondial sur le déplacement interne 2021, un nombre record de 55 millions de personnes étaient en situation de déplacement interne - le chiffre le plus élevé jamais enregistré. On estime que 23 millions de ces personnes sont âgées de moins de 18 ans.

Les pays comptant le plus grand nombre estimé de PDIP de moins de 18 ans sont : la Syrie, la République démocratique du Congo, la Colombie, la Somalie, l'Afghanistan, le Nigéria, le Yémen et l'Éthiopie ; chacun compte plus d'un million d'enfants en situation de déplacement interne. De plus, le taux de pauvreté dans les communautés déplacées est nettement plus élevé que dans les communautés non déplacées, car les membres des familles déplacées internes ont du mal à trouver du travail pour subvenir à leurs besoins fondamentaux (Banque Mondiale, 2020). Les enfants et jeunes déplacés internes se voient souvent refuser l'accès à une éducation de qualité, en raison de la discrimination et des défis financiers, juridiques et sécuritaires auxquels leurs familles sont confrontées. En outre, les établissements d'enseignement dans des contextes de crise sont souvent la cible d'attaques de groupes armés ; les obligeant à fermer ou à réduire leurs taux de scolarisation par crainte pour la sécurité des élèves (UNICEF et IDMC, 2020).

L'endroit où les personnes déplacées s'installent après avoir été déplacées a une incidence sur l'accès des enfants à l'éducation. On estime que les deux tiers des personnes déplacées résident dans les zones urbaines et leurs périphéries, tandis que le tiers restant réside dans des camps et des installations. Les personnes déplacées dans les villes sont souvent contraintes de vivre dans des abris communautaires collectifs ou des bâtiments publics inachevés, ou des quartiers informels souvent surpeuplés et ont peu accès à l'éducation. Dans les camps, les enfants peuvent avoir accès à l'éducation dans les écoles du camp ou dans les communautés d'accueil, mais la distance jusqu'à l'école la plus proche est souvent un problème. Se rendre à l'école à pied peut être un défi de sécurité pour ces enfants, en particulier les filles, qui sont confrontées à des taux plus élevés de violence basée sur le genre et de harcèlement lors des déplacements (UNICEF et IDMC, 2020). L'accès humanitaire aux personnes déplacées qui s'installent dans des zones rurales peu sûres peut être restreint, ce qui réduit la probabilité que ces communautés reçoivent un soutien éducatif. Celles qui choisissent de s'installer dans des zones rurales peu peuplées n'ont parfois accès à aucun établissement scolaire (UNICEF et IDMC, 2020).

Des chercheurs de l'Unesco ont trouvé une corrélation entre le niveau d'éducation d'une société et sa probabilité de connaître des conflits internes.

L'ÉDUCATION EST ESSENTIELLE POUR PRÉVENIR LES PROBLÈMES QUI CONTRIBUENT AU DÉPLACEMENT

L'accès à une éducation de qualité est souvent hors de portée pour des millions d'enfants et de jeunes déplacés et les systèmes éducatifs ainsi que les écoles sont souvent ciblés lors d'un conflit interne, comme on l'a vu récemment au Nigéria, au Yémen, en Afghanistan et dans le nord de la Syrie.

Une éducation de qualité a le potentiel de promouvoir la cohésion sociale. Ceci est réalisé grâce à un programme scolaire qui favorise la consolidation de la paix, la transformation sociale et l'inclusion, ainsi que des pratiques pédagogiques qui favorisent les compétences socio-émotionnelles et des politiques d'éducation équitables. L'éducation est également vitale pour promouvoir l'intégration entre les PDIP et les enfants de la communauté d'accueil.¹ De plus, les enfants et les jeunes dont l'éducation comprend des concepts de gestion et de gestion de l'environnement ont un grand potentiel pour atténuer les effets du changement climatique.

La pandémie de COVID-19 a aggravé les effets des conflits et des troubles violents, a contraint les systèmes de santé et endommagé les économies. Les PDIP sont exposées à un risque accru en raison de leurs conditions de vie surpeuplées et de leur accès limité aux soins de santé de base, au savon et à l'eau. Les restrictions dues à la COVID-19 ont encore compromis la capacité des enfants et des jeunes déplacés à accéder aux opportunités qui favorisent leur apprentissage et leur bien-être. Pour les enfants et les jeunes dont les vies ont été déracinées, l'éducation est la clé d'un avenir plus prometteur et pourtant, un rapport récent de Save the Children indique que certains pays enregistrent déjà des taux d'abandon scolaire plus élevés parmi les enfants déplacés. En outre, la moitié des parents déplacés à l'intérieur du pays qui ont été interrogés au Yémen ont déclaré qu'ils n'étaient pas certains que leurs enfants retourneraient un jour à l'école (Save the Children, 2020).

¹ Voir le [Guide de l'INEE sur l'Éducation tenant compte des questions de conflit](#) pour plus d'informations.



© Liban, 2017 © Kulsoom Rizvi, IRC

GROUPE DE TRAVAIL DE HAUT NIVEAU ET TABLES RONDES DE L'INEE

En 2019, le Secrétaire général de l'ONU Antonio Guterres a annoncé la création d'un Groupe de travail de haut niveau sur les déplacements internes. Le groupe de présentation a organisé de nombreuses consultations, dont aucune n'a porté spécifiquement sur l'éducation bien que ce sujet soit apparu comme une priorité selon les jeunes consultés. Le groupe de présentation a reçu de nombreuses soumissions écrites qui seront prises en compte lors de la rédaction de son rapport final en septembre 2021. Il s'agit notamment des soumissions de Save the Children, de l'UNICEF (2020b) et du HCR (2020). En réponse, l'INEE a organisé une série de cinq tables rondes tenues dans les cinq langues de l'INEE (arabe, anglais, français, espagnol et portugais). Les participants à la table ronde ont rassemblé des preuves à inclure dans le rapport final du Groupe de présentation de haut niveau sur le déplacement interne. L'objectif était de s'assurer que l'éducation était un thème principal du rapport, et qu'il fournirait des exemples de pratiques exemplaires et de politiques ainsi que des recommandations pour les donateurs, les gouvernements et les autres acteurs concernés.

Les tables rondes ont eu lieu entre le 25 mars et le 26 avril 2021 et 250 personnes, représentant 30 pays, y ont participé. Ces discussions ont été l'occasion pour les enfants déplacés, leurs familles, les enseignants, les acteurs de l'éducation, les chercheurs et les acteurs gouvernementaux de se réunir pour prendre directement connaissance des obstacles auxquels les PDIP sont confrontées et de l'importance d'amplifier leurs demandes de soutien urgent. Ces discussions, combinées aux résultats d'une enquête mondiale reflétant les questions posées lors des tables rondes, ont mis en lumière les défis rencontrés pour accéder à l'éducation, la complexité supplémentaire causée par les restrictions dues à la COVID-19, et les pratiques exemplaires et recommandations pratiques pour divers publics. Les objectifs des tables rondes et de l'enquête étaient les suivants :

- S'engager de manière significative avec les PDIP et amplifier leurs voix pour mettre en évidence les besoins en éducation de leurs enfants et des jeunes, et proposer des solutions tout en reconnaissant que l'éducation des réfugiés a reçu une plus grande attention internationale ces dernières années
- Mieux comprendre les défis que représente l'accès à l'éducation et la qualité de celle-ci pour les enfants et les jeunes déplacés à l'intérieur de leur propre pays et partager les pratiques exemplaires et les solutions fondées sur des données probantes
- Recueillir des messages, des exemples et des recommandations pouvant être inclus dans un rapport de synthèse qui sera transmis au Groupe de travail de haut niveau sur les déplacements internes

Les discussions au cours des cinq tables rondes ont mis en évidence plusieurs problèmes liés à la sécurité des écoles, aux obstacles à l'accessibilité, aux risques de protection et à la nécessité de soutenir les enseignants. Ces questions étaient à la fois communes à tous les groupes et uniques à chaque contexte étant donné leurs réalités distinctes. Les défis régionaux et nationaux spécifiques sont mis en évidence dans la section suivante.

TABLE RONDE EN ARABE

La table ronde en arabe a été organisée le 25 mars par le facilitateur de la Communauté de Langue arabe de l'INEE. 65 personnes y ont participé, qui représentaient à la fois la communauté des PDIP et les acteurs et actrices de l'éducation travaillant directement avec les populations déplacées. Cela incluait des représentants d'ONG, d'universités et d'agences des Nations Unies. Les participants venaient de divers pays arabes dont l'Irak, le Yémen, le Liban, la Palestine, la Syrie, la Jordanie, la Tunisie, la Libye, le Soudan et l'Égypte.

TABLE RONDE EN ANGLAIS

La table ronde en anglais a eu lieu le 30 mars et a réuni 42 participants venus du Bangladesh, du Cameroun, du Danemark, des Territoires occupés de Géorgie, du Nigéria, du Soudan du Sud et du Yémen. Les participants incluaient des étudiants et des enseignants PDIP ainsi que divers membres du personnel des agences des Nations Unies, d'ONG locales et internationales.

TABLE RONDE EN FRANÇAIS

La table ronde en français a eu lieu le 15 avril. L'événement a réuni 41 participants venus de la République démocratique du Congo, de la République centrafricaine, du Mali, du Cameroun, du Tchad, d'Haïti, du Sénégal, du Burkina Faso, de la Suisse, de la France, de la Belgique et du Canada, parmi lesquels des apprenants, des enseignants, des représentants des parents, des autorités éducatives locales, des agences des Nations Unies, du personnel d'ONG internationales et locales et des membres de la société civile.

TABLE RONDE EN PORTUGAIS

La table ronde en portugais sur l'éducation des PDIP a eu lieu le 1er avril. Elle était co-animée par l'INEE, UNICEF Mozambique et Vision du Monde Mozambique. Au total, 65 personnes ont participé aux discussions, dont 14 professionnels de l'ESU et de l'éducation, du personnel des Nations Unies et des ONG internationales, ainsi que des universitaires et des chercheurs. Une contribution unique à la table ronde portugaise a été la participation de deux groupes d'enseignants et d'apprenants déplacés internes, qui ont participé en direct depuis leurs salles de cours dans le district de Pemba, Cabo Delgado, Mozambique.

TABLE RONDE EN ESPAGNOL

La table ronde en espagnol, qui s'est tenue le 26 avril, a été co-organisée par RET International Colombia, le Conseil Norvégien pour les Réfugiés, Plan International Colombia et l'INEE. L'événement a été suivi par 35 participants représentant des étudiants, des mères d'étudiants PDIP, des enseignants, des directeurs d'écoles et d'instituts techniques supérieurs, des acteurs gouvernementaux et des représentants d'institutions académiques.

Ce document résume les réflexions des cinq tables rondes, les contributions de l'enquête mondiale à laquelle plus de 70 personnes représentant 35 pays ont répondu, ainsi que les sources secondaires et les recherches qui renforcent les idées partagées lors des tables rondes et de l'enquête.



Un garçon déplacé prend des notes sur une pile de tuiles, dans une salle de cours du village de Castillo. Environ 1200 personnes ont été forcées de quitter leur maison entre les mois de mars et avril 2009 ; 155 familles sont arrivées à elles seules dans le village de El Castillo. Avec des ressources et un espace limités, les salles de cours du village sont surchargées et plusieurs enfants cessent d'aller à l'école pour commencer à travailler afin d'aider à soutenir leur famille..

© IRC

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Cette section présente les résultats synthétisés des tables rondes, de l'enquête mondiale, ainsi que des sources secondaires et des recherches qui renforcent et aident à encadrer les idées partagées.²

QUELS SONT LES DÉFIS AUXQUELS SONT CONFRONTÉS LES PDIP DANS LEUR ACCÈS À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ ?

Plusieurs sujets soulevés lors des cinq tables rondes et dans les résultats de l'enquête ont été systématiquement présentés comme les défis les plus importants pour la capacité des enfants et des jeunes déplacés à accéder à l'éducation. Ces défis et certaines possibilités d'amélioration sont présentés ci-dessous, avec les voix des participants et des informations supplémentaires tirées de la documentation examinée.

² Beaucoup des réflexions ci-dessous sont cohérentes avec celles soulevées lors de la table ronde avec les enfants et les jeunes réfugiés sur l'impact que la COVID-19 a eu sur leur éducation. [L'éducation des réfugiés pendant la COVID-19 : Crise et opportunité](#)

Nous apprécions d'être invités à la conversation. Parfois, on a l'impression qu'on n'existe pas.

– Un participant yéménite à la table ronde

Écoutez les voix des enfants, des jeunes et des familles déplacés : Les PDIP sont les mieux placées pour parler de leur expérience du déplacement et de la manière dont cela les affecte, ainsi que des interventions les plus susceptibles d'améliorer leur situation. C'était un objectif central très apprécié des tables rondes de l'INEE. Un participant à la table ronde en arabe a déclaré, « Merci aux organisateurs pour cette session, et j'espère que ce n'est que le début de futures consultations. » Un jeune participant à la table ronde en espagnol a réfléchi sur l'importance de contribuer à tracer une voie pour d'autres jeunes : « Je suis ici pour pouvoir apporter ma contribution afin que d'autres enfants ne vivent pas cela. La jeunesse est une période qui est faite pour être appréciée. »

L'insécurité : De nombreux participants aux tables rondes et à l'enquête ont parlé de la situation d'insécurité dans laquelle se trouvent les PDIP comme d'une menace pour leur accès à l'éducation. Par exemple, les participants à la table ronde en espagnol ont évoqué le taux élevé d'abandon scolaire dû au niveau de violence dans les écoles et à la menace du recrutement par des groupes armés. Les participants aux tables rondes en arabe et en espagnol ont souligné les risques d'insécurité et de destruction des écoles par des attaques de militants armés. De nombreux parents ont exprimé leur réticence à envoyer leurs enfants à l'école par crainte pour leur sécurité et/ou par peur qu'ils soient recrutés par les forces armées. D'autres participants ont évoqué le défi que représente la fourniture d'une éducation de qualité aux PDIP, qui peuvent être contraintes de se déplacer fréquemment en raison de l'insécurité et de la violence permanentes. Cela signifie qu'il se peut qu'il n'y ait pas d'école à proximité, que les écoles soient surpeuplées ou qu'elles soient utilisées comme abris d'urgence, comme c'est parfois le cas dans des contextes de conflit ou de catastrophe (IDMC, 2019b).

Discrimination et stigmatisation : Le problème de l'insécurité est lié au défi de la discrimination et de la stigmatisation des enfants déplacés et de leurs familles au niveau des écoles et des politiques (lorsque les enfants déplacés peuvent ne pas être pleinement inclus dans les programmes ou systèmes nationaux). Un jeune participant à la table ronde a parlé de l'intimidation subie à l'école et de son échec à s'intégrer avec ses pairs de la communauté d'accueil. Un participant a évoqué la situation au Bangladesh, où les Rohingya ne peuvent accéder à l'éducation au-delà de l'école primaire et sont soumis à de sévères restrictions de mouvement. Un participant à la table ronde en portugais a exprimé la difficulté de trouver un logement dans les communautés d'accueil en raison de la discrimination : « Les loyers sont très élevés. Les PDIP sont perçues comme une source de revenus. Les gens profitent des PDIP. Dans certains cas, les communautés d'accueil ne sont pas très accueillantes envers les PDIP. Heureusement, d'autres le sont.. » Cependant, même en l'absence d'obstacles formels à l'éducation, les enfants déplacés trouvent souvent l'école plus difficile que les autres enfants et abandonnent plus tôt et plus souvent (UNICEF, 2020c). En raison de la stigmatisation à laquelle elles sont confrontées, les PDIP peuvent être réticentes à s'identifier comme membres de la communauté déplacée, ce qui a des conséquences sur leur propre accès aux services et sur la capacité à collecter des données fiables sur l'ampleur du problème. Cela est apparu lors de la table ronde en langue arabe, où certains participants ont souligné que le concept de PDIP n'est pas largement connu ou compris, et que certaines de ces communautés peuvent ne pas comprendre leurs droits. Des mesures doivent être prises au niveau communautaire pour relever ces défis, et en parallèle, des politiques qui visent à protéger les droits des PDIP doivent être mises en place et appliquées efficacement.

J'ai tout laissé derrière moi. Ma maison me manque. Ce conflit me rend vraiment triste... Je dors par terre. La maison dans laquelle je loge ici n'est pas en bon état. Ma maison me manque.

– Une jeune personne participant à la table ronde sur les PDIP

La discrimination sexuelle : Les femmes et les filles sont touchées de manière disproportionnée par les déplacements internes, en termes de nombre et d'impact. Elles sont plus exposées aux violences sexuelles basées sur le genre dans les situations de déplacement, et elles ont moins de temps et de possibilités de mener des activités ou d'aller à l'école car elles sont chargées de contribuer à générer des revenus pour leur famille, parfois par le biais de travaux d'exploitation (IDMC, 2019c). Les filles sont, comme les garçons, vulnérables au recrutement par des groupes armés, bien qu'à un taux moindre. Ce risque a été souligné par les participants lors de la table ronde en

arabe. Les participants de chaque table ronde ont cité l'augmentation du taux d'abandon scolaire chez les filles et le taux plus élevé de mariage précoce chez les filles dans les communautés PDIP. Une évaluation des familles déplacées en Afghanistan réalisée par l'Observatoire des situations de déplacement interne (IDMC) a révélé qu'une famille sur trois avait forcé au moins un de ses enfants à se marier (Cazabat, 2019). Lors de la table ronde en anglais, les participants ont également soulevé la question sur la façon dont les attitudes religieuses concernant l'éducation des filles dans les communautés PDIP limitaient leur inscription à l'école.

Une éducation adaptée aux besoins d'apprentissage des PDIP : Les enfants et les jeunes déplacés internes ont souvent été déscolarisés pendant de longues périodes, avant et pendant leur déplacement. Dans de nombreux contextes, les enfants déplacés internes sont soutenus par des programmes d'enseignement informel gérés par des ONG ou basés sur la communauté. Plusieurs participants à la table ronde ont évoqué l'importance de ces programmes pour répondre aux besoins immédiats des jeunes et leur apporter une santé mentale et un soutien psychosocial indispensables. Un certain nombre de répondants à l'enquête ont indiqué que les activités visant le soutien psychosocial et les possibilités d'apprentissage par le jeu étaient les aspects les plus réussis de leurs programmes. Cependant, ils ont souligné que ces interventions d'enseignement informel n'offrent pas de solution durable pour accéder à une éducation certifiée menant à une accréditation et/ou à la possibilité de progresser vers des niveaux d'éducation supérieurs, ou pour enseigner les compétences et les connaissances requises pour obtenir des opportunités de travail. Au contraire, les apprenants, tant les PDIP que les membres des communautés d'accueil, bénéficieraient d'une éducation formelle qui favorise le bien-être socio-émotionnel. Lors de la table ronde en anglais, la présentation d'un participant du Soudan du Sud a abordé les défis auxquels les PDIP sont confrontées et a mis en évidence leur difficulté avec la langue dans les communautés d'accueil. Des confrères du Bangladesh ont fait écho à cette difficulté.

Les enfants et les jeunes déplacés internes sont susceptibles d'avoir besoin d'une formation dans la langue locale, de cours et de programmes qui les aident à compenser l'apprentissage perdu, d'un programme de soutien scolaire ciblé et d'un soutien lors de la transition vers le système formel. Une éducation de qualité, aussi primordiale que l'accès à l'éducation elle-même, fait rarement partie des situations de déplacement. Dans certains camps de déplacement, les établissements d'éducation se limitent à des aires de jeux pour les enfants. Le surpeuplement, des constructions en mauvais état et le manque de livres et de fournitures scolaires peuvent également affecter la qualité de l'éducation. Selon une personne représentant le Cluster Éducation à la table ronde en arabe, le Yémen est en ce moment dans ce type de situation.

Nous avons dû abandonner beaucoup de choses, mais nous avons la connaissance, la pratique de l'enseignement. Nos esprits sont vraiment endommagés.

– Un enseignant PDIP de Mocímboa da Praia

Soutien pour les enseignants PDIP et ceux de la communauté d'accueil : Les enseignants qui travaillent dans des contextes de déplacement forcé et/ou qui accueillent des réfugiés ou des PDIP dans leurs classes, jouent un rôle très important dans la vie de leurs étudiants qui va bien au-delà du soutien scolaire. Les enseignants facilitent la transition de leurs étudiants vers un nouvel environnement scolaire, aident les apprenants à acquérir des compétences dans la langue d'enseignement et soutiennent leurs besoins socio-émotionnels et leur bien-être. Ils prennent connaissance du parcours éducatif de leurs étudiants avant leur arrivée et sont appelés à respecter et valoriser les pratiques culturelles des étudiants, qui peuvent être très différentes des leurs (Mendenhall et al., 2015). Dans les situations où les enfants sont intégrés dans les salles de cours de la communauté d'accueil, les enseignants doivent faire face au harcèlement et à la discrimination auxquels les enfants déplacés sont souvent confrontés et ils doivent travailler à créer une cohésion sociale.

À l'occasion des cinq tables rondes, la question du soutien aux enseignants s'est révélée être très importante pour les participants. Les réponses à l'enquête ont également reflété un manque de soutien aux enseignants et l'impact sur la qualité de l'éducation. Les participants ont spécifiquement parlé de la nécessité de s'occuper de la santé mentale des enseignants afin qu'ils puissent être en mesure de soutenir leurs étudiants le plus efficacement possible. Un des participants à la table ronde a mentionné que les enseignants issus de communautés de PDIP n'étaient pas bien traités ni bien accueillis dans les écoles de la communauté d'accueil et qu'on leur avait dit qu'ils ne seraient pas rémunérés pour leurs efforts. Pendant la table ronde en français, les participants ont indiqué que la plupart des enseignants sont des bénévoles non rémunérés, manquent souvent de formation et ne reçoivent pas de matériel d'enseignement et d'apprentissage approprié. En conséquence, ils perdent leur motivation et leur capacité à enseigner efficacement.

Les enseignants engagés dans des écoles et des centres d'apprentissage gérés par une ONG ou par les communautés sont confrontés à des difficultés supplémentaires. La plupart des situations de réfugiés ou de PDIP se caractérisent par des conditions d'emploi mixtes, ce qui signifie que les enseignants sont employés par le service des enseignants de l'état : embauchés en contrats à court terme, enrôlés en tant que volontaires ou recrutés en tant qu'enseignants « incitatifs » de la communauté et rémunérés par une allocation symbolique (cité dans Mendenhall et al., 2019). Un participant de la table ronde en portugais a donné un exemple au Mozambique :

“ Au Mozambique, les enseignants PDIP sont réaffectés dans les écoles de la communauté d'accueil. Mais il n'y a pas assez de place pour tout le monde dans les écoles. Les enseignants PDIP n'ont ni matériel pédagogique et d'apprentissage, ni EPI. Malgré la réaffectation, les enseignants subissent des pressions pour qu'ils retournent dans leurs écoles d'origine [dans les zones de conflit]. Les enseignants ne veulent pas y aller car ils pensent que c'est dangereux, mais on leur dit que s'ils n'y retournent pas, ils ne seront pas payés. Sur le plan personnel, ils n'ont ni vêtements ni articles de d'hygiène. Ils ne peuvent pas contacter leur famille. Parce qu'ils fuient les conflits en abandonnant tout derrière eux du jour au lendemain, ils admettent qu'ils ne vont pas bien mentalement. Les enseignants ont besoin d'un soutien spécialisé en santé mentale.. ”

Le défi de la pauvreté : La majorité des PDIP quittent précipitamment leur communauté d'origine et arrivent dans un nouvel endroit avec seulement quelques biens. Elles sont immédiatement confrontées au défi de trouver un moyen de subvenir aux besoins de leur famille. Les personnes déplacées sont souvent vulnérables à l'insécurité alimentaire et à la malnutrition, puisqu'elles ont dû abandonner leurs moyens de subsistance et leurs biens, effectuer des trajets difficiles et s'installer dans des zones ou des camps avec un accès limité aux services de base et sans leurs réseaux sociaux. Cela compromet également la capacité des familles à rechercher des possibilités d'éducation, à donner la priorité à l'éducation et à se concentrer sur l'apprentissage lorsque les enfants peuvent s'inscrire à l'école. Un représentant du Cameroun a témoigné des difficultés auxquelles sont confrontés les enfants déplacés internes qui essaient de s'instruire alors qu'ils ont un accès limité à la nourriture et une mauvaise nutrition à la maison. Il a insisté sur l'importance de s'attaquer aux obstacles auxquels les familles sont confrontées et qui empêchent les enfants d'aller à l'école dès le départ. Un autre participant a parlé du grand nombre d'enfants qui abandonnent leur scolarité, pour cause de pauvreté et de leur besoin de travailler afin d'aider leur famille. Même si l'école publique est gratuite, il y a d'autres coûts tels que les uniformes et les fournitures scolaires que les parents déplacés n'ont pas toujours les moyens de payer. Comme l'a expliqué un parent yéménite lors d'un entretien avec l'IDMC en 2019 : « C'est vrai que l'éducation est gratuite, mais ce n'est pas suffisant pour nous. En tant que PDIP, je n'ai pas les moyens d'acheter les fournitures scolaires de base pour mes enfants, même si elles ne coûtent pas cher » (IDMC, 2019a).

En raison de la pandémie, la situation n'est pas facile, mais nous restons car nous voulons devenir de grands entrepreneurs dans le futur.

– Jeune personne participante à la table ronde en espagnol

COVID-19 : Les défis auxquels les PDIP étaient déjà confrontées ont été aggravés par les restrictions liées à la COVID-19. Pour de nombreuses familles, la COVID a rendu encore plus difficile la recherche d'opportunités d'emploi. De nombreuses communautés où s'installent les PDIP disposent d'une infrastructure Internet médiocre, de sorte que les enfants et les jeunes n'ont souvent pas accès à l'apprentissage à distance. Même s'ils y avaient accès, la plupart d'entre eux n'ont pas de parents pour les aider dans leur études. Un participant venant de Géorgie a parlé du manque d'accès, malgré les campagnes nationales pour la collecte d'ordinateurs et autres appareils destinés aux enfants déplacés. Un enseignant du Mozambique en situation de déplacement interne a constaté que la communication, le partage de ressources et le soutien aux enseignants pendant cette période n'étaient disponibles que sur WhatsApp, de sorte et qu'ils n'ont pas pu participer ou soutenir les enfants de leur communauté.

Des données plus fiables sont nécessaires : Le manque de données ventilées, et plus précisément, l'incapacité à appliquer une optique de déplacement aux données éducatives spécifiques aux enfants, rendent difficile la compréhension de l'ampleur du déplacement et de son impact sur les enfants, ou de proposer un moyen de les soutenir. Selon l'Unicef, lorsque des données ventilées par âge sur les PDIP sont collectées, la proportion d'enfants au sein de la population des PDIP est souvent supérieure à celle du reste de la population nationale (UNICEF et IDMC, 2020). L'IDMC ne collecte actuellement pas de données liées à l'éducation, mais elles font partie d'une nouvelle initiative, l'[International Data Alliance for Children on the Move](#) avec le HCR, l'UNICEF et l'Organisation internationale pour les migrations, qui commencera à suivre ces données.

Un participant à la table ronde travaillant pour une ONG a évoqué les défis rencontrés lorsque les taux d'inscription précis ne sont pas disponibles et, avec cela, le nombre exact d'enseignants requis. Un répondant à l'enquête a parlé du manque de données précises du Ministère de l'Éducation (ME) dans sa situation. Cela concernait à la fois la quantité et la qualité des programmes d'éducation non formelle dans lesquels s'inscrivent de nombreux enfants et jeunes déplacés.

Renforcer la résilience du système d'éducation aux crises : Les derniers domaines d'intérêt qui ont émergé des discussions lors des tables rondes et des enquêtes parlent de la nécessité d'examiner plus largement la capacité du système d'éducation et la coordination entre les acteurs humanitaires et de développement qui soutiennent le système d'éducation. Un participant à la table ronde en français a déclaré que, pour fournir une réponse rapide de qualité, il fallait une meilleure coordination entre les autorités locales des communautés déplacées et d'accueil et les intervenants humanitaires. Les Ministères de l'Éducation, les ONG locales et les communautés scolaires sont les acteurs de première ligne qui relient les initiatives humanitaires et de développement sur le terrain et construisent des systèmes résilients. Une planification tenant compte des risques et sensible aux crises peut servir de pont entre la programmation humanitaire et de développement, renforcer la résilience du système éducatif aux chocs mineurs et sa capacité à accéder aux enfants et aux jeunes dans les communautés les plus difficiles à atteindre. Elle peut aussi permettre aux communautés de réagir aux déplacements cycliques, comme ceux que connaissent le Bangladesh et la République démocratique du Congo. Les recommandations pour travailler au sein du nexus humanitaire-développement se trouvent dans la récente publication de l'INEE, *Cohérence Humanitaire-Développement dans l'Éducation : Travailler ensemble dans des contextes de crise*.



Élèves de troisième et quatrième années dans une école primaire au Laos. 2018 © GPE/Kelley Lynch

QUELS SONT LES EXEMPLES RÉUSSIS D'ENFANTS DÉPLACÉS ACCÉDANT À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ ?

Les participants à l'enquête et à une des tables rondes ont été invités à réfléchir sur certains éléments de programmation les plus réussis qui ont permis aux PDIP d'accéder à une éducation de qualité ; leurs commentaires apparaissent ci-dessous. À noter que bon nombre des exemples cités ci-dessous sont des interventions humanitaires à court terme par opposition à des solutions durables à plus long terme. D'autres recommandations destinées au Groupe de travail de haut niveau et aux interventions de soutien aux communautés déplacées sur le long terme sont mises en évidence dans la section des recommandations finales.

Plusieurs participants aux tables rondes et à l'enquête ont mentionné le rôle clé joué par les OBC dans l'élaboration d'une programmation d'éducation informelle et de protection, la fourniture d'articles non alimentaires et la réhabilitation des salles de classe pour intégrer des enfants déplacés dans l'éducation formelle. Alors que le soutien aux enseignants fait toujours défaut dans les communautés avec un afflux de PDIP, plusieurs répondants à l'enquête ont mentionné les programmes de formation à court terme des enseignants qui ont renforcé leur capacité à répondre aux besoins psychosociaux des enfants déplacés. Pour terminer, les participants à la table ronde en espagnol ont parlé des efforts menés par les OBC pour lutter contre la discrimination et le harcèlement auxquels sont confrontés les nouveaux arrivants à travers des activités communautaires de sensibilisation et de plaidoyer pour promouvoir la cohésion sociale.

Les pratiques exemplaires décrites ci-dessous ont été tirées d'exemples fournis lors des tables rondes ainsi que de divers documents de politique, de recherche, d'outils et de directives de l'INEE.

PRATIQUE EXEMPLAIRE : LE CADRE JURIDIQUE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION EN COLOMBIE

Lors de la table ronde en espagnol, les représentants du Ministère de l'Éducation colombien ont fait part de leur approche pour faciliter l'accès à l'éducation des enfants et des jeunes déplacés. En 1997, le gouvernement colombien introduit la [Loi 387](#), qui a été conçue pour prévenir les déplacements forcés et apporter une assistance, une protection, une consolidation et une stabilisation socio-économique aux personnes déplacées à l'intérieur du pays pour cause de violence. En 2011, le gouvernement introduit la [Loi 1448](#), qui reconnaît les victimes du conflit armé colombien. L'un des aspects de la loi était l'article 51 qui garantit l'accès à l'éducation aux enfants et aux jeunes touchés par le conflit. En 2015, le Ministère de l'Éducation colombien développe les « [Directives générales pour l'éducation des populations vulnérables et les victimes du conflit armé interne](#) », qui reconnaît les différentes approches nécessaires pour reconnaître la diversité des enfants, adolescents, jeunes et adultes déplacés ainsi que les droits qui les protègent. Ces directives garantissent qu'une éducation adéquate sera pro-

curée aux étudiants. [La Loi 2078](#), introduite en 2021, prolonge la durée de la Loi 1448 de 10 ans, en reconnaissance des situations difficiles auxquelles sont confrontés les PDIP à la suite de leur retour. Le Cadre complet de gestion des risques scolaires, un ensemble de directives générales pour l'éducation des populations vulnérables, y compris les PDIP, sera approuvé par le Ministère de l'Éducation en 2021. Ce cadre a été conçu en réponse à la vulnérabilité du pays par rapport aux catastrophes naturelles et aux déplacements de masse à travers tout le pays. Le but était d'améliorer la qualité de vie de tous les acteurs et actrices du secteur de l'éducation, que ce soit dans des situations humanitaires ou des situations de post-urgence.

PRATIQUE EXEMPLAIRE : BURKINA FASO — APPROCHES HOLISTIQUES

Les enseignants et les parents participant à la table ronde en français ont parlé d'un programme innovant au Burkina Faso, qui examine de manière holistique les besoins des communautés déplacées en terme d'apprentissage et de bien-être. Développé par des partenaires locaux de la société civile, les autorités éducatives, le Ministère de l'Éducation et le secrétariat d'État responsable des interventions d'urgence, le programme visait à assurer une mise en œuvre de qualité et à renforcer la cohésion entre les communautés déplacées et les communautés d'accueil. Le programme, ouvert à tous les étudiants, suit une stratégie du nom de passerelles, qui permet aux enfants qui sont en retard dans leur apprentissage de faire du rattrapage et de faire la transition vers l'éducation formelle. Les enseignants sont formés à l'utilisation de méthodes différenciées basées sur un programme scolaire adapté et à faire la liaison avec les familles afin que celles-ci puissent prendre la relève à la maison et aider leurs enfants à progresser dans leur apprentissage. Les enseignants volontaires sont recrutés, formés et rémunérés et tous les enfants et les jeunes peuvent aller à l'école gratuitement. Le personnel du projet déplacent les groupes d'apprenants dans des lieux sûrs et réorganisent les classes pour éviter les conflits.

PRATIQUE EXEMPLAIRE : UNE ÉDUCATION DE BASE COMPLÉMENTAIRE EN AFGHANISTAN

Lors du récent événement de haut niveau présenté conjointement par l'INEE, le IDMC, Save the Children et le Cluster mondial de l'Éducation, le directeur général de l'éducation en Afghanistan a parlé de l'importante contribution que l'éducation de base complémentaire (EBC) joue pour garantir que les enfants déplacés à l'intérieur du pays puissent accéder à une éducation de qualité. Comme souligné précédemment, de nombreux enfants déplacés à l'intérieur du pays ont été privés d'éducation en raison des circonstances qui ont conduit à leur déplacement. Le modèle EBC est un programme d'apprentissage sur trois ans, ouvert à tous les enfants et jeunes qui leur permet de rattraper leur retard d'apprentissage. À l'issue de ce cycle de trois ans, les étudiants sont soutenus dans leur transition vers un centre local ou une école publique. S'il n'y a pas suffisamment de places dans l'école locale, le programme EBC peut lui-même être reconnu comme une école formelle. Ce modèle est une réponse partielle au manque d'infrastructures éducatives en Afghanistan, où 40 pour cent des écoles manquent de locaux adéquats et de places suffisantes. Les cours EBC sont organisés dans des espaces donnés par la communauté, ce qui renforce le soutien communautaire en faveur de l'éducation et offre à plus d'enfants la possibilité d'apprendre. Un service dédié au sein du Ministère de l'Éducation se concentre sur la planification, la mise en œuvre, et le suivi EBC. Les cours sont mis en œuvre par le gouvernement et par les ONG internationales et locales, sous l'égide du Ministère de l'Éducation.

Les exemples de pratiques exemplaires qui suivent ont été tirés des différents documents et rapports produits par les membres de l'INEE.

PRATIQUE EXEMPLAIRE : ÉDUCATION ACCÉLÉRÉE³

L'éducation accélérée est un programme flexible, approprié à l'âge, qui donne accès à l'éducation aux enfants et aux jeunes défavorisés, plus âgés ou déscolarisés, et qui se déroule selon un calendrier accéléré. Cela peut inclure ceux qui ont manqué les cours ou ont vu leur éducation interrompue, du fait de la pauvreté, de la marginalisation, des conflits ou des crises. L'objectif des programmes d'éducation accélérée est de fournir aux apprenants des compétences équivalentes et certifiées pour ils et elles un niveau d'éducation de base à l'aide d'approches d'enseignement et d'apprentissage efficaces correspondant à leur niveau de maturité cognitive. Les orientations sur la programmation de l'éducation accélérée ont été développées par le Groupe de Travail sur l'Éducation Accélérée dirigé par le HCR. L'INEE met ce travail à disposition sur le site de l'INEE et le diffuse via ses canaux de communication. Les orientations ont été adaptées par un certain nombre de gouvernements.

³ Les ressources collectées par le Groupe de Travail sur l'Éducation Accélérée peuvent être consultées [ici](#).

PRATIQUE EXEMPLAIRE : INVESTISSEMENT DANS LES ENSEIGNANTS AU MALI (SHAH, 2019)

La Banque Mondiale a mené une évaluation sur la résilience de l'éducation au Mali à la suite de la crise de 2012 dans le pays. L'évaluation a identifié plusieurs atouts intangibles (comme l'espoir, le sentiment d'être protégé à l'école), des atouts tangibles (comme la solidarité de la communauté lorsque des familles ont ouvert leur porte à des PDIP et que des écoles ont accueilli des étudiants et des enseignants du Nord) et des ressources qui ont été déployées pour maintenir les enfants scolarisés. Au niveau du système, les politiques flexibles du Ministère de l'Éducation ont permis aux enseignants déplacés du nord de trouver des postes temporaires dans des écoles du sud et ont également fourni une structure à l'échelle du système qui a favorisé les interactions entre l'école et la communauté pendant la crise. La flexibilité a encouragé le volontarisme et permis à des enseignants d'apporter un soutien à des enfants déplacés, à la fois pendant et après l'école.

PRATIQUE EXEMPLAIRE : PARTICIPATION COMMUNAUTAIRE DANS L'ÉDUCATION AU NIGÉRIA (INEE, 2021)

Dans le cadre du programme Aborder l'éducation dans le nord-est du Nigéria (AENN), avec le soutien de l'UE, de FHI 360, de Save the Children, et des gouvernements des états, les communautés locales sont en mesure de fournir aux enfants déplacés un accès à une éducation non formelle reconnue. Étant donné la nature complexe du soutien aux projets d'éducation dans les États de Borno et de Yobe, où l'insécurité et la suspicion que les étrangers sont affiliés à Boko Haram sont très courantes, le projet s'est fortement appuyé sur une approche communautaire et une optique sensible au conflit. Les éléments fondamentaux du programme sont les suivants :

Les coalitions communautaires : Les membres de la communauté ont créé des coalitions qui aident à superviser le programme en organisant des séances de sensibilisation dans la communauté, en identifiant les enfants déscolarisés et en soutenant la sélection d'accompagnateurs d'apprentissage.

Comités de gestion des centres d'apprentissage : Tous les centres d'apprentissage informel ont des comités de gestion constitués de parents dont les enfants sont inscrits dans le programme. Ces comités ont supervisé le développement de plans globaux de sécurité dans les écoles et ont joué un rôle de premier plan dans la définition du système d'alerte précoce.

Gouvernement local et OBC : L'AENN s'engage auprès des autorités publiques à différents niveaux pour les aider à clarifier leurs rôles et responsabilités dans la fourniture d'une éducation non formelle aux enfants déplacés. Les OBC locales ont également collaboré au projet et renforcé leur capacité, apportant un niveau supplémentaire d'entraide entre la communauté et l'équipe du projet et aidant à suivre la mise en œuvre du programme.

PRATIQUE EXEMPLAIRE : LIER LA COORDINATION DU SECTEUR DE L'ESU ET DU GROUPE LOCAL D'ÉDUCATION EN BIRMANIE (INEE, 2021)

Les situations d'urgence chroniques prolongées en Birmanie (dans les États de Rakhine, de Kachin et du nord de Shan) nécessitent une attention accrue sur la planification d'une transition de l'ESU vers une programmation à plus long terme, tout en garantissant également que les besoins humanitaires essentiels et immédiats soient satisfaits. Au cours des dernières années, le groupe sectoriel ESU de Birmanie, qui coordonne les partenaires soutenant l'éducation des PDIP et de celles touchées par des catastrophes naturelles, a travaillé à améliorer la coordination avec le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement.

Ces efforts pour unifier la coordination dans le secteur de l'ESU ont amené le ME à intégrer dans ses procédures de planification sectorielle à court et long terme les besoins éducatifs des enfants touchés par des crises. Parmi les résultats de la coordination conjointe du secteur de l'ESU en Birmanie, on peut citer :

- La nomination par le ME de référents ESU au niveau national et régional dans cinq états touchés par des conflits et sujets à des catastrophes (Rakhine, Kachin, Shan du Nord, Kayah et Kayin)
- L'affectation d'une ligne budgétaire ESU pour la première fois dans le budget de l'exercice 2019-2020 du ME
- Le développement d'un cadre commun de préparation et d'intervention en cas d'imprévu/d'urgence au ME et au secteur ESU, avec le soutien technique de l'Unesco-IIPE (en cours).



Mail © UNICEF, Keïta

MESURES RECOMMANDÉES

Je voudrais avoir un cahier, un cartable, un uniforme pour aller à l'école. Nous avons fui un conflit et tout laissé derrière nous.

– Jeune participant à la table ronde en portugais

Compte tenu du contexte mondiale, de la nature prolongée et du taux croissant des conflits, ainsi que des risques croissants des effets du changement climatique, de plus en plus de personnes à travers le monde seront déplacées de force. Cette population comprend des enfants et des jeunes ayant besoin d'une éducation de qualité pour favoriser leur bien-être social et cognitif, leur développement à court terme et, à plus long terme, leur espérance en un avenir meilleur pour eux et pour leur communauté. S'assurer que les enfants et les jeunes déplacés s'intègrent avec succès dans les systèmes éducatifs nationaux constitue une solution pérenne qui profitera à la fois aux personnes déplacées et aux communautés qui les accueillent. Une telle solution nécessitera le soutien et la coordination des communautés, des acteurs de l'humanitaire et du développement et des gouvernements.

Une action urgente de la part des gouvernements est nécessaire afin de répondre à leur devoir primaire de protéger et d'assurer le droit à l'éducation pour les enfants et les jeunes déplacés à l'intérieur de leur pays, les migrants et les réfugiés. Il est donc impératif que le Groupe de travail de haut niveau sur les déplacements internes accordent dans leur rapport final une attention particulière à l'éducation. Il doit appeler à une action urgente pour assurer aux enfants et aux jeunes déplacés dans leur pays une éducation de qualité, inclusive et équitable pour toutes et tous. Les recommandations qui suivent concernent spécifiquement ce type d'actions qui peuvent et doivent être mises en œuvre par les premiers ministres, les présidents, les Ministres de l'Éducation et des Finances, et la communauté internationale, afin de protéger le droit à l'éducation pour les personnes déplacées.

Alors que les participants aux tables rondes et ceux qui ont répondu à l'enquête se sont massivement exprimés sur les défis auxquels sont confrontées les communautés déplacées, ils ont aussi fait part de leur espérance et de leur optimisme, en particulier du fait d'avoir eu l'occasion de partager leur point de vue, ce qui n'était pas possible auparavant. Les participants ont témoigné d'un ensemble d'expériences communes, indépendamment du contexte. Les recommandations suivantes sont basées sur leurs réflexions.

Elles s'adressent aux acteurs mondiaux, aux gouvernements nationaux, aux ONG et aux OBC.

1. Permettre aux enfants déplacés et à leurs familles de participer aux décisions concernant leur éducation

a. Acteurs mondiaux

- i. S'assurer que le Cadre du Comité Permanent Inter-Organisations sur la Responsabilité à l'Égard des Populations Touchées est respecté dans tous les contextes afin que les communautés déplacées soient associées de façon pertinente et continue aux décisions qui affectent directement leur vie.

b. Gouvernements nationaux

- i. Revitaliser les structures scolaires, telles que les associations parents-enseignants, les réseaux communautaires de protection de l'enfance, la gestion de l'établissement scolaire, et les associations d'enfants au sein des écoles.
- ii. Imposer que les comités d'écoles (comités de parents et d'étudiants) intègrent de façon représentative des membres de la communauté PDIP.
- iii. Impliquer les enseignants et les enfants et jeunes déplacés dans la conception et l'évaluation de la planification et de la programmation du secteur éducatif national.

c. ONG et OBC

- i. Impliquer les enseignants et les enfants et jeunes déplacés dans la conception et l'évaluation de la programmation des ONG sur l'éducation.

2. Assurer un accès égal à l'éducation pour tous les enfants et jeunes déplacés

a. Acteurs mondiaux

- i. Instaurer des systèmes d'inscription alternatifs pour les PDIP, demandant moins de documentation, à partir de l'expérience tirée du travail auprès des réfugiés, utilisant par exemple le numérique et la biométrie.
- ii. Investir dans une offre d'éducation pouvant accueillir les PDIP, y compris des parcours d'apprentissage flexibles et une programmation pluriannuelle.

b. Gouvernements nationaux

- i. Mettre en place des politiques visant à supprimer les frais de scolarité pour tous les enfants et jeunes et prendre des mesures spécifiques pour protéger le droit à l'éducation pour les personnes déplacées.
- ii. Pour identifier les personnes et évaluer les niveaux d'éducation, instaurer des alternatives à la documentation formelle de la communauté d'origine.
- iii. Permettre aux étudiants de s'inscrire à l'école à n'importe quel moment de l'année.
- iv. S'assurer que les données sur les étudiants déplacés sont désagrégées à tous les niveaux dans le Système d'information de gestion de l'éducation.
- v. Étendre les programmes de protection sociale (santé, nutrition, repas à l'école, protection) aux familles pour s'assurer que les étudiants demeurent dans le système éducatif ; se concentrer sur les zones vulnérables.
- vi. Investir dans une offre d'éducation qui puisse accueillir les PDIP, y compris des programmes d'éducation de transition ou de rattrapage. Ceux-ci doivent être reconnus et permettre aux étudiants une transition vers le système éducatif formel.

c. ONG et OBC

- i. Soutenir les familles déplacées à l'intérieur de leur pays avec une aide non-alimentaire, des allocations pour l'éducation et/ou des subventions pour démarrer des activités permettant de générer des revenus.
- ii. Travailler avec les familles déplacées à l'intérieur de leur pays pour leur permettre de rejoindre le système éducatif formel.
- iii. Cibler des campagnes de retour à l'école à destination des filles, y compris celles en âge d'être scolarisées qui ont été forcées de se marier ou ont des enfants.
- iv. Aider les apprenants déplacés à l'intérieur de leur pays avec des cours de langue locale.

3. Participer aux mesures en cours pour renforcer la qualité de l'éducation dispensée aux enfants et aux jeunes des communautés déplacées et des communautés d'accueil

a. Acteurs mondiaux

- i. Engager des enseignants déplacés à l'intérieur de leur pays dans des forums destinés à réunir des enseignants travaillant dans des contextes de crise.
- ii. Mener une recherche plus poussée sur les défis et opportunités pour les enseignants en situation de déplacement et l'efficacité des programmes de formation.

b. Gouvernements nationaux

- i. Mobiliser un nombre acceptable de psychologues et de conseillers pour aider les étudiants et les enseignants dont l'expérience avec la violence compromet leur capacité à apprendre et à enseigner.
- ii. Développer et mettre en œuvre des politiques assurant à tous les enseignants dans le même contexte une rémunération et des conditions de travail équivalentes.
- iii. Reconnaître la certification des enseignants issus de communautés PDIP.

c. ONG et OBC

- i. Soutenir le bien-être des enseignants.
- ii. Former les enseignants et le personnel scolaire à proposer un soutien psycho-social et un apprentissage socio-émotionnel, et à identifier les enfants qui auraient besoin d'être redirigés vers la protection de l'enfance.
- iii. Développer la capacité des enseignants à soutenir les étudiants en situation de handicap.

4. Veiller à ce que les plans nationaux du secteur de l'éducation soient sensibles aux crises

a. Acteurs mondiaux

- i. S'assurer que les PDIP sont associées dans la planification des appels d'intervention d'urgence pour l'éducation.
- ii. Continuer de plaider pour des solutions durables en faveur des PDIP dans la programmation nexus.

b. Gouvernements nationaux

- i. Revoir chaque année les plans pour le secteur de l'éducation ainsi que les plans d'urgence.
- ii. Collaborer avec l'Unesco IIEP pour obtenir des conseils sur la planification du secteur de l'éducation sensible aux crises.
- iii. Tirer les leçons des réponses à la COVID-19 pour assurer l'équité dans le traitement des crises (par exemple, l'apprentissage à distance).

c. ONG et OBC

- i. Travailler avec les acteurs locaux et au travers de mécanismes de coordination pour se préparer et répondre aux phénomènes cycliques de déplacements.
- ii. Réunir les acteurs pour soutenir la planification d'une éducation sensible aux crises.

5. Faire des écoles des lieux sûrs où tous les enfants pourront étudier et grandir

a. Acteurs mondiaux

- i. Continuer le plaidoyer pour empêcher les attaques contre l'éducation et promouvoir l'application de la Déclaration pour des écoles sûres.

b. Gouvernements nationaux

- i. Les gouvernements doivent soutenir la Déclaration pour des écoles sûres et prendre des mesures pour mettre formellement en œuvre des mesures et suivre les pratiques exemplaires tirées d'autres contextes.
- ii. Mettre en place dans les écoles des codes de conduite qui pourront être adaptés et déployés à l'échelle nationale.

c. ONG et OBC

- i. Travailler avec des groupes scolaires locaux pour faire prendre conscience de l'importance de la sécurité à l'école, y compris la protection contre les attaques envers l'éducation et les comportements à l'école tels que le harcèlement.

6. Améliorer la collecte de données sur les communautés déplacées

a. Acteurs mondiaux

- i. Travailler au niveau mondial pour identifier des approches plus cohérentes de la collecte des données sur les communautés PDIP qui peuvent être déployées rapidement dans le cadre d'un processus plus large de collecte et d'agrégation des données d'intervention humanitaire.

b. Gouvernements nationaux

- i. Intégrer la collecte des données grâce au Système d'information de gestion de l'éducation qui est suffisamment agile pour capturer les données d'inscription des PDIP dans leur communauté d'origine et qui est ensuite transférée vers ce nouvelles communautés.

c. ONG et OBC

- i. S'assurer que les données collectées par les ONG et les OBC locales qui travaillent auprès des communautés déplacées sont uniformes, cohérentes et partagées de façon régulière avec le Ministère de l'éducation.

RÉFÉRENCES

- Davies, L. (2005). *Evaluating the link between conflict and education*. *Journal of Peacebuilding & Development*, 2(2), 42-58.
- Global Coalition to Protect Education for Attack (2015). *Safe Schools Declaration* <https://ssd.protectingeducation.org/safe-schools-declaration-and-guidelines-on-military-use>
- IGAD (2017). *Djibouti Declaration on Refugee Education*. <https://www.right-to-education.org/resource/djibouti-declaration-refugee-education>
- 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). (2013). *INEE guidance note on conflict sensitive education*. New York: INEE. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-conflictsensitive-education>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2020). *Accelerated education*. <https://inee.org/collections/accelerated-education>
- Inter-agency Network for Education In Emergencies (INEE). (2020). *Refugee education during COVID-19: Crisis and Opportunity*. New York: INEE <https://inee.org/resources/refugee-education-during-covid-19-crisis-and-opportunity>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2021). *Humanitarian development coherence in education: Working together in crisis contexts*. New York: INEE. <https://inee.org/resources/humanitarian-development-coherence-education-workingtogether-crisis-contexts>
- Inter-Agency Standing Committee (IASC). (2011). *Framework on Accountability to Affected Populations*. IASC Taskforce on Accountability to Affected Populations.
- Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC). (2019a). *The road from Yemen: Part 5*. <https://www.internal-displacement.org/expert-opinion/the-road-from-yemen-part-5>.
- Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC). (2019b). *Twice invisible: Accounting for internally displaced children*. <https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/201911-twice-invisible-internally-displaced-children.pdf>
- Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC). (2019c). *Women and girls in internal displacement*. <https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/202003-twice-invisible-internally-displaced-women.pdf>
- Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC). (2021). *Global Report on Internal Displacement 2021: Internal displacement in a changing climate*. https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/grid2021_idmc.pdf
- Mendenhall et al. (2019a). *Teachers in Forced Displacement Contexts: Persistent Challenges and Promising Practices in Teacher Supply, Quality, and Well-Being*. *Journal on Education in Emergencies* 5 (1): 123-32. New York: INEE https://archive.nyu.edu/bitstream/2451/60976/2/JEiE_Vol5No1_Teachers-in-Forced-Displacement-Contexts_December2019.pdf
- Mendenhall, M., Gomez, S., & Varni, E. (2019b). *Teaching amidst conflict and displacement: Persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266060>

- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., Gichuhi, L., Nyagah, G., Okoth, U., & Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees In Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies* 1 (1). <https://inee.org/collections/journal/volume-1-number-1>
- Save the Children. (2020). Action towards increased quality education for internally displaced children: Recommendations for the High-Level Panel on Internal Displacement. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/19045/pdf/action_towards_education_id_children.pdf
- Shah, R. (2019). *Transforming systems in times of adversity: Education and resilience* (USAID white paper). Washington, DC: USAID, Office of Education. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190448eng.pdf>
- UNHCR. (2016). No more excuses: Provide education to all forcibly displaced people. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244847>
- UNHCR (2020a). Refugee Statistics. UNHCR USA website. <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/statistics/>
- UNHCR. (2020). *Unlocking solutions for the internally displaced* (submission to the High-Level Panel on Internal Displacement). Geneva: UNHCR. https://www.un.org/internal-displacement-panel/sites/www.un.org.internal-displacement-panel/files/unlocking_solutions_for_idps_additional_submission_to_the_high_level_panel_final_30.09.20.pdf
- UNHCR. (2021). Refugee statistics. <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/statistics/>
- UNICEF. (2020a, May). *Lost at home: The risks and challenges for internally displaced children and the urgent actions needed to protect them*. New York: UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/Lost-at-home-risks-and-challenges-for-IDP-children-2020.pdf>
- UNICEF. (2020b). *Voices of young IDPs and their host communities* (submission to the High-level Panel on Internal Displacement). New York: UNICEF. https://www.un.org/internal-displacement-panel/sites/www.un.org.internal-displacement-panel/files/unicef_unmgcy_global_report.pdf
- UNICEF. (2020c). *Education solutions for migrant and displaced children and their host communities* (working paper). <https://www.unicef.org/media/64721/file>
- UNICEF & IDMC. (2020). *Equitable access to quality education for internally displaced children*. <https://www.unicef.org/media/56196/file/Equitable%20access%20to%20quality%20education%20for%20internally%20displaced%20children.pdf>
- UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). (2004). *Guiding Principles on Internal Displacement*. <https://reliefweb.int/report/world/guiding-principles-internal-displacement-2004>
- United Nations, (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/>
- United Nations (2018). *Global Compact on Refugee Education*. Resolution A/73/12. United Nations. New York, NY.
- World Bank. (2020). *Forced displacement: Refugees, internally displaced and host communities*. <https://www.worldbank.org/en/topic/forced-displacement>



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