

ATTENTION À L'ÉCART 3 :

Équité et inclusion dans et par l'éducation
des filles en situations de crises



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

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

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 © 2023

Citation suggérée :

Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE). (2023). Attention à l'écart 3 : Équité et inclusion dans et par l'éducation des filles en situations de crise. INEE. New York, NY. <https://inee.org/fr/ressources/attention-lecart-3-equite-et-inclusion-dans-et-par-leducation-des-filles-en-situations>

Licence :

Le présent document fait l'objet d'une licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Il est attribué au Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE).



Image de couverture :

République centrafricaine, 2021 © Itunu Kuku, NRC

REMERCIEMENTS

Ce rapport a été commandé par le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) sous l'égide du Groupe de Travail sur le Genre de l'INEE et rédigé par Education Development Trust. Sarah Holst a dirigé l'équipe des autrices, qui comprenait également Ella Page, Rachael Fitzpatrick et Ruth Naylor. Vollan Ochieng et Kate Haden ont également apporté leur soutien à la recherche. Les constatations et les conclusions de ce rapport sont celles des autrices et ne reflètent pas nécessairement les positions ou les politiques de Education Development Trust ou de l'INEE.

Nous tenons à remercier le Groupe de Travail sur le Genre de l'INEE et les autres personnes qui ont donné de leur temps et de leur expertise pour enrichir ce rapport. Ce rapport a été examiné par les pairs suivants : Ana Benalcázar, Aprendizaje en Movimiento ; Ennereta Kabade, Aga Khan Foundation ; Amanda Moll, Ellen Chigwanda, CARE International ; Amy Folan, Bernadette Crawford, Concern Worldwide ; Hannah Kunz, Nalini Chugani, Education Development Center ; Outi Perahuhta, Conseil finlandais pour les réfugiés ; Beverly Mumbo, Lydia Madyirapanze, Teresa Omondi, Forum for African Women Educationalists ; Pia Wipperfuether, Alicia Stenzel, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (GIZ) ; Sandrine Bohan Jacquot, Brooke Winterburn, Humanity & Inclusion ; Zohra Lakhani, Affaires mondiales Canada ; Jill Drzewiecki, Giacomo Concina, Jesuit Refugee Service ; Sophia D'Angelo, indépendante ; Margaret Ngotho, Lifeskills Promoters ; Margaret Lesuada, ministère de l'Éducation – Kenya ; Gundrun Østby, Peace Research Institute Oslo ; Alison Joyner, Pete Simms, Plan International ; Loise Kamau, RefuSHE Kenya ; Rachel Pell, Right To Play ; Jean Providence Nzabonimpa, The African Capacity Building Foundation ; Chrissy Hart, Together for Girls ; Anna Cristina D'Addio, UNESCO Global Education Monitoring Report ; Takudzwa Kanyangarara, Shiraz Chakera, Anika Tanjim, UNICEF ; Beth Johnson, USAID ; Mwamandi Munthali, Voluntary Service Overseas ; et Kelly Graham, World University Service of Canada. Le Secrétariat de l'INEE a apporté un soutien et une révision supplémentaires : Oula Abu-Amsha, Sonja Anderson, Myriam Jafaar, Rachel McKinney, Sarah Montgomery et Rachel Smith.

L'INEE remercie Affaires mondiales Canada pour le soutien financier apporté à ce rapport.

L'INEE est reconnaissant aux agences, fondations, institutions et aux personnes qui apportent un soutien financier et un soutien en nature au réseau.

Le processus d'élaboration du rapport de développement a été géré par Lauren Gerken, coordinatrice pour la thématique du Genre de l'INEE.

La révision du document a été réalisée par Jill Merriman.

Cette traduction a été réalisée dans le cadre d'une collaboration entre Translators without Borders (CLEAR Global) et l'INEE.

La conception a été assurée par 2DStudio.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
ACRONYMES	7
RÉSUMÉ ANALYTIQUE	9
SYNTHÈSE GRAPHIQUE	15
CHAPITRE 1. INTRODUCTION	17
1.1. Objectif et champ d'application du rapport	17
1.2. Méthodologie, disponibilité des données et limites	19
1.3. Aggravation des crises : COVID-19, climat et conflit	21
CHAPITRE 2 : APERÇU DU DÉVELOPPEMENT DES POLITIQUES DEPUIS CHARLEVOIX	24
2.1. Engagements et initiatives au niveau mondial	25
2.2. Suivi des politiques et lois nationales	28
CHAPITRE 3. RECRUTEMENT ET MAINTIEN DES ENSEIGNANTES	31
3.1. Représentation des femmes dans le corps enseignant	32
3.1.1. Importance du sexe des enseignants dans la scolarisation, le maintien à l'école et l'apprentissage	36
3.1.2. Les opinions des enseignants peuvent refléter des stéréotypes de genre	38
3.1.3. Pénurie d'enseignants dans les camps de personnes réfugiées	40
3.2. Qualifications des enseignants dans les pays touchés par une ou plusieurs crises	40
3.2.1. Les enseignants ayant un niveau minimum de formation pédagogique	41
3.2.2. Qualifications du personnel enseignant	42
3.3. Expériences des enseignantes au sein du personnel enseignant	43
3.3.1. Accès à la formation et au développement professionnel	43
3.3.2. Départ et recrutement des enseignantes	44
3.3.3. Bien-être du personnel enseignant	46
3.4. Les femmes à la tête des écoles	47
3.5. Pratiques prometteuses pour soutenir les enseignantes : Recruter, soutenir, promouvoir	49
3.5.1. Recrutement sensible au genre et amélioration des conditions de travail	49
3.5.2. Accès au développement professionnel et soutien au bien-être	50
3.5.3. Développer des rôles alternatifs dans l'éducation et des voies d'accès à l'enseignement	52

CHAPITRE 4. LES FILLES EN SITUATION DE HANDICAP ET L'ÉDUCATION INCLUSIVE 55

4.1. Développement et disponibilité de données sur les enfants en situation de handicap fonctionnel	58
4.1.1. Développement d'outils de collecte des données et de questions pour identifier les enfants en situation de handicap	59
4.1.2. Manque de cohérence des données disponibles	62
4.2. Les filles en situation de handicap vont-elles à l'école et apprennent-elles ?	63
4.3. Mesures prises pour une éducation inclusive	66
4.3.1. Accessibilité des infrastructures scolaires et des salles de classe	67
4.3.2. Systèmes et environnement politique	74

CHAPITRE 5. ÉDUCATION AUX DROITS ET À LA SANTÉ SEXUELLE ET REPRODUCTIVE (DSSR) EN SITUATIONS D'URGENCE 77

5.1 Introduction à l'éducation et aux DSSR	79
5.2 La nécessité de dispenser les DSSR dans les contextes de conflit et de crise	80
5.3 Couverture et exhaustivité des DSSR et de l'ECS dans les pays touchés par un conflit ou une crise	85
5.3.1. Couverture des lois, politiques et programmes scolaires d'éducation sexuelle	87
5.3.2. Couverture des programmes scolaires d'ECS	89
5.3.3. L'ECS et les enfants déscolarisés	91
5.3.4. Quels sont les éléments nécessaires pour proposer des programmes scolaires efficaces en matière d'ECS ?	92
5.4. Comment l'éducation aux DSSR peut atteindre efficacement les filles dans les pays touchés par une crise	95
5.4.1. Le rôle des jeunes en tant que défenseurs des DSSR	96
5.4.2. Mise en œuvre de l'ECS via des plateformes en ligne	97

CHAPITRE 6. COMBLER L'ÉCART : AVONS-NOUS PROGRESSÉ ? 100

6.1. Progrès dans les taux de scolarisation et d'achèvement des filles	103
6.1.1. Taux de déscolarisation	103
6.1.2. Estimations du nombre total de filles déscolarisées dans les pays touchés par une crise	104
6.1.3. Taux d'achèvement	105
6.1.4. Taux d'achèvement du primaire	108
6.1.5. Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire	111
6.1.6. Taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire	114

6.1.7. Inscription dans l'éducation maternelle	117
6.1.8. Éducation supérieure / Enseignement et formation technique et professionnelle	117
6.1.9. Taux d'achèvement en zones rurale et urbaine	120
6.1.10. Quintiles de richesses et taux d'achèvement	121
6.2. Apprentissage	122
CHAPITRE 7. FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES FEMMES DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UNE CRISE	123
7.1. Dépenses publiques nationales	124
7.2. Dépenses internationales	128
7.3. Dépenses internationales consacrées aux filles et aux femmes	130
CHAPITRE 8. CONCLUSIONS	131
8.1. Preuve des progrès réalisés	131
8.2. Lorsque les écarts persistent	132
8.2.1. Priorité aux budgets consacrés à l'éducation	132
8.2.2. Les écarts dans le personnel enseignant féminin	133
8.2.3. Écarts limitant le soutien aux enfants en situation de handicap	134
8.2.4. Les écarts dans l'offre de l'ECS peuvent creuser les inégalités liées au genre	135
ANNEXE 1. ÉTUDES DE CAS	137
ÉTUDE DE CAS 1. Éducation en situations d'urgence et atténuation de l'impact de la COVID-19 pour les personnes réfugiées rohingyas et les communautés d'accueil (Bangladesh)	137
ÉTUDE DE CAS 2. Conseil pour l'éducation des réfugiés : Des voix pour le soutien et le bien-être du personnel enseignant dans les contextes de crise	139
ÉTUDE DE CAS 3. Éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap – Cisjordanie et Gaza	142
ÉTUDE DE CAS 4. Améliorer la qualité et l'éducation inclusive (AQEI)	147
ÉTUDE DE CAS 5. « Éducation pour le changement » : ECS pour les adolescents scolarisés et déscolarisés au Mali	151
ÉTUDE DE CAS 6. « Un espace pour le changement » : Mise en œuvre des DSSR au Centre pour jeunes de Zaatari	154
ANNEXE 2. Appel à l'action pour l'égalité entre les sexes	157
ANNEXE 3. Questions du Groupe de Washington	158
RÉFÉRENCES	169

ACRONYMES

AQEI	Améliorer la qualité et l'éducation inclusive
APD	Aide publique au développement
CIPD	Conférence internationale sur la population et le développement
CIDPH	Conventions des Nations Unies relatives aux droits des personnes handicapées
ECS	Éducation complète à la sexualité
ECW	Education Sans Délai
EDS	Enquête démographique et sanitaire
Équipe Spéciale sur les Enseignants	Équipe Spéciale internationale sur les Enseignants pour Éducation 2030
G7	Le groupe des sept
GEMR	Rapport mondial de suivi sur l'éducation
HCR	Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés
IPPF	Fédération internationale pour le planning familial
IST	Infection sexuellement transmissible
ISU	Institut de statistique de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)
ITGSE	Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité
LGBTQIA+	Personnes lesbienne, gay, bisexuelle, transgenre, queer, en questionnement, intersexe et asexuelle +
MICS	Enquête en grappes à indicateurs multiples
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCHA	Bureau de la coordination des affaires humanitaires
ODD	Objectif de développement durable
OMS	Organisation mondiale de la Santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies

OPH	Organisations de personnes vivant avec un handicap
OSC	Organisation de la société civile
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PCBS	Bureau central palestinien des statistiques
PDIP	Personne déplacée à l'intérieur de son propre pays
PIB	Produit intérieur brut
PRFI	Pays à revenu faible ou intermédiaire
RDC	République démocratique du Congo
RPDC	République populaire démocratique de Corée
SEA-PLM	Mesures de l'apprentissage primaire en Asie du Sud-Est
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
SSR/DSSR	Santé sexuelle et reproductive/ Droits et santé sexuels et reproductifs
STEM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
TPO	Territoires palestiniens occupés
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNFPA	Fonds des Nations Unies pour la population
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VBG	Violence basée sur le genre
VIEW	Visualisation des indicateurs de l'éducation dans le monde
VSBG	Violence sexuelle et basée sur le genre
WASH	Eau, assainissement et hygiène

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Le droit humain fondamental à l'éducation continue d'être violé à l'échelle mondiale. C'est particulièrement vrai pour les filles qui vivent dans des situations de crise, qui sont près de 2,5 fois plus susceptibles d'être déscolarisées que les filles vivant dans des pays qui ne sont pas en situations de crise. Dans les contextes d'urgence, les filles sont beaucoup plus susceptibles que les garçons d'être exclues des écoles. Les données sur les foyers montrent que près de 20 % des filles dans les contextes d'urgence ne vont pas à l'école primaire, contre 13 % de leurs pairs masculins. (Fonds des Nations unies pour l'enfance [UNICEF], 2021a). En outre, les adolescentes en situations de crise sont plus vulnérables à la violence, à l'exploitation, aux grossesses précoces, aux pratiques néfastes et aux mauvais résultats en matière de santé sexuelle et reproductive (SSR). Ces problèmes sont importants et insuffisamment pris en compte, les interventions éducatives dans les urgences et les crises prolongées étant gravement sous-financées. Ce sous-financement et cette violation du droit à l'éducation continuent d'avoir un impact disproportionné sur les groupes les plus marginalisés, creusant les inégalités et laissant pour compte ces groupes. Un de ces groupes marginalisés sur le plan de l'éducation est celui des filles en situation de handicap ; l'intersection du genre et de la situation de handicap faisant que ces filles sont plus susceptibles de voir leurs droits à l'éducation et à la protection contre la violence violés.

Les voix des filles sont souvent réduites au silence dans les urgences, ce qui rend leurs histoires invisibles. Leurs expériences vécues doivent être mieux comprises afin de plaider en faveur d'un financement et d'un soutien adéquats pour répondre à ce besoin mondial. Ce rapport souligne le besoin croissant et permanent d'investir dans l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation des personnes en situations de crise. Il s'appuie sur deux rapports précédents de *Attention à l'écart* pour mettre en évidence les obstacles multiples et croisés auxquels les filles sont confrontées dans les situations de crise. Ce rapport met en évidence les besoins et les lacunes des personnes qui vivent avec un handicap en situations de crise, des enseignantes et de leur bien-être, ainsi que de l'éducation sexuelle pour remédier aux mauvais résultats des filles en matière de SSR, qui s'aggravent dans les situations de déplacements et de crise. S'il s'agit d'un rapport de suivi qui examine la situation actuelle et les progrès (ou l'absence de progrès), il s'efforce également de mettre en avant les pratiques prometteuses au niveau du pays, où des changements sont observés pour améliorer les résultats d'apprentissage, la sécurité et les opportunités de vie.

Ce rapport est axé sur trois thèmes :

- **Recrutement et maintien des enseignantes** : Obstacles et moyens mis en place pour permettre aux enseignantes d'entrer, de rester et de progresser dans la profession d'enseignante dans les zones de crise, les zones difficiles et les contextes touchés par les conflits. Il s'agit notamment de prendre en considération les enseignantes réfugiées, ainsi que celles qui se trouvent dans des contextes de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDIP), de crises prolongées et de zones difficiles.
- **Filles qui vivent avec un handicap et éducation inclusive tenant compte du genre** : Comprendre les lacunes dans les données et les éléments probants pour éclairer le soutien aux filles qui vivent avec un handicap, et examiner l'accès à l'éducation de base et l'achèvement de celle-ci par rapport à leurs pairs qui ne sont pas en situation de handicap. Il s'agit également d'examiner la mise en place d'infrastructures d'éducation inclusive ainsi que les efforts déployés pour intégrer l'éducation inclusive tenant compte du genre.
- **Droits et santé sexuels et reproductifs (DSSR) en situations d'urgence** : Examiner l'accès à l'information et à l'éducation en matière de DSSR en situations d'urgence, en mettant l'accent sur le développement et la mise en œuvre d'une éducation sexuelle complète et inclusive dans les situations de crise pour les enfants scolarisés et déscolarisés.

Ce rapport fournit des données actualisées sur l'état de l'éducation et de la formation des femmes et des filles dans les 44 pays touchés par une ou plusieurs crises identifiés dans les deux premiers rapports et examine le rythme et la direction du changement sur la base des données disponibles.

CONSTATATIONS PRINCIPALES

DÉVELOPPEMENTS DE LA POLITIQUE

- Le Sommet mondial sur le handicap de 2022 a mis l'accent sur l'importance de garantir une éducation inclusive dans les situations de crise, d'urgence et de conflit, et sur l'engagement pris en ce sens. Le sommet a également mis l'accent sur la lutte contre les obstacles croisés auxquels sont confrontées les femmes et les filles en situation de handicap.
- Lors de la réunion des ministres des Affaires étrangères du Groupe des sept (G7) en 2022, il a été convenu collectivement d'augmenter la part de l'aide publique au développement (APD) bilatérale consacrée à la promotion de l'égalité entre les sexes, avec des engagements pris dans le communiqué pour contribuer à un système éducatif plus résilient, inclusif et transformateur sur le plan du genre.
- Parmi les sept nouveaux engagements mondiaux lancés lors du Sommet sur la transformation de l'éducation, l'un est spécifiquement axé sur la promotion de l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes et des filles ; un autre porte sur la transformation des systèmes éducatifs afin de permettre à tous les enfants touchés par une situation de crise de poursuivre leur éducation dans un environnement inclusif et sûr.
- L'initiative du Sommet sur la transformation de l'éducation visant à faire progresser l'égalité entre les sexes est une initiative phare de la transformation de l'éducation et sera promue, défendue et suivie en tant que telle. L'un des six « appels à l'action » issus du sommet demande aux gouvernements de placer l'égalité entre les sexes au cœur des plans sectoriels d'éducation, des budgets et des politiques.
- Des mesures ont été prises pour assurer la protection juridique des femmes et des jeunes filles qui vivent dans des contextes de crise, notamment au Mozambique, qui a adopté l'initiative « Safe to Learn » (« Apprendre en toute sécurité ») ainsi que des directives pour la réinsertion des jeunes filles pendant la grossesse et après l'accouchement, et au Cameroun, qui a adopté des cadres juridiques pour protéger le droit à l'éducation des jeunes filles enceintes. Toutefois, ces avancées n'atténuent pas les reculs par rapport aux progrès antérieurs, comme on l'a vu en Afghanistan depuis le retour au pouvoir des talibans.

PERSONNEL ENSEIGNANT

- Les pays touchés par une crise souffrent d'une grave pénurie d'enseignants qualifiés, et en particulier d'enseignantes. Cette pénurie est particulièrement marquée dans les zones définies comme des affectations difficiles ou dans un environnement hostile.
- La proportion d'enseignantes dans la population active est complexe et contextuelle. Dans les contextes de crise, le personnel enseignant compte proportionnellement plus de femmes que d'hommes aux niveaux pré-primaire et primaire, mais les enseignantes ne représentent en moyenne que 38 % du corps enseignant au niveau secondaire.
- Pour mieux recruter et retenir les enseignantes, les secteurs de l'éducation doivent donner la priorité à l'amélioration des conditions de travail et à la mise en place d'un développement professionnel de qualité qui aide les enseignantes à développer leurs compétences et leur permette de progresser.
- Dans de nombreux pays touchés par une ou plusieurs situations de crise, les femmes ont moins de chances que les hommes de remplir les conditions d'admission dans les établissements nationaux de formation du personnel enseignant. En réponse, d'autres voies d'accès à l'enseignement ont été explorées, avec des résultats prometteurs en termes d'augmentation du nombre de femmes sur le marché du travail et du nombre de filles terminant l'école secondaire - et, par conséquent, ayant le potentiel pour entrer dans la formation traditionnelle du personnel enseignant.

- De nouvelles données indiquent que la présence de femmes à la tête des écoles est associée à de meilleurs résultats pour les apprenants et à des écoles plus sûres pour les filles. Les femmes ont besoin de soutien pour accéder aux postes de direction dans les écoles, et il faut travailler davantage à l'élaboration de programmes et de politiques efficaces pour aider les femmes à accéder aux postes de direction.
- Le bien-être du personnel enseignant doit être prioritaire. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre l'expérience des enseignantes dans les contextes de crise et l'impact des programmes de bien-être du personnel enseignant.

SITUATION DE HANDICAP

- Les filles en situation de handicap sont confrontées à des obstacles multiples et croisés dans l'accès à l'école et à l'apprentissage. Pas moins de 33 millions d'enfants en situation de handicap ne sont pas scolarisés dans les pays à revenu faible et intermédiaire (PRFI), et les enfants en situation de handicap sont particulièrement exposés au risque d'être privés d'éducation lorsque leurs systèmes de soutien sont affectés par une crise ou un conflit.
- La disponibilité de données sur les enfants en situation de handicap et leur expérience de l'éducation a considérablement progressé, en grande partie grâce à l'adoption et à l'adaptation à grande échelle des questions du Groupe de Washington. Toutefois, il reste encore beaucoup à faire pour obtenir des données internationales systématiques et de qualité. Les filles en situation de handicap peuvent être invisibles et exclues de la collecte des données, ce qui rend d'autant plus urgente la nécessité d'améliorer et d'étendre les données et la recherche.
- Le nombre d'écoles disposant de certaines adaptations en matière d'accessibilité a progressé, mais des efforts supplémentaires sont nécessaires pour s'assurer que les adaptations répondent aux besoins des filles au sein de leurs communautés.
- Les politiques et les engagements en faveur de l'éducation inclusive doivent être soutenus par une formation des enseignants de haute qualité et un développement professionnel continu lié à l'inclusion, ainsi que par le développement de systèmes holistiques qui facilitent l'inclusion des personnes en situation de handicap.
- Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour comprendre quelles dispositions en matière d'éducation inclusive et sensible au genre sont les plus efficaces pour améliorer les expériences - et, en fin de compte, l'apprentissage - des filles en situation de handicap.

DSSR

- En 2018, 32 millions des 134 millions de personnes qui ont besoin d'aide humanitaire étaient des femmes et des filles en âge de procréer, toutes ayant besoin d'informations et de services en matière de droits et de santé sexuels et reproductifs (DSSR). L'éducation aux DSSR est essentielle pour prévenir les grossesses non désirées, qui entraînent l'abandon ou l'exclusion de l'école pour près de 4 millions d'adolescentes chaque année, rien qu'en Afrique subsaharienne.
- Dans les pays touchés par une ou plusieurs situations de crise, on observe un manque de connaissances approfondies sur le VIH/sida, ce qui entraîne des taux d'infection plus élevés chez les adolescentes et leurs enfants. Cependant, il est prouvé que les adolescentes qui bénéficient d'une éducation sexuelle à l'école ont une meilleure connaissance du VIH, une plus grande efficacité dans l'utilisation des préservatifs et une plus grande confiance en elles pour refuser les rapports sexuels, ce qui réduit les taux d'infection. Les chercheurs ont également observé que les programmes d'éducation complète à la sexualité (ECS) qui abordent les questions de genre et de pouvoir sont beaucoup plus souvent associés à des taux plus faibles d'infections sexuellement transmissibles (IST) et de grossesses non désirées que les programmes qui se concentrent uniquement sur les aspects biologiques de la reproduction et n'abordent pas les inégalités de genre et les dynamiques de pouvoir.

- Très peu de pays touchés par une ou plusieurs situations de crise disposent d'un programme scolaire d'ECS pour les enfants déscolarisés. Cependant, lorsqu'un curriculum a été élaboré pour cibler spécifiquement les groupes déscolarisés, le contenu de la formation semble être beaucoup plus complet et couvrir un plus large éventail de sujets que les programmes scolaires, ce qui permet d'aborder des sujets plus sensibles et plus difficiles.
- La résistance à la mise en œuvre de l'ECS est plus forte dans les écoles primaires que dans les classes supérieures. Cette résistance provient principalement de la communauté et des organisations religieuses, ce qui crée des attitudes négatives à l'égard de l'ECS à cet âge. Cependant, compte tenu du nombre élevé de filles trop âgées dans les écoles primaires en situations de crise et du fait que 90 % des filles sont plus susceptibles d'être déscolarisées au niveau secondaire que dans les situations hors crise, la nécessité d'offrir des cours d'ECS au niveau primaire est évidente.
- L'efficacité de l'ECS dispensée dans les écoles dépend fortement des connaissances et de la formation des enseignants, ainsi que des attitudes et des préjugés liés au genre qui leur sont inhérents. Sans formation ni soutien, les enseignants ne se concentrent que sur les sujets les moins controversés et peuvent renforcer des normes de genre néfastes.
- Les jeunes doivent être au cœur du développement des programmes scolaires de DSSR - avec des programmes conçus par elles et pour elles - et les approches de sensibilisation réussies se sont appuyées sur les jeunes en tant qu'éducatrices de leurs pairs. Parmi ces approches réussies, on peut citer la diffusion de l'éducation aux DSSR au moyen de plateformes Web.
- Les hommes dominant souvent la prise de décision en matière de DSSR, ce qui limite la capacité des épouses et des filles à accéder aux moyens de contraception et augmentent les besoins non satisfaits observés chez les adolescentes. Il est essentiel d'impliquer les hommes et les garçons dans l'éducation aux DSSR pour commencer à s'attaquer aux dynamiques de pouvoir inéquitables, aux normes de genre néfastes et aux masculinités toxiques qui peuvent façonner le comportement des hommes et des garçons d'une manière qui compromet l'accès et les choix des femmes et des filles en matière de santé sexuelle et reproductive (SSR).

COMBLER L'ÉCART : FAISONS-NOUS DES PROGRÈS ?

- Il reste difficile d'obtenir des données ventilées précises et fiables, de nombreux systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) n'ayant pas été mis à jour ou publiés depuis la publication de *Attention à l'écart 2* au printemps 2022.
- Dans les pays touchés par une ou plusieurs situations de crise, les filles sont deux fois plus susceptibles d'être déscolarisées qu'ailleurs (pour le primaire et le premier cycle du secondaire uniquement).
- Dans les pays en crise, 68 % des filles du primaire, 49 % du premier cycle du secondaire et 30 % du deuxième cycle du secondaire achèvent leur scolarité.
- Pour les filles des pays touchés par un conflit, les taux de croissance de l'achèvement des études sont lents aux niveaux du primaire et du premier cycle du secondaire (en moyenne 1 % par an) et encore plus lents au niveau du deuxième cycle du secondaire (en moyenne 0,5 % par an). Au rythme actuel, il faudra encore 139 ans pour que 100 % des filles achèvent le deuxième cycle d'éducation secondaire.
- Selon les estimations d'Éducation Sans Délai (ECW), 91 % des enfants scolarisés dans les pays couverts par les plans/appels inter-agences n'apprennent pas. Les enfants et les adolescents devraient obtenir de moins bons résultats en mathématiques qu'en lecture, bien que le tableau soit sombre pour les deux matières ; on estime que 91 % d'entre elles et eux sont scolarisés, mais n'ont pas d'apprentissage en mathématiques, contre 85 % en lecture dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Il est impossible de ventiler ces estimations par sexe en raison du manque de données primaires sur les résultats d'apprentissage.

FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES FEMMES ET DES FILLES DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UNE SITUATION DE CRISE

- La disponibilité des données sur le financement de l'éducation s'est améliorée. Des données sur les dépenses nationales en éducation sont désormais disponibles pour 33 pays touchés par une situation de crise.
- De 2016 à 2020, on observe une légère baisse du pourcentage des dépenses publiques consacrées à l'éducation : 13,5 % à 12,9 %. Le pourcentage du produit intérieur brut (PIB) consacré à l'éducation est resté constant, à 3,4 %.
- Le financement de l'appel humanitaire demandé par l'éducation est passé de 876 millions de dollars américains en 2018 à 2,954 milliards de dollars américains en 2020, en partie à cause de la crise ukrainienne. La proportion des appels en matière d'éducation financés était de 48,2 % en 2018, de 39,8 % en 2020 et de 26,4 % en 2022 en raison de l'augmentation de la demande, bien que les niveaux de financement soient restés stables.
- La proportion du financement de l'éducation par l'APD ciblant l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes a augmenté dans l'ensemble du secteur, avec une augmentation particulière du financement ciblé au niveau post-secondaire.
- Le soutien à l'éducation est menacé par l'augmentation du nombre de crises émergentes et prolongées dans le monde, notamment le conflit en cours en Ukraine et les conséquences de la COVID-19. Cette situation continue de créer des priorités de financement concurrentes, ce qui conduit les donateurs à modifier leurs dotations.

RÉSUMÉ DES PROGRÈS ET DES ÉCARTS

Depuis la rédaction du deuxième rapport *Attention à l'écart* début 2022, certains changements sont intervenus dans les données internationales sur l'accès à l'éducation, à la formation et à l'apprentissage des filles et des femmes touchées par les situations de crises et les conflits. Des progrès ont été réalisés pour atteindre les objectifs fixés dans la [Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité](#). Pour les filles déscolarisées en contextes de crise, l'écart entre les genres au niveau secondaire se réduit, et nous constatons des améliorations lentes mais régulières des taux d'achèvement du cycle primaire et du premier cycle du secondaire. Malgré ces progrès, il faudra attendre 2090 pour que toutes les filles déscolarisées qui vivent dans les situations de crise accèdent à l'école sans un investissement plus important, et les taux d'achèvement pour les filles reposent sur des données qui, pour de nombreux pays, ne tiennent pas encore compte de l'impact de la COVID-19. Certaines études et données ont déjà montré l'impact de la COVID sur les inégalités de genre dans l'éducation, y compris pour les populations réfugiées. En outre, des taux d'augmentation lents masquent des taux encore plus lents pour les personnes qui présentent des vulnérabilités croisées, notamment les situations de handicap.

Des progrès continuent d'être observés dans l'attention et l'engagement de la communauté mondiale et des donateurs en ce qui concerne l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation, ainsi que l'importance pour toutes les filles en situations de crise d'être en mesure d'achever 12 années d'éducation de qualité et sûre. Ces engagements sont démontrés par les principaux donateurs qui défendent l'égalité entre les sexes dans leurs politiques et programmes : par exemple, le Partenariat mondial pour l'éducation intègre le genre dans tous ses programmes, ECW s'engage à cibler l'égalité entre les sexes dans tous les nouveaux investissements (comme indiqué dans le nouveau [Plan stratégique 2023-2026](#)), et ECW inclut une dotation minimale en ressources pour les interventions ciblées sur le genre et accroît ses propres capacités en matière de genre, ainsi que ses partenariats avec les organisations locales de femmes.

Toutefois, des lacunes importantes subsistent au niveau des données, de la fourniture de services et des investissements. Le nombre d'appels à financement dans des contextes humanitaires qui sont financés continue de diminuer, les pays les plus développés dépensent désormais une plus grande part de leurs budgets d'APD à l'intérieur de leurs propres frontières.

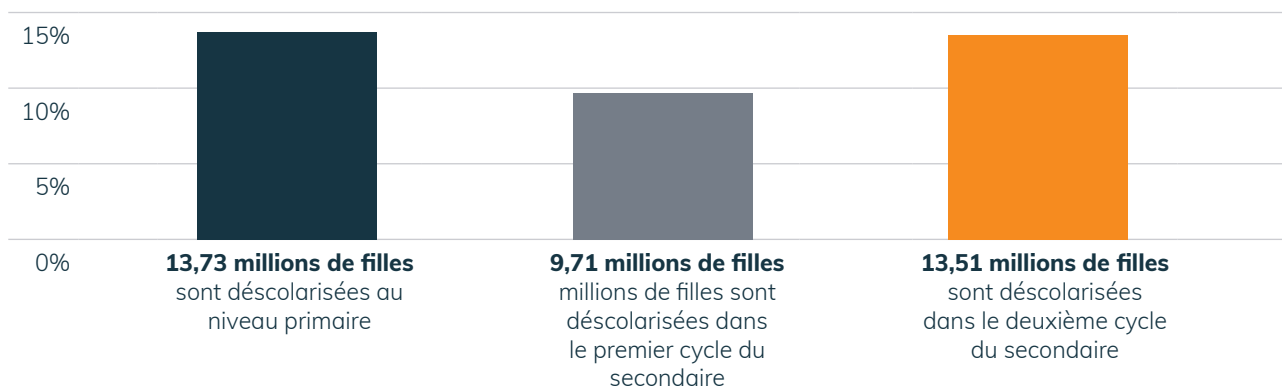
En outre, il y a toujours un manque de données collectées et détenues au niveau national concernant les enfants en situation de handicap, ce qui limite notre compréhension de leurs expériences vécues, notamment l'incidence de la violence à laquelle ils et elles sont confrontés. Les politiques d'éducation inclusive au niveau national, assorties de plans de mise en œuvre clairs, ne sont pas toujours en place ou financées, et les enfants en situation de handicap continuent d'être déscolarisés en situations de crise. Là où ces enfants ont pu accéder aux écoles, les environnements ne sont pas totalement inclusifs, ce qui entrave leur apprentissage.

Nous continuons également à observer une pénurie d'enseignants dans les contextes de crises, en particulier dans les zones de déplacements, et très peu de plans et de politiques sont mis en place pour soutenir l'accession des femmes à des postes de direction, ce qui améliore l'assiduité et le bien-être des apprenantes. Par ailleurs, la sécurité des enseignantes dans les situations de conflit continue d'être menacée, les politiques et stratégies mises en place pour les protéger des abus étant limitées. Le manque de réseaux de soutien par les pairs contribue également au faible taux de maintien des enseignantes en situation de déplacements.

Enfin, nous constatons d'énormes lacunes dans l'offre de DSSR et d'ECS pour les populations scolarisées et déscolarisées. La résistance de la communauté à ce concept, l'absence d'un programme scolaire adapté, le manque de connaissances du personnel enseignant pour dispenser un contenu fondé sur les droits et abordant les inégalités de genre, et la réticence à dispenser l'ECS aux jeunes apprenants sont autant de facteurs qui contribuent à des résultats médiocres en matière de SSR - une situation aggravée par les conditions rencontrées dans les situations de crise.

SYNTHÈSE GRAPHIQUE

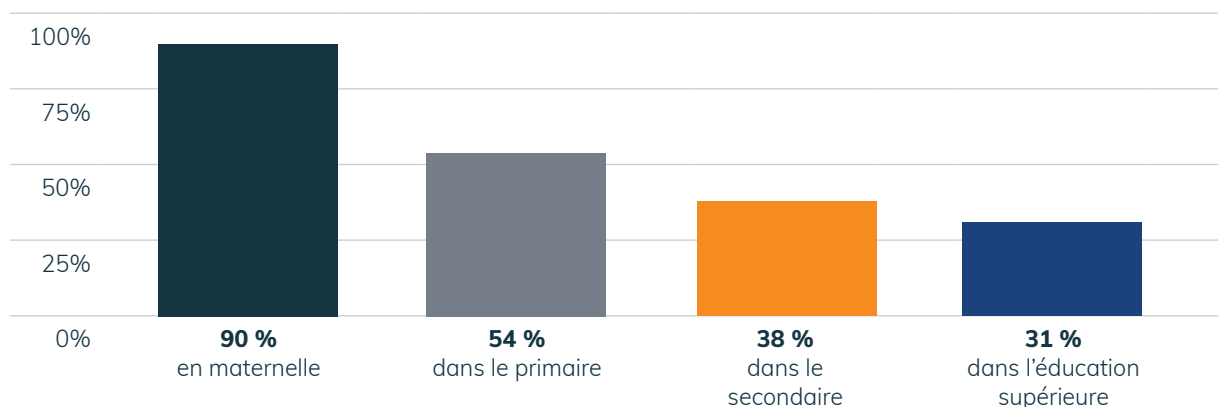
Pays touchés par une ou plusieurs situations crise :



Faute d'investissements et de soutien plus importants, il faudra attendre **2090** pour que toutes les filles qui vivent dans des situations de crise aient accès à l'école :

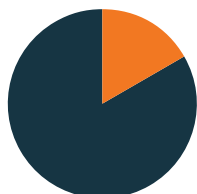


La proportion de femmes dans le corps enseignant en contextes de crise est de :

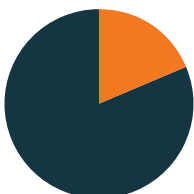




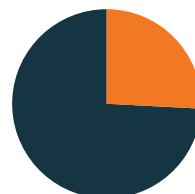
Les enfants en situation de handicap sont particulièrement vulnérables au risque de se voir refuser une éducation lorsque leurs systèmes de soutien sont affectés par une crise ou un conflit. Dans les PRFI, **33 millions** d'enfants en situation de handicap ne sont pas scolarisés.



20 % des filles en situation de handicap ne sont pas scolarisées dans le primaire



23 % dans le premier cycle du secondaire



35 % dans le deuxième cycle du secondaire



32 millions des 134 millions

de personnes qui ont besoin d'une aide humanitaire en 2018 étaient des femmes et des filles en âge de procréer, qui ont toutes besoin d'informations et de services en DSSR



Éthiopie, 2021 © Martha Tadesse, IRC

CHAPITRE 1. INTRODUCTION

1.1 OBJECTIF ET CHAMP D'APPLICATION DU RAPPORT

Les urgences, les crises prolongées, le déplacement forcé et la migration représentent des défis uniques et complexes pour l'éducation, en particulier pour les filles et leurs éducatrices. Pour tenir notre engagement collectif de ne laisser personne de côté, nous devons donner la priorité aux personnes en situations de crise. Dans les situations de crise, le genre peut déterminer si un enfant va à l'école, s'il y reste et s'il a des possibilités de transition. Cela signifie que nous devons être capables de reconnaître les obstacles uniques et croisés auxquels les filles, les enfants en situation de handicap, les autres enfants et les jeunes marginalisés sont confrontés en contextes de crise, afin de concevoir et de mettre en œuvre des interventions qui permettent de surmonter ces obstacles. Cela exige de poursuivre la redevabilité et la recherche autour de l'éducation dans les situations de crise en tenant compte du genre et de l'intersectionnalité, un objectif auquel ce rapport cherche à contribuer.

Ce rapport s'appuie sur les conclusions des précédents rapports *Attention à l'écart de l'INEE : Attention à l'écart de 2021 : L'état de l'éducation des filles dans les crises et les conflits* et *Attention à l'écart 2 de 2022 : Recherche de solutions sûres et durables pour l'éducation des filles dans les situations de crises*. Dans *Attention à l'écart 3*, nous nous appuyons sur ces rapports en examinant les progrès réalisés par rapport aux engagements actuels en faveur de l'éducation des filles en situations de crise, ainsi que les nouveaux engagements pris depuis la publication des rapports précédents. Ce rapport examine l'état de l'éducation et de la formation des filles et des femmes touchées par les conflits et les crises, y compris les réfugiés et les populations déplacées internes. Les trois rapports *Attention à l'écart* ont été commandés par le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) sous l'égide du Groupe de Travail sur le Genre de l'INEE et du Groupe de Référence de l'INEE sur l'Éducation des filles en situations d'urgence, en réponse aux engagements pris par les dirigeants mondiaux de sept des plus grandes économies lors du 44e Sommet du G7, qui a été accueilli par le Canada en 2018.¹

Fin 2022, l'INEE et les autrices du rapport ont déterminé ensemble les thèmes principaux d'*Attention à l'écart 3*, qui ont été retenus pour combler les écarts mis en évidence dans les rapports précédents et pour fournir des informations pertinentes sur les crises récentes, actuelles et émergentes, telles que le relèvement après la COVID-19, le conflit en Ukraine, les impacts des catastrophes et de l'insécurité alimentaire dus au changement climatique, et les nouvelles urgences en matière de santé publique. Les thèmes retenus sont les suivants :

- **Recrutement et maintien des enseignantes** : facteurs favorables et obstacles à l'entrée, au maintien et à la progression des enseignantes dans la profession d'enseignante dans les contextes de crise et de conflit. Il s'agit notamment de prendre en considération les enseignantes réfugiées, ainsi que celles qui se trouvent dans des contextes de populations déplacées internes, de crises prolongées et de zones difficiles.

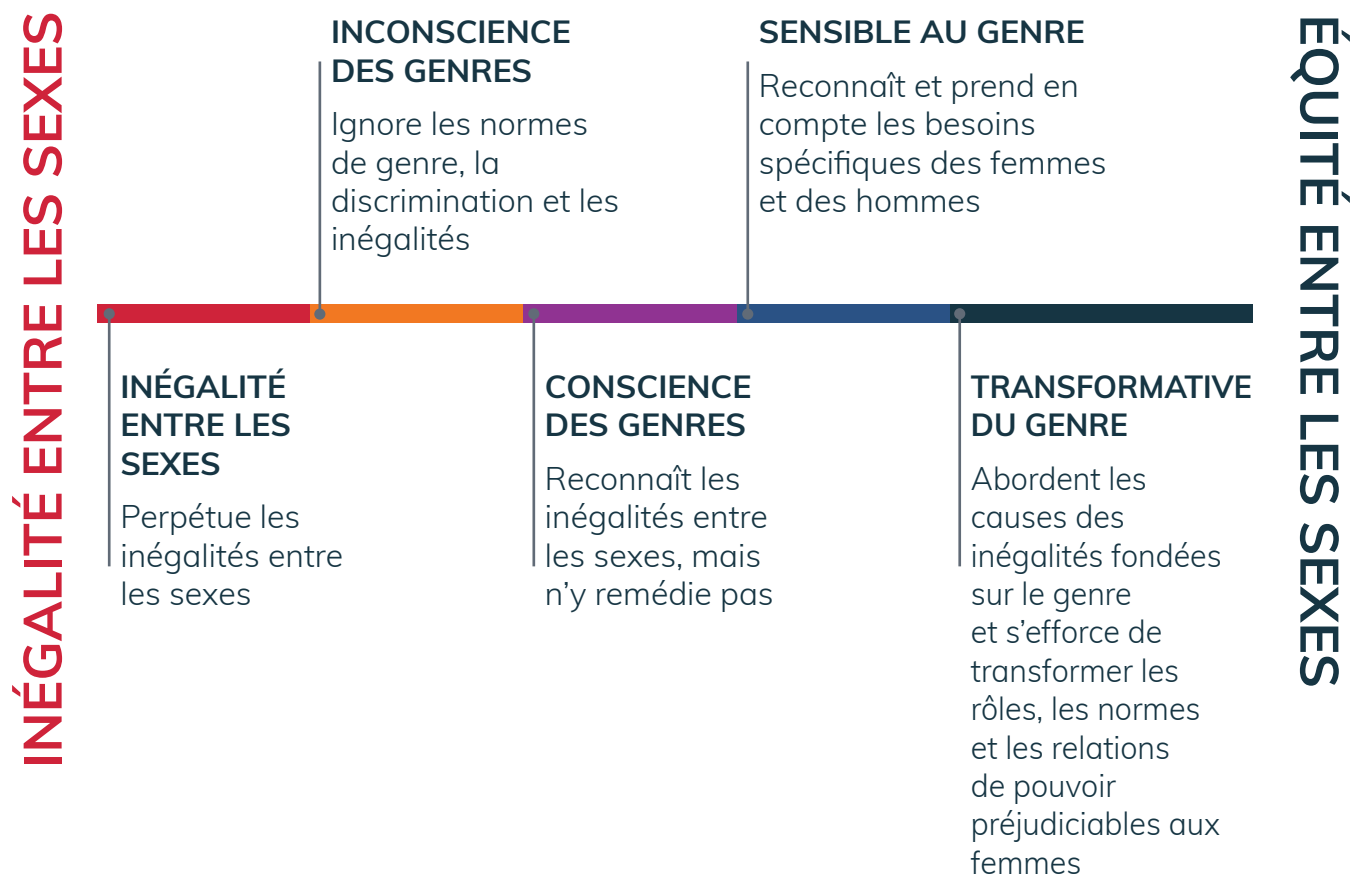
¹ Le Canada, l'Union européenne, la France, l'Allemagne, l'Italie, le Japon et le Royaume-Uni ont adopté la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes dans les pays en développement.

- **Filles qui vivent avec un handicap et éducation inclusive tenant compte du genre** : comprendre les lacunes dans les données et les éléments probants pour éclairer le soutien aux filles qui vivent avec un handicap, et examiner l'accès à l'éducation de base et l'achèvement de celle-ci par rapport à leurs pairs qui ne sont pas en situation de handicap. Il s'agit également d'examiner la mise en place d'infrastructures d'éducation inclusive ainsi que les efforts déployés pour intégrer l'éducation inclusive tenant compte du genre.
- **Les DSSR dans l'éducation en situations d'urgence** : examiner l'accès à l'information et à l'éducation en matière de DSSR en situations d'urgence, en mettant l'accent sur le développement et la mise en œuvre d'une éducation sexuelle complète et inclusive dans les situations de crise pour les enfants scolarisés et déscolarisés.

Sur la base des données disponibles, ce rapport fournit des données actualisées sur l'état de l'éducation et de la formation des femmes et des filles dans les 44 pays touchés par une situation de crise identifiés dans les deux premiers rapports et examine le rythme et la direction du changement. L'analyse effectuée tout au long du rapport porte sur l'exactitude et la cohérence des systèmes de signalement afin de mieux comprendre si ces systèmes collectent les bonnes données pour suivre les progrès de l'éducation des filles en situations de crise et, ainsi, voir si les pays progressent vers l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation. Le rapport souligne les difficultés que les filles continuent de rencontrer pour accéder à une éducation de qualité en situations de crise, mais l'attention que nous portons à l'égalité entre les sexes inclut également les difficultés rencontrées par les garçons et les personnes issues de la diversité des genres dans les situations de conflit. Cela souligne la nécessité pour tous les programmes et financements de tenir compte du genre et, si possible, d'être transformateurs, en abordant les défis et les besoins spécifiques de tous les genres dans ces contextes, plutôt que de se concentrer uniquement sur les groupes binaires. Cependant, les obstacles spécifiques auxquels les garçons et les enfants non binaires sont confrontés en matière d'éducation en situations d'urgence sortent largement du cadre de ce rapport.

Tout au long de ce rapport, le continuum du genre de l'INEE est utilisé pour parler des approches inégalitaires, non conscientes du genre, conscientes du genre, tenant compte du genre et transformatrices en matière de genre (figure 1). Bien que l'éducation dans le monde entier devrait préparer les apprenants à penser en dehors de la « boîte du genre » binaire, ce rapport utilise les termes « femmes et filles » de manière binaire pour s'aligner sur les données collectées par l'Institut de statistique de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (ISU de l'UNESCO) et d'autres, qui se limitent encore à des définitions binaires de l'homme et de la femme. Les définitions binaires rigides du genre doivent être démantelées, comme nous le soulignons dans ce rapport. Toutefois, pour établir des comparaisons avec les progrès des années précédentes et pour utiliser et analyser efficacement les données mondiales disponibles, nous avons dû présenter les données de manière binaire, en plaçant les femmes et les filles dans une catégorie au même titre que les hommes et les garçons. Un récent rapport de l'ISU souligne que les données mondiales sont encore limitées en matière de genre et appelle à travailler pour sortir des données binaires, mais le chemin à parcourir est encore long (Sigdel, 2022).

Figure 1. Le continuum du genre de l'INEE est adapté du Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA), de l'UNICEF et d'ONU Femmes (2020)



1.2 MÉTHODOLOGIE, DISPONIBILITÉ DES DONNÉES ET LIMITES

Ce rapport utilise une liste de 44 pays touchés par une situation de crise (voir tableau 1) qui repose sur deux critères principaux :

- **Le nombre d'appels humanitaires lancés dans chaque pays ces dernières années** : Pour ce critère, 38 pays ont lancé au moins deux appels humanitaires entre 2016 et 2019.
- **La proportion de personnes déplacées de force dans la population de chaque pays** : Ce critère s'applique à l'ensemble des PRFI pour déterminer où plus de 5 % de la population a été déplacée, y compris les personnes réfugiées, ou qui se trouvent dans des situations proches de celles de refuge, les demandeurs d'asile, les apatrides et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays en raison d'un conflit ou d'une catastrophe naturelle. Il y a 18 pays dans lesquels plus de 5 % de la population est déplacée.

Si l'on considère ces deux critères, 44 pays ont été classés comme touchés par une situation de crise, et les mêmes 44 pays touchés par une crise ont été utilisés dans les deux rapports *Attention à l'écart* précédents pour permettre la comparaison et l'analyse des tendances des données dans ces pays. Une description plus détaillée de ces critères et des méthodes utilisées pour identifier ces 44 pays figure à l'annexe 1 de *Attention à l'écart 1*.

Tableau 1. Liste des 44 pays touchés par une ou plusieurs situations de crise

Asie de l'Est et Pacifique	Afrique orientale et australe	Europe et Asie centrale	Amérique latine et Caraïbes	Moyen-Orient et Afrique du Nord	Asie centrale et du sud	Afrique de l'Ouest et Afrique centrale
République populaire démocratique de Corée (RPDC)	Angola Burundi Djibouti Érythrée Éthiopie Kenya Madagascar Malawi Mozambique Somalie Soudan du Sud Ouganda Zimbabwe	Géorgie Turquie Ukraine	Colombie Haïti Venezuela	Irak Jordanie* Liban* Libye Territoires palestiniens occupés (TPO) Soudan Syrie Yémen	Afghanistan Bangladesh Pakistan	Burkina Faso Cameroun République centrafricaine Tchad République démocratique du Congo (RDC) Mali Mauritanie Niger Nigéria République du Congo Sénégal

*Le Liban et la Jordanie ne sont pas inclus dans les chiffres totaux des indicateurs « touchés par une situation de crise » dans ce rapport. Ils figurent sur cette liste en raison du nombre de personnes réfugiées qu'ils accueillent, ce qui a peu d'impact sur l'éducation des filles dans le système national.

La plupart des données sur l'éducation utilisées dans ce rapport proviennent de l'ISU de l'UNESCO et ont été rassemblées à la suite d'une mise à jour des données en septembre 2022. En 2021, l'ISU a publié de nouvelles estimations des taux d'achèvement basées sur un modèle statistique afin de résoudre les problèmes liés aux données obsolètes et aux incohérences de l'échantillonnage. Par la suite, en 2022, le Rapport mondial de suivi de l'éducation (GEMR) de l'UNESCO a utilisé ces modèles pour mettre à disposition des séries chronologiques de taux d'achèvement pour un large éventail de pays. Ce rapport a pu utiliser la base de données GEMR VIEW (Visualisation des indicateurs sur l'éducation dans le monde) pour obtenir des statistiques actualisées sur les taux d'achèvement et de déscolarisation. Beaucoup plus de pays disposent désormais de données récentes pouvant être utilisées dans le présent rapport en comparaison des rapports *Attention à l'écart* précédents, avec des données comparables pour la plupart des années. C'est pourquoi, pour la première fois depuis la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité, *Attention à l'écart 3* suit les taux d'achèvement et de déscolarisation des filles dans les pays touchés par une ou plusieurs situations de crise.

ECW a également présenté une nouvelle méthodologie et publié des estimations sur le nombre d'enfants déscolarisés ayant besoin d'un soutien dans les pays touchés par une crise. Bien que ce rapport ait pu s'appuyer sur certaines des estimations du dernier rapport de ECW (qui propose de nouvelles options pour déterminer la perte d'apprentissage), l'approche de ECW met en évidence les difficultés liées à la ventilation des données sur l'apprentissage par sexe en raison du manque de données primaires disponibles sur les résultats d'apprentissage.

Depuis *Attention à l'écart 2*, la disponibilité des données sur le financement de l'éducation s'est légèrement améliorée. Dans ce rapport, nous sommes en mesure d'utiliser des données sur les dépenses nationales d'éducation dans 33 des 44 pays touchés par une situation de crise contre 11 des 44 pays qui disposaient de données relatives à l'année 2020 dans *Attention à l'écart 2*. Nous fournissons une analyse actualisée des versements d'aide humanitaire et d'aide au développement en faveur de l'éducation des filles, à partir de la base de données du Système de notification des pays créanciers (SNPC) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et de l'échange de données humanitaires du Bureau de la coordination des affaires humanitaires (OCHA).

1.3 AGGRAVATION DES CRISES : COVID-19, CLIMAT ET CONFLIT

Le début de l'année 2022 a marqué le pic mondial des diagnostics de COVID-19, avec plus de 15 millions de nouveaux cas diagnostiqués chaque semaine à la fin du mois de janvier (Organisation mondiale de la Santé [OMS], 2022c). Mais les programmes de vaccination et l'atténuation des souches virales dominantes ont permis, dans la plupart des pays, de lever les confinements et autres mesures de contrôle sanitaire restrictives et, pour beaucoup, de retrouver une vie « normale » précédant la pandémie. Mais l'impact plus large des confinements - sur l'économie, l'éducation et d'autres aspects de la santé publique et du bien-être - est encore en cours d'évaluation. La nature genrée de ces effets a été largement soulignée, notamment l'augmentation des inégalités entre les sexes dans la répartition du travail lié aux soins, l'augmentation des taux de violence sexuelle et de violence basée sur le genre, et la réduction de l'accès aux services de SSR (ministres du Développement du G7, 2022).

Dans les pays les plus pauvres, l'accès réduit aux droits et à la santé sexuelle et reproductive (SSR) a entraîné, selon les estimations, 2,6 décès de femmes et d'enfants pour chaque décès dû à la COVID (ministres du Développement du G7, 2022), ce qui souligne la nécessité impérieuse de veiller à ce que les réponses aux urgences tiennent compte du genre. Bien que la Guinée et la Sierra Leone ne soient pas incluses dans notre liste des 44 pays touchés par une situation de crise parce qu'elles ne remplissent plus les deux critères, des recherches menées par ECW (2022c) ont révélé que les filles en Guinée et en Sierra Leone avaient respectivement 25 % et 16 % moins de chances que les garçons de s'inscrire à l'école secondaire par rapport aux niveaux d'avant la crise.² Le taux de scolarisation dans le secondaire était déjà plus élevé pour les garçons avant la crise de la COVID dans les deux pays, ce qui démontre l'élargissement de l'écart lié au genre en matière de scolarisation que cette crise a engendré.

Bien que nous puissions constater que les écarts liés au genre se creusent dans les situations d'urgence, ces écarts continuent de considérer les filles comme un groupe homogène et masquent la façon dont d'autres caractéristiques se croisent avec le genre et rendent certains sous-groupes de filles vulnérables plus marginalisés sur le plan de l'éducation. Les filles ont moins de chances de retourner à l'école après une crise ou une pandémie, les niveaux de pauvreté élevés et le fait d'être en situation de handicap réduisant également considérablement les chances de retourner à l'école. Si les « filles » ne sont pas réparties en sous-groupes, ces pourcentages déjà élevés risquent de cacher des proportions encore plus importantes parmi les plus marginalisées, notamment les filles en situation de handicap qui n'ont pas pu retourner à l'école, peu importe la raison. Outre la probabilité de retour à l'école après la COVID-19, ces obstacles croisés entravent également la capacité d'apprentissage des filles. Une étude multi-pays de Save the Children, portant sur l'impact caché de la COVID-19 sur l'éducation des enfants, a démontré que les enfants en situation de handicap avaient moins de chances d'avoir accès à du matériel d'apprentissage et recevaient moins de soutien de la part de leurs parents que les enfants n'étant pas en situation de handicap. De plus, alors que 34 % des parents déclarent se sentir incapables de soutenir leurs fils en situation de handicap, 42 % d'entre eux déclarent ressentir la même chose pour leurs filles en situation de handicap (Gordon et Burgess, 2020).

Bien que les preuves de l'impact de la COVID-19 sur les résultats d'éducation des enfants réfugiés restent rares, nous savons, grâce aux pandémies précédentes, que les conséquences en termes de résultats d'éducation et de protection de l'enfance sont anormalement plus importantes parmi les plus vulnérables, en particulier les adolescentes. Une analyse récente portant sur 10 pays³ et comportant des données ventilées par sexe de qualité pour les apprenants réfugiés a révélé que la moitié des filles réfugiées ne retourneront pas à l'école à la réouverture des classes ; dans les pays où le taux brut de scolarisation des filles réfugiées dans le secondaire est inférieur à 10 %, toutes les filles risquent d'abandonner définitivement l'école (Nyamweya, 2020). Une autre étude portant sur les réfugiés rohingyas et les communautés d'accueil à Cox's Bazar, au Bangladesh, a révélé que la pandémie avait creusé l'écart lié au genre en matière d'éducation. Parmi les enfants réfugiés, l'assiduité des adolescentes aux centres d'apprentissage informels des organisations non gouvernementales (ONG) a chuté de 30 % par rapport à la situation qui prévalait avant la pandémie et la fermeture des centres d'apprentissage (Haakon et al., 2022).

² ECW a inclus la Guinée et la Sierra Leone comme pays touchés par une crise, car sa méthodologie diffère de celle utilisée par l'INEE.

³ Cameroun, Tchad, Éthiopie, Irak, Kenya, Malaisie, Pakistan, Rwanda, Turquie et Ouganda

La pandémie de COVID-19 a touché de manière disproportionnée les femmes et les filles des États fragiles et touchés par des conflits, mais ces femmes et ces filles continuent également d'être les plus touchées par la crise climatique. La recrudescence de la violence sexuelle et basée sur le genre (VSBG) pendant la COVID a créé ce que certaines personnes ont appelé la « pandémie de l'ombre » (ONU Femmes, n.d.), et de la même manière, des études universitaires ont établi un lien entre la VSBG et la crise climatique (Kurtzer et coll., 2022). En outre, comme les conditions météorologiques extrêmes deviennent plus fréquentes et plus intenses dans les pays déjà en crise, les filles sont plus susceptibles d'être déscolarisées et de quitter l'école après que les infrastructures ont été endommagées pour aider à récupérer les pertes agricoles ; davantage de femmes sont forcées de se tourner vers l'économie informelle et sont poussées dans l'extrême pauvreté. (Kurtzer et al., 2022).

Des conditions météorologiques extrêmes liées au changement climatique ont touché une grande partie du monde tout au long de l'année 2022, notamment des inondations au Pakistan qui ont entraîné le déplacement de 7 millions de personnes, une sécheresse extrême dans la Corne de l'Afrique qui a touché 36 millions de personnes et des inondations en Afrique de l'Ouest qui ont entraîné le déplacement de 1,3 million de personnes, ainsi que des vagues de chaleur et des tempêtes dans de nombreuses régions (voir Christian Aid, 2022, pour une synthèse complète). Comme indiqué dans le chapitre consacré à ce sujet dans *Attention à l'écart 2*, ce sont souvent les filles et les femmes qui souffrent le plus pendant et après les catastrophes météorologiques.

Le conflit actuel découlant de l'invasion de l'Ukraine par la Russie en février 2022 a entraîné de nombreuses morts et destructions, et a forcé des millions de personnes à fuir, tandis que d'autres conflits se poursuivent en RDC, en Éthiopie, au Mali, en Syrie, au Yémen et ailleurs. La guerre en Ukraine a aggravé les effets d'autres crises, entraînant des pénuries mondiales de nourriture, d'énergie et de financement, les personnes les plus vulnérables - en particulier celles qui vivent en Afrique subsaharienne - risquent d'être les plus durement touchées (Burrier, 2022). L'invasion russe, ainsi que les crises dans les pays à revenu élevé, affectent la distribution de l'aide humanitaire alors que certains donateurs réduisent leurs dépenses globales pour l'aide internationale (Ritchie et Breed, 2022). L'analyse indique que l'APD est détournée du secteur de l'éducation et des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (Ahmad et Carey, 2022). En outre, l'APD est de plus en plus utilisée pour financer l'accueil des réfugiés dans les pays du G7, ce qui a entraîné une diminution globale des fonds disponibles pour des situations de réfugiés plus importantes et plus précaires. Les pays sont techniquement autorisés à comptabiliser les coûts d'accueil des personnes réfugiées dans l'APD, et le Royaume-Uni a dépensé un quart de son budget d'aide annuel pour accueillir ces personnes, principalement en provenance d'Ukraine, en 2022 (Hughes et Mitchell, 2022) - ce qui réduit considérablement le budget disponible pour fournir le soutien nécessaire aux personnes réfugiées dans des contextes beaucoup plus difficiles.

Ces crises cumulées ont eu, et continueront d'avoir, des impacts multiples sur l'éducation et la formation. Avant même la COVID-19, le monde était confronté à une crise de l'apprentissage, avec « près de 6 enfants de dix ans sur 10 dans les pays à revenu faible ou intermédiaire souffrant de pauvreté d'apprentissage, ce qui signifie qu'ils et elles étaient incapables de lire et de comprendre une histoire simple » (Banque mondiale, 2022, p.7). En raison de la pandémie, on estime aujourd'hui que la pauvreté d'apprentissage atteint 70 % dans le monde, avec des augmentations allant jusqu'à un tiers dans les PRFI par rapport aux niveaux d'avant la crise (Banque mondiale, 2022, p.7).

Les crises ont eu des effets immédiats et directs (fermeture et aussi destruction d'écoles et déplacements forcés), ainsi que des effets à plus long terme (détresse psychologique et émotionnelle due à l'exposition des apprenants, qui affecte directement l'apprentissage et le développement). Outre les effets sur les apprenants eux et elles-mêmes, les situations de crises peuvent entraîner une réduction des investissements privés et publics dans l'éducation, et la malnutrition due à la crise alimentaire qui s'ensuit peut limiter encore davantage l'apprentissage. Ces effets ont un impact sur les apprenants de tous les genres, mais comme l'explique le rapport *Attention à l'écart 1*, les risques et les conséquences pour le bien-être futur sont souvent pires pour les filles ainsi que pour les personnes issues de la diversité des genres et les personnes en situation de handicap.

Dans les cas extrêmes, les impacts liés au genre des perturbations de l'éducation sont évidents : par exemple, les nouvelles restrictions sévères imposées à l'éducation et aux déplacements des femmes et des filles en Afghanistan après le retour au pouvoir des talibans en 2022, les filles n'étant pas autorisées à retourner à l'école secondaire et les jeunes femmes étant explicitement interdites d'accès à l'éducation universitaire à partir de décembre⁴. C'est donc un retour en arrière sur les promesses faites par les talibans pour assurer la continuité de l'éducation des filles. Cependant, ailleurs, les impacts liés au genre sont plus difficiles à identifier et peuvent varier considérablement. Les preuves de l'impact lié au genre des fermetures d'écoles pour cause de COVID restaient limitées au moment de la rédaction du présent rapport, mais les preuves plus générales de l'impact des perturbations prolongées de l'éducation indiquent que celles-ci tendent à aggraver toute inégalité préexistante, croisée et liée au genre, en matière de participation, de réussite et d'apprentissage (UNESCO, 2022a).

Les inégalités dues aux situations de handicap se recoupent souvent avec le genre et sont encore exacerbées par les conflits et les déplacements forcés, ce qui expose les filles en situation de handicap et touchées par un conflit à un risque extrême (Rohwerder, 2017). Dans de tels contextes, les filles en situation de handicap sont plus susceptibles d'être exclues de l'école, en particulier au niveau secondaire, d'avoir un accès limité aux informations et aux services de SSR, et d'être plus vulnérables aux abus sexuels.

Les crises affectent non seulement les personnes qui ont accès à l'éducation, mais aussi ce qui est enseigné. Il y a souvent une forte demande d'ECS chez les adolescents touchés par les situations de crises, mais les systèmes éducatifs n'ont qu'une capacité très limitée à l'offrir (International Planned Parenthood Federation [IPPF], 2021). Pourtant, c'est pendant les situations de crises que ces compétences sont le plus nécessaires, les adolescentes étant particulièrement exposées au risque de ne pas voir leurs besoins en matière de SSR satisfaits, et c'est pendant les crises qu'une collaboration intersectorielle efficace est la plus nécessaire (par exemple, les secteurs de l'éducation, de la protection et de la santé ont tous un rôle à jouer dans la fourniture d'informations sur les DSSR).

Dans les contextes de conflits ou de déplacements prolongés, et dans les zones vulnérables aux catastrophes, les perturbations majeures de l'éducation font partie de l'expérience commune depuis des décennies, et ont souvent un impact sur plusieurs générations. Là où les filles et les femmes ont toujours été exclues de l'éducation, il existe un ensemble limité de jeunes femmes instruites parmi lesquelles recruter des enseignantes. Les normes sociales de genre qui limitent les mouvements et la progression de carrière des femmes, ainsi que la charge inégale des responsabilités du foyer et des soins, peuvent limiter encore davantage le nombre d'enseignantes et de cheffes d'établissement dans les zones touchées par la crise. Un exemple extrême est celui des réfugiés en Éthiopie, où moins de 10 % des enseignants du primaire sont des femmes (Bengtsson et al., 2020).

⁴ Vous trouverez plus d'informations sur les restrictions aux droits des femmes depuis le retour au pouvoir des talibans dans la figure 2 (source : Al Jazeera, 2022).



Liban. 2020 © Elias El Beam - IRC

CHAPITRE 2 : APERÇU DU DÉVELOPPEMENT DES POLITIQUES DEPUIS CHARLEVOIX

Principales constatations

- Le Sommet mondial sur le handicap de 2022 a mis l'accent sur l'importance de garantir une éducation inclusive dans les situations de crise, d'urgence et de conflit, et sur l'engagement pris en ce sens. Le sommet a également mis l'accent sur la lutte contre les obstacles croisés auxquels sont confrontées les femmes et les filles en situation de handicap.
- Lors de la réunion des ministres des Affaires étrangères du G7 en 2022, il a été convenu collectivement d'augmenter la part de l'aide publique au développement (APD) bilatérale consacrée à la promotion de l'égalité entre les sexes, avec des engagements pris dans le communiqué pour contribuer à un système éducatif plus résilient, inclusif et transformateur sur le plan du genre.
- Parmi les sept nouveaux engagements mondiaux lancés lors du Sommet sur la transformation de l'éducation, l'un est spécifiquement axé sur la promotion de l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes et des filles ; un autre porte sur la transformation des systèmes éducatifs afin de permettre à tous les enfants touchés par une situation de crise de poursuivre leur éducation dans un environnement inclusif et sûr.
- L'initiative du Sommet sur la transformation de l'éducation visant à faire progresser l'égalité entre les sexes est une initiative phare de la transformation de l'éducation et sera promue, défendue et suivie en tant que telle. L'un des six « appels à l'action » issus du sommet demande aux gouvernements de placer l'égalité entre les sexes au cœur des plans sectoriels d'éducation, des budgets et des politiques.
- Des mesures ont été prises pour assurer la protection juridique des femmes et des jeunes filles qui vivent dans des contextes de crise, notamment au Mozambique, qui a adopté l'initiative « Safe to Learn » (« Apprendre en toute sécurité ») ainsi que des directives pour la réinsertion des jeunes filles pendant la grossesse et après l'accouchement, et au Cameroun, qui a adopté des cadres juridiques pour protéger le droit à l'éducation des jeunes filles enceintes. Toutefois, ces avancées n'atténuent pas les reculs par rapport aux progrès antérieurs, comme on l'a vu en Afghanistan depuis le retour au pouvoir des talibans.

Cette section donne un aperçu des changements de politique depuis la publication du rapport *Attention à l'écart 2* en 2022. Pour un aperçu plus complet des politiques relatives à l'éducation des femmes et des filles dans les contextes de crise, voir :

- *Attention à l'écart 1* : Section 1.2 et chapitre 2, qui traitent des politiques antérieures et postérieures à la Déclaration de Charlevoix
- *Attention à l'écart 2* : Le chapitre 2, qui examine la Déclaration du G7 sur l'éducation des filles (élaborée lors du sommet du G7 en juin 2021) ainsi que la quatrième reconstitution des ressources du Partenariat mondial pour l'éducation (où 20 chefs d'État ont approuvé la Déclaration de Kenyatta en juillet 2021)

2.1 ENGAGEMENTS ET INITIATIVES AU NIVEAU MONDIAL

Depuis *Attention à l'écart 2*, les principaux événements au cours desquels de nouveaux engagements mondiaux en faveur de l'éducation des filles ont été pris sont les suivants :

- Le Sommet mondial sur le handicap, février 2022
- Réunion des ministres des Affaires étrangères du G7 en Allemagne, mai 2022
- Manifeste de Freetown, mai 2022
- Sommet sur la transformation de l'éducation, septembre 2022
- Nouveaux engagements pris dans le cadre du Forum Génération Égalité (organisé en 2021)

Le **Sommet mondial sur le handicap** de février 2022 s'est déroulé dans le contexte de la pandémie, qui a entraîné une augmentation des discriminations et des abus, en particulier à l'encontre des femmes et des jeunes filles en situation de handicap. Même avant la pandémie, les personnes en situation de handicap étaient marginalisées : sur la base de données antérieures à la pandémie, l'UNICEF (2021b) a estimé que près de 240 millions d'enfants - un sur 10 - dans le monde sont en situation de handicap, et que 33 millions d'enfants en situation de handicap dans les PRFI ne sont pas scolarisés (Commission sur l'éducation, 2016).. Les femmes et les filles en situation de handicap sont particulièrement vulnérables aux abus et les femmes en situation de handicap sont reconnues comme étant désavantagées à plus d'un titre, subissant l'exclusion en raison de leur genre et de leur situation de handicap. (Disabled World, 2022).

Le Sommet mondial sur le handicap a suscité plus de 1 400 nouveaux engagements, auxquels les pays participants ont répondu en élaborant de nouvelles politiques. Par exemple, l'Australie s'est engagée à mettre en œuvre sa nouvelle politique tenant compte de l'intersectionnalité et explorant les défis qui découlent des identités croisées, y compris le genre (Sommet mondial sur le handicap, 2022). La Finlande s'est engagée à défendre des politiques tenant compte du handicap et transformatrices en matière de genre dans le cadre d'une évolution vers des systèmes d'éducation inclusive. Le Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni s'est engagé à veiller à ce que les femmes et les filles en situation de handicap soient intégrées de manière significative dans les priorités clés de sa stratégie en faveur des femmes et des filles. En outre, ECW s'est engagée à renforcer les capacités des acteurs nationaux sur le plan de la collecte des données relatives aux enfants en situation de handicap, et à relier ces données aux SIGE.

Lors du sommet, un engagement particulier a été adopté pour assurer une *éducation inclusive dans les situations de crise, d'urgence et de conflit*. Le sommet précédent, qui s'est tenu en 2018, s'est concentré sur « l'intersectionnalité et les groupes sous-représentés », et 24 % de ses engagements pour 2022 relevaient de cette catégorie (contre seulement 2 % en 2018). Plus précisément, de nombreux engagements mentionnent les femmes et les filles en situation de handicap et/ou abordent la question de l'égalité entre les sexes. Par exemple :

- La Sierra Leone s'est engagée à apporter un soutien technique et matériel aux femmes et aux jeunes en situation de handicap afin de renforcer leur participation aux processus de prise de décision
- Le Danemark s'est engagé à lutter contre la VBG, en particulier pour les filles en situation de handicap dans les situations de crise, en tant que chef de file mondial de l'appel à l'action pour la protection contre la violence basée sur le genre dans les urgences (2021-22)
- ONU Femmes s'est engagé dans l'élaboration d'un plan d'action visant à intégrer l'inclusion de la situation de handicap dans ses travaux (Sommet mondial sur le handicap, 2022)

La **réunion des ministres des Affaires étrangères du G7**, qui s'est tenue en Allemagne en mai 2022, a témoigné d'un engagement continu et renforcé en faveur de l'éducation des filles et a consolidé et développé les engagements pris les années précédentes. Dans un communiqué publié à l'issue de la réunion du G7, il a été convenu de contribuer à un système éducatif plus résilient, inclusif et transformateur en matière de genre en mettant fin aux obstacles structurels et aux normes de genre, stéréotypes, rôles et pratiques préjudiciables. Il a identifié la manière dont cet objectif contribuerait à réduire la VBG, les mutilations génitales féminines, les mariages d'enfants, les mariages précoces et les mariages forcés, ainsi que les grossesses d'adolescentes. Il était accompagné d'un plaidoyer selon lequel « *maintenant, c'est le moment d'unir toutes les forces afin de mobiliser des ressources pour l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes* » (G7 Allemagne, 2022). Les ministres ont convenu collectivement d'augmenter la part de l'APD bilatérale consacrée à la promotion de l'égalité entre les sexes et de l'autonomisation des femmes, ainsi qu'aux engagements spécifiques pris pour faire progresser ces objectifs dans et par l'éducation, en mettant particulièrement l'accent sur l'éducation des filles. Le communiqué souligne également les engagements pris pour accroître les efforts collectifs en vue de parvenir aux DSSR complets pour toutes et tous.

Toujours en mai 2022, les 14 pays présents ont élaboré et adopté le **Manifeste de Freetown pour un leadership transformateur en matière de genre dans l'éducation** lors d'un atelier organisé par le ministère de l'Éducation de base et de l'éducation secondaire supérieure en Sierra Leone et l'UNICEF Sierra Leone, parallèlement de l'Initiative «Priorité à l'égalité» (Gender at the Centre Initiative).⁵ Ce manifeste renforce l'élan en faveur de l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation en s'engageant à augmenter les budgets, les stratégies et les engagements en faveur de l'égalité entre les sexes dans la planification du secteur de l'éducation, en veillant à ce que des données incluant les citoyens soient collectées et en se concentrant sur l'intersection du genre et de la situation de handicap, entre autres actions. Le Sommet sur la transformation de l'éducation et l'appel à l'action en faveur de l'égalité entre les sexes qui lui est associé se sont appuyés sur ces engagements.

En septembre 2022, le Sommet sur la transformation de l'éducation a eu lieu lors de la 77e session de l'Assemblée des Nations Unies pour mobiliser l'ambition politique, l'action, la solidarité et les solutions en vue de transformer l'éducation d'ici 2030. Sept nouveaux Appels à l'action de l'Initiative mondiale ont été lancés lors du sommet, dont un appel à l'action axé spécifiquement sur la promotion de l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes et des filles et un autre sur la transformation des systèmes éducatifs afin de permettre à tous les enfants et jeunes touchés par une situation de crise d'avoir accès à des possibilités d'apprentissage inclusives, de qualité et sûres, ainsi qu'à la continuité de l'éducation. En outre, la société civile a lancé un appel à l'action en faveur de l'inclusion du handicap dans l'éducation, qui a été adopté lors du Sommet sur la transformation de l'éducation et approuvé par 200 parties prenantes, dont des gouvernements, des organisations multilatérales et des défenseurs du monde entier. Cet appel à l'action reconnaît le pouvoir de l'éducation inclusive dans la transformation de l'éducation et s'engage à augmenter les budgets consacrés à l'éducation intégrant les handicaps et à garantir des programmes d'éducation et des subventions pour intégrer le handicap.

L'appel à l'action pour l'égalité entre les sexes est un programme phare de la transformation de l'éducation, qui sera promu, défendu et suivi dans le cadre du Comité de pilotage de haut niveau de l'ODD 4-Éducation 2030, par les organismes existants sur l'éducation des filles et l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation, et via une nouvelle Plateforme mondiale pour l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des filles et des femmes dans et par l'éducation (Sommet sur la transformation de l'éducation, 2022). Il exhorte les gouvernements à placer l'égalité entre les sexes au cœur des plans sectoriels d'éducation, des budgets et des politiques, en identifiant le soutien à apporter aux enseignantes (rémunération juste et égale, logement sûr et moyens de transport) indispensables pour travailler dans les zones isolées (voir le chapitre 3 pour plus de détails). Il a également appelé à l'élimination des préjugés et des stéréotypes liés au genre dans les programmes scolaires et le matériel d'apprentissage, tout en garantissant des espaces d'apprentissage sûrs, transformateurs en matière de genre et inclusifs, avec des mécanismes de prévention et de réponse à la VBG en milieu scolaire, ainsi que des programmes/mécanismes pour proposer l'ECS. Une nouvelle plateforme mondiale réalisera le suivi des huit principales actions demandées aux gouvernements au niveau national et infranational au titre de cet appel à l'action (voir l'annexe 2 pour la liste), qui deviendront la référence des actions visant à faire progresser l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation.

⁵ Une initiative du G7 lancée en juillet 2019, et mise en œuvre par l'Institut international pour la planification de l'éducation de l'UNESCO et par l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles

Adressé aux gouvernements, l'appel met l'accent sur les besoins immédiats dans le contexte de la COVID-19 et dans les contextes d'urgence et de crise, où les vulnérabilités sont les plus prononcées (Sommet sur la transformation de l'éducation, 2022). Les mots employés dans cet appel à l'action témoignent du déplacement de l'attention de l'éducation des filles vers l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation. De plus, l'appel à l'action mentionne spécifiquement l'engagement auprès des hommes et des garçons afin de remettre en question les inégalités de genre, les normes et les stéréotypes préjudiciables, ainsi que de lutter contre leur désengagement de l'éducation. Les autres points d'action clés pertinents appellent :

- Les donateurs à financer la mise en œuvre de programmes visant à réduire les disparités de genre à tous les niveaux d'éducation, tout en promouvant le leadership des femmes et en remettant en question les normes de genre préjudiciables
- Les agences des Nations Unies doivent assurer un suivi basé sur des données probantes avec une appropriation nationale, ainsi que renforcer le leadership transformateur en matière de genre et impliquer de manière significative les experts en matière de genre et les jeunes
- La société civile doit construire une base de connaissances sur les éléments essentiels des approches transformatrices en matière de genre et donner la priorité aux agendas locaux

Le tableau 2 présente les principaux documents et engagements sur lesquels s'appuie l'appel à l'action.

Tableau 2. Principaux documents et engagements qui ont une influence sur l'Appel à l'action du Sommet sur la transformation de l'éducation

<u>Document de la Piste d'action thématique 1 sur des écoles inclusives, équitables, sûres et saines</u>	Un document thématique sur l'éducation transformatrice en matière de genre, élaboré dans le cadre d'un processus multipartites impliquant plus de 200 représentants, qui met l'accent sur la pédagogie transformatrice en matière de genre et sur l'expansion de l'éducation transformatrice en matière de genre, qui permet aux apprenants d'examiner, de remettre en question et de modifier les normes de genre et les masculinités néfastes, la VBG et les déséquilibres de pouvoir
<u>Le Manifeste de Freetown pour un leadership transformateur en matière de genre dans l'éducation</u>	Élaboré par 14 ministères africains de l'Éducation, avec des contributions de la société civile et d'organisations multilatérales (par exemple, l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles, l'UNICEF, l'UNESCO, ECW et le Partenariat mondial pour l'éducation)
<u>Déclarations et communiqués connexes du G7 et du G20</u>	La <u>Déclaration de Charlevoix du G7 de 2018</u> , l' <u>Initiative «Priorité à l'égalité» de 2019</u> du G7, le <u>Communiqué du G7 de 2021</u> (paragraphe 66 à 75) et le <u>Communiqué des ministres du Développement du G7 de 2022</u> (paragraphe 23)
<u>Plan mondial d'accélération pour l'égalité entre les sexes</u>	Le <i>plan quinquennal du Forum Génération Égalité (Generation Equality Forum)</i> , conçu par six coalitions d'action et lancé en 2021, identifie les actions essentielles qui doivent être mises en place pour parvenir à l'égalité entre les sexes dans des domaines allant de la VBG à la justice économique et climatique, en passant par la technologie

L'appel à l'action du sommet en faveur des personnes touchées par une situation de crise a accordé une attention particulière à l'amélioration du recrutement, de la fidélisation et du développement professionnel continu d'enseignants et d'animateurs qualifiés, hommes et femmes, afin d'assurer la continuité de l'apprentissage des enfants et des jeunes touchés par une situation de crise dans des espaces sûrs (Sommet sur la transformation de l'éducation, 2022). Par ailleurs, l'égalité entre les sexes a également été mise en avant dans la Déclaration des jeunes, qui demandait :

- Aux décideurs d'investir dans une éducation transformatrice en matière de genre afin de créer un présent et un avenir féministes, équitables et débarrassés de tout stéréotype de genre néfaste

- Aux décideurs de garantir une ECS et de qualité pour toutes et tous les apprenants, à l'école et en dehors
- D'investir dans une éducation inclusive qui embrasse la diversité
- De créer des environnements d'apprentissage sûrs pour toutes et tous, sans violence, y compris la VBG
- De mettre en place des cadres de redevabilité pour une éducation véritablement transformatrice en matière de genre

À la date de rédaction du présent rapport *Attention à l'écart*, plus de 2 500 engagements en faveur de la Coalition d'action et 1 000 engagements en faveur du [Pacte sur les femmes, la paix, la sécurité et l'action humanitaire](#) avaient été pris dans le cadre du **Forum Génération Égalité** pour accélérer la réalisation de l'égalité entre les sexes. ONU Femmes a organisé ce forum avec les gouvernements du Mexique et de la France en juin et juillet 2021, mais ce n'est qu'avec la publication en 2022 du premier rapport sur la redevabilité que nous avons pu constater les premiers progrès sur ces engagements. Les premières conclusions sont prometteuses : les engagements sont traduits en actions, de nouveaux partenariats sont noués, des engagements financiers importants sont pris et 80 % des engagements couverts par les réponses à l'enquête sont mis en œuvre (ONU Femmes, 2022b). Ces engagements représentent un investissement dans l'égalité entre les sexes équivalant à au moins 24 milliards de dollars, dont 71 % ont déjà été confirmés. Ce montant devrait augmenter et pourrait dépasser les 40 milliards de dollars annoncés à Paris (ONU Femmes, 2022b).

Les principes du Forum Génération Égalité (leadership féministe, changement transformationnel et intersectionnalité) ressortent clairement dans les Coalitions d'action, et l'apprentissage émergent montre les différentes façons dont les responsables de l'engagement transforment ces principes en actions. Les organisations dirigées par des jeunes sont très engagées, et dans près de la moitié des engagements annoncés, les organisations disent qu'elles soutiendront ou travailleront directement avec des organisations de défense des droits des femmes, des organisations féministes et/ou des organisations communautaires.

Enfin, nous devons évoquer la COP27 et la reconnaissance mondiale croissante de l'existence d'un lien entre le changement climatique et l'éducation, la Convention-cadre des Nations unies sur le changement climatique affirmant que les parties à la convention doivent entreprendre des campagnes d'éducation et de sensibilisation du public. L'article 12 de l'Accord de Paris reconnaît également le rôle essentiel de l'éducation pour donner à la société les moyens de s'engager dans l'action climatique, et il s'agit d'une priorité thématique du cadre mondial 2020 de l'UNESCO sur l'éducation au développement durable. Cependant, des lacunes subsistent, et les parties à la convention continuent de négliger largement l'éducation (Brookings, 2023). Dans ce contexte, la COP27 a appelé avec succès les parties à placer l'égalité entre les sexes, l'autonomisation des femmes et le leadership des femmes au cœur de l'action climatique. L'engagement fort de la directrice exécutive d'ONU Femmes lors de la COP27 a permis d'intégrer la dimension de genre dans l'action climatique, avec des efforts visant à renforcer le Plan d'action pour l'égalité entre les sexes et le lancement de l'initiative « African Women's Climate Adaptive Priorities » (Priorités des femmes africaines en matière d'adaptation au climat) visant à élargir les possibilités de leadership pour les femmes dans les secteurs verts, à accroître leur représentation dans les sciences, les technologies, l'ingénierie et les mathématiques (STEM) et à augmenter les investissements nationaux en faveur des entreprises vertes dirigées par des femmes (ONU Femmes, 2022a).

2.2 SUIVI DES POLITIQUES ET LOIS NATIONALES

La nouvelle Plateforme mondiale pour l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des filles et des femmes dans et par l'éducation, lancée lors du Sommet sur la transformation de l'éducation, servira à réunir les gouvernements, les donateurs, les partenaires et la société civile afin de suivre les progrès accomplis au regard des engagements pris lors du Sommet et des autres engagements, de mettre en évidence les lacunes au niveau des pays et d'encourager une action transformatrice en faveur de l'éducation des filles et de l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation.

En attendant que cette plateforme soit en place, le présent rapport s'appuie sur la base de référence présentée dans *Attention à l'écart 1* et *Attention à l'écart 2*. La section 2 de *Attention à l'écart 2* présente le classement des 44 pays touchés par une crise couverts dans le rapport dans l'Indice de politique éducative des filles, qui évalue les politiques en matière de financement de l'éducation, de santé sexuelle, de sécurité, d'opportunités sur le marché du travail et de modèles (Crawford et Hares, 2020). L'indice n'a pas été mis à jour depuis sa création en 2020, ce qui signifie que le classement global est actuellement inchangé (voir la figure 1 dans *Attention à l'écart 2*), 37 des 44 pays touchés par une crise se plaçant dans la moitié inférieure de l'indice (50 %), et cinq dans les 10 derniers.⁶

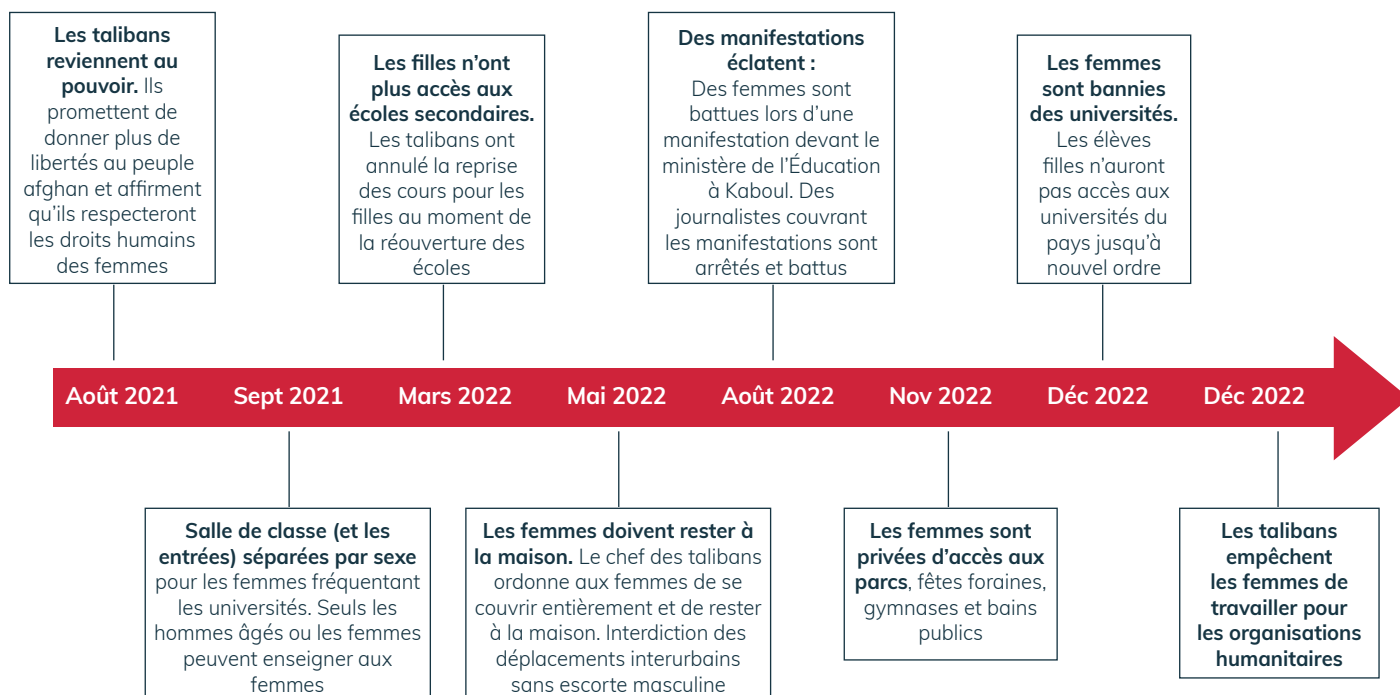
Attention à l'écart 1 s'est intéressé à la cartographie réalisée par l'UNESCO des politiques nationales qui soutiennent le droit à l'éducation des femmes et des filles, telle que présentée dans *Son Atlas* (à elle). Quelques mises à jour des données ont été effectuées depuis, mais elles n'ont entraîné que des changements mineurs dans la part des pays touchés par une ou plusieurs crises qui protègent le droit à l'éducation des filles et des femmes. Les mises à jour des données de *Son Atlas* montrent que :

- La République centrafricaine a renforcé les dispositions en faveur des droits des filles avec le Code de la protection de l'enfant de 2020, qui n'autorise plus les exceptions concernant l'âge minimum pour le mariage et apporte une forme de protection contre la violence, alors qu'il n'y en avait pas jusque-là. Cependant, comme dans la plupart des 44 pays qui offrent un degré de protection juridique contre la violence en milieu scolaire, le code n'interdit toujours pas expressément toutes les formes de châtiments corporels (UNESCO, n.d.).
- Le Cameroun a également mis en place des cadres juridiques pour protéger le droit à l'éducation des filles enceintes et mères, alors qu'une interdiction était en vigueur, mais cela ne fait que porter à 7 % la part des pays touchés par une ou plusieurs crises protégeant ce droit (selon les données disponibles). Human Rights Watch (2021) identifie les types de mesures qui entravent encore l'éducation des apprenantes enceintes ou des mères adolescentes, y compris les lois faisant référence aux filles enceintes mais ne protégeant pas positivement leur accès (par exemple, au Tchad) ; les lois sur la moralité qui entravent l'éducation des apprenantes enceintes ou des jeunes mères (par exemple, au Soudan) ; et l'absence de toute politique (par exemple, en Somalie et en Angola).
- Le Mozambique a accompli quelques progrès dans la protection de la sécurité des filles en milieu scolaire en approuvant l'initiative Safe to Learn (Partenariat mondial pour mettre fin à la violence à l'égard des enfants, 2022) : le ministère de l'Éducation et du Développement humain a qualifié la violence en milieu scolaire d'extrêmement préoccupante et s'est employé à donner la priorité à cette question dans son plan stratégique pour l'éducation, qui vise à offrir un espace d'apprentissage sûr et non violent. Sur les 44 pays touchés par une ou plusieurs crises, le Mozambique rejoint la Géorgie, le Honduras, la Jordanie, le Liban, le Soudan du Sud et l'Ouganda.

Malgré ces petites améliorations apportées à la protection juridique des femmes et des filles en contexte de crise, la situation en Afghanistan montre comment un changement soudain de régime peut réduire à néant les progrès réalisés dans l'accès des femmes et des filles à l'éducation (voir la figure 2). Après avoir pris le pouvoir en 2022, les talibans ont fait marche arrière sur leur promesse de garantir le droit des filles à l'éducation, ainsi que d'autres libertés, et sont revenus aux politiques mises en place lorsqu'ils occupaient le pouvoir en 2001.

⁶ L'Afghanistan, la République centrafricaine, la Somalie, le Soudan du Sud et le Yémen

Figure 2. Chronologie des mesures prises par les talibans contre l'éducation et les droits des femmes (Al Jazeera, 2022)



En réponse aux mesures prises par les talibans contre l'éducation et les droits des femmes et au non-respect de leur promesse de la continuité de l'éducation pour les filles, un appel a été lancé aux dirigeants du monde entier leur demandant de combler l'important déficit de financement de l'aide versée à l'Afghanistan afin de permettre aux femmes et aux enfants de recevoir une protection et de satisfaire leurs besoins essentiels. En août 2021, le plan d'intervention humanitaire international n'était financé qu'à 64 %, ce qui signifie que 1,2 million d'enfants – en particulier les filles – pourraient perdre des services de protection spécialisés, ce qui les rendrait plus vulnérables à la violence, aux mariages forcés et à l'exploitation sexuelle. En outre, 1,4 million de femmes - dont beaucoup ont survécu à la violence - ne disposeront pas d'un lieu sûr pour recevoir un soutien complet (International Rescue Committee, 2021). Si les femmes ne participent pas à la réponse humanitaire, les organisations humanitaires ne peuvent pas créer des espaces sûrs où les besoins des femmes et des jeunes filles sont satisfaits. Il est donc essentiel que la communauté internationale, y compris les États-Unis, le Royaume-Uni et la Communauté européenne, reconnaisse ce fait et fasse pression pour obtenir un accès humanitaire. La communauté internationale s'accorde à dire que ce niveau de discrimination structurelle est profondément préjudiciable aux perspectives de relèvement du pays.



Pakistan, 2021 © Khumais Hashmi, IRC

CHAPITRE 3. RECRUTEMENT ET MAINTIEN DES ENSEIGNANTES

Principales constatations

- Les pays touchés par une crise souffrent d'une grave pénurie d'enseignants qualifiés, et en particulier d'enseignantes. Cette pénurie est particulièrement marquée dans les zones définies comme des affectations difficiles ou dans un environnement hostile.
- La proportion d'enseignantes dans la population active est complexe et contextuelle. Dans les contextes de crise, le personnel enseignant compte proportionnellement plus de femmes que d'hommes aux niveaux pré-primaire et primaire, mais les enseignantes ne représentent en moyenne que 38 % du corps enseignant au niveau secondaire.
- Pour mieux recruter et retenir les enseignantes, les secteurs de l'éducation doivent donner la priorité à l'amélioration des conditions de travail et à la mise en place d'un développement professionnel de qualité qui aide les enseignantes à développer leurs compétences et leur permette de progresser.
- Dans de nombreux pays touchés par une ou plusieurs situations de crise, les femmes ont moins de chances que les hommes de remplir les conditions d'admission dans les établissements nationaux de formation du personnel enseignant. En réponse, d'autres voies d'accès à l'enseignement ont été explorées, avec des résultats prometteurs en termes d'augmentation du nombre de femmes sur le marché du travail et du nombre de filles terminant l'école secondaire - et, par conséquent, ayant le potentiel pour entrer dans la formation traditionnelle du personnel enseignant.
- De nouvelles données indiquent que la présence de femmes à la tête des écoles est associée à de meilleurs résultats pour les apprenants et à des écoles plus sûres pour les filles. Les femmes ont besoin de soutien pour accéder aux postes de direction dans les écoles, et il faut travailler davantage à l'élaboration de programmes et de politiques efficaces pour aider les femmes à accéder aux postes de direction.
- Le bien-être du personnel enseignant doit être prioritaire. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre l'expérience des enseignantes dans les contextes de crise et l'impact des programmes de bien-être du personnel enseignant.

Le monde est confronté à une pénurie globale d'enseignants en général et d'enseignants qualifiés en particulier. Par exemple, les pays d'Afrique subsaharienne devront à eux seuls recruter 15 millions d'enseignants pour atteindre les objectifs de développement durable (ODD) en matière d'éducation d'ici à 2030 (UNESCO UIS, 2016). Cette pénurie d'enseignants est particulièrement aiguë dans les situations de crise. En conséquence, il y a une grave pénurie d'enseignantes à tous les niveaux dans les situations d'urgence et de crise, ce qui est important car la présence d'enseignantes dans les systèmes éducatifs est généralement associée à l'élargissement des possibilités d'éducation et à la réussite des filles (Équipe de travail spécialisée internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 [Équipe de travail spécialisée sur les enseignants], 2021b ; Sperling et al., 2016; Psaki et al., 2022).

Les enseignants qui travaillent dans des contextes de crise sont confrontés à des conditions de travail difficiles, à une faible rémunération et à un accès limité au développement professionnel, mais ils et elles restent passionnément engagés à fournir une éducation de qualité à certains des enfants les plus vulnérables du monde. Ce chapitre présente un examen détaillé des données disponibles de l'ISU sur les enseignantes dans les contextes de crise, en précisant que les moyennes pour les États touchés par une ou plusieurs crises cachent des variations importantes entre les pays et à l'intérieur de ceux-ci en ce qui concerne le recrutement, le maintien et le déploiement des enseignantes. Bien que le corpus de données probantes soit limité, nous nous appuyons, dans la mesure du possible, sur des données et des recherches concernant les enseignants de personnes réfugiées et les enseignants dans des contextes de déplacements. Le chapitre explore également les stratégies visant à accroître le nombre et le bien-être des éducatrices grâce à des réformes des processus et des politiques de gestion des enseignants, ainsi que l'examen des postes d'éducatrices qui offrent une voie d'accès à l'enseignement aux femmes et aux filles dans les communautés, où l'accès à l'éducation a été limité.

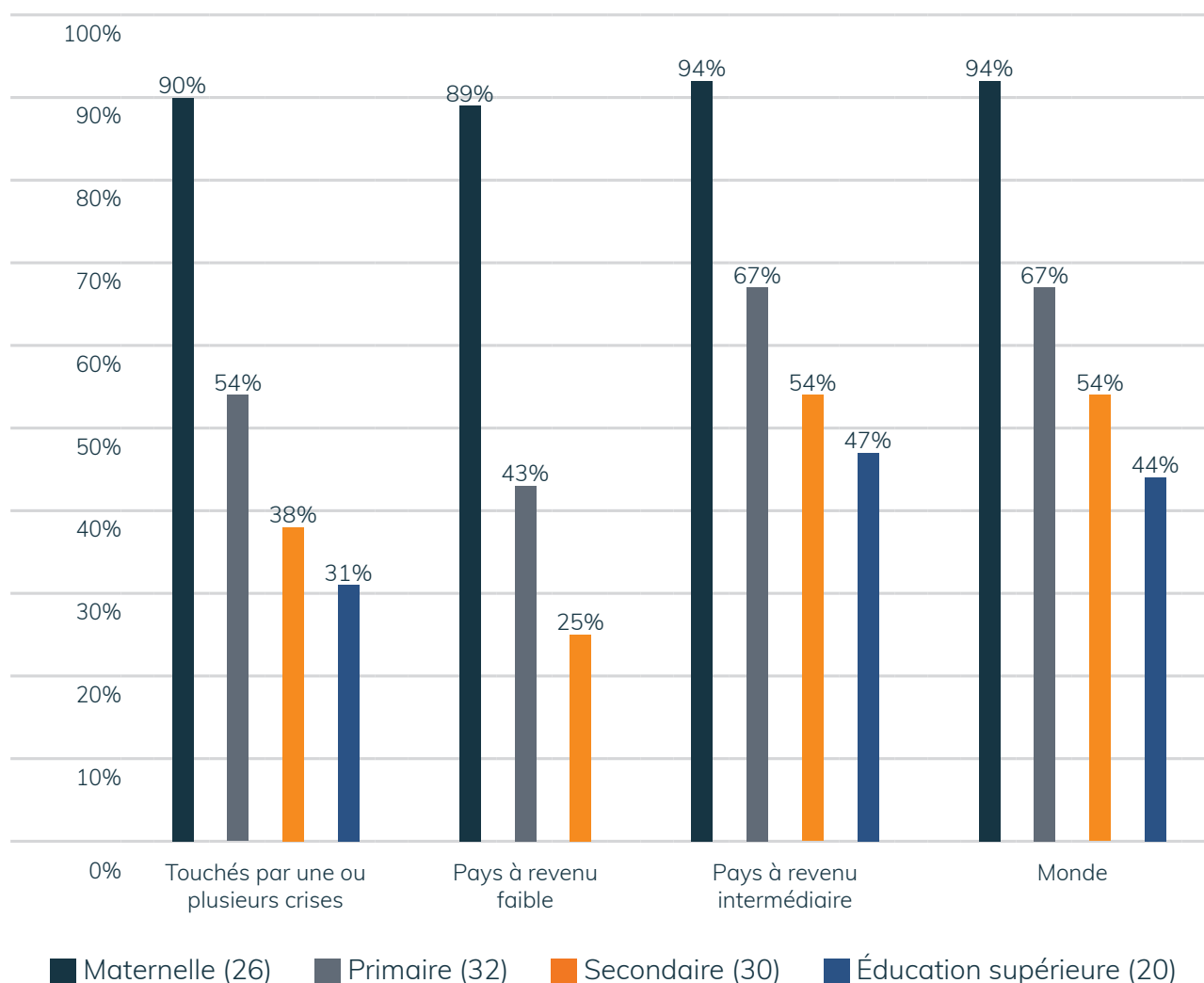
3.1. REPRÉSENTATION DES FEMMES DANS LE CORPS ENSEIGNANT

La présence des enseignantes dans les systèmes éducatifs est généralement associée à une augmentation des possibilités d'éducation et réussite des filles (Équipe de travail spécialisée sur les enseignants, 2021a ; Sperling et al., 2016 ; Psaki et al., 2022). Les enseignantes jouent le rôle de modèles et une présence accrue d'éducatrices peut favoriser l'évolution des normes de genre ; ces éducatrices jouent souvent un rôle clé en encourageant les communautés à envoyer les filles à l'école et en les rassurant sur la sécurité des filles à l'école (Sperling et al., 2016). Certains éléments indiquent également que les enseignantes sont plus susceptibles de soutenir les apprenants et de répondre à leurs besoins émotionnels (Stromquist et al., 2017). L'inclusion dans l'éducation signifie que le corps enseignant doit refléter la diversité de la classe, le genre étant un facteur important dans la création de classes inclusives (Équipe de travail spécialisée sur les enseignants et GEMR, 2020).

L'ISU recueille des données sur les enseignants auprès des États membres de l'UNESCO afin de suivre la cible 4c de l'ODD : « d'ici 2030, accroître considérablement l'offre d'enseignants qualifiés, notamment grâce à la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement, en particulier les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement ». Sept indicateurs sont utilisés pour mesurer les progrès accomplis dans la réalisation de la cible 4c, et les rapports *Attention à l'écart* précédents se sont concentrés sur la proportion d'enseignantes dans les pays touchés par une ou plusieurs crises. Cependant, dans ce rapport, nous explorons plus en détail les données disponibles afin d'examiner la dynamique liée au genre du personnel enseignant dans les pays touchés par une ou plusieurs crises.

Les dernières données de l'ISU sur la proportion d'enseignantes montrent peu de changements par rapport à *Attention à l'écart 2* et démontrent que la proportion de femmes dans le personnel d'éducation diminue au fur et à mesure que l'on progresse dans le système éducatif. Dans les contextes de crise, les femmes représentent 90 % du personnel enseignant en maternelle (contre 88 % dans *Attention à l'écart 2*), 54 % du personnel enseignant du primaire et 38 % du personnel enseignant du secondaire (figure 3). La proportion des enseignantes dans les établissements d'éducation supérieure continue d'augmenter lentement, passant de 30 % dans *Attention à l'écart 2* à 31 % aujourd'hui. Toutefois, il importe de noter que ces moyennes cachent des différences substantielles aux niveaux national et infranational.

Figure 3. Proportion de femmes dans le personnel enseignant

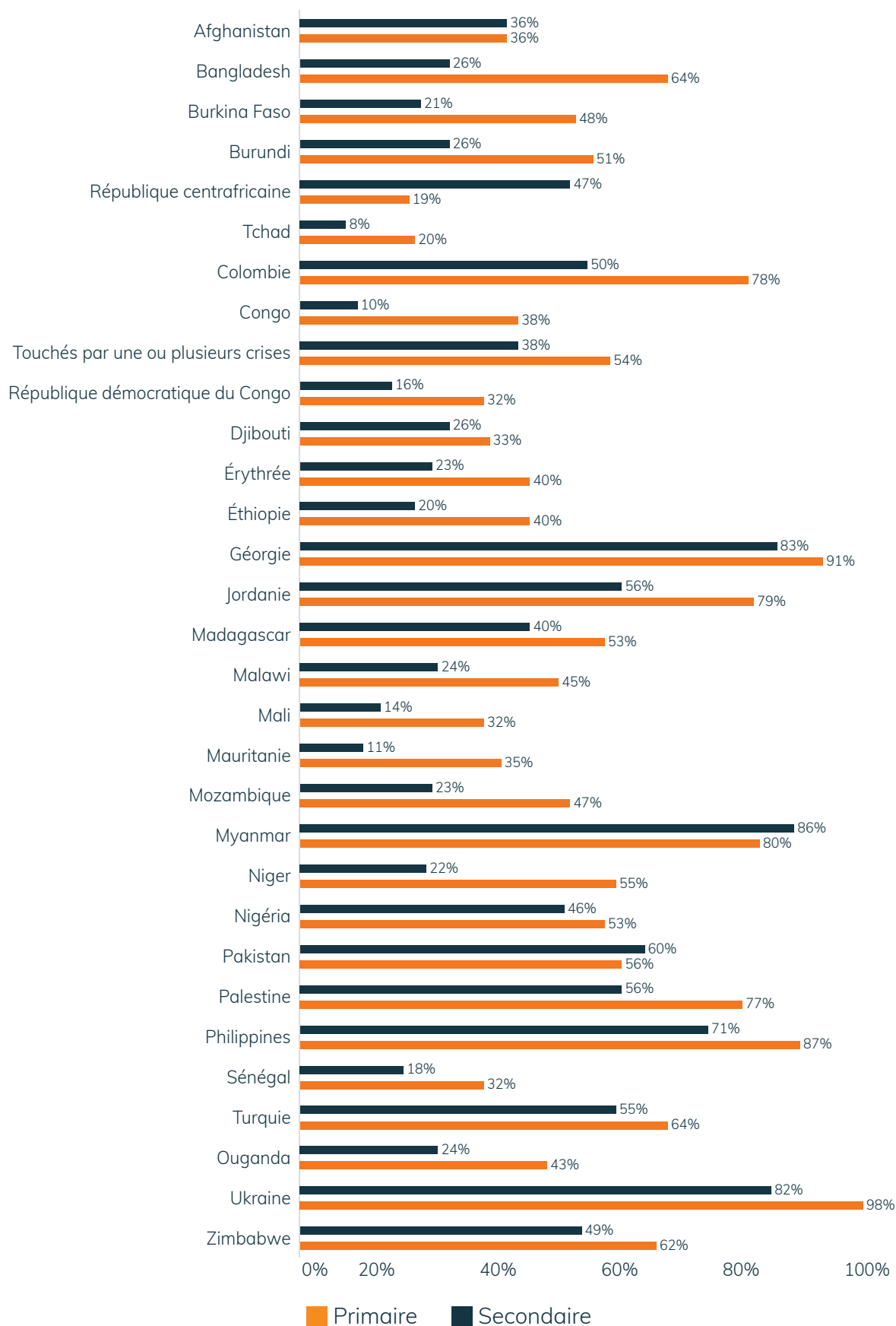


() indique le nombre de pays touchés par une crise pour lesquels des données sont disponibles

Source : Données extraites en février 2023 de la base de données de l'ISU. Moyennes basées sur les calculs des autrices à partir des données les plus récentes (2017-2021) pour les 32 pays touchés par une ou plusieurs crises dont les données sont disponibles ; aucune estimation de l'ISU n'est disponible pour le pourcentage d'enseignantes dans l'éducation supérieure pour les pays à faible revenu.

Les données les plus récentes de l'ISU indiquent clairement que dans de nombreux pays touchés par une crise, les enseignantes représentent une proportion beaucoup plus faible que les enseignants du personnel enseignant, tant dans le primaire que dans le secondaire, et la composition de ce dernier varie considérablement d'un pays à l'autre (voir figure 4). Au niveau du primaire, les enseignantes ne représentent que 20 % du personnel enseignant au Tchad et 32 % au Mali, en RDC et au Sénégal, contre 87 % aux Philippines, 91 % en Géorgie et 98 % en Ukraine. Au niveau du secondaire, les femmes ne représentent que 8 % du personnel enseignant au Tchad et 10 % au Congo, mais atteignent 86 % au Myanmar et 83 % en Géorgie. La République centrafricaine, le Myanmar et le Pakistan sont des exceptions parmi les États touchés par une crise, avec une proportion plus élevée d'enseignantes dans l'éducation secondaire que dans l'éducation primaire. Dans certains pays - notamment la Géorgie, le Myanmar et l'Ukraine - les enseignantes représentent plus de 80 % du personnel enseignant dans le primaire et le secondaire.

Figure 4. Pourcentage de femmes parmi les enseignants du primaire et du secondaire dans les pays touchés par une crise, par pays



Source : Données extraites en février 2023 de la base de données de l'ISU. Les données représentent les 30 pays touchés par une crise dont les données sont disponibles pour 2017-2021 aux niveaux primaire et secondaire.

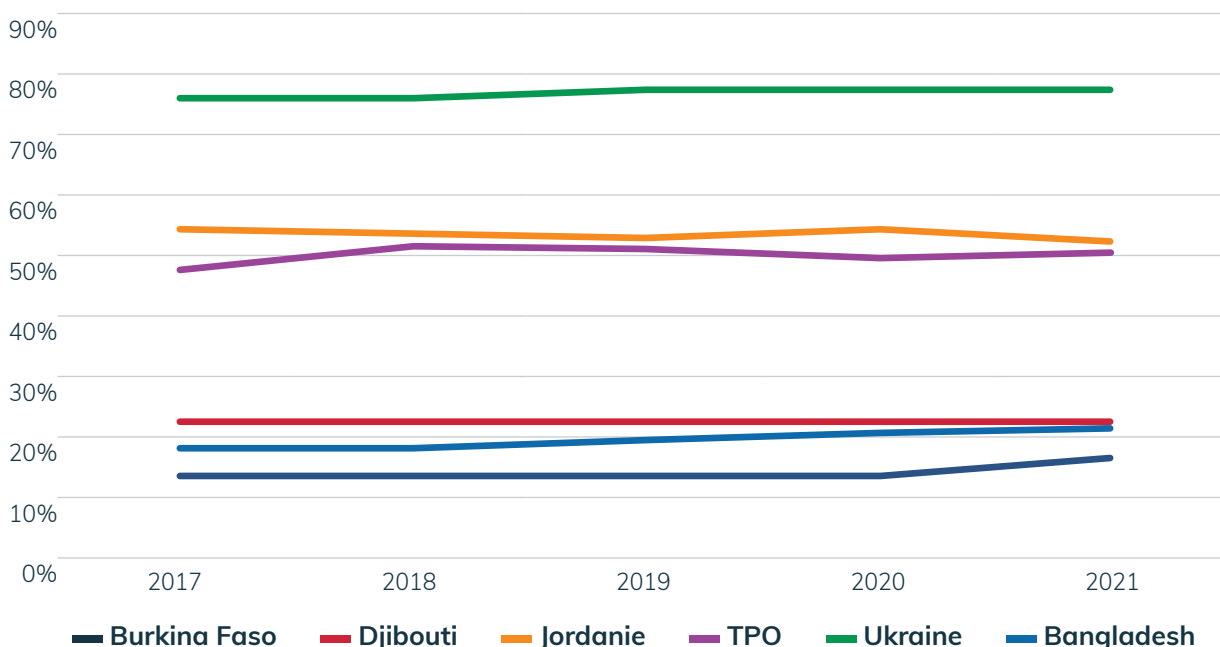
Au niveau régional, le pourcentage d'enseignantes est plus élevé dans l'éducation primaire que dans l'éducation secondaire. La proportion d'enseignantes dans le primaire est la plus faible dans les PRFI et en particulier en Afrique subsaharienne. L'Afrique subsaharienne a la plus faible proportion d'enseignantes dans le primaire, soit 47 % en 2020 contre 87 % pour l'Europe centrale et orientale.⁷ Dans l'éducation secondaire, les femmes ne représentent que 32 % du personnel enseignant en Afrique subsaharienne, contre 71 % en Europe centrale et orientale. Dans les pays, la pénurie d'enseignantes est particulièrement aiguë dans les zones rurales et isolées (Naylor, 2019).

En Afrique francophone, le *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN* (PASEC) recueille des informations sur les caractéristiques des enseignants, la formation et le développement professionnel, les pratiques d'enseignement et les objectifs d'enseignement (Équipe de travail spécialisée sur les enseignants, 2021b). Les données de l'enquête la plus récente renforcent le manque de parité dans l'enseignement en Afrique francophone, comme le montrent les données de l'ISU. Dans les écoles primaires où les enseignants ont participé au PASEC, le pourcentage le plus élevé de femmes dans le corps enseignant était de 63 % au Niger, alors que les femmes représentent moins de 50 % dans neuf des 14 pays⁸ - atteignant même 20 % au Togo et 22 % au Tchad (PASEC, 2020).

Les données de l'ISU montrent également que les changements récents ont été faibles en ce qui concerne la proportion d'enseignantes, tant dans les pays où les femmes représentent une proportion élevée que dans ceux où elles représentent une faible proportion de l'ensemble du personnel enseignant. Les moyennes globales dans les États touchés par une crise montrent une légère augmentation de la proportion d'enseignantes dans le primaire, passant de 57 % en 2017 à 58 % en 2021⁹ ; la proportion est tombée de 42 % en 2017 à 38 % en 2021 dans le secondaire.

La figure 5 illustre la faiblesse de ces changements dans des pays où la composition globale du personnel éducatif est différente selon le genre. L'Ukraine, par exemple, a indiqué que la proportion de femmes dans le personnel éducatif a augmenté de 1,7 % dans le primaire et de 1,9 % dans le secondaire de 2017 à 2021. Au Burkina Faso, pays où la proportion d'enseignantes est faible, on note une augmentation de 1,4 % dans le primaire et de 4 % dans le secondaire.

Figure 5. Évolution du pourcentage de femmes dans le personnel enseignant de l'éducation secondaire dans six pays touchés par une crise



Source : Données extraites en février 2023 de *la base de données de l'ISU* (avec des données disponibles pour 2017-2021).

⁷ Estimation basée sur les données de la base de données de l'ISU

⁸ 14 pays membres de la CONFEMEN : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Madagascar, Niger, RDC, Sénégal, Tchad et Togo. Les pays où la proportion de femmes est inférieure à 50 % sont le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, la Guinée, la RDC, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

⁹ Les moyennes sont calculées par les autrices et non pondérées sur la base des données disponibles entre 2017 et 2021 pour 27 pays dont les données sont disponibles.

Il existe peu de données internationales pour les pays touchés par une crise concernant le sexe des enseignants de certaines matières. Toutefois, les données de l'étude Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) suggèrent que peu de pays à revenu élevé ou intermédiaire ont des proportions significatives d'enseignantes spécialisées en sciences ou en mathématiques, bien qu'il y ait des variations significatives entre les pays (UNESCO, 2017).

Les données sur les enseignants dans les camps de personnes réfugiées sont limitées, disparates et difficiles à collecter. Certaines données sont disponibles sur les ratios élèves-enseignants dans les différents pays, mais il n'existe pas de données ventilées par sexe et systématiques sur les enseignants (Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [HCR], 2022). Comme le souligne le rapport 2022 du HCR sur l'éducation, l'une des difficultés de la collecte de données réside dans la diversité des modes d'intégration des personnes réfugiées dans les systèmes éducatifs nationaux - écoles dans les camps, écoles publiques, ou un mélange des deux - ce qui rend difficile le suivi de la façon dont les réfugiés accèdent à l'éducation, du lieu où ils et elles se trouvent et des personnes qui leur dispensent l'enseignement (HCR, 2022). En outre, les données internationales sur le nombre d'enseignants en situation de handicap dans les systèmes éducatifs sont également très limitées ; certains SIGE nationaux incluent des profils d'enseignants avec des informations sur les handicaps des enseignants et la formation liée au handicap et à l'inclusion, mais ce n'est pas très répandu.

La proportion très variable de femmes dans le corps enseignant s'explique par des raisons complexes. Dans certains contextes, l'enseignement est l'une des rares professions hautement qualifiées ouvertes aux femmes (Le Nestour, 2020). Cependant, dans d'autres, peu de femmes passent par l'éducation secondaire et en sortent avec les qualifications requises pour intégrer un institut de formation des enseignants, ce qui limite le nombre de femmes dans ces instituts (Équipe de travail spécialisée sur les enseignants, 2021a). Les conditions de travail difficiles - notamment les ratios élèves-enseignant élevés, les politiques qui n'encouragent pas les familles à rester ensemble et les problèmes de sécurité dans les endroits éloignés ou lorsqu'il s'agit d'enseigner à des réfugiés - sont également un facteur. La section 3.3 explore certaines expériences des femmes dans le corps enseignant.

La boîte à outils pour enseignants de l'Institut international pour la planification de l'éducation de l'UNESCO souligne les difficultés à attirer les enseignantes et à assurer leur sécurité. Pour faire de l'école un espace sûr pour l'enseignement et l'apprentissage, les politiques scolaires devraient s'attacher à la VBG, promouvoir un réseau de soutien entre pairs pour les enseignantes et inclure des programmes de mentorat.

« Lorsque vous enseignez dans une école comme celle-ci, vous êtes confronté chaque jour à de nombreux problèmes sociaux et de sécurité. Dans une population aussi nombreuse et pauvre, il y a beaucoup de violence dans les foyers, et cela se répercute dans la salle de classe. J'ai dû aider un certain nombre de mes apprenantes à signaler des abus sexuels et à trouver un soutien approprié pour qu'ils et elles puissent surmonter leur traumatisme. J'ai également dû rendre visite aux parents d'une jeune fille pour les persuader de lui permettre de poursuivre son éducation au lieu de se marier. J'ai souvent été en danger, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. »

—Entretien avec Adeola Adefemi, enseignante dans une école secondaire à Lagos, Nigéria
(Équipe de travail spécialisée sur les enseignants, 2022)

3.1.1. IMPORTANCE DU SEXE DES ENSEIGNANTS DANS LA SCOLARISATION, LE MAINTIEN À L'ÉCOLE ET L'APPRENTISSAGE

Il est largement reconnu que les enseignantes ont un impact positif sur la scolarisation et l'apprentissage des filles, en particulier en Afrique subsaharienne (Équipe de travail spécialisée sur les enseignants, 2021a ; Sperling et al., 2016). Cependant, les preuves restent limitées quant à savoir si cela est également vrai dans les pays à revenu élevé et moyen, et si cela est largement vrai dans les contextes touchés par des crises. Ces domaines bénéficieraient d'une recherche plus approfondie. En général, cependant, la présence d'enseignantes peut être particulièrement importante dans les communautés

plus conservatrices, où les normes sociales peuvent limiter la mobilité et les interactions des filles. En Afghanistan, par exemple, les enseignantes des écoles communautaires étaient souvent les seules responsables de l'éducation des filles dans leurs communautés et recevaient la reconnaissance des membres de la communauté (Kirk et Winthrop, 2008). Autre exemple, l'étude de cas 2 examine le travail du Refugee Education Council avec la Fondation Ameen pour l'éducation des réfugiés au Pakistan. L'ensemble du personnel enseignant est composé de femmes et l'organisation a réussi à gagner la confiance de la communauté (voir Annexe 1).

« Je suis fière d'avoir assisté à la transformation d'une de mes élèves, qui est la première de sa famille à poursuivre des études en vue d'obtenir une licence. D'autres élèves qui ont pris sur elles d'enseigner à leurs proches à la maison, et certaines de mes élèves disposent d'un centre de coaching pour femmes mariées en Afghanistan. Ce cycle d'autonomisation par l'éducation est un témoignage remarquable de la résilience et de la détermination de ces filles, et j'ai bon espoir qu'il continuera à prospérer et à avoir un impact durable. »

—Khatira Amin, membre du Conseil pour l'éducation des réfugiés
(entretien avec l'équipe du rapport Attention à l'écart, 2023)

Les enseignantes servent de modèles et peuvent jouer un rôle central en encourageant les communautés à envoyer les filles à l'école et en rassurant les communautés sur le fait que les filles sont en sécurité à l'école. Par exemple, une étude à méthodologie mixte menée dans le nord du Nigéria a révélé que les écoles comptant au moins une enseignante (dans des régions où la majorité des enseignants sont des hommes) avaient des taux de scolarisation des filles plus élevés (Smiley et al., 2018). Il est également prouvé que les enseignantes répondent mieux aux besoins émotionnels des apprenantes (Stromquist et coll., 2017), et qu'elles peuvent accroître les aspirations des filles et réduire leur risque d'être victimes de violence (Evans et Le Nestor, 2019). Un projet de Plan International dans les États de Borno et de Yobe au Nigéria a travaillé avec des enseignantes et des parties prenantes de l'éducation pour entreprendre des campagnes de sensibilisation communautaire et des opérations de porte-à-porte, lutter contre les normes sociales restreignant la scolarisation des filles et offrir une formation aux enseignantes. Une évaluation du projet a révélé une augmentation des écoles tenant compte du genre, une augmentation de la scolarisation des apprenantes et des changements positifs dans les connaissances, les attitudes et les pratiques des membres de la communauté à la scolarisation et au soutien de la participation des filles à l'éducation.¹⁰

L'analyse des données de 2017 et 2019 de l'étude Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) montre que les apprenants filles et garçons à qui des enseignantes ont enseigné les mathématiques ou les sciences ont obtenu de meilleurs résultats que ceux dont l'enseignant était un homme (Hastedt et al., 2021). Il a été constaté que les enseignantes avaient une influence positive sur la perception, l'intérêt et la confiance des filles dans les matières STIM, ainsi que sur leurs aspirations professionnelles dans ce domaine. Les enseignantes peuvent influencer positivement l'éducation des filles dans le domaine des STIM en dissipant les mythes sur les capacités innées des garçons, fondées sur le sexe, et en agissant comme des modèles pour les filles (UNESCO, 2017). Par exemple, une professeure de sciences auprès d'apprenants réfugiés en Malaisie a expliqué dans un podcast de l'INEE comment elle a créé un espace sûr et accueillant pour tous ses apprenants (y compris la seule fille de sa classe) et a joué un rôle actif dans la remise en question des stéréotypes de genre et la dissipation des mythes sur les capacités innées fondées sur le sexe dans les STIM.

¹⁰ Source : Données de suivi non publiées pour le projet de Plan International « Educating Vulnerable and Hard to Reach Adolescent Girls in Northeast Nigeria » ; données collectées de janvier à décembre 2022t ; données collectées de janvier à décembre 2022 et analysées par Gregory Okonofua et Sara McGinty, Plan International, 2023

« Parfois, la fille disait quelque chose ou participait, et parfois, les garçons riaient, et ils pouvaient penser que tout ce qu'elle disait était drôle, il est donc important de dire « non » tout simplement ; personne ne se moquera de qui que ce soit parce que tout le monde fait des erreurs – cela crée un environnement dans lequel les garçons apprennent qu'ils doivent respecter les filles. »

—Laura Barbosa, enseignante auprès d'apprenants réfugiés en Malaisie (INEE, 2021b)
L'intégralité de l'entretien est disponible dans « Épisode 6 : Les enseignantes – La colonne vertébrale de l'éducation » du podcast de l'INEE [Éduquez-nous ! Les femmes et les filles parlent de l'apprentissage pendant les crises humanitaires.](#)

En outre, dans les contextes où les femmes sont surreprésentées dans le corps enseignant, des inquiétudes ont été exprimées quant à l'effet négatif potentiel d'un nombre insuffisant d'enseignants masculins (UNESCO, 2022b). Cependant, il existe peu de preuves solides démontrant que le sexe des enseignants affecte à lui seul les résultats d'apprentissage des garçons. Une étude menée en Inde, en Malaisie, au Nigéria, au Pakistan, aux Seychelles et à Trinité-et-Tobago a révélé que la qualité et les compétences des enseignants - plutôt que leur sexe - sont ce qui compte le plus pour un engagement significatif des garçons et des filles (Jha et Page, 2009).

Peu de recherches sont disponibles sur la façon dont la présence des enseignantes affecte l'expérience et les résultats des garçons en termes de scolarisation, de sécurité à l'école et de sentiment d'être soutenu dans les écoles. Dans les Caraïbes, où les conceptualisations de la masculinité affectent le désengagement des garçons vis-à-vis de l'éducation et où les attentes scolaires des garçons sont faibles, des recherches ont révélé que les enseignantes peuvent avoir peu d'autorité sur les garçons plus âgés en classe (UNESCO, 2022b). En outre, des recherches réalisées en Australie, au Canada et au Royaume-Uni ont révélé que les garçons peuvent perturber la classe en résistant à des sujets considérés comme « féminins » (UNESCO, 2022b). Une analyse des enquêtes sur la violence à l'égard des enfants a révélé que les garçons subissent des niveaux plus élevés de violence physique de la part des enseignants masculins et que ces derniers sont plus susceptibles d'avoir recours à la violence (Together for Girls, 2021). Cependant, une étude réalisée à Delhi, en Inde, a révélé que les enseignantes étaient plus susceptibles que les enseignants de recourir aux châtiments corporels contre les apprenants de sexe masculin pour imposer leur autorité et garantir que les apprenants de sexe masculin les respectent (Ginestra, 2020).

3.1.2. LES OPINIONS DES ENSEIGNANTS PEUVENT REFLÉTER DES STÉRÉOTYPES DE GENRE

Dans certains contextes, des normes et stéréotypes culturels et de genre néfastes soutiennent l'idée que l'enseignement est une profession qui convient mieux aux femmes, et les demandes visant à augmenter le nombre d'enseignantes trouvent leur origine dans la perception des rôles sexospécifiques au sein de l'école. Par exemple, la Jordanie compte un très grand nombre d'enseignantes à tous les niveaux du système éducatif, et les personnes interrogées dans le cadre d'une recherche sur la gestion des enseignants réfugiés ont déclaré que le caractère maternel et attentionné des femmes et la nature familiale de leur travail faisaient d'elles des candidates « naturelles ». (Bengtsson et al., 2021).

« C'est une profession à laquelle de nombreuses jeunes filles du pays aspirent. C'est une profession qui favorise vraiment la vie de famille en raison des horaires de l'école, des vacances, etc. Donc, oui, de nombreuses enseignantes sont attirées par cette profession. »

—Entretien avec un informateur central en Jordanie

« En règle générale, les hommes ont plus de difficultés que nous... les femmes sont nées pour être mères, donc enseigner ne nous est pas si difficile. »

—Entretien avec une enseignante d'une école de filles à vacation unique en Jordanie
(Bengtsson et al., 2021)

Des recherches sur le déploiement des enseignants et leurs préférences en Sierra Leone ont montré que les personnes interrogées dans les écoles souhaitaient généralement remédier aux déséquilibres entre les genres au sein du corps enseignant. Cependant, la demande d'un corps enseignant respectant la parité hommes-femmes découlait en partie des perceptions autour des rôles de genre dans les écoles, les directeurs d'établissement faisant remarquer que les femmes nettoieront l'école et que les enseignants sont plus à même de s'occuper des apprenants qui ont des comportements difficiles (McBurnie et al., 2022).

« Quand il y a une femme dans une école[, l']école se développe parce qu'ici, le matin, c'est moi qui balaie les salles de classe et qui les nettoie. Mais s'il y a une femme, c'est elle qui fera tout ce travail. »

—Directeur d'école dans la zone rurale de Kenema, Sierra Leone

« Les élèves de sexe masculin sont très difficiles à contrôler, c'est pourquoi j'ai dit que j'avais besoin d'enseignants de sexe masculin pour qu'ils nous aident. »

—Directrice d'une école urbaine à Bombali, Sierra Leone
(McBurnie et al., 2022)

Les stéréotypes liés au genre concernant les rôles de prestation de soins peuvent également expliquer le manque d'hommes travaillant dans l'éducation maternelle. Les données de l'ISU montrent que 94 % des enseignants de maternelle dans le monde sont des femmes (voir figure 3). Ce recrutement inégal entrave la création d'un environnement d'apprentissage susceptible de remettre en question les rôles traditionnels liés au genre, et il peut également se perpétuer en raison du manque de modèles d'enseignants masculins, qui empêche les garçons d'entrer dans la profession d'enseignant ((UNICEF Office of Research – Innocenti, 2022). Les enseignants de l'éducation maternelle perçoivent souvent des salaires peu élevés, bénéficient de moins de formation et de développement, et jouissent d'un emploi moins sûr que les enseignants à d'autres niveaux du corps enseignant. Il est nécessaire d'améliorer les conditions d'emploi et la professionnalisation en améliorant les parcours de carrière et en menant des campagnes ciblées pour attirer davantage d'hommes dans ces fonctions. Il existe quelques exemples dans des contextes à revenu élevé : par exemple, l'Agence nationale suédoise pour l'éducation a lancé une campagne nationale pour encourager les hommes à choisir une carrière dans l'éducation de la petite enfance, et la Communauté flamande de Belgique a déjà débloqué le financement pour attirer les hommes et les personnes issues de groupes sous-représentés dans l'enseignement (UNESCO, 2022b).

Les politiques visant à accroître l'inclusion et la diversité parmi les enseignants afin de constituer un corps enseignant respectant la parité hommes-femmes et diversifié sur le plan du genre sont importantes pour atteindre des objectifs plus larges en matière de justice et d'égalité. En Jordanie, où les garçons et les filles fréquentent des écoles séparées, le Plan stratégique pour l'éducation reconnaît que les enseignants étaient de moindre qualité dans les écoles publiques réservées aux garçons et propose des options politiques pour améliorer la sélection et le recrutement des enseignants (UNESCO, 2022b). Finalement, tous les enseignants ont un rôle à jouer dans la création d'environnements d'apprentissage inclusifs et transformateurs en matière de genre, qui répondent aux besoins de toutes et tous les apprenants. La pédagogie tenant compte du genre est un outil qui peut être mis en œuvre à tous les niveaux d'éducation des systèmes éducatifs. En Afrique du Sud, au Vietnam et en Zambie, la [boîte à outils Pédagogie tenant compte du genre pour l'éducation de la petite enfance](#) fournit aux enseignants de maternelle et aux directeurs d'établissement des outils leur permettant de réfléchir à leurs propres préjugés et croyances en matière de genre lorsqu'ils et elles interagissent avec les enfants (UNICEF Office of Research – Innocenti, 2022).

3.1.3. PÉNURIE D'ENSEIGNANTS DANS LES CAMPS DE PERSONNES RÉFUGIÉES

Bien que les données pertinentes soient rares pour les situations de déplacements et les camps de personnes réfugiées, nous savons qu'il est urgent d'augmenter le nombre d'enseignants et que ces contextes souffrent d'une grave pénurie d'enseignantes (Mendenhall et al., 2018). Si toutes et tous les réfugiés étaient inscrits dans le système scolaire national, la Turquie aurait besoin de 80 000 enseignants supplémentaires, l'Allemagne aurait besoin de 42 000 enseignants supplémentaires et l'Ouganda aurait besoin de 7 000 enseignants du primaire supplémentaires (UNESCO, 2019). Les données du HCR indiquent qu'en 2021, dans le complexe de personnes réfugiées de Dadaab au Kenya, 10 % des enseignants nationaux et 18 % des enseignants réfugiés étaient des femmes (West et al., 2022) ; 16 % des enseignants nationaux étaient des femmes dans le camp de personnes réfugiées de Dollo Ado en Éthiopie (UNESCO, 2019). En Éthiopie, une analyse des données SIGE a montré que plus de 90 % des enseignants sont des hommes à tous les niveaux dans les camps de personnes réfugiées de Benishangul-Gumuz, Gambella et Tigray (Bengtsson et al., 2020).

« Si vous êtes célibataire, vous êtes logée dans le camp, vous avez une chambre, un ventilateur et quelques repas, mais dès que vous êtes enceinte, vous devez partir et vous devez vous débrouiller seule. Les femmes qui ont des enfants ont besoin de plus de soutien et il est difficile de trouver un logement en ville....La santé mentale et le soutien psychosocial sont également essentiels, car si vous devenez parent alors que vous enseignez dans les camps, ce qui m'est arrivé, c'est un peu difficile. Ce n'est pas facile de survivre – problèmes de sécurité, se débrouiller seule. Après la naissance de mon enfant, j'ai tenu 10 mois et j'ai réalisé que je n'y arriverais pas. J'ai dû démissionner et faire du bénévolat dans une ONG voisine. »

—Participante à la recherche, Gestion des enseignants en contextes de réfugiés, Kenya (West et al., 2022)

La pénurie d'enseignantes est aggravée par la pénurie d'enseignants qualifiés dans les communautés de réfugiés et d'accueil, qui est la plus grave dans les contextes où les possibilités d'éducation des filles sont limitées : par exemple, au Pakistan, où il y a une pénurie d'enseignantes qualifiées dans les communautés d'accueil pakistanaïses et de réfugiés afghans (Mendenhall et al., 2018). Dans de nombreux contextes, les préoccupations en matière de sécurité et les pratiques culturelles contribuent à une pénurie particulière de personnel d'éducation de sexe féminin. Le corpus de données probantes sur lequel on peut s'appuyer ici est très limité, mais les recherches disponibles mettent en évidence les défis auxquels les enseignantes nationales sont confrontées en matière de gestion des enseignants dans les écoles des camps au Kenya et en Éthiopie. Les parties prenantes et les enseignants ont noté l'absence d'avantages sociaux, les problèmes de sécurité liés à la nécessité de vivre dans le camp, l'insuffisance des congés de maternité et le manque de soutien pour celles qui ont des enfants, ainsi que l'absence de modèles dans les postes plus élevés pour motiver les femmes (West et coll., 2022).

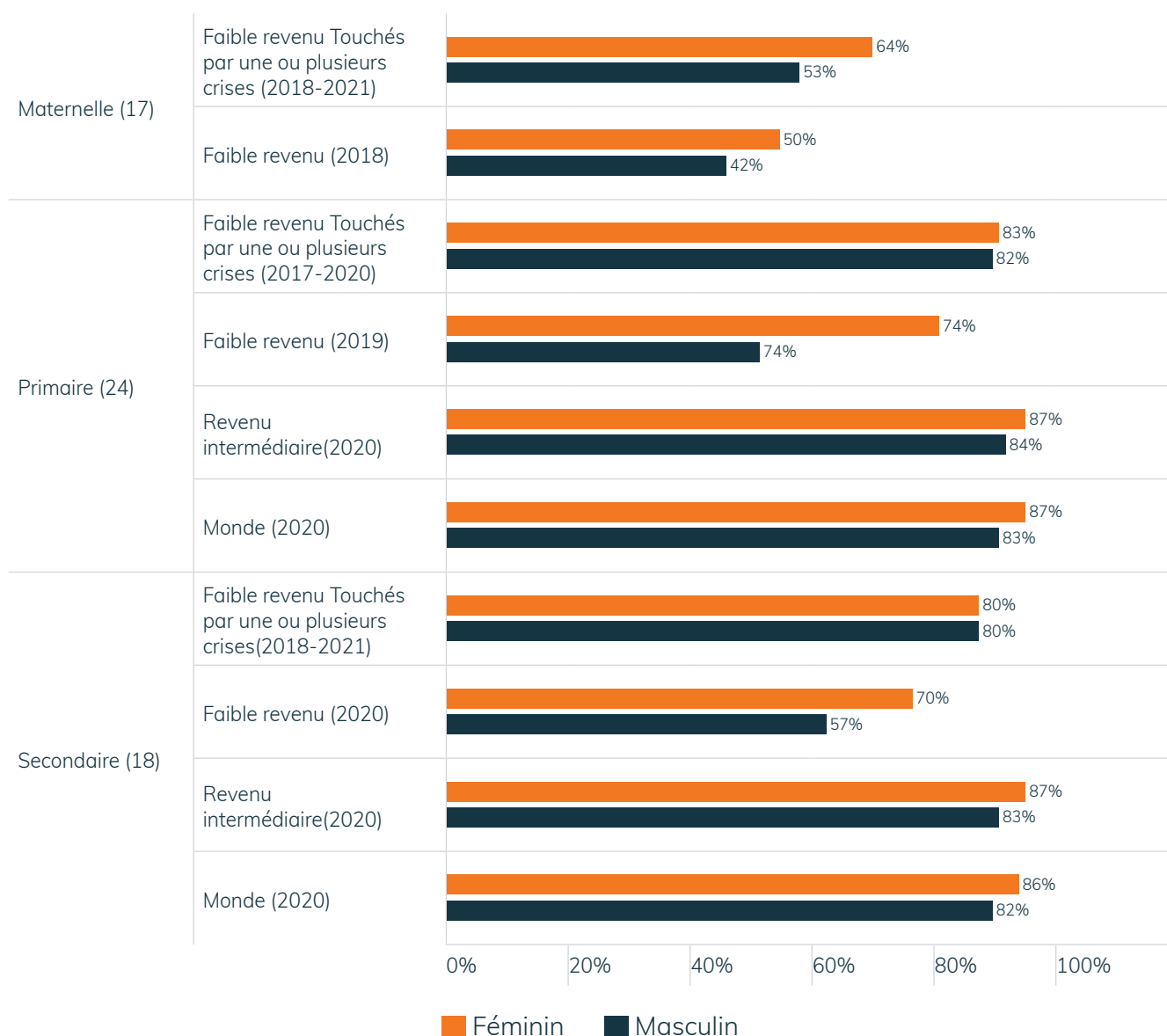
3.2. QUALIFICATIONS DES ENSEIGNANTS DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UNE OU PLUSIEURS CRISES

Il est reconnu depuis longtemps que les enseignants ont besoin de qualifications et d'une formation adéquates, ainsi que d'un soutien continu pour développer de nouvelles compétences. Les données de l'ISU montrent que les enseignants masculins et féminins ont des qualifications et des niveaux de formation pédagogiques similaires et que, de manière générale, les taux de déperdition d'effectifs des enseignants sont en fait plus faibles pour les femmes que pour les hommes. Dans certains contextes de crise, les femmes ont moins de formation que les hommes, mais il s'agit là de l'exception et non de la règle. Les données disponibles ne nous renseignent pas suffisamment sur les qualifications des enseignants, car il est difficile d'établir des comparaisons directes : par exemple, le curriculum et l'approche de formation des enseignants initiale varient considérablement d'un contexte à l'autre.

3.2.1. LES ENSEIGNANTS AYANT UN NIVEAU MINIMUM DE FORMATION PÉDAGOGIQUE

L'indicateur 4.c.1 des ODD mesure la proportion d'enseignants qui ont reçu au moins la formation pédagogique minimale organisée en matière de formation des enseignants, préalable et continue, requise pour enseigner dans un pays donné. Selon les données de l'ISU, des proportions similaires d'enseignants et d'enseignantes satisfont aux qualifications minimales dans tous les groupes de revenus aux niveaux primaire et secondaire (figure 6). Dans les pays touchés par une crise comme dans les pays à faible revenu, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à posséder les qualifications minimales requises. Au niveau primaire, une proportion légèrement plus élevée de femmes que d'hommes sont qualifiées dans les pays touchés par une crise, et au niveau secondaire, 80 % des hommes et des femmes sont formés en moyenne.

Figure 6. Proportion des enseignants possédant les qualifications minimales requises dans des pays touchés par une crise qui sont des femmes, par rapport aux PRFI et au niveau mondial.



() indique le nombre de pays touchés par une crise pour lesquels des données sont disponibles pour chaque niveau d'éducation.

Source : Données extraites en février 2023 de la base de données de l'ISU. Les moyennes des pays touchés par une crise sont calculées par les autrices à partir des données les plus récentes (2017-2020) pour les 24 pays sur la base des données disponibles.

Dans les pays touchés par une crise, 42 % de toutes et tous les enseignants travaillant en maternelle ne sont pas formés, tout comme 18 % des enseignants du primaire et 20 % des enseignants du secondaire. Fait important à noter, il existe de grandes différences entre les pays touchés par une crise. Alors que la plupart des pays touchés par une crise ont formé plus de 70 % des enseignants au niveau primaire, par exemple, seulement 22 % des femmes et 26 % des hommes enseignants au Liban possèdent les qualifications minimales requises au niveau primaire, selon les dernières données disponibles. À Madagascar, ce chiffre n'est que de 19 % pour les enseignantes et de 11 % pour les enseignants.

Au niveau secondaire, bien que les enseignants représentent une proportion plus faible du personnel d'éducation, ils et elles sont généralement plus susceptibles d'être formés. Seuls trois pays touchés par une crise ont une proportion plus élevée d'enseignants masculins formés que d'enseignantes : En Mauritanie, 95 % des enseignants masculins sont formés contre 75 % des femmes ; au Burkina Faso, 68 % des hommes sont formés contre 66 % des femmes ; et en Ukraine, 99 % des hommes sont formés contre 94 % des femmes.

Les recherches sur la dynamique liée au genre des qualifications des enseignants et des facteurs liés au genre qui influencent cette prise de décision sont rares. Les données de l'ISU ne peuvent nous donner qu'un aperçu des enseignants qui suivent une formation des enseignants et sont déployés par les systèmes éducatifs nationaux, et non de ceux qui travaillent dans des environnements éducatifs d'éducation non formelle en dehors des exercices nationaux de collecte des données. L'interprétation de ces données sur la formation des enseignants se heurte à une difficulté supplémentaire : l'absence de comparabilité internationale. Les données utilisées pour suivre les enseignants formés et qualifiés sont basées sur des normes nationales, qui varient d'un pays à l'autre et ne sont pas comparables au niveau international. Afin d'améliorer le suivi de cet indicateur, l'ISU a élaboré la Classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITE-T). Adopté en 2021, ce cadre permet d'analyser des statistiques comparables d'un pays à l'autre sur les programmes de formation des enseignants et les qualifications correspondantes. L'ISU a préparé un plan de mise en œuvre pour la CITE-T, qui comprend une stratégie et un manuel de collecte des données. La collecte des données a commencé fin de 2022 (Classification internationale type des programmes de formation des enseignants, s.d.).

3.2.2. QUALIFICATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Une deuxième mesure des qualifications du personnel enseignant dans la base de données de l'ISU fournit des informations sur la proportion d'enseignants au sein des systèmes éducatifs nationaux qui possèdent au moins la qualification académique minimale requise pour enseigner leur matière. Comme pour les données relatives à l'ODD 4.c.1, généralement, des proportions similaires d'enseignants et d'enseignantes possèdent les qualifications requises parmi les pays touchés par une ou plusieurs crises.¹¹ Au niveau secondaire, il n'y a aucune différence entre la proportion d'hommes et de femmes diplômés dans huit pays touchés par une situation de crise,¹² et la différence est inférieure à 1 % dans 18 pays touchés par une ou plusieurs crises¹³ sur les 27 pour lesquels des données sont disponibles. Cela donne à penser que les hommes et les femmes qui suivent une formation pédagogique nationale ont des qualifications similaires, ce qui peut désavantager les femmes dans des contextes où le maintien des femmes à l'école a été plus faible et où elles sont moins nombreuses à terminer leur parcours scolaire.

La proportion d'enseignants qualifiés varie. En Colombie, au Mozambique et au Myanmar, plus de 90 % des enseignants et enseignantes possèdent les qualifications requises pour enseigner leur matière. Au Pakistan, la proportion d'enseignants qualifiés dans l'éducation primaire n'est que de 62 % pour les hommes comme pour les femmes ; au Liban, seuls 78 % des femmes et 74 % des hommes sont qualifiés pour enseigner leur matière. Dans les situations de réfugiés et de déplacements, le profil académique des enseignants réfugiés dépend des niveaux d'éducation et des normes en vigueur dans leur pays d'origine. Par exemple, les réfugiés syriens comptent un grand nombre de diplômés universitaires, tandis que les enseignants réfugiés en Afrique subsaharienne sont généralement des diplômés du niveau secondaire, qui n'ont pas reçu de formation formelle préalable en tant qu'enseignants (Mendenhall et al., 2018).

11 24 pays disposent de données pour cet indicateur depuis 2017 : Afghanistan, Bangladesh, Burkina Faso, Burundi, Colombie, RPDC, RDC, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Jordanie, Madagascar, Malawi, Myanmar, Niger, Nigéria, Pakistan, TPO, Philippines, Sénégal, Ouganda, Ukraine, Tchad et Zimbabwe.

12 Bangladesh, RPDC, RDC, Djibouti, Jordanie, Niger, Philippines et Sénégal

13 Bangladesh, Colombie, RPDC, RDC, Djibouti, Éthiopie, Jordanie, Malawi, Madagascar, Mozambique, Myanmar, Niger, Ouganda, Pakistan, Philippines, Sénégal, Ukraine et Zimbabwe

Une enquête menée auprès des enseignants des camps de Dadaab et de Kakuma au Kenya a révélé que si 96 % des enseignants nationaux des écoles dans les camps étaient titulaires d'un certificat de formation à l'éducation primaire (le minimum requis pour être un enseignant qualifié), plus de la moitié des enseignants réfugiés n'avaient aucune qualification pour l'enseignement (West et al., 2022). Les enseignantes sont généralement moins qualifiées que les hommes ; 99 % des enseignantes réfugiées interrogées avaient au moins terminé l'éducation secondaire, mais seulement 41 % des enseignantes réfugiées avaient terminé l'éducation secondaire de deuxième cycle, contre 69 % des enseignants réfugiés. La proportion d'enseignantes réfugiées diminue également à mesure que le niveau d'enseignement augmente, passant de 52 % en classe 1 à seulement 6 % en classe 8.

L'impact des qualifications, de la formation et du soutien des enseignants varie selon les contextes, et il existe peu de données sur la relation entre les qualifications des enseignants et leur départ. Dans les contextes où les enseignants ont des qualifications relativement élevées, ils et elles peuvent être plus susceptibles de quitter l'enseignement pour une autre profession (Équipe de travail spécialisée sur les enseignants, 2021a). Cependant, certaines données provenant du Zimbabwe suggèrent que les enseignants moins qualifiés sont plus susceptibles de quitter la profession, car ils et elles ne reçoivent souvent que des contrats à court terme et ne bénéficient que de peu de soutien.

3.3. EXPÉRIENCES DES ENSEIGNANTES AU SEIN DU PERSONNEL ENSEIGNANT

L'accès aux possibilités de développement professionnel et le bien-être sont deux éléments clés qui influencent la manière dont les enseignants perçoivent leur lieu de travail. Les données provenant des PRFI et des pays touchés par une ou plusieurs crises concernant l'accès au développement professionnel du personnel enseignant et la pratique de l'enseignement sont assez parcellaires, et les données disponibles donnent peu d'indications sur la pertinence ou la qualité de la formation. Les préoccupations concernant le bien-être du personnel enseignant ont augmenté depuis la COVID-19, mais de nombreux éléments liés au genre jouent un rôle dans la possibilité pour les femmes de bénéficier d'un lieu de travail sûr et favorable.

3.3.1. ACCÈS À LA FORMATION ET AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

L'ISU recueille des données ventilées par sexe sur le pourcentage d'enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois. Ces données proviennent principalement de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), de l'Étude internationale sur les tendances en mathématiques et en sciences (TIMSS) et des évaluations nationales à grande échelle du PASEC axées sur l'apprentissage des élèves. Une grande partie de ces données est fondée sur des estimations nationales, les pays participants étant généralement des membres de l'OCDE ou des pays à revenu intermédiaire.

Trois pays touchés par une crise disposent de données pour cet indicateur au niveau primaire depuis 2017, les données 2019 de [la base de données de l'ISU](#) montrant que :

- Au Pakistan, 67 % des enseignantes et 55 % des enseignants ont reçu une formation.
- Aux Philippines, 86 % des enseignantes et 81 % des enseignants ont reçu une formation.
- En Turquie, 53 % des enseignants, hommes et femmes, ont reçu une formation.

Cinq pays touchés par une situation de crise disposent de données pour le niveau secondaire depuis 2017. Selon ces données, les hommes sont plus susceptibles d'avoir eu accès à une formation en Géorgie (96 % pour les enseignants et 95 % pour les enseignantes) et en Turquie (67 % pour les hommes et 56 % pour les femmes), mais moins en Jordanie (71 % pour les hommes et 76 % pour les femmes) et au Liban (83 % pour les hommes et 87 % pour les femmes), selon [la base de données de l'ISU](#). Les femmes sont susceptibles d'être confrontées à des obstacles supplémentaires pour avoir accès aux possibilités de formation qui impliquent des déplacements, qui se déroulent en dehors des heures d'école ou qui impliquent des blocs de temps concentrés en raison de leur rôle et de leurs responsabilités en dehors de l'école, comme la garde des enfants.

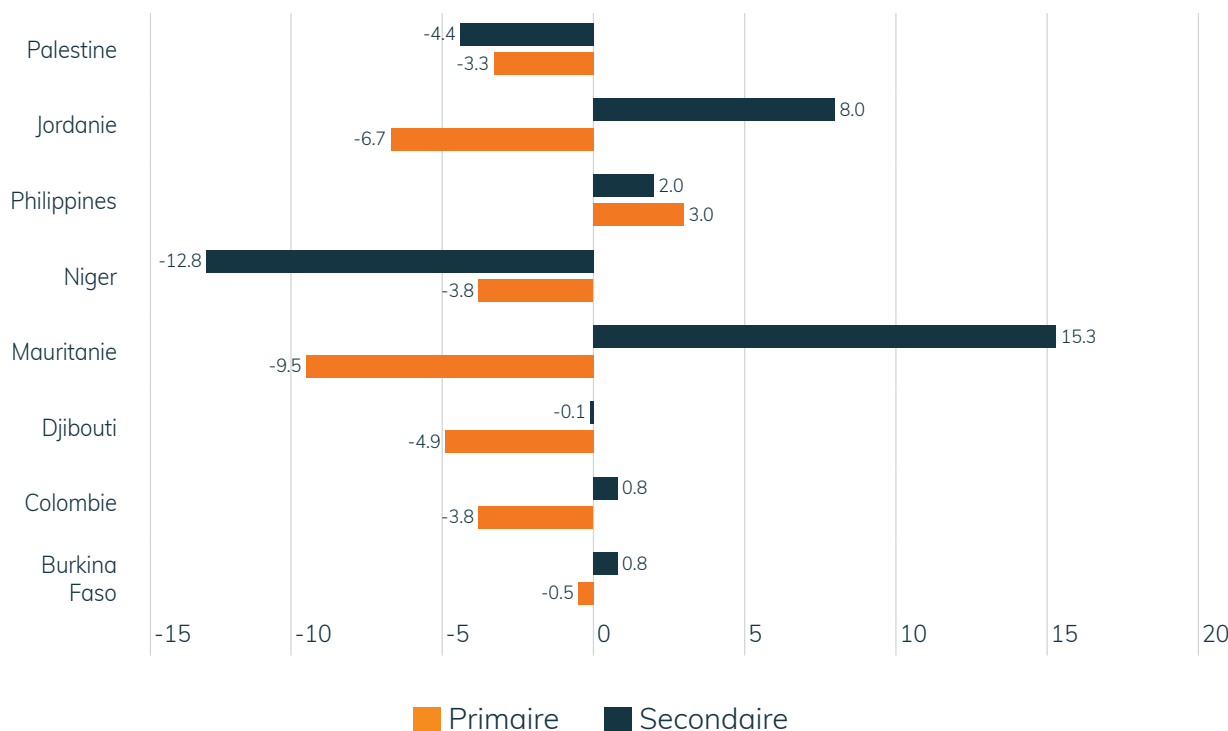
Si l'accès au développement professionnel des enseignants et à la formation semble être relativement égal pour les hommes et les femmes au sein des systèmes éducatifs nationaux, ces données ne couvrent pas la perception qu'ont les enseignants de la qualité et de la pertinence de la formation. Les données du PASEC (2020) donnent un aperçu de l'expérience des enseignants dans les pays touchés par une crise en Afrique francophone. L'analyse démontre que les enseignants sont majoritairement insatisfaits des possibilités de formation et d'avancement professionnel qui leur sont offertes (bien que ces données ne soient pas ventilées par sexe).

Il existe peu de données cohérentes et systématiques sur les possibilités de formation et de développement professionnel offertes aux enseignants réfugiés et déplacés internes. ECW (2022a) a indiqué avoir soutenu la formation de 38 869 enseignants et administrateurs (47 % de femmes) et, en 2021, le nombre d'enseignants formés sur les thèmes de santé mentale et soutien psychosocial a doublé, pour atteindre environ 54 000. ECW note également une augmentation des projets qui mesurent l'impact de la formation en classe – près de 27 000 enseignantes (52 % de femmes) ont démontré une augmentation des connaissances, des capacités ou des performances en 2021 (ECW, 2022a). Il convient toutefois de noter qu'il existe peu de politiques, d'opportunités et de parcours permettant aux enseignants réfugiés de devenir enseignantes agréés à l'échelle nationale, et leur accès au développement professionnel est souvent limité aux opportunités offertes par les ONG (voir section 3.5.1).

3.3.2. DÉPART ET RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTES

Les données relatives au départ des enseignantes peuvent également nous donner un aperçu de leurs expériences au sein des écoles et de leur niveau de satisfaction dans la profession. Les données de l'ISU montrent de grandes variations entre les pays touchés par une situation de crise, bien que dans la plupart des pays, le taux de départ des enseignants soit plus élevé chez les hommes au niveau du primaire (représenté par les valeurs négatives dans la figure 7) et plus élevé chez les femmes au niveau du secondaire (représenté par les chiffres positifs). Cela est particulièrement vrai pour la Mauritanie, où le taux de départ au niveau du secondaire est supérieur de 15,3 % pour les femmes.

Figure 7. Différence en points de pourcentage dans les départs des enseignants dans les États touchés par une crise (gauche = départs plus élevés pour les hommes ; droite = départs plus élevés pour les femmes)



Source : Données extraites en février 2023 de [la base de données de l'ISU](#) ; les chiffres sont basés sur les calculs des autrices à partir des données les plus récentes (2017-2021) pour huit pays touchés par une ou plusieurs crises et dont les données sont disponibles aux niveaux primaire et secondaire.

La recherche a mis en évidence les facteurs qui, au sein des systèmes éducatifs, influent sur les conditions de travail des enseignantes et sur leur maintien dans la profession, en constatant que les enseignantes quittent souvent la profession lorsque les conditions se détériorent. En contextes de crise, le paiement des salaires des enseignants peut être suspendu, les obligeant à trouver d'autres sources de revenus, ce qui peut avoir un impact plus important sur les femmes. La boîte à outils pour les enseignants de l'Institut international pour la planification de l'éducation de l'UNESCO et l'Équipe de travail spécialisée sur les enseignants ont présenté des mesures politiques claires que les pays peuvent prendre pour professionnaliser le personnel enseignant et améliorer le recrutement et le maintien du personnel enseignant. Il s'agit notamment d'augmenter les salaires, d'offrir un ensemble d'avantages comprenant le logement, les allocations familiales et les congés, et d'améliorer les systèmes de déploiement des enseignants afin de garantir une répartition équitable des enseignants en fonction des besoins des écoles, tout en tenant compte des responsabilités familiales, des situations de handicap, des besoins en matière de santé et de l'appartenance à une minorité ethnique.

La complexité des processus nationaux de recrutement des enseignants peut se traduire par une pause dans le recrutement au sein des systèmes éducatifs nationaux ou par de longs délais entre la fin de la formation initiale du personnel enseignant et leur déploiement. La Commission de l'éducation et EdTech Hub ont rassemblé les recherches disponibles sur le déploiement et la répartition des enseignants pour suggérer des approches prometteuses que les décideurs politiques pourraient mettre en œuvre afin de s'assurer que les enseignants atteignent les zones mal servies. Cela inclut le développement de systèmes de données améliorés, une meilleure modélisation pour optimiser la répartition et savoir où les enseignants sont le plus nécessaires, des incitations financières et non financières, et des partenariats de formation solides (Commission de l'éducation, 2021). En ce qui concerne les enseignants recrutés en dehors du système national (par exemple, les enseignants recrutés directement par les écoles dans les écoles publiques ou privées et communautaires à faible coût), ces éducateurs peuvent travailler sous contrats précaires, des salaires moins élevés et un accès moindre au développement professionnel, réduisant ainsi l'attractivité du métier et l'ancienneté.

Certaines données internationales sur le salaire du personnel enseignant sont disponibles auprès de l'ISU - qui rassemble et présente des données sur les salaires moyens des enseignants par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable en maternelle, dans l'éducation primaire, secondaire de premier et de deuxième cycle, bien que les données ne soient pas ventilées par sexe. Pour les pays touchés par une situation de crise ou un conflit examinés dans ce rapport, ces données ne sont disponibles que pour le Burkina Faso, le Cameroun, le Myanmar, les TPO et les Philippines, les données les plus récentes datant de 2020.¹⁴ Dans ces pays, la rémunération des enseignants est plus élevée que celle des professions comparables dans le primaire, et les enseignants sont mieux rémunérés dans le secondaire ; dans le secondaire de deuxième cycle, la rémunération des enseignants est 2,2 fois supérieure à celle des professions équivalentes au Burkina Faso et 1,6 fois supérieure à celle des professions équivalentes dans les TPO, d'après la base de données de l'ISU.

La situation est plus complexe dans de nombreux contextes de crise. C'est notamment le cas lorsque la suspension du versement des salaires et l'attaque des écoles signifient que les enseignants ne reçoivent pas le salaire nécessaire pour subvenir aux besoins de leur famille. Pour attirer et retenir les enseignants, il est essentiel de leur verser un salaire régulier qui reflète leurs efforts, comme l'indiquent les Normes minimales de l'INEE pour l'éducation en situations d'urgence.¹⁵ Dans les contextes humanitaires et dans les camps, les enseignants réfugiés reçoivent souvent une petite « prime » financée par le HCR plutôt qu'un salaire, ce qui est bien inférieur à ce que recevrait un ou une enseignante nationale travaillant dans le même contexte. Les enseignants qui reçoivent une « prime » ont souvent peu ou pas de possibilités de progresser ou d'être mieux payés ; des recherches menées en Éthiopie ont montré que même les directeurs adjoints d'école réfugiés gagnent le même salaire que les autres enseignants réfugiés (Bengtsson et West, 2019). Des réformes sont en cours dans certains pays pour verser une prime significative aux enseignants travaillant dans les écoles les plus reculées afin de les inciter à rester ou à s'orienter vers des écoles en difficulté. Au Malawi, par exemple, les réformes se traduiront par une indemnité mensuelle de 35 dollars américains (équivalant à environ un tiers du salaire moyen d'un enseignant) pour les enseignants travaillant dans les écoles les plus reculées, ce qui devrait réduire la pression exercée sur les enseignants qui évitent les affectations reculées (Asim, 2019).

14 La méthode de calcul de l'ISU pour ces données est basée sur les salaires statutaires des enseignants ayant 15 ans d'expérience avec des qualifications typiques. Vous trouverez plus de détails sur les données et la méthode de calcul sur <https://uis.unesco.org/node/3297548>.

15 Les Normes minimales de l'INEE stipulent que les enseignants et autres personnels de l'éducation doivent être rémunérés de manière adéquate, sur une base régulière et en fonction du niveau de professionnalisme et d'efficacité de leur travail.

3.3.3. BIEN-ÊTRE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Les enseignants travaillant dans des contextes de crise connaissent souvent les mêmes perturbations, violences et déplacements que leurs apprenants, et bien que ces enseignants travaillent dur pour répondre aux besoins psychosociaux de leurs apprenants, ils et elles reçoivent rarement eux et elles-mêmes un soutien adéquat. Jusqu'à récemment, peu d'attention était accordée au bien-être du personnel enseignant dans les contextes à faibles ressources ou touchés par une ou plusieurs crises, qui assument souvent de multiples rôles et responsabilités non traditionnelles leur permettant de répondre aux besoins divers et complexes des apprenants.

La pandémie de COVID-19 a mis en lumière de nombreuses préoccupations concernant le bien-être du personnel enseignant, et de nombreuses enquêtes auprès des enseignants comportant des éléments sur le bien-être ont été réalisées pendant les périodes de fermeture et de réouverture des écoles. Une recherche internationale récente a montré que les enseignants se sont sentis dépassés par la pandémie et qu'ils et elles ont dû faire face à une charge de travail accrue, à des exigences professionnelles changeantes et à la nécessité de rattraper le temps d'enseignement perdu lorsque les écoles ont rouvert leurs portes (UNESCO et Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires, 2022 ; Banque mondiale, 2021). Des objectifs politiques ont été définis pour former les enseignants aux pédagogies à distance et à l'intégration de l'apprentissage socio-émotionnel dans leur pédagogie. Cependant, peu d'attention est accordée aux besoins en matière de bien-être et de santé mentale des enseignants eux et elles-mêmes.

Dans les zones touchées par la violence, le recrutement et la rétention d'enseignantes peuvent s'avérer très difficiles, même lorsque des femmes qualifiées sont disponibles au sein de la population. Les femmes sont davantage harcelées et exploitées pendant les conflits et leur sécurité est menacée en raison de leur genre dans les zones d'insécurité (Mendenhall et al., 2018). Les enseignantes sont plus susceptibles que leurs collègues masculins d'être victimes de discrimination et/ou de VBG sur leur lieu de travail et peuvent être confrontées à la violence sur le trajet de l'école (INEE, 2021c). Il arrive également que les femmes ne soient pas affectées dans des endroits plus éloignés en raison de l'insécurité et des craintes liées à la sécurité, comme l'a décrit un responsable de l'éducation au Kenya : « *Le plus loin où je puisse affecter une enseignante, c'est dans la région de Letea et Makutano et le long de la route de Lokichogio, où elles peuvent obtenir une maison. À Nanaom, nous avons des maisons, mais nous ne pouvons pas accueillir d'enseignante en raison de l'insécurité* » (West et al., 2022).

Le genre est également un facteur important pour le bien-être du personnel enseignant si l'on considère le rôle des femmes en tant que principales aidantes, ce qui reste le cas au sein des structures patriarcales qui dominent encore les pays touchés par une ou plusieurs crises. Les enseignantes doivent trouver un équilibre entre leurs responsabilités familiales et leur travail d'enseignante. Elles peuvent ne pas avoir le temps de préparer leurs cours ou de se concentrer en classe lorsqu'elles se préoccupent pour les membres de leur foyer (Kirk et Winthrop, 2013), et les politiques en matière de congé de maternité et de garde d'enfants peuvent également s'avérer inadéquates (Falk et al., 2019). Des recherches menées au Libéria, en Tanzanie, au Togo et en Ouganda ont mis en évidence des obstacles considérables à l'entrée et au maintien des femmes dans l'enseignement, notamment des besoins supplémentaires en matière de logement sûr et des rôles et responsabilités liés au genre en matière de soins ; les femmes « *sont confrontées plus intensément que les hommes aux environnements difficiles des zones rurales caractérisées par des restrictions en matière d'électricité et d'eau, un accès limité aux soins de santé, un accès sporadique aux marchés et des logements insuffisants* » (Stromquist et al., 2017).

La Note d'orientation de l'INEE sur le bien-être du personnel enseignant donne des conseils sur la manière de soutenir leur bien-être en se basant sur les cinq domaines des Normes minimales de l'INEE. La note repose sur trois principes interdépendants du bien-être du personnel enseignant : 1) promouvoir l'accès du personnel enseignant à la santé mentale et soutien psychosocial ; 2) créer des environnements de travail favorables aux enseignants ; et 3) encourager l'opinion, l'action et le leadership des enseignants – et propose des stratégies pratiques que les organisations peuvent adopter pour soutenir le bien-être du personnel enseignant dans ces domaines (INEE, 2022a). Le travail du Conseil pour l'éducation des réfugiés souligne également l'importance du bien-être et de l'accès à des services appropriés pour la création d'environnements scolaires sûrs. Un élément central de la vision du Conseil pour une éducation de qualité tout au long de la vie est de doter les écoles de conseillers formés et de veiller à ce que tous les éducateurs et toutes les éducatrices et le personnel reçoivent une formation sur

la manière d'identifier les traumatismes, de répondre aux besoins des apprenants en matière de santé mentale et de lutter contre les préjugés fondés sur le pays d'origine, afin de créer un espace d'apprentissage sûr pour tous (voir l'étude de cas 2 à l'annexe 1).

« Je suis triste de savoir que beaucoup de mes élèves ne considèrent pas l'école comme un espace sûr où personne ne peut leur faire de mal. Je vois comment la plupart d'entre elles et eux s'assoient au bord de leur chaise et paniquent à la moindre erreur. Lorsque je leur demande pourquoi, ils et elles me répondent qu'ils et elles sont prêts à fuir. C'est quelque chose qu'ils et elles ont fait pendant la plus grande partie de leur enfance et de leur adolescence... »

« Nous devons offrir davantage d'opportunités de développement, de développement professionnel et de soutien. J'ai vraiment besoin d'une opportunité qui me permette d'acquérir les compétences nécessaires pour aider les élèves, de me développer professionnellement afin de pouvoir aider les élèves dans leur soutien psychosocial et leur traumatisme, de savoir que si je vois un élève se comporter d'une certaine manière, je suis capable d'être vigilante et de savoir que cette personne a besoin d'aide. Je fais des heures supplémentaires, mais je ne me sens pas valorisée parce que mes besoins supplémentaires ne sont pas satisfaits. »

—Christine Mwongera, membre du Conseil pour les réfugiés et enseignante dans le camp de personnes réfugiées de Kakuma, Kenya (entretien avec l'équipe du rapport Attention à l'écart, 2023)

3.4. LES FEMMES À LA TÊTE DES ÉCOLES

Le leadership scolaire a une influence importante sur le climat scolaire et le bien-être du personnel enseignant (Wolf et al., 2015) et a longtemps été identifié comme un levier puissant pour améliorer la qualité de l'enseignement et apprentissage dans le monde entier. Les pratiques des chefs d'établissement sont également importantes pour cultiver l'identité des enseignants et faciliter le développement professionnel dans les contextes à revenus élevés. Hattie (2015) et Robinson et al. (2009) soulignent l'impact considérable du leadership pédagogique et du développement de l'efficacité collective du personnel enseignant sur les résultats d'apprentissage.

Un récent partenariat de recherche entre le Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti, l'Institut international pour la planification de l'éducation de l'UNESCO et l'Initiative « Priorité à l'égalité », a rassemblé une grande partie des recherches disponibles sur l'importance et l'impact des femmes cheffes d'établissement (Bergmann et al., 2022). Une étude menée au Mozambique a montré que les écoles dirigées par des femmes ont des taux d'abandon scolaire inférieurs à ceux des écoles dirigées par des hommes, et des recherches menées dans le cadre de la COVID ont montré que les femmes cheffes d'établissement se déclaraient mieux à même de contribuer au bien-être de leur communauté scolaire (Global School Leaders, 2021). Bureau de recherche de l'UNICEF – La recherche Time to Teach d'Innocenti suggère que les chefs d'établissement féminins sont plus susceptibles que les chefs d'établissement masculins d'encourager activement l'assiduité scolaire et d'utiliser des stratégies de sensibilisation pour faire prendre conscience aux enseignants de l'influence de leur assiduité sur les résultats des élèves (Jativa et al., 2022). En outre, l'analyse du bien-être du personnel enseignant d'Education Equity Research Initiative démontre comment même de petits gestes de reconnaissance, tel qu'un soda, de la part de la direction de l'école peuvent motiver les enseignants et enseignantes qui travaillent dans des circonstances très difficiles (Falk et al., 2019).

« Par exemple... Je me suis réveillé à 5 heures pour que les apprenants puissent venir en classe. Alors s'ils [les directeurs d'établissement] viennent me dire : prends un soda, on vous apprécie ou m'encouragent en me donnant un petit quelque chose. Ça me réconforte et je serai donc motivé le lendemain. »

— Enseignant ougandais et réfugié, dans l'école secondaire, travaillant dans le camp de réfugiés de Kakuma, Kenya (USAID, 2019)

Malgré la représentation croissante des femmes dans le corps enseignant au cours des deux dernières décennies, les femmes restent généralement sous-représentées dans le leadership scolaire, selon les données disponibles de sources telles que le PASEC et Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA-PLM) (Bergmann et al., 2022).¹⁶ SEA-PLM recueille des informations sur les caractéristiques des directeurs d'école pour les pays d'Asie du Sud-Est, notamment le genre, l'âge et les qualifications les plus élevées. La moyenne SEA-PLM pour les apprenants fréquentant une école primaire dirigée par une femme est de 44 %, bien que le rapport le plus récent montre quelques exceptions ; par exemple, 66 % des apprenants de 5e année au Myanmar fréquentent une école dirigée par une femme (ACER, 2021).

Le PASEC est réalisé dans les pays d'Afrique francophone, avec 14 pays participant à l'enquête 2019.¹⁷ Le PASEC inclut des données sur les caractéristiques des directeurs d'école, et l'enquête de 2019 a révélé que la grande majorité des apprenants fréquentent des écoles dont le directeur est un homme : 88 % des chefs d'établissement sont des hommes au Tchad, 86 % au Burkina Faso et 89 % au Sénégal. Madagascar est la seule exception, avec 54 % de directeurs d'école de sexe féminin (PASEC, 2020). L'analyse des données du rapport du PASEC a révélé que les apprenants d'une école dont le directeur est une femme obtiennent de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques, huit pays ayant une différence significative en lecture (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Niger, Sénégal et Tchad) et six ayant une différence significative en mathématiques (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar et Sénégal).

La recherche en Éthiopie a révélé que les femmes sont confrontées à une série d'obstacles pour accéder à la direction d'une école, notamment les programmes de formation obligatoires qui se déroulent en été, ce qui rend difficile la participation des femmes qui sont les principales personnes en charge de leur famille ; l'utilisation de critères non fondés sur le mérite pour la sélection et le recrutement ; et le manque de soutien de la part des responsables de l'éducation au niveau du *woreda*,¹⁸ de la zone et de la région (Biyabeye, 2016). En outre, la recherche de Wakshum (2014) a révélé que les obstacles comprenaient les stéréotypes de genre, avec des opinions selon lesquelles les femmes dirigeantes ne sont pas aussi compétentes que les hommes, ainsi que des facteurs individuels et familiaux, tels que les craintes concernant l'équilibre entre les responsabilités professionnelles et familiales et l'absence de soutien familial. Dans de nombreux contextes à faibles ressources et touchés par une crise, les structures et politiques nationales ont considéré la direction des écoles comme une fonction essentiellement administrative - axée sur la gestion des ressources et l'assiduité, par exemple - et un soutien supplémentaire est nécessaire pour développer les compétences et l'état d'esprit requis pour soutenir pleinement le bien-être du personnel enseignant, leur développement professionnel et, par extension, l'apprentissage des enfants.

16 L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) recueille également des données sur la direction des écoles, mais parmi les États touchés par une crise examinés dans ce rapport, seules la Géorgie et la Turquie prennent part à TALIS.

17 Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Congo, Gabon, Guinée, Niger, Madagascar, RDC, Sénégal et Tchad

18 Les *Woredas* constituent le troisième niveau de structure administrative en Éthiopie, après les zones et les États régionaux.

3.5. PRATIQUES PROMETTEUSES POUR SOUTENIR LES ENSEIGNANTES : RECRUTER, SOUTENIR, PROMOUVOIR

Dans le monde entier, les pays sont aux prises avec la nécessité de reconnaître et de traiter le personnel enseignant comme des professionnelles spécialisées et de relever les défis des mauvaises conditions de travail et des faibles taux de maintien afin de résoudre la crise du personnel enseignant (Hwa et Pritchett, 2021 ; Tournier et al., 2019). L'élimination des obstacles qui empêchent les enseignantes d'entrer dans la profession, d'y rester et d'y progresser dans les contextes de crise nécessite une compréhension détaillée et contextuelle des facteurs aux niveaux individuel et interpersonnel, communautaire et politique auxquels il faut s'attaquer. Les mesures décrites dans cette section reposent sur la nécessité de lutter contre les stéréotypes et les préjugés liés au genre concernant les responsabilités relatives à la garde des enfants et à l'éducation - ce qui implique des efforts ciblés pour encourager davantage d'hommes à travailler dans l'enseignement primaire et en maternelle (UNESCO et Équipe de travail spécialisée sur les enseignants, 2020).

3.5.1. RECRUTEMENT SENSIBLE AU GENRE ET AMÉLIORATION DES CONDITIONS DE TRAVAIL

Des mesures telles que des bourses et des allocations pour aider les femmes à entrer et à rester dans les programmes de formation des enseignants sont des étapes importantes pour augmenter le nombre d'enseignantes qualifiées. Les mesures d'incitation telles que les allocations de logement et les indemnités, ainsi que les changements de politique visant à accroître le recrutement local, peuvent augmenter le nombre de femmes disposées à travailler dans des zones rurales reculées. En outre, l'accès à des possibilités de développement professionnel et à un soutien pour renforcer les aptitudes et les compétences en leadership peut accroître l'attrait de la profession, réduire les départs et augmenter le nombre d'enseignantes promues à des postes de direction.

En contextes de crise, les mesures prises par un certain nombre de systèmes éducatifs pour soutenir les enseignantes nationales et réfugiées sont prometteuses pour lever les obstacles grâce à l'amélioration des conditions de travail. Les directives du HCR (2022) sur le recrutement et la gestion des enseignants réfugiés dans les camps soulignent l'importance d'investir dans le personnel enseignant en tant que professionnelles qui développent leurs compétences et leur expérience et assurent la transparence de la politique de recrutement et de rémunération. Ces actions s'inscrivent dans un appel plus large à intégrer les enfants, les jeunes et les enseignants réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux afin de garantir la qualité des enseignants, l'infrastructure scolaire, le financement et l'accès au matériel et aux ressources d'éducation pour toutes et tous.

La stratégie Égalité entre les sexes de l'Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) a introduit une série de « mesures spéciales concernant les procédures de recrutement qui sont utilisées pour faire en sorte qu'un plus grand nombre de candidates soient envisagées et nommées à des postes de responsabilité » (UNRWA, 2021) afin d'aider à combler l'écart de genre identifié chez les hauts responsables. L'UNRWA s'est fixé comme objectif que 50 % des postes de direction soient occupés par des femmes, en partant d'une base de référence à 26 % en 2018 (Bengtsson et al., 2021). En ce qui concerne la Somalie, le Somalia Education for Capital Development Project (2021-2026) vise à recruter plus de 300 enseignantes et donne la priorité à l'accès des enseignantes au développement professionnel. Après un travail d'analyse visant à comprendre les contraintes et les obstacles qui empêchent les femmes de rejoindre le corps enseignant, le projet formulera des recommandations politiques pour remédier à ces contraintes (Banque mondiale, 2021). Les expériences du Kenya et de l'Ouganda démontrent également certaines mesures qui peuvent être prises (voir encadré 1).

Encadré 1. Soutien aux enseignantes réfugiées au Kenya et en Ouganda

Au Kenya, une série d'acteurs se sont mobilisés pour aider les femmes réfugiées à entrer dans l'enseignement et à y rester. Par exemple, la Stratégie d'éducation de Dadaab 2016-2020 a aidé les filles de la communauté à obtenir les qualifications nécessaires pour suivre une formation d'enseignante. Un soutien scolaire supplémentaire a été offert aux filles en dernière année d'école secondaire, tout en veillant à ce que les filles intéressées par l'enseignement puissent accéder à la formation des enseignants et en tirer le meilleur parti. D'autres mesures d'incitation ont été prises, notamment la mise en place de services de garde d'enfants dans les écoles et la mise en place de structures de carrière accessibles (West et al., 2022). En outre, le Kenya Equity in Education Project (ou KEEP, 2017-2023) a travaillé dans les camps de personnes réfugiées de Dadaab et Kakuma et avec les communautés d'accueil. Soutenu par le Girls' Education Challenge et mis en œuvre par l'Entraide universitaire mondiale du Canada, KEEP a établi des quotas de genre et offert de la formation aux enseignants et aux fonctionnaires du gouvernement locaux responsables de la supervision des enseignants et du développement professionnel (Rothman et Rious, 2022).

En Ouganda, le projet pilote EiE-GenKit visait à modifier les normes et les valeurs sociales en augmentant la parité entre les sexes dans les structures communautaires impliquées dans l'éducation, telles que les associations de parents d'élèves et d'enseignants, et les comités de gestion de l'établissement scolaire. À mesure que les normes évoluaient, les plans d'amélioration des écoles devenaient plus réactifs et des mesures ont été prises pour améliorer les conditions de travail des enseignantes, telles que l'augmentation du nombre de logements pour les enseignantes, la mise en place de moyens de transport sûrs pour le personnel féminin et l'affectation délibérée des femmes enceintes et des mères allaitantes dans une ville voisine pour faciliter l'accès aux services médicaux (ECW, 2022c).

Les mesures d'incitation pour les enseignantes travaillant dans des zones reculées sont un autre moyen de soutenir le recrutement et le maintien en poste. Par exemple, au Yémen, les femmes ne représentent que 8 % du personnel enseignant dans les zones rurales, contre 46 % dans les zones urbaines. Le manque de femmes professionnelles dans de nombreux domaines, y compris l'éducation, réduit les possibilités d'apprentissage et d'épanouissement des femmes yéménites (UNICEF Yémen, 2021). Le projet Restoring Education and Learning (ou REAL), financé par la Banque mondiale et le Partenariat Mondial pour l'Éducation, consiste à remettre en état les écoles et à offrir des incitations financières aux enseignantes travaillant dans des zones très reculées. Au cours de l'année scolaire 2021-2022, par exemple, le projet a versé un salaire mensuel de 125 dollars US et une allocation de formation à plus de 2 100 enseignantes rurales (UNICEF, s.d.).

Le suivi a démontré que la présence des enseignantes favorise considérablement la scolarisation et l'assiduité des filles. Le programme pluriannuel actuel de résilience d'ECW au Soudan du Sud vise à ce que la proportion d'enseignantes qualifiées atteigne 94 % dans les écoles primaires et 100 % dans les écoles secondaires. À cette fin, les partenaires du programme mèneront une campagne de recrutement ciblant les femmes pour des rôles de bénévoles, envisageront des incitations financières et en nature, et donneront la priorité aux femmes pour des opportunités de développement professionnel, y compris des visites pour établir des liens avec des modèles et des pairs, ainsi que des cercles d'enseignantes pour fournir une base de soutien et d'encouragement (ECW, 2023a).

3.5.2. ACCÈS AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET SOUTIEN AU BIEN-ÊTRE

Les enseignants réfugiés, et dans des contextes de réfugiés, ont eux et elles-mêmes besoin d'accéder à un développement professionnel continu afin d'être reconnus au niveau national en tant qu'enseignants qualifiés. Au Kenya, par exemple, une enquête réalisée en 2021 a révélé que si 99 % des enseignants réfugiés interrogés avaient terminé l'éducation secondaire, moins de 40 % d'entre elles et eux étaient titulaires d'un certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement (West et al., 2022). Le HCR (2022) a recommandé de développer pour les enseignants réfugiés des parcours professionnels équivalents à ceux des enseignants nationaux. Ces parcours ne sont pas toujours en place, même si certains pays ont bien progressé. Par exemple, le Tchad inclut les enseignants réfugiés dans les ini-

tatives nationales d'accompagnement et de formation des enseignants, les enseignants réfugiés ont accès aux centres de formation nationaux, et les enseignants réfugiés nouvellement arrivés dans les écoles des camps sont immédiatement formés pour enseigner le programme scolaire tchadien aux enfants réfugiés (HCR, 2022).

L'accès de toutes et tous les enseignants à un développement professionnel continu et complet est essentiel pour renforcer leur motivation, leur confiance et leur engagement dans l'enseignement en développant et en élargissant leurs compétences et leurs connaissances dans la salle de classe. Cela est particulièrement vrai pour les enseignants réfugiés non formés. Le développement de matériel, de programmes et de formations visant à favoriser le bien-être du personnel enseignant et leur santé psychosociale se développe au sein des organisations travaillant dans les pays touchés par une situation de crise. La Cartographie du bien-être du personnel enseignant et l'analyse des lacunes de l'INEE (2022c) a recueilli les ressources, outils, politiques et plaidoyers existants concernant le bien-être du personnel enseignant dans les situations d'urgence et les ont mis en correspondance avec le modèle socio-écologique du bien-être du personnel enseignant décrit à la section 3.3. La cartographie souligne l'importance de développer des outils et du matériel qui répondent aux besoins des enseignants eux et elles-mêmes, qui tiennent compte des caractéristiques individuelles des enseignants (comme le genre, la situation de handicap et les déplacements ou le statut de réfugié), et qui sont contextualisés pour reconnaître que la nature du bien-être est déterminée par la culture - et que les situations d'urgence requièrent des approches distinctes.

« Au début, c'était très, très dur avec ces enfants, parce qu'il y avait beaucoup de violence que nous ne pouvions pas gérer et dans notre équipe, aucun de nous n'a étudié l'éducation ou la psychologie, nous étions toutes et tous très nouveaux dans ce domaine... Je me souviens de la première fois que [la formatrice] est venue, elle nous a parlé des règles de la classe et j'ai travaillé très dur pour que cela réussisse dans ma classe et j'adore ça – ça a changé ma vie. »

—Hiba, une réfugiée syrienne travaillant comme enseignante auprès d'apprenants réfugiés au Liban
(INEE, 2021b)

L'intégralité de l'entretien est disponible dans « Épisode 6 : Les enseignantes – La colonne vertébrale de l'éducation » du podcast de l'INEE Éduquez-nous ! Des femmes et des filles parlent de l'apprentissage dans les crises humanitaires.

Une première étape dans la création de ressources efficaces et appropriées consiste à demander aux enseignants eux et elles-mêmes ce dont ils et elles ont besoin et quels sont leurs défis et priorités, afin de faciliter le développement de matériels et de programmes de haute qualité. Le soutien des chefs d'établissement, l'accès permanent au développement professionnel et un environnement politique favorable sont autant d'éléments importants pour pérenniser les améliorations du bien-être du personnel enseignant. Le Quality Holistic Learning Project de Childhood Education International est un exemple de collaboration avec les enseignants et les principales parties prenantes de l'éducation pour créer du matériel de développement professionnel ciblé et hautement pertinent pour le personnel enseignant. Le projet pilote a travaillé avec des enseignants et enseignantes du Kenya, du Niger, du Liban et du Tchad pour développer des ressources qui aident les éducateurs à se sentir préparés à travailler avec des réfugiés, des personnes déplacées et des apprenants vulnérables. Il a eu un impact significatif sur l'évolution des pratiques pédagogiques (McKnight et al., 2022). Autre exemple, le Refugee Education Council fait entendre la voix des enseignants et de celles et ceux qui ont fait l'expérience de l'éducation des réfugiés afin d'orienter et d'influencer la prise de décision (voir encadré 2).

Encadré 2. Conseil pour l'éducation des réfugiés : Des voix pour le soutien et le bien-être du personnel enseignant dans les contextes de crise

Le Refugee Education Council (Conseil pour l'éducation des réfugiés), organisé par Vision du Monde Canada, réunit des jeunes leaders d'Amérique latine, d'Afrique subsaharienne, du Moyen-Orient et d'Asie. Les 15 membres du conseil sont des défenseurs des jeunes, des leaders communautaires, des enseignants et des parents qui possèdent une vaste expérience et des connaissances en matière d'éducation mondiale des réfugiés.

Le conseil a été créé en 2021 en collaboration avec le groupe de travail sur la politique éducative internationale canadienne. Au cours de sa première année d'existence, les membres du conseil ont participé à une série de dialogues stratégiques, d'événements et de formations, se sont engagés auprès de hautes commissions et ont organisé un événement virtuel pour la Journée mondiale des réfugiés 2021, au cours duquel ils et elles ont appelé à inclure les apprenants réfugiés et déplacés dans toutes les identités sociales et à tous les niveaux des processus de prise de décision.

Le Conseil a élaboré le [Manifeste ensemble avec les jeunes pour apprendre](#) et l'appel à l'action, qui s'articule autour de cinq thèmes principaux : inclusion, santé mentale et soutien psychosocial, apprentissage numérique, égalité entre les sexes et redevabilité. Voici les principales recommandations :

- Reconnaître les qualifications d'enseignement des éducateurs réfugiés pour leur permettre d'enseigner aux apprenants du pays d'accueil.
- Améliorer la collecte de données ventilées par facteurs d'identité sociale (ex. genre, orientation sexuelle et l'appartenance ethnique) sur les expériences des jeunes réfugiés et déplacés afin de mieux équiper les enseignants, les écoles, les organisations de la société civile (OSC) et les partenaires gouvernementaux en matière de prise de décision réactive et basée sur des données probantes.
- Doter les écoles de conseillers qualifiés et veiller à ce que tous les éducateurs et le personnel reçoivent une formation sur la façon d'identifier les traumatismes, de répondre aux besoins des élèves en matière de santé mentale et de lutter contre les préjugés fondés sur le pays d'origine, afin de créer un espace d'apprentissage sûr pour toutes et tous (Conseil pour l'éducation des réfugiés, 2023).

Christine Mwongera, membre du Conseil pour l'éducation des réfugiés, a décrit l'importance de l'accès au développement professionnel et au soutien en matière de bien-être pour le personnel enseignant travaillant dans des contextes de crise :

Les enseignants pensent : « J'aimerais avoir ces compétences ». Je pense que nous pouvons offrir des opportunités qui permettent aux enseignantes de sentir « Non seulement je vais partager mes compétences et mes connaissances acquises à la fin de l'université, mais à la fin de la journée, je m'amuse, je suis capable de donner... Je suis stable, et mentalement, je sens que l'on s'occupe de mon bien-être » (conversation avec l'équipe de Attention à l'écart, 2023).

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 2 à l'annexe 1.

3.5.3. DÉVELOPPER DES RÔLES ALTERNATIFS DANS L'ÉDUCATION ET DES VOIES D'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT

Dans de nombreux contextes, des rôles éducatifs nouveaux et novateurs peuvent être un moyen d'augmenter le nombre d'éducatrices et d'offrir une voie d'accès à l'enseignement aux femmes qui ne possèdent pas les qualifications requises pour entrer dans les écoles de formation des enseignants nationales. D'autres voies d'accès à l'éducation, telles que l'éducation communautaire et à domicile, permettent à de nombreux enfants en situation de handicap d'accéder à l'éducation. Toutefois, ce type de dispositions détourne l'attention de la suppression des obstacles à l'accès à l'éducation ordinaire et de l'amélioration des systèmes éducatifs, et il est essentiel que des systèmes soient mis en place pour garantir la qualité et l'équivalence de ces systèmes. Par exemple, le Comité suédois pour l'Afghanistan a dispensé une formation à l'éducation inclusive aux éducateurs communautaires en Afghanistan, et

les enfants qui avaient des difficultés de mobilité étaient inscrits dans des écoles ordinaires mais recevaient des services d'éducation et de réadaptation à domicile (Grimes et dela Cruz, 2021).

Des programmes comme ceux-ci ont l'avantage supplémentaire de soutenir l'éducation des filles, en particulier dans les zones rurales et isolées, et d'augmenter le nombre de filles qui arrivent à la fin de l'école secondaire - et la possibilité d'entrer dans la formation du personnel enseignant. Cela peut inclure des rôles spécialisés pour les enseignantes. Le ministère de l'Éducation et des Sports ougandais a introduit le rôle « d'enseignante chevronnée » ; ces éducatrices recevant une formation spécialisée et un soutien continu pour leur permettre de jouer un rôle central dans l'autonomisation des apprenantes. Ce rôle consiste notamment à agir en tant que point focal pour la protection de l'enfance, à fournir un soutien pastoral et à coordonner des activités telles que les clubs de filles. L'évaluation d'un projet pilote coordonné par Promoting Equality in African Schools a révélé que le fait de travailler avec des enseignantes chevronnées augmentait de 264 % les chances d'une fille de développer ses compétences en lecture et en écriture, et les filles ont déclaré que les enseignantes chevronnées les aidaient à voir l'école comme un environnement d'apprentissage plus sûr (Sikes et al., 2021).

Les équipes d'enseignants sont un autre moyen de contribuer à accroître le nombre d'éducateurs lorsqu'il y a une pénurie d'enseignants qualifiés. Par exemple, lorsque les possibilités d'éducation limitées se sont traduites par un nombre restreint d'enseignants qualifiés parmi les personnes réfugiées à Cox's Bazar, au Bangladesh, le HCR a formé des réfugiés rohingyas en tant qu'assistants d'enseignement afin qu'ils et elles puissent travailler dans les salles de classe aux côtés des enseignants et enseignantes bangladais (HCR, 2020).

« Lorsque nous examinons l'indice de parité entre les sexes dans le camp de personnes réfugiées, nous constatons que plus de 95 % des enseignants motivés sont des hommes. Nous essayons donc d'avoir des assistantes pour promouvoir l'équité entre les sexes et soutenir les filles dans l'organisation de la classe. Nous avons donc décidé de faire en sorte que les enseignants assistants soient uniquement des femmes afin de remédier aux disparités entre les sexes parmi les enseignants, ainsi qu'à ces écarts, avec un défi différent pour les filles, qui peuvent être trop timides pour exprimer leurs sentiments ou leurs expériences avec des enseignants masculins. Ainsi, l'assistante soutient l'équité entre les sexes dans la classe et les filles la considèrent comme un modèle à suivre. »

—Le répondant fédéral de Plan International décrivant les enseignants et l'enseignement dans les camps de personnes réfugiées de la région de Gambella, en Éthiopie (Bengtsson et al., 2020)

Le programme d'accès des filles à l'éducation (Girls' Access to Education) en Sierra Leone est un autre programme qui propose des voies alternatives pour obtenir une qualification professionnelle en éducation. Dirigé par Plan International et financé par le Girls' Education Challenge, le programme travaille avec les communautés locales pour recruter des jeunes femmes qui n'ont pas pu terminer l'école secondaire afin qu'elles deviennent des assistantes d'apprentissage. Les assistantes d'apprentissage effectuent un stage dans une école primaire locale et bénéficient d'un soutien dans le cadre d'un programme d'apprentissage à distance avant de s'inscrire à l'école de formation des enseignants. La recherche sur l'impact du programme a révélé un changement transformateur pour les assistantes d'apprentissage (notamment une meilleure estime de soi et une plus grande confiance) et pour les communautés, qui ont commencé à considérer les assistantes d'apprentissage comme un groupe de femmes locales très appréciées (Crisp et al., 2017). Un élément important de ces programmes consiste à s'engager avec les communautés dans le recrutement des enseignants, à veiller à ce que la communauté soutienne l'enseignant et à ce que l'enseignant se sente protégé et valorisé par la communauté. De même, le programme STAGES (Steps Towards Afghan Girls' Education Success) en Afghanistan a mis en place des centres d'éducation communautaires qui ont formé des femmes de la communauté afin qu'elles dispensent une éducation aux filles. Certaines des femmes formées dans le cadre de ce programme sont devenues des enseignantes qualifiées (Girls' Education Challenge, 2019).

Ces deux programmes ont éliminé tout obstacle financier à la formation, en versant des allocations pendant la formation et des salaires une fois embauchées - ce qui est essentiel pour garantir le soutien de la communauté et du foyer aux femmes qui travaillent comme enseignantes. L'un des moyens d'améliorer la pérennité de ces programmes pourrait être d'offrir une qualification reconnue et transférable. Par exemple, un programme CAMFED au Ghana, au Malawi, en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe a formé des « guides apprenants » pour qu'ils obtiennent une qualification internationalement reconnue du Business and Technology Education Council (BTEC). Les guides apprenants ont indiqué que cela les avait aidés à améliorer leur accès aux possibilités d'emploi, à acquérir des compétences supplémentaires et à accéder à des niveaux d'éducation plus élevés, y compris à la formation des enseignants (Paul Musker and Associates et CAMFED International, 2022).

Encadré 3. Éducation en situations d'urgence et atténuation de l'impact de la COVID-19 pour les réfugiés rohingyas et les communautés d'accueil

Le projet *Éducation en situations d'urgence et atténuation de l'impact de la COVID-19* est mis en œuvre par Plan International Bangladesh et financé par l'Agence espagnole de coopération internationale au développement (AECID). La deuxième phase du projet visait à renforcer l'accès aux possibilités d'apprentissage pour les enfants et les adolescents des communautés de personnes réfugiées et d'accueil touchées par une situation de crise. Elle a permis de recruter et de former 26 facilitatrices d'apprentissage, qui ont mis à disposition une pièce dans leur maison pour créer des espaces d'apprentissage pour les garçons et les filles. Le projet a travaillé en étroite collaboration avec les dirigeants communautaires et religieux pour faciliter le recrutement dans une société où les barrières sociales et culturelles au travail des femmes sont très fortes.

L'évaluation externe finale du projet a montré qu'il avait eu un impact direct sur la vie des enfants les plus vulnérables et de leurs familles, tant dans la communauté d'accueil que dans la communauté rohingya. L'évaluation a également révélé des impacts à long terme pour les facilitatrices elles-mêmes, qui ont développé leurs compétences/capacité et évolué vers des postes au sein d'autres organisations. D'autres filles et adolescentes rohingyas ont vu dans les facilitatrices des modèles qui transgressent les normes sociales, ce qui les ont peut-être encouragées à aller à l'école, à y rester et à devenir un jour enseignantes. La présence des facilitatrices a également eu un impact positif direct sur l'amélioration des connaissances des filles en matière de santé menstruelle, de SSR et de gestion des menstruations (Datascap, 2022).

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 1 à l'annexe 1.



CHAPITRE 4. LES FILLES EN SITUATION DE HANDICAP ET L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Principales constatations

- Les filles en situation de handicap sont confrontées à des obstacles multiples et croisés dans l'accès à l'école et à l'apprentissage. Pas moins de 33 millions d'enfants en situation de handicap ne sont pas scolarisés dans les PRFI, et les enfants en situation de handicap sont particulièrement exposés au risque d'être privés d'éducation lorsque leurs systèmes de soutien sont affectés par une crise ou un conflit.
- La disponibilité de données sur les enfants en situation de handicap et leur expérience de l'éducation a considérablement progressé, en grande partie grâce à l'adoption et à l'adaptation à grande échelle des questions du Groupe de Washington. Toutefois, il reste encore beaucoup à faire pour obtenir des données internationales systématiques et de qualité. Les filles en situation de handicap peuvent être invisibles et exclues de la collecte des données, ce qui rend d'autant plus urgente la nécessité d'améliorer et d'étendre les données et la recherche.
- Le nombre d'écoles disposant de certaines adaptations en matière d'accessibilité a progressé, mais des efforts supplémentaires sont nécessaires pour s'assurer que les adaptations répondent aux besoins des filles au sein de leurs communautés.
- Les politiques et les engagements en faveur de l'éducation inclusive doivent être soutenus par une formation des enseignants de haute qualité et un développement professionnel continu lié à l'inclusion, ainsi que par le développement de systèmes holistiques qui facilitent l'inclusion des personnes en situation de handicap.
- Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour comprendre quelles dispositions en matière d'éducation inclusive et sensible au genre sont les plus efficaces pour améliorer les expériences - et, en fin de compte, l'apprentissage - des filles en situation de handicap.

Les enfants, et en particulier les filles, en situation de handicap risquent de continuer à être laissés pour compte. Selon des estimations internationales, 1,3 milliard de personnes (16 %) vivent avec un handicap dans le monde (OMS, 2023). Près de 240 millions d'enfants – un sur 10 – dans le monde vivent avec un handicap (UNICEF, 2021b), et pas moins de 33 millions d'enfants en situation de handicap dans les PRFI ne sont pas scolarisés. (Commission de l'éducation, 2016).

Les enfants en situation de handicap sont particulièrement vulnérables au risque de se voir refuser une éducation lorsque leurs systèmes de soutien sont affectés par des conflits et des catastrophes. Les conflits et les catastrophes peuvent entraîner chez certains enfants un handicap dû à des blessures physiques, à la malnutrition ou à des maladies évitables, telles que la tuberculose (Inclusive Development Partners, 2023). Les personnes en situation de handicap ont souvent été exclues des efforts de réponse humanitaire, et de nombreux acteurs humanitaires ne consultent pas les personnes en situation de handicap et les organisations de personnes vivant avec un handicap (OPH) (OCHA, 2016).

Ces difficultés sont exacerbées pour les filles en situation de handicap, souvent confrontées à de multiples formes de discrimination. Les filles en situation de handicap constituent un groupe diversifié qui souffre d'un large éventail de handicaps, et des facteurs tels que l'âge, le sexe, l'identité de genre, l'orientation sexuelle, l'appartenance ethnique et la situation économique ont tous une incidence sur leur expérience de la vie. Cela signifie qu'elles font l'objet de différents niveaux de stigmatisation et qu'elles nécessitent différents types d'aménagements (OMS, 2023). Les filles en situation de handicap peuvent être confrontées à des préjugés culturels liés à la rigidité des rôles liés au genre, qui constituent des obstacles à l'éducation ; cela peut inclure l'hypothèse selon laquelle les filles en situation de handicap ne sont pas censées travailler ou se marier, ce qui signifie qu'elles n'ont pas besoin d'éducation. (Leonard Cheshire Disability, 2017). Les filles en situation de handicap sont plus susceptibles d'être victimes d'intimidation et de harcèlement, et elles connaissent des taux de VBG plus élevés que leurs pairs (OCHA, 2016), ce qui pousse leurs familles à refuser de les envoyer à l'école par crainte pour leur sécurité (Leonard Cheshire Disability, 2017).

Lorsqu'elles sont scolarisées, les filles en situation de handicap ont moins de chances d'apprendre. Une analyse par l'UNESCO des données du recensement national a révélé que le taux d'alphabétisation des adultes en situation de handicap est inférieur à celui des autres adultes dans tous les pays étudiés. L'écart va de 5 % au Mali à 41 % en Indonésie, où la grande majorité des adultes qui ne sont pas en situation de handicap (93 %) ont des compétences de base en alphabétisation contre seulement la moitié (52 %) des adultes en situation de handicap. Dans la majorité des pays, les hommes en situation de handicap ont des taux d'alphabétisation plus élevés que les femmes en situation de handicap ; l'écart le plus important se situe au Mozambique, où 49 % des hommes en situation de handicap savent lire et écrire contre 17 % des femmes en situation de handicap (Rousso, 2003).¹⁹

Au plus haut niveau politique, les engagements reconnaissent davantage l'existence d'obstacles à l'éducation des femmes en situation de handicap, et ce, grâce à un soutien croissant et à une prise en compte de ce qui est nécessaire à l'élimination de ces obstacles. La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) stipule que l'éducation inclusive est un droit, et de nombreux engagements nationaux pris lors du Sommet mondial sur le handicap de 2022 concernent la lutte contre les formes croisées de discrimination vécues par les femmes et les filles en situation de handicap, qui s'engagent en tant qu'agentes du changement et favorisent la mise en œuvre accélérée de l'éducation inclusive (Le Sommet sur le handicap, 2022). En outre, le Sommet de 2022 sur la transformation de l'éducation a donné lieu à un appel à l'action pour une éducation de qualité inclusive et équitable. Pour se faire, il est prévu d'augmenter les crédits budgétaires alloués à l'éducation intégrant les handicaps, de fixer un objectif pour atteindre toutes et tous les apprenants en situation de handicap et de veiller à ce que tous les programmes d'éducation incluent des critères et des objectifs d'inclusion du handicap. La Banque mondiale est à l'initiative de certaines de ces mesures et s'engage à faire en sorte que, d'ici 2025, tous les projets et programmes d'éducation intègrent les handicaps. Ajoutons à cela les investissements réalisés par le Programme d'éducation intégrant les handicaps en Afrique et l'Initiative d'éducation inclusive, qui constituent des accélérateurs importants de programmes d'éducation intégrant les handicaps en Afrique.

En 2022, ECW a lancé son tout premier cadre de politique et de redevabilité sur l'inclusion du handicap afin de systématiser le travail de ECW sur l'inclusion du handicap et ainsi s'assurer que le fonds peut atteindre 10 % des enfants en situation de handicap dans l'ensemble de son portfolio (ECW, 2022b). Le récent guide de mise en œuvre de la dimension de genre destiné au personnel et aux partenaires de ECW encourage les bénéficiaires à adopter une approche intersectionnelle de l'inclusion du genre et du handicap en accordant une attention particulière à l'identification et à la prise en compte des besoins spécifiques des filles en situation de handicap. ECW a également lancé un nouveau partenariat avec International Disability Alliance ; la subvention de 36 mois « Facility Acceleration » financera l'accélération de l'éducation inclusive et équitable grâce à des partenariats avec les Organisations de personnes vivant avec un handicap aux niveaux local et mondial.

¹⁹ Cette analyse s'appuie sur une série de données de recensement de la population ; les données incluses n'utilisaient pas les questions du groupe de Washington pour identifier les personnes en situation de handicap. Cette analyse a utilisé les données disponibles les plus récentes pour chaque pays.

Encadré 4. Définitions et terminologie²⁰

Situation de handicap : La CDPH décrit une personne en situation de handicap comme une personne qui présente « un handicap physique, mental, intellectuel ou sensoriel durable, dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits humains, 2006). La littérature, les données et la pratique utilisent toute une série de termes pour fournir un cadre permettant d'expliquer ce qu'est le handicap et comment les personnes en situation de handicap le vivent. Les enfants en situation de handicap comprennent celles et ceux qui souffrent de troubles physiques, sensoriels, de développement et de cognition. Les personnes en situation de handicap forment un groupe extrêmement varié, y compris les personnes présentant différents types de handicap, âges, genres, ethnies, cadre de vie, et d'autres facteurs qui influencent et ont un impact sur l'expérience du handicap.

Éducation intégrant les handicaps : L'éducation intégrant les handicaps signifie « qu'il faut s'assurer que les barrières physiques, comportementales et financières n'empêchent pas les apprenants en situation de handicap de participer à l'éducation. [L'article 24 de la CDPH] met l'accent sur le droit à l'éducation inclusive et interdit la discrimination fondée sur le handicap dans l'éducation. Pour parvenir à une éducation intégrant les handicaps et de qualité, il faut : exiger des normes minimales d'accessibilité pour toutes les écoles, y compris dans les situations d'urgence ; investir dans la formation du personnel enseignant afin qu'ils et elles soient en mesure de répondre à la diversité dans la salle de classe et à l'inclusion du handicap en particulier ; veiller à ce que le matériel/les ressources d'apprentissage soient disponibles dans des formats accessibles et facilement adaptables ; investir dans la technologie et les dispositifs d'assistance pour les enfants en situation de handicap ; [et] veiller à l'implication des [Organisations de personnes vivant avec un handicap] dans la planification et le suivi de l'éducation » (INEE, n.d.b).

Systèmes éducatifs pour une éducation intégrant les handicaps : Selon l'observation générale n° 4 de la CDPH, les gouvernements doivent mettre en place des réformes des systèmes pour les enfants en situation de handicap, ce qui implique de considérer l'éducation comme un processus qui dure toute la vie et d'accorder une attention particulière au développement de la petite enfance. Cela impliquera une série d'interventions à différents niveaux avec différentes parties prenantes, y compris la révision et la mise à jour des politiques d'éducation, des normes applicables aux enseignants et des programmes scolaires ; le développement des capacités des différentes parties prenantes ; la lutte contre la stigmatisation et la discrimination ; et le renforcement de divers services (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'Homme, 2016). **Les difficultés fonctionnelles** sont des difficultés qu'une personne peut avoir à entreprendre des activités fonctionnelles de base - généralement considérées comme incluant la vision, l'audition, la mobilité, la cognition, les soins personnels et la communication (Groupe de Washington sur les statistiques du handicap, n.d.a).

Le présent chapitre examine tout d'abord l'évolution de la disponibilité des données sur l'éducation des enfants en situation de handicap - et en particulier des filles en situation de handicap - et quels engagements ont été pris pour améliorer la collecte des données et leur analyse. Il explore ensuite la disponibilité des données permettant de saisir l'expérience et les obstacles à l'éducation auxquels les filles en situation de handicap sont confrontées dans les pays touchés par une situation de crise ou un conflit. Le chapitre examine ensuite l'infrastructure disponible pour soutenir l'éducation des filles en situation de handicap et le développement d'une politique éducative de l'éducation intégrant les handicaps.

²⁰ Tout au long de ce chapitre, nous utilisons généralement la langue du matériel source, car les concepts et la langue peuvent être appliqués de façon incohérente.

4.1. DÉVELOPPEMENT ET DISPONIBILITÉ DE DONNÉES SUR LES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP FONCTIONNEL

De nombreux pays ne collectent pas, ne communiquent pas et n'utilisent pas de données sur les enfants en situation de handicap, et encore moins de données sur le handicap ventilées par sexe. Le manque de données sur le handicap limite la capacité d'un pays à planifier et à développer des politiques d'éducation appropriées ou à fournir une éducation adaptée. Dans les contextes d'urgence, le manque de données contribue à l'exclusion. La collecte des données lors d'une situation d'urgence est souvent entravée par l'accès limité de l'aide humanitaire et les mouvements de population, ce qui rend d'autant plus importantes des données de base détaillées et actualisées (Commission économique et sociale pour l'Asie occidentale, 2014). La mesure du handicap est complexe et il n'existe pas de définition unique applicable à tous les contextes culturels (Cappa et al., 2015). Cependant, des progrès sont réalisés et, dans cette section, nous examinons certains des outils qui ont été mis au point pour collecter des données ventilées par handicap, ainsi que les considérations relatives au processus de collecte des données.

Des progrès ont été accomplis ces dernières années vers une utilisation plus cohérente d'un modèle social centré sur les personnes en situation de handicap et définissant le handicap comme une incapacité de l'environnement physique, politique et culturel à s'adapter aux différences fonctionnelles.²¹ Cette évolution s'est accompagnée d'efforts renouvelés pour utiliser de nouveaux outils et de nouvelles analyses afin de combler les lacunes dans la disponibilité et la comparabilité des données sur les enfants en situation de handicap (UNICEF, 2021b).

Les techniques de collecte des données non inclusives peuvent conduire à des données inexactes, incomplètes ou trompeuses, notamment la sous-estimation et l'identification erronée des enfants en situation de handicap. Les directives de l'UNICEF concernant l'inclusion dans la collecte des données et les directives du Comité permanent interinstitutions soulignent que l'inclusion doit être prise en compte à tous les stades d'un projet de production de données. Il s'agit notamment de concevoir des instruments et des protocoles de collecte des données permettant de ventiler les indicateurs par handicap et de faire en sorte que les personnes en situation de handicap, y compris les enfants en situation de handicap, puissent participer. La production de données inclusives exige également que les personnes en situation de handicap participent à l'analyse et à la diffusion des résultats afin de s'assurer que leurs expériences et leurs besoins sont pris en compte. L'inaccessibilité de la collecte des données peut également constituer un obstacle à la participation aux exercices d'évaluation de la lecture et de l'apprentissage des notions de calcul de base : par exemple, si un enfant a besoin d'aménagements ou d'une technologie d'assistance pour participer et que ceux-ci ne sont pas fournis ou disponibles, l'enfant ne sera pas en mesure de prendre part à l'évaluation (UNICEF, 2020a).

Des informations disponibles et précises sur les enfants en situation de handicap sont essentielles pour de nombreuses raisons, comme le [décrit le Groupe de Washington sur les statistiques du handicap \(n.d.b\)](#) : tout d'abord, ces informations sont essentielles pour comprendre la prévalence, la situation sociale, la localisation géographique et les besoins non satisfaits des enfants en situation de handicap. Deuxièmement, la planification et le développement de l'éducation inclusive nécessitent des données sur les obstacles à l'éducation auxquels sont confrontés les enfants, tant sur le plan physique qu'en raison des attitudes et des comportements sociaux. Troisièmement, des données disponibles et précises nous aident à comprendre la gravité des handicaps et les cas où les enfants sont confrontés à des handicaps multiples et croisés. Quatrièmement, ces informations sont essentielles pour adapter les interventions aux besoins différents des filles et des garçons en situation de handicap dans les classes. D'une manière générale, il est également essentiel de disposer de données comparables au niveau international.

21 Le modèle social du handicap peut être défini comme l'identification de la société en tant que force qui handicape les personnes en concevant des services qui répondent aux besoins de la majorité des personnes qui ne sont pas en situation de handicap. « Le modèle social reconnaît que la société peut faire beaucoup pour réduire, et en fin de compte, supprimer les obstacles handicapants. Il incombe à la société de procéder à des adaptations pour garantir l'accès et la participation de toute la citoyenneté, plutôt que d'attendre des personnes en situation de handicap qu'elles s'adaptent à un environnement discriminatoire. Dans ce modèle, le soutien aux enfants en situation de handicap vise à identifier et à supprimer les obstacles à l'accès et à la participation » (Grimes et dela Cruz, 2021).

4.1.1. DÉVELOPPEMENT D'OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES ET DE QUESTIONS POUR IDENTIFIER LES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Ces dernières années, des progrès considérables ont été accomplis dans la mise au point de données et d'outils plus fiables pour recueillir des données comparables au niveau international, ce qui a entraîné une augmentation substantielle des données disponibles sur les enfants en situation de handicap. Le principal objectif du Groupe de Washington sur les statistiques du handicap est de fournir les informations de base nécessaires sur le handicap qui soient comparables au niveau international. Les ONG, les Organisations de personnes vivant avec un handicap et les agences internationales utilisent largement les questions du Groupe de Washington. (voir annexe 3). Le Groupe de Washington reconnaît que le handicap est un processus complexe et dynamique qui présente des défis considérables pour la collecte des données. Il a donc élaboré ces questions pour créer des mesures du handicap et des questions basées sur des domaines de fonctionnement qui conviendraient à diverses enquêtes nationales.²²

Les personnes en situation de handicap peuvent répondre elles-mêmes aux questions (auto-identification)²³ et les questions peuvent être utilisées lorsque les parents et les aidants ne disposent pas d'informations ou de connaissances sur un diagnostic médical. La connaissance du diagnostic est souvent liée au statut socio-économique, à l'éducation et à l'accès aux services de santé, de sorte que le langage médical ou de diagnostic n'est pas utilisé (UNICEF, 2021b). En outre, les questions ne mentionnent pas de pathologies spécifiques, car les enfants atteints d'une même pathologie peuvent présenter un large éventail de fonctionnement, et elles évitent les questions de type oui/non afin d'aider à identifier les handicaps en réduisant la stigmatisation.

Le Groupe de Washington a développé plusieurs versions complémentaires des outils ainsi que des directives pour aider les utilisateurs à adapter l'outil qu'ils et elles utilisent à l'usage prévu et aux méthodes de collecte des données ; les outils peuvent également être combinés à d'autres méthodes de collecte de données :

- **Le Groupe de Washington - Série brève du Questionnaire sur le fonctionnement** : Cet outil, le plus succinct, est composé de six questions destinées à être utilisées dans le cadre de recensements et d'enquêtes au niveau national. Les questions représentent les actions de base qui sont le plus souvent considérées comme limitant un individu et entraînant des restrictions de participation, avec une question par domaine fonctionnel : difficultés à voir, à entendre, à marcher ou à monter des escaliers, à se souvenir ou à se concentrer, à prendre soin de soi et à communiquer (de manière expressive et réceptive). Les catégories de réponses sont structurées sous forme d'échelle : aucune difficulté, quelques difficultés, beaucoup de difficultés et n'y parvient pas du tout. Les questions sont conçues pour être utilisées avec des personnes âgées de 5 ans et plus.
- **Le Groupe de Washington - Questionnaire détaillé sur le fonctionnement** : Ce questionnaire élargi permet de recueillir des données supplémentaires sur des domaines de fonctionnement non inclus dans le questionnaire succinct, notamment l'affect (anxiété et dépression), le fonctionnement du haut du corps, la douleur et la fatigue.
- **Le Groupe de Washington - version enrichie de la série brève du Questionnaire sur le fonctionnement** : Ce questionnaire succinct amélioré est conçu pour appréhender des domaines de fonctionnement supplémentaires qui ne figurent pas actuellement dans le questionnaire succinct lorsque l'espace et/ou les ressources disponibles ne permettent pas d'utiliser pleinement le questionnaire élargi.

²² Le Groupe de Washington a également développé des directives de traduction facilitant l'utilisation de l'outil dans différentes langues et différents contextes.

²³ Les questions du Groupe de Washington n'utilisent pas le terme « handicap », car la signification de ce mot peut varier non seulement d'une culture à l'autre, mais aussi d'une personne à l'autre au sein d'une même culture. Dans certaines cultures, ces termes sont associés à la honte ou à la stigmatisation. (Voir la page du Groupe de Washington avec plus d'informations sur cette décision et d'autres questions fréquemment posées.)

- **Module sur le fonctionnement de l'enfant du Groupe de Washington/UNICEF** : En consultation avec les Organisations de personnes en situation de handicap, le Groupe de Washington et l'UNICEF ont mis au point ce module destiné à être utilisé dans les recensements et les enquêtes. Il a été intégré aux enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) et, par la suite, aux enquêtes démographiques et sanitaires (EDS). Les questions du module ont été conçues pour identifier les difficultés dans divers domaines de fonctionnement chez les enfants, en fonction d'une échelle de gravité. Des séries de questions ont été élaborées pour les enfants âgés de 2 à 4 ans et pour celles et ceux âgés de 5 à 17 ans afin de tenir compte des différences de développement individuel et de la nécessité d'adapter les domaines au développement des jeunes enfants (voir tableau 3). Le module comprend également des questions sur le fonctionnement psychosocial (par exemple, pour déterminer si les enfants ont des difficultés à exprimer et à gérer leurs émotions, et à contrôler leur comportement), ce qui répond aux préoccupations soulevées par le questionnaire succinct du Groupe de Washington. Comme pour les autres questionnaires, le degré de difficulté fonctionnelle pour chaque domaine est évalué en fonction d'une échelle.

Notamment, à mesure que le module sur le fonctionnement de l'enfant continue à être déployé et adopté par les pays (y compris les pays touchés par une situation de crise), la disponibilité et la qualité des données relatives à l'identification des filles en situation de handicap devraient augmenter. L'intégration du module dans les Systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) permettrait aux pays de collecter régulièrement des données sur les difficultés fonctionnelles qui pourraient être ventilées et analysées de manière à fournir plus d'informations sur l'expérience à l'école des enfants en situation de handicap (UNESCO ISU, 2019a). L'intégration du module dans les EDS d'une manière plus standardisée entre les pays améliorerait également la cohérence des informations disponibles. Toutefois, bon nombre de ces enquêtes n'incluent pas les camps d'hébergement ou les populations déplacées, ce qui signifie que d'autres activités de collecte des données et de recherche sont nécessaires pour dresser un tableau des filles vivant avec un handicap dans ces conditions.

Tableau 3. Module sur le fonctionnement de l'enfant de l'UNICEF / Groupe de Washington (adapté de l'UNICEF, 2021b)

Données collectées	Caractéristiques
<p>Évaluer les difficultés fonctionnelles chez les enfants âgés de 2 à 4 ans</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vision : Difficulté à voir • Audition : Difficulté à entendre • Mobilité : Difficulté à marcher • Motricité : Difficulté à ramasser les petits objets • Communication / compréhension : Difficulté à comprendre ou à être compris • Contrôle du comportement : Donner des coups de pied, mordre ou frapper d'autres enfants ou adultes • Apprentissage : Difficulté d'apprentissage • Jouer : Difficulté à jouer 	<ul style="list-style-type: none"> • Deux versions - une pour les enfants de 2 à 4 ans et une pour les enfants de 5 à 17 ans • Conçues pour être administrées aux mères ou aux aidants principaux • Destinées à être utilisées dans le cadre d'enquêtes nationales auprès des foyers • Intégrées dans la dernière série d'enquêtes MICS
<p>Évaluer les difficultés fonctionnelles chez les enfants âgés de 5 à 17 ans</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vision : Difficulté à voir • Audition : Difficulté à entendre les sons • Mobilité : Difficulté à marcher • Prendre soin de soi : Difficulté à se nourrir ou à s'habiller • Communication / compréhension : Difficulté à être compris par les autres • Apprentissage : Difficulté d'apprentissage • Mémoriser : Difficulté à se souvenir • Attention et concentration : Difficulté à se concentrer sur une activité qu'ils/elles aiment faire • Relations : Difficulté à se faire des amis • Faire face au changement : Difficulté à accepter un changement de routine • Contrôle du comportement : Difficulté à contrôler leur comportement • Anxiété : Avoir l'air très anxieux, nerveux ou inquiet quotidiennement • Dépression : Avoir l'air très triste ou déprimé quotidiennement 	

En 2019, l'ISU de l'UNESCO a publié une étude sur l'utilisation des données de l'ISU dans les SIGE pour suivre l'éducation inclusive. Le rapport comprend un examen des formulaires de recensement SIGE 2015 de 40 pays²⁴ et a constaté que 19 d'entre eux ne disposaient d'aucune donnée sur les apprenants en situation de handicap. Lorsque des données ont été incluses, elles ont souvent été collectées en utilisant des termes offensants, en n'identifiant que les personnes ayant les difficultés les plus graves, en utilisant le handicap comme un terme général ou en se basant sur un diagnostic médical plutôt que sur une approche fonctionnelle (ISU, UNESCO, 2019c). L'ISU recommande vivement aux pays d'adopter l'approche décrite par l'UNICEF dans son guide pour l'inclusion du handicap dans les SIGE, qui comprend des conseils sur l'utilisation du questionnaire succinct du Groupe de Washington et souligne la nécessité de collecter des données sur les obstacles physiques et matériels à l'apprentissage. Le suivi de l'indicateur 4a de l'ODD (« Construire et moderniser les établissements d'éducation qui tiennent compte des besoins des enfants, des handicaps et du genre, et qui offrent à tous des environnements d'apprentissage sûrs, non violents, inclusifs et efficaces ») nécessite de mesurer le nombre d'écoles dotées d'infrastructures et de matériels adaptés aux apprenants en situation de handicap, mais ces données ne sont pas largement disponibles pour les pays touchés par une crise (voir section 4.3.1).

Dans les situations d'urgence, de conflit prolongé et humanitaires, les données disponibles présentent des incohérences et des lacunes particulièrement importantes. Lorsque les données sont disponibles, il est difficile de savoir comment elles sont utilisées par les acteurs humanitaires (ECW, 2022b). Des conseils sur la collecte des données, l'évaluation, l'analyse et la planification sont disponibles pour les acteurs à partir d'un certain nombre de sources, notamment :

²⁴ Bangladesh, Barbade, Belize, Bhoutan, Burkina Faso, Cambodge, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, RDC, Éthiopie, Gambie, Ghana, Grenade, Guinée, Guinée-Bissau, Inde, Jamaïque, Libéria, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, Namibie, Népal, Niger, Nigéria, Ouganda, Pakistan, République centrafricaine, Sénégal, Sierra Leone, St. Christopher et Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Swaziland, Tanzanie, Timor-Leste, Togo et Tchad

- L'UNICEF a élaboré des directives sur le renforcement de l'inclusion du handicap dans les plans de réponse humanitaire.
- Les Normes minimales de l'INEE pour l'éducation : Préparation, réponse, relèvement, élaborées en 2010, définissent les mesures pratiques qui peuvent être prises en faveur de l'inclusion des personnes en situation de handicap.
- Le Guide de poche de l'INEE sur l'éducation inclusive, le Guide de poche de l'INEE sur l'appui aux apprenants handicapés, et le Guide des praticiens sur l'éducation en situations d'urgence intégrant les handicaps de l'INEE, à venir, et la cartographie associée, fournissent des guides de référence rapides pour aider les praticiens à s'assurer que l'éducation en situations d'urgence est accessible et inclusive pour tout le monde.
- Le Manuel Sphère plaide également clairement en faveur d'une collecte des données, continue, ventilées par sexe, âge et handicap.
- Les Directives sur l'inclusion des personnes en situation de handicap dans l'action humanitaire du Comité permanent inter-organisations proposent un certain nombre d'actions « incontournables » à toutes les phases de l'action humanitaire lors de la mise en œuvre de la programmation d'éducation inclusive pour les personnes en situation de handicap. Il s'agit notamment d'actions visant à garantir la participation, à lever les obstacles et à assurer l'autonomisation et le développement des capacités, ainsi que d'actions de collecte des données et de suivi.

4.1.2. MANQUE DE COHÉRENCE DES DONNÉES DISPONIBLES

Si des progrès ont été réalisés dans la collecte des données permettant d'identifier les handicaps et de développer des données de prévalence, il reste encore un long chemin à parcourir. Là où les pays ont intégré le module sur le fonctionnement de l'enfant dans les exercices nationaux de collecte des données, il est possible que les rapports accessibles au public ne soient toujours pas ventilés par handicap pour les indicateurs d'éducation. Par exemple, le dernier rapport MICS du Nigéria inclut des données sur le handicap en utilisant le module sur le fonctionnement de l'enfant, mais ne ventile pas les indicateurs d'éducation par handicap (Bureau national des statistiques et UNICEF, 2022).

Différents outils de collecte des données doivent être utilisés en plus des questions du Groupe de Washington pour explorer le « pourquoi » et le « comment », ainsi que pour étudier plus en profondeur les expériences d'apprentissage des enfants en situation de handicap. Les données disponibles ne permettent pas d'appréhender de manière exhaustive tous les facteurs qui ont un impact sur l'expérience d'apprentissage d'un enfant, et très peu de données et de recherches disponibles se concentrent sur les expériences éducatives des filles en situation de handicap. Les données disponibles ne permettent pas de déterminer les obstacles auxquels sont confrontées les filles ou les membres d'autres groupes vulnérables en situation de handicap, ni de savoir si le soutien ou les adaptations apportés à l'environnement scolaire répondent à leurs besoins réels. Par conséquent, ces formes de soutien ou d'adaptation peuvent ne pas avoir été adéquates ou appropriées, et n'avoir eu aucune incidence sur leur capacité à accéder à l'éducation et à en bénéficier (UNICEF, 2021b).

En 2019, l'ISU a publié une base de données des données disponibles sur les défis éducatifs auxquels sont confrontées les personnes en situation de handicap. Les données montrent que les enfants en situation de handicap sont moins susceptibles d'aller à l'école, plus susceptibles d'être déscolarisés et plus susceptibles d'avoir moins d'années d'éducation (ISU, UNESCO, 2019b). Les données illustrent également la marginalisation vécue par les femmes en situation de handicap, qui sont moins susceptibles que les hommes en situation de handicap d'avoir reçu une éducation formelle. Elles montrent également à quel point la disponibilité des données est limitée et quels sont les défis qui y sont associés. Par exemple, les taux de déscolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont rapportés que pour six pays dans le monde - le Cambodge, la Colombie, la Gambie, les Maldives, l'Ouganda et le Yémen - sur la base de leurs dernières EDS. Trois de ces enquêtes n'ont utilisé aucun des questionnaires du Groupe de Washington et ont peut-être utilisé le terme « handicap » comme terme général, y compris le diagnostic médical ou ajouter et supprimer des catégories (ISU, UNESCO, 2019c). L'utilisation de questions et de catégories différentes constitue un sérieux défi pour les comparaisons significatives de données internationales. Une autre limite des données internationales est l'impossibilité de faire la distinction entre les enfants scolarisés dans des écoles ordinaires et celles et ceux qui sont scolarisés dans des écoles et des espaces d'apprentissage séparés ou adaptés à leur handicap.

4.2. LES FILLES EN SITUATION DE HANDICAP VONT-ELLES À L'ÉCOLE ET APPRENNENT-ELLES ?

Peu de données provenant des principales bases de données internationales fournissent des informations sur les expériences des enfants en situation de handicap, et encore moins sur celles des filles en situation de handicap. De même, peu de données sont disponibles sur le nombre de personnes réfugiées ou de populations déplacées internes en situation de handicap, et il n'existe pas de données systématiques publiées sur l'accès à l'éducation des enfants réfugiés en situation de handicap. Certains plans de réponse humanitaire incluent des proportions de handicap dans les objectifs d'éducation, mais ceux-ci ne sont pas ventilés par sexe.

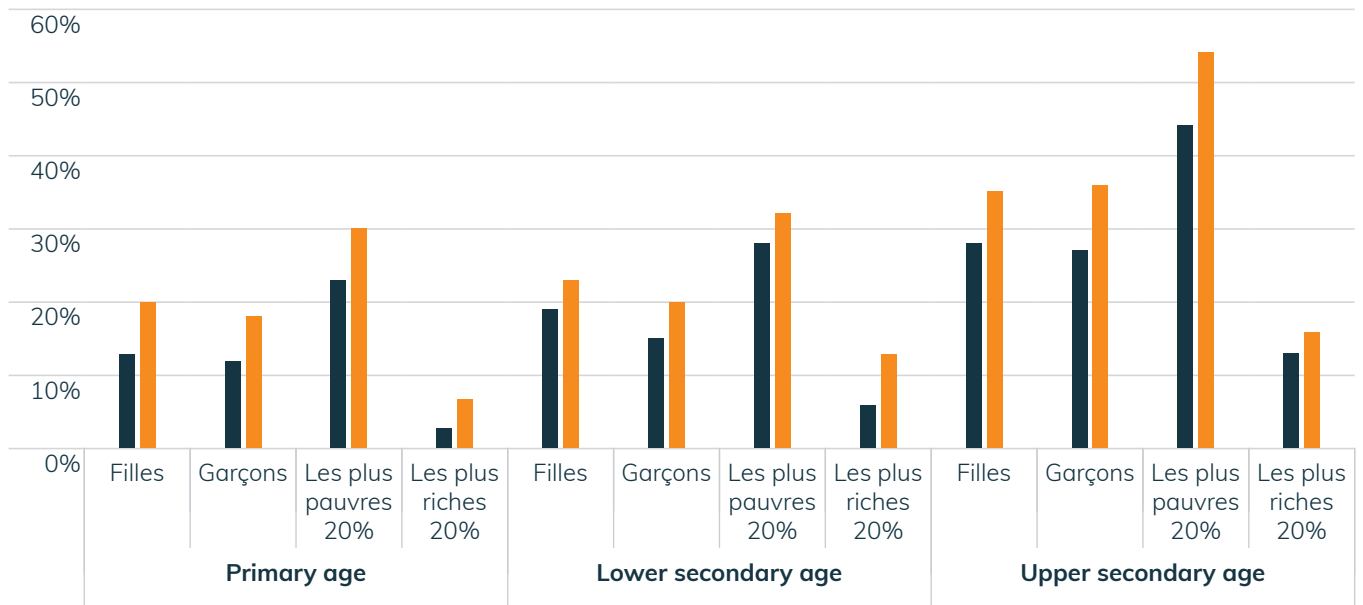
Les données sur l'apprentissage recueillies dans la base de données de l'ISU ne sont pas ventilées par handicap. Par exemple, le suivi de la cible 4.1.1 de l'ODD donne des informations sur la proportion d'enfants et de jeunes qui atteignent au moins un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques, mais si ces informations sont ventilées par sexe, elles ne décrivent pas la situation des enfants en situation de handicap. Conformément aux indicateurs de l'ODD, l'ISU inclut des données sur les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire, ainsi que sur les taux de déscolarisation, ventilées pour montrer l'expérience des enfants en situation de handicap. Cependant, au niveau mondial, seuls le Cambodge, la Gambie, le Mali, le Rwanda, l'Afrique du Sud et la Tanzanie rapportent ces données à la fois au niveau du primaire et au niveau du premier cycle du secondaire. Ces données sont encore moins ventilées par sexe - par exemple, le taux d'achèvement de l'éducation primaire pour les filles en situation de handicap n'est disponible que pour le Rwanda et la Tanzanie, les données les plus récentes datant de 2012. Il est également important de noter que les données ne fournissent pas d'informations sur le type ou le niveau du handicap(s).

Le rapport 2021 de l'UNICEF *Seen, Counted, Included* (Vus, pris en compte et inclus) analyse une série d'indicateurs de l'éducation à l'aide des données sur les enfants en situation de handicap recueillies dans le cadre des MICS à l'aide du module sur le fonctionnement de l'enfant (voir section 4.1.1). Il s'agit de la vision la plus détaillée disponible de l'impact des handicaps sur les enfants, cette analyse incluant la nature et la gravité des difficultés fonctionnelles et la manière dont les handicaps façonnent les expériences (UNICEF, 2021b). Elle comprend des données MICS de 36 pays,²⁵ dont 10 États touchés par une crise ou un conflit - Bangladesh, République centrafricaine, Tchad, RDC, Géorgie, Irak, Madagascar, Pakistan, TPO et Zimbabwe - bien que le nombre de pays pour lesquels des données sont disponibles fluctue d'un indicateur à l'autre. L'analyse donne une vision globale des différences entre les garçons et les filles, mais pas pour tous les pays. Nous constatons que les disparités entre les enfants en situation de handicap et leurs pairs qui ne sont pas en situation de handicap augmentent et sont encore aggravées par le genre, la situation rurale / urbaine, le statut socio-économique et le type de handicap. Le rapport montre également que les apprenantes présentant des difficultés fonctionnelles cumulées ou multiples sont encore plus marginalisées quant aux résultats de l'éducation.

La figure 8 montre l'évolution de ces différences d'un système scolaire à l'autre. Avant même d'arriver à l'école, les enfants en situation de handicap ont des taux de préparation à l'école primaire inférieurs à ceux des enfants qui ne sont pas en situation de handicap. Cela peut être dû à un engagement limité des parents et à des croyances négatives sur les capacités des enfants en situation de handicap ; lorsque les familles pensent qu'il y a peu d'avantages à ce qu'un enfant aille à l'école, elles peuvent être moins enclines à l'inscrire dans un programme de maternelle ou à payer pour qu'il y aille (UNICEF, 2021b).

²⁵ Algérie, Bangladesh, Biélorussie, République centrafricaine, Tchad, Costa Rica, Cuba, RDC, Gambie, Géorgie, Ghana, Guinée-Bissau, Guyane, Irak, Kiribati, Kosovo, Kirghizistan, République démocratique populaire lao (pour les enfants de 2 à 4 ans uniquement), Lesotho, Madagascar, Mexique, Mongolie, Monténégro, Népal, Macédoine du Nord, Pakistan, São Tomé-et-Principe, Serbie, Sierra Leone, État de Palestine, Suriname, Togo, Tonga, Tunisie, Turkménistan et Zimbabwe. Les données pour le Pakistan sont des résultats regroupés d'enquêtes réalisées dans les régions du Sind et du Pendjab.

Figure 8. Pourcentage d'enfants en situation de handicap qui ne sont pas scolarisés à différents niveaux



■ Enfants sans difficultés fonctionnelles ■ Enfants présentant une ou plusieurs difficultés fonctionnelles

Source : Données MICS (UNICEF, 2021b)

Les disparités étaient plus importantes pour les enfants des foyers les plus pauvres mais similaires pour les garçons et les filles : 62 % des garçons sans difficultés fonctionnelles ont suivi un programme d'éducation de la petite enfance, contre 52 % de ceux ayant une ou plusieurs difficultés fonctionnelles, tandis que 61 % des filles sans difficultés fonctionnelles ont suivi un tel programme, contre 49 % de celles ayant une ou plusieurs difficultés fonctionnelles. Au niveau primaire, 20 % des filles et 18 % des garçons présentant une ou plusieurs difficultés fonctionnelles n'étaient pas scolarisés ; ce chiffre s'élève à 23 % des filles et 20 % des garçons au premier cycle du secondaire, et à 35 % des filles et 36 % des garçons au deuxième cycle du secondaire.²⁶

Dans l'ensemble, les données de l'UNICEF montrent que les enfants en situation de handicap sont plus susceptibles d'être déscolarisés, contrairement à leurs pairs qui ne sont pas en situation de handicap, et les différences sont encore plus marquées lorsque le niveau de difficulté fonctionnelle est pris en compte. Parmi les enfants présentant plus d'une difficulté fonctionnelle grave, mais ne montrant pas de signe d'anxiété ou de dépression, 36 % sont déscolarisés au niveau primaire, 36 % au niveau du premier cycle du secondaire et 59 % au niveau du deuxième cycle du secondaire. En outre, 19 % des enfants ayant beaucoup de difficultés à voir ne vont pas à l'école, contre 70 % de celles et ceux qui « n'y parviennent pas du tout », tandis que 22 % des enfants ayant beaucoup de difficultés à se concentrer ne vont pas à l'école contre 80 % de celles et ceux qui « n'y parviennent pas du tout »²⁷ (UNICEF, 2021b).

Les données de *Vus, pris en compte, inclus* révèlent également des disparités dans l'apprentissage fondamental dans un contexte de résultats d'apprentissage globalement faibles. Dans l'ensemble, pour les pays inclus dans cette analyse, seuls 13 % des enfants âgés de 7 à 14 ans ont démontré des compétences fondamentales en notions de calcul de base et en lecture, tandis que seuls 7 % des enfants présentant une ou plusieurs difficultés fonctionnelles ont démontré ces compétences, sans différence entre les garçons et les filles ; le fait de vivre dans des zones rurales ou dans les zones les plus pauvres a été associé aux pires résultats.²⁸

26 Moyennes calculées par l'UNICEF (2021b) à partir de données provenant de sept pays, dont deux pays touchés par une crise (Géorgie et Bangladesh)

27 Les catégories de réponses à ces questions sont les suivantes : « 1. Aucune difficulté 2. Quelques difficultés 3. Beaucoup de difficultés 4. N'y parvient pas du tout. » Les questions sont conçues pour obtenir des informations sur les difficultés qu'une personne peut avoir à entreprendre des activités fonctionnelles de base, y compris la vue, l'ouïe, la marche, la mémoire ou la concentration, les soins personnels, la communication, les activités du haut du corps et l'affect (dépression et anxiété).

28 Moyennes calculées par l'UNICEF (2021b) à partir de données provenant de 14 pays, dont cinq pays touchés par une crise (TPO, Bangladesh, Pakistan, Madagascar et RDC)

Les données des enquêtes internationales et les données administratives ne nous donnent pas un bon aperçu du vécu des enfants en situation de handicap, et encore moins de celui des filles en situation de handicap, dans les écoles. Ces données ne montrent pas comment les filles en situation de handicap sont confrontées à des facteurs aggravants, tels que l'âge, le lieu, les déplacements ou le statut de réfugié, ni comment elles sont confrontées à la stigmatisation et à la discrimination. Dans les situations de conflit, d'aide humanitaire et de déplacements, les femmes et les filles en situation de handicap sont confrontées à des sources multiples et croisées de vulnérabilité, notamment l'effondrement, à la fois des réseaux de soutien familial et communautaire, mais aussi des soins de santé et de l'aide sociale, ainsi que l'absence ou la perte de dispositifs d'assistance. Les femmes et les filles en situation de handicap peuvent également être victimes de stigmatisation et de discrimination, ce qui rend l'accès aux services et aux abris plus difficile et accroît la vulnérabilité à la violence et à l'exploitation (Rohwerder, 2017; Walton et al., 2020).

La recherche qualitative du consortium Genre et Adolescence : preuves mondiales (GAGE - Acronyme en anglais), menées avec des jeunes en situation de handicap vulnérables en milieu urbain en Éthiopie a démontré comment la COVID-19 a affecté l'accès de ces jeunes aux services de SSR, leur vulnérabilité à la violence et les conséquences psychologiques et économiques qu'elles ont subies. Les jeunes ont trouvé les fermetures d'écoles et d'universités particulièrement problématiques, car elles constituaient un espace sûr où elles pouvaient socialiser et où l'assiduité était liée à des repas réguliers et à une bourse (Emirie et al., 2020). La recherche de GAGE en Jordanie montre comment les filles en situation de handicap peuvent être isolées en contextes de crise. Par exemple, une jeune syrienne ayant des difficultés de mobilité a déclaré qu'elle n'était pas scolarisée et qu'elle quittait rarement son appartement : « J'aimerais beaucoup m'inscrire à l'école... Je ne peux que regarder les autres enfants par la fenêtre ». Une mère jordanienne a déclaré que les filles en situation de handicap sont beaucoup plus susceptibles d'être isolées que leurs homologues masculins : « Pour une fille en situation de handicap ce sera plus difficile que pour un garçon... Nous ne la laissons pas sortir » (Presler-Marshall et al., 2023).

D'autres recherches et évaluations menées dans le cadre de programmes ciblés, qui ont été mieux à même d'explorer les obstacles auxquels les filles en situation de handicap sont confrontées en dehors de la salle de classe, fournissent des données sur les expériences des enfants en situation de handicap dans les systèmes éducatifs. Par exemple, des recherches menées au Burkina Faso, au Mali et au Niger ont utilisé des approches qualitatives et participatives pour explorer les obstacles et les facteurs aggravants qui façonnent les expériences éducatives des filles en situation de handicap. Dans les trois pays, les filles comme les garçons en situation de handicap ont connu le même isolement social à l'école. Cependant, les filles en situation de handicap ont déclaré être plus stigmatisées, avoir moins d'opportunités et être plus marginalisées que les garçons en situation de handicap. Dans toutes les écoles visitées, le taux de scolarisation des filles en situation de handicap est inférieur à celui des garçons, et les filles en situation de handicap avaient des taux de redoublement, d'échec scolaire et d'abandon plus élevés que les garçons (Tan, 2020).

La base de référence constituée par les résultats du programme START4Girls à Buhera et Mutare, au Zimbabwe, a révélé que les filles vivant avec un handicap courent des risques plus élevés d'abandon que leurs pairs qui ne sont pas en situation de handicap. Parmi les filles du questionnaire 1, 24 % d'entre elles qui vivent en situation de handicap ont déclaré avoir été déscolarisées à un moment donné, contre 14 % des filles qui ne sont pas en situation de handicap. Les filles qui ne sont pas en situation de handicap étaient également plus susceptibles de voir leurs frais de scolarité payés par leur famille (63 % contre 28 % pour les filles en situation de handicap), ce qui montre que les familles sont moins susceptibles d'investir dans les filles en situation de handicap (selon la communication non publiée de l'INEE avec l'équipe du projet). Il convient toutefois de noter que les problèmes de mobilité et la peur de la violence sur le chemin de l'école ont souvent gravement perturbé l'accès à l'éducation des filles en situation de handicap. Dans le cadre de leur base de référence, les projets menés par le Girls' Education Challenge (Défi Education des Filles) ont recueilli des données sur les filles en situation de handicap et consulté des filles pour s'assurer que leur voix soit entendue. Le projet SAGE (Supporting Adolescent Girls' Education - Soutenir l'éducation des adolescentes) au Zimbabwe a révélé que les filles en situation de handicap sont victimes de harcèlement et de discrimination de la part de leurs pairs (Girls' Education Challenge, 2022).

Les données internationales montrent que les filles en situation de handicap sont plus vulnérables aux abus, aux mauvais traitements et à la violence sexuelle que les filles qui ne sont pas en situation de handicap et les garçons en situation de handicap. Cette situation est encore plus fréquente chez les filles souffrant de déficiences intellectuelles, et les désavantages croisés qui accompagnent le handicap et la discrimination fondée sur le sexe peuvent signifier qu'il est plus difficile pour les femmes et les filles d'être crues lorsqu'elles signalent des cas de VBG (UNFPA, 2018).

Dans les États touchés par une situation de crise, et plus généralement dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, il y a un réel manque de données représentatives au niveau national sur la violence subie par les enfants en situation de handicap. Attention à l'écart 2 a étudié des outils conçus pour mesurer la violence, y compris la VBG en milieu scolaire, tels que les enquêtes sur la violence à l'égard des enfants (ou VACS) et l'enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire ; toutefois, ces outils ne comportent aucune mesure du handicap. Si l'intégration des enfants en situation de handicap dans la recherche - et en particulier dans la recherche sur la violence - pose des problèmes, il faut redoubler d'efforts pour surmonter les obstacles et faire respecter les droits des enfants en situation de handicap. Par exemple, l'échantillonnage des enquêtes sur la violence à l'égard des enfants (VACS) exclut les enfants qui possèdent un ou plusieurs handicaps de type intellectuels²⁹ (considérés comme les empêchant de comprendre les questions) et les enfants qui vivent avec un ou plusieurs handicaps physiques qui empêchent l'enquêteur de réaliser l'enquête (Kygombe et coll., 2019). Les données MICS comprennent des données sur les enfants en situation de handicap, mais pas de mesures de la violence dans l'environnement scolaire (UNICEF, 2021b).

4.3. MESURES PRISES POUR UNE ÉDUCATION INCLUSIVE

L'éducation inclusive du handicap est un droit fondamental de toutes et tous les apprenants, décrit dans la CDPH de l'ONU (article 24 et Observation générale 4) comme suit :

Un processus de réforme systémique comprenant des changements et des modifications dans le contenu, les méthodes d'enseignement, les approches, les structures et les stratégies d'éducation, afin de surmonter les obstacles et dans le but de fournir à tous les élèves de la tranche d'âge concernée une expérience et un environnement d'apprentissage équitables et participatifs qui correspondent le mieux à leurs besoins et à leurs préférences.

Cela s'inscrit dans un besoin plus large d'une éducation inclusive qui « assure la présence, la participation et la réussite de tous les individus ensemble dans les opportunités d'apprentissage » et garantit que « les politiques, les pratiques et les infrastructures d'éducation répondent à la diversité de tous les individus dans les contextes » (INEE, n.d.b). L'éducation inclusive implique la reconnaissance des caractéristiques, des points forts et des besoins uniques de chaque apprenant (Jodl et Bian, 2023).

La présente section examine les mesures prises pour créer des environnements favorables à une éducation inclusive du handicap et du genre et pour s'attaquer aux obstacles à l'éducation inclusive du côté de l'offre et de la demande. Pour les filles en situation de handicap, il s'agit de s'attaquer aux formes multiples et croisées de discrimination et d'exclusion, ainsi qu'à la relation entre le genre et le handicap dans la conception et la mise en œuvre de la programmation de l'éducation.

La programmation et la politique existantes présentent des lacunes manifestes. Un récent rapport de l'International Disability Alliance (2021 - alliance internationale pour le handicap), axé sur l'éducation, a rassemblé des données probantes provenant des organisations de personnes vivant avec un handicap (OPH) sur les progrès accomplis dans la réalisation de l'ODD 4 et de l'article 24 de la CDPH de l'ONU ; il a révélé des lacunes dans la politique et la stratégie d'inclusion, des lacunes dans la disponibilité d'enseignants formés, un manque de normes d'accessibilité et une stigmatisation généralisée des apprenants en situation de handicap. Il y a peu de données probantes sur « ce qui fonctionne » concernant l'éducation intégrant les handicaps, et une grande partie de l'apprentissage disponible, fourni par des organisations qui gèrent la programmation, concerne les enfants en situation de handicap physique. Il existe moins d'exemples de bonnes pratiques pour atteindre les enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles psychologiques ou celles qui subissent un stress extrême à la suite de violences, de conflits ou de déplacements forcés (Lee et al., 2019).

²⁹ Dans ce rapport, le handicap est défini comme « une absence ou une différence significative dans la structure ou la fonction corporelle ou le fonctionnement mental d'une personne » ; par exemple, la perte d'un membre, la perte de la vue ou la perte de mémoire (Centres américains de contrôle et de prévention des maladies, 2020).

De plus, une évaluation rapide des indicateurs de 2018 a révélé que très peu d'indicateurs étaient disponibles concernant les programmes et les interventions efficaces visant à améliorer les résultats éducatifs des enfants en situation de handicaps dans les PRFI. Il a également été constaté que la qualité des indicateurs disponibles est généralement faible, notamment parce que les programmes existants sont difficiles à évaluer en raison de la petite taille des échantillons (Kuper et al., 2018). De même, un prochain rapport de l'INEE répertoriant les approches liées à l'éducation inclusive pour les personnes en situation de handicap a trouvé plus de 190 exemples de projets ou de politiques visant à soutenir les apprenants en situation de handicap, mais très peu de ces exemples comportaient des preuves d'impact. Les autres sections de ce chapitre examinent les progrès réalisés dans la mise en place d'infrastructures inclusives et de dispositifs adaptés, ainsi que dans l'élaboration de politiques d'éducation inclusive plus larges.

À titre d'exemple personnel, Nujeen Mustafa a parlé à l'INEE de son expérience d'accès à l'éducation, d'abord en tant que fille en situation de handicap en Syrie, puis en tant que réfugiée en Allemagne. Elle a expliqué qu'elle n'avait pas pu accéder à l'éducation formelle en Syrie et qu'au moment de l'entretien, elle allait à l'école en Allemagne et était en mesure de défendre les intérêts des autres. Elle a souligné la nécessité de disposer de données qui représentent véritablement les obstacles croisés à l'éducation rencontrés par les enfants en situation de handicap dans les contextes humanitaires et de crise, ainsi que l'importance de l'éducation inclusive pour faire évoluer les mentalités (INEE, 2021a).

« [Si] plus de personnes se mélangeaient aux personnes en situation de handicap, elles commenceraient d'elles-mêmes à les voir comme une personne avec un handicap plutôt que comme une personne handicapée, et c'est pourquoi je crois qu'il ne devrait pas y avoir de systèmes d'éducation ou d'écoles distincts pour les personnes qui ne sont pas en situation de handicap et les personnes en situation de handicap. Je crois que l'éducation spéciale devrait être intégrée dans l'éducation générale afin que les enfants puissent savoir dès le plus jeune âge que ces personnes ne sont pas si différentes ; ce qui signifierait beaucoup pour elles, renforcerait leur confiance et [voudrait dire] qu'elles ne sont pas quelque chose qui est inacceptable ou indésirable ».

—Nujeen Mustafa, une réfugiée syrienne vivant en Allemagne
L'intégralité de l'entretien est disponible dans « Episode 3 : I Have A Disability, I'm Not Disabled » (« J'ai un handicap, je ne suis pas handicapée ») du podcast de [l'INEE Éduquez-nous ! Des femmes et des filles parlent de l'apprentissage pendant les crises humanitaires \(INEE, 2021a\)](#)

4.3.1. ACCESSIBILITÉ DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET DES SALLES DE CLASSE

La cible 4.a.1 de l'ODD appelle à moderniser et rénover les établissements d'éducation afin qu'ils soient adaptés aux enfants et aux handicaps, et favorisent des environnements d'apprentissage inclusifs. Créer un environnement d'apprentissage accessible et intégrant les handicaps implique l'élimination de tous les obstacles à la participation, qu'il s'agisse du transport vers l'école, du mobilier de la classe, du revêtement de sol, de la signalisation, de l'éclairage ou de la lumière. Il s'agit également de garantir l'accessibilité du matériel d'apprentissage, de l'information et de la communication.³⁰ Fournir des « aménagements raisonnables » est également une obligation légale pour tout pays ayant signé et ratifié la CDPH de l'ONU.³¹

30 Le glossaire de l'INEE sur l'éducation en situations d'urgence définit l'accessibilité comme étant « la suppression ou l'atténuation des obstacles à la participation significative des personnes. Ces obstacles et les mesures nécessaires varient selon le handicap, l'âge, la maladie, le niveau d'alphabétisation, la langue, le statut juridique et/ou social » (INEE, s.d.a). Pour plus de détails sur la signification de l'accessibilité, voir [le paragraphe 21 de la CDPH](#) et [le glossaire de l'INEE sur l'éducation en situations d'urgence](#).

31 Cf. [Article 24 de la CDPH](#). Par ailleurs, la définition des aménagements raisonnables du glossaire de l'INEE sur l'éducation en situations d'urgence commence comme suit : « garantir le droit à des aménagements raisonnables implique une transformation de la culture, de la politique et de la pratique dans tous les environnements éducatifs formels et informels afin de tenir compte des besoins et identités différentes de chaque élève, ainsi qu'un engagement à supprimer les obstacles qui empêchent cette possibilité » (INEE, n.d.c).

L'un des objectifs généraux de la CDPH de l'ONU est que les écoles suivent le principe de la conception universelle – « accès, compréhension et utilisation dans toute la mesure possible par tous, indépendamment du handicap ou de toute autre caractéristique ». Cependant, les indicateurs actuels ne reflètent pas tout à fait la portée de cet engagement, car ils ne mesurent pas si l'adaptation et le matériel sont adéquats pour les apprenants actuellement scolarisés ou pour les apprenants potentiels qui souhaiteraient être scolarisés. En 2019, l'ISU a proposé une approche qui recueille des informations sur les adaptations apportées à l'infrastructure et à l'environnement dans chaque domaine de difficulté fonctionnelle et qui pose des questions plus spécifiques sur l'accessibilité afin d'obtenir une description plus nuancée et plus utile. Des mesures dans ce sens sont prises par certains pays et par le biais de modifications apportées à OpenEMIS (ISU, UNESCO, 2019c).³²

Les progrès vers l'accessibilité sont suivis à l'aide de données sur une série de mesures connexes – que les pays collectent lors de leur recensement scolaire et communiquent à l'ISU – couvrant les infrastructures et le matériel pour suivre l'ODD 4.a.1 (voir tableau 4). Toutes les données collectées se réfèrent à l'environnement physique de l'école plutôt qu'à d'autres aspects de l'éducation, tels que le programme scolaire, l'évaluation et les méthodes d'enseignement, pour lesquels il existe des obstacles supplémentaires à l'éducation inclusive. En outre, les filles en situation de handicap ont besoin d'infrastructures accessibles en matière d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) dans les écoles et peuvent avoir besoin d'un soutien pour la gestion des menstruations (UNICEF, 2018a).

Tableau 4. Questions sur l'accessibilité des écoles et les services de base pour les enfants en situation de handicaps incluses dans la base de données de l'ISU

Mesures dans l'ISU (indicateur 4.a.1. « Proportion d'écoles avec.. »)	Nombre total de pays disposant de données pour les écoles primaires	Nombre d'États parmi les 44 touchés par un conflit ou une crise dont les données sont disponibles
Électricité	157	31
Accès aux ordinateurs à des fins pédagogiques	136	22 ³³
Accès à Internet à des fins pédagogiques	126	17 ³⁴
Accès à l'eau potable de base	138	26
Installations de base pour se laver les mains	128	21
Installations d'assainissement de base non mixtes	120	25
Accès des élèves en situation de handicap aux infrastructures et matériel adaptés	77	13 ³⁵

Source : Données extraites en février 2023 de [la base de données de l'ISU](#)

Comme le montre le tableau 4, davantage de pays disposent de données pour tous les autres domaines d'accessibilité que pour les infrastructures et matériel adaptés aux apprenants en situation de handicap, ce qui démontre le faible degré de priorité de ces données ; presque deux fois plus de pays déclarent l'accès aux ordinateurs que les infrastructures et matériel adaptés. Les domaines pour lesquels les pays touchés par une crise ou un conflit disposent du plus grand nombre de données sont la proportion d'écoles disposant d'électricité, d'installations d'assainissement de base non mixtes et d'accès à l'eau potable de base. Ces mesures donnent une indication de l'accessibilité de l'environnement physique d'une école, bien que les toilettes et l'eau courante dans les écoles ne soient souvent pas accessibles aux enfants en situation de handicap. Par exemple, il se peut qu'il n'y ait pas de rampe d'accès aux cabines de toilettes, pas de cabines séparées pour les enfants (filles et garçons) en situation de handicap, de cabines de petite taille, ou pas de barres d'appui, ou qu'elles soient généralement difficiles à utiliser. Il n'existe pas

32 OpenEMIS est un SIGE conçu pour gérer les données du système éducatif. Il offre aux pays un logiciel SIGE libre et gratuit, avec une gamme de solutions de faible et de haute technologie disponibles.

33 Les données les plus récentes sont nulles pour le Burundi, la RDC et le Tchad.

34 Les données les plus récentes sont nulles pour le Burundi, la RDC et le Tchad.

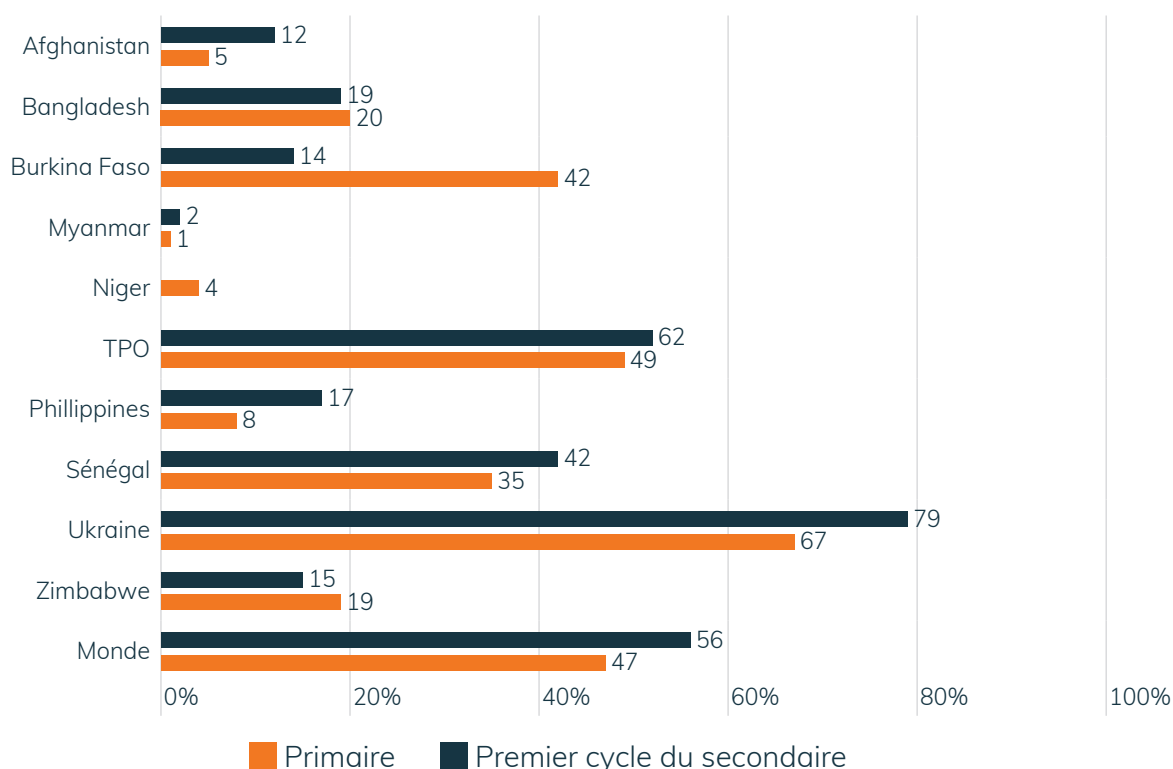
35 Les données les plus récentes sont nulles pour le Burundi, la RDC et le Tchad.

non plus de données sur l'existence d'installations WASH accessibles et adaptées spécifiquement aux filles en situation de handicap. L'accessibilité des installations WASH est importante pour la dignité, l'indépendance et l'inclusion sociale des enfants en situation de handicap et est particulièrement vitale pour la capacité des filles à rester à l'école et à apprendre (Agarwal, 2020).

Les rapports précédents de *Attention à l'écart* se sont concentrés sur l'indicateur 4.a.1(d), « Proportion d'écoles ayant accès à des infrastructures et du matériel adaptés pour les élèves en situation de handicap ». Dans l'ensemble, les données relatives à cet indicateur ne sont pas bien communiquées ; la base de données de l'ISU contient actuellement 77 pays qui déclarent cet indicateur au niveau primaire, 74 au niveau du premier cycle du secondaire et 76 au niveau du deuxième cycle du secondaire. Treize pays touchés par une crise ou un conflit communiquent ces données au niveau primaire, bien que les données du Burundi, du Tchad et de la RDC soient déclarées nulles – ce qui montre que la quantité mesurée était nulle ou négligeable (ISU, UNESCO, 2019a).

Des données de 2021 sur l'accès aux infrastructures et matériel adaptés sont disponibles pour quatre pays touchés par une crise : Niger, TPO, Sénégal et Ukraine ; les données du Niger sont disponibles depuis peu. Comme le montre la figure 9, les pays continuent de varier considérablement en termes d'accès. De légères améliorations ont été apportées au niveau primaire par rapport aux données de 2020 : 66 % à 67 % en Ukraine et 33 % à 35 % au Sénégal. Les données montrent également une certaine baisse de la proportion d'écoles primaires des TPO disposant d'infrastructures et de matériels adaptés aux apprenants en situation de handicap, passant de 54 % en 2020 à 49 % en 2021. La figure 9 montre également les données pour le premier cycle de l'école secondaire, avec de nouvelles données disponibles à partir de 2021 pour le Bangladesh, les TPO, le Sénégal et l'Ukraine. Dans l'ensemble, ces chiffres pour 2021 montrent peu de changement par rapport aux données de 2020 : de 66 % à 63 % dans les TPO et de 36 % à 42 % au Sénégal. La moyenne mondiale utilise les données de 2020 et reste identique à celle du rapport *Attention à l'écart* 2.

Figure 9. Proportion d'écoles du premier cycle du secondaire et d'écoles primaires ayant accès à des infrastructures et du matériel adaptés pour les apprenants en situation de handicap



Source : Données extraites en février 2023 de la base de données de l'ISU ; données les plus récentes disponibles (2019-2021) pour 10 pays touchés par une crise

Pour de nombreux enfants en situation de handicap, l'éducation n'est disponible que dans un milieu séparé qui les prive des avantages d'un environnement d'éducation inclusive (UNICEF, 2021b). Lorsque l'éducation des enfants en situation de handicap est concentrée dans un petit nombre d'écoles spéciales ou inclusives, l'accès à l'éducation des filles en situation de handicap peut être encore plus limité si ces filles ne peuvent pas se rendre dans les villes ou les centres urbains pour aller à l'école, si les parents n'ont pas les moyens de payer les frais de scolarité ou si les parents considèrent qu'une longue marche pour aller à l'école dans les zones rurales n'est pas sûre. Des recherches menées au Mali, au Nigéria et au Burkina Faso ont également révélé que peu d'établissements spéciaux ou inclusifs disposent d'un internat et qu'au Mali, l'école pour les enfants présentant un handicap intellectuel n'est ouverte à l'internat qu'aux garçons. Les familles s'inquiètent de la sécurité des filles qui vont à l'école loin de chez elles et qui ne bénéficient pas d'un encadrement adéquat, sûr et de qualité (Tan, 2020).

Environnements scolaires inclusifs

Lorsqu'ils et elles cherchent des écoles et des possibilités d'éducation pour leurs enfants, les parents trouvent des écoles et des salles de classe qui ne sont pas accessibles, soit physiquement, soit en raison d'un manque de matériel d'apprentissage approprié (UNICEF, 2021b). Un élément important de l'éducation inclusive et du soutien aux enfants en situation de handicap est la fourniture de dispositifs d'assistance appropriés et de matériel d'enseignement et d'apprentissage accessible,³⁶ une étape importante dans l'octroi d'un accès équitable aux écoles pour les enfants en situation de handicap. Les données disponibles ne précisent pas si les adaptations répondent aux besoins des apprenants en situation de handicap, en particulier des filles en situation de handicap.

Une étude récente du EdTech Hub a révélé que la fourniture de technologies éducatives par le biais d'applications et de vidéos aidait considérablement les apprenants en situation de handicap à accéder aux programmes scolaires nationaux et à s'y engager, le plus grand nombre d'études portant sur les interventions destinées aux apprenants sourds. Par exemple, l'essai d'un jeu vidéo conçu pour aider les enfants sourds âgés de 8 à 12 ans à écrire en espagnol a montré une amélioration de 22 % de la note moyenne (Ramos-Ramirez et Mauricio, 2019, cités dans Lynch et al., 2020). Au Malawi, un essai à petite échelle dans deux écoles primaires a permis d'étudier une application interactive sur des appareils à écran tactile pour enseigner les compétences de base en mathématiques à des enfants en situation de handicap. L'essai a révélé que tous les enfants utilisant l'application étaient capables de réussir au moins un sujet, bien que le taux d'apprentissage dépende de la gravité des difficultés rencontrées par l'enfant (Pitchford et al., 2018, cités dans Lynch et al., 2020).

Cependant, il existe encore des lacunes importantes en ce qui concerne l'évaluation des interventions d'éducation faisant appel à la technologie de l'éducation, la meilleure façon d'utiliser la technologie d'assistance dans les écoles ordinaires et le soutien dont les enseignants ont besoin pour utiliser efficacement cette technologie (Lynch et al., 2020). Les familles d'enfants en situation de handicap sont plus susceptibles d'appartenir aux foyers les plus pauvres et ont moins accès aux appareils électroniques (par exemple, radios et télévisions) nécessaires pour participer aux programmes d'apprentissage à distance. Même lorsque les enfants en situation de handicap ont accès à des appareils, ils et elles sont moins susceptibles de les utiliser, car les programmes d'apprentissage à distance prennent rarement en compte les caractéristiques d'accessibilité (Initiative pour l'éducation inclusive et Banque mondiale, 2020).

En Somalie, le Partenariat mondial pour l'éducation a financé la production et la distribution de 8 600 exemplaires de manuels en braille, dont ont bénéficié plus de 650 apprenants souffrant d'un handicap visuel. Au Zimbabwe, la réhabilitation des salles de classe endommagées par le cyclone Idai en 2019 comprend l'aménagement de 80 salles de classe avec des rampes et des poignées de porte accessibles aux enfants en fauteuil roulant et des toilettes avec des portes plus larges et des rampes pour améliorer l'accès des enfants ayant des problèmes de mobilité (Partenariat mondial pour l'éducation, 2022). Au Nigéria, la Banque mondiale travaille à la mise en place d'un système éducatif plus inclusif, notamment en fournissant des ressources en braille et en développant des écoles physiquement accessibles avec des rampes d'accès, tout en menant des activités de sensibilisation auprès des parents pour éliminer la stigmatisation et permettre aux enfants d'aller à l'école.

³⁶ Un dispositif d'assistance est tout dispositif qui aide une personne en situation de handicap à accomplir des actions, des tâches et des activités. Il peut s'agir de dispositifs externes ou de technologies numériques et sans fil qui sont conçus, fabriqués ou adaptés aux besoins de l'utilisateur. Les TIC peuvent également aider les écoles à être plus inclusives en proposant des alternatives au contenu ou aux activités éducatives habituelles. Vous trouverez plus d'informations sur les TIC pour l'éducation inclusive dans le [Répertoire TIC pour l'éducation inclusive développé par Humanité & Inclusion](#).

L'infrastructure et les dispositifs ne sont qu'une partie de la création d'un environnement inclusif à l'école. Une étude menée au Bangladesh a révélé que les attitudes négatives du personnel enseignant à l'égard de l'enseignement aux enfants en situation de handicap ayant des besoins importants en matière de soutien (celles et ceux qui ont besoin de braille, de langue des signes ou de plans d'éducation individualisés) étaient liées à un manque de connaissances et de formation sur le handicap et l'inclusion (Ahsan et Sharma, 2018). Une approche holistique de la création d'un environnement scolaire inclusif implique de travailler avec le personnel enseignant, la gestion de l'établissement scolaire, les communautés et, ce qui est essentiel, les enfants eux et elles-mêmes. Comme nous l'avons vu au chapitre 3, il est essentiel que ce dernier bénéficie d'un développement professionnel de qualité. Les enseignants et enseignantes doivent bénéficier d'opportunités de développement professionnel continu sur l'éducation inclusive, guidées par un cadre de développement du personnel enseignant intégrant les principes de l'inclusion, afin d'apprendre des stratégies pratiques et pertinentes pour inclure les enfants en situation de handicap dans les milieux ordinaires.

Une étude de l'UNICEF sur les plans sectoriels d'éducation en Asie du Sud a montré que le soutien au développement professionnel du personnel enseignant dans le domaine de l'éducation inclusive et/ou spéciale est une priorité essentielle dans les plans sectoriels d'éducation. Cette approche pourrait inclure des modules obligatoires dans leur formation initiale, des enseignants et enseignantes d'éducation spéciale itinérantes et qualifiées, qui peuvent être une ressource pour les enseignantes en classe, et des communautés de pratique qui peuvent fournir un soutien continu (Grimes et dela Cruz, 2021). Les enseignantes avec des compétences spécialisées peuvent également dispenser une formation et réduire la séparation entre enseignantes d'éducation spéciale et enseignantes d'éducation ordinaire. Un projet de sensibilisation de l'École pour personnes sourdes de Hossana, en Éthiopie, offre au personnel enseignant d'éducation ordinaire et d'éducation spéciale une formation continue sur l'enseignement aux apprenants ayant des difficultés auditives, afin d'améliorer la qualité des classes ordinaires (Équipe de travail spécialisée sur les enseignants et UNESCO, 2020). Les enseignants et enseignantes qui bénéficient d'une formation pertinente et efficace et qui sont associées à la mise en œuvre de l'éducation inclusive sont des enseignantes autonomes qui se sentent confiantes et capables d'enseigner à différents apprenants et apprenantes.

La formation du personnel enseignant à l'inclusion peut non seulement améliorer les pratiques immédiates, mais aussi entraîner des changements tels que la réduction de la violence et du recours aux châtiments corporels (Devries et al., 2015). La recherche au Mali a révélé que les systèmes de classe inclusive fonctionnent bien pour les enfants qui vivent avec des handicaps auditifs et visuels lorsqu'une formation de haute qualité pour le personnel enseignant est dispensée au début de chaque trimestre et qu'un enseignant spécialisé itinérant leur apporte un soutien étroit (Tan, 2020). Les travaux de Leonard Cheshire Disability sur l'éducation inclusive au Kenya ont révélé qu'après la formation, les enseignants interagissaient de manière plus positive avec les filles en situation de handicap et ne recouraient plus aux châtiments corporels (Sandall, 2022). Au Kenya également, le projet KEEP (Kenya Equity in Education Project) mené par l'Entraide universitaire mondiale du Canada a constaté que les pratiques inclusives des enseignantes permettaient aux filles en situation de handicap de se sentir davantage soutenues par elles et eux ; 90 % des filles en situation de handicap estimaient que leurs besoins d'apprentissage étaient pris en charge par leurs enseignantes à la fin du projet, contre 86 % à mi-parcours et 69 % au moment de la base de référence du projet (C.A.C. International, 2022).

« Cela a changé parce que nous avons appris à comprendre ces apprenantes individuellement. Nous ne les regroupons pas, nous ne les catégorisons pas. Vous examinez le caractère de l'apprenant individuellement, puis vous trouvez des moyens de corriger cette apprenante ».

—Professeur d'anglais et de mathématiques

« Au départ, la gêne a fait que [les enfants en situation de handicap] se sont sentis mal à l'aise, donc c'était difficile [...] d'apprendre. Donc, si vous constatez que, à la maison, vous êtes encouragée par les parents et à l'école, vous êtes également encouragée par les enseignantes, vous vous sentez également encouragée à continuer à travailler dur ».

— Jeune mère en situation de handicap

—Participants à l'évaluation finale, Kenya Equity in Education Project (KEEP)
(C.A.C. International, 2022)

Les assistants d'enseignement et le personnel spécialisé dans l'accompagnement des apprenantes en situation de handicap peuvent apporter un soutien supplémentaire au personnel enseignant. Un projet Leonard Cheshire Disability au Zimbabwe a révélé que l'engagement de parents d'enfants en situation de handicap en tant qu'assistants de classe et l'octroi d'indemnités ont permis de réduire le taux de rotation du personnel enseignant (Deluca et Kett, 2018). Les responsables de l'éducation doivent veiller à ce que le personnel enseignant soit soutenu et à ce que des possibilités de développement professionnel continu au sein de l'école leur soient offertes (Grimes et dela Cruz, 2021).

Encadré 5. L'éducation inclusive pour les enfants palestiniens en situation de handicap

Dans le cadre du plan de réponse humanitaire, Affaires mondiales Canada a élaboré le programme d'éducation inclusive pour les enfants palestiniens en situation de handicap avec ses partenaires Humanité & Inclusion et l'UNICEF afin de combler une lacune dans la programmation de l'éducation pour les enfants en situation de handicap.

Le programme a collaboré avec 19 établissements d'éducation (trois écoles primaires spéciales, trois jardins d'enfants et 13 écoles primaires ordinaires – neuf écoles du ministère de l'Éducation et quatre écoles de l'UNRWA) afin d'améliorer l'accès à une éducation inclusive sûre et protégée. Le projet comprenait des interventions en matière d'accessibilité dans les principales installations des écoles cibles, avec des adaptations des installations sanitaires, des couloirs, des cours de récréation, des bibliothèques et d'autres pièces, ainsi que l'installation de panneaux de signalisation avec des textes écrits, en langue des signes et en braille pour les principales installations de l'école. Le programme a également permis d'aménager 11 aires de jeux adaptées aux enfants, à leur âge, à leur genre et à leur handicap dans les écoles du ministère de l'Éducation et de l'UNRWA.

En outre, les écoles ciblées ont reçu une formation complète pour développer un environnement accessible et adapté aux enfants. Le personnel enseignant, les directions d'école et d'autres membres du personnel ont participé à des formations sur l'éducation inclusive et le handicap, et 80 % des 53 enseignantes des écoles ordinaires qui ont été formées à Gaza et 89 % des enseignantes en Cisjordanie ont indiqué une amélioration des connaissances et des compétences en matière d'éducation inclusive et de stratégies d'apprentissage adaptées. Comme l'a dit une enseignante dans une école de l'ONU, « de mon point de vue, je vois que la salle de ressources [est] conçue pour des usages multiples. Elle n'est pas destinée à un certain groupe d'enfants, mais à toutes et tous les apprenants. Je peux même la voir comme une aire de repos pour un enfant qui peut se sentir épuisé et qui a besoin de repos » (suivi de projet interne, 2022).

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 3 à l'annexe 1.

Il est également essentiel de comprendre et d'aborder les attitudes de la communauté, ainsi que les croyances et pratiques sociales et culturelles négatives, qui peuvent constituer des obstacles importants à l'éducation des filles en situation de handicap. Travailler avec les structures communautaires, les familles et les Organisations de personnes vivant avec un handicap existantes peut remettre en question les attitudes négatives et donner aux personnes en situation de handicap les moyens de partager et de normaliser leurs expériences. Dans le cadre du programme Améliorer la qualité et l'éducation inclusive (AQIE) de Right To Play, les travailleurs communautaires travaillent en étroite collaboration avec les familles pour s'assurer que l'éducation répond efficacement aux besoins de leurs enfants, et elles sont de plus en plus susceptibles de s'assurer qu'elles vont à l'école. Le projet Éducation des adolescentes en Somalie (AGES) a travaillé en étroite collaboration avec les dirigeants communautaires, les chefs religieux et les groupes de filles, qui ont contribué à modifier les normes sociales négatives affectant l'éducation des filles, en particulier des filles en situation de handicap (voir encadré 6).

Encadré 6. Éducation des adolescentes en Somalie (AGES) (informations de Care International en Somalie, 2022)

Le projet Éducation des adolescentes en Somalie (AGES) est une initiative sur six ans (2018-2024) visant à permettre à 82 975 filles et jeunes femmes marginalisées – y compris les filles en situation de handicap – vivant dans des zones de conflit en Somalie d'être scolarisées. AGES scolarise les filles dans des filières d'éducation qui répondent à leurs besoins spécifiques, tout en renforçant leurs compétences financières et commerciales, en les faisant participer à des groupes d'épargne, en leur offrant un mentorat et en travaillant avec les dirigeants communautaires et les chefs religieux pour faciliter l'évolution des normes sociales négatives qui affectent l'éducation des filles. Le projet est financé par le Foreign, Commonwealth & Development Office et USAID.

Dans la recherche qualitative menée par le programme, les filles en situation de handicap ont déclaré que leur participation aux groupes avait accru leur confiance en elles, leur avait permis d'établir des relations avec leurs pairs et avait amélioré leur intégration au sein de la communauté. Les filles en situation de handicap ont décrit l'évolution des normes relatives aux handicaps dans les écoles, notamment l'interdiction de la discrimination et du harcèlement des enfants en situation de handicap et la reconnaissance du fait que les filles en situation de handicap peuvent apprendre à des niveaux similaires ou supérieurs à ceux de leurs pairs. Elles ont également expliqué comment elles ont pris confiance en elles et surmonté leur peur de participer en classe, en bénéficiant d'un changement de discours des filles en situation de handicap dans leurs salles de classe.

Comme l'a décrit une participante à Mogadiscio, « Oui, cela a changé, maintenant que je me suis intégrée à la communauté, j'ai appris des nouveaux élèves et enseignants, et j'ai de bonnes relations avec les élèves qui m'ont donné plus de connaissances et de confiance que je n'avais pas auparavant ». Une participante à Kismayo a déclaré : « Les relations entre moi et les autres filles sont très bonnes parce qu'elles m'aident lorsque j'ai besoin d'aide, et un bon exemple [est] que nous jouons ensemble en groupe pendant la pause et qu'elles ne me discriminent pas ; elles me montrent de l'amour et du respect ».

Les données quantitatives montrent que les filles en situation de handicap acquièrent davantage de connaissances en alphabétisation et apprentissage des notions de calcul de base que les filles qui ne sont pas en situation de handicap, et les parents et les aidants des filles en situation de handicap signalent une amélioration de la sécurité à l'école, bien que des pratiques discriminatoires continuent d'être observées à la maison et dans la communauté.

Les répondants à la recherche AGES en Somalie ont noté que l'inclusion dépend non seulement de l'égalité de traitement, mais aussi de la satisfaction des différents besoins des filles en situation de handicap, tels que le transport, l'équipement et les installations scolaires adaptées. Les enseignants ont pu expliquer les adaptations qu'ils avaient faites pour les filles en situation de handicap dans leurs salles de classe. Comme l'a dit un enseignant de Baidoa :

Le plus grand défi... c'est que celles et ceux qui vivent avec un handicap auditif ne peuvent pas bien entendre la leçon. Ils et elles sont donc assises au premier rang ou les enseignantes s'assoient à côté d'eux ou elles. Pour une fille qui est handicapée d'un œil, si le tableau se trouve du côté où elle ne voit pas, elle est transférée à un endroit où elle peut voir les leçons au tableau. Oui, les choses ont changé. Nous faisons de notre mieux pour relever tous les défis qui se présentent. Les filles en situation de handicap physique bénéficient d'une aide au transport.

4.3.2. SYSTÈMES ET ENVIRONNEMENT POLITIQUE

Politique et droit

Un environnement plus large propice à l'éducation inclusive comprend des lois et des politiques, des données, des normes sociales et des attitudes qui éliminent les obstacles à l'éducation des filles en situation de handicap. La [base de données de l'UNESCO sur le droit à l'éducation](#) répertorie les politiques nationales d'éducation inclusive. Nous pouvons y constater que la législation nationale inclut souvent le droit des enfants en situation de handicap à l'éducation ; cependant, il existe souvent un fossé entre les aspirations politiques et la mise en œuvre sur le terrain. En 2020, seuls 68 % des pays disposaient d'une définition de l'éducation inclusive dans leurs politiques, laissant de nombreuses écoles et de nombreux enfants sans cadre national facilitateur (Équipe GEMR, 2020). Lors de l'élaboration de réponses éducatives d'éducation inclusive, il est essentiel de prendre en compte les besoins de tous les enfants en situation de handicap, y compris les enfants dont le handicap est invisible – sinon, ces enfants restent exclus ou sont exposés à un plus grand risque de préjudice (ECW, 2022b).

Les politiques et les codes de conduite doivent refléter les directives et les normes qui ont été élaborées pour guider les organisations dans les mesures qu'elles doivent prendre pour être inclusives. Par exemple, l'International Disability Alliance (2022) [a appelé](#) à une augmentation progressive des allocations budgétaires en faveur de l'éducation intégrant les handicaps afin qu'elles représentent au moins 5 % des budgets de l'éducation. Toutefois, la recherche de l'UNICEF montre combien il est difficile de déterminer le pourcentage des budgets de l'éducation consacré à l'éducation des enfants en situation de handicap, car ces données sont largement indisponibles. Les résultats d'une enquête réalisée avec l'OMS suggèrent que le financement des enfants en situation de handicap dans les pays d'Asie du Sud se concentre principalement sur l'expansion des programmes d'éducation spéciale, sans distinction ni allocation claires pour rendre les systèmes éducatifs plus inclusifs (Grimes et dela Cruz, 2021).

Encadré 7. Politique d'éducation inclusive dans les pays touchés par une crise

L'UNRWA donne un exemple de politique d'éducation inclusive. L'agence vise à garantir que tous les enfants ont des chances égales d'apprendre dans les écoles de l'UNRWA et qu'ils et elles sont soutenues pour atteindre leur plein potentiel, ainsi qu'à donner aux enseignants et enseignantes les moyens d'améliorer leur approche et leur pratique. Les boîtes à outils et les politiques qui ont été élaborées sont notamment les suivantes :

- Stratégie et politique d'éducation inclusive à l'échelle de l'UNRWA
- Boîte à outils pour les enseignants afin d'identifier et de répondre aux besoins divers des apprenants
- Cadre de soutien psychosocial
- Stratégie de santé à l'école
- Boîte à outils « *Vers des salles de classe sensibles au genre* » (Bengtsson et al., 2021).

Autre exemple, le **Dadaab Refugee Complex au Kenya** offre une éducation inclusive conformément à la politique kényane d'intégration de l'enseignement spécialisé et au nouveau programme scolaire axé sur les compétences. Chacun des trois camps de Dadaab dispose d'un centre d'évaluation et de ressources éducatives, doté d'une équipe pluridisciplinaire comprenant un ou une audiologiste, un ou une conseillère psychosociale, un ou une ergothérapeute et un ou une évaluatrice de l'enseignement spécialisé. Une fois que les besoins d'un apprenant sont établis, il est placé dans une école dont le personnel est formé pour répondre à ses besoins au sein des classes ordinaires ; 10 écoles du complexe ont des unités d'enseignement spécialisé. En outre, les partenaires assurent la formation du personnel enseignant à l'éducation inclusive, notamment en ce qui concerne les exigences du programme scolaire sur l'adaptation des évaluations pour les apprenants en enseignement spécialisé.

La Fédération luthérienne mondiale emploie un spécialiste de l'enseignement spécialisé à plein temps pour superviser et coordonner l'enseignement spécialisé, et les mobilisateurs de l'enseignement spécialisé entreprennent des activités de sensibilisation pour identifier et diriger les enfants déscolarisés vers le centre d'évaluation et de ressources éducatives. Humanité & Inclusion a également financé un programme dans le cadre duquel des personnes réfugiées formées sans qualifications d'enseignement ont apporté un soutien supplémentaire à l'enseignement spécialisé dans les salles de classe (West et al., 2022).

L'utilisation d'assistants d'enseignement et d'éducatrices spécialisées est un autre élément permettant d'assurer efficacement l'éducation inclusive. Le personnel de soutien chargé de l'inclusion fait souvent partie intégrante de l'enseignement inclusif dispensé dans les écoles et veille à ce que les enfants en situation de handicap puissent être scolarisés dans des écoles ordinaires. Cependant, ce rôle est très peu connu. Le GEMR 2020 a conclu qu'il n'existe pas de données internationales comparables sur l'utilisation du personnel d'assistance dans le cadre de l'inclusion (Équipe GEMR, 2020).

Améliorer la collecte des données et son utilisation

L'identification des enfants en situation de handicap et de leurs besoins individuels est essentielle pour leur apporter le soutien dont ils et elles ont besoin pour s'épanouir. Les projets et les programmes expérimentent des façons d'utiliser le module sur le fonctionnement de l'enfant, les questions du Groupe de Washington et une plus grande ventilation pour concevoir et offrir un soutien plus efficace aux enfants en situation de handicap, ainsi que pour créer des données complètes et des systèmes de suivi qui peuvent faciliter la fourniture d'un soutien adapté. Le récent [guide de mise en œuvre du genre de ECW, destiné au personnel et aux partenaires de ECW](#), encourage ces derniers à adopter une approche intersectionnelle du genre et du handicap, notamment par la collecte des données et son utilisation. Les directives encouragent la ventilation systématique de tous les indicateurs, en particulier les indicateurs de genre, par sexe, par niveau d'éducation et par situation de handicap, afin d'identifier les écarts et de veiller à ce qu'aucune fille en situation de handicap ne soit laissée pour compte.

La collecte des données et la gestion des données peuvent soutenir les projets de développement de services visant à répondre aux besoins individuels des enfants en situation de handicap. Nous avons pu trouver quelques exemples de travaux portant spécifiquement sur les filles en situation de handicap. Par exemple, Éducation des adolescentes en Somalie (AGES), dirigé par Care International et mis en œuvre avec des partenaires locaux (2018-2024), a créé des profils individuels complets de suivi pour plus de 60 000 participantes. Les profils incluent la situation de handicap (à l'aide du questionnaire succinct du Groupe de Washington) et permettent de ventiler l'incidence du handicap sur le genre, la situation de déplacements, la langue et l'appartenance ethnique dans les processus d'apprentissage et de participation en classe.³⁷ De plus, le programme Améliorer la qualité et l'éducation inclusive (AQIE) de Right To Play (2020-2024) a mis au point un outil de suivi des handicaps qui donne à l'équipe du programme, y compris aux partenaires de soutien locaux, les informations dont ils et elles ont besoin pour s'assurer que les mesures appropriées soient en place pour soutenir chaque enfant en situation de handicap (voir encadré 8).

Le projet « Support Mainstreaming Inclusion so all Learn Equally (SMILE) », mis en œuvre par Sightsavers à Kaduna, au Nigeria, est un autre exemple de collecte et d'utilisation de données ciblées. SMILE a réalisé une analyse de situation des obstacles à l'éducation au Nigéria et s'est rendu compte qu'ils avaient besoin d'un outil pour mieux comprendre les besoins d'apprentissage de chaque enfant. Le projet a été piloté à l'aide du module sur le fonctionnement de l'enfant lors de l'inscription à l'école ; si un enfant était identifié comme ayant une ou plusieurs difficultés fonctionnelles, l'information était communiquée à ses parents ou à son aidant, avec des recommandations pour une évaluation médicale plus poussée, ainsi que des ressources et un soutien de la part de l'école. Les données ont également aidé SMILE à fournir une formation sur mesure au personnel enseignant afin de leur permettre d'apporter des adaptations et de créer le meilleur environnement pour l'enfant (Roolvink et Mackay, 2023).

³⁷ Informations fournies par le personnel du programme

Encadré 8. Améliorer la qualité et l'éducation inclusive (AQEI)³⁸

Financé par l'Agence Norvégienne pour le développement et la coopération, le projet « Améliorer la qualité et l'éducation inclusive (AQEI) » de Right To Play répond aux besoins non satisfaits et croisés des enfants confrontés à la pauvreté, aux conflits et à d'autres perturbations de leur apprentissage en Éthiopie, au Mali, au Mozambique, en Tanzanie, au Liban et dans les territoires palestiniens occupés (TPO). Les filles, en particulier les filles en situation de handicap, sont marginalisées de manière disproportionnée dans ce contexte. AQEI (2020-2024) soutient des approches d'apprentissage inclusives, sensibles au genre et basées sur le jeu pour faire progresser les résultats d'apprentissage des enfants, le développement des aptitudes à la vie quotidienne et le bien-être holistique à la maison et à l'école.

Le projet adopte un modèle social du handicap et se concentre sur ce qui peut être fait pour rendre l'environnement d'éducation - les personnes, les ressources, les structures et les paramètres - plus favorable, inclusif, équitable et orienté vers des résultats d'apprentissage solides pour les enfants en situation de handicap ainsi que pour leurs pairs au développement typique/qui ne sont pas en situation de handicap. AQEI s'efforce d'atteindre cet objectif en mettant l'accent sur l'aide individualisée aux enfants en situation de handicap et à leur famille. Pour garantir une gestion des cas de haute qualité, AQEI a mis au point un outil de suivi des handicaps qui permet d'identifier les besoins et la situation de chaque enfant et d'informer le développement d'un plan d'aide holistique.

Les premiers résultats des travaux menés dans les TPO montrent que AQEI a permis d'obtenir des taux de maintien extrêmement élevés pour les enfants en situation de handicap, même par rapport à leurs pairs qui ne sont pas en situation de handicap. Sur la cohorte initiale de 192 enfants en situation de handicap (91 filles et 101 garçons) inscrits en juin 2020, 149 (76 filles, 73 garçons) sur un total de 152 ont réussi l'année scolaire 2021/2022. De plus, les événements de sensibilisation communautaire tirant parti des méthodologies d'apprentissage par le jeu ont été particulièrement importants pour les familles et les communautés, leur permettant d'interagir d'une manière qui remet en cause la stigmatisation et l'exclusion.

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 4 à l'annexe 1.

³⁸ Informations fournies par le personnel du programme



Colombie, 2016 © Marcela Olarte_NRC

CHAPITRE 5. ÉDUCATION AUX DROITS ET À LA SANTÉ SEXUELLE ET REPRODUCTIVE (DSSR) EN SITUATIONS D'URGENCE

Principales constatations

- En 2018, 32 millions des 134 millions de personnes qui ont besoin d'aide humanitaire étaient des femmes et des filles en âge de procréer, toutes ayant besoin d'informations et de services en matière de droits et de santé sexuels et reproductifs (DSSR). L'éducation aux DSSR est essentielle pour prévenir les grossesses non désirées, qui entraînent l'abandon ou l'exclusion de l'école pour près de 4 millions d'adolescentes chaque année, rien qu'en Afrique subsaharienne.
- Dans les pays touchés par une crise, on observe un faible niveau de connaissances approfondies sur le VIH/sida, ce qui entraîne des taux d'infection plus élevés chez les adolescentes et leurs enfants. Cependant, il est prouvé que les adolescentes qui bénéficient d'une éducation sexuelle à l'école ont une meilleure connaissance du VIH, une plus grande efficacité dans l'utilisation des préservatifs et une plus grande confiance en elles pour refuser les rapports sexuels, ce qui réduit les taux d'infection. Les chercheurs ont également observé que les programmes d'éducation complète à la sexualité (ECS) qui abordent les questions de genre et de pouvoir sont beaucoup plus souvent associés à des taux plus faibles d'IST et de grossesses non désirées que les programmes qui se concentrent uniquement sur les aspects biologiques de la reproduction et qui n'abordent pas les inégalités de genre et les dynamiques de pouvoir.
- Très peu de pays touchés par une ou plusieurs situations de crise disposent d'un programme scolaire d'ECS pour les enfants déscolarisés. Cependant, lorsqu'un curriculum a été élaboré pour cibler spécifiquement les groupes déscolarisés, le contenu de la formation semble être beaucoup plus complet et couvrir un plus large éventail de sujets que les programmes scolaires, ce qui permet d'aborder des sujets plus sensibles et plus difficiles.
- La résistance à la mise en œuvre de l'ECS est plus forte dans les écoles primaires que dans les classes supérieures. Cette résistance provient principalement de la communauté et des organisations religieuses, ce qui crée des attitudes négatives à l'égard de l'ECS à cet âge. Cependant, compte tenu du nombre élevé de filles trop âgées dans les écoles primaires en situations de crise et du fait que 90 % des filles sont plus susceptibles d'être déscolarisées au niveau secondaire que dans les situations hors crise, la nécessité d'offrir des cours d'ECS au niveau primaire est évidente.
- L'efficacité de l'ECS dispensée dans les écoles dépend fortement des connaissances et de la formation des enseignants, ainsi que des attitudes et des préjugés liés au genre qui leur sont inhérents. Sans formation ni soutien, les enseignants ne se concentrent que sur les sujets les moins controversés et peuvent renforcer des normes de genre néfastes.

- Les jeunes doivent être au cœur du développement des programmes scolaires de DSSR - avec des programmes conçus par elles et pour elles - et les approches de sensibilisation réussies se sont appuyées sur les jeunes en tant qu'éducatrices de leurs pairs. Parmi ces approches réussies, on peut citer la diffusion de l'éducation aux DSSR au moyen de plateformes Web.
- Les hommes dominent souvent la prise de décision en matière de DSSR, ce qui limite la capacité des épouses et des filles à accéder aux moyens de contraception et augmentent les besoins non satisfaits observés chez les adolescentes. Il est essentiel d'impliquer les hommes et les garçons dans l'éducation aux DSSR pour commencer à s'attaquer aux dynamiques de pouvoir inéquitables, aux normes de genre néfastes et aux masculinités toxiques qui peuvent façonner le comportement des hommes et des garçons d'une manière qui compromet l'accès et les choix des femmes et des filles en matière de santé sexuelle et reproductive (SSR).

Les droits et la santé sexuels et reproductifs (SSRD) relèvent de nombreux droits humains fondamentaux, notamment le droit à la santé et à l'éducation, le droit de ne pas être soumis à la torture et à la discrimination, et le droit au respect de la vie privée. Le document original *Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle*, publié en 2009, positionnait l'éducation sexuelle principalement dans le cadre de la lutte contre le VIH, en mettant l'accent sur l'éducation relative à la santé reproductive, aux risques et aux maladies (UNESCO, 2018). Cependant, si la prévention du VIH reste importante, les faits et la pratique démontrent que l'éducation sexuelle a une pertinence beaucoup plus large, non seulement pour la santé sexuelle et reproductive (SSR) des jeunes, mais aussi pour leur bien-être général et leur développement personnel. La version révisée des Principes directeurs internationaux en témoigne par son approche véritablement globale, qui réaffirme la position de l'ECS dans le cadre des droits humains et d'égalité entre les sexes. Il s'agit d'une approche transformatrice en matière de genre et fondée sur les droits visant à développer les connaissances et les compétences des adolescents en matière de sexualité, qui repose sur plusieurs accords internationaux et régionaux. L'éducation sexuelle contribue aux efforts visant à concrétiser plusieurs engagements internationaux, ainsi qu'à atteindre les objectifs de l'Agenda 2030 liés à la santé, au bien-être, à l'éducation inclusive de qualité, à l'égalité entre les sexes et à l'autonomisation des femmes et des filles (UNESCO, 2018).

Encadré 9. Qu'est-ce que l'ECS ?

L'éducation complète à la sexualité (ECS) enseigne aux enfants et aux jeunes les « aspects cognitifs, émotionnels, physiques et sociaux de la sexualité » (UNESCO, 2018, p. 16). C'est une approche fondée sur les droits qui est dénuée de jugement et vise à fournir aux apprenants les connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour prendre des décisions éclairées et significatives sur :

- Leur santé sexuelle et leur bien-être, en soutenant leur pleine autonomie corporelle ;
- Le respect des relations sociales et sexuelles ; et
- Comment comprendre et protéger leurs droits (UNESCO, 2018 ; UNFPA, n.d.a).

L'**UNFPA** (n.d.b) souligne que pour atteindre une bonne SSR, c'est-à-dire « un bien-être physique, mental et social complet en ce qui concerne le système reproductif », les individus doivent :

- Avoir accès à des informations précises, avoir le choix et l'accès à des « méthodes de contraception sûres, efficaces, abordables et acceptables » (UNFPA, n.d.b) ;
- Avoir accès à des informations sur les infections sexuellement transmissibles (IST) être en mesure de prévenir les IST ; et
- Être habilitées à choisir elles-mêmes quand (et si) elles veulent avoir des enfants, les futures mères et les parents doivent avoir accès à des prestataires de soins de santé de qualité pour garantir des grossesses saines, des accouchements sûrs et des enfants en bonne santé.

5.1 INTRODUCTION À L'ÉDUCATION ET AUX DSSR

Le VIH, la grossesse et l'accouchement sont parmi les principales causes de décès des adolescentes dans le monde (OMS, 2022a). Chaque année, il y a 21 millions de grossesses chez les jeunes filles âgées de 15 à 19 ans dans les pays en développement. Six millions de ces grossesses se terminent par un avortement, dont 2,5 millions dans des conditions dangereuses, c'est-à-dire que les grossesses sont interrompues par des personnes ne disposant pas des compétences nécessaires, dans un environnement dépourvu de normes médicales minimales, ou les deux à la fois, comme c'est souvent le cas (OMS, 2022a). Les grossesses d'adolescentes, les mariages précoces et l'éducation des filles sont intrinsèquement liés. Rien qu'en Afrique subsaharienne, jusqu'à 4 millions d'adolescentes sont déscolarisées ou sont exclues de l'école chaque année en raison de grossesses précoces, qui débouchent parfois sur des mariages d'enfants (MSI United States, 2021). Cependant, l'accès aux DSSR permet d'éviter les grossesses non désirées, d'améliorer la santé maternelle et de prévenir et traiter les IST, y compris le VIH/sida. Tous ces facteurs permettent aux filles de rester à l'école et d'apprendre. De plus, le fait d'aller à l'école réduit, mais n'élimine pas, la vulnérabilité des filles à la VBG (INEE, 2021c).

Les liens entre les DSSR et l'éducation sont bidirectionnels : L'éducation contribue à la réalisation de la DSSR, tandis que les conséquences de l'absence des DSSR restent des obstacles majeurs à l'éducation, obstacles qui sont aggravés par la vie en situation de crise prolongée. Comme l'a souligné *Attention à l'écart 1*, les filles qui sont scolarisées sont moins à risque de subir des pratiques néfastes telles que les mutilations génitales féminines, les mariages précoces et le trafic d'êtres humains (Savadogo et Wodon, 2017 ; Wodon et al., 2018), et une augmentation du nombre d'années d'éducation peut directement influencer l'utilisation des moyens de contraception, tout en retardant à la fois la grossesse et le mariage (Bhalotra et Clarke, 2013 ; Sperling et al., 2016). Les résultats d'alphabétisation des femmes et des filles est l'un des facteurs les plus importants pour réaliser des progrès en matière de développement et a plus d'influence sur les résultats de quatre aspects clés de la vie (fécondité, mortalité infantile, autonomisation et pratiques financières) que les seuls progrès de la scolarisation (Bhalotra et Clarke, 2013 ; Sperling et al., 2016).

Les filles et les jeunes femmes peuvent acquérir des connaissances en matière de DSSR à l'école, dans le cadre d'un programme scolaire en ECS, ou, comme on le voit plus souvent dans les situations d'urgence, dans le cadre d'interventions sur les aptitudes à la vie quotidienne dans des espaces sûrs pour les adolescentes, qui peuvent également aider les filles déscolarisées à retourner dans l'éducation (INEE, 2021c).

En contextes de crise, les résultats en matière de SSR des adolescentes restent médiocres, avec des taux élevés de mariages d'enfants, de coercition et de violence sexuelles, d'IST/VIH, de grossesses non désirées et d'avortements pratiqués dans des conditions dangereuses. Dans ces contextes, l'ECS peut fournir aux filles les informations et les compétences dont elles ont besoin pour prendre des décisions éclairées concernant leurs relations et leurs comportements sexuels et reproductifs. L'éducation complète à la sexualité (ECS) est importante à la fois du point de vue des droits et du point de vue de la santé publique, car il est prouvé que lorsqu'elle est bien dispensée et appropriée à l'âge, elle peut retarder l'initiation à l'activité sexuelle et les rapports sexuels non protégés, réduire le nombre de partenaires sexuels, augmenter l'utilisation de moyens de contraception et de préservatifs et, par conséquent, diminuer le nombre de grossesses non désirées et d'IST (UNESCO, 2018). Cependant, il est encore plus difficile de dispenser une ECS appropriée à l'âge en contextes de crise, car un plus grand nombre d'apprenants plus âgés reçoivent un contenu d'ECS conçu pour leur niveau scolaire et non pour leur âge.

Un examen global des données existantes réalisé par l'UNESCO (2015a) conclut que, lorsqu'elle est correctement mise en œuvre, l'ECS a un impact positif sur la SSR et contribue à réduire les IST/VIH et les grossesses non désirées. Elle a également un impact sur l'amélioration des connaissances et de l'estime de soi, sur le changement des attitudes et des normes sociales et de genre, et sur le renforcement de l'efficacité personnelle. Cependant, le manque de volonté politique, l'insuffisance des ressources et des financements, ainsi que la discrimination à l'égard des femmes et des filles, empêchent le plein accès à l'éducation en matière de DSSR dans le monde entier, en particulier dans les pays touchés par une crise. En outre, l'absence d'une éducation sexuelle de qualité, appropriée à l'âge et au développement des jeunes peut les rendre vulnérables à des comportements sexuels préjudiciables et à l'exploitation sexuelle.

5.2 LA NÉCESSITÉ DE DISPENSER LES DSSR DANS LES CONTEXTES DE CONFLIT ET DE CRISE

En 2018, 32 millions des 134 millions personnes dans le besoin d'aide humanitaire étaient des femmes et des filles en âge de procréer, toutes ayant besoin d'informations et de services en matière de santé sexuelle et reproductive (SSR) (Singh et al., 2018). Parmi les décès maternels évitables qui surviennent dans le monde, plus de la moitié ont lieu dans des contextes de conflits, de déplacements et de catastrophes, avec un taux de décès dans ces pays presque deux fois supérieur au taux mondial (UNFPA, 2015). La crise entraîne la perte soudaine du foyer, de la communauté et des moyens de subsistance. L'effondrement des normes sociales et des structures de protection accroît l'exposition des femmes et des jeunes filles à la VBG et à ses conséquences. Nombre d'entre elles sont contraintes d'avoir des relations sexuelles contre leur gré pour survivre, et les conditions dans les situations de crise favorisent la propagation du VIH/SIDA et d'autres IST, plaçant les femmes et les adolescentes dans de nombreuses situations de vulnérabilité (CARE International, n.d.). Les femmes et les filles en situation de handicap sont parmi celles qui disposent du moins d'informations sur leurs droits sexuels et reproductifs, y compris sur les services de prévention et de lutte contre la VBG. Cependant, elles continuent d'être exposées à un risque accru de violence et d'abus et sont au moins deux fois plus susceptibles que les femmes et les filles qui ne sont pas en situation de handicap d'être victimes de VBG. Ce risque est encore plus élevé pour les personnes vivant avec des handicaps cognitifs, intellectuels et psychosociaux (IPPF, 2021).

Les taux de grossesse augmentent en contextes de crise. Ces grossesses sont souvent involontaires, en grande partie parce que les rapports sexuels, le mariage et la grossesse ne sont souvent ni volontaires ni consentis (UNFPA, 2022), et que beaucoup n'ont pas accès aux informations en matière de DSSR pour prendre des décisions en connaissance de cause. La grossesse a des conséquences potentiellement mortelles en termes de SSR lorsque les services de santé de soutien et les soins prénatals ne sont pas disponibles ou que leur accès est limité en raison des dommages causés aux infrastructures, de la perturbation des chaînes d'approvisionnement et du manque de professionnels de la santé qualifiés (Catterson, 2021). Les obstacles sont encore exacerbés par les normes et les stigmates sociaux, les inégalités entre les sexes et l'autonomie corporelle limitée (Zampas et Brown, 2022).

L'augmentation de la VBG en contextes de crise, tant à l'école qu'au sein de la communauté, contribue à accroître les taux de grossesses non désirées. En réponse, de nombreuses femmes pratiquent des avortements auto-provoqués et dangereux, 97 % des avortements en Afrique subsaharienne sont réalisés dans des conditions dangereuses (McGinn et Casey, 2016). Ces avortements peuvent entraîner des complications et la mort lorsque l'accès aux soins post-avortement n'est pas possible. Si aucune recherche n'a encore été réalisée en contextes de crise pour démontrer une corrélation entre l'offre d'ECS et la réduction de la VBG, de nombreuses qualités fondamentales des Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle (ITGSE) indiquent qu'elle peut contribuer à la prévention de la VBG : elle est fondée sur l'égalité entre les sexes et reconnaît explicitement la manière dont le genre et le pouvoir affectent les relations (UNESCO, 2018).

Dans la lignée d'études antérieures montrant des liens entre l'éducation et l'accès aux services de DSSR, une étude menée en Ouganda a révélé que le niveau d'éducation était un facteur déterminant de l'accès à l'information sur la prévention de la VBG pendant les confinements liés à la COVID-19. Cela souligne le rôle de l'éducation comme facteur protecteur et déterminant social de la santé dans le contexte de l'accès à l'information pendant les pandémies et les crises, comme la COVID-19 (Bukuluki et al., 2023). L'accès à l'information sur les DSSR a été positivement associé à l'accès à l'information sur la VBG pendant les confinements liés à la COVID-19, démontrant clairement l'importance d'identifier les liens entre VBG et les DSSR dans les interventions politiques et programmatiques.

Le dépistage du cancer du col de l'utérus constitue une autre limite à l'accès des apprenants aux informations sur les DSSR dans les pays touchés par une crise. Il s'agit du quatrième cancer le plus fréquent chez les femmes dans le monde, avec 604 000 nouveaux cas et 342 000 décès estimés en 2020 (OMS, 2022b). Environ 90 % des nouveaux cas et des décès dans le monde en 2020 sont survenus dans les PRFI. En outre, les femmes vivant avec le VIH sont six fois plus susceptibles de

développer un cancer du col de l'utérus. La contribution du VIH au cancer du col de l'utérus touchant de manière disproportionnée les femmes plus jeunes (OMS, 2022b). Avec l'augmentation des taux de VIH en contextes de crise, et compte tenu de la corrélation entre le VIH et les informations sur la SSR, l'éducation à la SSR est importante pour la prévention du cancer chez les jeunes femmes. La recherche a montré qu'un frottis de Pap (ou test de Pap) peut réduire l'incidence du cancer du col de l'utérus de 60 % à 90 % et la mortalité jusqu'à 90 %, en particulier lorsque plus de 70 % de la population à risque effectue le test (Aimiosior et Omigbodun, 2020). Une étude menée dans une école secondaire nigériane sur les connaissances des apprenantes en matière de dépistage du cancer du col de l'utérus a révélé que 85 % des apprenantes n'étaient pas suffisamment informées sur le cancer lui-même ou ses causes, et encore moins sur les méthodes de dépistage correspondantes. Cela souligne la nécessité de fournir des informations sur le cancer du col de l'utérus dans les situations d'urgence et de les inclure dans l'éducation aux DSSR, car l'absence de dépistage était liée à un manque d'informations et de conseils sur la manière et les raisons d'effectuer le test et de se rendre aux examens de suivi (Aimiosior et Omigbodun, 2020).

Les défis spécifiques aux populations réfugiées

Les populations mobiles, y compris les populations réfugiées et migrantes, sont plus exposées aux IST, y compris au VIH (OMS, 2016). Par conséquent, l'inaccessibilité ou l'accès limité à des informations essentielles sur la SSR est particulièrement préjudiciable. Ce phénomène est amplifié pour les filles en situation de handicap, qui ont toujours été privées de l'accès et de la possibilité de faire valoir leurs droits en matière de SSR et qui ont moins de chances d'être informées sur le VIH/IST et d'être dépistées (Berger et coll., 2022). Lorsqu'elles sont déplacées de force, les personnes réfugiées peuvent être confrontées à des difficultés extrêmes en raison de l'insécurité alimentaire, de l'insécurité du logement et de l'insécurité des revenus. En raison du manque de possibilités d'emplois décent, de nombreuses personnes réfugiées peuvent avoir recours au sexe transactionnel pour répondre à leurs besoins fondamentaux ou pour obtenir la sécurité et la protection lorsqu'elles franchissent les frontières. La fermeture récente des frontières en raison de la COVID-19, ainsi que l'impact de la COVID sur la mobilité et l'économie, ont créé des points d'entrée supplémentaires pour les rapports sexuels transactionnels parmi les populations déplacées. Dans les contextes humanitaires avec déplacement forcé, où les choix et les opportunités sont limités, cette exploitation sexuelle accroît les risques pour la SSR des filles, en augmentant les risques de VIH/IST et les problèmes de santé mentale (Lauren et al., 2020). Ces risques sont encore plus grands pour les filles en situation de handicap, qui ont moins de pouvoir dans la société et dépendent davantage des autres pour leur survie.

Ayant quitté leur foyer, les personnes réfugiées perdent les réseaux sociaux qui font partie intégrante de l'accès à des informations utiles, notamment en matière de SSR, ce qui aggrave les difficultés qu'elles rencontrent pour s'orienter dans le système de santé de leur nouveau pays. Les personnes réfugiées peuvent ne pas savoir comment sont structurés et fournis les services de DSSR dans les pays d'accueil, manquer d'informations sur les voies de signalement de la VBG et sur leurs droits dans le pays d'accueil. Les personnes réfugiées ont une connaissance limitée des voies d'orientation en matière de DSSR, ce qui souligne le besoin d'éducation et d'information ; par exemple, une étude a révélé que seuls 43 % des bébés de Cox's Bazar, au Bangladesh, étaient mis au monde dans des établissements de soins de santé en raison d'une faible sensibilisation (Schnabel et Huang, 2019). De nombreuses femmes et jeunes filles sont également confrontées à des différences importantes entre l'environnement juridique et politique de leur pays d'origine et celui de leur pays d'accueil : par exemple, les femmes réfugiées d'Ukraine ont constaté que les soins liés à l'avortement et la contraception d'urgence n'étaient pas disponibles dans certains pays d'accueil comme la Pologne (Équipe de travail spécialisée régionale sur le genre, 2022).

Si les risques en matière de SSR augmentent dans toutes les situations de crise, les impacts restent plus graves pour les filles et les adolescentes ayant un faible niveau d'éducation. Dans une étude menée dans le camp de personnes réfugiées de Kule, en Éthiopie (où une forte prévalence de la syphilis a été constatée chez les femmes enceintes), les femmes enceintes qui ne savaient ni lire ni écrire couraient 6,6 fois plus de risques d'être positives à la syphilis que celles qui étaient scolarisées à l'école secondaire ou supérieure. La syphilis peut provoquer des mortinaissances et des malformations congénitales, ce qui souligne l'importance de l'éducation en SSR de la mère et de sa famille (Tadesse et Geda, 2022).

Comme on l'a vu après l'invasion de l'Ukraine, les OSC nationales de nombreux pays ont mené des efforts pour répondre aux besoins des personnes réfugiées en matière de DSSR. Toutefois, ces organisations opèrent dans des conditions difficiles et, lorsque leurs capacités sont mises à rude épreuve, elles doivent souvent passer d'un travail d'éducation et de défense des droits à long terme à une intervention humanitaire immédiate pour répondre aux besoins urgents des personnes réfugiées. Cela conduit à passer de l'éducation sexuelle et reproductive à la fourniture de services (Équipe de travail spécialisée régionale sur le genre, 2022). Cependant, dans certains cas, des ONG ont été en mesure de promouvoir des DSSR inclusifs, comme HIAS Kenya (voir encadré 10).

Figure 10. Approches de HIAS en matière de plaidoyer
(HIAS, 2021, p. 3)



HIAS Kenya a constaté que les besoins des personnes réfugiées en matière de DSSR n'étaient pas suffisamment intégrés dans la planification et le travail humanitaires, l'un des groupes les plus vulnérables étant les jeunes réfugiées. En 2019, HIAS a entrepris d'améliorer la situation des jeunes réfugiés en matière de DSSR au moyen de trois approches de plaidoyer principales : éduquer la communauté, rassembler des preuves et impliquer l'État.

HIAS a reconnu que la promotion d'un accès accru et durable à des services de SSR complets et de haute qualité passe par la **sensibilisation et l'éducation**, et fait donc appel à de jeunes réfugiées pour promouvoir la sensibilisation via les médias sociaux. Elle a recruté et formé des pairs réfugiées championnes pour mener des discussions sur l'éducation par les pairs avec les populations réfugiées au Kenya. Le succès des pairs championnes leur a valu des invitations à parler aux apprenantes des écoles voisines et des demandes d'orientation et de counseling. Ces discussions entre pairs se sont concentrées sur les réfugiées elles-mêmes, mais ont également impliqué les chefs religieux des communautés, qui ont joué un rôle important dans la résistance de la communauté à l'éducation en matière de DSSR. En conséquence, on a constaté moins de grossesses précoces dans les communautés de réfugiées où HIAS avait travaillé (HIAS, 2021).

Deux des principaux besoins non satisfaits des adolescentes en matière de DSSR concernent (1) l'accès à la contraception et (2) l'information et les services relatifs au VIH/aux IST. Si l'offre de moyens de contraception dans les pays touchés par une crise est un obstacle majeur à l'accès des filles à ces produits, l'éducation en matière de DSSR, qui met l'accent sur les inégalités de genre, est essentielle pour répondre à ce besoin non satisfait en raison de la stigmatisation et des attitudes négatives des prestataires de soins de santé et des membres de la communauté, y compris les parents et les conjoints. Une enquête récente de la Commission des femmes réfugiées a révélé que 41 % des programmes mondiaux de contraception dans les contextes humanitaires a signalé que les moyens de contraception n'étaient jamais, ou seulement parfois, disponibles pour les adolescentes non mariées en raison des barrières qui en limitent l'accès (Rich, 2021). Ainsi, si l'investissement dans la fourniture de moyens de contraception est vital, les décideurs doivent être éduqués afin qu'ils commencent à considérer les moyens de contraception comme des services qui sauvent des vies. La sensibilisation et l'éducation en matière de DSSR sont essentielles pour y parvenir.

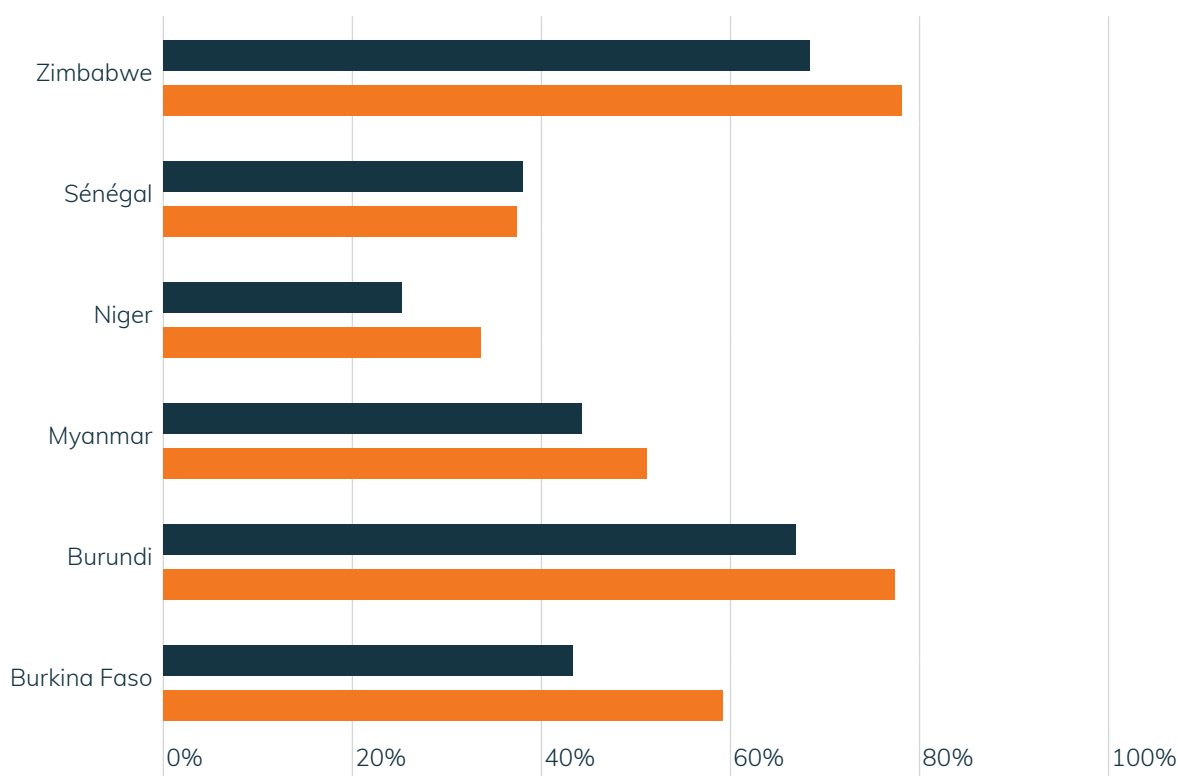
La sensibilisation et l'éducation des hommes sont également essentielles. Au Bangladesh, par exemple, les services de planification familiale dans les établissements publics sont réservés aux couples mariés enregistrés. Au sein de la communauté rohingya, les partenaires masculins limitent souvent l'accès des femmes aux services de DSSR. Les adolescentes sont particulièrement vulnérables lorsque ces politiques restrictives sont en place, car ce sont elles qui ont le plus grand besoin non satisfait de services

de contraception, mais elles ne sont souvent pas mariées avant d'avoir atteint l'âge de la procréation. Parmi les femmes souhaitant éviter une grossesse dans les PRFI, les besoins non satisfaits sont beaucoup plus importants pour les adolescentes que pour l'ensemble des femmes âgées de 15 à 49 ans (43 % vs. 24 %) (Institut Guttmacher, 2020). Cependant, les adolescentes ne sont pas les seules à être confrontées à ces difficultés, les femmes mariées aussi, dont les maris ne les autorisent pas toujours à utiliser des contraceptifs. Il est donc essentiel de faire participer les hommes à l'éducation aux DSSR pour remédier à cette dynamique de pouvoir inéquitable et parvenir à l'égalité entre les sexes.

En raison des structures patriarcales, les hommes et les garçons ont souvent été absents de l'attention portée aux DSSR. Pourtant, l'éducation aux DSSR peut commencer à s'attaquer aux normes de genre masculin néfastes qui découragent les comportements de recherche de santé et d'aide, et encouragent la domination sexuelle. Ainsi, l'engagement des hommes dans l'éducation aux DSSR doit aller au-delà de leur rôle de pairs et de partenaires solidaires pour les impliquer dans la gestion de leur propre SSR. Il sera impossible d'atteindre l'objectif de l'ODD relatif à l'accès universel aux DSSR si les hommes et les garçons ne sont pas des partenaires à part entière et équitables, qui s'investissent dans leur propre santé et qui soutiennent - et non décident - de la santé et de l'autonomie des femmes (Shand et Marcell, 2021).

Les figures 11 et 12 mettent en évidence l'autre grand besoin non satisfait en matière de SSR, à savoir les connaissances sur le VIH/sida. Le nombre de pays touchés par une crise pour lesquels des données post-2015 sont disponibles est limité. Néanmoins, ces chiffres témoignent d'un manque préoccupant de connaissances approfondies sur le sida, ainsi que de la nécessité d'une éducation à la prévention de la transmission du VIH de la mère à l'enfant.

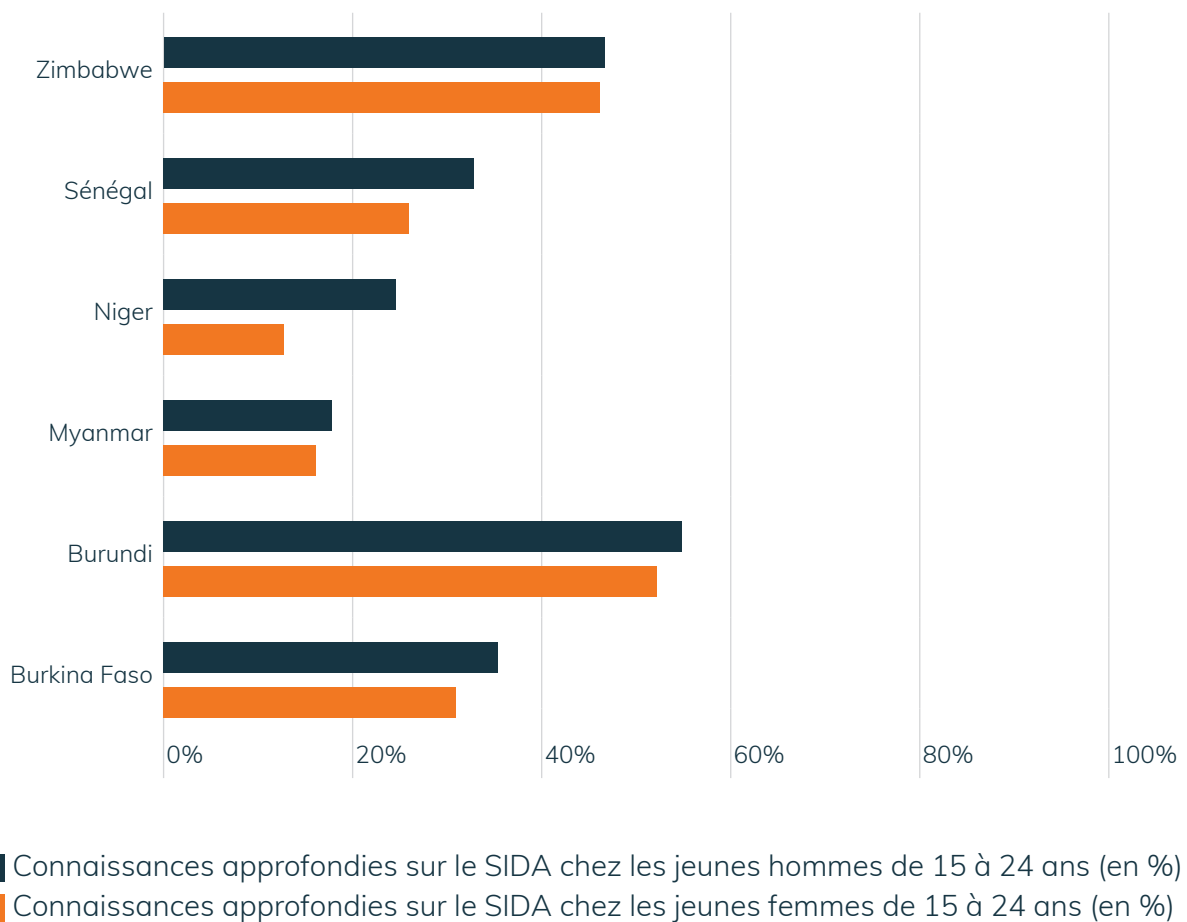
Figure 11. Connaissances des hommes et des femmes en matière de prévention de la transmission du VIH de la mère à l'enfant



■ Connaissance de la prévention de la transmission du VIH de la mère à l'enfant [Hommes] (en %)
 ■ Connaissance de la prévention de la transmission du VIH de la mère à l'enfant [Femmes] (en %)

Source : Données EDS 2015-2021 des pays, couvrant seulement six des 44 pays touchés par une crise qui disposaient de données EDS pour la période 2015-2021. Extraites en février 2023 de *STATcompiler* par USAID.

Figure 12. Connaissances globales³⁹ sur le VIH/SIDA chez les jeunes hommes et les jeunes femmes



Source : Données EDS 2015-2021 des pays, couvrant seulement six des 44 pays touchés par une crise qui disposaient de données EDS pour la période 2015-2021. Extraites en février 2023 de [STATcompiler](#) par USAID.

La figure 12 montre que, dans les pays touchés par une crise pour lesquels des données EDS postérieures à 2015 sont disponibles, les niveaux de connaissances globales sur le sida chez les jeunes âgés de 15 à 24 ans restent faibles et sont plus bas chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays représentés. Seules 13 % des femmes du Niger avaient des connaissances approfondies sur le sida, suivies par 16 % des femmes du Myanmar. Les faibles niveaux de connaissance du VIH correspondent à des taux d'infection plus élevés chez les adolescentes et les jeunes femmes (Shamu et al., 2020) et la connaissance du VIH/sida augmente dans tous ces pays avec le niveau d'éducation, selon les données de USAID tirées de [STATcompiler](#).

Bien que ces statistiques ne tiennent pas compte de l'inclusion de la SSR dans le programme scolaire ou des corrélations entre l'augmentation des connaissances approfondies et les niveaux d'éducation, des études ont montré que les personnes qui bénéficient d'interventions d'éducation sexuelle augmentent leur niveau de connaissances. Par exemple, une étude de 64 programmes dans les PRFI a révélé que les apprenants ayant bénéficié d'interventions d'éducation sexuelle à l'école avaient des connaissances nettement plus approfondies sur le VIH, une plus grande efficacité personnelle en ce qui concerne l'utilisation de préservatifs ou le refus de rapports sexuels, moins de partenaires sexuels et moins de premiers rapports sexuels pendant la période de suivi (Fonner et coll., 2014).

Une autre étude a révélé que les programmes sur la sexualité et le VIH qui abordaient la question du genre ou du pouvoir avaient cinq fois plus de chances d'être efficaces que ceux qui ne le faisaient pas ; 80 % des programmes abordant la question du genre ou du pouvoir étaient associés à un taux significativement plus

³⁹ Les femmes et les hommes sont définis comme ayant des connaissances approfondies sur le SIDA s'ils et elles connaissent les deux principales méthodes de prévention (l'utilisation de préservatifs et le fait de n'avoir qu'un seul partenaire fidèle non infecté) qui réduisent le risque de contracter le VIH, s'ils et elles savent qu'une personne d'apparence saine peut être infectée par le VIH et s'ils et elles rejettent les deux idées fausses les plus courantes au niveau local sur la transmission ou la prévention du VIH/SIDA.

faible d'IST ou de grossesses non désirées, tandis que ceux qui ne le faisaient pas n'étaient associés qu'à 17 % des cas (Haberland, 2015). Cela prouve qu'il est urgent de disposer d'une ECS qui s'attaque aux dynamiques de pouvoir inéquitables et aux normes de genre néfastes. Dans le cas contraire, les droits des femmes risquent de continuer à être sapés et les inégalités de genre à s'aggraver, même lorsqu'un programme scolaire apparemment complet est en place et enseigné.

5.3 COUVERTURE ET EXHAUSTIVITÉ DES DSSR ET DE L'ECS DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UN CONFLIT OU UNE CRISE

La priorité accordée aux DSSR dans les situations humanitaires est un développement récent. Il a fallu attendre la Conférence internationale sur la population et le développement (CIPD), qui s'est tenue au Caire en 1994, pour que les DSSR bénéficie d'un soutien général, puis la quatrième Conférence mondiale sur les femmes, qui s'est tenue à Pékin en 1995, pour que la communauté internationale reconnaisse que les femmes déplacées avaient un droit égal aux DSSR (Schnabel et Huang, 2019). Au cours de la CIPD, les gouvernements nationaux sont parvenus à un consensus, aboutissant à un programme d'action qui a placé la SSR et l'égalité entre les sexes au cœur des politiques démographiques en tant que condition préalable au développement durable (Heidari et al., 2019). En réponse, des cadres et des indicateurs mondiaux et régionaux ont été élaborés pour soutenir l'éducation sexuelle (voir le tableau 5, qui présente l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe). Ces indicateurs et ces cadres sont pertinents pour de nombreux pays touchés par une crise dont il est question dans le présent rapport.

Tableau 5. Exemples de cadres et d'indicateurs régionaux/mondiaux en matière d'ECS

ODD 4	Objectif : assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir les possibilités de formation permanente pour tous
ODD 4.7.2	Mesure le pourcentage d'écoles qui ont dispensé une éducation sexuelle et au VIH basée sur les aptitudes à la vie quotidienne au cours de l'année scolaire précédente
ODD 5.6.2	Mesure le nombre de pays dotés de lois et de règlements garantissant aux femmes et aux hommes âgés de 15 ans et plus un accès complet et égal aux soins, à l'information et à l'éducation en matière de SSR
Programme d'action de la CIPD (1994)	Spécifie les caractéristiques clés de l'éducation sexuelle pour promouvoir le bien-être des adolescentes : <ul style="list-style-type: none"> • L'éducation doit être dispensée à la fois dans les écoles et au niveau de la communauté, être appropriée à l'âge, commencer le plus tôt possible, favoriser une prise de décision mûre et viser spécifiquement à réduire les inégalités entre les sexes. • Ces programmes doivent aborder des sujets spécifiques, notamment les relations et l'égalité entre les sexes, la violence à l'égard des adolescentes, les comportements sexuels responsables, la contraception, la vie familiale et la prévention des IST/VIH/sida.
Engagement ministériel de l'Afrique orientale et australe (AES)	Un engagement signé par 15 pays de la Communauté de développement de l'Afrique australe ; 20 pays l'ont approuvé et confirmé en 2013. Les ministres de l'éducation et de la santé de ces pays se sont engagés à accélérer l'accès des jeunes de la région à l'ECS et aux services de santé. Les Comores sont le seul pays de la Communauté de développement de l'Afrique australe à ne pas faire partie de cet engagement.
Protocole de la Communauté de développement de l'Afrique australe sur le genre et le développement, article 11	Stipule que les membres doivent veiller à ce que les filles et les garçons aient un accès égal à l'information, à l'éducation, aux services et aux installations en matière de DSSR et qu'ils doivent adopter des lois, des politiques et des programmes visant à assurer le développement des filles et des garçons
Stratégie de la Communauté de développement de l'Afrique australe en matière de DSSR pour assurer l'ECS	Souligne que les États membres devraient accélérer et améliorer la fourniture par les secteurs de l'éducation et de la jeunesse d'une ECS de qualité pour les jeunes scolarisées et déscolarisées

Source : Gender Links (2021)

Afin de continuer sur la lancée de la CIPD, le Groupe de travail inter-agences sur la Santé Reproductive dans les situations de crise a été créé pour veiller à ce que les engagements de la CIPD soient respectés en contextes de crise, et de plus en plus de jeunes se sont unis pour revendiquer leur droit à l'éducation sexuelle et exhorter leurs dirigeants à respecter les engagements politiques pris pour les générations actuelles et futures. Lors du Forum mondial de la jeunesse de la CIPD en 2012, les jeunes ont expressément appelé les gouvernements à « créer des environnements et des politiques permettant de garantir leur accès à une éducation sexuelle complète dans des contextes formels et non formels, en réduisant les obstacles et en allouant les budgets adéquats » (CIPD, 2012). Les jeunes ont été rejoints par les communautés, les parents, les chefs religieux et les acteurs du secteur de l'éducation qui défendent de plus en plus l'éducation sexuelle en tant que composante essentielle d'une éducation de bonne qualité, complète et basée sur les aptitudes à la vie quotidienne, qui aide les jeunes à acquérir les connaissances, les compétences, les valeurs éthiques et les attitudes dont ils et elles ont besoin pour faire des choix conscients, sains et respectueux en matière de relations, de sexualité et de procréation (UNESCO, 2018).

Au fur et à mesure que cette dynamique s'est développée, davantage de directives techniques et de normes ont été produites (en particulier à partir de 2018) pour aider celles et ceux qui conçoivent des programmes scolaires et développent des programmes pour soutenir la mise en œuvre de l'ECS. Les agences des Nations unies ont ouvert la voie au développement de directives mondiales, un certain nombre d'organisations internationales non gouvernementales (OING) ont mis au point leurs propres outils et directives, et les directives techniques de l'UNFPA sont utilisées dans le monde entier pour les programmes scolaires et extrascolaires. Par exemple :

- Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité (ITGSE) (UNESCO, UNAIDS, UNFPA, UNICEF, ONU-Femmes et OMS) : Cet outil technique, qui repose sur une approche fondée sur des données probantes, présente le corpus de données probantes et les arguments en faveur de la mise en œuvre de l'ECS auprès des jeunes en vue de la réalisation des ODD mondiaux. Il souligne l'importance d'un ECS appropriée à l'âge et aux réalités des apprenantes. L'outil, qui vise à soutenir les concepteurs de programmes scolaires et les gestionnaires de programmes, est adopté à l'échelle mondiale par les donateurs, les praticiens et la société civile.
- Principes directeurs et programmatiques internationaux sur l'éducation complète à la sexualité en milieu extrascolaire (UNFPA, avec UNESCO, UNAIDS, UNICEF et OMS) : Adaptés des Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle, ils guident le développement de programmes d'ECS non formels et extrascolaires visant à atteindre les jeunes des populations laissées pour compte.
- Vers une éducation complète à la sexualité : Rapport sur l'état de la situation dans le monde (UNESCO, UNAIDS, UNFPA, UNICEF, ONU Femmes, et Éducation 2030) : Ce rapport 2021 s'appuie sur de multiples sources de données pour donner un aperçu de la manière dont les pays progressent sur la voie de l'enseignement de l'ECS en milieu scolaire, et notamment de la couverture des lois et des politiques dans le monde.
- Intégrer le C dans l'ECS de Plan International : Produit en 2020, cet ensemble de normes vise à aider les éducateurs et les responsables de la mise en œuvre, dans des contextes formels et non formels, à dispenser une ECS efficace.

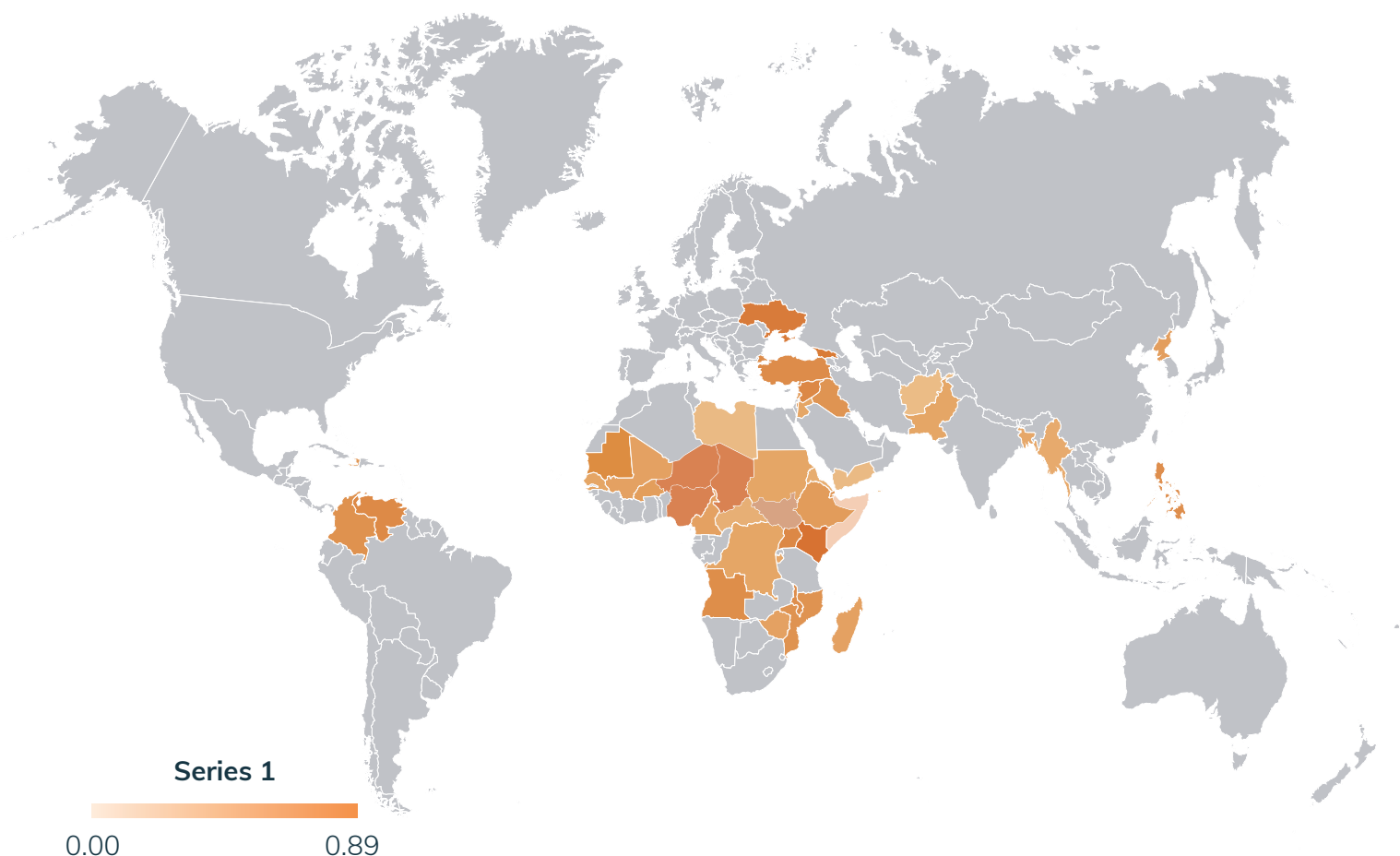
Bien que l'on observe davantage de politiques et de programmes soutenant les DSSR, ceux-ci restent souvent adaptés en priorité aux femmes hétérosexuelles, cisgenres et en âge de procréer, tout comme le sont les programmes scolaires d'éducation sexuelle, même ceux qualifiés de « complets ». Les programmes d'ECS omettent souvent des contenus pertinents pour les personnes lesbienne, gay, bisexuelle, queer, en questionnement, intersexe et asexuelle (LGBTQIA+), y compris des informations sur les caractéristiques sexuelles ou les variations biologiques (qui affectent particulièrement les enfants et les jeunes intersexes), et les personnes LGBTQIA+ sont confrontées à des obstacles croissants dans l'accès à l'information et aux services (Heidari et coll., 2019).

Les difficultés sont d'autant plus grandes que certains acteurs de l'éducation n'accordent plus la priorité aux DSSR, ce qui s'accompagne d'une résistance politique, de problèmes de leadership et de coordination, et d'une pénurie de ressources. Le suivi incohérent et les mécanismes inadéquats de redevabilité des acteurs humanitaires en matière de DSSR pour les populations touchées par une crise continuent également de poser problème (Heidari et al., 2019).

5.3.1. COUVERTURE DES LOIS, POLITIQUES ET PROGRAMMES SCOLAIRES D'ÉDUCATION SEXUELLE

Le *Girl's Education Policy Index* (Index des politiques sur l'éducation des filles) comprend un ensemble d'indicateurs qui mesurent les efforts de politique d'éducation des filles des pays. La figure 1 du rapport *Attention à l'écart 2* a cartographié les scores de l'indice pour les 44 pays touchés par une crise. L'un de ces indicateurs évalue l'efficacité des politiques de SSR, et nous pouvons constater que 11 des 20 derniers pays⁴⁰ pour cet indicateur font partie des 44 pays touchés par une crise examinés dans ce rapport (voir la figure 13). Les 20 premiers pays (non présentés dans la figure 13) ont des scores d'au moins 0,8 sur 1, tandis que les 20 derniers pays ont des scores inférieurs à 0,3, avec des interdictions limitées du mariage des enfants, des restrictions légales permanentes concernant la disponibilité des moyens de contraception, une limitation des lois imposant l'éducation sexuelle dans les écoles et un manque de toilettes et d'installations d'assainissement séparées. La Somalie obtient le score le plus bas pour cet indice, car elle n'a pas d'âge minimum pour le mariage. Cependant, la Somalie manque de données pour les autres indicateurs, ce qui rend difficile la compréhension de la disponibilité des moyens de contraception et la question de savoir si l'éducation sexuelle est obligatoire dans les écoles.

Figure 13. Indice de politique éducative pour les filles pour les pays touchés par une crise : Indicateur SSR



Source : Centre for Global Development (2021)

Le Cameroun n'obtient pas de meilleurs résultats pour cet indicateur, se classant à la septième avant-dernière place des 182 pays pour lesquels des données sont disponibles et cinquième plus bas parmi les 44 pays touchés par un conflit (Crawford et Hares, 2020). Toutefois, le Rapport sur l'état de la situation dans le monde de l'ECS de l'UNESCO souligne que le Cameroun est enthousiaste et que les discussions sur l'éducation sexuelle sont ouvertes au niveau politique. Cependant, cela ne se re-

⁴⁰ Somalie, Jordanie, Sénégal, Libye, Cameroun, Philippines, Irak, Bangladesh, Afghanistan, Libéria et Soudan du Sud

flète pas au niveau local, où l'on constate une réticence à l'égard de l'éducation sexuelle. Pour relever ce défi, des initiatives sont en cours, notamment le développement d'une plateforme permettant aux journalistes et influenceurs d'échanger des informations liées à l'éducation sexuelle, ainsi qu'un réseau de radios communautaires visant à réduire la désinformation sur le sujet (Wisbaum, 2021).

Le Mozambique, la RDC, la Turquie, l'Ukraine et le Malawi obtiennent de bien meilleurs résultats par rapport à cet indice, les cinq pays obtenant un score supérieur à 0,7 pour l'indicateur SSR et se classant parmi les 50 premiers pays (Crawford et Hares, 2020). Cependant, même dans ces pays plus performants, des politiques restrictives subsistent. Par exemple, en RDC, l'âge du consentement à l'activité sexuelle (14 ans) ne correspond pas à l'âge d'accès aux moyens de contraception (18 ans) ; la RDC a également besoin de réformes juridiques pour harmoniser l'âge du consentement aux relations sexuelles pour les garçons et les filles (Gender Links, 2021).

Sur les 32 pays touchés par une crise pour lesquels des données sont disponibles, 23 disposent de politiques couvrant l'inclusion de l'éducation sexuelle aux niveaux primaire et/ou secondaire (tableau 6). Cependant, ces lois et politiques ne se traduisent pas toujours par une couverture complète de l'éducation sexuelle dans les programmes scolaires, et cinq contextes touchés par un conflit ou une crise ne disposent d'aucune politique ou loi imposant l'ECS.

Tableau 6. Couverture des lois et politiques en matière d'éducation sexuelle dans les pays touchés par un conflit ou une crise (sources de données 2017-2020)

Les politiques couvrent l'éducation primaire et secondaire	Les politiques ne couvrent que l'éducation secondaire	Dispose de cadres juridiques, de lois, de décrets, d'actes et de politiques en matière d'éducation sexuelle, mais non spécifiques à l'éducation	Ne dispose d'aucune loi ou politique relative à l'éducation sexuelle
Angola	Éthiopie	Bangladesh	Afghanistan
Cameroun	Ukraine	RDC	Géorgie
République centrafricaine		Érythrée	Haïti
Colombie		Pakistan	Libye
Congo			Myanmar
Kenya			
Madagascar			
Malawi			
Mali			
Mauritanie			
Mozambique			
Niger			
Nigéria			
Philippines			
Sénégal			
Soudan du Sud			
Soudan			
Syrie			
Ouganda			
Venezuela			
Zimbabwe			

Source : Wisbaum (2021, p. 19)

La RDC, qui dispose de cadres juridiques, adopte une approche intégrée avec son programme national de santé reproductive et sa politique nationale sur la santé des adolescentes, qui couvrent tous deux l'ECS et l'éducation sexuelle. Toutefois, le pays reste confronté à des limites culturelles patriarcales : par exemple, l'utilisation du préservatif comme méthode contraceptive n'est pas soutenue dans les milieux culturels

congolais traditionnels. Bien que la politique nationale et le programme d'ECS encouragent l'utilisation du préservatif et de diverses méthodes contraceptives, une forte résistance culturelle persiste. Cela explique en partie pourquoi la RDC affiche le quatrième taux le plus bas de prévalence contraceptive parmi les États membres de la Communauté de développement de l'Afrique australe, et contribue à expliquer la persistance des taux élevés de grossesse chez les adolescentes (Gender Links, 2021). Cet exemple démontre que même lorsque des cadres stratégiques favorables sont en place, les normes culturelles et la résistance de la communauté à l'éducation sexuelle peuvent avoir un impact sur la prestation.

5.3.2. COUVERTURE DES PROGRAMMES SCOLAIRES D'ECS

Dans l'ensemble, le corpus de données probantes continue de s'enrichir et de renforcer l'efficacité de l'éducation sexuelle en milieu scolaire. La recherche de l'UNESCO (2018) pour la version révisée de l'ITGSE conclut que l'éducation sexuelle a permis d'acquérir des connaissances sur différents aspects de la sexualité, des comportements et des risques de grossesse ou de VIH et d'autres IST. Des preuves solides concluent également que l'éducation sexuelle appropriée à l'âge a amélioré les attitudes liées à la SSR. Néanmoins, un certain nombre de pays touchés par une crise n'ont toujours pas de contenu pertinent dans le programme scolaire (voir tableau 7). Même lorsque le programme scolaire est en place, il ne se traduit pas toujours par des avantages pour les apprenantes, principalement en raison des connaissances limitées des enseignantes sur le sujet, d'un manque de formation et de soutien, d'une gêne des enseignantes et d'un manque de confiance en elles et eux pour transmettre le contenu. La gêne des enseignantes face à certains sujets peut souvent conduire à ce que seule une partie du programme scolaire soit enseignée. Il existe également des pays où les programmes scolaires sont en place, mais où la résistance a conduit à ce qu'ils ne soient pas enseignés. Par exemple, le Mali disposait d'un programme scolaire aux niveaux primaire et secondaire, mais en décembre 2018, le gouvernement malien a annoncé son intention d'annuler ce programme d'ECS au niveau primaire après qu'un projet de manuel d'éducation sexuelle eut suscité l'opposition des chefs religieux (Cone et Lamarche, 2021).

Tableau 7. Programmes scolaires liés à l'éducation sexuelle dans le système éducatif (sources de données 2019-2020)

L'éducation au VIH et à la sexualité tenant compte du genre et fondée sur les aptitudes à la vie quotidienne est incluse dans les programmes scolaires de l'éducation primaire et secondaire	L'éducation au VIH et à la sexualité tenant compte du genre et fondée sur les aptitudes à la vie quotidienne ne fait partie que du programme scolaire d'éducation secondaire	Il existe des contenus connexes dans l'ensemble du programme scolaire, bien que le niveau ou le sujet ne soient pas clairs	Il n'y a pas de contenu pertinent dans le programme scolaire
Angola	Colombie	Afghanistan	Tchad
Burkina Faso	Mali	Bangladesh	Djibouti
Burundi	Sénégal	Pakistan	Éthiopie
Cameroun	Ukraine		Géorgie
République centrafricaine			Haïti
Congo			Mauritanie
RDC			Somalie
Érythrée			Soudan
Kenya			
Malawi			
Mozambique			
Myanmar			
Niger			
Philippines			
Soudan du Sud			
Ouganda			
Venezuela			
Zimbabwe			

Source: Wisbaum (2021, p. 25)

Seuls 15 pays touchés par un conflit ou une crise font état de l'indicateur 4.7.1 de l'ODD, bien qu'il y ait des incohérences dans les années au cours desquelles ils communiquent ces données (voir tableau 8). Seuls les Philippines, le Burundi et le Venezuela déclarent que 100 % des écoles primaires dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences essentielles. Dans la majorité des pays pour lesquels des données sont disponibles, nous constatons qu'un pourcentage plus élevé d'écoles secondaires que d'écoles primaires proposent ce programme scolaire. Au Niger, par exemple, seulement 3,4 % des écoles primaires dispensent un programme scolaire sur le VIH fondé sur les compétences essentielles, alors que ce pourcentage passe à 100 % au niveau secondaire. Ainsi, les apprenants scolarisés dans l'éducation secondaire sont plus susceptibles de recevoir une éducation sexuelle, bien que moins d'apprenants, en particulier les filles, sont scolarisés dans l'école secondaire ; 90 % des filles sont plus susceptibles d'être déscolarisées à ce niveau que dans les contextes hors crise (Banque mondiale, n.d.). Cela démontre la nécessité d'accorder la priorité à l'ECS au niveau primaire. Pour ce faire, il est nécessaire de sensibiliser davantage les communautés aux bénéfices des DSSR, afin de lutter contre la résistance actuelle à l'éducation sexuelle des jeunes filles et contre la désinformation selon laquelle l'éducation sexuelle encourage les rapports sexuels précoces, alors qu'il a été démontré qu'elle retarde l'engagement des filles dans des relations sexuelles (Fonner et al., 2014).

Tableau 8. Pourcentage d'écoles dispensant une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences essentielles

Pays	Primaire (%)	Premier cycle du secondaire (%)	Deuxième cycle du secondaire (%)	Année de déclaration
Bangladesh	N/A	100	77	2018
Burkina Faso	2	21	16	2020
Burundi	100	100	100	2017 ⁴¹
Tchad	0	N/A	N/A	2021
RDC	0	0	N/A	2015
Mauritanie	0	0	0	2019
Myanmar	84	85	90	2018
Niger	3.4	100	100	2021
TPO	0	96	49	2021
Philippines	100	100	100	2020
Sénégal	17	N/A	N/A	2021
Soudan du Sud	N/A	N/A	39	2018
Ouganda	0	0	N/A	2017
Venezuela	100	N/A	N/A	2016
Zimbabwe	61	57	67	2020

Source : Données extraites en février 2023 de la base de données de l'ISU (également disponible auprès de l'ISU pour l'indicateur 4.7.2 de l'ODD)

41 Il convient de noter que le Burundi a communiqué des données sur l'éducation primaire pour des années postérieures à 2017 ; toutefois, les données sur l'éducation secondaire (premier et deuxième cycles) pour les mêmes années n'étaient pas disponibles..

5.3.3. L'ECS ET LES ENFANTS DÉSCOLARISÉS

Alors que l'ECS est conçu pour être intégrée dans le système d'éducation formelle et les programmes scolaires, les adolescents qui sont déscolarisés ont le droit d'obtenir des informations et des services en matière de DSSR, et peuvent également être plus vulnérables à la désinformation et à l'exploitation. Les filles en situation de handicap sont plus susceptibles d'être déscolarisées et sont plus souvent exclues des informations et des services de DSSR. Pour répondre à ce besoin, l'UNFPA a récemment publié des [directives sur l'ECS pour les enfants déscolarisés](#) qui promeuvent les mêmes sujets et objectifs d'apprentissage que la version révisée de l'ITGSE de l'ONU, montrant que le contenu est le même pour tous les enfants et les jeunes (IPPF, 2022). Cependant, les directives fournissent également des données probantes et des conseils fondés sur la pratique, en particulier pour les programmes qui dispensent l'ECS en dehors de l'école et pour les programmes visant à répondre aux besoins des groupes marginalisés qui ont peu de chances d'être satisfaits dans le contexte de l'école (Wisbaum, 2021).

Selon une analyse du contenu des programmes scolaires d'ECS dans les 44 pays touchés par une crise, seuls cinq pays ont un programme scolaire d'ECS ciblant explicitement les enfants déscolarisés : Djibouti, Irak, Jordanie, Liban et Syrie (UNFPA, 2020). Fait intéressant, le programme scolaire en dehors de l'école est beaucoup plus complet que le programme scolaire dans certains de ces pays (ex. au Liban). Ce programme scolaire en dehors de l'école couvre des sujets tels que la compréhension du genre, la violence et la sécurité, la sexualité et le comportement sexuel, tandis que les programmes scolaires primaires et secondaires sont limités au corps humain et au développement. Cela montre qu'il est possible d'offrir un plus large éventail de contenus sans restriction dans les programmes scolaires officiels et d'offrir plus d'espace pour étayer l'enseignement avec une approche transformatrice en matière de genre visant à modifier les dynamiques de pouvoir inégales et à donner aux filles et aux femmes le contrôle sur leurs comportements sexuels et reproductifs.

La participation à de nombreux programmes ciblant les enfants déscolarisés peut également profiter aux jeunes qui fréquentent l'école formelle, car les programmes communautaires d'ECS ont souvent lieu pendant le week-end, le soir et les vacances scolaires. Ces programmes peuvent développer le contenu discuté en classe et fournir des conseils pratiques, ce qui, dans certains endroits, est interdit à l'école (comme les démonstrations sur les préservatifs). L'ECS proposée dans des contextes non formels et communautaires offre également l'occasion de sensibiliser les parents et les dirigeants communautaires, et d'établir des liens plus solides avec les services de SSR. Par exemple, au Myanmar, les centres d'apprentissage pour les personnes migrantes situés dans les zones contrôlées par les organisations armées ethniques ne disposaient d'aucun programme scolaire fournissant des informations sur l'ECS et les DSSR, bien que l'école publique ait dispensé un programme scolaire sur les aptitudes à la vie quotidienne qui incluait l'éducation sexuelle. Plan International et ses partenaires se sont efforcés de combler cette lacune en renforçant les connaissances des jeunes sur les sujets liés à l'ECS en dehors de l'école (voir encadré 11).

Encadré 11. Développement d'un programme scolaire d'ECS pour les populations déplacées dans les zones contrôlées par l'organisation ethnique armée de Thaïlande-Myanmar

La zone frontalière entre la Thaïlande et le Myanmar, instable et touchée par une crise, est contrôlée par des organisations armées ethniques. Les adolescents de cette zone ont été laissés pour compte en raison des conflits armés de longue durée, et les jeunes femmes et filles (en particulier celles qui vivent dans le contexte vulnérable de la migration) sont confrontées aux inégalités entre les sexes, au manque de pouvoir de décision, à la discrimination liée aux menstruations, au VIH et à la grossesse des adolescentes, ainsi qu'à des niveaux élevés de VBG. Les normes sociales et culturelles dans cette zone renforcent les rôles négatifs liés au genre et limitent le libre arbitre et la prise de décision des filles en matière de DSSR.

Dans ces zones, l'éducation a lieu dans des centres d'apprentissage pour migrants contrôlés par des organisations armées ethniques, sans que les programmes scolaires fournissent des informations sur l'ECS ou les DSSR. En réponse, Plan International a mis en place un processus de deux à trois ans, début 2020, pour développer, piloter et réviser un programme scolaire d'ECS pour les adolescents déscolarisés de l'État de Kayin. Le programme scolaire s'est aligné sur l'ITGSE, s'est appuyé sur les normes globales de Plan en matière d'ECS et a adopté une approche de la sexualité et des relations qui était globale, fondée sur les droits humains, sexuellement positive, transformatrice en matière de genre et inclusive. Le programme scolaire a été traduit et présenté dans la langue locale (S'gaw Karen) plutôt qu'en birman, ce qui a permis aux apprenantes adolescentes des centres pour personnes migrantes de s'engager pleinement et de contribuer au processus de conception dans leur langue maternelle, garantissant ainsi que le programme scolaire utilise les bons termes, la bonne langue et la bonne approche.

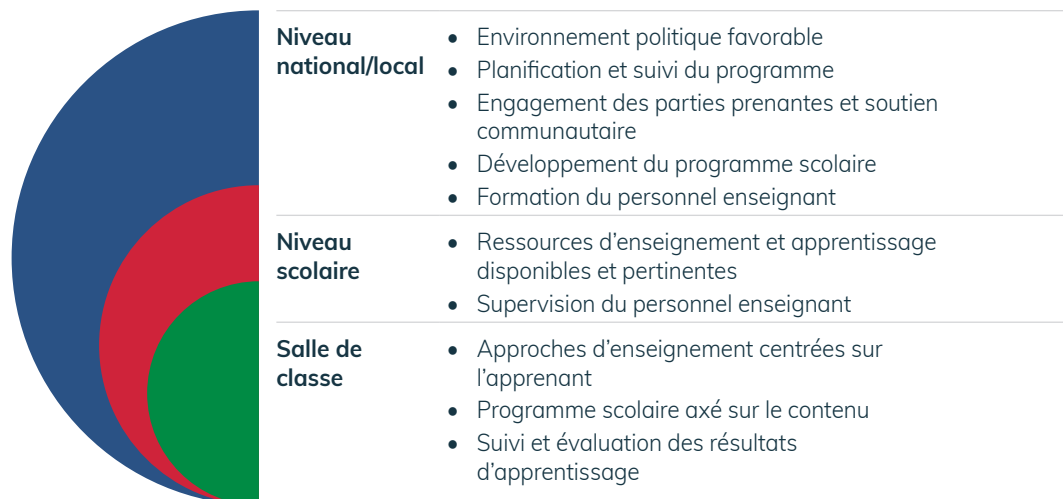
Pour aider à dispenser ce programme scolaire, des formateurs et formatrices ont été recrutés dans les centres d'apprentissage pour migrants et au sein de la communauté locale. Cette démarche était essentielle pour faire face à la résistance de la communauté et pour assurer la continuité du programme scolaire pendant le conflit armé. La compréhension du contexte local par ces formateurs et formatrices et leurs liens locaux leur ont permis de dispenser une formation en cascade à la communauté avec le soutien des membres de la communauté.

Une autre intervention réussie ciblant les enfants de 10 à 24 ans déscolarisés a été « Y Access », qui a été mise en œuvre dans le nord du Nigéria. Ce programme complet de santé a démontré une augmentation des taux de dépistage du VIH et des changements de comportement (y compris le report de l'initiation sexuelle, la diminution du nombre de partenaires sexuels, l'augmentation de l'utilisation du préservatif/utilisation constante du préservatif et l'utilisation accrue de moyens de contraception) chez les jeunes participant à l'intervention. Y Access a fourni une ECS par l'intermédiaire de groupes de jeunes et de téléphones portables et a pu atteindre une grande proportion de son groupe d'âge cible dans la région (Consortium Access, 2020).

5.3.4. QUELS SONT LES ÉLÉMENTS NÉCESSAIRES POUR PROPOSER DES PROGRAMMES SCOLAIRES EFFICACES EN MATIÈRE D'ECS ?

Une approche holistique est nécessaire pour assurer une ECS efficace, qui combine les lois et politiques nationales mais soutenant à tous les niveaux avec les normes internationales d'ECS et la formation du personnel enseignant, en s'inspirant des pratiques exemplaires. Comme le montre la figure 14, d'autres facteurs doivent également être pris en compte au niveau de la classe, de l'école et au niveau national/local : le soutien de la communauté, les ressources d'enseignement et l'apprentissage pertinentes pour soutenir l'application efficace d'un programme scolaire d'ECS, ainsi que l'utilisation d'approches d'enseignement centrées sur l'apprenant, entre autres.

Figure 14. Facteurs permettant une mise en œuvre réussie de l'ECS à différents niveaux opérationnels du système éducatif



Source : UNESCO et Institut Guttmacher (2019)

Capacité des enseignantes et des enseignants

Il est essentiel de préparer le personnel enseignant et de renforcer leur capacité à fournir une ECS de grande qualité, car les programmes scolaires dispensés par des enseignants mal préparés pourraient fournir des informations inexactes ou reproduire des valeurs et des attitudes qui réduisent au silence les discussions sur le genre, la sexualité et les droits. Une préparation adéquate garantit que les enseignants concernés se sentent à l'aise pour aborder l'ensemble des thèmes d'ECS, qu'ils et elles disposent des connaissances nécessaires pour le faire et qu'ils et elles peuvent s'engager de manière appropriée avec les apprenants dans des discussions sur la sexualité (UNESCO et Institut Guttmacher, 2019). La formation du personnel enseignant et le soutien à l'enseignement de l'ECS doivent tenir compte des normes sociales existantes en matière d'éducation sexuelle, ainsi que des opinions et des préjugés des enseignants, qui pourraient influencer sur la façon dont le programme scolaire est dispensé, sur le fait qu'il soit véritablement inclusif et sur le fait qu'il soit transformateur en matière de genre. Les enseignants et enseignantes sont d'importants modèles pour l'adolescence, d'où l'importance d'un programme scolaire fondé sur les droits dispensé sans jugement, qui ne renforce pas les stéréotypes de genre ou les normes culturelles néfastes. Dans de nombreux contextes, des efforts peuvent être nécessaires pour travailler avec les enseignants afin de remettre en question leurs propres attitudes, valeurs et préjugés qui influencent leur capacité à dispenser l'ECS d'une manière véritablement inclusive pour toutes et tous. La discrimination, la stigmatisation et les idées fausses concernant le handicap doivent également être prises en compte pour s'assurer que les filles en situation de handicap ne sont pas empêchées de connaître et de comprendre leurs droits ; souvent, leur libre arbitre est limité et les décisions concernant leur SSR sont prises à leur place.

Le rapport sur l'état de la situation de l'ECS dans le monde de l'UNESCO fait état des difficultés rencontrées par les enseignants pour dispenser une éducation sexuelle en raison des préoccupations liées à l'opinion des parents et des membres de la communauté, ainsi que de la gêne qu'ils et elles éprouvent personnellement. Ainsi, bien que la plupart des pays aient déclaré fournir une formation à l'éducation sexuelle au personnel enseignant, les résultats indiquent que cette formation peut être inadéquate et qu'un certain nombre d'obstacles peuvent empêcher une mise en œuvre efficace de l'éducation sexuelle (Wisbaum, 2021).

Il est important que les enseignants soient en mesure d'adapter les programmes scolaires et le matériel d'enseignement aux besoins des apprenants. Dans une étude sur la mise en œuvre de l'ECS au Kenya et les obstacles à l'efficacité de la mise en œuvre, un représentant d'une ONG kényane a déclaré :

« Lorsque vous examinez les questions que vous pourriez avoir à traiter, en supposant que vous vouliez traiter des questions dans le Pokot occidental ou le Kajiado, vous pourriez avoir besoin d'un contenu spécifique sur les mutilations génitales féminines et à la violence basée sur le genre, mais nous disons que les questions pourraient ne pas être pertinentes à Makueni ou dans d'autres zones où l'on ne pratique pas les mutilations génitales féminines. Vous ne voudrez peut-être pas utiliser la même méthodologie pour parler du VIH, ni même le même accent lorsque vous le faites à Kisumu, ces zones où la prévalence du VIH est élevée par rapport à d'autres zones où les taux de prévalence sont considérés comme faibles »

(UNESCO et Institut Guttmacher, 2019)

La formation continue du personnel enseignant sur l'ECS et la capacité à contextualiser au moyen de méthodologies participatives sont des ingrédients essentiels à la réussite. Les enseignants n'ont pas besoin d'être des experts en matière de santé sexuelle, mais ils et elles doivent être en mesure d'expliquer des thèmes spécifiques de l'ECS, et ne pas se contenter de parler de la puberté comme d'un changement physiologique et biologique, mais de discuter des effets qu'elle a sur la vie quotidienne des apprenants. Les enseignants formés à l'ECS peuvent agir comme des agents du changement et fournir aux apprenants des informations de qualité, ce qui contribue à prévenir les comportements à risque en matière de procréation. Par exemple, une étude portant sur 75 écoles publiques mexicaines a montré que la formation à l'ECS améliorerait les connaissances des enseignants en matière de SSR et que les apprenants conseillés par des enseignants formés aux techniques participatives et innovantes de l'ECS utilisaient davantage de moyens de protection contraceptive et retardaient leur entrée dans la vie sexuelle (Ramírez-Villalobos et al., 2021).

Autre exemple, l'ONG pakistanaise Aahung renforce la capacité des enseignants des écoles publiques et privées à intégrer une éducation de qualité fondée sur les compétences essentielles dans le programme scolaire. Les enseignants sont dotés de connaissances précises et d'une méthodologie d'enseignement efficace pour aborder les problèmes des adolescents en classe (Jahangir et Mankani, 2016). Le programme scolaire suit les principales directives de l'OMS pour l'éducation fondée sur les compétences essentielles, adaptées au contexte local, et les enseignants suivent une formation de formateurs complète et reçoivent des guides de l'enseignant et des manuels d'éducation fondée sur les compétences essentielles pour les filles et les garçons. Cette formation est complétée par un soutien à l'enseignement sur place et des formations annuelles de remise à niveau. Des activités s'adressant à un public plus large (théâtre, concours artistiques, débats sur des sujets d'éducation fondée sur les aptitudes à la vie quotidienne) sont organisées au moins une fois par an dans chaque établissement. Cette méthode d'enseignement interactive a permis de mieux faire connaître les droits au sein du couple et les négociations sur les questions sur les DSSR (telles que les droits corporels et l'espacement des naissances), ainsi que les dangers d'une grossesse précoce (Jahangir et Mankani, 2016).

Bien qu'il soit prometteur que de nombreux supports d'enseignement et apprentissage aient été développés pour soutenir l'enseignement de l'ECS, les ressources ne parviennent pas toujours au personnel enseignant. Certains rapports indiquent que ce dernier manque de matériel (Wisbaum, 2021), mettant en lumière l'importance de soutenir les ONG et les partenaires de développement dans la prestation et la formation concernant ces ressources.

Encadré 12. Le développement des module d'ECS à l'école au Mali

Au Mali, CARE International a remarqué que si les écoles fournissaient des informations de base en matière de SSR sur l'anatomie corporelle, il n'y avait pas de discussions sur la capacité des adolescents à avoir une vie sexuelle sûre et satisfaisante, ni sur leurs décisions et leurs libertés en matière de procréation. En réponse, le projet Janndé Yirriverre (« Éducation pour le changement ») de CARE a collaboré avec le ministère de l'Éducation à l'élaboration de modules d'ECS au moyen de consultations avec les enseignants, les apprenants et les parents, l'objectif étant de permettre aux adolescentes de faire leurs propres choix en matière de SSR et d'avoir des relations consensuelles.

Ce programme scolaire a été élaboré en consultation avec les jeunes afin d'être approprié à l'âge et de répondre aux besoins et préoccupations spécifiques de la population cible. Pour le mettre en œuvre, CARE a formé 451 enseignants dans 50 écoles. CARE a dispensé une formation par étapes et l'a suivie d'un accompagnement dans les écoles afin d'éviter une surcharge d'informations pour les enseignants et de s'assurer de leur compréhension et de leur capacité à transmettre le contenu de manière efficace. Ceci est essentiel en contextes de conflit, où l'incertitude de l'environnement fait qu'il est plus difficile de retenir les informations issues de longues formations, car les enseignants sont confrontés à des tensions et à une insécurité permanente.

Le programme s'est attaqué à la réticence et à la résistance initiales des enseignants à fournir un contenu relatif aux DSSR, ainsi qu'à l'hésitation des parents et de la communauté, en travaillant en étroite collaboration avec les responsables locaux de l'éducation et en menant des discussions avec les dirigeants communautaires et les parents. Il a collaboré avec les réseaux locaux de femmes pour mener ces discussions au niveau communautaire et a facilité les réflexions sur les expériences des parents, en particulier celles des mères, afin de comprendre leurs points de vue et l'origine de la résistance.

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 5 à l'annexe 1 (et des informations supplémentaires sur l'approche du cercle d'amitié également utilisée dans ce programme dans l'encadré 15).

5.4. COMMENT L'ÉDUCATION AUX DSSR PEUT ATTEINDRE EFFICACEMENT LES FILLES DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UNE CRISE

Dans certains contextes, l'opposition et la résistance ont entraîné le retrait des programmes scolaires d'ECS (en particulier pour les groupes d'âge les plus jeunes). Compte tenu de cette réalité, des efforts continus sont nécessaires pour s'assurer que les communautés sont conscientes des avantages sanitaires et sociaux de l'éducation aux DSSR, y compris de l'ECS, et pour lutter contre la désinformation concernant les inconvénients. Travailler en étroite collaboration avec les décideurs, les influenceurs, les politiciens locaux et les autorités religieuses lors de la conception de l'éducation sexuelle est nécessaire dans tous les pays, notamment ceux touchés par une situation de crise. Ce sont souvent les parents qui ont les niveaux de résistance les plus élevés, mais cela peut être dû à l'influence de la communauté et des chefs religieux. Bien que les parents ne s'opposent pas nécessairement à l'ECS et qu'ils et elles soutiennent certains de ses éléments, tels que le dépistage des IST, les études montrent que les parents s'opposent aux programmes lorsqu'ils et elles estiment qu'ils sont dispensés à des enfants « trop jeunes » ou qu'ils contiennent des sujets ou des idées qui vont à l'encontre des conseils qu'ils et elles donneraient en tant que parents (Access Consortium, 2020).

Obtenir le soutien de la communauté et vaincre les résistances ont été deux éléments d'un programme d'ECS réussi et durable au Pakistan, où deux ONG - Aahung et Rutgers Pakistan - ont atteint plus de 500 000 apprenants dans les quatre provinces du pays avec une éducation fondée sur les aptitudes à la vie quotidienne. Leur succès s'explique par le temps passé à comprendre le contexte authentique et nuancé des communautés et à développer le programme de manière à reconnaître les obstacles sociétaux et culturels profondément enracinés à l'éducation sexuelle dès le stade de la planification. Pour favoriser la compréhension et répondre à l'opposition et à l'incompréhension, les ONG ont collaboré avec les parents, les responsables scolaires, les chefs religieux, les médias et les adolescents eux et elles-mêmes. L'encadré 13 met en évidence certaines des stratégies spécifiques utilisées, qui peuvent être considérées comme des pratiques exemplaires pour renforcer le soutien de la communauté à l'ECS.

Encadré 13. Stratégies pour renforcer le soutien de la communauté à l'ECS

- Concevoir et encadrer avec tact les programmes scolaires en tenant compte du contexte, du langage et des sujets sensibles
- Institutionnaliser les programmes dans le système scolaire
- Présenter les programmes pour accroître la transparence
- Mobiliser les médias pour créer une image positive auprès du public
- Rechercher les occasions de façonner le discours public

Source : Wisbaum (2021)

J'ai deux filles, une étudie dans cette école et la deuxième a obtenu son diplôme de 10e année. Elle aimait beaucoup le cours de LSBE et partageait souvent ce qu'elle y avait appris. Lorsque ma fille aînée a terminé ses études, mon mari a décidé de la marier avec son neveu. Mais ma fille voulait faire des études supérieures. Elle en a parlé à mon mari et l'a convaincu de la laisser poursuivre ses études. Mon mari a accepté mais n'a pas voulu la soutenir financièrement. Aujourd'hui, ma fille travaille comme enseignante auxiliaire dans cette école et va à l'université le soir pour compléter son éducation formelle.

Mère d'une des filles qui a suivi le cours de LSBE au Pakistan (Jahangir et Mankani, 2016)

5.4.1. LE RÔLE DES JEUNES EN TANT QUE DÉFENSEURS DES DSSR

Un modèle de sensibilisation qui s'est avéré très efficace pour fournir des informations sur les DSSR consiste à utiliser les jeunes comme défenseurs et pairs éducateurs et éducatrices. La participation des filles et des jeunes devrait faire partie intégrante de toutes les étapes d'un programme de DSSR et être au centre des consultations lors de l'élaboration d'un programme scolaire d'ECS nouveau ou révisé. Lorsque les programmes scolaires d'ECS sont élaborés en consultation avec les jeunes, ils ont plus de chances d'être appropriés à l'âge et de répondre aux besoins changeants des jeunes pour lesquels le programme scolaire est conçu. Pour assurer le développement d'un programme scolaire pleinement inclusif, les filles en situation de handicap doivent également jouer un rôle central dans le processus de consultation afin de veiller à ce que leurs besoins soient pris en compte et que la formation ou les programmes scolaires en cours d'élaboration remettent en question les normes et mythes discriminatoires, tels que ceux qui suggèrent que les filles en situation de handicap ne sont pas sexuellement actives.

L'engagement des jeunes favorise leur participation et les encourage à acquérir des compétences efficaces en matière de communication, de travail d'équipe et de leadership. Ils peuvent fournir des informations précieuses sur les endroits où les services sont accessibles et ceux où ils ne le sont pas, ainsi que sur les endroits où les jeunes sont exposés à la violence et sur la manière dont ils le sont. Ces jeunes devraient être formés à la diffusion d'informations sur la santé, à l'organisation de séances d'éducation à la santé, à la participation aux processus d'enregistrement des personnes déplacées dans les camps, à l'animation d'espaces amis des enfants et des adolescents, ainsi qu'aux fonctions d'assistants d'enseignement et d'aides-soignants (IPPF, 2022).

L'Association palestinienne de planification et de protection de la famille a utilisé cette approche en Cisjordanie et dans la bande de Gaza. Elle a introduit l'ECS en contextualisant le *It's All One Curriculum* conçu par IPPF et s'est engagé avec des pairs éducateurs, qui ont réalisé des sessions de sensibilisation de la communauté à Hébron, dans des camps de personnes réfugiées en Cisjordanie et dans la bande de Gaza, ainsi que dans des écoles, des centres pour jeunes et des centres pour les femmes. Lorsque les gens restaient à la maison pendant la COVID-19, l'association a engagé 70 jeunes comme pairs éducateurs pour mener 280 sessions d'éducation sexuelle en Cisjordanie et à Gaza via Zoom et WhatsApp. Ce modèle de sensibilisation s'est avéré efficace, car les jeunes savaient où trouver d'autres jeunes en dehors des structures d'éducation formelle, et l'éducation par les pairs est devenue plus facile grâce à l'instauration de la confiance et de la relation (IPPF, 2022).

Un autre exemple est celui du Liban, où l'Association libanaise pour la santé familiale (SALAMA) a formé des adolescents et jeunes réfugiés de Syrie, ainsi que des jeunes de la communauté d'accueil, au contenu des DSSR. Ils et elles ont réalisé des vidéos avec et pour les jeunes, et les ont publiées sur Facebook, où les jeunes pouvaient les regarder lorsqu'ils et elles avaient du temps et de l'intimité. Ces vidéos ont été bien accueillies par les personnes réfugiées syriennes (IPPF, 2022).

En partenariat avec Questscope for Social Development, l'UNFPA a commencé à mettre en œuvre « Un espace pour le changement » dans le Centre pour jeunes de Zaatari en 2015. Il s'agit du seul centre réservé aux jeunes dans le camp de personnes réfugiées de Zaatari, en Jordanie, où les personnes réfugiées syriennes peuvent venir faire du sport, de l'art et de la musique, et recevoir une formation essentielle de sensibilisation à la SSR et à la VBG, qui inclut les compétences essentielles. Plus de 1 500 jeunes bénéficient chaque année de ce centre et de cette formation de sensibilisation, ce qui leur permet de prendre en main leur SSR et de s'approprier leur propre prise de décision dans ce domaine.

Avec des taux élevés de mariages d'enfants - atteignant 53 % - et une désinformation et une stigmatisation importantes autour des menstruations, le camp avait un besoin évident d'informations informelles en matière de DSSR. D'une manière générale, l'éducation à la SSR est insuffisante en Jordanie, et l'ECS est culturellement inacceptable. Ainsi, comme c'est le cas dans de nombreux pays arabes, il n'existe pas encore de programme scolaire d'ECS dans les écoles et il existe un énorme déficit de connaissances et d'offres, ainsi qu'une résistance substantielle de la part des communautés, notamment des chefs religieux.

L'UNFPA et Questscope for Social Development se sont donc efforcés de faire accepter le programme en utilisant un langage compréhensible par la communauté plutôt que d'utiliser le terme « ECS ». Ils ont élaboré une boîte à outils intitulée « Je change » et ont discuté du contenu avec la communauté, en mettant l'accent sur les aspects sanitaires de l'ECS et sur la prévention de la VBG. Des volontaires syriens issus de la communauté et des éducateurs jordaniens formés à la jeunesse ont organisé des séances de sensibilisation des parents aux DSSR des jeunes, les encourageant à dialoguer ouvertement de ce sujet avec leurs enfants.

La boîte à outils a été conçue pour les jeunes et se veut interactive et engageante. Elle a été élaborée dans le cadre d'une approche consultative et participative tout en s'harmonisant étroitement avec d'autres contenus diffusés dans la région arabe. La portée et l'impact de l'intervention ont été renforcés par le fait que des éducateurs pour jeunes ont été formés pour dispenser les modules, ce qui a permis aux adolescents de s'ouvrir à des discussions détaillées et d'instaurer un climat de confiance entre pairs. Grâce à ce programme, les jeunes ont commencé à prendre confiance en elles et eux et à discuter de sujets auparavant considérés comme tabous, tels que les défis auxquels la communauté LGBTQI+ est confrontée. De plus, grâce à l'utilisation d'une boîte à questions privée, ces jeunes ont acquis la confiance nécessaire pour poser des questions sur des sujets plus délicats. Un plus grand nombre de jeunes continuent de demander à être orientés vers des services de DSSR ou de lutte contre la VBG à la suite de la formation, et les filles comprennent mieux leur corps, le consentement et le droit de dire non. Comme l'a dit une jeune fille interrogée dans le centre de jeunesse : « Je m'aime davantage maintenant, parce que je sais mieux m'exprimer, et je commence à dire non aux choses qui me dérangent. »

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 6 à l'annexe 1.

5.4.2. MISE EN ŒUVRE DE L'ECS VIA DES PLATEFORMES EN LIGNE

Les plateformes d'apprentissage sont passées à l'Internet pendant la pandémie et, par conséquent, des progrès dans les connaissances en matière d'ECS et de SSR des adolescents ont été nécessaires pour assurer la transition vers des programmes scolaires basés sur l'Internet et la sensibilisation. Ces avancées ont été bénéfiques, mais comme l'a démontré le chapitre sur l'éducation à distance d'Attention à l'écart 2, le passage à l'apprentissage en ligne peut creuser les inégalités en matière d'éducation – les filles ayant souvent l'accès le plus limité, en particulier en contextes de crise (INEE, 2022b). Cela met en évidence le rôle essentiel que l'ECS à l'école continuera à jouer à l'avenir, en particulier lorsque l'accès privé aux services numériques reste limité.

Les jeunes ont développé et dirigé eux et elles-mêmes de nombreuses plateformes destinées à leurs pairs. Ces plateformes ont souvent une plus grande portée que celles développées par les adultes. Les adolescents sont attirés par les espaces discrets et sans honte dans lesquels les utilisateurs peuvent poser toutes les questions, y compris celles qui ne sont pas couvertes par des sources telles que l'éducation sexuelle à l'école (UNESCO et UNFPA, 2020). *Love Matters* est l'une de ces plateformes Web à succès, et elle est active dans un certain nombre de pays, dont le Kenya, la RDC et le Nigéria. Elle utilise un modèle distinctif conçu pour atteindre les jeunes avec des informations ouvertes, honnêtes et positives sur l'amour, le sexe et les relations. Love Matters crée des communautés numériques localisées qui utilisent le contenu, l'engagement et la modération comme principaux outils, avec des informations diffusées sur plusieurs plateformes, notamment Facebook, Instagram et YouTube (UNESCO et UNFPA, 2020). En outre, un programme de Care International au Mali utilise une plateforme numérique pour fournir des informations pertinentes et appropriées à l'âge des garçons et des filles, qu'ils et elles soient scolarisé(e)s ou déscolarisé(e)s (voir encadré 15).

Encadré 15. Utiliser les plateformes numériques au sein des cercles d'amitié comme moyen de doter les jeunes scolarisés et déscolarisés de connaissances en DSSR au Mali

Le projet Janndé Yirriverre (« Éducation pour le changement ») de CARE International au Mali travaille avec 25 031 adolescents scolarisés et déscolarisés afin de faciliter des changements positifs dans les normes de genre associées à la SSR et à la VBG, ainsi que d'encourager un accès accru aux services de SSR à partir d'une base de référence de seulement 2%. Avec les grèves fréquentes des enseignants et les fermetures d'écoles dues à l'insécurité, l'exposition des apprenants aux contenus à l'école est souvent perturbée ; en outre, ces contenus à l'école atteignent rarement les adolescents déscolarisés, en particulier ceux issus de foyers fortement marginalisés avec des taux élevés d'abandon scolaire.

CARE a développé des espaces en dehors de l'école appelés cercles d'amitié, ou amicales, pour aider à combler cette lacune. Ces cercles permettent un accès plus large à l'information et assurent la continuité de l'accès à l'information sur les DSSR, et aux dialogues entre adolescents en période de crise. Ces cercles d'amitié rassemblent des adolescents principalement âgés de 13 à 17 ans dans des groupes mixtes d'adolescents scolarisés et déscolarisés pour les informer sur les questions de DSSR. Les apprenants sont soutenus par des enseignants des écoles (où ce projet introduisait également un nouveau programme scolaire d'ECS sexo-positif et fondé sur les droits). Ces enseignants ont été formés en tant que mentors pour faciliter et soutenir les discussions au sein des groupes. Les cercles d'amitié ont également été conçus pour que les apprenants participent au processus de prestation afin d'améliorer leurs compétences en leadership, les voyant diriger des programmes de sensibilisation auprès des adolescents déscolarisés et établir et diriger ces cercles en dehors de l'environnement scolaire. Comme l'a décrit Ramata, 17 ans, de Bandiagara :

Lorsque je me suis impliquée dans le projet [Éducation pour le changement], j'avais peu de connaissances en SSR parce que j'utilisais les médecines traditionnelles comme contraceptifs, ce qui a eu des effets terribles sur moi. J'avais toujours de graves maux de ventre. J'ai profité des informations sur la SSR données par l'amicale et des enseignantes, pour me rendre au centre de santé, où une femme médecin spécialisée m'a conseillé d'utiliser une meilleure méthode contraceptive, ce qui m'a sauvée des infections et soulagée des douleurs que je ressentais auparavant. Aujourd'hui, je ne suis plus confrontée à ces problèmes, et je peux prévenir une grossesse non désirée.

En plus des enseignants mentors et des pairs leaders, les cercles d'amitié fournissent des informations et des conseils par le biais d'une plateforme mobile fournissant des informations sur les DSSR, la VBG et les prestataires de services appropriés dans les localités voisines. Cette plateforme permet de partager du contenu en réponse aux questions posées par l'intermédiaire de la plateforme, garantissant ainsi que l'information est adaptée aux besoins et défis de chaque groupe. L'interaction avec la plateforme a été très forte, et les participants ont utilisé les informations partagées pour militer avec les autorités locales, les pairs et les parents sur des questions telles que le mariage précoce, le harcèlement et l'accès aux services de santé SSR. Ces cercles d'amitié ont continué à se rencontrer pendant la fermeture des écoles, assurant la continuité de l'information sur les DSSR, et conduisant à des changements d'attitudes et de comportements.

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 5 à l'annexe 1.

Une étude réalisée par Restless Development sur la façon dont les jeunes participent sur les plateformes numériques, pour obtenir des informations sur les DSSR, a révélé que les espaces ont plus de succès lorsqu'ils ne nécessitent pas d'inscription ou de détails personnels, qu'ils sont spécifiquement conçus pour une communauté, que le contenu est intéressant, qu'ils utilisent des formats que les jeunes apprécient et que le contenu est précis et fiable (UNESCO et UNFPA, 2020).

Davantage de recherches sont nécessaires, car il n'existe pas encore de preuves rigoureuses sur les changements de comportement positifs liés à ces plateformes Web. Cependant, des études de moindre envergure menées par des ONG commencent à montrer un certain effet. Il est peu probable que les interventions numériques permettent à elles seules d'obtenir les résultats souhaités en matière de DSSR, mais elles pourraient être essentielles pour obtenir un impact plus profond et plus large lorsqu'elles sont soutenues par une éducation sexuelle à l'école, transformatrice en matière de genre, et par des investissements dans la prestation de services.

Un exemple notable d'outil en ligne est [Outil de revue et analyse de l'éducation à la sexualité \(SERAT\)](#) qui figure sur la page Web du Centre de ressources sur la santé et l'éducation de l'UNESCO. SERAT fournit une bibliothèque en ligne avec accès à plus de 6 000 ressources téléchargeables, et les ministères de l'Éducation et leurs partenaires ont élaboré d'autres ressources pour soutenir à la fois les apprenants et les enseignants, telles qu'une combinaison de programmes scolaires imprimés à usage domestique et de plans de cours scénarisés pour l'apprentissage à la télévision et à la radio. Les espaces numériques offrant désormais de nouvelles options d'apprentissage, l'accès à l'éducation sexuelle numérique peut aider à combler les lacunes dans les endroits où l'éducation sexuelle à l'école n'est pas suffisante ou efficace, ainsi qu'à compléter l'ECS à l'école actuelle (Gender Links, 2021). Cependant, ce soutien en ligne devrait être un complément à l'enseignement en classe, un rapport de l'UNESCO (2020) avertissant que l'éducation sexuelle des jeunes devrait se transposer dans les espaces numériques, tout en poursuivant, en toute sécurité et appropriées à l'âge, d'autres activités d'ECS.

“Honnêtement je préfère les rencontres en personne, mais maintenant nous sommes dans une pandémie, alors nous passons par les médias numériques et c'est facile à utiliser pour partager des connaissances et des informations.”

—Une indonésienne âgée de 15 ans interviewé pour la Fiche technique sur l'éducation sexuelle complète pour les adolescents dans les situations d'urgence humanitaire (IPPF, 2022)

En plus de fournir de l'information et des conseils aux jeunes, les outils numériques peuvent aider les enseignants à dispenser l'ECS à l'école, et il existe un certain nombre d'exemples d'outils numériques utilisés en classe dans des contextes liés à des conflits. Ce développement a certainement été favorisé lors de la COVID-19, lorsque de nouvelles plateformes et de nouveaux outils ont été testés à des degrés divers. Ces outils numériques offrent des possibilités peu coûteuses d'étendre la couverture et de fournir du contenu attrayant et de haute qualité. Cependant, les preuves démontrant l'efficacité des outils numériques soutenant l'ECS dans l'amélioration des résultats ne sont pas encore là et nécessitent des recherches supplémentaires (Wisbaum, 2021).

Il convient de souligner que l'ECS à l'école et l'éducation aux DSSR pour celles et ceux qui sont déscolarisés, ne peuvent être vraiment efficaces que lorsqu'elles sont liées à un accès et à une prestation efficaces des services de SSR. L'ECS a un rôle à jouer dans l'établissement de liens avec les services de SSR en sensibilisant, en faisant accepter et en soutenant l'éducation et les services de SSR adaptés aux jeunes, ainsi qu'en s'attaquant aux inégalités entre les sexes en termes d'attitudes, de croyances, et de normes. De plus, au-delà du champ d'application des programmes d'ECS à l'école, les prestataires de soins de santé doivent être formés à des services adaptés aux jeunes et les soutenir, sans porter de jugement.



CHAPITRE 6. COMBLER L'ÉCART : AVONS-NOUS PROGRESSÉ ?

Principales constatations

- Il reste difficile d'obtenir des données ventilées précises et fiables, de nombreux systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) n'ayant pas été mis à jour ou publiés depuis la publication d'Attention à l'écart 2 au printemps 2022.
- Dans les pays touchés par une ou plusieurs situations de crise, les filles sont deux fois plus susceptibles d'être déscolarisées qu'ailleurs (pour le primaire et le premier cycle du secondaire uniquement).
- Dans les pays en crise, 68 % des filles du primaire, 49 % du premier cycle du secondaire et 30 % du deuxième cycle du secondaire achèvent leur scolarité.
- Pour les filles des pays touchés par un conflit, les taux de croissance de l'achèvement des études sont lents aux niveaux du primaire et du premier cycle du secondaire (en moyenne 1 % par an) et encore plus lents au niveau du deuxième cycle du secondaire (en moyenne 0,5 % par an). Au rythme actuel, il faudra encore 139 ans pour que 100 % des filles achèvent le deuxième cycle d'éducation secondaire.
- Selon les estimations de ECW, 91 % des enfants scolarisés dans les pays couverts par les plans/appels inter-agences ne sont pas en apprentissage. Les enfants et les adolescents devraient obtenir de moins bons résultats en mathématiques qu'en lecture, bien que le tableau soit sombre pour les deux matières ; on estime que 91 % d'entre elles et eux sont scolarisés, mais n'ont pas d'apprentissage en mathématiques, contre 85 % en lecture dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Il est impossible de ventiler ces estimations par sexe en raison du manque de données primaires sur les résultats d'apprentissage.

Lorsque *Attention à l'écart 1* a été rédigé en 2020, l'ISU de l'UNESCO ne disposait pas de données récentes sur les taux d'achèvement et les taux de déscolarisation pour un grand nombre des 44 pays touchés par une crise. Depuis lors, la disponibilité des données pour ces deux indicateurs s'est considérablement améliorée, principalement grâce au développement et à l'application de méthodes et de modèles statistiques qui utilisent une série de sources de données existantes pour élaborer des estimations et des projections des données collectées au cours des années précédentes.

En 2021, l'ISU a publié de nouvelles estimations des taux d'achèvement basées sur un modèle statistique afin de résoudre les problèmes liés aux données obsolètes et aux incohérences de l'échantillonnage. En 2022, l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEMR) de l'UNESCO a utilisé ces modèles pour mettre à disposition des séries chronologiques de taux d'achèvement pour un large

éventail de pays. L'équipe du GEMR a également élaboré des estimations et des extrapolations plus précises du taux de déscolarisation en combinant les données de l'enquête auprès des foyers avec une série de données administratives d'inscription et d'estimations de la population. Ces nouvelles estimations sont disponibles dans [la base de données Visualisation des indicateurs de l'éducation dans le monde \(VIEW\) du rapport GEM](#).

Dans ce troisième rapport *Attention à l'écart*, nous utilisons la base de données du rapport GEM VIEW pour établir des statistiques sur les taux d'achèvement et de déscolarisation, car elle constitue une source complète de données. Pour la première fois, nous pouvons suivre le taux d'achèvement et de déscolarisation des filles dans les pays touchés par une crise depuis la Déclaration de Charlevoix. Comme pour les précédents rapports *Attention à l'écart*, les taux moyens indiqués sont des moyennes non pondérées des valeurs pour les pays touchés par une crise et pour lesquels des données sont disponibles.⁴² En outre, ECW (2022c) a également publié des estimations sur le nombre d'enfants déscolarisés dans les pays touchés par une crise. Cette nouvelle mesure, qui provient de sources de données multiples, remplace toutes les estimations nationales antérieures concernant les enfants déscolarisés et permet de ventiler les données par sexe dans ce domaine particulier, bien que, dans l'ensemble, la ventilation par sexe soit limitée.

Depuis la précédente étude *Attention à l'écart*, l'ISU de l'UNESCO a publié un rapport sur l'utilisation des SIGE pour suivre efficacement l'ODD4 aux niveaux national, régional et mondial (Sigdel, 2022). Le rapport souligne certains des principaux défis auxquels l'ISU est confronté dans la collecte des données pour un suivi efficace (voir tableau 9).

Tableau 9. Difficultés de la ventilation de l'ISU aux niveaux national, régional et mondial (d'après Sigdel, 2022, p. 13–16)

Mesure	Importance de la ventilation dans ce domaine	Difficultés liées à la ventilation par cette mesure
Sexe	La ventilation par sexe est essentielle pour les statistiques sur le genre liées à l'éducation, car elle constitue le contexte de la plupart des analyses des caractéristiques sociales et démographiques d'une population.	La plupart des SIGE recueillent des données ventilées par « homme » et « femme », un petit nombre (comme le Népal et le Canada) recueillant des données sur le troisième genre. La ventilation par sexe en tant que concept binaire est dépassée et non inclusive pour celles et ceux qui s'identifient à un genre différent de celui attribué à la naissance.
Âge	L'enregistrement de la date de naissance aide à établir l'âge avec précision, surtout lorsque la collecte des données SIGE a lieu plus d'une fois au cours de la même année scolaire ou universitaire. Elle est importante pour enregistrer avec précision les taux de scolarisation bruts et nets.	Les groupes d'âge utilisés pour enregistrer et rapporter les données sur l'éducation varient, ce qui nuit à la comparabilité et à l'efficacité des données. Il n'existe pas d'approche normalisée pour enregistrer les données sur l'âge. L'âge peut être déterminé sur la base d'un document officiel, de l'état civil ou du jugement d'un chef d'établissement.
Lieu	Les données sur les disparités dans l'accès à l'éducation entre les zones rurales et urbaines sont importantes pour la prise de décisions en matière d'éducation.	Il n'existe pas de définition normalisée de « urbain » ou de « rural », et les SIGE enregistrent des informations alignées sur des définitions nationales ou encore plus localisées. La ventilation des données par zone urbaine/rurale n'est souvent pas harmonisée et comparable, même au sein d'un même pays. Les autorités gouvernementales délèguent généralement les classifications à des agences locales, et les définitions peuvent différer au sein d'un pays et dans le temps (c'est-à-dire que la personne qui classe l'année suivante donne une classification différente). Dans les pays où la situation politique est instable, la classification des zones rurales et urbaines peut changer en permanence.

⁴² Calculs personnels des autrices

Mesure	Importance de la ventilation dans ce domaine	Difficultés liées à la ventilation par cette mesure
Situation de handicap	Les apprenants en situation de handicap peuvent être définis comme « des personnes plus à risques que l'ensemble de la population de subir des restrictions dans l'exécution de tâches spécifiques ou la participation à des activités de rôle » (p. 14), et les enfants en situation de handicap représentent globalement au moins un tiers des enfants déscolarisés.	Dans de nombreux pays, les données sur les apprenants en situation de handicap se limitent à celles et ceux qui sont inscrits dans des établissements éducatifs, les données étant souvent agrégées par année d'études au niveau de l'école. En outre, la définition des « handicaps » n'est pas uniforme d'un pays à l'autre (par exemple, l'Inde a identifié 21 types de handicaps, y compris les personnes touchées par l'acide).
Appartenance ethnique	La collecte des données sur l'appartenance ethnique peut aider à comprendre la diversité d'une population et à cibler les interventions sur des sous-groupes.	Dans de nombreux cas, les individus ne veulent pas révéler leur appartenance ethnique par crainte de stigmatisation ou de discrimination.
Richesse	Les caractéristiques de la richesse sont généralement liées aux adultes ou aux foyers et sont déterminées à l'aide de deux modèles principaux : (1) le modèle du revenu et (2) le modèle des actifs. La richesse est un facteur important dans les résultats en matière d'éducation et détermine dans quelle mesure l'ODD4 est atteint.	Les SIGE ne recueillent pas suffisamment de données pour déterminer le niveau de richesse. Les données sur la richesse sont généralement collectées par le Bureau national des statistiques et d'enquêtes auprès des foyers, et nécessitent la déclaration d'informations sensibles, ce qui rend la fiabilité des données discutable.
Migration	Dans le cadre de la planification de l'éducation, il est important de comprendre comment l'offre concernant l'éducation peut être amenée à évoluer en fonction des mouvements de population.	La migration internationale ainsi que la migration interne posent des problèmes aux systèmes éducatifs. La migration internationale est « l'ensemble des personnes qui ont déjà changé de pays de résidence habituelle, c'est-à-dire des personnes qui ont vécu au moins un an de leur vie dans un pays autre que celui dans lequel elles vivent au moment où les données sont collectées » (p. 15). Il est difficile pour les SIGE d'enregistrer la migration, même si cela est important pour la planification. Il existe également des incohérences dans la définition de la migration forcée et de la migration interne dans de nombreux pays. La normalisation sera importante pour la comparabilité.
Pays touchés par un conflit	Bon nombre des lacunes les plus importantes en matière d'éducation se trouvent dans les zones de conflit. Les pays touchés par un conflit comptent plus de 20 % de tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, mais environ la moitié de tous les enfants déscolarisés. La COVID-19 a également révélé le besoin urgent de données précises, ventilées, fiables et opportunes sur l'éducation en situations d'urgence.	Les difficultés comprennent l'incohérence dans les définitions, le chevauchement des définitions et la durée d'une crise. Par exemple, pour les réfugiés et déplacement interne, il n'y a pas de consensus sur ce qui constitue une crise prolongée, et l'utilisation de la durée et de l'ampleur comme marqueurs de la prolongation se heurte à une certaine résistance.
Langue	La langue maternelle ou langue parlée à la maison est définie comme la principale langue de communication d'un ou une élève en dehors de l'environnement scolaire. Il s'agit généralement de la première langue apprise ou de la langue de la famille ou de la communauté locale de l'apprenant. La première langue peut ne pas être la langue d'enseignement, ce qui peut affecter les résultats d'apprentissage, d'où l'importance de disposer de données ventilées par langue pour cibler les politiques et les programmes.	Les enfants peuvent avoir plusieurs langues parlées à la maison, lorsque chaque parent ou adulte du foyer parle principalement une langue différente à la maison. Les enfants sont alors exposés à deux langues parlées à la maison. L'enquête sur les méta-données du SIGE montre que la plupart des pays ne recueillent des données que pour une seule langue parlée à la maison.

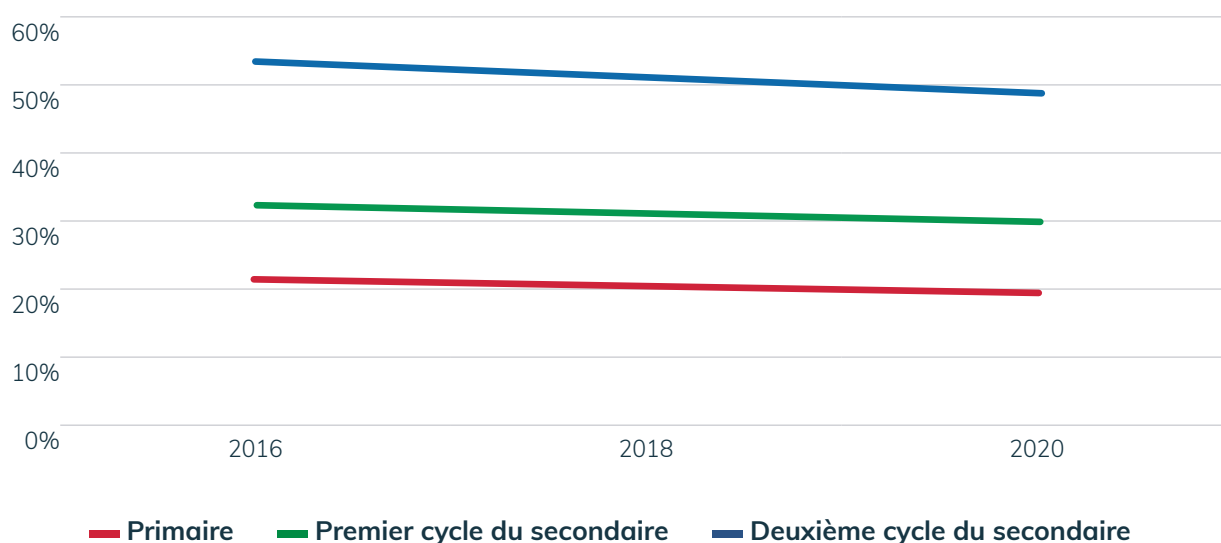
6.1. PROGRÈS DANS LES TAUX DE SCOLARISATION ET D'ACHÈVEMENT DES FILLES

6.1.1. TAUX DE DÉSCOLARISATION

L'ensemble des données du rapport GEM VIEW rassemble des estimations pour 41 des 44 pays touchés par une crise couverts par le présent rapport (tous sauf la RPDC, la Libye et la Somalie). Des estimations sont disponibles pour toutes les années depuis 1990, avec des projections jusqu'en 2023. Cependant, comme les modèles statistiques ne permettent pas de prévoir des événements tels que les guerres et les pandémies, les estimations au-delà de 2020 ne tiennent pas compte de changements tels que ceux dus à la COVID-19, au changement de régime en Afghanistan ou à la guerre en Ukraine. C'est pourquoi nous ne considérons ici que les données jusqu'en 2020.

La moyenne des pays touchés par une crise pour les taux de déscolarisation des filles a diminué aux niveaux du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire entre 2016 et 2020, poursuivant la tendance des années précédant la Déclaration de Charlevoix. Pour les filles en âge d'aller à l'école primaire, le taux moyen de déscolarisation dans les pays touchés par une crise était de 20 % en 2020. Cela représente environ le double du taux moyen mondial de déscolarisation des filles de cet âge,⁴³ et ce taux ne diminuait que de 0,25 point de pourcentage par an (voir figure 15). Si les progrès se poursuivent à ce rythme, il faudra attendre 2090 pour que toutes les filles de cet âge aient accès à l'école. Étant donné que les progrès stagnent souvent autour d'un taux de scolarisation de 90 %, il est peu probable que cette date soit respectée. Le taux d'amélioration a été plus rapide au niveau de l'école secondaire, mais il y a encore du chemin à faire, avec 30 % et 49 % des filles en âge de fréquenter le premier et le deuxième cycle de l'école secondaire, respectivement, qui sont déscolarisées. Notamment, ces estimations ne tiennent pas compte du recul probable des progrès causés par la COVID-19.

Figure 15. Taux moyens de déscolarisation des filles dans 41 pays touchés par une crise

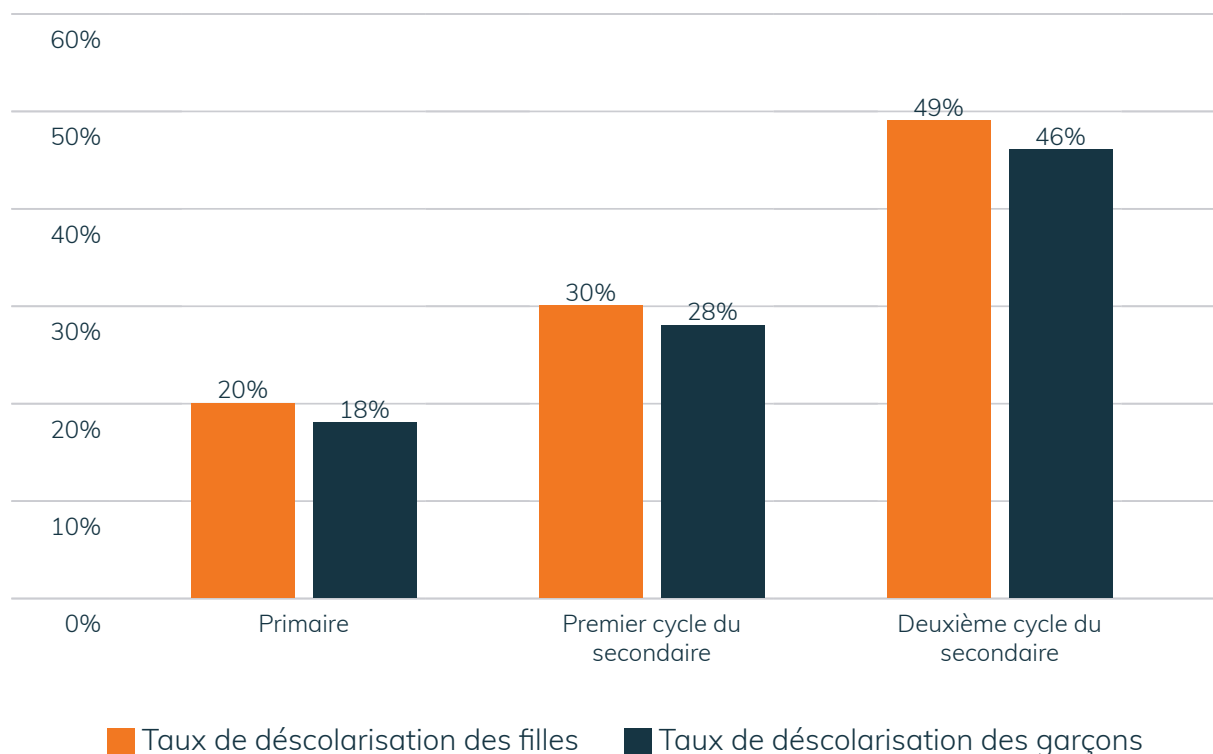


Source : Extrait de *Rapport GEM VIEW* le 3 février 2023

En moyenne, les taux de déscolarisation dans les pays touchés par une crise sont plus élevés chez les filles que chez les garçons, et les écarts liés au genre sont plus importants à des niveaux de scolarisation plus élevés (voir figure 16). Ces écarts liés au genre sont faibles en moyenne et semblent se réduire au niveau du secondaire, la différence au niveau du deuxième cycle du secondaire passant de 6 points de pourcentage en 2016 à seulement 3 points de pourcentage en 2020. Les moyennes cachent également de grandes différences entre les genres dans certains pays. Par exemple, en Afghanistan, les filles en âge de fréquenter le premier cycle de l'école secondaire étaient près de cinq fois plus susceptibles d'être déscolarisées que les garçons du même âge. À l'inverse, au Bangladesh, les garçons en âge de fréquenter le premier cycle de l'école secondaire étaient deux fois plus susceptibles d'être déscolarisés que les filles.

⁴³ Les estimations mondiales du rapport GEM pour les taux de déscolarisation des filles en 2020 sont d'environ 10 % au niveau primaire, 14 % au niveau du premier cycle du secondaire et 29 % au niveau du deuxième cycle du secondaire (données extraites de <https://education-estimates.org/out-of-school/averages/>).

Figure 16. Comparaison des taux de déscolarisation des garçons et des filles (44 pays)



Source : Extrait du *Rapport GEM VIEW* le 3 février 2023

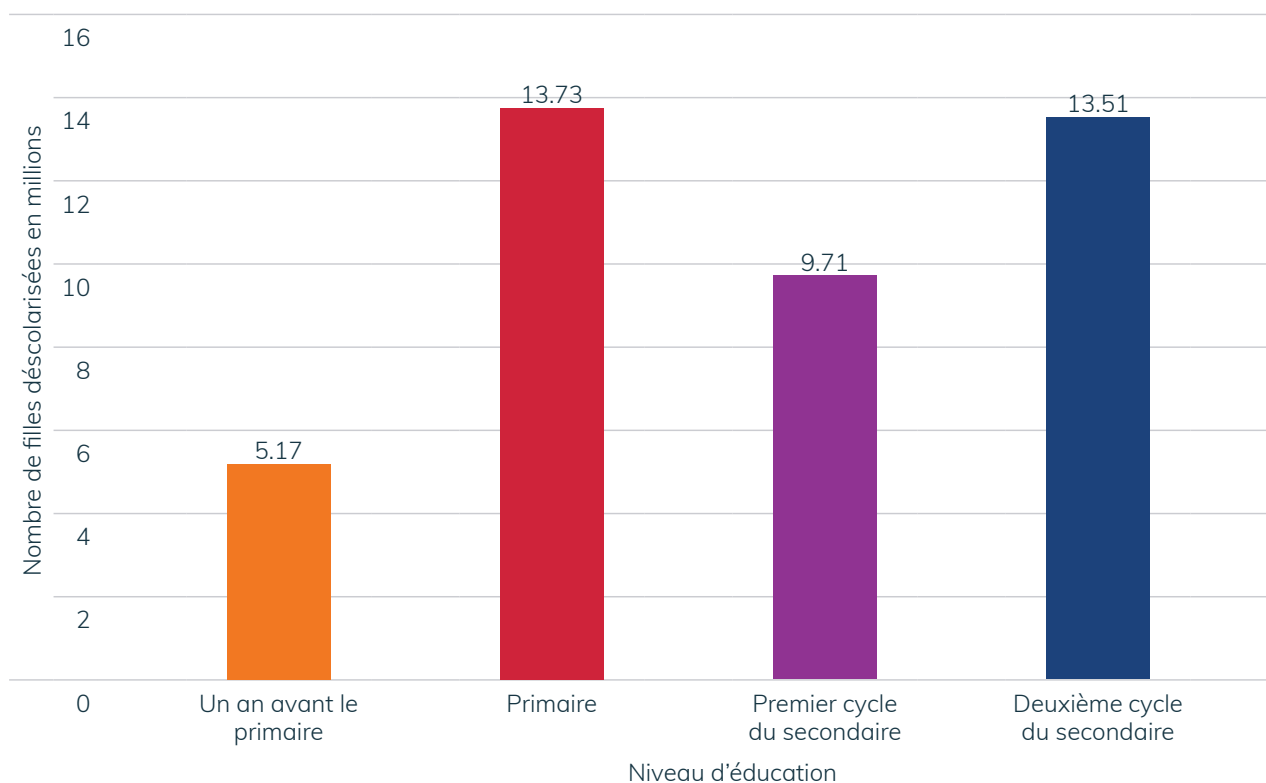
6.1.2. ESTIMATIONS DU NOMBRE TOTAL DE FILLES DÉSCOLARISÉES DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UNE CRISE

ECW (2022a) fournit des estimations sur le nombre d'enfants et d'adolescents touchés par une crise (figure 17).⁴⁴ Le rapport indique que 222 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le monde sont touchés par une situation de crise, dont 78,2 millions d'enfants déscolarisés. Sur ces 78 millions, 54 % sont des filles. ECW a également élaboré une « prime 'pire scénario' » sur l'impact de la COVID sur les taux de déscolarisation.⁴⁵ Ces primes ont permis d'estimer à 4,8 millions le nombre d'enfants déscolarisés supplémentaires pouvant être attribués aux effets de la COVID-19 (ECW, 2022a, p. 12).

44 « Enfants déscolarisés » n'incluent pas les enfants qui redoublent.

45 Les valeurs sont attribuées au pays où la fermeture a été la plus longue (Ouganda), qui a maintenu les écoles fermées pendant plus de 65 semaines depuis le début de la pandémie. L'équipe a ensuite attribué une prime à tous les autres pays de son ensemble de données en fonction de la durée des fermetures d'écoles par rapport à celle de l'Ouganda.

Figure 17. Nombre de filles déscolarisées dans les pays touchés par une crise, par niveau d'éducation (en millions)



Source : Extrait du rapport de ECW (2022a, p. 19) évaluant le nombre total d'enfants déscolarisés

6.1.3. TAUX D'ACHÈVEMENT

Les taux d'achèvement du présent rapport ont été extraits de la base de données du rapport GEM VIEW, qui comprend des estimations des taux d'achèvement pour les pays jusqu'en 2020. Sur les 44 pays examinés dans le présent rapport, 26 disposent de données cohérentes sur les taux d'achèvement pour 2016 à 2020 inclus.⁴⁶ Les taux moyens d'achèvement⁴⁷ pour ces pays en 2020 étaient les suivants :

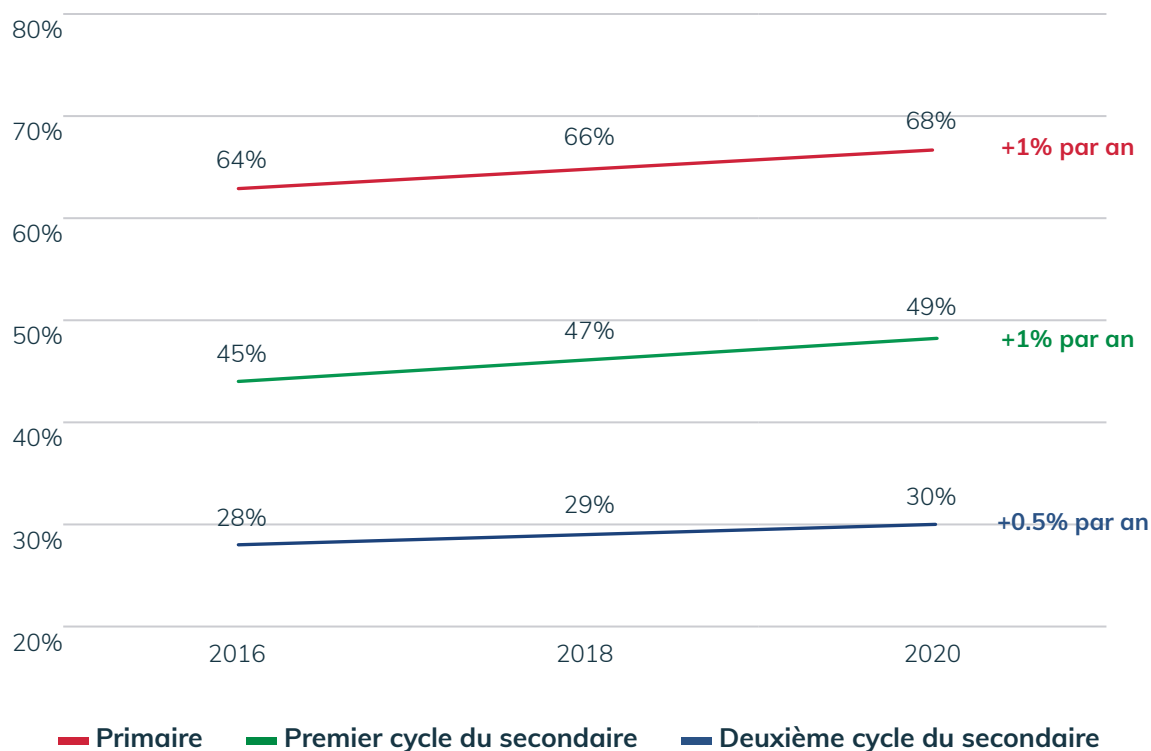
- Primaire : 68 % pour les filles et 64 % pour les garçons
- Premier cycle du secondaire : 49 % pour les filles et 50 % pour les garçons
- Deuxième cycle du secondaire : 30 % pour les filles et 31 % pour les garçons

VIEW fournit également des estimations globales pour les mêmes indicateurs, avec des taux d'achèvement des filles de 88 % au primaire, 78 % au premier cycle du secondaire et 60 % au deuxième cycle du secondaire (estimations 2020). Ces estimations globales sont pondérées en fonction de la population, de sorte qu'elles ne sont pas directement comparables aux pays touchés par un conflit ou une crise, mais permettent de situer le contexte. Parmi les pays touchés par un conflit ou une crise, les données indiquent une augmentation régulière d'environ 1 point de pourcentage par an pour l'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire, les taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire progressant deux fois moins vite (0,5 point de pourcentage par an).

⁴⁶ Afghanistan, Angola, Bangladesh, Burundi, Cameroun, Colombie, Congo, RDC, Éthiopie, Géorgie, Jordanie, Kenya, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Myanmar, Niger, Nigéria, Ouganda, Pakistan, Philippines, Sénégal, Soudan du Sud et Zimbabwe

⁴⁷ Calculs personnels des autrices, non pondérés en fonction de la population

Figure 18. Taux d'achèvement (filles) dans les pays touchés par une crise, par niveau d'éducation (en points de %)



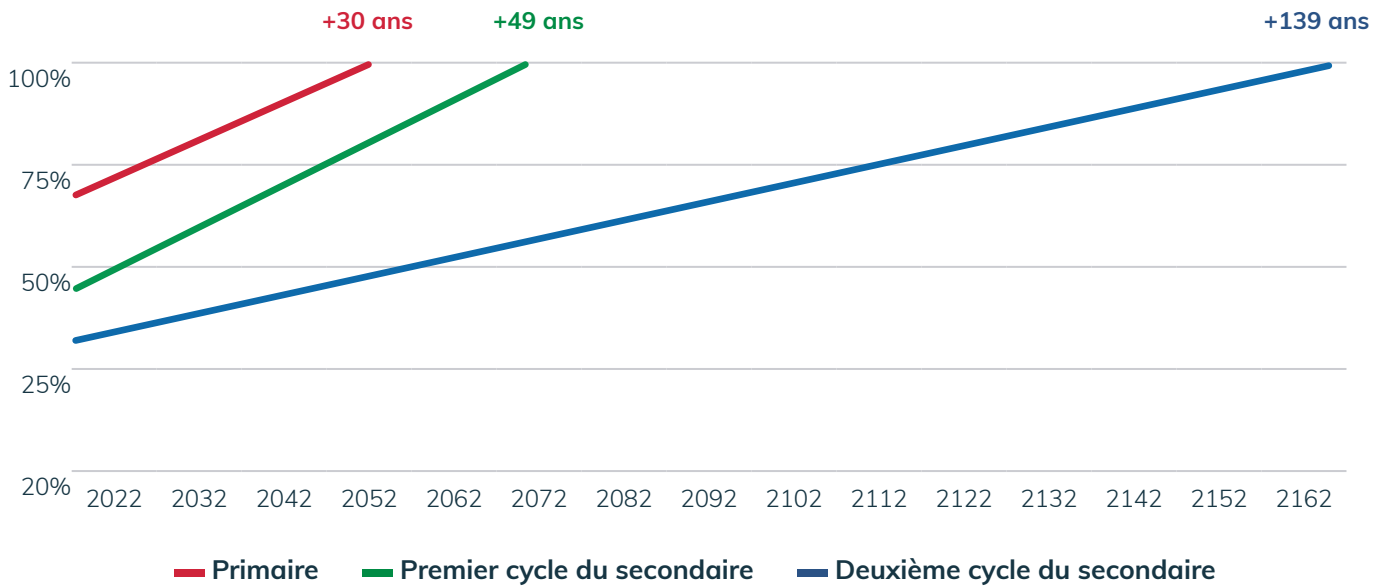
Source : Extrait du *Rapport GEM VIEW* en février 2023

Les projections basées sur ces taux d'amélioration (2016 à 2020) suggèrent qu'à ce rythme d'amélioration, toutes les filles des pays touchés par une crise achèveront leur scolarité dans :

- L'école primaire d'ici 2052
- Le premier cycle de l'école secondaire d'ici 2072
- Le deuxième cycle de l'école secondaire d'ici 2161

Il est à noter que les taux d'amélioration utilisés pour ce calcul sont optimistes, car ils ne tiennent pas compte des effets de la COVID-19 ou du fait que les progrès aient tendance à stagner à mesure que les taux approchent la barre des 90 %. Des ressources et des efforts supplémentaires sont nécessaires pour faire en sorte que les filles et les garçons les plus vulnérables, y compris ceux ou celles en situation de handicap, puissent avoir accès à un cycle de scolarité et l'achever. C'est pour cette raison que les taux de déscolarisation des filles au niveau primaire diminuent plus lentement que les taux d'achèvement de l'école primaire des filles n'augmentent. Cela explique pourquoi l'estimation de la scolarisation de toutes les filles à l'école primaire est plus tardive que l'estimation optimiste de la date à laquelle toutes les filles seraient en mesure d'achever l'éducation primaire, calculée selon la même méthode.

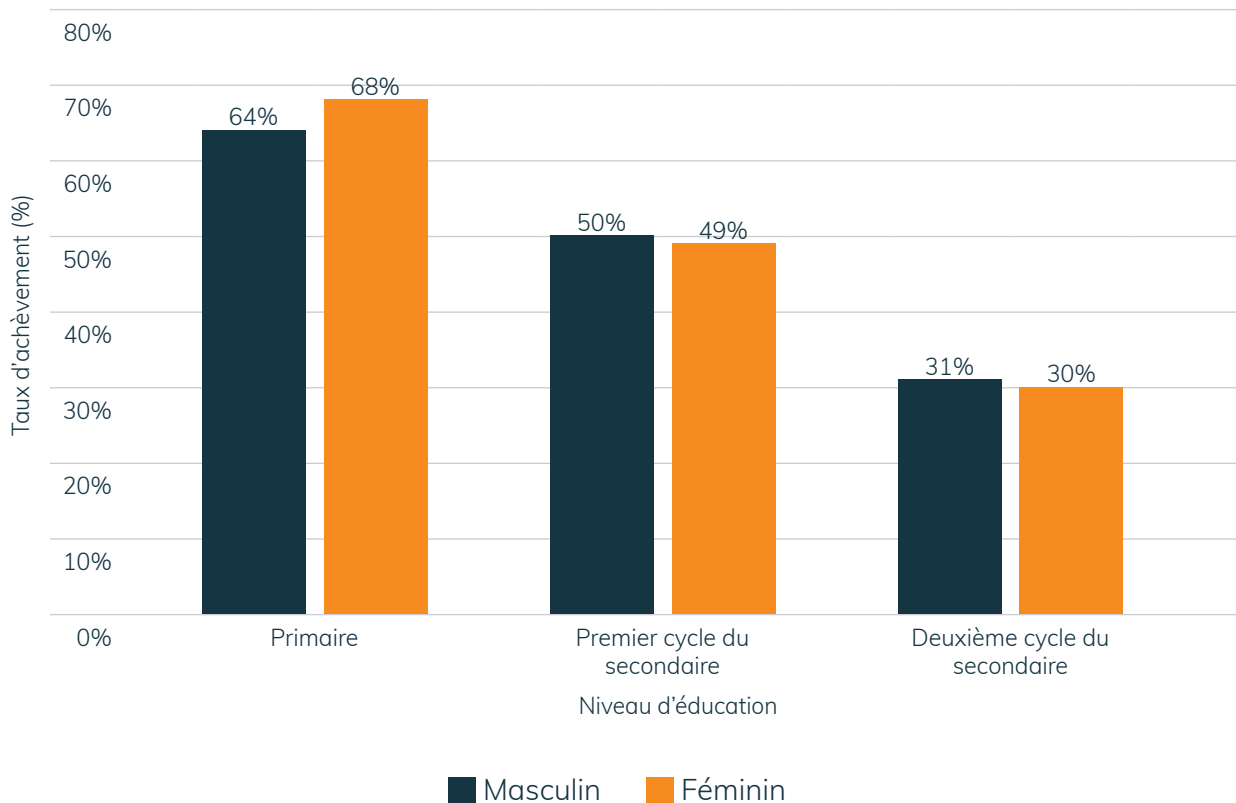
Figure 19. Projections du moment où toutes les filles des pays touchés par une crise achèveront chaque niveau d'éducation



Source : Calculs des autrices à partir des données extraites du [Rapport GEM VIEW](#) en février 2023

Attention à l'écart 1 a noté que les taux d'achèvement des filles semblaient s'améliorer plus rapidement que ceux des garçons et que les écarts liés au genre se réduisaient. En utilisant les projections des données pour 2020 de l'équipe du Rapport GEM de l'UNESCO, les taux d'achèvement des filles sont très similaires à ceux des garçons dans les 26 pays touchés par une crise. Les filles ont légèrement plus de chances d'achever leur scolarité au niveau primaire, cette tendance se modifiant aux niveaux du premier et du deuxième cycles du secondaire.

Figure 20. Taux d'achèvement (filles versus garçons) à chaque niveau de scolarité dans les pays touchés par une crise

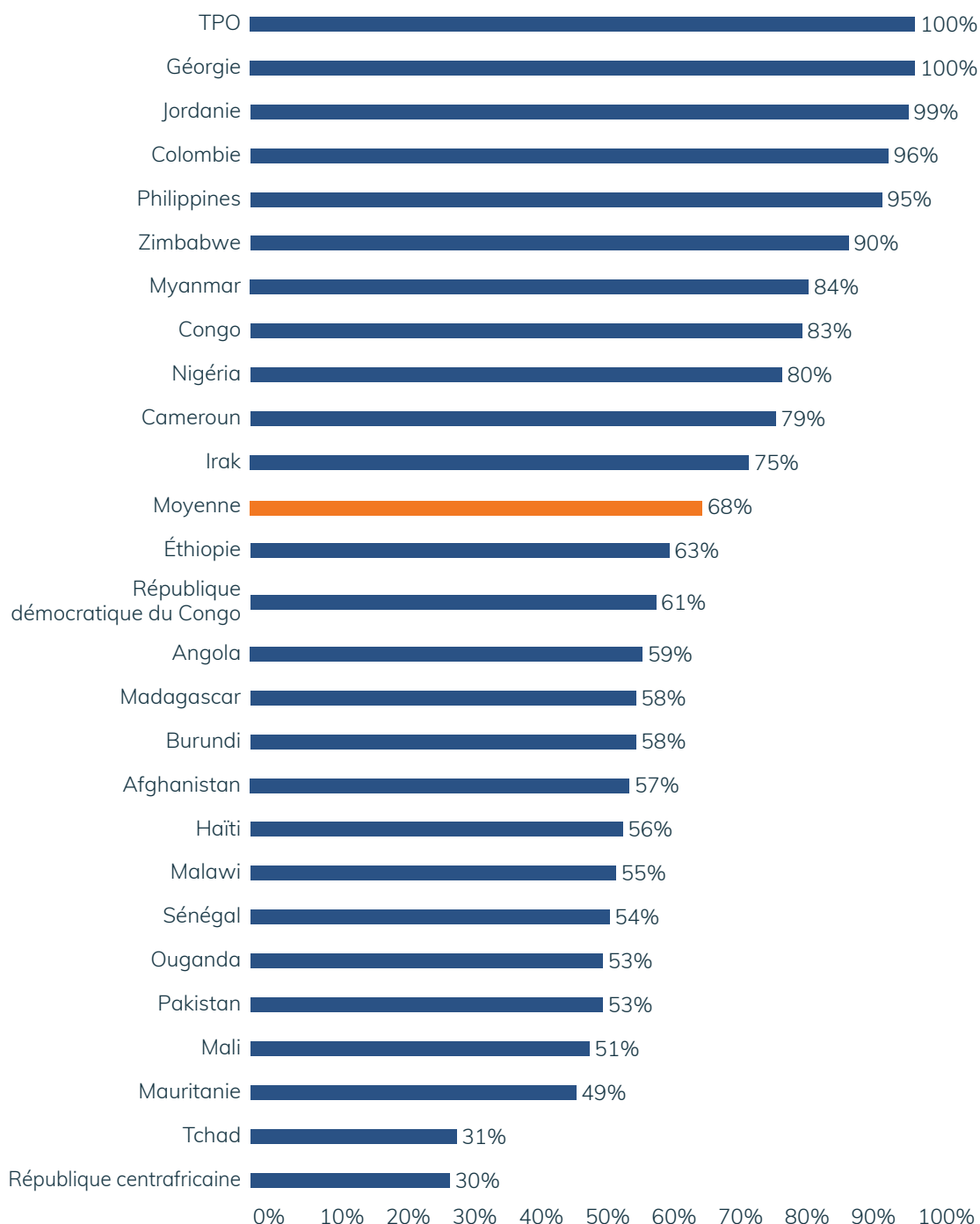


Source : Données 2020 extraites du [Rapport GEM VIEW](#) en février 2023

6.1.4. TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE

Au niveau primaire, 68 % était le taux moyen d'achèvement parmi les apprenantes dans les pays inclus dans l'analyse. Les TPO, la Géorgie et la Jordanie ont rapporté les taux d'achèvement les plus élevés, soit 99 % ou plus. Le Tchad (31 %) et la République centrafricaine (28 %) ont enregistré les taux les plus faibles.

Figure 21. Taux d'achèvement du niveau primaire (filles) dans les pays touchés par une crise (%)



Source : Données 2020 extraites du *Rapport GEM VIEW* en février 2023

En observant les tendances entre 2016 et 2020, sept pays ont enregistré des progrès supérieurs à la moyenne en ce qui concerne le pourcentage de filles qui achèvent l'école primaire. Le tableau 10 présente les progrès relatifs de 2016 à 2020 pour les pays ayant un taux d'achèvement de 90 % ou moins en 2016. Le Zimbabwe a progressé lentement mais a atteint un taux d'achèvement de 90 %, ce qui est généralement associé à une stagnation des progrès. En outre, il est possible que les progrès réalisés en Afghanistan aient diminué depuis 2020, les chiffres récents de l'UNESCO (2023) indiquant que près de 30 % des filles afghanes n'ont jamais accédé à l'éducation primaire.

Tableau 10. Évolution dans le temps des taux d'achèvement du primaire (filles) par pays touché par une crise

Pays	Taux d'achèvement (%)			Différence en points de pourcentage		Progrès relatifs, 2016 à 2020
	2016	2018	2020	2016 à 2018	2018 à 2020	
Moyenne	56%	59%	61%	2	2	
Afghanistan	45%	51%	57%	6	5	Supérieurs à la moyenne
Éthiopie	54%	59%	63%	5	4	Supérieurs à la moyenne
Burundi	50%	54%	58%	4	4	Supérieurs à la moyenne
Angola	53%	56%	59%	3	3	Supérieurs à la moyenne
Haïti	50%	53%	56%	3	3	Supérieurs à la moyenne
Mali	45%	48%	51%	3	3	Supérieurs à la moyenne
Madagascar	52%	55%	58%	3	3	Supérieurs à la moyenne
Irak	71%	74%	75%	2	2	Moyenne
RDC	56%	59%	61%	2	2	Moyenne
Myanmar	79%	82%	84%	2	2	Moyenne
Mauritanie	45%	47%	49%	2	2	Moyenne
Malawi	51%	53%	55%	2	2	Moyenne
Pakistan	50%	51%	53%	2	2	Moyenne
Tchad	26%	28%	31%	2	2	Moyenne
Ouganda	50%	51%	53%	2	2	Moyenne
Congo	80%	82%	83%	2	1	Inférieurs à la moyenne
Cameroun	76%	78%	79%	1	1	Inférieurs à la moyenne
République centrafricaine	28%	29%	30%	1	1	Inférieurs à la moyenne
Nigéria	78%	79%	80%	1	1	Inférieurs à la moyenne
Sénégal	52%	53%	54%	1	1	Inférieurs à la moyenne
Zimbabwe	89%	90%	90%	1	1	Inférieurs à la moyenne

Source : Données 2020 extraites du [Rapport GEM VIEW](#) en février 2023

La différence entre les taux d'achèvement des garçons et des filles était de 10 points de pourcentage ou moins dans 20 des 26 pays inclus dans l'analyse. L'Éthiopie, le Malawi, l'Ouganda et Haïti figuraient parmi les pays présentant les taux d'achèvement relatifs les plus élevés pour les filles par rapport aux garçons. C'est en Afghanistan que l'écart entre les taux d'achèvement est le plus important, le taux d'achèvement des filles étant inférieur de 20 points de pourcentage à celui des garçons. En outre, pour neuf pays, le taux de progression des taux d'achèvement du primaire était le même pour les filles et les garçons entre 2016 et 2020. Par exemple, au Nigéria, le taux d'achèvement des garçons et des filles a augmenté de 2 points de pourcentage. Dans 16 des pays cités, la progression du taux d'achèvement du primaire pour les garçons a été plus lente que celle des filles. Seul un pays, le Congo, a enregistré une amélioration du taux d'achèvement des garçons plus important que celui des filles.

Tableau 11. Différence en points de pourcentage dans les taux d'achèvement de l'école primaire entre les filles et les garçons dans les pays touchés par une crise

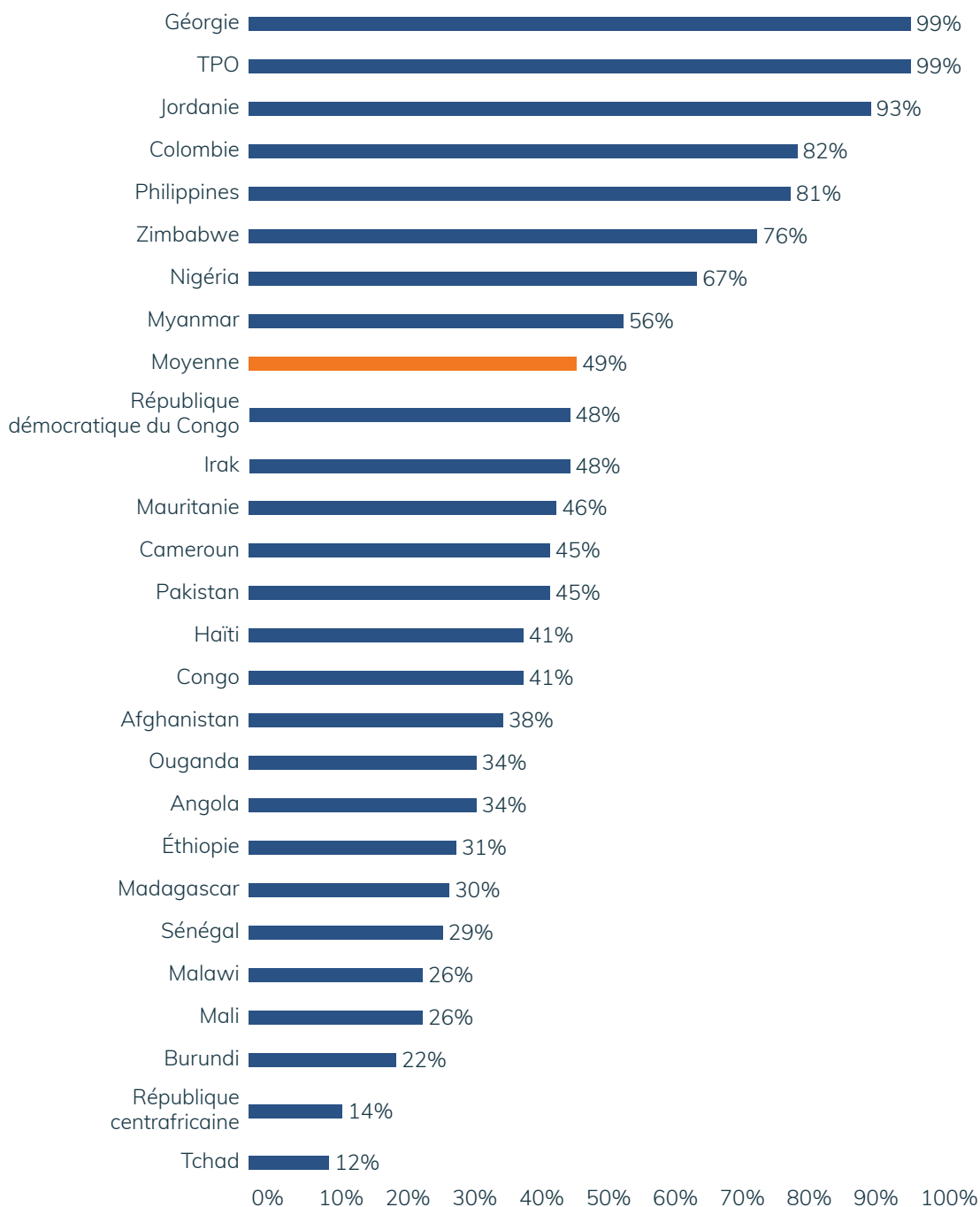
Pays	Féminin	Masculin	Différence en points de pourcentage
Moyenne	68%	64%	4
Afghanistan	57%	77%	-20
Mali	51%	55%	-5
République centrafricaine	30%	34%	-4
Congo	83%	86%	-3
Irak	75%	77%	-2
Tchad	31%	32%	-2
Nigéria	80%	81%	-1
Pakistan	53%	54%	-1
Géorgie	100%	100%	0
TPO	100%	99%	1
Angola	59%	58%	1
Jordanie	99%	97%	2
Colombie	96%	93%	3
Myanmar	84%	80%	4
Mauritanie	49%	44%	4
Cameroun	79%	74%	5
Sénégal	54%	47%	7
RDC	61%	54%	7
Zimbabwe	90%	83%	7
Philippines	95%	87%	8
Burundi	58%	47%	10
Madagascar	58%	46%	12
Éthiopie	63%	49%	15
Malawi	55%	40%	15
Ouganda	53%	38%	15
Haïti	56%	37%	18

Source : Données 2020 extraites du [Rapport GEM VIEW](#) en février 2023

6.1.5. TAUX D'ACHÈVEMENT DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Au niveau du premier cycle du secondaire, en moyenne 49 % des filles achèvent leur scolarité (figure 22). La Géorgie, les TPO et la Jordanie ont les taux d'achèvement les plus élevés (99 %, 99 % et 93 %, respectivement). Le Tchad, la République centrafricaine et le Burundi ont les taux les plus faibles (12 %, 14 % et 22 %, respectivement).

Figure 22. Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (filles) dans les pays touchés par une crise (%)



Source : Données 2020 extraites du *Rapport GEM VIEW* en février 2023

En observant les tendances entre 2016 et 2020, neuf pays ont enregistré des progrès supérieurs à la moyenne en ce qui concerne le pourcentage de filles qui achèvent le premier cycle de l'école secondaire. Le tableau 12 présente les pays où le taux d'achèvement des filles était inférieur à 90 % en 2016 et qui ont enregistré des progrès supérieurs à la moyenne entre 2016 et 2020. L'Afghanistan (8 %), le Sénégal (5 %) et l'Éthiopie (6 %) figurent parmi les pays qui ont le plus progressé. Bien que l'Afghanistan ait réalisé des progrès supérieurs à la moyenne dans le premier cycle du secondaire, ceux-ci ont depuis été compromis par les restrictions imposées dans tout le pays aux filles qui fréquentent l'école secondaire et l'éducation supérieure (UNESCO, 2023). Les progrès les plus lents ont été observés dans les pays où les taux de scolarisation étaient globalement supérieurs à la moyenne, à l'exception du Tchad, de Madagascar, du Congo et de la République centrafricaine.

Tableau 12. Évolution dans le temps des taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (filles) par pays touché par une crise

Pays	Taux d'achèvement (%)			Différence en points de pourcentage		Progrès relatifs, 2016 à 2020
	2016	2018	2020	2016 à 2018	2018 à 2020	
Moyenne	45%	47%	49%	2	2	
Afghanistan	30%	34%	38%	4	4	Supérieurs à la moyenne
Sénégal	24%	27%	29%	3	2	Supérieurs à la moyenne
Éthiopie	26%	29%	31%	3	3	Supérieurs à la moyenne
Mauritanie	41%	44%	46%	3	2	Supérieurs à la moyenne
Cameroun	40%	43%	45%	3	2	Supérieurs à la moyenne
RDC	44%	46%	48%	3	2	Supérieurs à la moyenne
Haïti	36%	38%	41%	2	3	Supérieurs à la moyenne
Malawi	21%	24%	26%	3	2	Supérieurs à la moyenne
Irak	44%	46%	48%	3	2	Supérieurs à la moyenne
Burundi	17%	19%	22%	2	2	Moyenne
Myanmar	51%	54%	56%	2	2	Moyenne
Mali	22%	24%	26%	2	2	Moyenne
Ouganda	30%	32%	34%	2	2	Moyenne
Pakistan	42%	43%	45%	2	2	Moyenne
Moyenne	45%	47%	49%	2	2	Moyenne
Angola	31%	32%	34%	2	2	Moyenne
Madagascar	27%	29%	30%	2	1	Inférieurs à la moyenne
Zimbabwe	73%	74%	76%	2	1	Inférieurs à la moyenne
Congo	38%	40%	41%	2	1	Inférieurs à la moyenne
Nigéria	65%	66%	67%	1	1	Inférieurs à la moyenne
Philippines	79%	80%	81%	1	1	Inférieurs à la moyenne
Tchad	10%	11%	12%	1	1	Inférieurs à la moyenne
République centrafricaine	13%	14%	14%	1	1	Inférieurs à la moyenne
Colombie	81%	81%	82%	1	1	Inférieurs à la moyenne

Source : Données 2020 extraites du [Rapport GEM VIEW](#) en février 2023

Comme indiqué dans les précédents rapports *Attention à l'écart*, ces moyennes cachent toutefois de grandes variations dans les modèles d'achèvement en fonction du genre. Dans 10 des 26 pays disposant de données, les filles ont moins de chances que les garçons de terminer le premier cycle de l'éducation secondaire ; dans quatre des 26 pays, elles sont proches de la parité,⁴⁸ et dans 12 des 26 pays, les filles ont plus de chances de terminer le premier cycle du secondaire que les garçons, avec une différence de 3 points de pourcentage ou plus. Les pays présentant les écarts les plus importants en faveur des garçons sont l'Afghanistan, le Congo et le Tchad. Les Philippines, Haïti et le Zimbabwe sont les pays où les écarts en faveur des filles sont les plus importants.

Tableau 13. Différence en points de pourcentage dans les taux d'achèvement du premier cycle de l'école secondaire entre les filles et les garçons dans les pays touchés par une crise

Pays	Féminin	Masculin	Différence en points de pourcentage
Afghanistan	38%	61%	-23
Congo	41%	63%	-22
Soudan du Sud	12%	23%	-11
Bangladesh	22%	31%	-10
Nigéria	67%	77%	-9
Burundi	14%	21%	-6
Angola	34%	40%	-6
TPO	45%	51%	-6
Ouganda	34%	39%	-5
Mali	26%	30%	-4
Myanmar	46%	46%	-1
Cameroun	45%	45%	0
Géorgie	99%	98%	1
Malawi	30%	28%	2
Kenya	48%	46%	3
Niger	26%	23%	3
Colombie	48%	46%	3
Madagascar	93%	90%	3
Sénégal	29%	26%	3
Philippines	99%	95%	4
RDC	82%	77%	6
Mauritanie	56%	50%	6
Éthiopie	31%	24%	7
Zimbabwe	76%	69%	7
Jordanie	41%	31%	10
Pakistan	81%	64%	17

Source : Données 2020 extraites du [Rapport GEM VIEW](#) en février 2023

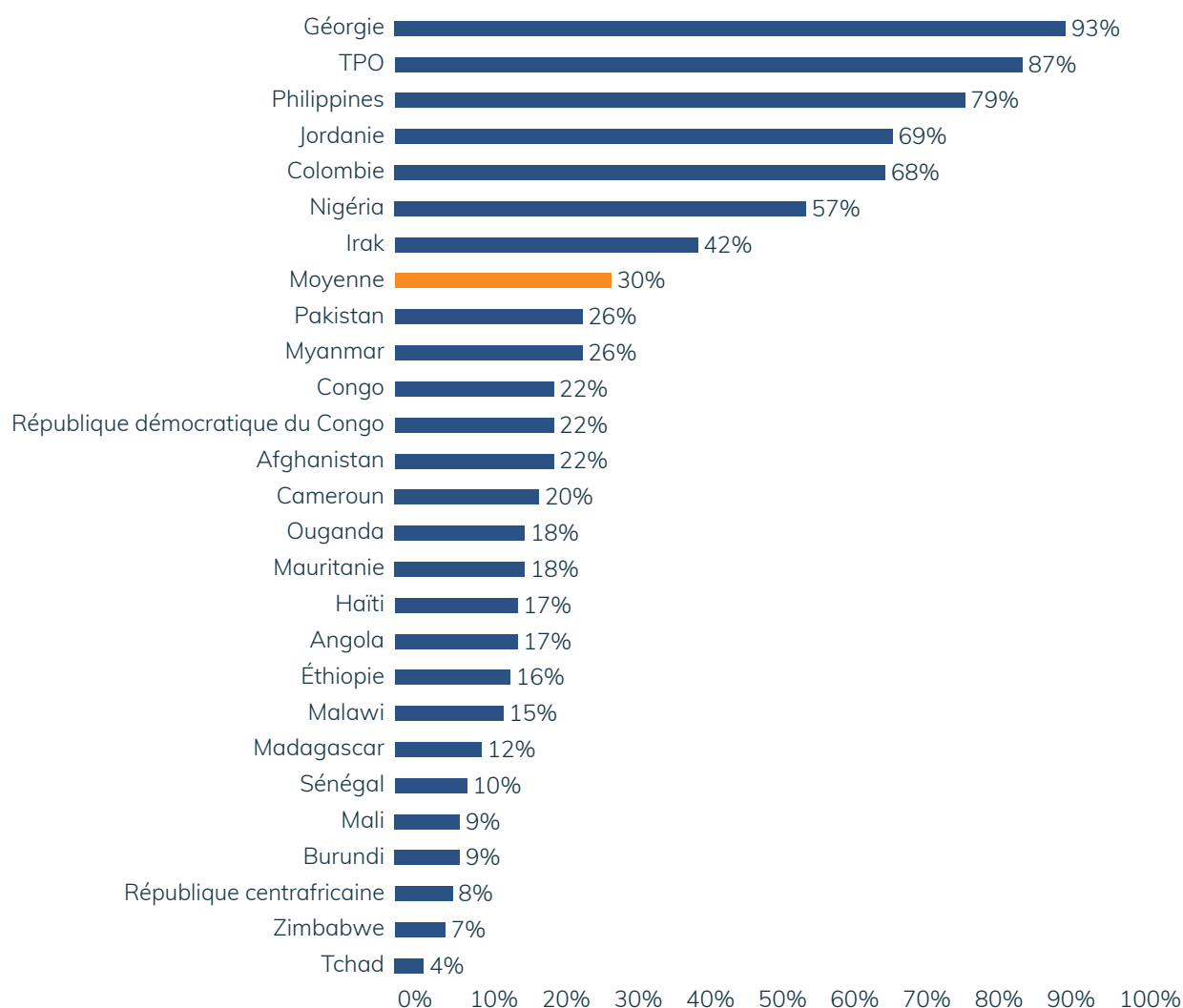
48 Le rapport entre les taux d'achèvement des filles et des garçons dans le premier cycle du secondaire se situe entre 0,97 et 1,03.

Entre 2016 et 2020, les filles et les garçons ont connu la même progression relative des taux d'achèvement dans six des 26 pays (Géorgie, Irak, Jordanie, Madagascar, Nigéria, TPO et Tchad). Les filles ont progressé davantage que les garçons dans 16 pays⁴⁹ ; dans la majorité des cas, il s'agissait d'un « rattrapage » des filles par rapport aux garçons, bien qu'il y ait eu quelques cas où les filles ont dépassé les garçons en termes de taux d'achèvement, comme en RDC, où les taux d'achèvement des filles et des garçons étaient de 44 % en 2016, avec une augmentation des filles à 48 % en 2020 et une augmentation des garçons à 46 % seulement. Au Burundi, au Congo et en Colombie, les garçons ont progressé davantage que les filles en termes de taux d'achèvement. Par exemple, au Congo, le pourcentage de filles achevant le premier cycle du secondaire est passé de 38 % à 41 % entre 2016 et 2020 ; les taux des garçons ont bondi de 52 % à 63 % au cours de la même période.

6.1.6. TAUX D'ACHÈVEMENT DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

Comme pour les autres niveaux d'éducation, la Géorgie, les TPO, les Philippines et la Jordanie figuraient parmi les pays ayant les taux d'achèvement les plus élevés dans le deuxième cycle du secondaire (93 %, 87 %, 79 % et 69 %, respectivement). Le Tchad et le Zimbabwe avaient les taux d'achèvement les plus bas de tous les pays (4 % et 7 %, respectivement).

Figure 23. Taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire (filles) dans les pays touchés par une crise



Source : Données 2020 extraites du *Rapport GEM VIEW* en février 2023

⁴⁹ Afghanistan, Angola, République centrafricaine, Cameroun, RDC, Éthiopie, Haïti, Mali, Myanmar, Maurice, Malawi, Pakistan, Philippines, Sénégal, Ouganda et Zimbabwe

L'évolution dans le temps montre une lente progression des taux d'achèvement des apprenantes, avec une moyenne de 0,5 point de pourcentage par an dans les pays touchés par une crise. Le tableau 14 montre les progrès relatifs entre 2016 et 2020 parmi les pays avec un taux d'achèvement inférieur à 90 % en 2016. L'Irak a enregistré les progrès les plus importants en termes d'assiduité, avec une augmentation de 8 points de pourcentage des taux d'achèvement des apprenantes au niveau du deuxième cycle du secondaire. Comme pour le premier cycle du secondaire, bien que l'Afghanistan ait enregistré des progrès supérieurs à la moyenne dans le deuxième cycle du secondaire, ces progrès ont été compromis par les restrictions imposées dans tout le pays aux filles qui fréquentent l'école secondaire et l'éducation supérieure (UNESCO, 2023).

Tableau 14. Évolution dans le temps des taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire (filles) par pays touché par une crise

Pays	Taux d'achèvement (%)			Différence en points de pourcentage		Progrès relatifs, 2016 à 2020
	2016	2018	2020	2016 à 2018	2018 à 2020	
Moyenne	28%	29%	30%	1	1	
Irak	34%	39%	42%	5	3	Supérieurs à la moyenne
Afghanistan	18%	20%	22%	2	2	Supérieurs à la moyenne
Pakistan	22%	24%	26%	2	2	Supérieurs à la moyenne
RDC	18%	20%	22%	2	2	Supérieurs à la moyenne
Cameroun	17%	18%	20%	2	2	Supérieurs à la moyenne
Nigéria	54%	55%	57%	1	2	Supérieurs à la moyenne
Ouganda	16%	17%	18%	1	2	Supérieurs à la moyenne
Myanmar	23%	25%	26%	1	1	Moyenne
Éthiopie	14%	15%	16%	1	1	Moyenne
Mauritanie	15%	17%	18%	1	1	Moyenne
Congo	19%	21%	22%	1	1	Moyenne
Malawi	13%	14%	15%	1	1	Moyenne
Haïti	15%	16%	17%	1	1	Moyenne
Sénégal	8%	9%	10%	1	1	Moyenne
Philippines	77%	78%	79%	1	1	Moyenne
TPO	86%	86%	87%	1	1	Moyenne
Burundi	7%	8%	9%	1	1	Moyenne
Angola	15%	16%	17%	1	1	Moyenne
Mali	8%	9%	9%	0	1	Inférieurs à la moyenne
Madagascar	11%	11%	12%	0	1	Inférieurs à la moyenne
Géorgie	92%	93%	93%	0	1	Inférieurs à la moyenne
Jordanie	68%	68%	69%	0	1	Inférieurs à la moyenne
République centrafricaine	7%	8%	8%	0	0	Inférieurs à la moyenne
Tchad	4%	4%	4%	0	0	Inférieurs à la moyenne
Zimbabwe	7%	7%	7%	0	0	Inférieurs à la moyenne
Colombie	71%	69%	68%	-2	0	Inférieurs à la moyenne

Source : Données 2020 extraites de *Rapport GEM VIEW* en février 2023

L'écart entre les sexes persiste dans les taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire (tableau 15). L'Afghanistan continue de présenter l'écart le plus important, avec des taux d'achèvement pour les filles inférieurs de 23 points de pourcentage à ceux des garçons ; le Nigeria présente le deuxième écart le plus important, avec un taux d'achèvement pour les filles inférieur de 15 points de pourcentage à celui des garçons. Dans cinq pays, le taux de progression des garçons et des filles était le même entre 2016 et 2020 (Afghanistan, Angola, Madagascar, Mali et Zimbabwe). Dans 15 pays, les filles ont progressé davantage que les garçons en ce qui concerne le taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire.⁵⁰ En Colombie, en Géorgie, en Irak et dans les TPO, les garçons ont progressé davantage que les filles. Pour les TPO, cela s'explique par le fait que les filles ont déjà des taux d'achèvement plus élevés que les garçons. En Irak, le taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire chez les garçons était inférieur à celui des filles en 2016 (34 % pour les filles et 32 % pour les garçons), les garçons ayant un taux d'achèvement plus élevé d'ici 2020 (42 % pour les filles et 45 % pour les garçons).

Tableau 15. Différence en points de pourcentage dans les taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire entre les filles et les garçons dans les pays touchés par une crise

Pays	Féminin	Masculin	Différence en points de pourcentage
Afghanistan	22%	44%	-23
Nigeria	57%	72%	-15
Myanmar	18%	27%	-10
Congo	22%	28%	-6
Mali	9%	15%	-6
Angola	17%	22%	-5
Soudan du Sud	4%	9%	-5
Burundi	8%	12%	-4
Zimbabwe	7%	10%	-3
Kenya	42%	45%	-3
Colombie	22%	24%	-3
Cameroun	20%	21%	-1
Sénégal	10%	11%	-1
Bangladesh	9%	9%	0
Ouganda	18%	18%	0
Niger	15%	15%	0
Malawi	12%	11%	1
Jordanie	17%	16%	1
Géorgie	93%	92%	2
TPO	26%	23%	3
Éthiopie	16%	13%	4
RDC	68%	63%	5
Mauritanie	26%	18%	8
Philippines	87%	76%	12
Pakistan	79%	63%	15
Madagascar	69%	53%	16

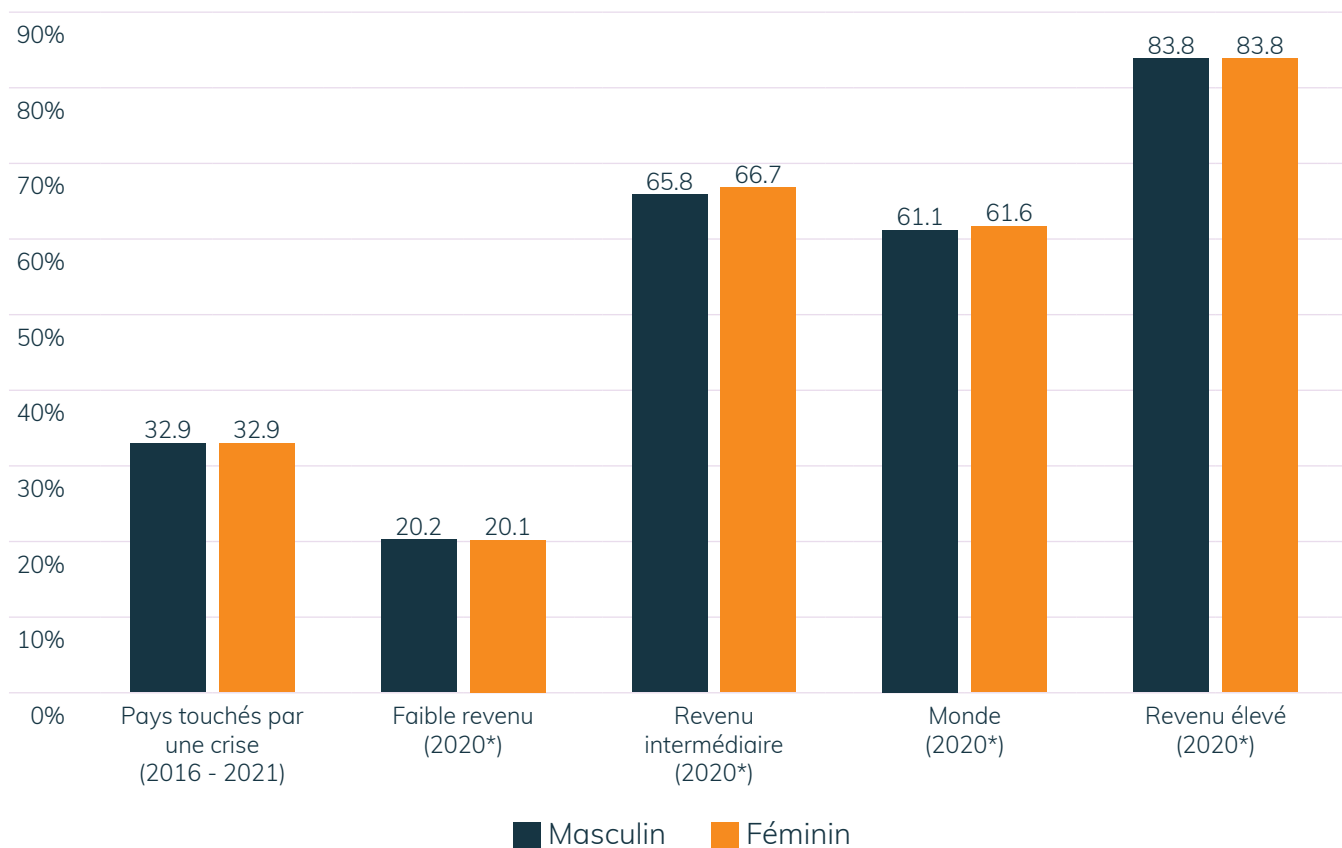
Source : Données 2020 extraites du [Rapport GEM VIEW](#) en février 2023

⁵⁰ Burundi, République centrafricaine, Cameroun, RDC, Congo, Éthiopie, Haïti, Myanmar, Maurice, Malawi, Pakistan, Philippines, Sénégal, Tchad et Ouganda

6.1.7. INSCRIPTION DANS L'ÉDUCATION MATERNELLE

Les chiffres des inscriptions en maternelle n'ont pas été mis à jour depuis *Attention à l'écart 2* pour la plupart des pays, les données jusqu'en 2020 étant disponibles auprès de l'ISU (sauf pour Bangladesh, Burkina Faso, Burundi, Djibouti, Éthiopie, Jordanie, Niger, TPO, Philippines, Sénégal, Somalie, Tchad et Zimbabwe). Le taux moyen d'inscription des garçons et des filles dans les pays touchés par un conflit est resté à 33 % au niveau de la maternelle.

Figure 24. Taux bruts d'inscription en maternelle dans les pays touchés par une crise, dans les PRFI et dans le monde (filles vs. garçons)



Source : Données extraites en janvier 2023 de la base de données de l'ISU ; la moyenne des pays touchés par une crise est basée sur les calculs personnels des autrices à partir des données disponibles les plus récentes (2016 - 2021) pour 33 pays dont les données sont disponibles

*Indique une estimation de l'ISU

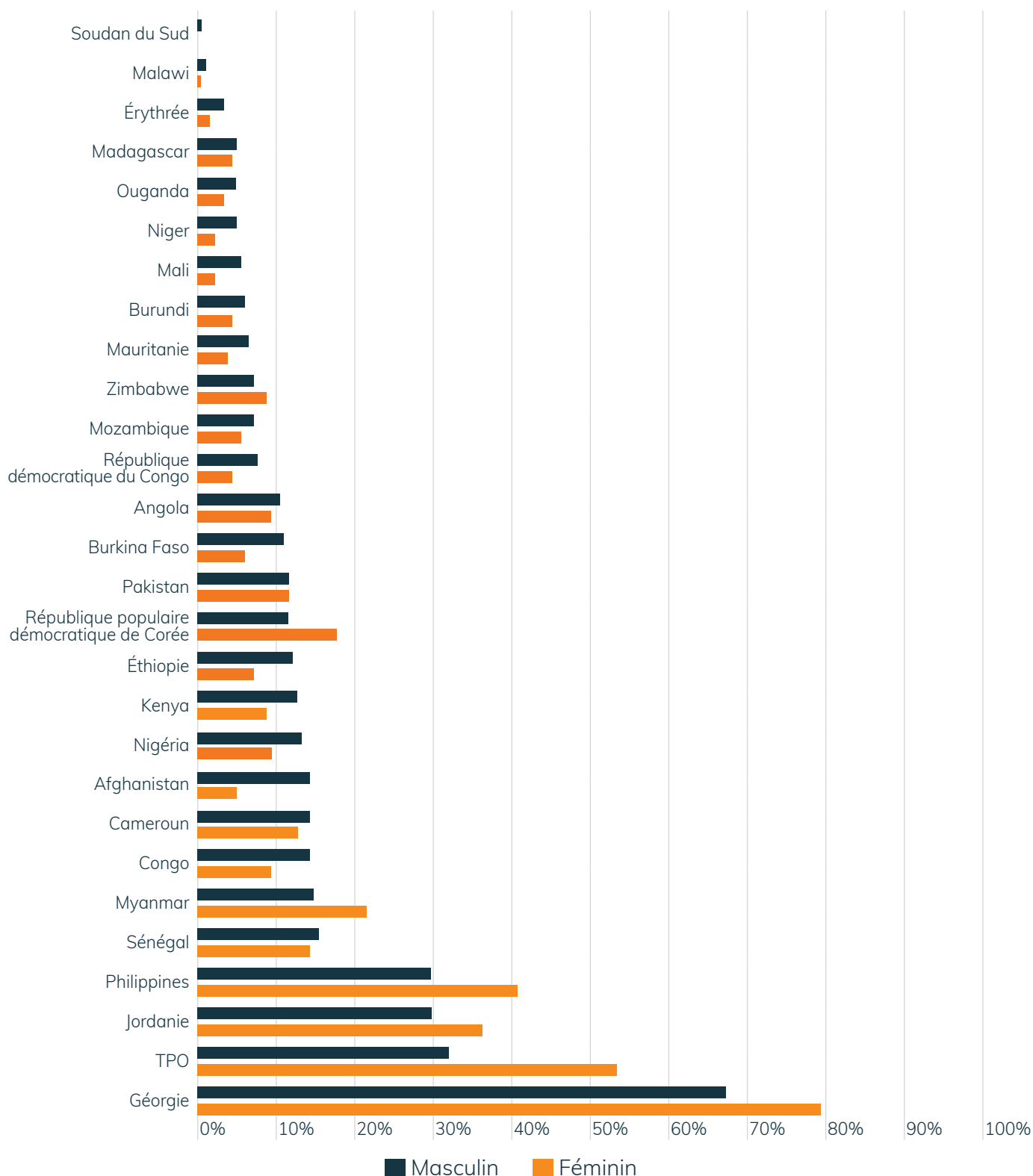
Il existe des différences entre les pays touchés par un conflit et inclus dans la base de données de l'ISU. Les pays ayant les taux d'inscription en maternelle les plus faibles sont le Burkina Faso, la République centrafricaine, le Tchad, la RDC, le Mali, le Niger, la Somalie, le Myanmar et le Yémen, avec des taux d'inscription inférieurs à 10 % ; soit un pays de plus que dans *Attention à l'écart 2*. En revanche, la Colombie, les Philippines, l'Ukraine, le Venezuela et le Zimbabwe ont tous un taux d'inscription en maternelle d'environ 70 %. Comme pour les pays les moins performants, un autre pays a atteint un taux d'inscription d'au moins 70 % par rapport à *Attention à l'écart 2*.

6.1.8. ÉDUCATION SUPÉRIEURE / ENSEIGNEMENT ET FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE

Dans l'ensemble, les taux bruts d'inscription à ce niveau sont similaires à ceux de *Attention à l'écart 2*, avec 20 % pour les filles et 21 % pour les garçons dans les pays touchés par une crise, bien que les pays varient considérablement. Dans l'ensemble, dans les pays où les taux bruts d'inscription dans l'éducation supérieure sont plus élevés, le taux d'inscription des femmes est généralement supérieur à celui des hommes. Dans les pays où les taux d'inscription sont globalement plus faibles, la probabilité que les hommes soient inscrits est légèrement supérieure à celle des femmes. À titre d'exemple, la Géorgie a le taux d'inscription dans l'éducation supérieure le plus élevé parmi les pays inclus dans l'analyse, et le taux

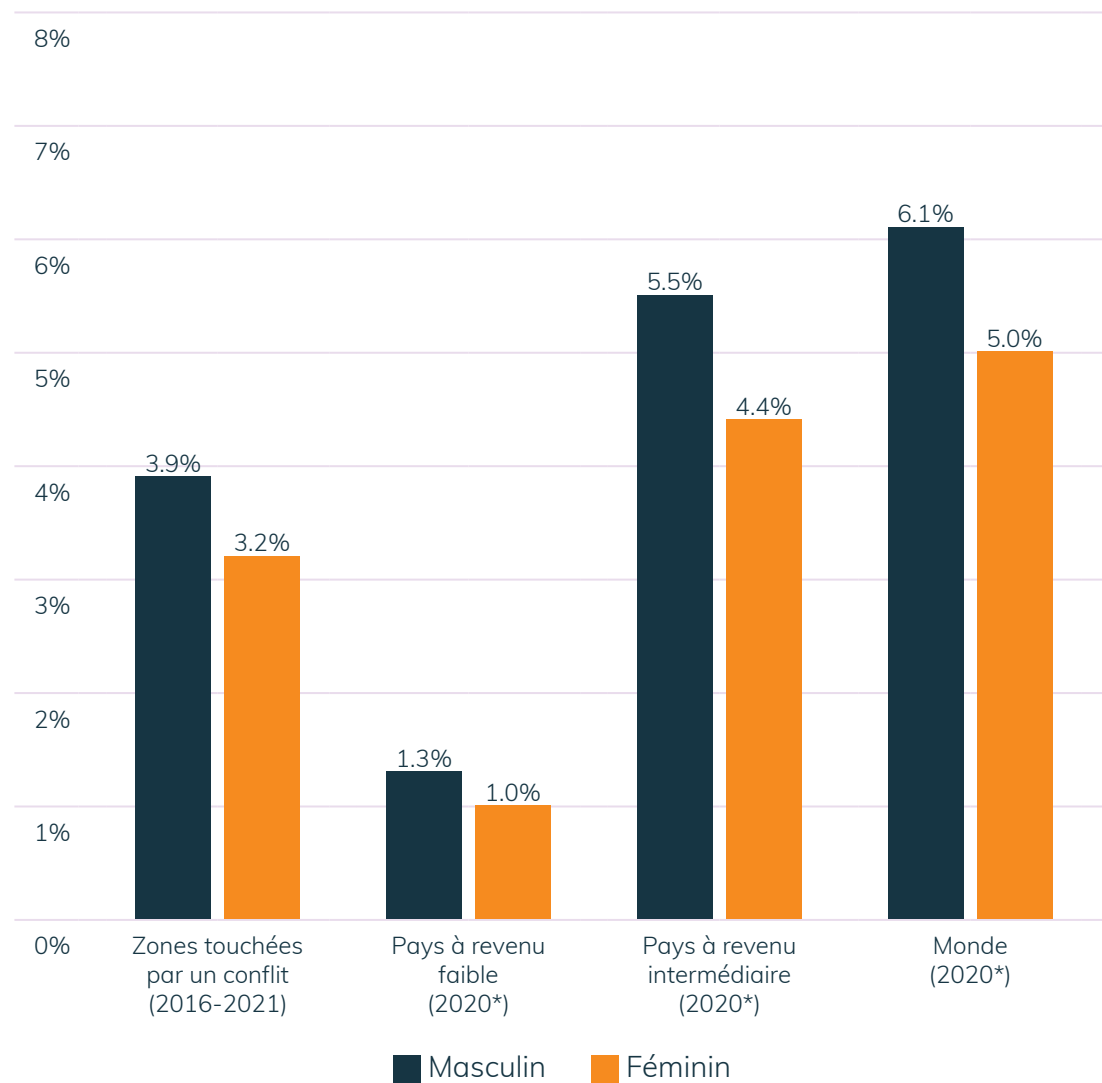
d'inscription des femmes était supérieur de 12 points de pourcentage à celui des hommes, alors que le Soudan du Sud avait le taux d'inscription dans l'éducation supérieure le plus bas et que le taux d'inscription des hommes était supérieur de 1 point de pourcentage. Il convient de noter que les données de trois pays qui ne disposaient auparavant d'aucune information sur cet indicateur sont désormais mises à jour dans la base de données ISU : Malawi, Mali et Nigéria. Il convient également de souligner qu'en raison des changements intervenus en Afghanistan depuis cette collecte des données, aucune femme ne poursuit d'éducation supérieure au moment de la rédaction de ce rapport (UNESCO, 2023).

Figure 25. Taux bruts d'inscription dans l'éducation supérieure pour les pays touchés par une crise, par genre (%)



Source : Données extraites en janvier 2023 de la [base de données de l'ISU](#) ; moyennes des pays touchés par une crise à partir des données disponibles les plus récentes (2016 - 2021) pour 28 pays dont les données sont disponibles

Figure 26. Proportion des jeunes de 15 à 24 ans inscrits dans l'éducation technique et professionnelle



Source : Données extraites en janvier 2023 de la base de données de l'ISU ; la moyenne des pays touchés par une crise est basée sur les calculs personnels des autrices à partir des données disponibles les plus récentes (2016 -2021) pour 19 pays touchés par une crise pour lesquels des données sont disponibles

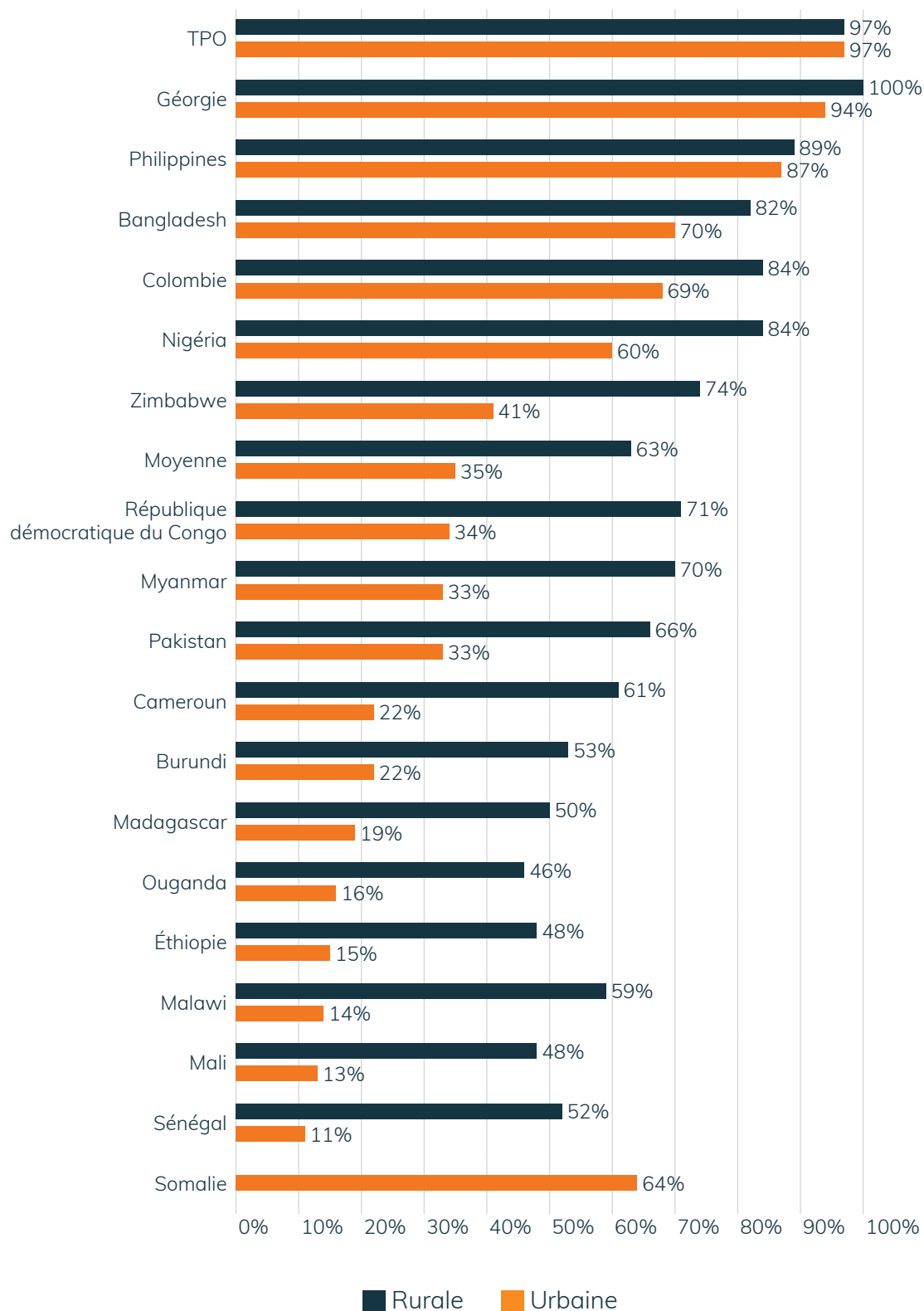
*Indique une estimation de l'ISU

Remarque : les données de 2021 disponibles pour les filles et les garçons au Burundi, à Djibouti, en Géorgie, en Jordanie et dans les TPO ; les autres pays disposent de données allant de 2016 à 2020

6.1.9. TAUX D'ACHÈVEMENT EN ZONES RURALE ET URBAINE

Les données de l'ISU révèlent des écarts dans les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire entre les filles dans les zones urbaines et rurales pour tous les pays analysés, à l'exception des TPO, avec un taux d'achèvement de 97 % pour toutes les filles (figure 27). C'est en Somalie que l'écart est le plus important, aucune fille n'ayant terminé le premier cycle du secondaire dans les zones rurales, contre 64 % dans les zones urbaines.

Figure 27. Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire dans les pays touchés par une crise pour les apprenantes en zones rurale et urbaine

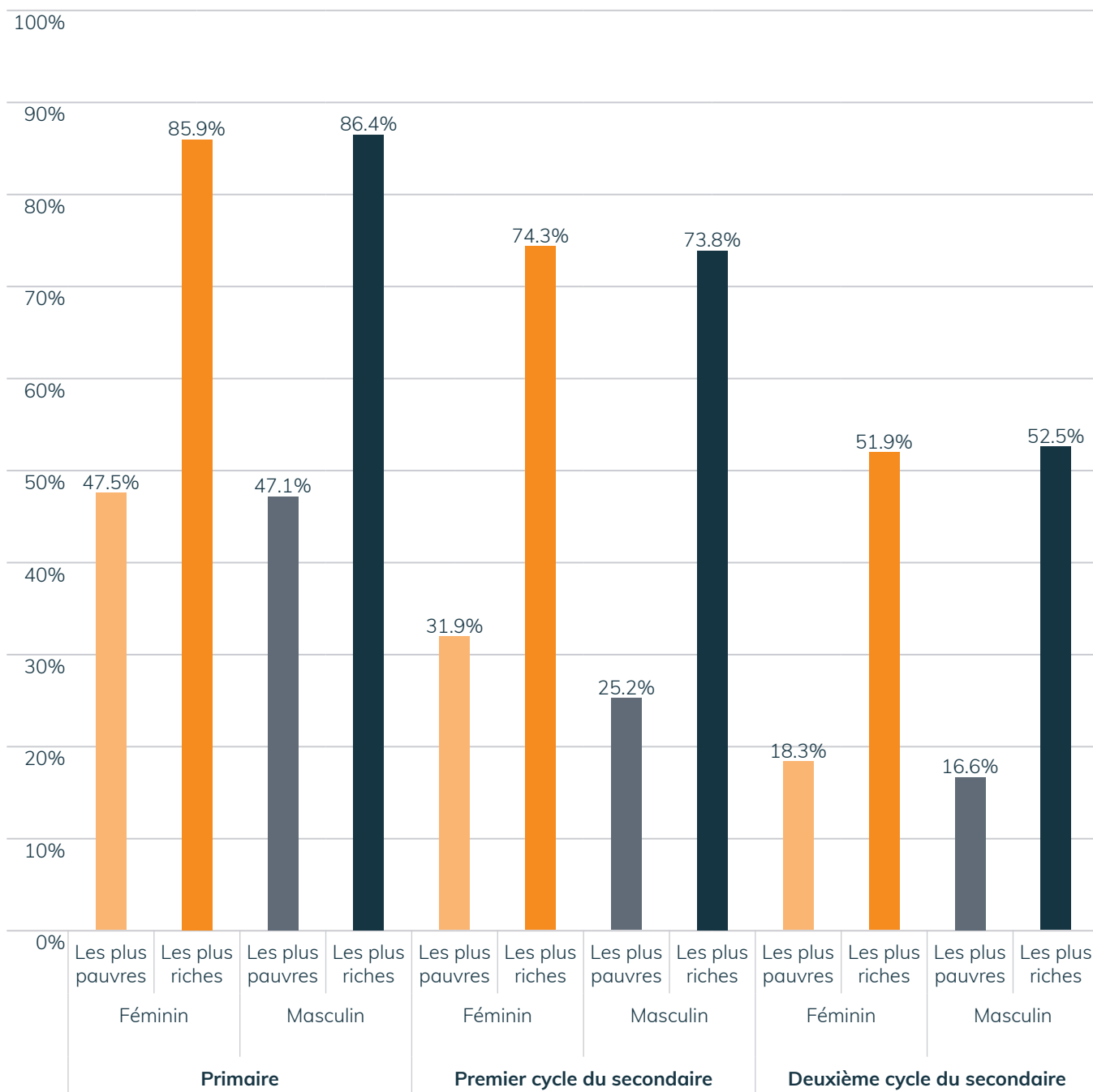


Source : Données extraites en janvier 2023 de la [base de données de l'ISU](#) ; les moyennes des pays touchés par une crise sont basées sur les calculs personnels des autrices à partir des données disponibles les plus récentes (2016-2020) pour 19 pays dont les données sont disponibles

6.1.10. QUINTILES DE RICHESSES ET TAUX D'ACHÈVEMENT

Des écarts importants subsistent entre les apprenants les plus riches et les plus pauvres en termes de taux d'achèvement à tous les niveaux d'éducation (figure 28). Les taux d'achèvement des apprenants garçons et filles étaient largement similaires dans les quintiles de richesse à tous les niveaux d'éducation, l'écart étant le plus important dans le premier cycle du secondaire (32 % chez les filles les plus pauvres contre 25 % chez les garçons les plus pauvres).

Figure 28. Taux moyens d'achèvement dans les pays touchés par une crise, par sexe et par quintile de richesse les plus pauvres/les plus riches*



Source : Données extraites en janvier 2023 de la base de données de l'ISU ; les moyennes sont basées sur les calculs personnels des auteures à partir des données disponibles les plus récentes (2016-2020) pour 23 pays dont les données sont disponibles

* Pas d'augmentation du nombre de pays par rapport au rapport précédent, mais les statistiques de certains pays ont été mises à jour et ajustées à la hausse

6.2. APPRENTISSAGE

Bien que des progrès aient été réalisés en ce qui concerne les données sur l'apprentissage, ils sont lents (tableau 16). Depuis 2021, un pays supplémentaire a déclaré avoir réalisé une évaluation de l'apprentissage au niveau primaire, et moins de deux tiers des pays touchés par un conflit ont réalisé des évaluations de l'apprentissage représentatives au niveau national à la fin de l'enseignement primaire au cours des cinq dernières années.

Tableau 16. Données de l'ISU sur les évaluations de l'apprentissage réalisées depuis 2018 dans les pays touchés par une crise

Année ou niveau d'éducation	Discipline/matière	# de pays touchés par une crise ayant réalisé une évaluation de l'apprentissage (n = 44)
Fin de la 2e ou 3e année	Mathématiques	28
	Lecture	30
Fin du primaire	Mathématiques	29
	Lecture	26
Fin du premier cycle du secondaire	Mathématiques	34
	Lecture	33

Source : Données extraites en janvier 2023 de la [base de données de l'ISU](#) ; les données sont disponibles pour les 44 pays touchés par une crise

Un [rapport récent de ECW \(2022c\)](#) présente une nouvelle méthodologie pour estimer le nombre d'enfants dans les pays touchés par une crise qui ont besoin d'un soutien, et il propose de nouvelles options pour déterminer la perte d'apprentissage. Cette approche met toutefois en évidence les difficultés de la ventilation par sexe des données d'apprentissage, car le manque de données primaires disponibles pour les résultats d'apprentissage signifie que la ventilation est généralement impossible. ECW publie des estimations globales pour les enfants scolarisés et qui ne sont pas en apprentissage. Selon les estimations de ECW, 91 % des enfants scolarisés dans les pays couverts par les plans/appels inter-agences ne sont pas en apprentissage (tableau 17). On estime que les enfants et les adolescents obtiennent de moins bons résultats en mathématiques qu'en lecture, bien que le tableau soit sombre pour les deux matières. ECW considère qu'au total, 89 % de tous les enfants et adolescents touchés par une crise dans le monde, qu'ils soient scolarisés ou déscolarisés, ne sont pas en apprentissage (ECW, 2022c, p. 20).

Tableau 17. Estimations de 222 millions d'enfants et d'adolescents en âge d'être scolarisés, qui vivent dans des contextes de crise, qui sont fréquentent l'école mais n'apprennent pas

Dimension	Total	% en situation de crise prolongée	% dans les pays couverts par les plans / appels inter-agences
Scolarisés, n'atteignant pas le niveau minimum de compétence (lecture)	87,27 millions (85 % de celles et ceux scolarisés en primaire ou dans le premier cycle du secondaire)	83%	92%
Scolarisés, n'atteignant pas le niveau minimum de compétence (mathématiques)	93,04 millions (91% de celles et ceux qui sont scolarisés en primaire ou dans le premier cycle du secondaire)	83%	92%
Scolarisés dans le deuxième le cycle de l'école secondaire, en difficulté d'apprentissage	26,56 millions (90 % de celles et ceux scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire)	85%	90%
Total général, sont scolarisés, mais n'apprennent pas	119,6 millions (91 % des celles et ceux qui sont scolarisés)	84%	91%

Source : ECW (2022c, p. 20)



CHAPITRE 7. FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES FEMMES DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UNE CRISE

Principales constatations

- La disponibilité des données sur le financement de l'éducation s'est améliorée. Des données sur les dépenses nationales en éducation sont désormais disponibles pour 33 pays touchés par une situation de crise.
- De 2016 à 2020, on observe une légère baisse du pourcentage des dépenses publiques consacrées à l'éducation : 13,5 % à 12,9 %. Le pourcentage du PIB consacré à l'éducation est resté constant, à 3,4%.
- Le financement de l'appel humanitaire demandé par l'éducation est passé de 876 millions de dollars américains en 2018 à 2,954 milliards de dollars américains en 2020, en partie à cause de la crise ukrainienne. La proportion des appels en matière d'éducation financés était de 48,2 % en 2018, de 39,8 % en 2020 et de 26,4 % en 2022 en raison de l'augmentation de la demande, bien que les niveaux de financement soient restés stables.
- La proportion du financement de l'éducation par l'APD ciblant l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes a augmenté dans l'ensemble du secteur, avec une augmentation particulière du financement ciblé au niveau post-secondaire.
- Le soutien à l'éducation est menacé par l'augmentation du nombre de crises émergentes et prolongées dans le monde, notamment le conflit en cours en Ukraine et les conséquences de la COVID-19. Cette situation continue de créer des priorités de financement concurrentes, ce qui conduit les donateurs à modifier leurs dotations.

7.1 DÉPENSES PUBLIQUES NATIONALES

Le Cadre d'action Éducation 2030 a exhorté les gouvernements à s'engager à allouer 4 % à 6 % du PIB d'un pays, ou au moins 15 % à 20 % des dépenses publiques totales, au secteur de l'éducation (UNESCO, 2015b ; Global Education Meeting, 2021 ; INEE, 2022b). Au total, 21 états touchés par une situation de crise se sont engagés à atteindre ces objectifs en approuvant la Déclaration de Paris et/ou la Déclaration de Kenyatta.

Cependant, peu de pays touchés par une situation de crise atteignent ce seuil, car leurs moyennes nationales au fil du temps ont toujours été inférieures au seuil minimum de dépenses établi (INEE, 2022b). En plus d'être faibles, les dépenses publiques nationales sont souvent inéquitables, car les dépenses publiques par élève au niveau supérieur sont généralement beaucoup plus élevées, mais ce sont surtout les élèves des foyers les plus aisés qui en bénéficient (UNESCO, 2021). Par exemple, au Bangladesh et aux Philippines, les enfants du quintile des foyers les plus riches mobilisent environ 25 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation, contre 15 % pour les enfants du quintile le plus pauvre (UNICEF, 2020b).

Cette section utilise les données de l'ISU pour établir les engagements des gouvernements à l'égard de ces points de référence internationaux en matière de dépenses d'éducation, et les données disponibles ont augmenté depuis *Attention à l'écart 2*. Dans la base de données de l'ISU, les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB les plus récentes ont été actualisées dans 29 pays pour 2020, et 10 autres pays ont publié leurs données pour 2021.⁵¹ En revanche, quatre pays disposaient de données récentes (2020) rapportées dans *Attention à l'écart 2*.⁵² Par ailleurs, 29 des 44 pays ont publié des données pour 2020 sur les dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales, contre 11 pays dans *Attention à l'écart 2* ; 26 pays ont actualisé leurs dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales pour 2021, et 15 pays l'ont fait pour 2022.

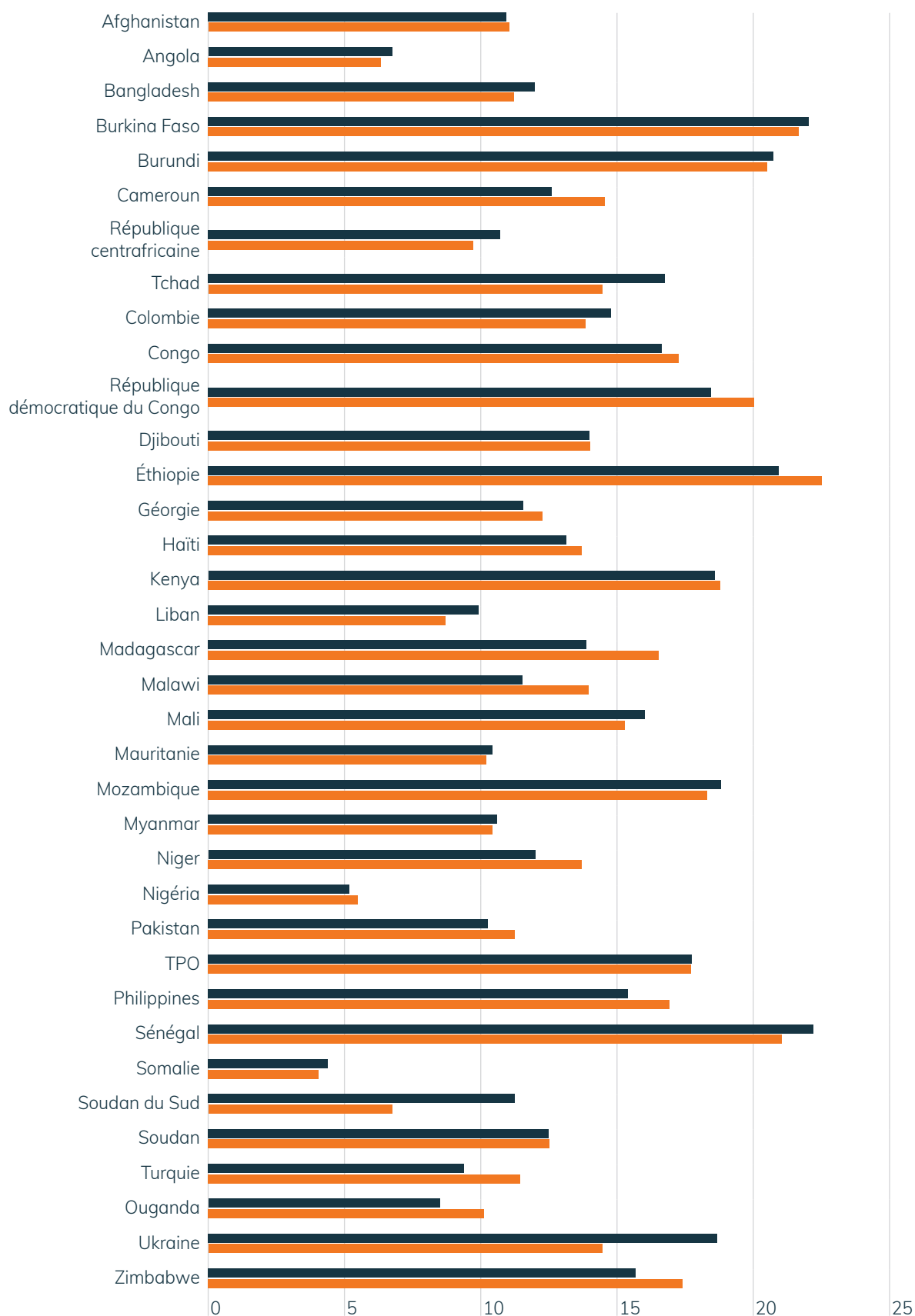
D'après les données actualisées, il est évident que depuis *Attention à l'écart 2*, le Burundi a rejoint le Burkina Faso, l'Éthiopie et le Sénégal en tant que pays ayant rempli les deux critères de référence souhaités : 4 % du PIB et 20 % des dépenses publiques (voir le Cadre d'action Éducation 2030, la Déclaration de Paris et la Déclaration de Kenyatta). D'autres – dont le Tchad, la Colombie, le Kenya, le Mali, le Mozambique, les TPO et l'Ukraine – atteignent le seuil de 4 % du PIB, mais n'atteignent pas 20 % des dépenses publiques. L'analyse de cette année dans *Education Finance Watch* suggère que ces changements budgétaires peuvent être principalement dus à l'évolution de l'espace fiscal, des groupes économiques et des ressources globales disponibles pour les budgets gouvernementaux. Les pays dont les performances macroéconomiques étaient médiocres avant la COVID risquent d'avoir des performances bien pires après celle-ci, ce qui laisse penser que les inégalités dans les dépenses nationales d'éducation ne peuvent que s'aggraver (ISU de l'UNESCO et Banque mondiale, 2022).

En comparant les dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage total des dépenses publiques par rapport à la moyenne nationale des dépenses entre 2018 et 2022, nous constatons que la plupart des états touchés par une crise ont dépensé une somme proche ou légèrement inférieure à leur moyenne au cours de la dernière année pour laquelle des données sont disponibles. Certains pays touchés par une crise ont effectivement dépensé une proportion plus élevée que la moyenne ; le Sénégal a dépensé 1,1 point de pourcentage de plus et le Tchad 2,3 points de pourcentage de plus en 2022.

51 Bangladesh, Tchad, RDC, Géorgie, Kenya, Mali, Mauritanie, Ouganda, Pakistan et Jordanie

52 Les quatre pays sont la Géorgie, le Kenya, le Malawi et la Mauritanie. La Colombie, les Philippines et le Sénégal ont depuis ajouté leurs données pour 2020.

Figure 29. Dépenses publiques pour l'éducation dans les pays touchés par une crise (dernières données disponibles comparées aux moyennes pour 2018-2022)

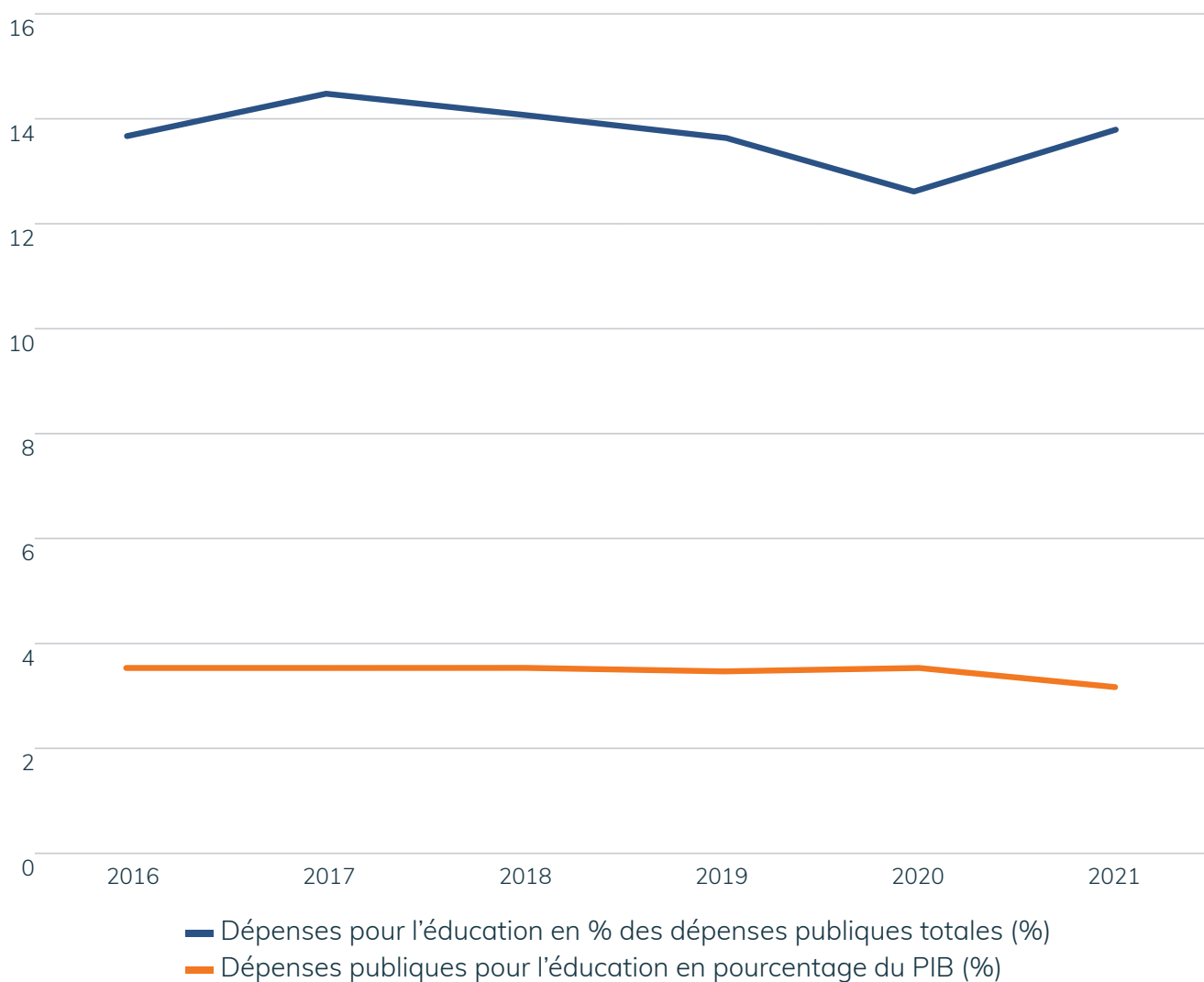


■ Dépenses publiques pour l'éducation en % des dépenses publiques totales. Moyenne de 2018 à 2022
 ■ Dépenses publiques pour l'éducation en % des dépenses publiques totales. Dernières données disponibles (2017-2022)

Source : Données extraites en février 2023 de [la base de données de l'ISU](#) ; données disponibles les plus récentes (2017-2022) pour 36 pays touchés par une crise et pour lesquels des données sont disponibles

En comparant le pourcentage moyen des dépenses pour un ensemble cohérent⁵³ de pays touchés par une crise entre 2016 et 2021, nous constatons une légère baisse du pourcentage des dépenses publiques consacrées à l'éducation de 2019 à 2020, passant de 13,7 % à 12,6 %, les dépenses revenant aux niveaux de 2019 en 2021 (figure 29). Le pourcentage du PIB consacré à l'éducation est resté relativement constant dans le temps, 3,4 % en moyenne, avec une légère baisse à 3,2 % en 2021.

Figure 30. Évolutions des moyennes pour un ensemble cohérent de pays avec des données pour 2016-2021⁵⁴



Source : Données extraites en février 2023 de la base de données de l'ISU ; données disponibles les plus récentes (2017-2022) pour 34 pays touchés par une crise et pour lesquels des données sont disponibles

Comme pour l'analyse des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, ce rapport classe les pays en fonction de leurs dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques. Si l'on examine les tendances dans les 29 pays disposant de données suffisantes, on constate que les pays sont plus nombreux à diminuer le pourcentage consacré à l'éducation qu'à l'augmenter (14 contre neuf). Plus inquiétant encore, le taux de dépenses est faible et en baisse dans 13 pays. Au Zimbabwe, l'investissement dans l'éducation par rapport aux dépenses totales a chuté de plus de 6,5 points de pourcentage au cours de la période, et les dépenses au Malawi et au Pakistan de plus de 4 points de pourcentage. Parmi les points positifs, les dépenses publiques au Soudan du Sud sont passées de moins de 1 % des dépenses publiques en 2016 à plus de 10 % en 2021.

53 Sur la base de 34 pays ayant au moins trois points de données pour les deux indicateurs sur la période. Les points de données manquants ont été remplacés par des estimations basées sur les données moyennes des années adjacentes. Pays : Angola, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, RDC, Djibouti, Éthiopie, Kenya, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, Niger, Sénégal, Seychelles, Somalie, Ouganda, Zimbabwe, Afghanistan, Bangladesh, Pakistan, Myanmar, Philippines, Colombie, Haïti, Ukraine, Géorgie, Jordanie, Liban et TPO.

54 Lorsque des pays font défaut, un seul point de données annuel a été estimé à partir des données des années adjacentes.

Tableau 18. Évolution des dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales

Dépenses publiques en % du PIB (données les plus récentes)	Baisse* des dépenses en % des dépenses publiques totales (2016-2021)	Faible évolution* dans les dépenses (moins de 0,5 %) (2016 – 2021)	Dépenses en hausse* en % des dépenses (2016-2021)
Faibles dépenses publiques pour l'éducation (<18%) (valeur moyenne 2018-2022)	Afghanistan	Angola	République centrafricaine
	Bangladesh	Cameroun	Congo
	Tchad	Colombie	Liban
	Géorgie	Haïti	Mauritanie
	Madagascar	Mali	Somalie
	Malawi		Soudan du Sud
	Niger		Ukraine
	Nigéria		
	Pakistan		
	Philippines		
	Turquie		
	Ouganda		
	Zimbabwe		
Dépenses publiques élevées pour l'éducation (>18%) (valeur moyenne 2018-2022)	Mozambique	Burundi	Burkina Faso Sénégal

Source : Données extraites en janvier 2023 de la base de données de l'ISU

*Évolution calculée sur la base de la différence entre la moyenne des dépenses en 2016 et 2017, comparée à la moyenne des données de 2020 et 2021

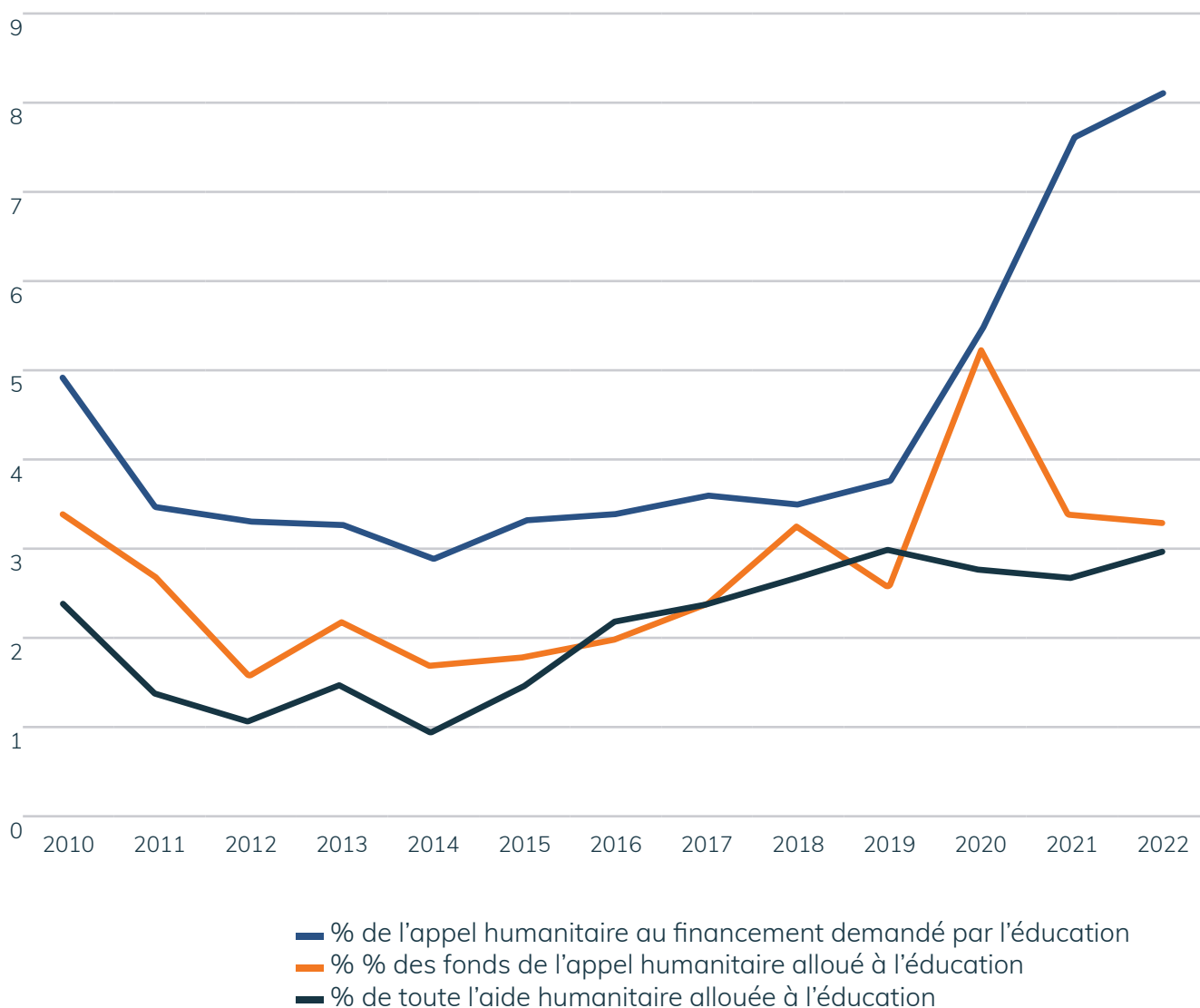
Le rapport *Education Finance Watch Report 2022* (ISU de l'UNESCO et de la Banque Mondiale, 2022) examine l'évolution des budgets nationaux de l'éducation depuis le début de la COVID-19. Il en ressort que les pays à revenu moyen supérieur et ceux à revenu élevé ont donné la priorité à l'éducation dans leur budget 2022, l'éducation prenant une plus grande part du budget total du gouvernement. Pour les pays à revenu faible ou à revenu intermédiaire inférieure,⁵⁵ la part du budget consacrée à l'éducation a diminué en 2020, s'est redressée en 2021, mais a de nouveau diminué en 2022, restant ainsi inférieure aux niveaux de 2019. Au total, 65 % des PRFI ont réduit leur budget consacré à l'éducation, bien que les réductions moyennes aient été moins importantes qu'avant la COVID. Cette divergence menace d'exacerber les inégalités dans les dépenses d'éducation.

55 28 pays dont les données sont disponibles dans la base de données de l'ISU

7.2. DÉPENSES INTERNATIONALES

Dans cette section, nous examinons les dépenses internationales d'éducation, en particulier l'aide humanitaire mondiale accordée à l'éducation. Le \pm facilite cette analyse en fournissant des données classées par secteur, ce qui permet de déterminer le financement alloué au secteur de l'éducation au fil du temps. Les données elles-mêmes sont classées par appel/demande de financement, financement alloué/financement réel et aide humanitaire totale allouée à l'éducation. La proportion de l'ensemble de l'aide humanitaire allouée à l'éducation au cours des cinq dernières années (2018-2022) est restée relativement stable, à 2,8 %, tandis que la catégorie des appels et demandes de financement a augmenté, atteignant un pic en 2022 (figure 31).

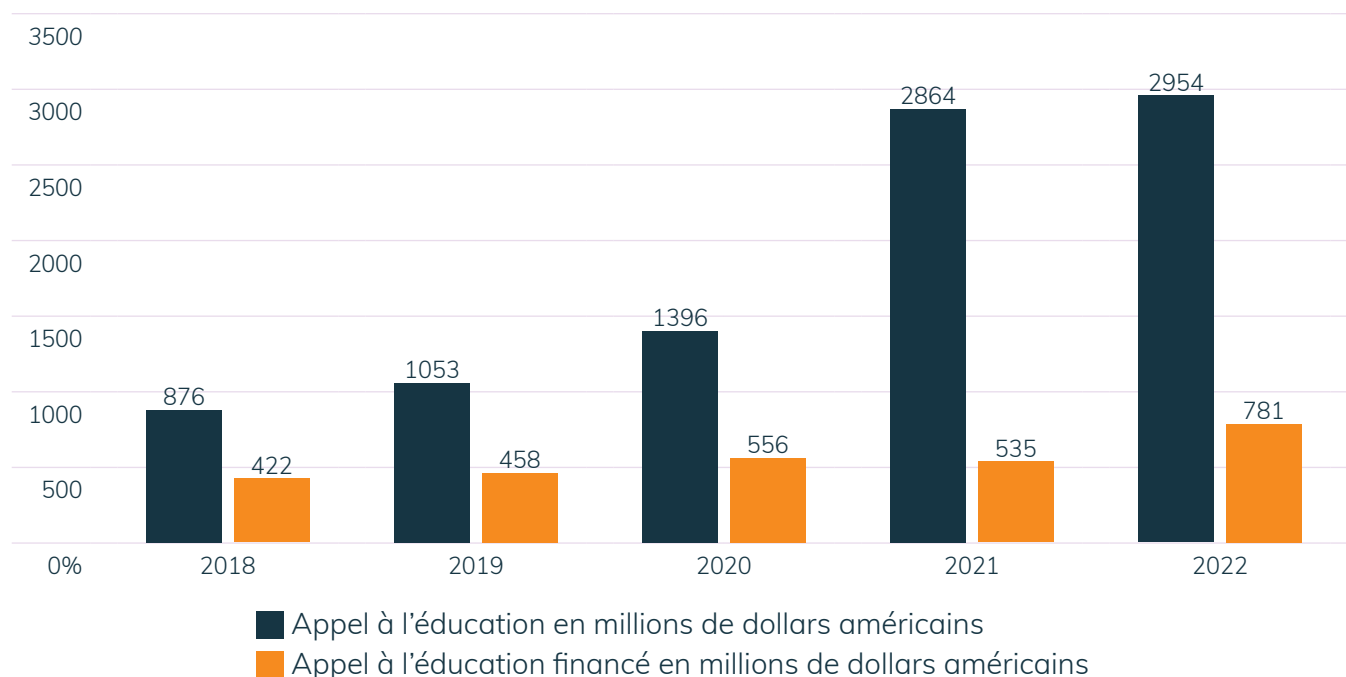
Figure 31. Proportion de l'aide humanitaire consacrée à l'éducation, de 2010 à 2021



Source : Extraits en janvier 2023 du [Service de suivi financier de l'OCHA](#)

En chiffres absolus, les appels au financement de l'éducation sont passés de 876 millions de dollars américains en 2018 à 2,954 milliards de dollars américains en 2020 (figure 32). Toutefois, les demandes de financement ne se traduisent pas nécessairement par du financement. De fait, le nombre d'appels financés a diminué au cours de la période de cinq ans, passant de 48,2 % en 2018 à 39,8 % en 2020 et à 26,4 % en 2022.

Figure 32. Appels à l'aide humanitaire en faveur de l'éducation en chiffres absolus



Source : Extraits en janvier 2023 du *Service de suivi financier de l'OCHA*

L'analyse de l'*Observatoire du financement de l'éducation 2022* (ISU de l'UNESCO et Banque mondiale, 2022) utilise des données provenant d'un large éventail de sources.⁵⁶ L'analyse montre que l'aide directe globale aux causes humanitaires dans l'éducation (à l'exclusion du soutien budgétaire direct) a stagné entre 2018 et 2022, et qu'elle a diminué de 359 millions de dollars américains parmi les donateurs bilatéraux. Quatre donateurs ont concentré la diminution (Arabie Saoudite, Turquie, Royaume-Uni et États-Unis), tandis que la France, l'Allemagne, et le Japon ont augmenté leur aide à l'éducation de 597 millions de dollars américains. Plusieurs donateurs ont annoncé que le financement sera réaffecté en raison de la crise en cours et à la suite de la COVID-19. Par exemple, la Norvège a réduit son soutien à l'éducation de 19 millions de dollars américains en 2020 et a reporté les paiements au Partenariat mondial pour l'éducation, tandis que l'Allemagne s'est engagée à réaffecter les budgets d'aide pour soutenir les personnes réfugiées ukrainiennes. Il est difficile de savoir si ces fonds ont été alloués aux personnes réfugiées ukrainiennes en général ou à celles et ceux qui entrent dans les pays respectifs qui allouent l'aide.

De nouvelles crises, comme la guerre en Ukraine, peuvent poser un défi au paysage du financement, dans lequel les fonds sont réaffectés plutôt qu'augmentés pour répondre à une nouvelle crise. L'aide internationale a été redirigée vers l'Ukraine au détriment d'autres crises, au lieu d'allouer des fonds supplémentaires. Le Royaume-Uni, par exemple, a financé les coûts d'accueil des personnes réfugiées ukrainiennes sur son budget d'aide, et l'on estime que jusqu'à un quart du budget d'aide annuel du Royaume-Uni a été consacré à l'accueil des personnes réfugiées en 2022 (Hughes et Mitchell, 2022). La Suède et le Danemark ont annoncé des coupes dans d'autres priorités d'aide après avoir redirigé des fonds vers la crise ukrainienne, soit 14 % du budget d'aide de la Suède et 10 % du budget d'aide du Danemark pour 2021 (Ritchie et Breed, 2022). En novembre 2022, la Suède avait ainsi réaffecté 150 000 dollars américains destinés au Sri Lanka, et le Danemark avait quant à lui réorienté des fonds précédemment alloués à la Syrie, au Mali, au Burkina Faso et au Bangladesh (Sajjad, 2022).

Encadré 16. Conférence sur le financement de haut niveau d'ECW

Lors de la conférence sur le financement de haut niveau d'ECW 2023, 17 donateurs ont annoncé des promesses de dons d'un montant total de 826 millions de dollars américains pour ECW. Cinq des 17 contributions provenaient de nouveaux donateurs (Global Business Coalition, Italie, Qatar, Espagne et Zürcher Kantonalbank). L'engagement le plus important de la journée est venu du Royaume-Uni, avec l'annonce d'un nouveau financement de 80 millions de livres sterling pour ECW. L'Allemagne reste le premier donateur d'ECW, avec un engagement total de 210 millions d'euros.

Lors de la conférence, ECW a reçu des dons de donateurs traditionnels et non traditionnels, avec un large soutien des gouvernements, des agences des Nations Unies, du secteur privé, des OSC et d'autres partenaires stratégiques. La stratégie d'ECW vise à obtenir 1,5 milliard de dollars américains au total pour mettre en œuvre son plan stratégique 2023-2026.

Source: ECW (2023b)

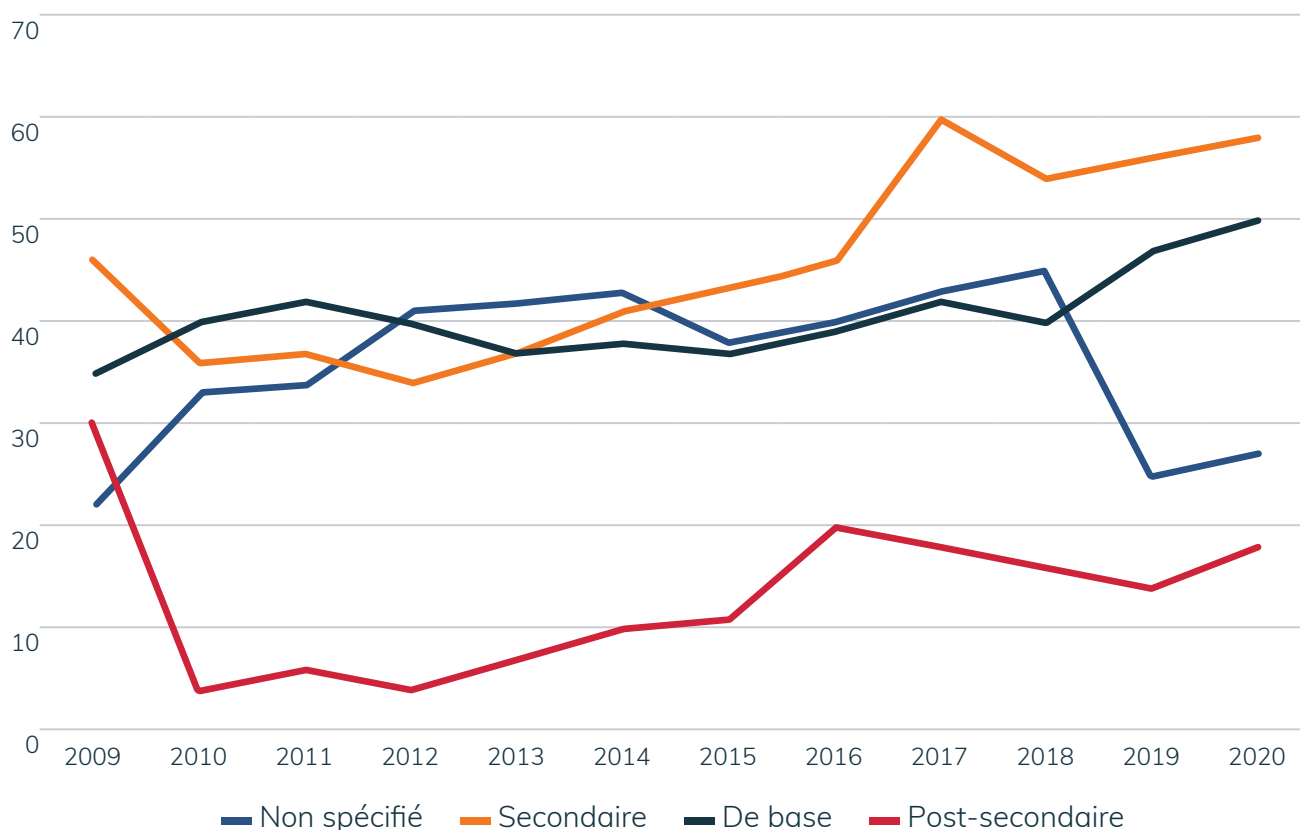
⁵⁶ Comprend des données de l'UNESCO, de la Banque mondiale, du Fonds monétaire international et de l'OCDE
CHAPITRE 7. FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES FEMMES DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UNE CRISE

7.3. DÉPENSES INTERNATIONALES CONSACRÉES AUX FILLES ET AUX FEMMES

Les données relatives à l'APD, telles qu'elles figurent dans la base de données du Service de suivi financier de l'OCHA et du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE, ne détaillent pas les domaines prioritaires spécifiques de l'éducation des femmes et des filles soutenus par le financement humanitaire de l'éducation dans les pays bénéficiaires. Comme dans les rapports Attention à l'écart précédents, nous devons noter que l'aide à d'autres secteurs (par exemple, la santé, la prévention de la VBG, la protection et la protection de l'enfance) peut soutenir les efforts visant à surmonter les obstacles à l'éducation liés au genre, mais ne serait pas prise en compte dans le financement de l'éducation.

En analysant les données du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE sur l'aide au développement qui soutient l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes, nous constatons que la proportion des dépenses consacrées aux niveaux d'éducation de base pour les 44 pays touchés par une crise a progressivement augmenté, passant de 35 % en 2009 à 50 % en 2020. Cette croissance est également observable au niveau secondaire, passant de 36 % en 2010 à un pic en 2017 (60 %) et à une légère baisse en 2020 (58 %) (figure 33).

Figure 33. Proportion de l'aide à l'éducation ciblant l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes, 2009 à 2020 (%)



Source : Extraits en janvier 2023 de la [base de données du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE](#)

Depuis Attention à l'écart 2, les dépenses sectorielles sont davantage axées sur le genre, notamment en ce qui concerne le financement de l'éducation post-secondaire. Il faut notamment noter que l'APD ciblant l'égalité entre les sexes au niveau de l'éducation primaire/de base a continué d'augmenter, bien que le [Rapport 2022 sur l'ODD : indice du genre](#) évoque la façon dont les voix des adolescentes et des femmes sont souvent absentes de la prise de décision sur la façon dont l'aide à l'éducation est dépensée (Equal Measures 2030, 2022). Il en résulte que le point de vue des femmes et des filles n'est pas suffisamment pris en compte dans la conception et le ciblage du financement.



Éthiopie. 2019 © GPE

CHAPITRE 8. CONCLUSIONS

8.1 PREUVE DES PROGRÈS RÉALISÉS

Les données montrent que des progrès ont été accomplis dans la réalisation des objectifs fixés dans la Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité. Ces progrès sont plus faciles à observer que dans les rapports *Attention à l'écart* précédents grâce aux nouveaux modèles statistiques utilisés par l'équipe du rapport GEM pour mettre à disposition une série chronologique de taux d'achèvement pour un large éventail de pays. Les principales évolutions sont les suivantes :

- Les taux moyens de déscolarisation des filles dans les pays touchés par une crise ont baissé aux niveaux du primaire, du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire entre 2018 et 2020. Toutefois, ce chiffre diminue encore très lentement : par exemple, seulement 0,25 point de pourcentage par an au niveau du primaire. Sans un investissement et un soutien accrus, il faudra attendre 2090 pour que toutes les filles qui vivent dans des situations de crise et qui sont en âge d'être scolarisées à l'école primaire aient accès à l'école.
- Alors que les taux de déscolarisation restent plus élevés pour les filles que pour les garçons dans les pays touchés par une crise, les écarts liés au genre pour les enfants déscolarisés dans le niveau secondaire se réduisent, passant de 6 points de pourcentage en 2016 à seulement 3 points de pourcentage en 2020.
- Nous observons une amélioration lente et régulière des taux d'achèvement des filles aux niveaux du primaire et du premier cycle du secondaire, autour de 1 point de pourcentage par an. Cependant, ces taux pourraient être optimistes, car ils ne tiennent pas compte des effets de la COVID-19 et masquent les plus grands défis auxquels sont confrontées les personnes ayant des vulnérabilités croisées, comme les filles en situation de handicap. Des allocations, ainsi que des ressources et des efforts supplémentaires, sont nécessaires pour que les plus vulnérables soient inclus dans ces taux d'amélioration.
- Bien que les garçons aient des taux d'achèvement légèrement plus élevés dans le premier et le deuxième cycle du secondaire, neuf pays touchés par une crise ont enregistré des progrès supérieurs à la moyenne en ce qui concerne le pourcentage de filles achevant le premier cycle du secondaire entre 2016 et 2020.

La nouvelle méthodologie d'ECW est un autre outil utile pour déterminer la perte d'apprentissage, bien que la méthode mette en lumière les problèmes de la ventilation des données d'apprentissage par sexe en raison du manque de données primaires disponibles pour les résultats d'apprentissage dans les pays en situations de crise. Le rapport d'ECW nous dresse également un tableau sombre de l'apprentissage : on estime que 91 % des enfants scolarisés dans les pays couverts par des plans/appels inter-agences ne sont pas en apprentissage et que les enfants continuent à avoir de moins bons résultats en mathématiques qu'en lecture. La pauvreté de l'apprentissage dans le monde est en hausse, et les évolutions contre cette tendance étaient au point mort avant même la pandémie de COVID-19, se situant à 57% en 2019 (ECW, 2022c).

Un domaine qui continue de progresser est l'attention et l'engagement de la communauté mondiale et des donateurs en faveur de l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation. Au niveau mondial, on est passé d'un discours sur l'éducation des filles à la nécessité d'assurer l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation, et à des approches plus transformatrices en matière de genre. Cela a été particulièrement évident lors du Sommet sur la transformation de l'éducation en septembre 2022, lorsque l'initiative visant à faire progresser l'égalité entre les sexes est devenue un élément phare de la transformation de l'éducation à promouvoir, à défendre et à suivre dans le cadre du comité directeur de haut niveau de l'ODD 4 - Éducation 2030. Ces engagements s'accompagnent d'une plus grande proportion de l'aide à l'éducation ciblant l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes, ainsi que d'une augmentation de l'attention accordée au genre dans les dépenses d'éducation des pays en crise, en particulier au niveau post-secondaire.

Depuis *Attention à l'écart 2*, nous constatons également une plus grande reconnaissance des besoins des filles en situations de crise les plus marginalisées, notamment les filles en situation de handicap. Au cours de l'année écoulée, la communauté internationale a continué à mettre en lumière la manière dont la COVID-19 continue d'affecter la marginalisation des filles et des personnes en situation de handicap sur le plan éducatif, ce qui a renforcé l'attention et l'engagement dans ce domaine. Les données et la recherche menées pendant la pandémie ont mis en lumière les personnes laissées-pour-compte et, en réponse, la communauté internationale a continué à promettre de reconstruire en mieux pour toutes celles et ceux qui étaient le plus gravement impactés par la perte d'apprentissage ainsi que pour celles et ceux qui manquaient de protection. Dans le contexte de cette pandémie, les engagements suivants ont été pris en 2022 pour soutenir les plus marginalisés dans les situations de crise, d'urgence et de conflit :

- Engagements en faveur de l'éducation inclusive lors du Sommet mondial sur le handicap, avec une sensibilisation accrue à la discrimination et aux abus dont sont victimes les femmes et les filles en situation de handicap
- Un communiqué du G7 (suite à la réunion des ministres des Affaires étrangères du G7) convenant de contribuer à un système éducatif plus résilient, inclusif et transformateur en matière de genre en éliminant les barrières structurelles et les normes de genre néfastes ; ce communiqué s'accompagne d'un accord collectif visant à augmenter la part de l'APD bilatérale consacrée à la promotion de l'égalité entre les sexes et de l'autonomisation des femmes
- Un appel à l'action après le Sommet sur la transformation de l'éducation demandant aux gouvernements de placer l'égalité entre les sexes au centre des plans sectoriels d'éducation, des budgets et des politiques, en mettant l'accent sur les contextes d'urgence et de crise où les vulnérabilités sont les plus prononcées
- La COP27 appelle les parties à placer l'égalité entre les sexes, l'autonomisation des femmes et le leadership des femmes au centre de l'action climatique

Bien que des politiques et des obstacles juridiques continuent d'empêcher l'accès des filles à l'éducation dans les pays touchés par une crise, nous continuons à constater des progrès. La République centrafricaine a récemment supprimé les exceptions relatives à l'âge minimum du mariage et introduit un certain niveau de protection contre la violence, par exemple. Le Cameroun a mis en place des cadres juridiques pour protéger le droit à l'éducation des femmes enceintes et des mères de famille. (Bien que prometteur, le rythme global du changement doit être pris en compte ; seuls 7 % des pays touchés par une crise protègent actuellement ce droit.) Malgré des mouvements dans la bonne direction, la situation en Afghanistan montre également à quel point les progrès peuvent être fragiles, un changement de régime pouvant anéantir des années de travail.

8.2 LORSQUE LES ÉCARTS PERSISTENT

8.2.1 PRIORITÉ AUX BUDGETS CONSACRÉS À L'ÉDUCATION

Les pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu élevé ont donné la priorité à l'éducation dans leurs budgets 2022, l'éducation prenant une part plus importante du budget total du gouvernement. Toutefois, ce n'est pas le cas des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, y compris les

pays touchés par une crise. En 2022, 65 % des PRFI ont réduit leur budget consacré à l'éducation. Cela montre que si la sensibilisation à la perte d'apprentissage s'est accrue au cours de la COVID-19, ce problème n'est pas traité de manière adéquate dans les pays touchés par une crise, et la nécessité d'un soutien international se fait de plus en plus sentir.

Les données sur les appels de financement mettent en lumière la forte augmentation des demandes au cours des dernières années. Cependant, la proportion des appels en faveur de l'éducation qui sont effectivement financés par la communauté internationale a continué à baisser, passant de 39,8 % en 2020 à seulement 26,4 % en 2022. Cela montre que les engagements actuels en faveur de l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation, et l'appel à soutenir les plus marginalisés dans les conflits et les crises, ne sont pas soutenus par un financement et des ressources adéquats. Cela pourrait s'expliquer en partie par la nécessité pour les gouvernements de reconstruire en mieux leur pays, ainsi que par le fait qu'ils déplacent des fonds vers de nouveaux conflits et de nouvelles urgences, comme la guerre en Ukraine. Le niveau global des dépenses d'aide a également baissé dans certains pays à revenu élevé, et il n'est pas certain qu'il revienne à son niveau d'avant la COVID. Les recommandations visant à combler ces écarts sont les suivantes :

- La société civile, notamment les jeunes, doit continuer à demander aux donateurs et à leurs gouvernements de rendre compte de leurs engagements en faveur de l'égalité entre les sexes dans et par l'éducation. Les engagements doivent être suivis de près et faire l'objet de rapports sur des plateformes facilement accessibles, actualisées et transparentes, comme le Tableau de bord du financement de Charlevoix.
- Les acteurs et actrices humanitaires et du développement devraient plaider pour que les gouvernements maintiennent ou augmentent les dépenses d'aide, en mettant l'accent sur l'éducation en situations d'urgence et les crises prolongées, afin de respecter les engagements et d'accélérer les progrès vers les objectifs des ODD.
- Les pays du G7 devraient limiter l'utilisation du budget de l'APD pour soutenir les personnes réfugiées qui se trouvent à l'intérieur de leurs propres frontières. Ils devraient plutôt concentrer l'APD sur les situations de conflit et de crise à l'étranger, d'autres budgets du ministère de l'Intérieur soutenant les personnes réfugiées dans leur propre pays.

8.2.2. LES ÉCARTS DANS LE PERSONNEL ENSEIGNANT FÉMININ

L'appel à l'action du Sommet sur la transformation de l'éducation a reconnu la nécessité de se concentrer spécifiquement sur l'amélioration du recrutement et du maintien des enseignants et des facilitateurs qualifiés, hommes et femmes. Pour assurer la continuité de l'apprentissage des enfants touchés par une crise, il faut donner la priorité aux besoins du personnel enseignant et veiller à leur sécurité et à leur développement professionnel continu. Nous continuons à constater une pénurie d'enseignants dans les contextes de crise, en particulier dans les zones de déplacements. Par ailleurs, alors que la présence d'enseignantes dans les systèmes éducatifs est étroitement associée à l'élargissement des possibilités d'éducation et à la réussite des filles, la pénurie d'enseignantes s'accroît au fur et à mesure que l'on progresse dans le système éducatif. La faible proportion d'enseignantes au niveau secondaire diminue dans les pays touchés par une crise, et les femmes sont également largement sous-représentées dans les postes de direction d'école, même si les preuves montrent que les femmes cheffes d'établissement sont mieux à même de soutenir le bien-être de leur communauté scolaire et d'encourager activement l'assiduité et le maintien. Cette pénurie ne peut être corrigée qu'en reconnaissant les obstacles uniques et multiples auxquels les femmes sont confrontées dans le secteur de l'éducation et en mettant en place des stratégies et des ressources claires pour y remédier. Cela commence par le soutien à l'éducation secondaire des femmes et des filles. Par conséquent, les recommandations visant à combler ces écarts comprennent :

- Les gouvernements nationaux devraient aider les femmes à terminer l'éducation secondaire afin qu'elles puissent obtenir les qualifications nécessaires pour suivre la formation du personnel enseignant.

- Les gouvernements nationaux, en partenariat avec les acteurs du développement, devraient mettre en place des stratégies pour assurer la sécurité des enseignantes tant dans les centres de formation que dans les écoles. Des politiques de sauvegarde doivent être mises en place, comprises et respectées, et leur mise en œuvre doit être soutenue par une formation. Il devrait également y avoir une culture de la sauvegarde dans les écoles, avec une tolérance zéro pour toute forme d'abus, et que tous les cas de violence, aussi bien émotionnelle, physique que sexuelle, soient signalés, traités en priorité et fassent l'objet d'une réponse. Des mécanismes de signalement clairs et confidentiels doivent être mis en place et être accessibles à toutes et tous, et la direction de l'école doit favoriser une formation plus large en matière de genre et d'inclusion afin de s'attaquer aux normes néfastes et aux dynamiques de pouvoir qui mènent à la VBG.
- La direction de l'école devrait mettre en place des réseaux de soutien entre pairs pour les enseignantes et les dirigeantes, y compris des cercles d'apprentissage du personnel enseignant, afin de soutenir leur développement professionnel continu. Des outils tels que le [Kit de coaching par les pairs du personnel enseignant en contextes de crise](#) de l'INEE peuvent être utilisés pour encourager les activités de collaboration afin de renforcer ces réseaux et communautés de pratique.
- Les ministères de l'Éducation, en partenariat avec la société civile, devraient offrir des possibilités d'orientation professionnelle et de mentorat aux enseignantes. Des femmes dirigeantes fortes peuvent être mises en relation avec des dirigeantes en devenir pour renforcer leur confiance et leur motivation afin de soutenir leur progression et leur maintien à des postes de responsabilité.

Dans les contextes de personnes réfugiées, les enseignantes ont souvent moins de qualifications que leurs homologues masculins. Le nombre d'enseignantes non formées est élevé et la pénurie d'enseignantes est due aux nombreux obstacles auxquels se heurtent les femmes lorsqu'elles enseignent dans des contextes de déplacements, le manque de soutien et les problèmes de sécurité étant continuellement mis en évidence par les enseignantes elles-mêmes. Il faut envisager d'autres voies que l'enseignement pour celles qui n'ont pas les qualifications requises pour suivre la formation des enseignants, ainsi que des mesures incitatives et des initiatives qui rendraient l'enseignement plus accessible aux femmes dans ces contextes. Par conséquent, les recommandations destinées aux gouvernements, aux acteurs du développement et à la société civile comprennent :

- Impliquer la communauté dans le recrutement du personnel enseignant, ce qui conduit la communauté à soutenir les nouveaux enseignants et à s'assurer qu'ils et elles se sentent protégées et valorisées
- Améliorer les systèmes d'affectation des enseignants et enseignantes pour tenir compte de leurs responsabilités familiales, de leurs handicaps, de leurs besoins en matière de santé et de leur appartenance ethnique.
- Offrir des possibilités de développement professionnel continu qui peuvent s'intégrer aux autres responsabilités des enseignants et enseignantes en dehors de la salle de classe et qui peuvent être dispensées pendant les heures de cours.

8.2.3. ÉCARTS LIMITANT LE SOUTIEN AUX ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Des données complètes et ventilées sont essentielles pour concevoir des interventions d'urgence en matière d'éducation qui répondent de manière adéquate aux besoins des filles souffrant de différents types et degrés de handicap. Cependant, l'ensemble des données internationales présentent des écarts importants, ce qui signifie qu'ils ne montrent pas l'expérience des enfants en situation de handicap et limitent notre compréhension des défis et obstacles supplémentaires auxquels les filles sont confrontées en raison d'un manque de ventilation. Si les questions du Groupe de Washington ont bien fait ressortir la nécessité de disposer de données détaillées sur le handicap dans tous les domaines fonctionnels et à tous les niveaux de gravité, ces données doivent être collectées de manière précise et cohérente, utilisées efficacement et ne pas se substituer à long terme aux données collectées et détenues au niveau national. Les recommandations visant à combler ces écarts sont les suivantes :

- À long terme, les gouvernements nationaux devraient veiller à ce que les SIGE soient mis à jour de façon à inclure des données sur les enfants en situation de handicap et soient utilisés comme source de données de base ; les questionnaires et les sources de données doivent être conçus de façon à

identifier avec précision les enfants présentant différents types et degrés de handicap. Pour ne pas surcharger à court terme les SIGE en difficulté, les questions du Groupe de Washington devraient être plus largement utilisées pour parvenir à un plus grand consensus et à une plus grande cohérence des données sur le handicap entre les secteurs et les pays.

- Les gouvernements devraient accroître leurs engagements et leurs ressources pour permettre la collecte des données sur le handicap d'une manière précise et respectueuse ; à ce titre, une formation et des conseils adéquats sont nécessaires pour celles et ceux qui conçoivent et utilisent ces outils de collecte des données.
- L'inclusion doit être envisagée à toutes les étapes de la génération des données : dans la conception des outils de collecte des données ; veiller à ce que les enfants et les personnes en situation de handicap puissent participer en nombre suffisant ; en impliquant les personnes en situation de handicap à l'analyse et à la diffusion des résultats afin de s'assurer que leurs expériences soient prises en compte.

S'il est prouvé que les filles en situation de handicap sont plus susceptibles d'être victimes de harcèlement, de harcèlement sexuel et d'abus dans les pays touchés par une crise ou un conflit, on manque totalement de données représentatives au niveau national sur les expériences des enfants en situation de handicap en matière de violence. Les études spécifiquement conçues pour mesurer la violence (y compris la VBG en milieu scolaire), telles que les enquêtes sur la violence à l'égard des enfants et les enquêtes mondiales sur la santé des élèves en milieu scolaire, ne comportent aucune mesure du handicap. La ventilation par handicap est nécessaire pour mesurer la violence à l'égard des filles en situation de handicap afin de planifier la prévention et la réponse à apporter. Si les données sur les infrastructures adaptées sont légèrement plus complètes, des lacunes subsistent et les données ne permettent pas de savoir si les adaptations répondent réellement aux besoins des filles en situation de handicap.

Même avec le peu de données disponibles, il est clair que les filles et les garçons en situation de handicap sont plus susceptibles d'être déscolarisés que leurs pairs ne présentant pas de handicap. Ces différences sont encore plus marquées si l'on tient compte de la gravité des difficultés fonctionnelles. La programmation holistique qui travaille avec les écoles, les communautés et les décideurs commence à faire des progrès pour garantir que l'éducation réponde aux besoins des enfants. Pour lutter contre la stigmatisation, l'abandon, le redoublement et les abus, les gouvernements et les acteurs humanitaires et internationaux doivent veiller à ce que les éléments suivants soient mis en place :

- Politiques nationales d'éducation inclusive assorties de plans de mise en œuvre clairs, financés et dotés de ressources
- Formation du personnel enseignant, boîtes à outils et soutien continu des assistants d'enseignement et des responsables spécialisés dans l'éducation
- Collaboration étroite avec les familles et les communautés pour veiller à ce que l'éducation réponde aux besoins de leurs enfants en situation de handicap, en augmentant la probabilité de leur soutien à l'assiduité et à l'apprentissage

8.2.4. LES ÉCARTS DANS L'OFFRE DE L'ECS PEUVENT CREUSER LES INÉGALITÉS LIÉES AU GENRE

Les liens entre les DSSR et l'éducation sont bidirectionnels : des niveaux d'éducation et des résultats d'apprentissage plus élevés contribuent à la réalisation des DSSR, tandis que doter les filles et les adolescents de connaissances en matière de DSSR peut aider les filles à rester à l'école et à apprendre, et aider les filles déscolarisées à revenir à l'école. Malgré ces liens essentiels, d'énormes écarts subsistent dans l'offre d'une ECS appropriée à l'âge en contextes de crise, ainsi qu'un manque de programmes qui s'attaquent à la résistance actuelle à l'éducation aux DSSR. Cette résistance, à de multiples niveaux, limite souvent l'accent mis sur le genre, le pouvoir et les droits, au profit d'une approche biologique, dont il est prouvé qu'elle a beaucoup moins d'impact sur les résultats de la SSR.

Un certain nombre de pays touchés par une crise n'ont toujours pas de contenu pertinent en matière d'ECS dans leurs programmes scolaires et ne disposent pas d'offres au niveau primaire. En raison du nombre d'apprenants trop âgés dans les situations de crise et du plus grand nombre de filles (et d'enfants) scolarisés au niveau primaire par rapport au niveau secondaire, il est essentiel de couvrir les DSSR dès le plus jeune âge. Les recommandations visant à combler ces écarts sont les suivantes :

- Les gouvernements et les acteurs de l'aide humanitaire et du développement doivent soutenir l'enseignement de l'ECS, en mettant en place des initiatives pour veiller à ce que les apprenants plus âgés reçoivent un programme scolaire approprié à l'âge.
- Les organisations de jeunes et les organisations de base devraient aider à contrer la résistance des parents, de la communauté et du gouvernement en soulignant la désinformation et en fournissant des preuves de l'impact.
- Les gouvernements et les acteurs humanitaires et du développement devraient veiller à ce que tous les pays aient des programmes scolaires pertinents d'ECS, qui abordent les dynamiques de pouvoir inéquitables et les normes de genre néfastes. Le plaidoyer et l'engagement sont nécessaires pour souligner en permanence qu'une approche globale de l'éducation à la DSSR est un élément essentiel de la réalisation de l'égalité entre les sexes.

L'ECS fait l'objet d'une attention croissante et le rôle de l'éducation en tant que facteur de protection et déterminant social de la santé dans le contexte de l'accès à l'information pendant les pandémies et les crises devient plus clair grâce à la COVID-19. Cependant, le personnel enseignant n'a souvent qu'une capacité limitée à dispenser des programmes scolaires complets sur la sexualité. De plus, les préjugés et les stéréotypes des enseignants et enseignantes, ainsi que leur confiance et leur aisance à transmettre des documents, influencent la mesure dans laquelle ce contenu est fondé sur les droits, approprié à l'âge et inclusif pour les filles en situation de handicap. Un autre écart concerne l'enseignement de l'éducation sexuelle universelle, qui doit notamment être dispensée aux personnes déscolarisées. Seuls cinq des 44 pays touchés par une crise examinés ont un programme scolaire pour les déscolarisés, mais les groupes les plus marginalisés, qui n'ont toujours pas accès à l'information et aux services de DSSR, sont souvent les plus exposés au risque de voir leurs DSSR bafoués. Pour y remédier :

- Les acteurs humanitaires et les organisations de base devraient continuer à soutenir les initiatives, en matière d'éducation aux DSSR, menées par les jeunes et visant à atteindre les enfants déscolarisés. La sensibilisation des jeunes est plus efficace lorsqu'elle est au cœur de la conception et de la mise en œuvre de ces programmes.
- Les acteurs du développement et la société civile devraient aider les organisations et les réseaux à élargir la portée et la profondeur des connaissances en matière de DSSR au moyen de plateformes en ligne, qui ont réussi à intéresser les jeunes à des contenus qui les concernent, augmentant ainsi leurs chances d'influer sur les comportements.
- Les acteurs du développement devraient plaider en faveur de la formation des enseignantes et la financer afin de leur permettre de dispenser un programme scolaire complet sur la sexualité qui s'attaque aux inégalités de genre profondément enracinées, qui limitent le contrôle des femmes sur leur propre santé reproductive.

Les écarts et les progrès mis en évidence dans ce rapport représentent à la fois des défis et des opportunités pour les parties prenantes d'améliorer la situation de l'éducation des filles dans les pays touchés par une crise. Pour de plus amples recommandations sur la manière de combler les lacunes et de relever les défis mis en évidence dans ce rapport, veuillez vous référer à la note politique qui l'accompagne, « **Comblers les écarts 3 : promouvoir l'équité et l'inclusion dans et par l'éducation des filles en situations d'urgence.** »

ANNEXE 1. ÉTUDES DE CAS

ÉTUDE DE CAS 1. ÉDUCATION EN SITUATIONS D'URGENCE ET ATTÉNUATION DE L'IMPACT DE LA COVID-19 POUR LES PERSONNES RÉFUGIÉES ROHINGYAS ET LES COMMUNAUTÉS D'ACCUEIL (BANGLADESH)

La flambée de violence d'août 2017 dans l'État de Rakhine, au Myanmar, a entraîné un déplacement forcé massif des populations musulmanes minoritaires rohingyas dans l'ensemble de la région. La majorité de ces personnes ont trouvé refuge dans des camps établis à Cox's Bazar, au Bangladesh, et dans les environs. En décembre 2022, plus de 970 000 personnes réfugiées rohingyas vivaient dans les camps, 51 % d'entre elles et eux étant âgés de moins de 18 ans (HCR, 2023).

Les Rohingyas sont traditionnellement une communauté où les genres sont séparés, et les femmes et les filles sont soumises à de sévères restrictions de mouvement qui limitent leur accès aux services, aux ressources et aux moyens de subsistance, tout en augmentant leur vulnérabilité à la violence. Les femmes vivant dans les camps ont souvent un niveau d'éducation moins élevé et se heurtent à des obstacles culturels qui les empêchent d'accéder à un emploi rémunéré. La recherche de Plan International (2018) a mis en évidence la façon dont l'accès limité des filles à l'éducation est exacerbé par un certain nombre de facteurs : un manque d'opportunités d'apprentissage, peu d'enseignantes, des problèmes de langue, des préoccupations en matière de sécurité, des responsabilités de soins et des tâches ménagères, des attitudes négatives à l'égard des filles et, en particulier, une liberté de mouvement limitée. La COVID-19 a encore aggravé cette crise dans l'accès à l'apprentissage, avec la fermeture de plus de 6 000 espaces d'apprentissage et la perte d'accès à des possibilités d'apprentissage pour plus de 325 000 enfants (International Rescue Committee, 2020). Certaines participantes à la recherche de Plan International (2018) ont décrit les obstacles auxquels elles étaient confrontées :

« Ma mère ne m'autorise pas à y aller. Je dois écouter ma mère. Ma mère avait l'habitude de dire : Les filles n'ont pas besoin d'étudier davantage. Elles doivent accomplir les tâches ménagères.' C'est pourquoi elle ne m'autorise pas à aller à l'école. »

—Adolescente de 12 ans

« Si elles nous y autorisent, nous étudierons. Si elles nous font l'école, alors nous pourrions étudier. Si les enseignants sont des hommes, nous n'étudierons pas. »

—Adolescente de 16 ans

Aperçu du projet

Plan International Bangladesh a réalisé le projet Éducation en situations d'urgence et atténuation de l'impact de la COVID-19, avec le soutien technique de Plan International Espagne et financé par l'Agence espagnole de coopération internationale au développement (AECID). La première phase du projet s'est déroulée de mars 2019 à août 2020 et la seconde de février à octobre 2022. Cette deuxième phase visait à renforcer l'accès aux possibilités d'apprentissage des enfants et adolescentes réfugiées touchées par une situation de crise, ainsi que des enfants et adolescentes des communautés d'accueil.

Cette étude de cas traite de la deuxième phase, qui visait à :

- Développer et renforcer une éducation de base non formelle, inclusive, de qualité et protectrice
- Améliorer la qualité de l'éducation en renforçant les capacités du personnel éducatif en matière de pédagogie et de protection de l'enfance
- Mettre en œuvre des mesures d'atténuation et de soutien WASH pour contrer les effets sociaux de la COVID-19

Le projet a concerné plus de 10 700 bénéficiaires directs, notamment des réfugiées et des membres de la communauté d'accueil. Il a favorisé l'éducation des filles aussi bien dans les camps que dans les communautés d'accueil, et 3 800 des 10 700 bénéficiaires du projet sont des enfants et des adolescentes de la communauté rohingya (1 936 filles et 1 864 garçons) qui ont bénéficié d'un meilleur accès à l'éducation.

Mise en œuvre : Mobilisation de la communauté pour le recrutement de facilitatrices d'apprentissage Rohingyas

Le projet a permis de créer, de rénover et de décorer des installations d'apprentissage à domicile appelées Shared Learning Spaces (espaces d'apprentissage partagés) et Outreach Tutoring Centers (centres de tutorat) afin d'offrir un environnement sûr et protecteur aux filles rohingyas pour qu'elles puissent accéder à l'éducation de base, ce qui favorise la participation des jeunes femmes. Les centres étaient dotés de facilitatrices d'apprentissage recrutées au sein de la communauté rohingya, titulaires de qualifications éducatives d'au moins 10 classes ou équivalentes, parlant couramment le birman et l'anglais, et possédant des connaissances et une expérience en matière de mobilisation communautaire, des compétences en matière de facilitation et une attitude positive à l'égard de l'éducation et de la protection de l'enfance.

Le recrutement de facilitatrices rohingyas a été particulièrement difficile en raison des barrières culturelles et sociales auxquelles les femmes sont confrontées. Les femmes rohingyas avaient souvent un accès limité à l'éducation au Myanmar, ce qui signifie que peu d'entre elles avaient les qualifications requises pour être facilitatrices de centres d'apprentissage, et qu'il y avait des restrictions à la liberté de mouvement dans les camps et aux opinions culturelles sur le rôle des femmes dans la société et la sphère publique. Ces restrictions ont été aggravées par le fait que les Rohingyas n'ont pas le droit légal de travailler au Bangladesh.

Le modèle des centres d'apprentissage communautaires a été un élément clé du succès de l'engagement des femmes en tant que facilitatrices. Les facilitatrices elles-mêmes ont mis à disposition des locaux dans leurs maisons pour créer des espaces d'apprentissage dans les camps de personnes rohingyas. Cette méthodologie a suscité une large adhésion de la communauté à la participation des femmes, en particulier des jeunes femmes, car elles pouvaient devenir des facilitatrices au sein de leur propre foyer. Plan Bangladesh a travaillé en étroite collaboration avec les membres de la communauté rohingya et les chefs religieux (imam, mahjee), ainsi qu'avec les bénévoles de la communauté d'accueil, afin d'identifier et de recruter des femmes pour ces rôles. Dix mentors ont également été recrutés dans la communauté d'accueil pour aider les facilitatrices à donner des cours en leur fournissant le contenu des leçons.

Au total, 100 facilitateurs d'apprentissage, dont 26 femmes, ont reçu une formation et un soutien continu grâce à un système de mentorat. Le recrutement d'un tel nombre de femmes a été un véritable exploit, car il n'avait pas été possible de recruter des femmes au cours de la première phase du projet.

Lorsqu'une volontaire était sélectionnée pour devenir facilitatrice, sa formation portait sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais, des mathématiques, des sciences sociales et des compétences essentielles ; la gestion de classe ; la gestion des risques de catastrophes ; l'apprentissage socio-émotionnel et les approches d'éducation tenant compte des traumatismes ; et la sauvegarde et la protection de l'enfance. Les facilitatrices ont également participé à une formation mensuelle de remise à niveau au cours de laquelle elles ont été encouragées à renforcer et à développer leurs compétences en élaborant des plans d'action. L'équipe de Plan Bangladesh a également apporté un soutien et des conseils continus aux facilitatrices. Les facilitatrices ont également reçu des incitations économiques pour couvrir les besoins essentiels de leur famille.

En plus de leur rôle en classe, les facilitatrices ont participé activement aux comités communautaires représentant la communauté d'apprentissage pour assurer le suivi de l'assiduité scolaire et discuter des obstacles à l'assiduité scolaire, ainsi que de tout autre problème d'éducation qui pourrait survenir.

Impact : Remise en question des normes de genre et des voies d'accès à l'emploi pour les facilitatrices

L'évaluation externe finale du projet a montré qu'il avait eu un impact direct sur la vie des enfants les plus vulnérables et de leurs familles, tant dans la communauté d'accueil que dans la communauté rohingya. L'évaluation a également mis en évidence la façon dont le renforcement des capacités des facilitatrices du centre d'apprentissage a permis d'améliorer les pratiques d'enseignement dans leurs établissements ; 99 % des facilitatrices d'éducation ont convenu que dans l'ensemble, les procédures d'enseignement s'étaient considérablement améliorées après le projet (Datascope, 2022).

Pour les facilitatrices, la participation au projet a été associée à une série de résultats en matière d'autonomisation. Grâce à leur participation aux comités de gestion des centres d'apprentissage, les jeunes facilitatrices ont accru la visibilité et la participation des femmes dans la communauté, remettant en question les normes sociales existantes.

L'évaluation a également révélé des impacts à long terme pour les facilitatrices elles-mêmes, qui ont développé leurs compétences et leurs capacités, et ont ensuite assumé des rôles similaires pour d'autres organisations (comme formatrice pour les interventions d'éducation). Certaines facilitatrices ont commencé à enseigner dans des classes supérieures en raison de leur expérience accumulée, tandis que d'autres ont commencé à former en cascade de nouvelles stagiaires. D'autres filles et adolescentes rohingyas ont vu dans les facilitatrices des modèles qui transgressaient les normes sociales, ce qui les a peut-être encouragées à aller à l'école, à y rester et à devenir un jour enseignantes. La présence des facilitatrices a également eu un impact positif direct sur l'amélioration des connaissances des filles en matière de santé menstruelle, de SSR et de gestion des menstruations (Datascope, 2022).

Le défi consiste maintenant à garantir que ces réalisations - en termes de participation, de formation et d'accès au marché du travail - soient maintenues dans un contexte où de nombreuses personnes n'ont pas de statut juridique établi. Conformément aux priorités de la réponse commune de 2023 et au programme scolaire international du Myanmar, Plan Bangladesh mettra en œuvre un programme de développement des capacités des femmes avant leur entrée en fonction, destiné aux femmes rohingyas, afin qu'elles deviennent enseignantes dans le contexte des camps et qu'elles améliorent l'accès et le maintien des adolescentes, en particulier dans les classes du secondaire. Plan Bangladesh prévoit de recruter des instructeurs et instructrices ressources rohingyas pour apporter un soutien sur place aux enseignants et enseignantes rohingyas, de s'appuyer sur l'approche d'encadrement et de mentorat, et de fournir une formation en langue birmane au personnel enseignant afin qu'ils et elles puissent soutenir plus efficacement les apprenants dans la langue nationale d'enseignement.

ÉTUDE DE CAS 2. CONSEIL POUR L'ÉDUCATION DES RÉFUGIÉS : DES VOIX POUR LE SOUTIEN ET LE BIEN-ÊTRE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DANS LES CONTEXTES DE CRISE

Dans le cadre de la campagne « Ensemble pour l'apprentissage » du gouvernement canadien, Vision du Monde Canada a créé le [Conseil pour l'éducation des réfugiés](#) en collaboration avec le Groupe de travail canadien sur la politique éducative internationale en 2021. Le Conseil pour l'éducation des réfugiés rassemble des jeunes leaders d'Amérique latine, d'Afrique subsaharienne, du Moyen-Orient, et d'Asie. Les 15 membres sont des défenseurs de la jeunesse, des dirigeants communautaires, des enseignants et des parents qui possèdent une vaste expérience et des connaissances en matière d'éducation des personnes réfugiées dans le monde. Les membres informent la campagne canadienne « Ensemble pour l'apprentissage » et les acteurs de la communauté internationale de l'éducation sur les pratiques exemplaires, les apprentissages tirés et les défis à relever pour offrir une éducation de qualité aux enfants réfugiés et de la communauté d'accueil. Le conseil vise également à élaborer des solutions et des approches pour répondre aux besoins d'éducation des personnes réfugiées, des autres personnes déplacées de force et des enfants et des jeunes de la communauté d'accueil, en particulier les filles et les adolescentes.

Des voix s'élèvent au plus haut niveau pour défendre l'éducation des personnes réfugiées

Au cours de sa première année d'existence, les membres du Conseil d'éducation des réfugiés ont participé à une série de dialogues stratégiques, d'événements et de formations, se sont engagés auprès de hauts commissariats et ont organisé un événement virtuel pour la Journée mondiale des réfugiés de 2021 au cours duquel les membres du Conseil ont appelé à l'inclusion des apprenants réfugiés et déplacés à travers les identités sociales et à tous les niveaux des processus décisionnels.

Les membres du Conseil ont également joué un rôle de premier plan lors du Sommet 2022 Ensemble pour l'apprentissage : Faire participer les jeunes déplacés pour transformer l'éducation, organisé par le Canada en collaboration avec les gouvernements nationaux partenaires, les organisations multilatérales, la société civile et d'autres parties prenantes du secteur de l'éducation. Le Manifeste des jeunes : « Ensemble pour l'apprentissage » qui en a résulté appelle les gouvernements donateurs, les organisations multilatérales et les ONG, les partenaires du secteur privé et les citoyens ordinaires à renforcer les engagements mondiaux pour faire face à la crise croissante des déplacements. En réponse, le gouvernement du Canada a élaboré le document du résultat final « Ensemble avec les jeunes » et l'a entériné de concert avec les partenaires des pays, les ministres de l'Éducation et les parties prenantes des OSC.

Le Conseil pour l'éducation des réfugiés a pour vision un monde où toutes et tous les enfants ont accès à une éducation de qualité et à une formation permanente. La vision repose sur cinq thèmes fondamentaux : inclusion, santé mentale et soutien psychosocial, apprentissage numérique, égalité entre les sexes, et redevabilité. Les actions visant à améliorer la mobilité, la formation et le développement professionnel du personnel enseignant sont au cœur du manifeste. Voici quelques-unes des principales recommandations :

- Garantir l'inclusion significative et équitable des jeunes réfugiés et déplacés dans la prise de décisions mondiales en matière d'éducation à tous les niveaux.
- Mettre en place des programmes scolaires inclusifs qui enseignent le genre, l'égalité, l'inclusion et la paix et qui tiennent compte des besoins des jeunes réfugiés et déplacés, en particulier les plus marginalisés. Cela est essentiel pour renforcer la qualité de l'éducation pour toutes et tous les apprenants.
- Reconnaître les qualifications d'enseignement des éducateurs réfugiés pour leur permettre d'enseigner aux apprenants du pays d'accueil.
- Améliorer la collecte des données ventilées par facteurs d'identité sociale (par exemple, le genre, l'orientation sexuelle et l'appartenance ethnique) sur les expériences des jeunes réfugiés et déplacés afin de mieux équiper les enseignants, les écoles, les OSC et les partenaires gouvernementaux pour une prise de décision réactive et basée sur des données probantes.
- Doter les écoles de conseillers formés et veiller à ce que toutes et tous les éducateurs et le personnel reçoivent une formation sur la manière d'identifier les traumatismes, de répondre aux besoins des élèves en matière de santé mentale et de lutter contre les préjugés fondés sur le pays d'origine afin de créer un espace d'apprentissage sûr pour toutes et tous (Conseil pour l'éducation des réfugiés, 2023).

Santé mentale et soutien psychosocial pour que l'école soit un espace sûr pour le personnel enseignant et les étudiantes

Les recommandations du Conseil s'appuient sur l'importance de la santé mentale du personnel enseignant et des étudiants et sur la mise en place d'un soutien psychosocial. Outre la formation du personnel à l'identification et à la prise en charge des traumatismes, le Rapport 2022 du Conseil pour l'éducation des réfugiés appelle à une action visant à garantir que tous les programmes d'éducation incluent la santé mentale et soutien psychosocial, et à des mesures concrètes pour déstigmatiser la santé mentale en encourageant un dialogue ouvert, sûr et solidaire qui réduise l'isolement et favorise le bien-être (Conseil pour l'éducation des réfugiés, 2022).

Christine Mwongera est membre du Conseil pour l'éducation des réfugiés et enseignante dans un lycée national du camp de personnes réfugiées de Kakuma, au Kenya. Elle a rejoint le Conseil pour parler de l'expérience des personnes réfugiées et des difficultés rencontrées à l'école. Au sein de sa communauté, Mme Mwongera a lancé un large éventail d'activités visant à soutenir l'éducation des filles et à faire de l'école un espace sûr pour les filles, comme un club de compétences essentielles qui fait appel à des experts pour aborder des sujets choisis par les filles, une cagnotte scolaire pour aider les filles de l'école à subvenir à leurs besoins de base, et un cahier dans lequel les filles peuvent écrire leurs problèmes et leurs préoccupations, et dans lequel un enseignant rédige une réponse pour leur apporter soutien et conseils.

Mme Mwongera a expliqué à l'équipe du rapport de Vision du Monde Canada qu'elle remarque l'impact des traumatismes sur les élèves de sa classe :

Cela me rend triste de savoir que beaucoup de mes élèves ne voient pas l'école comme un espace sûr où personne ne peut leur nuire. Je vois comment la plupart d'entre elles et eux s'assoient au bord de leur chaise et paniquent à la moindre erreur. Lorsque je leur demande pourquoi, ils et elles me répondent qu'ils et elles sont prêts à fuir. C'est quelque chose qu'ils et elles ont fait pendant la plus grande partie de leur enfance et de leur adolescence

—Conseil pour l'éducation des réfugiés, 2022

Les enseignants travaillant dans des situations d'urgence n'ont souvent pas accès à la formation nécessaire pour apporter un soutien approprié aux étudiants. En outre, les enseignants motivés sont souvent porteurs de leurs propres traumatismes, et toutes et tous les enseignants travaillant dans un camp sont loin de leur maison et de leur famille. Les enseignants doivent être en mesure de soutenir leur propre santé mentale et leur bien-être ; par exemple, l'accès à des services de counseling qui leur fourniraient l'espace et le temps nécessaires pour parler de ce qu'ils et elles ressentent, des difficultés qu'ils et elles rencontrent et de tout sentiment d'accablement. Il faut pour cela des collègues et des milieux de travail compréhensifs et solidaires.

Mme Mwongera a décrit le soutien et la formation qui l'aideraient à se sentir valorisée en tant qu'enseignante, ainsi que la charge de travail supplémentaire que représente le soutien essentiel aux élèves. Elle a demandé à ce que le personnel enseignant dispose d'un temps dédié, peut-être une journée consacrée au bien-être mental, pour se concentrer sur leur bien-être et avoir accès à un thérapeute ou à des services de counseling :

Nous devons offrir davantage d'opportunités de développement, de développement professionnel et de soutien. J'ai vraiment besoin d'une opportunité qui me permettra d'acquérir les compétences nécessaires pour aider les élèves, de me développer professionnellement afin de pouvoir aider les élèves dans leur soutien psychosocial et leur traumatisme, de savoir que si je vois un élève se comporter d'une certaine manière, je suis capable d'être vigilante et de savoir que cette personne a besoin d'aide. Je fais des heures supplémentaires, mais je ne me sens pas valorisée parce que mes besoins supplémentaires ne sont pas satisfaits

—conversation avec l'équipe Attention à l'écart, 2023

Mme Mwongera appelle les acteurs de l'éducation en situations d'urgence à écouter les personnes réfugiées, à les impliquer dans l'élaboration des politiques et, de manière vitale, à agir ; il n'y a aucun moyen de résoudre les défis sans écouter les personnes qui ont vécu ces expériences. Elle a adressé quelques mots d'encouragement au personnel enseignant travaillant dans des situations d'urgence et a parlé du pouvoir de la profession :

Je suis fière que vous acceptiez de transmettre vos compétences et vos connaissances. Si vous aidez une personne à changer sa vie, c'est un exploit, oui, c'est un très grand exploit et vous ne devriez pas abandonner l'enseignement. Si une personne finit par être indépendante, cette personne indépendante va aider une autre personne, une autre personne et la communauté ; en fin de compte, vous aurez une société confiante et éduquée grâce à un enseignant. Grâce à ces personnes, il y a du changement ; la communauté en sera impactée de façon positive

—conversation avec l'équipe Attention à l'écart, 2023

ÉTUDE DE CAS 3. ÉDUCATION INCLUSIVE POUR LES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP – CISJORDANIE ET GAZA



Enfants en situation de un handicap et enfant n'ayant pas de handicap participant activement à la peinture murale dans les écoles publiques de l'école Hatem Al Taei à Khan Younis, Ali Al Agah, 2021

L'éducation inclusive en contextes humanitaires signifie qu'il faut s'assurer que toutes et tous les apprenants, notamment les enfants en situation de handicap, reçoivent le soutien et les aménagements nécessaires pour faciliter l'accès et la continuité de l'éducation (INEE, 2012). Selon les dernières données disponibles au niveau de la population (de 2017), 1,8 million de personnes en Cisjordanie et à Gaza sont des enfants âgés de 0 à 14 ans – 38 % de la population totale (Bureau central palestinien des statistiques [PCBS], 2022). En 2020, le PCBS estimait que 15 % des enfants en âge

d'aller à l'école primaire publique (5-17 ans) étaient en situation de handicap : 17 % en Cisjordanie et 13 % dans la bande de Gaza (PCBS, 2020).

Le nombre d'enfants en situation de handicap inscrits dans les écoles publiques a augmenté ces dernières années. Cependant, selon le Bureau central palestinien de statistique, 46 % des enfants en situation de handicap, âgés de 6 à 17 ans, étaient déscolarisés en 2017 (PCBS, 2020). Celles et ceux qui sont inscrits courent des risques plus élevés d'abandon en raison de la capacité limitée du personnel à répondre à leurs besoins (PCBS, 2019). En outre, le rapport de l'UNICEF sur les enfants déscolarisés estime que 32,5 % des enfants de 6 à 9 ans en situation de handicap sont déscolarisés contre 0,9 % de leurs pairs n'ayant pas de handicap. Ce rapport a également souligné d'importantes inégalités de genre dues aux normes de genre existantes – 36,6 % des filles de 10 à 15 ans en situation de handicap sont déscolarisées contre 26,3 % des garçons en situation de handicap de la même tranche d'âge (UNICEF, 2018b).

Développement du projet d'éducation inclusive pour les enfants palestiniens en situation de handicap



Un conteur circulant à vélo dans les camps d'Al-Maghazi et d'Al-Bureij, racontant un ensemble d'histoires diverses, divertissantes et utiles dans le camp d'Al Maghazi, Ali Al Agah, 2021

Dans le cadre de l'Initiative du G7 de Charlevoix, Affaires mondiales Canada et Humanité & Inclusion Canada ont développé le projet Éducation inclusive pour les enfants palestiniens en situation de handicap dans le but d'améliorer les résultats d'apprentissage des enfants en situation de handicap, en particulier des filles. Le projet comportait trois piliers :

1. Soutenir l'accès à l'éducation inclusive des filles et des garçons déscolarisés, notamment celles et ceux en situation de handicap, en s'attaquant aux obstacles aux niveaux de la famille et de la communauté.
2. Améliorer la protection des filles et des garçons, notamment celles et ceux en situation de handicap, au niveau de l'école et de la communauté en renforçant les mécanismes de protection de l'enfant et de sauvegarde des partenaires locaux.

3. Développer les capacités des acteurs de l'éducation à fournir une éducation inclusive durable, de qualité et sensible au genre ; ce pilier est également axé sur l'augmentation des capacités des parents, des enseignants, du personnel éducatif et d'autres membres clés de la communauté à reconnaître, réagir et réfléchir de manière critique à leurs propres préjugés sur le genre et le handicap.

En réponse à la pandémie de COVID-19, Humanité & Inclusion en Cisjordanie et à Gaza a développé un plan d'intervention d'urgence répondant aux besoins d'éducation et de protection des filles et des garçons en situation de handicap, de leurs parents et des enseignants. Les priorités du plan comprenaient la fourniture de matériel éducatif et de soutien à l'éducation pour les enfants et les parents dans les écoles spéciales, ainsi que des plateformes d'apprentissage en ligne accessibles pour permettre aux enfants de poursuivre leur apprentissage.

L'engagement à plusieurs niveaux a permis d'améliorer les possibilités d'éducation pour les filles en situation de handicap

Le projet a permis d'inscrire 168 enfants en situation de handicap (83 filles et 85 garçons) à diverses possibilités et modalités éducatives, notamment l'éducation formelle et non formelle et l'apprentissage à distance. Dans cette étude de cas, nous soulignons les activités relevant du troisième pilier du projet. Le projet a travaillé avec 19 établissements d'enseignement, dont trois écoles primaires spéciales, trois jardins d'enfants et 13 écoles primaires ordinaires (neuf ministères de l'Éducation et quatre écoles de l'UNRWA) pour améliorer l'accès à une éducation inclusive et sûre.

Transformer les écoles et le personnel enseignant

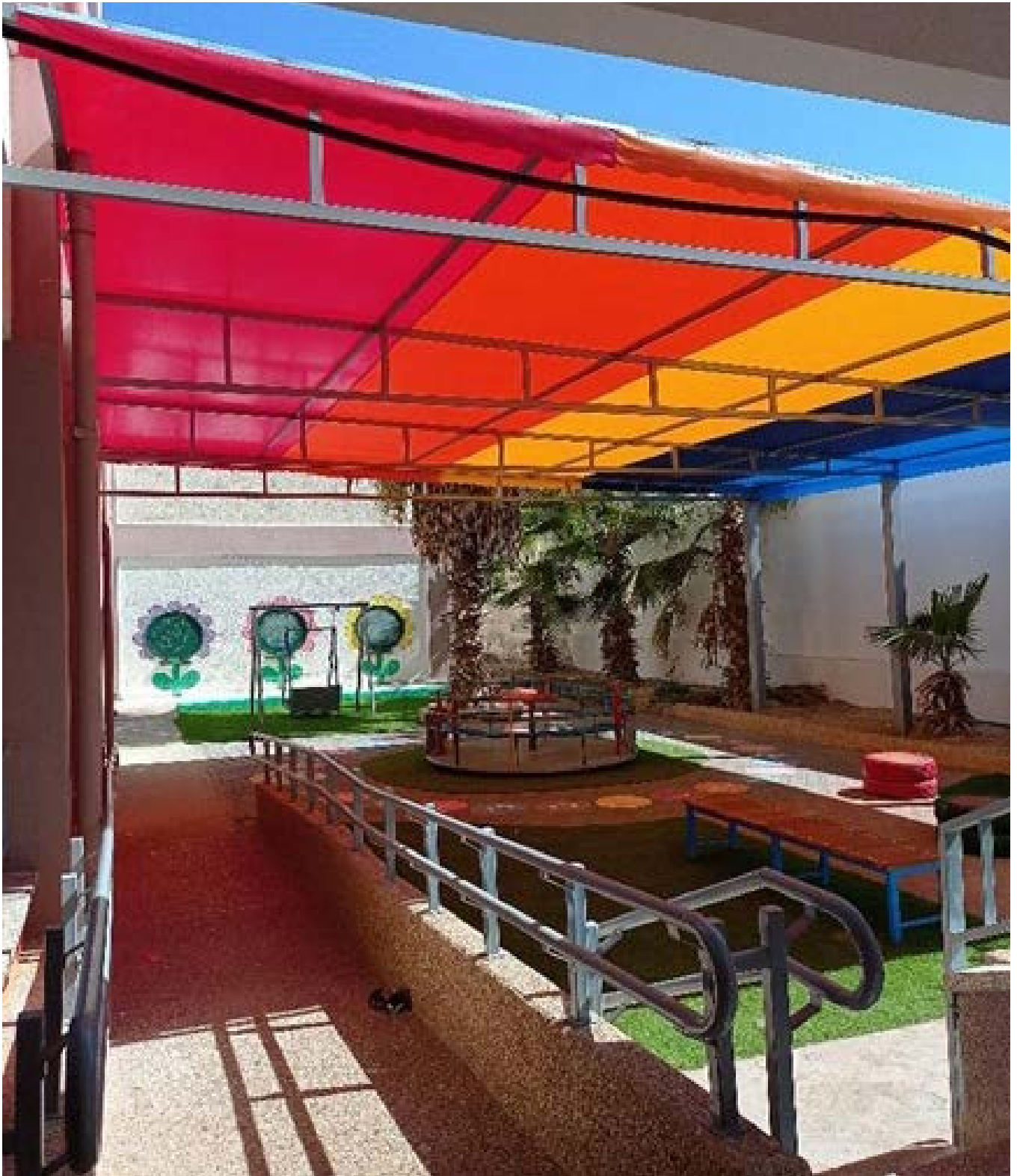


Les enseignants et enseignantes travaillent ensemble pour élaborer une aide éducative en utilisant du matériel peu coûteux, Gaza, Sharaf Al-Faqawi, HI, 2021

Le personnel enseignant, les directions des écoles et les autres membres du personnel des écoles ciblées ont reçu une formation complète pour créer un environnement accessible et adapté aux enfants : 80 % des 53 enseignants des écoles ordinaires qui ont été formés à Gaza et 89 % des enseignants en Cisjordanie ont indiqué une amélioration des connaissances et des compétences en matière d'éducation inclusive et de stratégies d'apprentissage adaptées pour les enfants en situation de handicap. Comme l'a fait remarquer une enseignante d'une école de l'ONU :

De mon point de vue, je vois que la salle de ressources [est] conçue pour des usages multiples. Elle n'est pas destinée à un certain groupe d'enfants, mais à toutes et tous les apprenants. Je peux même la voir comme une aire de repos pour un enfant qui peut se sentir épuisé et qui a besoin de repos » (données internes de suivi du projet, 2021).

Le projet comprenait également des interventions en matière d'accessibilité dans les principales installations des écoles ciblées, à la suite d'un audit sur l'accessibilité de l'école. Il s'agissait notamment de rénover les salles de bain, les couloirs, les cours de récréation et les bibliothèques pour les rendre plus accessibles, et d'installer des panneaux de signalisation avec des textes écrits, en langue des signes et en braille dans les principales installations scolaires. Onze aires de jeux adaptées aux enfants, à leur âge, à leur genre et à leur handicap ont été aménagées dans des écoles du ministère de l'Éducation et de l'UNRWA.



Rénovation de l'école, notamment une aire de jeux inclusive, Rafah, Sharaf Al-Faqawi, HI, 2021

Les salles de ressources ont été rénovées et équipées d'outils d'apprentissage interactifs qui ont créé une expérience d'éducation plus participative et interactive. Le projet a fait la promotion des salles de ressources comme étant accessibles à toutes et tous les élèves afin de réduire la stigmatisation, en particulier pour changer l'attitude des parents à l'égard de l'inscription de leurs enfants dans ces salles. Comme l'a fait remarquer Mme Ayida, enseignante en éducation spéciale :

Auparavant, je recevais une objection de la part des parents d'enfants identifiés pour assister aux cours dans la salle de ressources, mais maintenant les choses sont différentes, et les parents sont véritablement satisfaits de la salle de ressources rénovée. L'intervention a prouvé aux parents que l'école fait beaucoup d'efforts pour améliorer l'environnement d'éducation de leurs enfants » (données internes de suivi du projet, 2021).

Modèles de pairs et de parents



Une des séances de sensibilisation mises en œuvre au niveau de la communauté, conseil du village de Wad Rahal, Cisjordanie, Nicola Handal, HI, 2020

Pendant toute la durée du projet, Humanité & Inclusion en Cisjordanie et à Gaza a encouragé la transformation des normes sociales en matière de genre et de handicap. Des « parents modèles » (25 femmes et six hommes) ont été formés à l'organisation de séances de sensibilisation à domicile et dans les communautés afin de promouvoir le droit à l'éducation des enfants (notamment des filles) en situation de handicap dans leurs communautés. Le suivi des perceptions des membres de la communauté a indiqué que 96 % des participants à Gaza et en Cisjordanie ont amélioré leurs connaissances et leurs attitudes positives à l'égard du genre, du handicap et du droit à l'éducation des enfants en situation de handicap (données internes de suivi du projet).

En Cisjordanie, le projet a utilisé une approche de soutien par les pairs pour sensibiliser le public. Les parents modèles ont organisé 191 séances de sensibilisation par les pairs. Une facilitatrice pair, Amma, 31 ans, a décrit l'impact des séances et leur importance dans la remise en question des normes :

Mon expérience de la facilitation d'une session par les pairs a été formidable, car c'était la première fois que je me trouvais face à d'autres parents d'enfants en situation de handicap et que je leur apportais le soutien émotionnel dont ils et elles avaient besoin. Cela m'a vraiment donné l'occasion de tester mes capacités et de les améliorer (données internes de suivi de projet, 2022).

ÉTUDE DE CAS 4. AMÉLIORER LA QUALITÉ ET L'ÉDUCATION INCLUSIVE (AQEI)



Journées de jeux inclusifs - Gaza - EQIE - NORAD - 27.7.2021

Right To Play travaille à Gaza et en Cisjordanie depuis 2003 pour améliorer l'accès à une éducation de qualité et fournir un soutien psychosocial aux enfants et aux jeunes de 2 à 18 ans.⁵⁷ Le projet Améliorer la qualité et l'éducation inclusive (AQEI) de Right To Play répond aux besoins non satisfaits et croisés des enfants confrontés à la pauvreté, aux conflits et à d'autres perturbations de leur apprentissage. Les filles, en particulier les filles en situation de handicap, sont marginalisées de manière disproportionnée dans ce contexte. Financé par l'Agence Norvégienne pour le développement et la coopération, AQEI soutient des approches d'apprentissage inclusives, sensibles au genre et basées sur le jeu pour faire progresser les résultats d'apprentissage des enfants, le développement des compétences essentielles et le bien-être holistique à la maison et à l'école.⁵⁸

Aperçu du projet

AQEI est un projet multi-pays de cinq ans (2020-2024) mis en œuvre en Éthiopie, au Mali, au Mozambique, en Tanzanie, au Liban et dans les territoires palestiniens occupés (TPO). Le projet intègre les pratiques exemplaires mondiales en matière d'éducation intégrant les handicaps, notamment un modèle social du handicap. L'approche de Right To Play en matière d'enseignement et d'apprentissage par le jeu permet de créer des environnements d'apprentissage plus sûrs, plus inclusifs et plus épanouissants pour toutes et tous les enfants, quelles que soient leurs capacités. En adoptant une approche globale, c'est-à-dire en investissant dans les personnes, les ressources, les structures et les environnements, les enfants en situation de handicap, ainsi que leurs pairs dont le développement est normal, ont déjà obtenu de meilleurs résultats d'apprentissage dans les écoles soutenues par AQEI.

⁵⁷ Vous trouverez de plus amples renseignements sur l'approche d'apprentissage par le jeu de Right To Play sur <https://righttoplay.ca/fr-ca/our-work/>

⁵⁸ De plus amples informations sur AQEI et l'expérience de Taha sont disponibles à l'adresse suivante : <https://righttoplay.ca/fr-ca/stories/free-to-be-himself-taha-story/>

Conception du projet

AQEI a été conçu pour renforcer la capacité du personnel d'éducation, du personnel enseignant, des parents et des organisations locales à donner aux filles et aux enfants en situation de handicap des possibilités plus nombreuses et meilleures d'apprendre et de rester à l'école, atteignant deux objectifs clés :

4. Amélioration des résultats d'apprentissage (notamment l'alphabétisation, l'écriture, l'apprentissage des notions de calcul de base et les compétences essentielles) pour les garçons et les filles au niveau du premier cycle du primaire (1e à 4e année) en améliorant la qualité des possibilités d'apprentissage à l'école et en dehors de l'école, en utilisant des méthodes d'enseignement et d'apprentissage par le jeu centrées sur l'enfant
5. Amélioration de l'accès et du maintien des filles déscolarisées et des enfants en situation de handicap en renforçant la capacité des partenaires des OSC à identifier les enfants déscolarisés et à élaborer des systèmes de suivi et de soutien avec les écoles et les communautés locales

Right To Play s'est associé à un certain nombre d'OSC et d'Organisations de personnes vivant avec un handicap au niveau local, dont la National Society for Rehabilitation (organisation d'action sociale bien établie), pour concevoir et fournir un soutien personnalisé aux filles et aux enfants en situation de handicap. Afin d'assurer une compréhension approfondie de la situation et des besoins spécifiques de chaque enfant, ainsi qu'un traitement approprié et de haute qualité des cas, le projet a mis au point un outil de suivi du handicap. Outil hybride de traitement des cas et de gestion des données, cet outil saisit de nombreuses voix essentielles, notamment le point de vue des enfants. En utilisant cet outil, les enfants jouent un rôle central dans la saisie de données sur eux et elles-mêmes et sur leurs propres expériences.

Le personnel des OSC/Organisations de personnes vivant avec un handicap complète la saisie des données, avec la contribution des comités d'inclusion scolaire et le contrôle de la qualité par Right To Play. L'outil de suivi du handicap comprend des conseils sur la façon de poser des questions de façon sensible et centrée sur l'enfant, et un répertoire des services d'orientation, ce qui signifie que les enfants et les familles peuvent être orientés vers d'autres services spécialisés pour un soutien et des soins supplémentaires. Les données sont utilisées pour élaborer des plans de soutien individualisés pour les enfants, que les travailleurs sociaux de la National Society for Rehabilitation sont en mesure de suivre.



Journées de jeux inclusifs - Gaza - EQIE - NORAD - 27.7.2021

Engager les autorités chargées de l'éducation, les écoles et les communautés à remettre en question les normes et à soutenir la scolarisation

La mise en œuvre de plans de soutien individualisés exige une approche holistique, notamment la participation des familles, de la communauté, du personnel scolaire, des autorités chargées de l'éducation et des enfants eux et elles-mêmes. Les autorités chargées de l'éducation de l'UNRWA et le ministère de l'Éducation ont demandé à être rassurés sur l'utilisation des dispositifs d'assistance⁵⁹ fournis par le projet, ainsi que sur les mécanismes de soutien continu en place, avant d'autoriser la re-scolarisation, en raison des ressources limitées dont dispose le système éducatif pour garantir la réussite de l'inclusion.

AQEI a travaillé avec les enseignants et les directeurs pour élaborer des plans de soutien individualisés et répondre aux préoccupations des directions concernant la scolarisation dans leurs écoles des enfants en situation de handicap. Les enseignants ont été formés à l'apprentissage par le jeu, à l'inclusion, à l'engagement communautaire et à la sensibilisation, notamment à l'utilisation d'approches par le jeu pour le bien-être des enfants en situation de handicap.

Les enfants en situation de handicap et leurs familles bénéficient du soutien de travailleurs sociaux formés par la National Society for Rehabilitation, par le biais de visites fréquentes à domicile, d'appels de contrôle et de visites à l'école. Cela a permis aux travailleurs sociaux de suivre de près l'intégration des enfants en situation de handicap en discutant de leurs besoins spécifiques, en aidant les écoles à s'adapter à ces besoins et en encourageant les autres élèves à traiter les enfants en situation de handicap de manière équitable et inclusive.



Journées de jeux inclusifs - Abu Tamam Elementary Girls school- 24.3.2021

⁵⁹ Cela comprend les aides médicales (fauteuils roulants, béquilles, couches, lunettes, appareils auditifs, chaussures médicales et transport). Le ministère de l'Éducation a également demandé à Right To Play de recruter un enseignant auxiliaire spécialisé, ce qui a été fait en 2021.

La collaboration avec les communautés a permis de réduire la stigmatisation entourant les enfants en situation de handicap et de renforcer la confiance des parents et des aidants concernant la sécurité des filles en situation de handicap à l'école. Right To Play et la National Society for Rehabilitation ont organisé chaque année au moins 15 activités de sensibilisation de la communauté. Ces « Journées du jeu » ont rassemblé des enfants en situation de handicap et leurs parents avec leurs pairs pour renforcer l'engagement et l'interaction de manière à lutter contre la stigmatisation et l'exclusion. Eman, une jeune fille en situation de handicap, participant à un événement de sensibilisation de la communauté, a déclaré :

Au début, j'avais honte et je ne savais pas comment jouer, mais peu à peu, je me suis mise à participer activement

—données internes de suivi de projet, 2021

La mère de Eman a fait remarquer :

J'emmène toujours ma fille à des jeux stimulants et elle reste seule, mais pour la première fois, je la vois intégrée de cette manière, peut-être parce que les enseignants m'ont donné une chance de jouer avec elle et de l'aider

—données internes de suivi de projet, 2021

Impact sur la scolarisation, le maintien et l'apprentissage

Le projet est toujours en cours, et les premiers résultats des travaux menés en Palestine montrent que AQEI a permis d'obtenir des taux de maintien extrêmement élevés chez les enfants en situation de handicap, même par rapport aux pairs dont le développement est normal : 149 enfants en situation de handicap (76 filles, 73 garçons) sur une cohorte de 152 ont réussi l'année scolaire 2021/2022 (suivi interne de projet, 2021). Certains des enfants scolarisés en 2020 dans le cadre de AQEI atteignent maintenant les classes supérieures et font face à des attentes scolaires plus élevées de la part des écoles et des enseignants, ce qui nécessite l'élaboration de nouveaux plans d'éducation individualisés pour les élèves et un développement professionnel continu pour les enseignants, afin de leur permettre d'enseigner des contenus de plus haut niveau en utilisant des approches par le jeu et inclusives. AQEI s'est également attaqué à la stigmatisation et aux craintes de harcèlement et d'abus sexuels qui faisaient hésiter les familles à envoyer leurs filles à l'école.

Après le projet, les enfants en situation de handicap continueront d'être soutenus par les OSC et apprécieront de faire partie d'une communauté plus inclusive. Grâce à la collaboration et au renforcement des compétences du réseau d'OSC appuyant la réalisation du projet, les « Journées du Jeu » et les activités d'inclusion se poursuivront.

ÉTUDE DE CAS 5. « ÉDUCATION POUR LE CHANGEMENT » : ECS POUR LES ADOLESCENTS SCOLARISÉS ET DÉSCOLARISÉS AU MALI

CARE travaille au Mali depuis 1975, soutenant l'éducation formelle et non formelle afin de lever les obstacles à l'éducation et à l'autonomisation des filles. CARE International a commencé à élaborer et à mettre en œuvre l'Initiative du Fonds fiduciaire Patsy Collins au Mali, au Népal et au Kenya en 2016 pour remédier au manque de formation et de soutien en matière de DSSR offerts aux adolescents scolarisés et déscolarisés. Le projet au Mali, connu localement sous le nom de Janndé Yirriverre (ou « Éducation pour le changement »), a travaillé avec des filles et des garçons âgés de 11 à 22 ans, bien que la plupart des apprenants étaient âgés de 13 à 17 ans. L'étendue de la tranche d'âge démontre le nombre élevé d'apprenants ayant dépassé l'âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire au Mali, pays touché par un conflit.

CARE International a choisi cette tranche d'âge plutôt que de travailler avec des enfants plus jeunes, en âge d'aller à l'école primaire (même si CARE sait que les besoins en matière de DSSR sont tout aussi importants) en raison de l'acceptation des parents. L'enseignement et la mise en œuvre des DSSR dans les milieux conservateurs comportent des risques importants, les écoles pouvant être perçues comme encourageant des comportements inappropriés et violant les principes religieux. Au Mali, enseigner les relations sexuelles positives à un jeune âge est totalement inacceptable et mettrait le personnel du projet en danger. Bien que l'enseignement des DSSR aux adolescents suscite encore des réticences, il présente moins de risques que l'enseignement à des groupes d'âge plus jeunes, et la sécurité des enseignants et du personnel du programme peut être assurée.

Ce projet a commencé à travailler directement avec 25 031 adolescents scolarisés et déscolarisés (56 % de filles) par le biais de ses cercles d'amitié, ainsi qu'en travaillant avec le ministère de l'Éducation pour élaborer et intégrer des modules de SRR dans les programmes scolaires de 50 écoles secondaires du premier cycle de la région de Mopti. Ces modules s'alignent sur l'éducation de base en matière de santé sexuelle et reproductive dispensée à l'école, tout en l'élargissant.

Développer des cercles d'amitié

En général, les adolescents scolarisés au Mali, pays touché par un conflit, ont des connaissances très limitées en matière de DSSR, et les filles déscolarisées n'ont même pas accès aux connaissances de base. Le projet a donc identifié ces filles comme l'un des groupes les plus marginalisés ayant besoin de soutien. Pour atteindre les adolescents scolarisés et déscolarisés, le programme « Éducation pour le changement » a mis en place des cercles d'amitié (*amicales*) qui réunissent des jeunes (principalement âgés de 13 à 17 ans) dans des groupes mixtes pour discuter et s'informer sur les questions de DSSR. Pour soutenir les apprenants, les enseignants des écoles ont été formés comme mentors pour animer et soutenir les discussions au sein des groupes, ainsi que pour aider à guider la diffusion de nouveaux contenus dans les groupes non mixtes ou mixtes selon le sujet.

L'un des résultats du projet était de renforcer les compétences et les capacités de leadership de ces jeunes, et les cercles d'amitié ont été conçus pour que les apprenants fassent partie du processus de mise en œuvre. Ils et elles mènent des programmes de sensibilisation auprès d'autres adolescents déscolarisés et mettent en place et gèrent ces cercles d'amitié en dehors de l'environnement scolaire, dans la communauté. Grâce à cette sensibilisation, les jeunes ont pu partager ce qu'ils et elles apprenaient, et aussi le défendre auprès de l'ensemble de la communauté (comme la VBG), renforcer leurs compétences en leadership et accroître la portée du projet auprès des personnes déscolarisées.

Des enseignants formés ont servi de mentors pour équiper et guider les apprenants au sein de ces cercles d'amitié, auxquels le projet a ajouté une plateforme mobile pour chaque cercle d'amitié (voir encadré A1).

Encadré A1. Cercles d'amitié sur une plateforme mobile

En partenariat avec le fournisseur de téléphonie mobile Orange, les 4 029 cercles d'amitié ont tous reçu un téléphone portable relié à une plateforme que le projet a utilisée pour transmettre des informations aux 25 000 adolescents membres du groupe dans des domaines tels que les DSSR, les prestataires de services appropriés dans les localités voisines et la VBG. Cette plateforme a permis à la fois d'accroître la sensibilisation, de poser des questions et d'y répondre. De cette façon, les informations fournies et discutées dans les cercles d'amitié répondaient directement aux domaines d'intérêt des participants ou aux domaines dans lesquels des clarifications étaient nécessaires, plutôt que de diffuser le même contenu et les mêmes messages à tous les cercles d'amitié chaque semaine. Les avantages de ces cercles d'amitié sur mesure sont devenus évidents grâce aux interactions continues et croissantes des groupes sur la plateforme, ainsi qu'en voyant ces cercles continuer à se rencontrer dans la communauté. Ces réunions se sont poursuivies même lorsque les écoles étaient fermées en raison de la COVID, de problèmes de sécurité ou de l'indisponibilité des enseignants mentors pour cause de grève. Les participants aux cercles d'amitié ont également largement utilisé les informations fournies pour plaider auprès des autorités locales, des pairs et des parents sur des questions telles que le mariage précoce, le harcèlement et l'accès aux services de SRR.

« Lorsque je me suis impliquée dans le projet [Éducation pour le changement], j'avais peu de connaissances en SSR parce que j'utilisais les médecines traditionnelles comme contraceptifs, ce qui a eu des effets terribles sur moi. J'avais toujours de graves maux de ventre. J'ai profité des informations sur la SSR données par l'amicale et des enseignantes, pour me rendre au centre de santé, où une femme médecin spécialisée m'a conseillé d'utiliser une meilleure méthode contraceptive, ce qui m'a sauvée des infections et soulagée des douleurs que je ressentais auparavant. Aujourd'hui, je ne suis plus confrontée à des problèmes et je peux prévenir une grossesse non désirée. »

— Ramata, Bandiagara, 17 ans

Intégrer un programme scolaire plus complet en DSSR

Avant le projet, les écoles maliennes fournissaient un contenu de base sur la SSR en abordant l'anatomie du corps et la biologie du cycle de reproduction. Il manquait des discussions sur la capacité des adolescents à avoir une vie sexuelle satisfaisante et sûre, sur leurs décisions et libertés en matière de reproduction, et sur la façon de préserver la SSR grâce à des moyens de contraception sûrs, efficaces et abordables. À la base de référence du programme, seuls 28 % des enseignants ont déclaré qu'ils et elles enseignaient le contenu du programme scolaire sur les DSSR. Une proportion encore plus faible (17 %) enseignait sur la VBG, tandis que seulement 13 % enseignaient le droit de négocier les droits sexuels dans le cadre d'une relation. Éducation pour le changement a élaboré des modules en collaboration avec le ministère de l'Éducation, en consultation avec le personnel enseignant, les apprenants et les parents, afin d'aider les adolescents à faire leurs propres choix, à comprendre les risques liés à l'activité sexuelle et à savoir comment atténuer ces risques dans le cadre d'une relation consensuelle. Un soutien spécifique a également été apporté en matière d'accès aux services, en identifiant les services susceptibles d'aider les individus dans différentes situations et les services existants dans ce contexte de conflit (où les orientations sont souvent nécessaires en raison de la rareté de l'offre).

Pour soutenir le déploiement du programme scolaire, CARE a formé 451 enseignants dans 50 écoles et les a soutenus par un accompagnement continu. Au début du programme, toutes et tous les enseignants présentaient de réelles lacunes en matière de connaissances sur l'ECS, car ils et elles n'avaient jamais reçu d'enseignement sur ce sujet ni de formation à sa mise en œuvre. Les enseignants étaient également très réticents à l'idée d'enseigner un contenu lié à la SSR qui ne soit pas « académique ». CARE a dispensé la formation par étapes afin d'éviter une surcharge d'informations pour les enseignants et a assuré un suivi par un encadrement. Pour réduire la résistance à l'enseignement du contenu de la SSR, Éducation pour le changement a collaboré avec les responsables locaux de l'éducation afin d'assurer la formation et l'accompagnement, et a inclus des dialogues sur le genre dans la formation des enseignants. En parallèle, le programme a également réalisé des dialogues avec

les dirigeants communautaires et les parents – en particulier les mères – sur les DSSR et les normes de genre liées à la connaissance et à l'utilisation des DSSR par les filles. Le programme a travaillé simultanément avec des comités de gestion de l'établissement scolaire, des associations de mamans d'élèves et des groupes d'épargne (formés en grande partie de mères d'apprenants et d'adolescents/enfants déscolarisés) comme plateformes de sensibilisation et de dialogue sur l'importance du contenu des DSSR. Afin d'accroître sa pertinence, sa légitimité et sa durabilité, le projet a travaillé avec des réseaux locaux de femmes pour mener des dialogues au niveau de la communauté, ce qui a facilité la réflexion sur les expériences des parents – en particulier celles des mères.

Encadré A2 : Atteindre les jeunes déscolarisés

Les grèves fréquentes des enseignants et les fermetures d'écoles pour des raisons de sécurité, de COVID et de catastrophes ont affecté l'exposition des élèves au contenu et la disponibilité continue de l'information. En outre, les contenus scolaires atteignent rarement les adolescents déscolarisés, en particulier ceux issus de foyers fortement marginalisés, où la plupart des enfants abandonnent l'école avant d'avoir atteint le premier cycle de l'école secondaire. L'existence d'espaces / de plateformes en dehors de l'école, comme les cercles d'amitié, comble une lacune importante. Ils permettent un accès plus large à l'information, assurent la continuité de l'accès à l'information et au dialogue en matière de DSSR en cas de crise et, surtout, permettent des processus menés par les adolescents et pris en charge par elles et eux.

Amélioration de la connaissance et de l'accès aux services de SSR

Combinées, les interventions à l'école et en dehors de l'école ont permis d'améliorer les connaissances en matière de DSSR. Cela a entraîné des changements d'attitude et de comportement, l'utilisation des services de SSR ayant augmenté chez les filles ciblées, passant de 2 % à la base de référence à 31 % à la fin du projet. Le projet ne s'étendait pas à la fourniture de services, et dans cette zone de conflit fortement fragmentée, les services étaient souvent indisponibles, de mauvaise qualité ou fermés. Cette augmentation de l'utilisation des services est donc particulièrement importante étant donné que la qualité et la réactivité des services ne permettaient pas toujours d'avoir confiance dans l'accès à ces services. Le projet a également démontré une corrélation entre le renforcement des compétences et des capacités de leadership, qui sont au cœur de la conception des cercles d'amitié, et l'augmentation de l'utilisation des services de SSR. Cet aspect a été évalué à l'aide de l'indice de leadership des jeunes, qui tient compte de la perception qu'ont les adolescents de leurs compétences en matière de leadership (à savoir la voix, la vision, l'organisation, la prise de décision et la confiance en soi).

Les évaluations ont également mis en évidence des changements d'attitude à l'égard de la VBG, la tolérance au fait de battre sa femme ayant diminué de 57 % à 49 %.⁶⁰ Bien que ce chiffre reste élevé, il s'agit d'une réduction notable sur un programme de cinq ans, dans un contexte où le fait de battre sa femme est culturellement acceptable. Pour les garçons, la baisse est encore plus marquée : de 62 % à la base de référence, elle est passée à 39 % à la fin du projet.

Dans l'ensemble, les connaissances en matière de DSSR ont considérablement augmenté et les adolescents se sont fortement appuyés sur ce programme comme principale source d'informations en matière de DSSR : 18 % ont déclaré que les cercles d'amitié étaient leur principale source, tandis que 31 % ont déclaré que l'ECS à l'école était leur principale source. L'utilisation de la plateforme mobile est particulièrement élevée : parmi les participants impliqués dans des cercles d'amitié, 75 % ont reçu des messages, tout comme 49 % de l'ensemble des adolescents évalués (scolarisés ou déscolarisés).

60 Filles estimant que battre sa femme était justifié dans certaines circonstances

ÉTUDE DE CAS 6. « UN ESPACE POUR LE CHANGEMENT » : MISE EN ŒUVRE DES DSSR AU CENTRE POUR JEUNES DE ZAATARI

L'UNFPA a intégré l'ECS dans sa réponse humanitaire en proposant des modules informels d'ECS dans les centres pour jeunes et les espaces sûrs pour les femmes et les filles. L'un des lieux où l'UNFPA, avec son partenaire national Questscope for Social Development, propose ces modules est l'unique centre pour jeunes du camp de personnes réfugiées de Zaatari de Jordanie. Les personnes réfugiées syriennes viennent dans ce centre pour pratiquer des sports, apprendre le dessin ou la peinture artistiques, la musique, les technologies de l'information et de la communication, et l'éducation linguistique, tout en recevant une formation essentielle de sensibilisation à la SSR et à la VBG, avec l'inclusion des compétences essentielles. Plus de 1 500 jeunes bénéficient de ce centre chaque année et ont été équipés, grâce à ce programme scolaire de compétences essentielles et de SSR, pour prendre le contrôle de leur SSR et s'approprier leur propre prise de décision dans ce domaine.

Unique centre dédié aux jeunes dans le camp, le Zaatari Youth Center (Centre pour les jeunes de Zaatari) offre une bouée de sauvetage aux jeunes réfugiés syriens âgés de 10 à 30 ans, socialement éloignés et vulnérables. L'UNFPA soutient ce centre depuis 2015. Compte tenu des taux exceptionnellement élevés de mariages d'enfants (53 % dans le camp), de grossesses d'adolescentes et de VBG dans le camp, l'UNFPA a réalisé que l'absence d'éducation aux DSSR était un facteur contributif et a entrepris d'élaborer des modules à cet effet. L'UNFPA a également constaté qu'une désinformation massive sur l'hygiène menstruelle étaient communiquées aux adolescentes du camp, ce qui a entraîné une stigmatisation des menstruations et a privé les filles de l'accès à des services de santé et à des produits adéquats et de qualité pour la gestion de l'hygiène menstruelle. Les modules répondraient à ce manque d'informations précises.

Priorité aux sensibilités culturelles

Comme dans de nombreux pays arabes, la Jordanie n'a pas encore de programme scolaire d'ECS dans les écoles, et très peu d'éducation aux DSSR est dispensée dans ou hors des écoles dans des contextes plus informels. Il y a donc une énorme lacune à combler en matière de connaissances et de mise en œuvre. L'UNFPA a passé du temps à explorer les points d'entrée pour dispenser l'ECS dans les écoles jordaniennes et a établi un partenariat avec le ministère de l'Éducation, mais il y a une résistance significative ; les attitudes selon lesquelles l'ECS n'est pas nécessaire et les craintes qu'elle encourage les jeunes à avoir des rapports sexuels précoces demeurent très répandues. Cette désinformation doit être combattue, tout en fournissant des preuves sur la façon dont les connaissances en matière de sexualité et de procréation peuvent être bénéfiques pour la santé, la sécurité et le bien-être. Le lancement en 2023 d'un comité national d'ECS en Jordanie est l'une des premières mesures visant à permettre l'expérimentation d'ECS dans les écoles publiques. Toutefois, les progrès sont lents et le manque de connaissances des jeunes Jordaniens et Jordaniennes, ainsi que des personnes réfugiées syriennes, demeure élevé.

En Jordanie, l'ECS est culturellement inacceptable, de sorte que la présentation de ces modules aux éducateurs et éducatrices des jeunes a dû se faire avec beaucoup de précautions, dans un langage susceptible de garantir l'acceptation par la communauté. La boîte à outils élaborée pour soutenir cette éducation à la SSR s'intitule « I Change » (Je change) et son contenu est abordé en termes de SSR, en mettant l'accent sur les aspects de santé ou la prévention de la VBG, au lieu d'utiliser l'expression « éducation sexuelle complète. » La principale résistance dans les camps vient des parents des jeunes non mariés, qui ne comprennent pas pourquoi l'ECS devrait être proposée aux jeunes non mariés, étant donné que les relations sexuelles hors mariage ne sont pas reconnues et qu'à ce jour, l'abstinence a été largement prônée par les familles et les communautés. En plus d'adapter le langage pour répondre aux niveaux élevés de désinformation et d'incompréhension, l'UNFPA et ses partenaires ont travaillé avec les parents sur leur compréhension. Des bénévoles syriens et des éducateurs pour jeunes formés ont organisé des séances de sensibilisation à l'intention des parents, soulignant la nécessité de cette éducation pour :

- Lutter contre les taux élevés de mariages d'enfants
- Permettre aux filles de contrôler leur santé reproductive et de prendre des décisions à ce sujet
- Lutter contre les menstruations comme sujet tabou

- Lutter contre les taux élevés de VBG, impactant la sécurité des filles dans les camps
- Améliorer les résultats en matière de SSR afin d'offrir des possibilités d'éducation et d'engagement dans l'économie formelle à plus long terme

Cet engagement communautaire a également été soutenu par le travail parallèle de l'UNFPA avec le ministère de la Santé dans les centres communautaires de santé, en organisant des sessions d'information pour les parents sur les DSSR des jeunes et des adolescents et en les encourageant à avoir un dialogue ouvert sur ces changements avec leurs enfants.

Par rapport à d'autres lieux où l'UNFPA fournit des services de DSSR, les camps montrent qu'il est encore plus nécessaire d'établir des liens solides avec la communauté en raison des relations étroites et des unités familiales que l'on trouve dans les camps et du manque d'intimité. Les règles du HCR autorisent une caravane par famille, de sorte que les unités familiales continuent à vivre ensemble et que les jeunes rentrent chez elles et eux pour discuter de ce qu'ils et elles ont appris. Pour s'assurer de leur soutien, les parents sont invités à des séances au centre pour jeunes, et on leur explique clairement quels sujets et contenus seront abordés. Progressivement, l'UNFPA a commencé à recevoir des retours très positifs de la part des parents. Comme l'a dit la mère d'une participante de Maan :

Lorsque j'ai entendu ma fille dire qu'elle participait à une session d'éducation par les pairs sur les DSSR, j'ai hésité et j'ai pensé que cette session ouvrirait les yeux de ma fille et ne serait pas conforme à nos valeurs et à nos principes. Mais lorsque j'ai commencé à écouter la session avec elle, j'ai été frappée par le fait que personne ne m'avait jamais parlé de santé reproductive. Les informations n'étaient pas disponibles, et j'ai appris de mon expérience personnelle. À la fin de la session, j'ai remercié la facilitatrice pour ses efforts de sensibilisation à des sujets que nous connaissons peu ou que nous considérons comme tabous (entretien avec la mère d'une participante au projet).

Diffusion de contenus relatifs à la santé sexuelle et reproductive par l'intermédiaire d'éducateurs et éducatrices de jeunes formés à cet effet

Le cours dispensé au sein du Centre pour jeunes de Zataari comprend cinq modules, répartis sur cinq sessions. Bien que le cours ne soit pas aussi complet qu'il pourrait l'être dans le cadre du programme scolaire à l'école, il parvient à inclure des sessions sur la prévention de la VBG, les compétences essentielles et des sujets plus généraux liés à la SSR (tels que la planification familiale, la prévention des IST et la puberté). Dans l'ensemble du contenu, l'UNFPA a maintenu l'accent sur l'égalité entre les sexes et la lutte contre les abus liés au genre, et les relations sexuelles établies par le biais de dynamiques de pouvoir inégales.

La boîte à outils du cours a été conçue spécifiquement pour les jeunes - en étant interactive et en utilisant des jeux et des vidéos pour partager le contenu - au moyen d'une approche consultative et participative. L'UNFPA a veillé à l'harmonisation avec d'autres contenus diffusés dans la région arabe en rassemblant toutes les boîtes à outils disponibles afin d'adopter le contenu et les approches les plus pertinents pour les adolescents du camp. Grâce à un certain nombre de discussions de groupe avec des organisations travaillant en étroite collaboration avec les jeunes, l'UNFPA a mieux compris les besoins de ces jeunes et a mis au point cette boîte à outils modifiée. Si l'UNFPA a reconnu l'importance de consulter les jeunes lors de la conception, il a également reconnu que le fait de consulter uniquement les jeunes peut être limitatif ; les jeunes ne disposent souvent pas de toutes les informations relatives à leur propre SSR, ce qui pourrait limiter leur capacité à identifier les lacunes et à reconnaître les domaines dans lesquels un soutien est nécessaire. L'UNFPA a donc élaboré cette boîte à outils en étroite collaboration avec les organisations qui travaillent avec les jeunes au quotidien, par l'intermédiaire de l'équipe de travail spécialisée sur les jeunes de Zataari présidée par l'UNFPA et le Conseil Norvégien pour les réfugiés.

Ces sessions sur la SSR sont dispensées par des éducateurs pour jeunes qualifiés, car l'UNFPA a compris qu'il est beaucoup plus productif que ces sessions soient dispensées par des jeunes, pour des jeunes. Les jeunes s'ouvrent à leurs pairs éducateurs et éducatrices et s'engagent dans des discussions plus confiantes au fur et à mesure que la confiance s'installe entre elles et eux. Ces jeunes éducateurs et éducatrices reçoivent des formations chaque année sur le contenu, et l'UNFPA travaille actuellement

avec des partenaires pour développer un cours de certification pour les 20 éducateurs et éducatrices actuelles et les membres de Y-PEER. Ces jeunes éducateurs et éducatrices reçoivent le soutien des infirmières qui travaillent dans les cliniques de DSSR gérées par l'UNFPA pour les aider à répondre aux questions délicates dont le contenu n'est pas couvert par la boîte à outils.

L'objectif de l'UNFPA était de former des jeunes Syriens et Syriennes au métier d'éducateurs/éducatrices pour jeunes. Cette approche a été appliquée pendant deux ans, mais il est apparu à plusieurs reprises que les éducateurs et éducatrices pour jeunes ne transmettaient pas correctement les informations relatives à la SSR. Cette situation est due au fait que la communauté très unie met les jeunes Syriens et Syriennes mal à l'aise lorsqu'il s'agit d'aborder des sujets plus délicats avec leurs pairs. En réponse, des jeunes Jordaniens et Jordaniennes ont été formés et dirigés en tant qu'éducateurs/éducatrices, avec plus de succès ; des jeunes Syriens et Syriennes suivent une formation parallèle afin de pouvoir ensuite assumer le rôle de formateur/formatrice principal(e) avec plus de confiance et une base de connaissances plus solide à l'avenir.

Impact sur les connaissances et les résultats en matière de DSSR

Dans le camp, de nombreuses filles qui avaient initialement l'intention de se fiancer ont changé d'avis en réponse à leur exposition à ce contenu sur les DSSR. Beaucoup ont choisi de continuer à vivre avec leurs parents dans le camp plutôt que de s'engager dans un mariage d'enfants,⁶¹ et l'UNFPA a remarqué qu'un plus grand nombre de jeunes qui demandent à être orientés vers des services de SSR, et qu'un plus grand nombre de cas de VBG ont été signalés en vue d'une orientation, grâce à une meilleure connaissance sur la VBG et les services d'orientation et d'aide.

Il est très délicat et difficile d'obtenir des informations précises sur les changements de comportement sexuel en raison du silence de la communauté sur les relations sexuelles hors mariage. Pourtant, les jeunes ont commencé à s'ouvrir davantage dans les conversations et ont fait preuve d'une plus grande confiance en elles et eux pour poser des questions sur des sujets plus sensibles et s'engager dans des conversations taboues. Cela continue à démontrer l'impact de ces modules et de ces discussions au sein du camp. Grâce à la boîte à questions mise en place pendant les sessions, les éducateurs pour jeunes reçoivent des questions beaucoup plus délicates sur des sujets qui n'auraient pas été abordés avant ce programme. Cette boîte à questions a permis aux jeunes de s'ouvrir aux défis auxquels la communauté LGBTQI+ est confrontée, ainsi qu'aux questions relatives à l'addiction au porno, à la virginité et à la masturbation. Selon les données internes de suivi du projet (2022), les jeunes bénéficiaires ont déclaré :

Je m'aime davantage maintenant, parce que je sais mieux m'exprimer, et je commence à dire non aux choses qui me dérangent.

Ce que j'ai le plus apprécié dans ces sessions, c'est que j'ai appris beaucoup de choses sur mon corps que je ne connaissais pas, et j'avais honte de demander à maman ce qu'elle en pensait et je me sentais bizarre. Mais maintenant, je sais que je ne suis pas seule, que c'est normal et que cela arrive à toutes les filles.

⁶¹ Le nombre de mariages d'enfants s'est avéré élevé en raison de la décision des adolescentes de se marier afin d'avoir leur propre espace loin de leurs parents. Il y a une caravane par unité familiale dans le camp, et les enfants ne peuvent partir que lorsqu'ils et elles sont mariées, ce qui est l'une des principales causes de mariage d'enfants dans le camp.

ANNEXE 2. APPEL À L'ACTION POUR L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES

L'appel à l'action pour promouvoir l'égalité entre les genres et l'autonomisation des filles et des femmes dans et par l'éducation demande aux gouvernements de (extrait du Sommet sur la transformation de l'éducation, 2022) :

1. Placer l'égalité entre les sexes au cœur des plans sectoriels d'éducation, des budgets et des politiques. Identifier les disparités entre les sexes et leurs facteurs sous-jacents dès la petite enfance et au-delà, et renforcer les budgets, les stratégies et les engagements qui éliminent les normes de genre néfastes dans la pédagogie, renforcent les capacités institutionnelles et humaines du personnel du secteur de l'éducation, se concentrent sur les plus marginalisés et soutiennent l'apprentissage.
2. Investir dans des interventions ciblées qui soutiennent l'accès des filles marginalisées à 12 ans d'éducation de qualité et sûre, car il s'agit de l'un des investissements sociaux et économiques les plus rentables et les plus efficaces qui soient. Impliquer les garçons et les hommes dans les efforts visant à remettre en question les inégalités entre les sexes et les structures, normes et stéréotypes liés au genre, et s'attaquer au désengagement des garçons de l'éducation.
3. Garantir la parité entre les sexes et la non-discrimination à tous les niveaux et dans toutes les matières, ainsi que dans l'enseignement, l'éducation et les postes de direction ministériels. Soutenir les enseignantes en leur offrant une rémunération juste et équitable, un logement sûr, des moyens de transport et d'autres ressources nécessaires pour travailler, notamment dans les zones reculées. Prendre des mesures ciblées pour briser le plafond de verre dans la direction et l'administration de l'éducation.
4. Identifier et éliminer les préjugés liés au genre et les stéréotypes des programmes scolaires, du matériel d'enseignement et d'apprentissage, et veiller à ce que toutes et tous les enseignants et apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour examiner, remettre en question et modifier les normes, attitudes et pratiques néfastes en matière de genre, les relations de pouvoir inégales, la discrimination fondée sur le sexe et les inégalités plus larges qui se recoupent. Accorder une attention particulière au matériel d'apprentissage de la petite enfance, car il est prouvé que les stéréotypes et les normes de genre sont compris et enracinés chez les enfants dès l'âge de deux ans.
5. Transformer les systèmes de données et développer la collecte des données innovantes et non traditionnelles, afin de mieux produire des données ventilées par sexe et par âge, et de comprendre les interactions entre le genre et d'autres caractéristiques telles que le handicap ou l'appartenance ethnique, qui aggravent et conduisent à la marginalisation, à l'inégalité et à la pauvreté d'apprentissage, et utiliser les données pour prendre des mesures ciblées afin de ne laisser personne pour compte.
6. Intégrer systématiquement et de façon significative les enfants et les jeunes dans toute leur diversité dans les consultations et les prises de décisions visant à promouvoir une éducation transformatrice en matière de genre, en appliquant des mesures ciblées pour assurer la participation équitable des plus pauvres et des plus marginalisés.⁷
7. Garantir des espaces d'apprentissage sûrs, inclusifs et transformateurs en matière de genre, avec des installations d'eau, d'assainissement et de gestion de l'hygiène menstruelle, des mesures pour prévenir et lutter contre la violence basée sur le genre en milieu scolaire, des repas à l'école, une éducation sexuelle complète, ainsi qu'une éducation et des services pour la prévention, les soins et le soutien en matière de VIH. Répondre aux besoins immédiats liés à la COVID-19, à la pauvreté d'apprentissage et à la faim dans le monde, et mettre en place des mécanismes pour faire face aux urgences et aux crises prolongées où les vulnérabilités sont les plus prononcées.
8. Soutenir une collaboration coordonnée, intersectorielle, intersectionnelle et intergénérationnelle entre les ministères, la société civile, les organisations de jeunesse locales, les syndicats d'enseignants et d'autres acteurs travaillant sur l'éducation, la santé, la nutrition, le VIH, le genre, la protection, la jeunesse, l'emploi, la justice économique, sociale et climatique, et les réponses humanitaires afin de sauvegarder les droits et de favoriser des parcours éducatifs et professionnels égaux.

ANNEXE 3. QUESTIONS DU GROUPE DE WASHINGTON

Le principal objectif du Groupe de Washington est de fournir des informations de base sur le handicap qui soient comparables au niveau mondial. Reconnaissant que le handicap est un processus complexe et dynamique qui pose des défis considérables en matière de collecte des données, le Groupe de Washington a développé plusieurs versions de ses outils, qui sont conçues pour se compléter. Des conseils sont disponibles pour permettre aux utilisateurs de faire correspondre l'outil qu'ils et elles utilisent à l'usage prévu des données et à la méthode de collecte des données.

La série brève du questionnaire du Groupe de Washington sur le fonctionnement (WG-SS) **(Groupe de Washington sur les statistiques du handicap, 2022b)**

Vision	Avez-vous [Est-ce qu'il/elle a] des difficultés à voir, même si vous portez des lunettes ? Diriez-vous ... <ol style="list-style-type: none">1. Aucune difficulté2. Quelques difficultés3. Beaucoup de difficulté4. Je n'y parviens pas du tout
Audition	Avez-vous [Est-ce qu'il/elle a] des difficultés à entendre, même si vous utilisez un appareil auditif ? Diriez-vous ... <ol style="list-style-type: none">1. Aucune difficulté2. Quelques difficultés3. Beaucoup de difficulté4. Je n'y parviens pas du tout
Motricité	Avez-vous [Est-ce qu'il/elle a] des difficultés à marcher ou à monter des marches ? Diriez-vous ... <ol style="list-style-type: none">1. Aucune difficulté2. Quelques difficultés3. Beaucoup de difficulté4. Je n'y parviens pas du tout
Cognition (se souvenir)	Avez-vous [Est-ce qu'il/elle a] des difficultés à se souvenir ou à se concentrer ? Diriez-vous ... <ol style="list-style-type: none">1. Aucune difficulté2. Quelques difficultés3. Beaucoup de difficulté4. Je n'y parviens pas du tout
Prendre soin de soi	Avez-vous [Est-ce qu'il/elle a] des difficultés à prendre soin de vous [de lui/d'elle], comme vous laver [se laver] entièrement ou vous [ou s'] habiller ? Diriez-vous ... <ol style="list-style-type: none">1. Aucune difficulté2. Quelques difficultés3. Beaucoup de difficulté4. Je n'y parviens pas du tout
Communication	En utilisant [votre/son] langage habituel [avez-vous/a-t-il/elle] des difficultés à communiquer, par exemple comprendre ou être compris(e) ? Diriez-vous ... <ol style="list-style-type: none">1. Aucune difficulté2. Quelques difficultés3. Beaucoup de difficulté4. Je n'y parviens pas du tout

**Questionnaire court du Groupe de Washington sur le
fonctionnement - amélioré (WG-SS amélioré)**
(Groupe de Washington sur les statistiques du handicap, 2022c)

Vision	Avez-vous [Est-ce qu'il/elle a] des difficultés à voir, même si vous portez des lunettes ? Diriez-vous ... 1. Aucune difficulté 2. Quelques difficultés 3. Beaucoup de difficulté 4. Je n'y parviens pas du tout 7. Refuse de répondre 9. Ne sait pas
Audition	Avez-vous [Est-ce qu'il/elle a] des difficultés à entendre, même si vous utilisez un appareil auditif ? Diriez-vous ... 1. Aucune difficulté 2. Quelques difficultés 3. Beaucoup de difficulté 4. Je n'y parviens pas du tout 7. Refuse de répondre 9. Ne sait pas
Motricité	Avez-vous [Est-ce qu'il/elle a] des difficultés à marcher ou à monter des marches ? Diriez-vous ... 1. Aucune difficulté 2. Quelques difficultés 3. Beaucoup de difficulté 4. N'y parviens pas du tout 7. Refuse de répondre 9. Ne sait pas
Communication	En utilisant [votre/son] langage habituel [avez-vous/a-t-il/elle] des difficultés à communiquer, par exemple comprendre ou être compris(e) ? Diriez-vous 1. Aucune difficulté 2. Quelques difficultés 3. Beaucoup de difficulté 4. Je n'y parviens pas du tout 7. Refuse de répondre 9. Ne sait pas
Cognition (se rappeler)	Avez-vous [Est-ce qu'il/elle a] des difficultés à se rappeler ou à se concentrer ? Diriez-vous ... 1. Aucune difficulté 2. Quelques difficultés 1. Beaucoup de difficulté 2. Je n'y parviens pas du tout 7. Refuse de répondre 9. Ne sait pas
Prendre soin de soi	Avez-vous [Est-ce qu'il/elle a] des difficultés à prendre soin de vous [de lui/d'elle], comme vous laver [se laver] entièrement ou vous [ou s'] habiller ? Diriez-vous ... 1. Aucune difficulté 2. Quelques difficultés 3. Beaucoup de difficulté 4. Je n'y parviens pas du tout 1. Refuse de répondre 9. Ne sait pas

Haut du corps

Avez-vous [Est-ce qu'il/elle a] des difficultés à soulever une bouteille de 2 litres d'eau ou de soda, depuis la taille jusqu'au niveau des yeux ? Diriez-vous ...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'y parviens pas du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

[Avez-vous] [a-t-il/elle] des difficultés à utiliser [vos/ses] mains et [vos/ses] doigts, par exemple pour ramasser de petits objets, tels qu'un bouton ou un crayon, ou ouvrir ou fermer des récipients ou des bouteilles ? Diriez-vous ...

1. Aucune difficulté
 2. Quelques difficultés
 3. Beaucoup de difficulté
 4. Je n'y parviens pas du tout
 7. Refuse de répondre
 9. Ne sait pas
-

Affect (anxiété et dépression)

Enquêteur/enquêtrice : Si le répondant a demandé s'il devait répondre de ses états émotionnels après avoir pris des médicaments régulateurs de l'humeur, répondez : « Veuillez répondre en fonction des médicaments que vous avez pris (ou qu'il/qu'elle avait pris). »

À quelle fréquence [vous sentez-vous] [se sent-il/elle] inquiet(e), nerveux(se) ou anxieux(se) ? Diriez-vous ...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'y parviens pas du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

En pensant à la dernière fois [que vous vous êtes] [qu'il/elle s'est] senti(e) inquiet(e), nerveux(se) ou anxieux(se), comment décririez-vous [il/elle] le niveau de ces sentiments ? Diriez-vous [dirait-il/elle] ...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'y parviens pas du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

A quelle fréquence [vous sentez-vous] [se sent-il/elle] déprimé(e) ? Diriez-vous [dirait-il/elle] ...

1. Quotidiennement
2. De façon hebdomadaire
3. De façon mensuelle
4. Quelques fois par an
5. Jamais
7. A refusé
9. Ne sait pas

En pensant à la dernière fois [que vous vous êtes] [qu'il/elle s'est] senti(e) déprimé(e), à quel point vous êtes-vous [s'est-il/elle] senti(e) déprimée ? Diriez-vous ...

1. Un peu
 2. Beaucoup
 3. Quelque part entre un peu et beaucoup
 7. Refuse de répondre
 9. Ne sait pas
-

Le questionnaire détaillé du Groupe de Washington sur le fonctionnement (WG-ES) (Groupe de Washington sur les statistiques du handicap, 2022a)

Vision

VIS_1 [Portez-vous, porte-t-il/elle] des lunettes ?

1. Oui
2. Non
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

VIS_2 [Est-ce que vous avez] [qu'il/elle a] des difficultés à voir, [Si VIS_1 = 1 : même en portant [vos/ses] lunettes] ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je ne vois rien du tout
7. A refusé
9. Ne sait pas

FACULTATIF Les questions Vision VIS_3 et VIS_4 sont facultatives :

VIS_3 [Est-ce que vous avez] [qu'il/elle a] des difficultés à voir clairement le visage de quelqu'un dans une pièce [Si VIS_1 = 1 : même en portant [vos/ses] lunettes] ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je ne vois rien du tout
7. A refusé
9. Ne sait pas

VIS_4 [Avez-vous] [a-t-il/elle] des difficultés à voir clairement l'image sur une pièce de monnaie [Si VIS_1 = 1 : même en portant [vos/ses] lunettes]? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je ne vois rien du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

[Remarque : Les pays participants peuvent choisir de remplacer « l'image sur une pièce de monnaie » par quelque chose d'équivalent.]

Audition

HEAR_1 [Utilisez-vous] [utilise-t-il/elle] une prothèse auditive ?

1. Oui
2. Non
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

HEAR_2 [Avez-vous] [a-t-il/elle] des difficultés pour entendre, [Si HEAR_1 = 1 : même en utilisant une ou des prothèses auditives (un ou deux)] ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'entends rien du tout
7. A refusé
9. Ne sait pas

FACULTATIF La question HEAR_3 est facultative :

HEAR_3 À quelle fréquence utilisez-vous [utilise-t-il/elle] [vos/ses] prothèses auditives ? Diriez-vous...

1. Tout le temps
2. De temps en temps
3. Rarement
4. Jamais
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

HEAR_4 [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à entendre les paroles d'une autre personne, lors d'une conversation dans une pièce calme [Si HEAR_1 = 1 : même lorsque [vous/il/elle] [portez/ porte] [ladite/ lesdites] prothèse(s) auditive(s)] ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'y parviens pas du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

HEAR_5 [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à entendre les paroles d'une autre personne, lors d'une conversation dans une pièce bruyante [Si HEAR_1 = 1 : même lorsque [vous/il/elle] [portez/porte] [ladite/lesdites] prothèse(s) auditive(s)] ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
 2. Quelques difficultés
 3. Beaucoup de difficulté
 4. Je n'y parviens pas du tout
 7. Refuse de répondre
 9. Ne sait pas
-

Motricité**MOB_1** Éprouvez-vous des difficultés à marcher ou à monter les escaliers ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'y parviens pas du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

MOB_2 [Utilisez-vous/utilise-t-il/elle] un équipement ou [recevez-vous/reçoit-il/elle] de l'aide pour [vous/se] déplacer ?

1. Oui
2. Non (Passer à la question MOB_4.)
7. Refuse de répondre (Passer à la question MOB_4.)
9. Ne sait pas (Passer à la question MOB_4.)

MOB_3 [Utilisez-vous] [utilise-t-il/elle] un des équipements suivants ?

Enquêteur/enquêtrice : Lisez la liste suivante et notez toutes les réponses affirmatives :

	1.Oui	2.Non	7.A refusé	8.Ne sait pas
A Canne ou bâton de marche ?				
B Déambulateur ?				
C Béquilles ?				
D Fauteuil roulant ou scooter électrique ?				
E Membre artificiel (jambe/pied) ?				
F L'aide de quelqu'un ?				
G Autres (veuillez préciser) :				

MOB_4 [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à marcher sur une distance de 100 mètres sur terrain plat, ce qui équivaut à la longueur d'un terrain de football ou d'un pâté de maisons [Si MOB_2 = 1 : sans avoir recours à [votre/son] équipement d'assistance] ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je ne peux pas du tout le faire (Passer à la question MOB_6.)
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

[Autoriser les équivalents nationaux pour « 100 mètres »]**MOB_5** [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à marcher sur une distance de 500 mètres sur terrain plat, ce qui équivaut à la longueur de cinq terrains de football ou de cinq pâtés de maisons [Si MOB_2 = 1 : sans avoir recours à [votre/son] équipement d'assistance] ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'y parviens pas du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

[Remarque : Remplacer 500 mètres par une distance équivalente, selon les unités de mesure nationales]**MOB_6** [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à monter ou à descendre 12 marches d'escalier ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'y parviens pas du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

Si MOB_2 = 2, passer à la section suivante.

Si MOB_3 = D « Fauteuil roulant ou scooter électrique », passer à la section suivante.

Motricité

MOB_7 [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à marcher sur une distance de 100 mètres sur terrain plat, ce qui équivaut à la longueur d'un terrain de football ou d'un pâté de maisons, avec [votre/son] équipement d'assistance ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je ne peux pas du tout le faire (Passer à la question MOB_8.)
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

MOB_8 [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à marcher sur une distance de 500 mètres sur terrain plat, ce qui équivaut à la longueur de cinq terrains de football ou de cinq pâtés de maisons avec [votre/ son] équipement d'assistance] ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'y parviens pas du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

Communication

COM_1 [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à communiquer dans [votre/ sa] langue habituelle, à comprendre les autres ou à [vous/se] faire comprendre, par exemple ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'y parviens pas du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

COM_2 [Utilisez-vous] [utilise t-il/elle] la langue des signes ?

1. Oui
 2. Non
 7. Refuse de répondre
 9. Ne sait pas
-

Cognition (Se rappeler)

COG_1 [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à [vous/ se] rappeler certaines choses ou à [vous/ se] concentrer ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'y parviens pas du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

COG_2 [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à [vous/se] rappeler, à [vous/se] concentrer, ou les deux ? Diriez-vous...

1. Uniquement des difficultés à se rappeler
2. Uniquement des difficultés à se concentrer (passez à la section suivante).
3. Des difficultés à se rappeler et à se concentrer
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

COG_3 À quelle fréquence [éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à [vous/se] rappeler certaines choses ? Diriez-vous...

1. Parfois
2. Souvent
3. Tout le temps
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

COG_4 [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à [vous/se] rappeler certaines choses, beaucoup de choses ou presque tout ? Diriez-vous...

1. Certaines choses
2. Beaucoup de choses
3. Presque tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

Prendre soin de soi

SC_SS [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à prendre soin [de vous/de lui/d'elle], à [vous/se] laver ou à [vous/s'] habiller, par exemple ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
 2. Quelques difficultés
 3. Beaucoup de difficulté
 4. Je n'y parviens pas du tout
 7. Refuse de répondre
 9. Ne sait pas
-

Haut du corps

UB_1 [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à soulever une bouteille d'eau ou de soda de 2 litres du niveau de la taille jusqu'au niveau des yeux ? Diriez-vous...

1. Aucune difficulté
2. Quelques difficultés
3. Beaucoup de difficulté
4. Je n'y parviens pas du tout
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

UB_2 [Éprouvez-vous/éprouve-t-il/elle] des difficultés à utiliser [vos/ses] doigts ou mains, pour, par exemple, ramasser de petits objets comme un bouton ou un crayon, ou pour ouvrir ou fermer un récipient ou une bouteille ? Diriez-vous

1. Aucune difficulté
 2. Quelques difficultés
 3. Beaucoup de difficulté
 4. Je n'y parviens pas du tout
 7. Refuse de répondre
 9. Ne sait pas
-

Affect (Anxiété et Dépression)

Le représentant du sondé peut être exempté de cette série de questions, à la discrétion du pays.

Enquêteur / enquêtrice : Si le sondé demande s'il doit décrire son état émotionnel après avoir pris des médicaments régulateurs de l'humeur, dites-lui : « Veuillez répondre en prenant en compte le médicament que [vous prenez/qu'il/elle prend]. »

ANX_1 À quelle fréquence [ressentez-vous/ressent-il/elle] de l'inquiétude, de la nervosité ou de l'angoisse ? Diriez-vous... [Lire les catégories de réponse]

1. Tous les jours
2. Une fois par semaine
3. Une fois par mois
4. Quelques fois par an
5. Jamais
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

ANX_2 [Prenez-vous] [prend-t-il/elle] des médicaments pour réguler ces sentiments ?

1. Oui
2. Non (si la réponse est « Jamais » à la question ANX_1 et « Non » à la question ANX_2, passez à DEP_1.)
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

ANX_3 La dernière fois que [vous avez/il/elle a] ressenti de l'inquiétude, de la nervosité ou de l'anxiété, comment [décrieriez-vous/décrierait-il/elle] le niveau de ces sentiments ? Diriez-vous [dirait-il/elle]...

1. Un peu
2. Beaucoup
3. Quelque part entre un peu et beaucoup
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

DEP_1 À quelle fréquence [vous sentez-vous/se sent-il/elle] déprimé(e) ? Diriez-vous [dirait-il/elle]...

1. Tous les jours
2. Une fois par semaine
3. Une fois par mois
4. Quelques fois par an
5. Jamais
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

DEP_2 [Prenez-vous] [prend-t-il/elle] des antidépresseurs ?

1. Oui
2. Non (Si la réponse est « Jamais » à la question DEP_1 et « Non » à la question DEP_2, passez à la section suivante.)
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

DEP_3 La dernière fois que [vous vous êtes/il/elle s'est] senti(e) déprimé(e), quel était le niveau de cette dépression ? Diriez-vous...

1. Un peu
 2. Beaucoup
 3. Quelque part entre un peu et beaucoup
 7. Refuse de répondre
 9. Ne sait pas
-

Douleur

Le représentant du sondé peut être exempté de cette série de questions, à la discrétion du pays.

Enquêteur / enquêtrice : : *Si le sondé demande s'il doit décrire sa douleur après la prise de ses médicaments, dites-lui : « Veuillez répondre en fonction des médicaments que vous avez pris (ou qu'il/qu'elle avait pris). »*

PAIN_1 Au cours des trois derniers mois, à quelle fréquence [avez-vous/a-t-il/elle] ressenti des douleurs ? Diriez-vous...

1. Jamais (Si la réponse à PAIN_1 est « Jamais », passez à la section suivante.)
2. Certains jours
3. Presque tous les jours
4. Tous les jours
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

PAIN_2 La dernière fois que [vous avez/il/elle a] ressenti des douleurs, quel était le niveau de ces douleurs ? Diriez-vous...

1. Un peu
2. Beaucoup
3. Quelque part entre un peu et beaucoup
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

Fatigue

Le représentant du sondé peut être exempté de cette série de questions, à la discrétion du pays.

TIRED_1 Au cours des trois derniers mois, à quelle fréquence [vous êtes-vous/s'est-il/elle] senti(e) fatigué(e) ou épuisé(e) ? Diriez-vous...

1. Jamais (Si la réponse à TIRED_1 est « Jamais », passez à la section suivante.)
2. Certains jours
3. Presque tous les jours
4. Tous les jours
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

TIRED_2 La dernière fois que [vous vous êtes/il/elle s'est] senti(e) fatigué(e) ou épuisé(e), combien de temps cela a-t-il duré ? Diriez-vous...

1. Une partie de la journée
2. Presque toute la journée
3. Toute la journée
7. Refuse de répondre
9. Ne sait pas

TIRED_3 La dernière fois que [vous vous êtes/il/elle s'est] senti(e) fatigué(e) ou épuisé(e), comment décririez-vous le niveau de cette fatigue ? Diriez-vous...

1. Un peu
 2. Beaucoup
 3. Quelque part entre un peu et beaucoup
 7. Refuse de répondre
 9. Ne sait pas
-

REFERENCES

- Access Consortium. (2020). *Full review: Effective comprehensive sexuality education (CSE)*. <https://wels.open.ac.uk/sites/wels.open.ac.uk/files/files/Full%20Review%20Effective%20CSE.pdf>
- ACER. (2021). *Southeast Asia Primary Learning Metrics 2019 (SEA-PLM) Myanmar national report*. United Nations Children's Fund. https://www.seaplm.org/images/Publication/Myanmar_Report/SEA-PLM_2019_National_Results_-_Myanmar_report_English.pdf
- Agarwal, A. (2020). *School accessibility and universal design in school infrastructure*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373656>
- Ahmad, Y., & Carey, E. (2022). *How COVID-19 and Russia's war of aggression against Ukraine are reshaping official development assistance (ODA)*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/223ac1dd-en>
- Ahsan, T., & Sharma, U. (2018). *Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of learners with high support needs in regular classrooms in Bangladesh*. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81–97. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12211>
- Aimiosior, M. O., & Omigbodun, A. O. (2020). *Knowledge of cervical cancer and cervical cancer screening methods among female secondary school learners in Ibadan, Nigeria*. *African Journal of Biomedical Research*, 23(SE1), 99–103.
- Al Jazeera. (2022, December 21). *Timeline: Taliban crackdown on Afghan women's education, rights*. <https://www.aljazeera.com/news/2022/12/21/timeline-taliban-crackdown-on-afghan-womens-education-rights>
- Asim, A. (2019). *Moving teachers to Malawi's remote communities: A data-driven approach to teacher deployment*. In INEE (Ed.), *Teachers in crisis contexts: Promising practices in teacher management, professional development and well-being*. https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/TiCC%20Roundtable%20Case%20Studies%20Compilation_V1_0.pdf
- Bengtsson, S., Fitzpatrick, R., Hinz, K., MacEwen, L., Naylor, R., Riggall, A., & West, H. (2020). *Teacher management in refugee settings: Ethiopia*. Education Development Trust & United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373686/PDF/37a686eng.pdf.multi>
- Bengtsson, S., Fitzpatrick, R., Thibault, C., & West, H. (2021). *Teacher management in refugee settings: Public schools in Jordan*. Education Development Trust & United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization International Institute for Educational Planning. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/teacher-management-in-refugee-settings-jordan>
- Bengtsson, S., & West, H. (2019). *What policies and implementation strategies exist for the effective management of teachers in refugee contexts in Ethiopia?* In INEE (Ed.), *Teachers in crisis contexts: Promising practices in teacher management, professional development and well-being*. https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/TiCC%20Roundtable%20Case%20Studies%20Compilation_V1_0.pdf

- Berger, G., Aresu, A., & Newnham, J. (2022). *Sexual and reproductive health and rights for all: Disability inclusion from theory to practice*. Women's Integrated Sexual Health 2 Action Project (WISH2ACTION). Humanity & Inclusion. <https://share-netinternational.org/resources/srhr-all-disability-inclusion-from-theory-to-practice/>
- Bergmann, J., Alban Conto, M. C., & Brossard, M. (2022). *Representation in school leadership: A promising path towards improving learning*. United Nations Children's Fund Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/1399-increasing-womens-representation-in-school-leadership-a-promising-path-towards-improving-learning.html>
- Bhalotra, S., & Clarke, D. (2016). *The twin instrument* (EconPapers No. 2016-38). <https://econpapers.repec.org/paper/csawpaper/2016-38.htm>
- Biyabeye, M., et al. (2016). *Analysis of educational management and leadership training practices in Ethiopia*. Ethiopia Ministry of Education.
- Brookings. (2023). *Chapter 3: Education and skills: Equipping a labor force for the future*. <https://www.brookings.edu/essay/education-and-skills-equipping-a-labor-force-for-the-future/>
- Bukuluki, P., Kisaakye, P., Wandiembe, S. P., Bulenzi-Gulere, G., Mulindwa, B., Bazira, D., Letiyo, E., Namirembe, H. N. L., Schmidt, I., Kakande, P. N., & Nissling, S. (2023). Access to information on gender-based violence prevention during COVID-19 lockdown in Uganda: A cross-sectional study. *eClinicalMedicine*, 57, 101846. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2023.101846>
- Burrier, E. A. (2022, June 30). *In Africa, Putin's war on Ukraine drives food, fuel and finance crises*. United States Institute of Peace. <https://www.usip.org/publications/2022/06/africa-putins-war-ukraine-drives-food-fuel-and-finance-crises>
- C.A.C. International. (2022). *Kenya Equity in Education Project, KEEP II endline evaluation*. Girls' Education Challenge. https://girlseducationchallenge.org/media/hasbi2xr/keep-ii-endline_final-for-web.pdf
- Cappa, C., Petrowski, N., & Njelesani, J. (2015). Navigating the landscape of child disability measurement: A review of available data collection instruments. *Alter*, 9(4), 317–330. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2015.08.001>
- CARE International. (n.d.). *Care emergency toolkit: Sexual and reproductive health*. <https://www.careemergencytoolkit.org/core-sectors/5-sexual-and-reproductive-health>
- CARE International in Somalia. (2022). *Gender equality and social inclusion: Stories of change from AGES*. An Adolescent Girls' Education in Somalia (AGES) qualitative study – November 2022. US Agency for International Development, Care International, & Girls' Education Challenge.
- Catterson, K. (2021). *The effects of COVID-19 on sexual and reproductive health: A case study of six countries (COVID-19 situational analysis project)*. US Agency for International Development & iMMAP. <https://immap.org/product/the-effects-of-COVID-19-on-sexual-and-reproductive-health-a-case-study-of-six-countries/>
- Christian Aid. (2022). *Counting the cost 2022: A year of climate breakdown*. <https://www.christianaid.org.uk/resources/our-work/counting-cost-2022-year-climate-breakdown>
- Cone, D., & Lamarche, A. (2021). *A crisis of care: Sexual and reproductive health competes for attention amid conflict and displacement in Mali*. Refugees International. <https://www.refugeesinternational.org/reports/2021/4/13/a-crisis-of-care-sexual-and-reproductive-health-competes-for-attention-amid-conflict-and-displacement-in-mali>

- Crawford, L., & Hares, S. (2020). *Introducing the Girl's Education Policy Index*. Center for Global Development <https://www.cgdev.org/blog/introducing-girls-education-policy-index>
- Crisp, M., Safford, K., & Wolfenden, F. (2017). *It takes a village to raise a teacher. The Learning Assistant programme in Sierra Leone*. Open University & Plan International. <https://oro.open.ac.uk/49603/>
- Datascope. (2022). *Final evaluation report. Educational opportunities and COVID-19 mitigation for the Rohingya refugees and host communities* (unpublished).
- Deluca, M., Kett, M. (2018). *The role of Classroom Assistants in Inclusive Education in Mashonaland West Province, Zimbabwe*. https://alterconf2018.sciencesconf.org/data/pages/The_role_of_Classroom_Assistants_in_Inclusive_Education_in_West_Mashonaland_Province_Zimbabwe.pdf
- Devries, K., Knight, L., Child, J., Mirembe, A., Nakuti, J., Jones, R., Sturgess, J., Allen, E., Kyegombe, M., Parkes, J., Walakira, E., Elbourne, D., Watts, C., & Naker, D. (2015). The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: A cluster-randomised controlled trial in Uganda. *The Lancet Global Health*, 7(3), ppe378-386. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(15\)00060-1](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(15)00060-1)
- Disabled World. (2022). *Disability benefits, facts, statistics, resources*. <https://www.disabled-world.com/disability/>
- Education Cannot Wait (ECW). (2022a). *2021 annual results report: We have promises to keep and miles to go before we sleep*. <https://www.educationcannotwait.org/annual-report-2021/>
- Education Cannot Wait (ECW). (2022b). *Education Cannot Wait policy and accountability framework on disability inclusion: Realising the right to inclusive and equitable quality education of children and adolescents with disabilities in emergencies and protracted crises*. https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2022-07/ecw_policy_and_accountability_framework_on_disability_inclusion_287.pdf
- Education Cannot Wait (ECW). (2022c). *Global estimates: Number of crisis-affected children and adolescents in need of education support*. https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2022-06/ecw_globalestimatesstudy_june2022.pdf
- Education Cannot Wait (ECW). (2023a). *ECW Multi-Year Resilience Programme for South Sudan: 2023 - 2026*. https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2023-06/ecw_multi-year_resilience_programme_for_south_sudan_2023-2026.pdf
- Education Cannot Wait (ECW). (2023b). *World leaders announce over US\$826 million in pledges to Education Cannot Wait at high-level financing conference*. <https://www.educationcannotwait.org/news-stories/press-releases/world-leaders-announce-over-us826-million-in-pledges-education-cannot>
- Education Commission. (2016). *The learning generation: Investing in education for a changing world*. https://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/09/Learning_Generation_Full_Report.pdf
- Education Commission. (2021). *Innovations in teacher deployment and distribution: How policymakers can use the latest technology and international evidence to support equitable learning and improve system efficiency*. <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/07/Lebanon-Policy-Dialogue-report.pdf>

- Emirie, G., Iyasu, A., Gezahegne, K., Jones, N., Presler-Marshall, E., Workneh, F., & Yadete, W. (2020). *Experiences of vulnerable urban youth under COVID-19: The case of youth with disabilities*. *Gender & Adolescence: Global Evidence (GAGE)*. <https://www.gage.odi.org/publication/experiences-of-vulnerable-urban-youth-under-COVID-19-the-case-of-youth-with-disabilities/>
- Equal Measures 2030. (2022). *Leveraging data & partnerships: Strengthening girls' education in emergencies with WROs*. <https://inee.org/sites/default/files/resources/GAC-policy-report-spread-pages-English.pdf>
- Evans, D., & Le Nestor, A. (2019). *Are female teachers better for girls' education?* Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/blog/are-female-teachers-better-girls-education>
- Evans, D. K., Yuan, F., & Filmer, D. (2022). *Teacher pay in Africa: Evidence from 15 countries*. *World Development*, 155, 105893. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2022.105893>
- Falk, D., Varni, E., Finder Johna, J., & Frisoli, P. (2019). *Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected settings*. Education Equity Research Initiative. https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/TWB%20Landscape%20Review_June%202019.pdf
- Fonner, V. A., Armstrong, K. S., Kennedy, C. E., O'Reilly, K. R., & Sweat, M. D. (2014). *School based sex education and HIV prevention in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis*. *PLOS ONE*, 9, e89692. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089692>
- Gender Links. (2021). *Adolescent sexual and reproductive health and rights*. https://genderlinks.org.za/wp-content/uploads/2021/08/3.2021VoiceandChoiceBarometer_ASRHR_FINALscclmkcdl_072021.pdf
- Ginestra, C. (2020). *School-related gender-based violence (SRGBV): A human rights violation and a threat to inclusive and equitable quality education for all*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374509>
- Girls' Education Challenge. (2019). *Girls learn to teach in Afghanistan*. <https://girlseducationchallenge.org/blogs/blog-article/girls-learn-to-teach-in-afghanistan/>
- Girls' Education Challenge. (2022). *Busting myths about education and disability*. https://girlseducationchallenge.org/media/kvbhalee/gec_busting_myths_disability_v3.pdf
- Global Disability Summit. (2022). *Global Disability Summit 2022 report*. <https://www.globaldisabilitysummit.org/resources/global-disability-summit-2022-report>
- Global Education Meeting. (2021). *Paris Declaration: A global call for investing in the futures of education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380116>
- Global Education Monitoring Report Team. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Global Education Monitoring Report Visualizing Indicators of Education for the World (GEMR VIEW). (2023). *Data – GEMR VIEW*. <https://education-estimates.org/completion/data/>
- Global Partnership for Education. (2022). *Zimbabwe: A stronger education system after Cyclone Idai*. <https://www.globalpartnership.org/results/stories-of-change/zimbabwe-stronger-education-system-after-cyclone-idai>

- Global Partnership to End Violence Against Children. (2022). Mozambique becomes the 16th country to endorse the Safe to Learn Call to Action. <https://www.end-violence.org/articles/mozambique-becomes-16th-country-endorse-safe-learn-call-action>
- Global School Leaders. (2021). *Promoting Understanding of Leadership in Schools (PULS) survey report, 2022*. <https://www.globalschoolleaders.org/resources>
- Gordon, M., & Burgess, M. (2020). *The hidden impact of COVID-19 on children's education and learning*. Save the Children International. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/hidden-impact-COVID-19-children/>
- Grimes, P., & dela Cruz, A. (2021). *Mapping of disability-inclusive education practices in South Asia*, United Nations Children's Fund Regional Office for South Asia. <https://www.unicef.org/rosa/media/16976/file/Regional%20Report.pdf>
- Group of 7 (G7) Germany 2022. (2022). *Achieving the Sustainable Development Goals in times of multiple crises: G7 Development Ministers' meeting communiqué*. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/2041312/aa2f4b131c4e0463bcb1a9be5eadac5a/2022-05-19-g7-development-ministers-data.pdf?download=1>
- Guttmacher Institute. (2020). *Investing in adolescents' sexual and reproductive health in low- and middle-income countries*. <https://www.guttmacher.org/fact-sheet/adding-it-up-investing-in-sexual-reproductive-health-adolescents>
- Haakon, G., Koning, J., Nilsen, M., & Østby, G. (2022). *Returning to school or dropping out after the COVID-19 closure? Survey evidence from Rohingya refugees and host communities in Bangladesh* (PRIO Policy Brief, 19). Peace Research Institute Oslo. <https://www.prio.org/publications/13282>
- Haberland, N. A. (2015). The case for addressing gender and power in sexuality and HIV education: A comprehensive review of evaluation studies. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 41(1), 31–42. <https://doi.org/10.1363/4103115>
- Hastedt, D., Eck, M., Kim, E., & Sass, J. (2021, April). *Female science and mathematics teachers: Better than they think?* (IEA Compass: Briefs in Education No. 13). International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376941>
- Hattie, J. (2015). *High impact leadership*. *Educational Leadership*, 72(5), 36–40. <https://www.ascd.org/el/articles/high-impact-leadership>
- Heidari, S., Onyango, M. A., & Chynoweth, S. (2019). *Sexual and reproductive health and rights in humanitarian crises at ICPD25+ and beyond: Consolidating gains to ensure access to services for all*. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 27(1), 343–345. <https://doi.org/10.1080/26410397.2019.1676513>
- HIAS. (2021). *Promoting inclusive SRHR. A case study of HIAS in Kenya*. Hivos Regional Office for Southern Africa. <https://hivos.org/assets/2021/08/HIAS-Kenya-Case-Study.pdf>
- Hughes, S., & Mitchell, I. (2022). *Projections of UK-hosted refugees, and the implications for the UK's aid budget and spend*. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/publication/projections-uk-hosted-refugees-and-implications-uks-aid-budget-and-spend>
- Human Rights Watch. (2021). *World report 2022*. <https://www.hrw.org/world-report/2022>

- Hwa, Y. -Y., & Pritchett, L. (2021). *Teacher careers in education systems that are coherent for learning: Choose and curate toward commitment to capable and committed teachers (5Cs)*. Research on Improving Systems of Education (RISE). https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-Misc_2021/02
- Inclusive Development Partners. (2023). *Crisis education and children with disabilities*. <https://www.inclusivedevpartners.com/wp-content/uploads/Crisis-Education-Final.pdf>
- Inclusive Education Initiative & World Bank. (2020). *Pivoting to inclusion: Leveraging lessons from the Covid-19 crisis for learners with disabilities*. <https://www.worldbank.org/en/topic/disability/publication/pivoting-to-inclusion-leveraging-lessons-from-the-c-ovid-19-crisis-for-learners-with-disabilities>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2009). *INEE guidance notes on teacher compensation in fragile states, situations of displacement and post-crisis recovery*. <https://inee.org/resources/inee-guidance-notes-teacher-compensation>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2012). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. <https://inee.org/minimum-standards>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2021a). *I have a disability, I'm not disabled (No. 3) [Audio podcast episode]*. In *Educate Us! Women and Girls on Learning in Humanitarian Crises*. INEE. <https://inee.org/gender/educate-us-podcast>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2021b). *Teachers – The backbone of education (No. 6) [Audio podcast episode]*. In *Educate Us! Women and Girls on Learning in Humanitarian Crises*. INEE. <https://inee.org/gender/educate-us-podcast>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2021c). *Mind the gap: The state of girls' education in crisis and conflict 2020*. <https://inee.org/resources/mind-gap-state-girls-education-crisis-and-conflict>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2022a). *A guidance note for teacher wellbeing in emergency settings*. <https://inee.org/resources/guidance-note-teacher-wellbeing-emergency-settings>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2022b). *Mind the gap 2: Seeking safe and sustainable solutions for girls' education in crises*. <https://inee.org/resources/mind-gap-2-seeking-safe-and-sustainable-solutions-girls-education-crisis>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2022c). *Teacher wellbeing in emergency settings: Findings from a resource mapping and gap analysis*. <https://inee.org/resources/teacher-wellbeing-resources-mapping-gap-analysis>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (n.d.a). *EiE glossary: Glossary term: Accessibility*. <https://inee.org/eie-glossary/accessibility>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (n.d.b). *EiE glossary: Glossary term: Inclusive education*. <https://inee.org/eie-glossary/inclusive-education>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (n.d.c). *EiE glossary: Glossary term: Reasonable accommodation*. <https://inee.org/eie-glossary/reasonable-accommodation>

- International Conference on Population and Development (ICPD). (2012). ICPD review: Bali Global Youth Forum declaration. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Bali%20Declaration%20English.pdf>
- International Disability Alliance. (2021). Our right to education: A compilation of evidence gathered by OPDs on progress towards SDG 4 and CRPD Article 24. https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/sdg4_crp24_compilation_april_2021_final.pdf
- International Disability Alliance. (2022). Transforming education for disability inclusion: A call to action for all children. <https://www.internationaldisabilityalliance.org/blog/transforming-education-disability-inclusion-call-action-all-children>
- International Planned Parenthood Federation (IPPF). (2021). Safe from sexual and gender-based violence - Toolkit. <https://europe.ippf.org/resource/safe-sexual-and-gender-based-violence-toolkit>
- International Planned Parenthood Federation (IPPF). (2022). Technical brief on comprehensive sexuality education for adolescents in protracted humanitarian settings. <https://www.ippf.org/resource/technical-brief-comprehensive-sexuality-education-adolescents-protracted-humanitarian>
- International Rescue Committee. (2020). No time to lose: An urgent call for access to quality education for Rohingya children in Cox's Bazar. <https://www.rescue.org/sites/default/files/document/5151/ircaccesstoeducationrohingyav4.pdf>
- International Rescue Committee. (2021). What is happening to women and girls in Afghanistan? <https://www.rescue.org/article/what-happening-women-and-girls-afghanistan>
- International Task Force on Teachers for Education 2030 (Teacher Task Force). (2021a). Closing the gap – Ensuring there are enough qualified and supported teachers in sub-Saharan Africa. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/closing-gap-ensuring-there-are-enough-qualified-and-supported-teachers-sub-saharan>
- International Task Force on Teachers for Education 2030 (Teacher Task Force). (2021b). Sources for international, regional and national level teacher data. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/sources-international-regional-and-national-level-teacher-data>
- International Task Force on Teachers for Education 2030 (Teacher Task Force). (2022). #TeachersTransform hard-to-staff schools: How a teacher helped her learners thrive against all odds. <https://teachertaskforce.org/blog/teacherstransform-hard-staff-schools-how-teacher-helped-her-learners-thrive-against-all-odds>
- International Task Force on Teachers for Education 2030 (Teacher Task Force) & Global Education Monitoring Report (GEMR). (2020). Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all learners. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447>
- Jahangir, A., & Mankani, N. (2016). Aahung — Empowering adolescents in Pakistan through life skills-based education. United Nations Girls' Education Initiative. <https://www.ungei.org/publication/aahung-empowering-adolescents-pakistan-through-life-skills-based-education>
- Jativa, X., Karamperidou, D., Mills, M., Vindrola, S., Wedajo, H., Dsouza, D., & Bergmann, J. (2022). Time to teach: Teacher attendance and time on task in West and Central Africa. <https://www.unicef-irc.org/publications/?viewMode=&sortBy=newest&Title=&topic=&LangID=&AuthorID=10235&CountryID=&SeriesID=&ThematicAreasID=&Themeld=&ThematicSeriesID=8&date-Start=&dateEnd=>

- Jha, J., & Page, E. (2009). Exploring the bias: Gender and stereotyping in secondary schools. Commonwealth Secretariat. <https://doi.org/10.14217/9781848590427-en>
- Jodl, J., & Bian, M. (2023). *Global state of inclusion: A review of the literature*. Special Olympics Global Center for Inclusion in Education. <https://www.inclusive-education-initiative.org/knowledge-repository/global-state-inclusion-education-review-literature>
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2008). Home-based school teachers in Afghanistan: Teaching for tarbia and student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 876–888. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.014>
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2013). Teaching in contexts of emergency and state fragility. In J. Kirk, M. Dembélé, & S. Baxter (Eds.), *More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems and support* (pp. 121–139). Collaborative Works.
- Kuper, H., Saran, A., & White, H. (2018). *Rapid evidence assessment (REA) of what works to improve educational outcomes for people with disabilities in low- and middle-income countries*. International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene & Tropical Medicine, & Campbell Collaboration. <https://www.gov.uk/research-for-development-outputs/improving-educational-outcomes-for-people-with-disabilities-in-low-and-middle-income-countries-why-does-it-matter-and-what-works>
- Kurtzer, J., Abdullah, H. F., & Lerner, N. J. (2022). *The global humanitarian overview 2022: Climate, gender, and humanitarian response*. Centre for Strategic and International Studies, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs & US Agency for International Development. https://www.unocha.org/2022gho?gclid=Cj0KCQiAnuGNBhCPARIsACbnLzpMVkw17GKtCUn-7ZRUIIM9kLGYWQdVkSbrbFmPgjAZtjHqYpBTXkaArbAEALw_wcB
- Kyegombe, N., Banks, L. M., Kelly, S., Kuper, H., & Devries, K. M. (2019). How to conduct good quality research on violence against children with disabilities: Key ethical, measurement, and research principles. *BMC Public Health*, 19, 1133. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7456-z>
- Lee, H., Myers, J., Le Fanu, G., Schoeman, M., & Abeid, S. (2019). *Inclusive education in resource-constrained environments: Good practice examples and learning from implementation*. Disability Inclusion Helpdesk. <https://www.sddirect.org.uk/sites/default/files/2022-07/Query%203%20-%20Inclusive%20education%20in%20resource-constrained%20environments.pdf>
- Le Nestour, A., & Moscoviz, L. (2020). *Six things you should know about female teachers*. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/blog/six-things-you-should-know-about-female-teachers>
- Leonard Cheshire Disability. (2017). *Still left behind: Pathways to inclusive education for girls with disabilities*. <https://www.leonardcheshire.org/sites/default/files/2019-10/still-left-behind.pdf>
- Lynch, P., Singhal, N., & Francis, G. A. (2020). *EdTech for learners with disabilities in primary school settings in LMICs: A systematic literature review*. EdTech Hub. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4348995>
- McBurnie, C., Godwin, K., Beoku-Betts, I., Bernard-Jones, L., & Haßler, B. (2022). What matters most for teacher deployment? A case study on teacher preferences in Sierra Leone. EdTech Hub. <https://doi.org/10.53832/edtechhub.0095>
- McGinn, T., & Casey, S. E. (2016). Why don't humanitarian organizations provide safe abortion services? *Conflict and Health*, 10, 8. <https://doi.org/10.1186/s13031-016-0075-8>

- McKnight, K., Hustedt, B., & Dilig, R. (2022). *Evaluation of the Quality Holistic Learning Pilot Project*. RTI International. https://drive.google.com/file/d/1Zx2O_jf3QeRne0Hrhpmw1ggltTLzQ6hd/view
- Mendenhall, M., Gomez, S., & Varni, E. (2018). *Teaching amidst conflict and displacement: Persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers*. United National Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266060>
- MSI United States. (2021). *Contraception keeps girls in school*. <https://www.msiunitedstates.org/contraception-keeps-girls-in-school>
- National Bureau of Statistics (Nigeria) & United Nations Children's Fund (UNICEF). (2022). *Nigeria 2021 Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) & National Immunization Coverage Survey (NICS): Survey findings report*. <https://www.unicef.org/nigeria/media/6316/file/2021%20MICS%20full%20report%20.pdf>
- Naylor, R. (2019). *Getting more female teachers into rural schools: Lessons from Malawi to Sierra Leone*. UKFIET. <https://www.ukfiet.org/2019/getting-more-female-teachers-into-rural-schools-lessons-from-malawi-to-sierra-leone-via-ukfiet/>
- Nyamweya, N. (2020). *Displacement, girls' education and COVID-19*. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/blog/displacement-girls-education-and-COVID-19>
- Palestinian Central Bureau of Statistics (PCBS). (2019). *The International Day of Persons with Disabilities 03/12/2019*. <https://www.pcbs.gov.ps/site/512/default.aspx?lang=en&ItemID=3607>
- Palestinian Central Bureau of Statistics (PCBS). (2020). *The International Day of Persons with Disabilities on December 3rd, 2020*. <https://www.pcbs.gov.ps/post.aspx?lang=en&ItemID=3861>
- Palestinian Central Bureau of Statistics (PCBS). (2022). *PCBS presents the conditions of Palestinian populations on the occasion of the International Population Day*. <https://pcbs.gov.ps/post.aspx?lang=en&ItemID=4279>
- Paul Musker and Associates & CAMFED International. (2022). *The virtuous cycle of girls' education: Endline evaluation report*. https://girlseducationchallenge.org/media/qychqurs/camfed-5101_endline-report-web.pdf
- Pitchford, N. J., Kamchedzera, E., Hubber, P. J., & Chigeda, A. L. (2018). Interactive apps promote learning of basic mathematics in children with special educational needs and disabilities. *Frontiers in Psychology*, 9, 262. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00262>
- Plan International. (2018). *Adolescent girls in crisis: Voices of the Rohingya*. https://www.plan-international.jp/about/pdf/201901_rohingya.pdf
- Presler-Marshall, E., Jones, N., Abu Hamad, B., Malachowska, A., Al Amaireh, W., Al-zoubi, H., & Al Qadi, G. (2023). *Psychosocial well-being of adolescents in Jordan: The intersecting role of nationality, gender and disability*. *Gender & Adolescence: Global Evidence (GAGE)*. <https://www.gage.odi.org/wp-content/uploads/2023/03/Psychosocial-well-being-of-adolescents-in-jordan-the-intersecting-role-of-nationality-gender-and-disability.pdf>
- Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). (2020). *Synthesis PASEC2019: Quality of education systems in French-speaking sub-Saharan Africa: Performance and teaching-learning environment in primary education*. <https://pasec.confemen.org/en/ressource/synthesis-pasec2019-quality-of-education-systems-in-french-speaking-sub-saharan-africa-teaching-learning-performance-and-environment-in-primary-education/>

- Psaki, S., Haberland, N., Mensch, B., Woyczynski, L., & Chuang, E. (2022). Policies and interventions to remove gender-related barriers to girls' school participation and learning in low- and middle-income countries: A systematic review of the evidence. *Campbell Systematic Reviews*, 12, e1207 <https://doi.org/10.1002/cl2.1207>
- Ramírez-Villalobos, D., Monterubio-Flores, E. A., Gonzalez-Vazquez, T. T., Molina-Rodríguez, J. F., Ruelas-González, M. G., & Alcalde-Rabanal, J. E. (2021). Delaying sexual onset: Outcome of a comprehensive sexuality education initiative for adolescents in public schools. *BMC Public Health*, 21, 1439. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11388-2>
- Ramos-Ramirez, R., & Mauricio, D. (2019). Videogame to support the teaching of reading to Deaf children using gamification. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, E23, 145–157.
- Refugee Education Council. (2022). *Learning from disrupted learners: Refugee Education Council 2022 report*. [https://www.worldvision.ca/WorldVisionCanada/media/stories/Refugee-Education-Council-Report_FINAL_English-\(1\).pdf](https://www.worldvision.ca/WorldVisionCanada/media/stories/Refugee-Education-Council-Report_FINAL_English-(1).pdf)
- Refugee Education Council. (2023). *Vision for the education of refugee and displaced learners: A manifesto*. <https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-08/Refugee%20Education%20Council%20Youth%20Manifesto.pdf>
- Regional Gender Task Force. (2022). *Making the invisible visible: An evidence-based analysis of gender in the regional response to the war in Ukraine*. https://eca.unwomen.org/sites/default/files/2022-10/RGTF_MakingTheInvisibleVisible_ENG_0.pdf
- Rich, S. (2021). *Opinion: How to close the contraception gap for women in crisis settings*. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/world/opinion-how-close-contraception-gap-women-crisis-settings>
- Ritchie, E., & Breed, D. (2022). *The Ukraine crisis and diverted aid: What we know so far*. Development Initiatives. <https://devinit.org/resources/ukraine-crisis-diverted-aid-what-we-know/>
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*. New Zealand Ministry of Education. www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf
- Rohwerder, B. (2017). *Women and girls with disabilities in conflict and crises (K4D Helpdesk Report)*. Institute of Development Studies. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b9a458540f0b67866ffbd56/032-Women_and_girls_with_disabilities_in_crisis_and_conflict.pdf
- Roolvink, L., & Mackay, G. (2023). *On data and disability: Piloting the child functioning module in Nigerian schools*. UKFIET. <https://www.ukfiet.org/2023/on-data-and-disability-piloting-the-child-functioning-module-in-nigerian-schools/>
- Rothman, M., & Rious, M-. C. (2022). *Kenya Equity in Education Project, Phase II. Endline evaluation – Final report, volume I. Girls' Education Challenge*. https://girlseducationchallenge.org/media/hasbi2xr/keep-ii-endline_final-for-web.pdf
- Rouso, H. (2003). *Education for all: A gender and disability perspective*. United National Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146931>
- Sajjad, T. (2022). *Generous aid to Ukraine is diverting resources away from other refugee crises around the world*. American University. <https://www.american.edu/sis/20221104-generous-aid-to-ukraine-is-diverting-resources-away-from-other-refugee-crisis-around-the-world.cfm>

- Sandall, M. L. (2022). "Don't forget about me!": How listening to girls with disabilities can keep them safer in schools. *Girls' Education Challenge*. <https://girlseducationchallenge.org/blogs/blog-article/don-t-forget-about-me-how-listening-to-girls-with-disabilities-can-keep-them-safer-in-schools/>
- Savadogo, A., & Wodon, Q. (2017). *Impact of child marriage on intimate partner violence across multiple countries*. Education global practice. World Bank.
- Schnabel, L., & Huang, C. (2019). *Removing barriers and closing gaps: Improving sexual and reproductive health and rights for Rohingya refugees and host communities*. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/publication/removing-barriers-and-closing-gaps-improving-sexual-and-reproductive-health-and-rights>
- Shamu, S., Khupakonke, S., Farirai, T., Slabbert, J., Chidarikire, T., Guloba, G., & Nkhwashu, N. (2020). Knowledge, attitudes and practices of young adults towards HIV prevention: An analysis of baseline data from a community-based HIV prevention intervention study in two high HIV burden districts, South Africa. *BMC Public Health* 20, 1249. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09356-3>
- Shand, T., & Marcell, A. V. (2021). *Engaging men in sexual and reproductive health*. Oxford Research Encyclopedia of Global Public Health. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190632366.013.215>
- Sigdel, S. (2022). *Use of education management information systems (EMIS) for effective monitoring SDG4 at national, regional, and global level*. United National Educational, Scientific, and Cultural Organization International Institute for Educational Planning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382934_eng
- Sikes, B., Damani, K., & Thomas, M. (2021). *GEARR-ing up for success: GEC-T endline report*. *Girls' Education Challenge*. <https://girlseducationchallenge.org/media/udxnpqje/gearr-gect-endline-evaluation.pdf>
- Singh, N. S., Smith, J., Aryasinghe, S., Khosla, R., Say, L., & Blanchet, K. (2018). Evaluating the effectiveness of sexual and reproductive health services during humanitarian crises: A systematic review. *PLOS ONE*, 13, e0199300. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199300>
- Smiley, A., Moussa, W., & Brown, E. B. (2018). Just how much do girls in northern Nigeria gain from having female teachers? In United Nations Children's Fund Office of Research – Innocenti (Ed.) *Best of UNICEF research 2018* (p. 69–73). <https://www.unicef-irc.org/publications/1002-best-of-unicef-research-2018.html>
- Sperling, G. B., Winthrop, R., & Kwauk, C. (2016). *What works in girls' education*. Brookings Institution Press.
- Stromquist, N. P., Klees, S. J., & Lin, J. (2017). *Women teachers in Africa: Challenges and possibilities*. Routledge.
- Tadesse, A., & Geda, A. (2022). Why syphilis infection is high among pregnant women in refugee camps? A case in Ethiopia. *International Journal of Women's Health*, 14, 481–489. <https://doi.org/10.2147/IJWH.S354045>
- Tan, D. (2020). *Être fille & handicapée en Afrique de l'Ouest: La situation éducative en question Mali, Niger, Burkina Faso* [Being an girl & disabled in West Africa. The educational situation in Mali, Niger, and Burkina Faso]. *Humanity & Inclusion*. genrehandicapao.hubside.fr
- Together for Girls. (2021). *Policy brief: Gender & corporal punishment: Findings and recommendations from secondary analyses of the Violence Against Children & Youth Surveys (VACS) on violence in schools*. <https://www.togetherforgirls.org/en/resources/gender-and-corporal-punishment-policy-brief>

- Tournier, B., Chimier, C., Childress, D., & Raudonytė, I. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization International Institute for Educational Planning. <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-career-reforms-learning-experience>
- Transforming Education Summit. (2022). *Call to action: Advancing gender equality and girls' and women's empowerment in and through education*. https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-09/TES%20SS5_Gender%20equality%20and%20girls%20and%20womens%20empowerment_CtA_8%20September_web.pdf
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018a). *The case for investment in accessible and inclusive WASH* (WASH technical paper). <https://www.unicef.org/media/126056/file/%20UNICEF-The-case-for-investment-in-accessible-and-inclusive-WASH-Technical-paper.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018b). *State of Palestine country report on out-of-school children*. <https://www.unicef.org/sop/media/176/file/OOSC%20Study%20.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2020a). *Producing disability-inclusive data: Why it matters and what it takes*. <https://data.unicef.org/resources/producing-disability-inclusive-data-why-it-matters-and-what-it-takes/>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2020b). *Addressing the learning crisis: An urgent need to better finance education for the poorest children*. <https://www.unicef.org/media/63896/file/Addressing-the-learning-crisis-advocacy-brief-2020.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021a). *How are children progressing through school?: An education pathway analysis*. <https://data.unicef.org/resources/how-are-children-progressing-through-school/>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021b). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (n.d.). *The Restoring Education and Learning project*. <https://www.unicef.org/yemen/restoring-education-and-learning-project>
- United Nations Children's Fund (UNICEF) Office of Research – Innocenti. (2022). *Gender-transformative pre-primary education: Investing in pre-primary education workforce development for gender equality*. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Gender-Transformative-Pre-Primary-Education-Investing-in-pre-primary-education-workforce-development-for-gender-equality.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF) Yemen. (2021). *Rural female teachers in Yemen encourage young girls to get an education*. <https://www.unicef.org/yemen/stories/rural-female-teachers-yemen-encourage-young-girls-get-education>
- United Nations Economic and Social Commission for Western Asia. (2014). *Persons with disabilities in emergencies* (Social Development Bulletin, vol. 5, issue 1). <https://archive.unescwa.org/sites/www.unescwa.org/files/publications/files/persons-with-disabilities-in-emergencies-english.pdf>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2015a). *Emerging evidence, lessons and practice in comprehensive sexuality education: A global review, 2015*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243106>

- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2015b). *Incheon Declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach* (2nd ed.). UNESCO, UNAIDS Secretariat, United Nations Population Fund, United Nations Children's Fund, UN Women, & World Health Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2019). *Global education monitoring report 2019: Gender report: Building bridges for gender equality*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*. <https://events.unesco.org/event?id=3620682418&lang=1033>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *The impact of COVID-19 on early childhood education in the Asia-Pacific and sub-Saharan Africa: Insights from the results of rapid regional personnel surveys*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378125>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2022a). *Evidence on the gendered impacts of extended school closures: A systematic review*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380935>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2022b). *Leave no child behind: Global report on boys' disengagement from education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381105>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2023). *Let girls and women in Afghanistan learn!* <https://www.unesco.org/en/articles/let-girls-and-women-afghanistan-learn>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (n.d.). *Her Atlas: Monitoring the right to education for girls and women*. <https://en.unesco.org/education/girls-women-rights>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) & Guttmacher Institute. (2019). *From ideas to action: Addressing barriers to comprehensive sexuality education*. <https://www.ungei.org/sites/default/files/From-Ideas-to-Action-Addressing-Barriers-to-Comprehensive-Sexuality-Education-eng-2019.pdf>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) & International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398>

- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) & International Task Force on Teachers for Education 2030 (Teacher Task Force). (2020). *Gender in teaching: A key dimension of inclusion*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374448>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) & United Nations Population Fund (UNFPA). (2020). *Meeting report. Switched on: Sexuality education in the digital space. International Symposium, 19-21 February 2020, Istanbul, Turkey*. <https://www.ungei.org/sites/default/files/Meeting-Report-Switched-On-Sexuality-Education-in-Digital-Space-Symposium-eng-2020.pdf>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization Institute for Statistics (UNESCO UIS). (2016). *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals*. (Fact Sheet, No. 39). <https://uis.unesco.org/en/document/world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization Institute for Statistics (UNESCO UIS). (2019a). *Background information on education statistics in the UIS database*. <http://data.uis.unesco.org/ModalHelp/OECD/background-information-education-statistics-uis-database-en.pdf>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization Institute for Statistics (UNESCO UIS). (2019b). *Database on disability and education*. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fuis.unesco.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fuis-disability-education-database.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization Institute for Statistics (UNESCO UIS). (2019c). *The use of UIS data and education management information systems to monitor inclusive education*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip60-use-of-uis-data-and-emis-to-monitor-inclusive-education.pdf>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization Institute for Statistics (UNESCO UIS). (n.d.). *ISCED-T 2021*. Retrieved January 31, 2023, from <https://isced.uis.unesco.org/isced-t-2021/>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization Institute for Statistics (UNESCO UIS) & World Bank. (2022). *Education finance watch 2022*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/education-finance-watch-2022>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2020). *Rohingya and Bangladeshi teachers pair up to tackle education hurdles in camps*. <https://www.unhcr.org/news/stories/rohingya-and-bangladeshi-teachers-pair-tackle-education-hurdles-camps>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2022). *UNHCR education report 2022 - All inclusive: The campaign for refugee education*. https://reliefweb.int/report/world/unhcr-education-report-2022-all-inclusive-campaign-refugee-education?gclid=Cj0KCCQiAx6ugBhCcARIsAGNmMbiDcr1-eoiJpRI0CqRzVGhjp4TN3m12zLFEcf5l_N92Q0JDZyexQbYaApPEEALw_wc
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2023). *2023 joint response plan: Rohingya humanitarian crisis January – December 2023*. <https://reporting.unhcr.org/document/4378>
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (UN OCHA). (2016). *Five reasons why disability matters in a crisis*. https://www.unocha.org/story/five-reasons-why-disability-matters-crisis?gclid=Cj0KCCQiA0oagBhDHARIsAl-BbgexNnCerpCabt9dASqF_6xqbWoDbNidfZttD SKuzDpGlzgQD2v5NhcaAl0IEALw_wcB

- United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights. (2016). *General comment No. 4 on Article 24 – The right to inclusive education*. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- United Nations Population Fund (UNFPA). (2015). *Maternal mortality in humanitarian crises and in fragile settings*. <https://www.unfpa.org/resources/maternal-mortality-humanitarian-crisis-and-fragile-settings>
- United Nations Population Fund (UNFPA). (2018). *Young persons with disabilities: Global study on ending gender-based violence and realizing sexual and reproductive health and rights*. <https://www.unfpa.org/featured-publication/young-persons-disabilities-global-study-ending-gender-based-violence-and>
- United Nations Population Fund (UNFPA). (2020). *Between 3EIB* and marriage: Navigating comprehensive sexuality in the Arab region: A situational analysis*. https://iraq.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/situational_analysis_final_for_web.pdf
- United Nations Population Fund (UNFPA). (2022). *Seeing the unseen: The case for action in the neglected crisis of unintended pregnancy*. <https://www.unfpa.org/swp2022>
- United Nations Population Fund (UNFPA). (n.d.a). *Comprehensive sexuality education*. Retrieved May 30, 2023, from <https://www.unfpa.org/comprehensive-sexuality-education>
- United Nations Population Fund (UNFPA). (n.d.b). *Sexual & reproductive health*. Retrieved February 2, 2023, from <https://www.unfpa.org/sexual-reproductive-health>
- United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA). (2021). *UNRWA gender equality strategy 2016-2021: Annual implementation report January-December 2020*. https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/ges_annual_implementation_report_january-december_2021.pdf
- UN Women. (2022a). *At COP27, UN Women Executive Director calls on global leaders to focus on gender equality as central to climate action*. <https://www.unwomen.org/en/news-stories/news/2022/12/at-cop27-un-women-executive-director-calls-on-global-leaders-to-focus-on-gender-equality-as-central-to-climate-action>
- UN Women. (2022b). *Generation Equality accountability report 2022. UN Women & Generation Equality*. https://commitments.generationequality.org/sites/default/files/2022-11/221128_BLS22436-UNW-AC_web_single.v15.pdf
- UN Women. (n.d.). *The shadow pandemic: Violence against women during COVID-19*. <https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-COVID-19-response/violence-against-women-during-COVID-19> Kurtz
- US Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *Disability & health overview*. <https://www.cdc.gov/hcbddd/disabilityandhealth/disability.html#:~:text=What%20is%20impairment%3F,or%20function%20or%20mental%20functioning>

- Wakshum, L. M. (2014). *Females' participation in educational leadership in secondary schools of Illu Aba Bora Zone* [thesis, Jimma University]. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/5445/Leliftu%20thesis%20print%20-%20Copy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Walton, E., McIntyre, J., Awidi, S. J., De Wet-Billings, N., Dixon, K., Madziva, R., Monk, D., Nyoni, C., Thondhlana, J., & Wedekind, V. (2020). Compounded exclusion: Education for disabled refugees in Sub-Saharan Africa. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00047>
- Washington Group on Disability Statistics. (2022a). *The Washington Group extended set on functioning (WG-ES)*. https://www.washingtongroup-disability.com/fileadmin/uploads/wg/Washington_Group_Questionnaire_2_-_WG_Extended_Set_on_Functioning_October_2022_.pdf
- Washington Group on Disability Statistics. (2022b). *The Washington Group short set on functioning (WG-SS)*. https://www.washingtongroup-disability.com/fileadmin/uploads/wg/Washington_Group_Questionnaire_1_-_WG_Short_Set_on_Functioning_October_2022_.pdf
- Washington Group on Disability Statistics. (2022c). *The Washington Group short set on functioning – Enhanced (WG-SS Enhanced)*. https://www.washingtongroup-disability.com/fileadmin/uploads/wg/Washington_Group_Questionnaire_3_-_WG_Short_Set_on_Functioning_-_Enhanced_October_2022_.pdf
- Washington Group on Disability Statistics. (n.d.a). *Conceptual framework*. <https://www.washingtongroup-disability.com/about/conceptual-framework/>
- Washington Group on Disability Statistics. (n.d.b). *Frequently asked questions*. <https://www.washingtongroup-disability.com/resources/frequently-asked-questions/>
- West, H., Hinz, K., Séguin, T., Amenya, D., Bengtsson, S., & Cameron, L. (2022). *Teacher management in refugee settings: Kenya*. Education Development Trust & United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization International Institute for Educational Planning. <https://www.iiep.unesco.org/en/our-mission/teacher-management-refugee-settings>
- Wisbaum, W. (2021). *The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, United Nations Population Fund, United Nations Children's Fund, UN Women, & World Health Organization. <https://www.unfpa.org/publications/journey-towards-comprehensive-sexuality-education-global-status-report>
- Wodon, Q., Montenegro, C., Nguyen, H., & Onagoruwa, A. (2018). *Missed opportunities: The high cost of not educating girls*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29956>
- Wolf, S., Torrente, C., McCoy, M., Rasheed, D., & Aber, J. L. (2015). Cumulative risk and teacher well-being in the Democratic Republic of the Congo. *Comparative Education Review*, 59(4), 717–742. <https://doi.org/10.1086/682902>
- World Bank. (2021). *Mission: Recovering education in 2021*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/mission-recovering-education-in-2021>
- World Bank. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>
- World Bank. (n.d.). *Girls' education snapshot*. <https://www.worldbank.org/en/topic/girlseducation>

- World Health Organization (WHO). (2016). *Global health sector strategy on sexually transmitted infections 2016-2021*. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-RHR-16.09>
- World Health Organization (WHO). (2022a). *Adolescent and young adult health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- World Health Organization (WHO). (2022b). *Cervical cancer key facts*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/cervical-cancer>
- World Health Organization (WHO). (2022c). *Weekly epidemiological update on COVID-19*. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19---11-january-2022>
- World Health Organization (WHO). (2023, March). *Disability fact sheet*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Zampas, C., & Brown, R. (2022). *Lost in the crisis: Legal accountability for SRHR in humanitarian settings*. Open Global Rights. <https://www.openglobalrights.org/legal-accountability-for-srhr-in-humanitarian-settings/>



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