

## CARTOGRAPHIE

Evaluer les interventions de sécurité  
en milieu scolaire pour se protéger  
des menaces externes de conflit et  
de violence : Une cartographie des  
cadres et outils d'évaluation



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

Le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) est un réseau mondial ouvert composé d'organisations non-gouvernementales, d'agences des Nations Unies, de bailleurs de fonds, de praticiens, de chercheurs et d'individus issus des populations affectées et travaillant ensemble dans un cadre humanitaire et de développement pour garantir le droit à l'éducation en situations d'urgence, de relèvement et en reconstruction après une crise. Pour en savoir plus, veuillez consulter le site [www.inee.org](http://www.inee.org).

#### **Publié par :**

Le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE)  
a/s du Comité international de Secours  
au 122 East 42nd Street, 12ème étage  
New York, NY 10168  
États-Unis d'Amérique

INEE © 2021

**License :** Ce document est sous licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Il est attribué au Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE)



**Citation suggérée :** Koons, C. (2021). Cartographie et évaluation des interventions de sécurité en milieu scolaire pour la protection contre les menaces externes liées au conflit et à la violence : une cartographie des cadres et des outils de mesure utilisés. Le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en situations d'Urgence (INEE). New York, NY. <https://inee.org/fr/resources/cartographie-et-evaluation-des-interventions-de-securite-en-milieu-scolaire-pour-la>

**Remerciements :** Le présent exercice de cartographie a été supervisé et réalisé par Cynthia Koons. Ce travail a été commandé par le Groupe de travail sur la politique éducative de l'INEE et les systèmes d'éducation sûrs et résilients. L'auteur remercie Margi Bhatt (Coordinatrice du groupe de travail politique éducative de l'INEE) et Alana Christopher (Coordinatrice par Intérim de l'INEE, politique éducative), ainsi que Filipa Schmitz (ICRC, Co-Présidente du SRES de l'INEE).

Nous sommes reconnaissants envers les collaborateurs qui ont bien voulu partager leur documentation et leurs entretiens, notamment les représentants du CICR, du Fonds des Nations unies pour l'enfance, de l'UNESCO l'Institut International de Planification éducative (IPIE), l'Agence Suisse pour le développement et la coopération, la Protection Civile et les Opérations d'Assistance Humanitaire Européennes, le Global Cluster éducation, Save the Children, le Child Fund, la coopération pour la protection de l'enfant, l'Alliance pour la Protection de l'enfant dans l'action humanitaire (anciennement appelé l'Alliance), le secteur de responsabilité de la protection de l'enfance, le FHI360, la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA), le groupe collaboratif en matière de Santé mentale et soutien psychosocial (SMSPS), et l'Agence Américaine pour le Développement international (USAID). Nous remercions tout particulièrement nos réviseurs pour leurs précieuses réflexions : Anmol Kamra, Marla Petal, Jo Kelcey, Sebastien Hine, Mark Chapple, Ashley Nemiro, Elizabeth Drevlow, Tracy Sprott Grandin, Margaret Sinclair, Mary Kangethe, Dieuwerke Luiten, Rachel Smith et Dean Brooks.

**Photographie de couverture :** Tareq Manadili, NRC

La révision de ce document a été effectuée par Dody Riggs et Alana Christopher (INEE).

La conception a été effectuée par 2D Studio Ltd.

La présente traduction a été effectuée grâce à la collaboration entre Translators without Borders et INEE.

L'INEE souhaite remercier l'Agence Suisse pour le développement et la coopération (SDC) pour leur soutien sans faille au réseau, ce qui a permis le développement de cette cartographie.

# Acronymes

5DE	—	Cinq dimensions de l'exclusion
ACPHA	—	Alliance pour la protection de l'enfant dans l'action humanitaire
ACSP	—	Protection de l'enfant dans l'action humanitaire
CAP	—	Connaissances, attitudes et pratiques
CICR	—	Comité international de la Croix-Rouge
COVID	—	Coronavirus
CSS	—	Sécurité scolaire globale
DG	—	Direction Générale
ECCN	—	Réseau d'éducation en contextes de crise
ECHO	—	Protection Civile et Opérations d'Assistance Humanitaire Européennes
ECW	—	L'éducation ne peut attendre/ Education sans délai
EDC	—	Centre de développement de l'éducation
ERW	—	Restes des explosifs de guerre
ESU	—	Éducation en situations d'urgence
FICR	—	Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge
GADRRRES	—	Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophes & la résilience dans le secteur de l'éducation
GCPEA	—	Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques
GCRR	—	Réduction des risques de catastrophes et prise en charge
H/F	—	Homme / Femme
HCR	—	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
HPC	—	Cycle du programme humanitaire
IDP	—	Personnes déplacées internes
IIEPE	—	Institut International de Planification de l'Éducation
INEE	—	Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence
IRI	—	Instruction radio internationale
ISELA	—	Evaluation internationale de l'apprentissage social et émotionnel
KOI	—	Indicateur clé de fonctionnement
KRI	—	Indicateurs clés de résultats
MASC	—	Echelle d'anxiété multidimensionnelle pour les enfants
MHPSS	—	Santé mentale et soutien psychosocial
MRM	—	Mécanisme de suivi et de communication de l'information sur les six violations graves à l'encontre des enfants
OCHA	—	Bureau de la Coordination des Affaires Humanitaires
ODD	—	Objectifs de développement durable
OIM	—	Organisation internationale pour la migration
OMS	—	Organisation Mondiale de la Santé
PEIC	—	Protéger l'éducation en situation de crise
PSYC	—	Dépistage psychologique des jeunes enfants
RCMAS	—	Échelle d'anxiété manifeste des enfants
SRES	—	Systèmes d'éducation sûrs et résilients
TdR	—	Termes de référence
UNESCO	—	Organisation des Nations Unies pour la Science, la Culture et l'Éducation
UNICEF	—	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UNISDR	—	Bureau des Nations Unies pour la réduction des risques de catastrophes
USAID	—	Agence Américaine pour le Développement International
UXO	—	Munition non-explosée
VAC	—	Violence contre les enfants
WASH	—	Eau, assainissement et santé

# Table des Matières

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>6</b>
1.1 Contexte	6
1.2 Termes et définitions	7
1.3 Méthodes	10
<b>2. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS</b>	<b>12</b>
<b>3. CARTOGRAPHIE ET ÉVALUATION</b>	<b>16</b>
3.1 Accès à l'éducation	16
3.2 Bien-être psychosocial des apprenants	21
3.3 Sécurité matérielle des installations	26
3.4 Gestion des risques liés à la sécurité physique	29
3.5 Supervision des services d'éducation	34
3.6 Plaidoyer pour la sécurité dans les écoles	37
<b>CONCLUSION</b>	<b>41</b>
<b>RÉFÉRENCES</b>	<b>42</b>

# Liste des tableaux et figures

## Liste des Figures

Figure 1. Facteurs d'accessibilité	15
Figure 2. Les cinq dimensions de l'exclusion (5DE)	16

## Liste des tableaux

Tableau 1. Définitions opérationnelles des termes clés	8
Tableau 2. Indicateurs de mesure d'accès	17
Tableau 3. Définitions du bien-être grâce aux acteurs de l'ESU et de la PE	18
Tableau 4. Outils d'évaluation du bien-être psychosocial des enfants et adolescents	22
Tableau 5. Indicateurs des mesures de sécurité physique	24
Tableau 6. Indicateurs pour la gestion des risques liés à la sécurité physique	28
Tableau 7. Indicateurs des éléments de supervision des services d'éducation	31
Tableau 8. Indicateurs de l'évaluation de négociation	34
Tableau 9. Indicateurs des évaluations des attaques	35

# 1. INTRODUCTION

© Rareq Manadili / NRC

## 1.1. Contexte

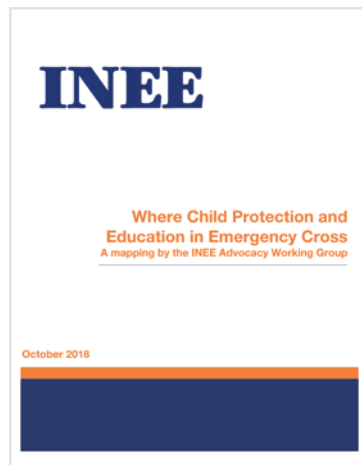
En 2018, le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) et l'Alliance pour la protection de l'enfance dans l'action humanitaire (l'Alliance), en partenariat avec le Elevate Children Funders Group et le International Education Funders Group, ont conjointement organisé une table ronde intitulée « Programmation intégrée à travers la protection de l'enfance et l'éducation dans les situations humanitaires. » Les praticiens participants ont convenu que l'éducation a une fonction protectrice vitale, et que la protection de l'enfant peut favoriser l'accès à l'éducation et améliorer les résultats scolaires. Cependant, le potentiel d'une approche collaborative dans les secteurs de l'éducation et de la protection de l'enfant n'a pas encore été pleinement exploité.<sup>1</sup>

L'événement de l'INEE organisé en 2018 a suscité plusieurs initiatives de la part d'acteurs tels que l'Alliance et le Cluster éducation global afin de créer une culture et un cadre de collaboration. Dans cette optique, en 2020, le groupe de travail de l'INEE sur les systèmes éducatifs sûrs et résilients (SRES) s'est engagé à contribuer à l'amélioration de la compréhension de l'évaluation et des preuves dans la protection liée en salle de cours. Le groupe voulait notamment découvrir les moyens permettant de déterminer le lien qui existe entre les interventions pour la protection de l'enfant (PE) et l'accès à l'éducation et à un environnement d'apprentissage de qualité.

Dans cette optique, le secteur d'activité SRES a commandé l'élaboration d'un document au début de l'année 2020 qui devait (1) répertorier les techniques et méthodes utilisées lors des interventions de protection effectuées dans les établissements scolaires qui traitent des risques externes dans des zones touchées par les conflits armés et la violence, et (2) recommander des moyens de générer des preuves solides concernant l'impact qu'ont ces interventions sur : (a) l'accès à l'éducation et (b) un environnement d'apprentissage de qualité.

Les termes de référence (TdR), les ébauches et les consultations qui ont suivi ont permis de réduire le champ d'action. Vous trouverez ci-dessous les définitions opérationnelles pertinentes pour ce document.

1 Le [résumé des faits](#) a été rédigé par Helen Kearney (2018), sur la base d'un cadre de collaboration entre la protection de l'enfant et l'éducation dans des contextes humanitaires, qui a été développé par les consultantes indépendantes Manuela de Gasperi et Serena Zanella.



## 1.2. Termes et définitions

Les définitions présentées dans ce document ont été établies pour clarifier le champ d'application et le vocabulaire utilisé dans le document afin d'améliorer la recherche et l'exploration des méthodes d'évaluation. La portée et la compréhension du document ont évolué tout au long du processus de rédaction.

La question initiale du groupe de travail SRES était la suivante :

- Comment les acteurs de l'éducation en situations d'urgence (ESU) et de la PE évaluent-ils les interventions de protection liées aux écoles et leur relation avec l'accès à l'éducation et un environnement d'apprentissage de qualité ?

Ceci a soulevé la question de savoir ce que l'on entend par protection. La définition initiale figurant dans les termes de référence du groupe de travail SRES était la version abrégée du menu des interventions de la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA) :

- Analyse : évaluation des risques
- Infrastructures : abris, murs de protection
- Protocole de gestion des risques : systèmes d'alerte précoce, comités de sécurité et sécurité en salle de cours, plans d'évacuation, exercices pratiques
- Mesures de protection : adaptation des horaires scolaires en fonction des schémas d'insécurité, déplacement/localisation des écoles ou des logements des étudiants et des enseignants, présence protectrice sur les itinéraires scolaires
- Plaidoyer : dialogue avec les troupes armées et les autorités compétentes

L'étude documentaire a porté sur un panel plus large du GCPEA et sur les nombreuses disciplines liées à la protection, telles que la gestion des risques de catastrophes, la consolidation de la paix et la violence basée sur le genre en milieu scolaire. Grâce au dialogue avec les membres du secteur d'activité SRES, le sujet d'intérêt a été réduit à la sécurité matérielle contre les menaces externes liées au conflit ou à la violence. Cela a permis d'écarter des sujets tels que la violence en milieu scolaire, la violence entre conjoints, la violence entre enseignants et étudiants, le harcèlement et la gestion globale des risques de catastrophes (y compris les risques naturels). La réduction de la liste des interventions a permis aux auteurs de l'article d'approfondir les mesures tout en respectant la limite fixée à 20 pages.

Une deuxième clarification qui a permis de réduire le champ d'application était l'intention derrière le terme « environnement d'apprentissage de qualité. » L'objectif du groupe de travail SRES était le cadre d'apprentissage inclusif de Save the Children : protection physique, protection émotionnelle et psychosociale, enseignement et apprentissage, enseignants, soignants/parents et communautés qui contribuent aux trois résultats de l'enfant que sont l'alphabétisation, le calcul et le bien-être (Maranto, 2017). L'étude documentaire initiale a exploré ce large éventail, mais a estimé que le champ d'application était trop vaste pour permettre de se concentrer suffisamment sur la mesure. L'Agence américaine pour le développement international (USAID) a déjà publié une analyse documentaire sur les liens qui existent entre la sécurité des environnements d'apprentissage sûrs et la réussite scolaire

(RTI International, 2013), de sorte que les discussions avec les membres du groupe de travail SRES ont permis de se concentrer sur un seul résultat : le bien-être psychosocial des enfants. Cela excluait le cadre plus large de l'environnement d'apprentissage de l'égalité, ainsi que les résultats d'apprentissages en matière d'alphabétisation et de calcul.

Suite à ces discussions, la question de recherche qui en a résulté concernant le document était la suivante :

**Comment les acteurs de l'ESU et de la PE évaluent-ils les quatre groupes d'intervention pour la sécurité des écoles qui luttent contre les menaces externes liées au conflit et à la violence ? Quels rôles jouent-ils en ce qui concerne l'accès à l'éducation et le bien-être psychosocial des apprenants ?**

Pour plus de clarté, les définitions opérationnelles des termes clés utilisés dans le reste du document sont présentées ci-dessous sous forme de tableau. Veuillez noter que ces définitions ainsi que d'autres sont également abordées plus en détail dans les sections suivantes.

**Tableau 1. Définitions opérationnelles des termes clés**

TERME	DÉFINITION OPÉRATIONNELLE
Le milieu scolaire	Renvoie uniquement au niveau de l'école À l'exclusion des systèmes, des politiques, de la communauté et du foyer
Quatre interventions de sécurité en milieu scolaire	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Sécurité physique des installations</b> : renforcement et réhabilitation des infrastructures, abris, murs de protection, gardes armés, accompagnement sur le chemin de l'école, soutien et protection des établissements scolaires par la communauté, messages visant à sauver des vies, comme la sensibilisation aux risques des mines et des munitions non explosées</li> <li><b>Gestion des risques liés à la sécurité physique</b> : analyse des risques, systèmes d'alerte précoce, comités de sûreté et de sécurité de l'école, réduction des risques, plans d'évacuation, simulations et exercices de préparation à l'intervention</li> <li><b>Éducation d'urgence en situation d'insécurité</b> : ajustement de l'horaire/du calendrier scolaire en fonction de l'insécurité, transfert des écoles, éducation à distance</li> <li><b>Plaidoyer pour la sécurité des écoles</b> : dialogue et négociations avec les groupes armés et les forces armées ; suivi des attaques et utilisation des écoles à des fins militaires</li> </ol> <p>À l'exclusion de : la violence en milieu scolaire, la violence entre conjoints, la violence entre enseignants et étudiants, l'éducation de l'apprentissage social et émotionnel, le harcèlement, la gestion globale des risques de catastrophes (y compris les risques naturels), l'éducation accélérée, la consolidation de la paix, l'éducation adaptée aux conflits, etc.</p>



TERME	DÉFINITION OPÉRATIONNELLE
Accès à l'éducation	<p>Participation à l'éducation des apprenants confrontés à l'insécurité en raison de menaces extérieures liées à des conflits ou à la violence</p> <p>Non applicable à d'autres interventions en matière d'accès axées sur des aspects tels que le handicap ou les étudiants à mobilité réduite</p>
Bien-être psychosocial	<p>Le terme « psychosocial » est utilisé ici pour décrire à la fois le bien-être psychologique et l'interconnexion entre l'individu (à savoir son psychisme) et son environnement, ses relations interpersonnelles, sa communauté et/ou sa culture (son contexte social). Voir plus d'explications dans cette section.</p>
Menaces extérieures	<p>Menaces provenant de l'extérieur de l'école et ayant un impact sur celle-ci, notamment les activités des gangs ciblant les étudiants et les enseignants, les attaques contre des individus et/ou des écoles perpétrées par des groupes armés, des militaires ou des militants, les écoles prises entre deux feux dans un conflit armé, le recrutement d'enfants soldats, etc.</p> <p>À l'exception des menaces internes telles que la violence entre étudiants en milieu scolaire, le harcèlement, les châtimements corporels et humiliants à la maison ou en salle de cours</p>
Evaluation	<p>Les moyens utilisés pour suivre la progression des réalisations, résultats et l'impact qu'ont eu ces derniers lors des interventions ainsi que les résultats sélectionnés dans le cadre de la revue sont : les indicateurs, les résultats/cadres logiques et les méthodes</p>
Les acteurs de l'ESU et de la PE	<p>Les donateurs et les praticiens dans les secteurs de la programmation de l'ESU et de la PE prennent la mesure des interventions de sécurité physique dans les écoles qui s'attaquent aux menaces externes liées au conflit et à la violence</p> <p>Les secteurs concernés s'entremêlent, ce qui signifie que nous avons privilégié les membres du personnel de la PE et de l'ESU par rapport à d'autres acteurs, tels que ceux de la consolidation de la paix, de la réduction des risques de catastrophes (hors éducation), de WASH, et de la sensibilité aux questions de conflit.</p>
Apprenants	<p>Enfants et jeunes scolarisés âgés de 3 à 18 ans</p>

## 1.3. Méthodes

Les méthodes utilisées pour cette étude comprennent une analyse documentaire et des entretiens avec des informateurs clés.

### Analyse documentaire

Dans l'analyse documentaire, la priorité a été accordée aux évaluations de projets de praticiens portant sur les liens entre quatre interventions, le bien-être psychosocial et l'accès à l'éducation dans des zones de conflit externe et de violence. Quelques rapports d'évaluation de projets sur ces sujets ont été découverts dans le domaine public ou partagés par les informateurs clés. La deuxième priorité était les publications (notes d'orientation, messages de bonnes pratiques, etc.) contenant des recommandations sur ce qui devrait être mesuré, plutôt que sur ce qui a été mesuré. De nombreux autres documents ont été trouvés dans cette catégorie, la plupart d'entre eux étant des orientations mondiales ou régionales destinées aux zones touchées par les conflits et la violence dans les pays en développement ; la plupart étaient dans le domaine public, quelques-uns étaient des documents internes partagés par les personnes interrogées. Les sources comprenaient (1) des documents partagés par le secteur d'activité SRES de l'INEE et des informateurs clés ; et (2) les résultats d'une recherche par mots clés sur Google pour la littérature des praticiens, qui a utilisé les termes de recherche suivants : mesure de sécurité dans les établissements scolaires, gestion des risques de catastrophes, éducation aux risques posés par les mines, environnements d'apprentissage protégés, évaluation du bien-être psychologique des enfants, évaluation de l'accès à l'éducation, évaluation des programmes d'éducation alternative, INSPIRE, protection de l'éducation contre les attaques, réduction des risques de conflits et de catastrophes, violence contre les enfants, et listes d'indicateurs mondiaux. L'échantillonnage des documents de cette littérature était intentionnel, les documents ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence par rapport aux sujets clés et de leur publication par des agences connues pour travailler dans ce domaine. Nous avons ainsi passé en revue une centaine de documents.

### Entretiens avec des informateurs clés

Pour les entretiens, la priorité a été accordée aux donateurs et aux praticiens de la PE et de l'ESU travaillant sur le thème de la sécurité dans les établissements scolaires dans toutes les agences. Un échantillonnage ultérieur d'informateurs clés a été effectué à dessein, ce qui a donné lieu à 25 entretiens d'informateurs clés menés avec des membres du personnel des organismes de financement et de mise en œuvre, des acteurs du personnel du siège et des bureaux nationaux, des acteurs de l'éducation majoritaires et quelques membres de la PE. Nous avons annoncé le rapport de lancement et invité tous les groupes de travail de l'INEE, y compris le secteur d'activité SRES de l'INEE, à transmettre les invitations pour les entretiens aux collègues concernés. Une deuxième série de contacts a été identifiée par un échantillonnage en boule de neige parmi les informateurs clés initiaux. Les entretiens ont été limités à ceux qui voulaient ou pouvaient prendre du temps pendant la période mouvementée où les membres du personnel et les agences s'adaptaient

à la perturbation causée par la COVID-19. Aucun des représentants du gouvernement n'a été interviewé. L'outil d'entretien consistait en un protocole semi-structuré comprenant le consentement, le champ d'étude et l'utilisation des données. Les entretiens ont été menés sur Zoom, Skype ou WhatsApp, selon ce qui convenait le mieux aux informateurs. Les réponses ont été enregistrées dans un dossier protégé par un mot de passe sur Google Drive. Toutes les données sensibles - c'est-à-dire celles pouvant mettre quelqu'un en danger - étaient marquées « confidentielles » et n'étaient pas enregistrées sur Google Drive. Les informateurs ont déterminé individuellement si le fait de partager leurs informations mettrait quelqu'un en danger, et ils ont été informés que, si l'entretien avait lieu, un plan serait mis en place pour protéger les personnes concernées.

## **Contraintes méthodologiques**

Cette méthodologie comportait plusieurs limites. Tout d'abord, nous reconnaissons que, bien qu'elles n'aient pas été trouvées, de nombreuses évaluations de projets dans ce domaine existent probablement dans les bibliothèques internes des agences qui ne sont pas accessibles au public. Ensuite, les définitions de projet ont limité la portée de la littérature pertinente sur la PE, étant donné qu'une grande partie de celle-ci se concentre sur la violence entre individus et la violence contre les enfants dans les établissements scolaires et des foyers. Enfin, la pandémie mondiale actuelle a influencé le temps que les praticiens ont pu consacrer au projet.

# 2. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

© Enayatullah Azad / NRC

**Comment les acteurs de l'ESU et de la PE évaluent-ils les quatre catégories d'interventions pour la sécurité physique en milieu scolaire qui luttent contre les menaces externes liées au conflit et à la violence ? Et quelles relations ont ces dernières en ce qui concerne l'accès à l'éducation et le bien-être psychosocial des apprenants ?**

**Quelles sont les recommandations qui ont été formulées au sujet des moyens utilisés pour obtenir de nouvelles informations ?**

## CONCLUSIONS

**1. Cette revue n'a pas trouvé de projet d'évaluation réalisé par des acteurs de l'ESU ou de la PE correspondant à cette question de recherche précise**, à savoir : les variables indépendantes des quatre catégories de mesures de sécurité instaurées en milieu scolaire sont-elles liées aux variables dépendantes que sont l'accès à l'éducation et le bien-être psychosocial.

**2. L'analyse documentaire des acteurs de l'ESU ou de la PE offre des conseils généraux sur les mesures à prendre, plutôt que des conseils détaillés sur les méthodes de recherche concernant la façon dont elles ont été effectuées.**

Les notes d'orientation des programmes de la PE et de l'ESU sur la protection dans les établissements scolaires sont moins susceptibles d'inclure des instructions sur les méthodes de mesure testant les relations (par exemple, l'intervention pour la protection du bien-être psychosocial des enfants).

Ce type d'orientation n'est pas suffisant pour construire un corpus de données probantes solide sur la contribution des activités de protection dans les établissements scolaires à l'accès et au bien-être psychosocial ; le plaidoyer est donc affaibli. (Cluster éducation global, UNICEF, Plan, et Save the Children, n.d.; GADRRRES, 2015 ; IIPE de l'UNESCO et PEIC, 2015 ; UNICEF, 2012)

## RECOMMANDATIONS

Pour vérifier cette hypothèse, il faudrait financer une agence chargée de mettre en œuvre les interventions de sécurité requises dans les établissements scolaires et déterminer leur lien avec l'accès à l'éducation et le bien-être psychosocial des apprenants. La conception de l'étude devra tenir compte des variables complexes et cumulatives, des résultats intermédiaires et de l'éthique des modèles de groupes de comparaison.

Nous apprécions ce que nous évaluons. Les acteurs de la PE et de l'ESU devraient s'engager à inclure l'évaluation dans toutes les notes d'orientation. Plus précisément, les équipes de rédaction doivent :

1. recruter du personnel chargé des évaluations et, idéalement, des partenaires de recherche ;
2. intégrer des instructions sur les méthodes d'évaluation (plus que des listes d'indicateurs), y compris quasi-expérimentales et expérimentales, qui testent les liens de causalité des cadres logiques ; et
3. intégrer des outils psychométriques robustes déjà testés dans des situations humanitaires, tels que l'Evaluation internationale de l'apprentissage social et émotionnel (ISELA), le Strengths and Difficulties Questionnaire ou le PSYC.

## CONCLUSIONS

**3. Des objectifs incompatibles entre les acteurs de l'ESU et de la PE.** En général, les apprentissages et le bien-être font partie des objectifs des projets d'éducation, la protection étant un objectif intermédiaire. La protection contre la violence, les abus et l'exploitation est un objectif des projets de la PE. Bien évidemment, les projets varient, mais cette incongruité en ce qui concerne les résultats généraux remet en question la conception de la recherche.

**4. Les évaluations de sécurité reposent généralement sur les perceptions subjectives et auto-déclarées de la sécurité par les enfants et les adultes.** Si les perceptions des répondants sont importantes, elles ne sont cependant pas suffisantes pour tester l'efficacité des interventions. Les perceptions humaines sont subjectives, et la tolérance aux risques peut varier en fonction de l'individu, le groupe d'identité, la normalisation et l'âge.

## RECOMMANDATIONS

Les donateurs encouragent la synergie qui existe entre la PE et l'ESU en finançant des projets conjoints, ce qui permet de réunir les résultats et de tester les liens de causalité des projets multisectoriels.

Le travail de collaboration entre le Cluster éducation global et le Domaine de responsabilité de la protection de l'enfant (2020) a fait évoluer la coordination partagée qui peut soutenir une telle collaboration dans la réalisation de projets.<sup>2</sup>

Les donateurs et les agences d'exécution examinent leur approche de la conception, du financement et de la mise en œuvre des programmes d'éducation et de protection de l'enfant, et s'orientent vers des modèles de programmes conjoints ou intégrés, plaçant le bien-être et le développement sain de l'enfant au centre de leurs approches.<sup>3</sup>

Les outils d'évaluation des perceptions auto-déclarées de la sécurité doivent être complétés par des évaluations objectives et standardisées de la sécurité. Des outils tels que le Comprehensive Safe Schools Suite, en particulier l'enquête d'auto-évaluation de la sécurité des écoles, pourraient être adaptés à cette fin. Exemples : nombre de jours d'école perdus pour cause de violence, nombre de décès/blessures chez les étudiants, signalement des incidents

---

<sup>2</sup> Le [cadre de collaboration PE-ESU](#) développé par le Cluster éducation mondial et le Secteur de responsabilité mondiale de la protection de l'enfant (2020) soutient la collaboration prévisible et cohérente des équipes de coordination de l'éducation et de la PE tout au long du cycle du programme humanitaire (HPC).

<sup>3</sup> L'Alliance et l'INEE ont élaboré un [document de position](#) avec des preuves soutenant la collaboration et l'intégration entre les secteurs, fournissant une justification pour un travail intersectoriel fondé sur le bien-être de l'enfant et le développement holistique. Le document comprend un résumé des défis et des opportunités et formule des recommandations claires pour une collaboration systématique et planifiée.

## CONCLUSIONS

5. Des études documentaires similaires ont abouti aux mêmes conclusions, à savoir que, bien qu'il existe un **large éventail d'outils, les méthodes d'évaluation de concepts tels que le bien-être psychologique et psychosocial des apprenants dans des situations de conflit doivent être affinées.**<sup>4</sup>

**6. Les différences conceptuelles entre le conflit et la violence chez les praticiens de la PE et de l'ESU.** Le concept de « menaces externes et internes » en salle de cours est plus souvent utilisé dans le domaine de l'éducation. En revanche, le contexte des études sur la protection de l'enfance (Child Fund, étude sur la violence à l'encontre des enfants en Ouganda, modèles VAC et INSPIRE) tend à protéger les enfants contre la violence, quel que soit le lieu (scolaire, non scolaire) ou l'auteur (groupe armé, autre).

## RECOMMANDATIONS

Les bailleurs de fonds devraient financer et encourager l'utilisation par les exécutants d'outils plus robustes pour mesurer le bien-être psychosocial des apprenants dans les projets de sécurité physique en milieu scolaire. Lorsque les outils ne sont pas disponibles, le test et le renforcement d'outils évolutifs, tels que ISELA, doivent être financés. Au moment de la publication, une nouvelle cartographie publiée par l'OMS et le Comité permanent inter-organisations sur la santé mentale et la mesure psychosociale est à paraître.

Si le personnel de la PE et de l'ESU doit collaborer à l'élaboration d'un cadre conceptuel afin d'établir des preuves dans ce domaine, il est recommandé que ce cadre soit plus large que celui du présent document et qu'il comprenne quatre catégories d'interventions visant à lutter contre les « menaces extérieures à l'école. » Les examens futurs pourraient englober l'ensemble du spectre et des dimensions de la violence, y compris la violence entre individus, qui est souvent au centre des modèles de PE et de VAC. Se concentrer étroitement sur l'un ou l'autre implique une division synthétique entre les différents conflits/violence à l'extérieur et à l'intérieur des établissements scolaires, alors que nous savons qu'ils sont interdépendants.

---

4 Guide d'évaluation des programmes psychosociaux en situations d'urgence, (Boothby et al., 2009), une étude documentaire réalisée avec le soutien de l'UNICEF sur les évaluations psychosociales existantes et les évaluations par la Mailman School of Public Health, a révélé que certaines évaluations psychosociales efficaces avaient été réalisées et qu'une large gamme d'outils existe. Cependant, elle a également identifié un certain nombre de problèmes généralisés qui ont conduit à des résultats douteux ou peu concluants, notamment (1) un manque d'objectifs de projet clairs et appropriés ; (2) un certain nombre de faiblesses méthodologiques courantes dans les évaluations ; et 3) un manque d'outils quantitatifs appropriés pour évaluer le bien-être psychosocial.

## CONCLUSIONS

**7. La coordination multisectorielle des réponses et du plaidoyer en matière de protection dans les établissements scolaires progresse, mais les méthodes et les programmes de recherche multisectoriels sont à la traîne.** Par exemple, le GCPEA fournit des recommandations détaillées et prolifiques pour protéger l'éducation et la Déclaration sur la sécurité dans les établissements scolaires. L'INEE et l'Alliance proposent des listes d'indicateurs combinés ainsi que des conseils et des données probantes sur les programmes. Un programme et des méthodes de recherche intersectoriels sur la protection de l'éducation n'a pas été trouvé.

**8. Les filles et les garçons sont particulièrement vulnérables et affectés de manière différente dans les situations de conflit et de violence.** De même, les solutions qui leur sont proposées peuvent être uniques, mais **peu de conseils de mesure de protection en milieu scolaire incluent des conseils spécifiques au genre** ; ceci s'applique davantage à la littérature sur l'éducation qu'à celle sur la PE.

**9. Les évaluations de projets, y compris leurs méthodes et outils, sont souvent conservées intérieurement par les donateurs et les concepteurs.** Ce manque de partage dans le domaine de la protection dans le milieu scolaire entrave la capacité du secteur à partager les leçons apprises sur les méthodes d'évaluations, ainsi que les conclusions sur l'efficacité.

## RECOMMANDATIONS

Un donateur pourrait faire avancer un programme de recherche pour les interventions recommandées par le GCPEA en finançant les acteurs de la PE et de l'ESU pour qu'ils les mettent en œuvre et les évaluent systématiquement au niveau du projet, dans le but de créer une plateforme de données probantes comprenant des méthodes d'évaluation. Le Réseau d'éducation en contexte de crise de l'USAID (ECCN, n.d.) est une plateforme de données probantes exemplaire ; Safe to Learn est un autre consortium sur le sujet (Safe to Learn, 2019). Parmi les exemples d'évaluation des cadres multisectoriels provenant d'autres secteurs, on peut citer la Sécurité globale des écoles (CSS) (GADRRRES, 2015), INSPIRE (UNICEF, 2018a), FRESH (UNESCO, 2013) et la violence basée sur le genre en lien avec l'école (UNESCO et ONU Femmes, 2016).

Aller au-delà de la désagrégation quantitative. Utiliser des méthodes de recherche mixtes. Utilisez d'abord des méthodes qualitatives pour comprendre l'expérience différente que vivent les filles et les garçons en matière de conflit et de violence dans les établissements scolaires, puis des mesures quantitatives comprenant des éléments spécifiques aux expériences genrées. Les études qualitatives de la GCPEA (Coalition mondiale pour protéger l'éducation contre les attaques) sur la protection des filles contre les attaques fournissent un modèle.

Les donateurs pourraient encourager une culture de confiance et de transparence en affichant les évaluations de projets et leurs méthodes sur une plate-forme publique ou fermée pour une méta-analyse par des chercheurs sélectionnés. Les plates-formes d'accueil possibles comprennent la GCPEA, l'INEE, l'Alliance, la Measurement Library (bibliothèque d'évaluation), l'Education in Conflict and Crisis Network (le réseau d'éducation en cas de conflit et de crise, ECCN) et la bibliothèque de ressources Save the Children. Le partage suivrait des normes d'éthiques de recherche protectrices.

# 3. CARTOGRAPHIE DES ÉVALUATIONS

© Aubrey Wade / DRC / IRC

Comment les acteurs de l'ESU et de la PE mesurent-ils quatre catégories d'interventions de sécurité physique en milieu scolaire qui répondent aux menaces externes de conflit et de violence, ainsi que leur relation avec l'accès à l'éducation et le bien-être psychosocial des apprenants ?

Cette section comprend six sous-sections sur l'évaluation de :

- (1) l'accès à l'éducation
- (2) le bien-être psychosocial des apprenants
- 3) la sécurité physique
- (4) la gestion des risques de sécurité physique
- (5) la fourniture d'une éducation d'urgence en raison de l'insécurité
- (6) plaider pour la sécurité en milieu scolaire.

Chacune des six sous-sections repèrent :


- (a) les concepts, y compris les cadres, les modèles et les définitions, suivis par
- (b) l'évaluation, y compris les indicateurs et les outils. Les indicateurs sont répertoriés par agence plutôt que par produit et résultat, car cette dernière catégorisation peut varier en fonction de la conception du projet et du cadre des résultats.

## 3.1 L'accès à l'éducation

**Comment les acteurs de l'ESU et de la PE mesurent-ils l'accès à l'éducation ?**

### (a) Concepts

Les modèles conceptuels d'accès à l'éducation varient dans la littérature de la PE et de l'ESU ; la plupart se situent quelque part dans le spectre ci-dessous. Dans les évaluations les plus simples, l'accès équivaut à l'inscription. Des concepts d'inscription plus élevés peuvent signifier que les enfants et les jeunes vont en salle de cours, participent et apprennent.



les enfants non scolarisés sans école / site d'apprentissages présent  
les enfants non scolarisés avec école / site d'apprentissages présent  
les enfants inscrits  
les enfants présents  
les enfants participant à l'apprentissage  
les enfants qui apprennent



Les conceptions de l'accès peuvent être axées sur l'offre, ce qui garantit que le système éducatif est prêt pour les étudiants, ou axées sur la demande, ce qui garantit que les enfants et les jeunes sont prêts à participer au système éducatif, ou les deux. Un exemple est le modèle 4A développé par l'ancien Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, qui inclut l'accessibilité (voir Figure 1, à droite) comme l'une des quatre composantes essentielles de l'éducation (Droit au Projet de l'éducation, 2009). Le modèle caractérise l'offre d'éducation accessible comme non discriminatoire, sans barrières financières, gratuite et obligatoire. Le modèle aborde les obstacles à l'accès du côté de la demande, tels que le mariage des enfants et le travail des enfants.

## Facteurs d'accessibilité (Projet sur le droit à l'éducation, 2009)

- la non-discrimination à tous les niveaux et types d'éducation
- l'élimination des barrières juridiques et administratives
- l'élimination des barrières financières telles que les frais d'utilisation
- la fourniture d'une éducation primaire et secondaire gratuite et obligatoire et d'une éducation progressivement gratuite à tous les autres niveaux et types d'enseignement
- l'élimination des pratiques empêchant les enfants et les adolescents de fréquenter l'école, par exemple le mariage des enfants et le travail des enfants
- les écoles doivent être à une distance sûre et accessible
- la fourniture de transport scolaire, si nécessaire
- des mesures pour prévenir les abandons scolaires et pour identifier les enfants non scolarisés et les réintégrer dans le système éducatif

*Projet sur le droit à l'éducation, 2009*

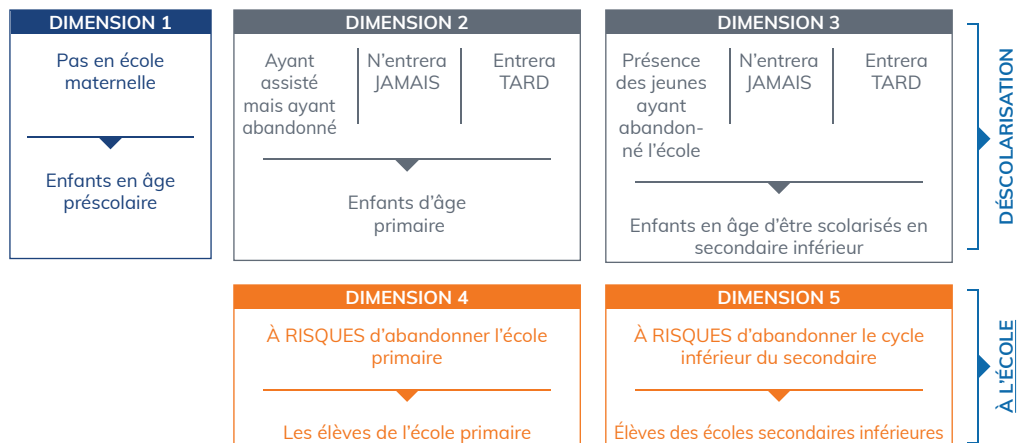
Les conceptions de l'accès peuvent être axées sur l'offre, ce qui garantit que le système éducatif est prêt pour les étudiants, ou axées sur la demande, ce qui garantit que les enfants et les jeunes sont prêts à participer au système éducatif, ou les deux. Un exemple est le modèle 4A développé par l'ancien Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, qui inclut l'accessibilité (voir Figure 1, à droite) comme l'une des quatre composantes essentielles de l'éducation (Droit au Projet de l'éducation, 2009). Le modèle caractérise l'offre d'éducation accessible comme non discriminatoire, sans barrières financières, gratuite et obligatoire. Le modèle aborde les obstacles à l'accès du côté de la demande, tels que le mariage des enfants et le travail des enfants.

Les cadres d'accès peuvent se concentrer sur les « facteurs d'attraction » qui attirent les apprenants en salle de cours, comme le traitement de la non-fréquentation par des visites à domicile pour encourager les enfants et les jeunes à venir en salle de cours. Ou bien ils peuvent se concentrer sur les « facteurs incitatifs » - c'est-à-dire les barrières qui incitent les enfants et les jeunes à ne pas aller en salle de cours - comme la lutte contre les attaques contre les étudiants en route vers et depuis l'école en leur fournissant un accompagnement protecteur. Par exemple, le cadre du Comité international de la Croix-Rouge (CICR) pour l'accès à l'éducation 2018-2020 (2017) se concentre sur la réduction des obstacles de l'accès en salle de cours. Plus précisément, dans l'objectif d'accès à l'édu-

cation de l'Ukraine, le CICR vise à réduire les obstacles à l'éducation tout en améliorant la préparation aux attaques contre les écoles. L'objectif est le suivant : « D'une part, l'accès à l'éducation (à tous les niveaux) de la population civile située à proximité de la ligne de contact s'améliore grâce à un respect accru des porteurs d'armes pour la protection des étudiants, des enseignants et des établissements d'éducation. D'autre part, une meilleure préparation ainsi que des mécanismes d'autoprotection du personnel éducatif » (CICR, communication personnelle, 2018).<sup>5</sup>

Un autre modèle conceptuel de cette catégorie examine les raisons pour lesquelles les enfants ne vont pas en salle de cours. L'Initiative de l'UNICEF pour les enfants non scolarisés<sup>6</sup> décrit « une approche basée sur des données probantes pour plaider en faveur des politiques, des stratégies et des pratiques budgétaires visant à résoudre le problème des enfants déscolarisés » (UNICEF, 2018b, p. 5). Les enfants déscolarisés sont divisés en cinq dimensions d'exclusion.

**Figure 2. Cinq dimensions de l'exclusion (5DE) (UNICEF, 2018b)**



**DIMENSION 1**  
Les enfants en âge de fréquenter l'école maternelle qui ne sont pas en salle de cours maternelle ou primaire

**DIMENSION 2**  
Les enfants qui sont en école primaire ou secondaire mais qui risquent d'abandonner

**DIMENSION 4**  
Les enfants qui sont en école primaire mais qui risquent d'abandonner

**DIMENSION 3**  
Les enfants en âge de fréquenter le cycle secondaire inférieur qui ne sont pas scolarisés dans le primaire ou le secondaire

**DIMENSION 5**  
Les enfants qui fréquentent le cycle du secondaire inférieur mais risquent d'abandonner

<sup>5</sup> Accès du CICR aux indicateurs (Brésil, Azerbaïdjan, Ukraine) : entrées de l'outil de planification et de suivi fournies par un informateur clé.

<sup>6</sup> L'Initiative pour les enfants déscolarisés était un partenariat entre l'UNICEF, l'Institut de statistique de l'UNESCO et le Partenariat mondial pour l'éducation de 2010 à 2016.

## (b) Evaluation

Les indicateurs qui mesurent l'accès sont plus courants que ceux qui mesurent les autres sujets présentés dans cette revue. Les indicateurs d'accès communs et leurs sources sont cartographiés dans le tableau ci-dessous. À noter que, comme indiqué ci-dessus, les indicateurs concernent à la fois le continuum de la participation des enfants et des jeunes à l'école et la disponibilité des écoles pour ces enfants.

La désagrégation en mesures quantitatives et qualitatives de l'accès est recommandée. Les enfants et les jeunes touchés par les conflits et la violence - objet de cet revue - ont tendance à avoir (a) des taux d'accès à l'éducation plus faibles en général, ainsi que (b) de grandes disparités d'accès en raison de l'exclusion due à la pauvreté, au genre, aux déplacements, la division urbaine et rurale ou bien d'autres facteurs (Soares et al., 2018). FHI360 (Santé Familiale Internationale) recommande que « les indicateurs d'accès équitable mesurent les inégalités horizontales, c'est-à-dire les inégalités entre les différents groupes d'une société » (para. 4). Les conflits ont un impact différent sur l'accès pour les filles et les garçons, de telle manière que la désagrégation par genre a une importance particulière (Burde et al., 2016).

Les indicateurs d'accès habituellement trouvés dans la littérature sont énumérés ci-dessous. Les plus courants sont les taux nets et bruts d'inscription, d'assiduité et d'abandon. Les méthodes qualitatives peuvent compléter ces données en examinant comment les barrières du conflit et de la violence affectent différentes populations. Cependant, les indications pour ces méthodes sont moins courantes que les indicateurs quantitatifs.

Ce journal est axé sur la mesure des preuves d'efficacité au niveau du programme / projet par opposition au niveau de la population, de sorte que le manque de données au niveau de la population n'est pas un problème grave. De plus, la disponibilité des données au niveau de la population s'améliore grâce aux efforts des bases de données telles que l'Humanitarian Data Exchange, qui héberge désormais plus de 2000 sets de données (Center for Humdata, 2019).

**Tableau 2. Indicateurs pour mesurer l'accès**

INDICATEURS D'ACCÈS	SOURCE DE L'INDICATEUR
Apports nets et bruts au premier degré	Systèmes d'information sur la gestion de l'éducation ou <a href="#">l'Institut international de statistique de l'UNESCO</a>
Taux d'inscription brut et net	
Taux d'inscription brut	
Taux d'assiduité	
Taux d'abandon	
Taux de non-scolarisation	
Taux de transition	

INDICATEURS D'ACCÈS	SOURCE DE L'INDICATEUR
<p>Taux de non-scolarisation : proportion des pays soutenus par l'Education Cannot Wait (ECW) qui atteignent les objectifs spécifiques à chaque pays en matière de taux de non-scolarisation des enfants et des jeunes des pays en crise et en conflit qui sont (a) en âge pour l'école primaire, (b) en âge pour le cycle secondaire inférieur, et (c) en âge pour le cycle secondaire supérieur. Désagrégé par genre autant que possible.</p> <p>Taux moyen de fréquentation scolaire des enfants et des jeunes soutenus par l'ECW en équivalent formel ou non formel. Ventilé par genre, niveau d'éducation, équivalent formel ou non formel, handicap et, si possible, statut de réfugié, PDI et autres minorités, selon le contexte.</p> <p>Proportion de financement de l'ECW atteignant les objectifs spécifiques du programme pour la proportion d'enfants qui terminent (a) l'éducation primaire et (b) le cycle secondaire inférieur.</p> <p>Taux de survie (pourcentage d'étudiants au niveau de l'éducation primaire censés atteindre les classes successives) pour les enfants et les jeunes soutenus par l'ECW dans (i) l'école primaire et (ii) le cycle secondaire inférieur.</p>	<p>ECW. (2017). <a href="#">Indicateur du cadre de résultats : détail technique</a></p>
<p>Taux de participation des jeunes à l'enseignement et à la formation formels et non formels des 12 mois derniers mois, par genre.</p>	<p>Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies. (2015). <a href="#">Cibles et indicateurs des objectifs de développement durable (ODD)</a></p>
<p>Nombre de jours d'école manqués en raison de problèmes de sécurité au cours du mois dernier</p>	<p>UNICEF. (2018a). <a href="#">Indicateurs d'orientation et Cadre de résultats de l'INSPIRE</a></p>
<p>Nombre de jours de fermeture d'école en raison des impacts dangereux</p> <p>Nombre de jours de fermeture d'école compensés par des ajustements du calendrier scolaire</p> <p>Nombre d'étudiants déplacés de l'établissement scolaire pendant un certain nombre de jours</p> <p>Réduction du nombre d'heures de journée scolaire pour le nombre de jours</p> <p>Augmentation en pourcentage de la taille moyenne des classes pour le nombre de jours</p> <p>Nombre d'étudiants réinstallés dans des centres d'apprentissage temporaires</p> <p>Fréquentation scolaire échantillonnée 5, 10, 20, 30, 40 et 50 jours d'école après l'impact et au début de l'année scolaire suivante</p> <p>Nombre d'étudiants ne retournant pas en salle de cours</p>	<p>GADRRRES. (2015). <a href="#">Cibles et indicateurs CSS et note conceptuelle pour la phase deux</a></p>
<p>Taux Net de Fréquentation</p>	<p>Norme Minimale de l'INEE Indicateur 2.1 (2021). <a href="#">Registre des Indicateurs d'OCHA (en anglais)</a></p>

## 3.2 Bien-être psychosocial des apprenants

### Comment les acteurs de l'ESU et de la PE mesurent-ils le bien-être psychosocial ?

#### (a) Concepts

Parmi les acteurs de la PE et de l'ESU, le bien-être psychosocial et psychologique est conceptualisé de différentes manières. Cela pose un défi, car le manque de cohérence entre les différents acteurs est un impact négatif sur la capacité à mesurer le bien-être psychosocial. Les variations de définition comprennent

- les termes utilisés (bien-être, bien-être psychosocial, bien-être psychologique) ;
- le nombre de sous-secteurs dans le concept, allant de 1 à 6 ; et
- l'importance proportionnelle d'un sous-domaine par rapport à un autre (perceptions sur les compétences ou anxiété face à la dépression).

Dans certains documents, le terme « bien-être » fait uniquement référence au bien-être psychologique et social (et non physique), tandis que d'autres documents font la distinction entre le bien-être psychologique et le bien-être psychosocial. Voir l'exemple dans les définitions du CICR ci-dessous (CICR, 2018).

Bien-être psychologique	Le terme « santé mentale » est utilisé pour dénoter le bien-être psychologique. Les interventions de santé mentale visent à améliorer le bien-être psychologique en réduisant la détresse psychologique, en améliorant le fonctionnement quotidien et en offrant des stratégies d'adaptation efficaces.
Bien-être psychosocial	Le terme « psychosocial » est utilisé pour décrire l'interconnexion entre l'individu (c'est-à-dire le psychique d'une personne) et son environnement, ses relations interpersonnelles, sa communauté et / ou sa culture (c'est-à-dire son contexte social).

Les concepts de bien-être dans la littérature PE et ESU présentent également des similitudes, telles que

- la concentration mise sur des attributs ou des fonctions positifs (par rapport à l'absence d'attributs négatifs tels que l'anxiété et la dépression) ;
- l'inclusion de trois sous-secteurs : 1. sentiments et perceptions internes ; 2. relations externes ; et 3. compétences de résilience ; et
- la rareté des outils de mesure testés et robustes.<sup>7</sup>

Bien que les définitions du bien-être général ou du bien-être psychosocial soient abondantes, peu de conseils ou de notes techniques contiennent des instructions sur les méthodes ou les outils d'évaluation.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> On pourrait faire valoir qu'une exception se trouve dans le modèle d'apprentissage social et émotionnel de Save the Children et dans l'outil ISELA correspondant, présenté dans la section outil ci-dessous.

<sup>8</sup> A voir : une note d'orientation typique sur la programmation sans évaluation dans la Fédération internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge et Save the Children (2012).

Le modèle de bien-être psychologique à six facteurs de Ryff est sans doute l'un de ceux qui a été le plus testé empiriquement à travers les pays et au fil du temps à l'aide d'un outil d'évaluation normalisé (Ryff & Singer, 1996). En tant que tel, il est inclus ici comme référence comparative pour les définitions tirées de la littérature des praticiens ESU et CP.

**Tableau 3. Définitions du bien-être parmi les acteurs de l'ESU et de la PE**

SOURCE	DÉFINITION
Carol Ryff (Ryff & Singer, 1996)	<p>Bien-être psychologique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'acceptation de soi</li> <li>• Développement personnel</li> <li>• But dans la vie</li> <li>• Maîtrise environnementale</li> <li>• Autonomie</li> <li>• Relations positives avec les autres</li> </ul>
UNICEF (Boothby et al., 2009, p. 10)	<p>Bien-être psychosocial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétences et connaissances, par exemple, compétences de vie, utilisation de mécanismes d'adaptation culturellement appropriés, compétences professionnelles, gestion des conflits, etc.</li> <li>• Le bien-être émotionnel, par exemple se sentir en sécurité, confiance aux autres, l'estime de soi, l'espoir pour l'avenir, etc.</li> <li>• Bien-être social, par exemple, l'attachement avec les accompagnants, les relations avec les pairs/collègues, le sentiment d'appartenance à une communauté, l'accès à des rôles socialement appropriés, la reprise des activités et traditions culturelles, etc.</li> </ul>
Fédération internationale de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge et Save the Children (2012, p. 9)	<p>Bien-être des enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétences et connaissances, par exemple, apprendre à résoudre les conflits, améliorer la communication avec les pairs, faire de bons choix</li> <li>• Le bien-être émotionnel, par exemple, espoir pour l'avenir, sentiment de contrôle, estime de soi</li> <li>• Bien-être social, par exemple, capacité d'interagir, de résoudre des problèmes avec les autres, sentiment d'appartenance à une communauté</li> </ul>
HCR (2014)	<p>Le bien-être des enfants, y compris « ce qui est bon pour un enfant », comme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer des liens émotionnels avec des adultes de confiance</li> <li>• Participer à des rôles sociaux significatifs</li> <li>• Se sentir heureux et plein d'espoir</li> <li>• Avoir des expériences sociales et d'apprentissage positives dans un environnement favorable</li> <li>• Développer des mécanismes d'adaptation sains</li> <li>• Avoir accès aux produits de première nécessité et se sentir en sécurité</li> </ul>
OMS, Fondation pour les traumatismes de guerre & Vision du Monde (2011)	<p>Les premiers soins psychologiques impliquent des facteurs qui semblent les plus utiles pour</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le relèvement à long terme, se sentir en sécurité</li> <li>• Se sentir connecté aux autres</li> <li>• Se sentir calme et plein d'espoir</li> <li>• Avoir accès à un soutien social, physique et émotionnel</li> <li>• Se sentir capable de s'aider soi-même, en tant qu'individus et communautés</li> </ul>

Comme mentionné précédemment, le but de ce document n'est pas de prescrire des définitions standardisées ; cependant, une définition opérationnelle est nécessaire pour discuter de l'évaluation. Par conséquent, comme cette revue constate que les définitions dans la littérature ESU et PE (voir UNICEF ci-dessous) utilisent le bien-être psychosocial dans son nom et dans sa définition - ce qui signifie à la fois la santé mentale et les relations - ce document suivra.

## **(b) Evaluation**

L'évaluation du bien-être psychosocial des enfants est relativement complexe. Robinson et al. (2014) décrivent trois sources principales de cette complexité.

1. Le bien-être est défini par des normes sociales et ancrées dans la culture, de telle manière que les définitions varient selon les groupes d'identité.
2. L'évaluation du bien-être des enfants repose en grande partie sur le reporting des enfants et de leurs tuteurs, qui est vulnérable aux préjugés, tels que la désirabilité sociale. Un tel préjugé remet en question la capacité d'évaluer de manière standardisée, cohérente et fiable.
3. Les évaluations, quelles qu'elles soient sont difficiles dans les contextes de crise et de conflit, en raison de problèmes tels que les menaces à la sécurité dans la zone du programme, une expertise en évaluation minimale dans la zone, un temps limité pour l'évaluation et les enfants qui se déplacent.

L'évaluation du bien-être des enfants implique des outils d'indicateurs composites, c'est-à-dire des outils d'évaluation comportant plusieurs éléments pour chaque sous-domaine. Cette revue a révélé que de tels outils sont rarement trouvés dans les notes d'orientation et les boîtes à outils que les acteurs de la PE et de l'ESU produisent sur le sujet.<sup>9</sup> Cependant, comme l'indiquent les Directives du CICR sur la santé mentale et soutien psychosocial et le recueil complet de la Columbia University, des outils d'évaluation du bien-être sont disponibles et ont été testés dans des contextes humanitaires (CICR, 2018 ; Robinson et al., 2014). Certains outils mesurent les attributs positifs du bien-être, tandis que d'autres mesurent la présence d'un problème ou d'un trouble de la santé mentale - en d'autres termes, l'absence de bien-être.

Il est également important de noter que de nombreux outils d'évaluation utilisés dans les contextes d'urgence ont été développés dans des contextes occidentaux, stables ou à revenu élevé et intermédiaire, présentant une déconnexion potentielle entre la région de développement et les régions de crise dans lesquelles l'outil est utilisé.

La Columbia University a publié l'une des premières cartographies de 48 évaluations du bien-être psychosocial des enfants et / ou des adolescents dans le contexte des urgences humanitaires. Tous les outils répertoriés ont été rigoureusement testés et utilisés dans des contextes humanitaires dans des zones de conflit telles que l'Ouganda, le Liban, le Koweït, le Sri Lanka, la Bosnie, le Pakistan et la République démocratique

---

<sup>9</sup> Par exemple, parmi les modèles conceptuels énumérés dans le tableau, seul celui de Carol Ryff (Ryff & Singer, 1996) possède un outil, psycho métriquement solide, testé empiriquement en dehors de la littérature PE et ESU. Les exceptions notables incluent l'outil ISELA de Save the Children et SERAIS de l'IRC, tous deux disponibles dans la [bibliothèque d'évaluation de l'INEE](#).

du Congo. Cependant, les auteurs soulignent que « le choix d'une stratégie de mesure pour l'évaluation de la santé mentale et du bien-être psychosocial des enfants dans les situations d'urgence humanitaire nécessite un examen attentif d'un certain nombre de questions. . . des considérations sont nécessaires sur les questions de validité culturelle, de fiabilité et de faisabilité » (Robinson et al., 2014, p. 1). Il convient également de prendre en compte la durée et le soutien technique nécessaires pour appliquer les outils, en particulier dans les situations d'urgence à déclenchement rapide. Pour ce défi, le recueil Columbia comprenait un guide de prise de décision pour faciliter la navigation dans la sélection des outils. Il conseille de demander à un expert en santé mentale de guider la sélection et l'application de tout outil d'évaluation du bien-être psychosocial.

Les définitions du bien-être psychosocial trouvées dans la littérature des praticiens et les outils répertoriés par la Columbia University sont incompatibles. La plupart des outils répertoriés mesurent l'absence de bien-être, comme la dépression, l'anxiété et l'agressivité, alors que la littérature de la PE et ESU définit le bien-être à travers des attributs positifs ou des compétences de bien-être, comme la régulation émotionnelle. L'évaluation internationale de l'apprentissage social et émotionnel Nikhit D'Sa (2019b) a développé pour Save the Children qui, après la cartographie de l'Université de Columbia, se concentre également sur les aptitudes et les compétences positives. D'Sa a également fourni des conseils sur les considérations requises pour la sélection, telles que les contraintes de temps et de budget et l'adoption ou l'adaptation d'outils.

Pour relever le défi de la collecte de données en contextes de crise, la [bibliothèque d'évaluation de l'INEE](#)<sup>10</sup> contient une collection d'outils de mesure pour évaluer l'apprentissage et le développement holistique des enfants et la qualité des fournisseurs de services. La bibliothèque contient des mesures et des évaluations qui ont été approuvées, examinées et testées pour une utilisation en contextes de crise de l'outil ISELA de Save the Children (D'Sa, 2019a), entre autres.

Au moment de la publication, une nouvelle cartographie publiée par l'OMS et le Comité permanent inter-organisations sur la santé mentale et la mesure psychosociale est à paraître.

---

10 La bibliothèque d'évaluation de l'INEE a été lancée en 2019, grâce à une collaboration entre l'INEE, l'IRC et l'Université de New York (NYU). Le Consortium 3EA MENAT, convoqué par NYU Global TIES, a conduit le processus pour déterminer quels outils inclure ou analyser dans la bibliothèque, dans le but de rassembler, avec rigueur, la collection la plus complète et la plus utile d'évaluations actuellement disponibles pour la protection de l'enfant et l'éducation en situations d'urgence.



**Tableau 4. Outils d'évaluation du bien-être psychosocial des enfants et / ou des adolescents (outils sélectionnés et descriptions adaptées du Columbia University Mapping)<sup>11</sup>**

<b>OUTILS D'ÉVALUATION (CERTAINS SOUS-SECTEURS) DU BIEN-ÊTRE</b>	
Faisons-nous une différence ?	Un ensemble d'outils d'évaluation qualitative et participative pour le suivi et la mesure de l'impact des programmes de soutien psycho-social pour les enfants et adolescents qui sont âgés de 6 à 18 ans
Schéma de bien-être psychosocial de l'OIM	Deux questionnaires destinés à de multiples parties prenantes, y compris les familles et les enfants, pour évaluer le bien-être psychosocial dans un contexte d'urgence, y compris les expériences émotionnelles du déplacement en termes de logement, d'emploi, d'école et de vie sociale ; et des indicateurs de détresse, qui visent à identifier les symptômes psychosociaux courants et / ou les secteurs de dysfonctionnement observés dans les familles et les communautés affectées
Bref inventaire du COPE	Un questionnaire en 50 points qui demande aux répondants d'indiquer ce qu'ils font et ressentent généralement lorsqu'ils vivent des événements stressants
<b>OUTILS MESURANT LA DÉTRESSE, L'ABSENCE DE BIEN-ÊTRE (DÉPRESSION, ANXIÉTÉ ET / OU AGRESSIVITÉ)</b>	
Inventaire des comportements de l'enfant	Un questionnaire destiné aux enfants âgés de 5 à 16 ans contient 25 éléments qui portent sur les symptômes comportementaux : agressivité (9 éléments), dépression (10 éléments) et anxiété (6 éléments) ; et 17 éléments qui mesurent les adaptations comportementales : comportement prosocial (9 éléments) et comportement planifié (8 éléments)
Détecteur de détresse psychosociale chez l'enfant	Un outil d'évaluation pour les enfants âgés de 8 à 14 ans qui facilite la détection préliminaire et la détermination du niveau de détresse psychosociale et de tout besoin potentiel de services et / ou de traitement spécialisé ; Le CPDS utilise des questions générales et non spécifiques relatives à l'un des trois facteurs (la détresse, la résilience ou l'école) et <b>peut être administré par des non-spécialistes.</b>
Liste de contrôle des symptômes de Hopkins-25 / 37A	Un outil de dépistage pour adolescents qui évalue le bien-être mental en fonction de cinq dimensions des symptômes : la somatisation, la compulsion obsessionnelle, la sensibilité interpersonnelle, l'anxiété et la dépression ; contient différentes versions, allant de 10 à 90 articles
Échelle d'anxiété multidimensionnelle pour les enfants (MASC)	Outil d'auto-évaluation utilisé pour évaluer les symptômes d'anxiété chez les enfants âgés de 8 à 19 ans, le MASC est disponible sous deux formes : MASC (la version complète) et MASC-10 (la version courte) ; le MASC comprend 39 éléments répartis dans divers domaines : évitement des méfaits, anxiété sociale, symptômes physiques, troubles anxieux, séparation / panique, indice d'anxiété totale et indice d'incohérence

11 Cette liste est limitée aux outils qui évaluent si les enfants et / ou les adolescents vont bien ou non. Des outils supplémentaires se concentrent sur les comportements qui contribuent au bien-être, tels que les directives de l'OMS et du HCR (2012), « Évaluation de la santé mentale et des besoins et ressources psychosociaux pour les situations humanitaires », qui fournit 12 outils, des conseils sur la sélection des outils et des instructions sur la qualité et la collecte de données quantitatives.

Échelle de détresse émotionnelle pédiatrique	Un outil de dépistage comportemental rapide complété par les parents et / ou les soignants d'enfants âgés de 2 à 10 ans qui ont été récemment exposés à un événement traumatique et / ou stressant ; l'outil de 21 éléments se compose de 17 questions comportementales générales regroupées en trois domaines - anxieux / renfermé, craintif et agissant - et quatre questions spécifiques à l'exposition aux traumatismes et axées sur le jeu ou la conversation
Dépistage psychologique des jeunes enfants de 3 à 6 ans (PSYCa 3-6)	Un outil de dépistage rapide pour évaluer les enfants âgés de 3 à 6 ans qui ont été exposés à des situations de crise afin de déterminer un niveau général de détresse psychologique
Révision de l'échelle d'anxiété manifeste des enfants (RCMAS), « Ce que je pense et ressens »	Le RCMAS, un outil d'auto-évaluation en 37 éléments utilisé pour mesurer le niveau et la nature de l'anxiété généralisée chez les enfants âgés de 6 à 19 ans et appelé officieusement l'échelle « Ce que je pense et ressens », a été à l'origine adapté du Manifeste de l'Échelle d'anxiété des enfants pour permettre une mesure plus large et plus précise de l'anxiété
Questionnaire de reporting	Un outil de dépistage conçu par l'Organisation mondiale de la santé pour évaluer (sans âge spécifié) les troubles mentaux courants dans les soins de santé primaires et / ou dans les milieux communautaires ; se compose de 20 courtes questions Oui / Non qui enquêtent sur la présence d'anxiété, de dépression et de symptômes psychosomatiques au cours du mois précédent
<b>L'OUTIL DE SAVE THE CHILDREN POUR MESURER LES COMPÉTENCES D'APPRENTISSAGE SOCIAL ET ÉMOTIONNEL</b>	
Évaluation internationale de l'apprentissage social et émotionnel (D'Sa, 2019b) <sup>12</sup>	ISELA mesure les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles clés chez les enfants âgés de 6 à 12 ans à l'aide de mesures basées sur les performances (et non sur des échelles de Likert) dans quatre domaines - conscience de soi, autogestion, conscience sociale et aptitudes relationnelles - qui comprennent sept sous-tâches : concept de soi, comportement antisocial / conflictuel, gestion du stress, persévérance, empathie, comportement prosocial et relations

### 3.3 Sécurité physique des installations

#### (a) Concepts

La GCPEA décrit les interventions de protection physique liées en salle de cours comme des mécanismes qui protègent les écoles et leur entourage contre les attaques et la violence (GCPEA, 2011). Les attaques extérieures et la violence peuvent être des attaques délibérées contre des écoles par des acteurs non armés ou armés, ainsi que des écoles prises entre les feux croisés d'un conflit armé.

Comme décrit dans plusieurs publications de la GCPEA et dans la littérature sur la réduction des risques de catastrophes/conflits, les interventions de protection physique comprennent les murs d'enceinte, les abris sur place, les bunkers, les fenêtres en verre

12 Cet outil a été créé et testé par le Dr Nikhit D'Sa pour Save the Children en 2017-2019. Voir aussi la présentation sur le projet pilote en Irak, « Programmation pour le bien-être social et émotionnel des enfants : leçons de l'Irak. » (Save the Children, 2017a).

incassable, les premiers secours d'urgence, les portes d'évacuation d'urgence, les entrées et sorties multiples, les détecteurs de métaux, gardes armés ou non armés, logement des enseignants ou des étudiants, moyens de transport alternatifs et accompagnement vers et depuis l'école (GCPEA, 2011).

## **(b) Evaluation**

Des rapports anecdotiques dans la littérature de la GCPEA indiquent que la protection physique peut être efficace, selon les circonstances. Cependant, aucune évaluation de projet liant le résultat d'intérêt de cet examen - la protection physique - au bien-être psychosocial des étudiants n'a été trouvée. Étant donné que les attaques sur l'éducation dépendent généralement de l'effet de surprise et ne touchent qu'une petite proportion d'établissements scolaires, il est difficile de prouver que l'absence d'attaque contre une école signifie que les attaques ont été évitées, et encore moins que le bien-être psychosocial des apprenants s'est amélioré.

On trouve des indicateurs pour évaluer la protection matérielle de l'éducation dans la littérature de divers secteurs : réduction des risques de catastrophes, école sécurisée, WASH, normes minimales de l'INEE, cluster éducation et documentation sur la sécurité. Les indicateurs varient en nature, et vont de l'inspection des infrastructures par un ingénieur technique (GADRRRES, 2014) aux perceptions auto-déclarées du sentiment de sécurité dans le bâtiment scolaire ou sur le chemin de l'école.<sup>13</sup> Les indicateurs typiques recommandés sont binaires - soit le site d'apprentissage dispose d'un mur d'enceinte, ou pas, soit l'établissement scolaire dispose d'un moyen de transport sécurisé pour les enfants se rendant en salle de cours, ou pas. Certains indicateurs peuvent être continus, comme la partie d'une école bombardée qui est maintenant sûre pour les enfants, ou discrets, comme le nombre de salles de classe équipées de portes en acier renforcées et verrouillées.

Les méthodes de collecte utilisées pour évaluer la sécurité physique sont susceptibles d'être des visites d'observation sur le site, par exemple un chercheur-observateur externe inspectant l'établissement scolaire pour vérifier une liste prédéterminée de caractéristiques observables. Une autre méthode est l'auto-évaluation du sentiment d'être en sécurité dans l'établissement scolaire ou sur le chemin de l'école.

L'unité de mesure de ces indicateurs est généralement l'établissement scolaire et non l'individu. Il est difficile de juger la sécurité matérielle dans l'ensemble de l'établissement scolaire sans disposer d'une liste concrète de ce que cela signifie. Il est donc nécessaire de disposer d'outils permettant d'évaluer les données de moindre importance, tels que les voies de sortie d'urgence, les refuges pour les enseignants, les abris anti-bombes, etc. Pour répondre à ce besoin, la plupart des indicateurs incluent des termes de contextualisation, tels que « critères de sécurité convenus » ou « normes minimales pour un apprentissage sécurisé. » Des outils, tels que l'International Learning Environments Together de Save the Children, consistent en des questions d'enquête sur des éléments d'ordre inférieur, ainsi que des conseils sur les méthodes d'adaptation à un contexte particulier (Alkhaldi Bashir et al., 2018).

---

13 Les perceptions auto-déclarées de se sentir en sécurité peuvent être consultées dans l'indicateur de normes minimales de l'INEE 2.2.3 et les notes d'orientation connexes (pilote, fourni par un informateur clé). Le cadre d'indicateurs des normes minimales de l'INEE devrait être publié au début de l'année 2021.

Vous trouverez ci-dessous un échantillon d'indicateurs permettant d'évaluer la sécurité physique.

**Tableau 5. Indicateurs permettant d'évaluer la sécurité physique**

INDICATEURS LIÉS	SOURCE
<p>Nombre et pourcentage de nouveaux établissements scolaires dont la conformité concernant (a) la sélection d'un site scolaire sécurisé, (b) la conception d'une école sécurisée, (c) la construction d'un établissement scolaire sécurisé est contrôlée</p> <p>Coût estimé de la réparation ou du remplacement des salles de classe et des matériaux, ventilé en fonction de l'impact des risques intensifs spécifiques, de l'impact des risques extensifs non spécifiques et de l'utilisation des écoles comme abris temporaires</p>	<p>GADRRRES. (2015). <a href="#">Cibles et indicateurs CSS et note conceptuelle pour la phase deux.</a></p>
<p>23.2.1. Pourcentage de centres d'apprentissage formels ou non formels recensés sur le site cible qui répondent à 100 % aux critères de sécurité et aux normes de conception universelle convenus</p> <p>23.2.8. Pourcentage de centres d'apprentissage formels et non formels précédemment identifiés comme dangereux qui sont mis à niveau pour répondre aux exigences de sécurité</p>	<p>L'Alliance. (2020). <a href="#">Index des Normes minimales pour la protection de l'enfant : tableaux des indicateurs.</a> Norme 23.</p>
<p>Nombre d'espaces d'apprentissage établis ou restaurés selon les normes minimales pour un apprentissage en toute sécurité</p>	<p>DG ECHO. (2019). KOIs/KRIs révisés de DG ECHO ESU (fournis par l'informateur clé).</p>
<p>2.2.3. Pourcentage d'enfants, enseignants et autres membres du personnel déclarant se sentir en sécurité dans un établissement scolaire et sur le chemin de l'école</p>	<p>Indicateurs des Normes minimales de l'INEE, accès et apprentissage, norme 2. (pilote fourni par l'informateur clé).<sup>14</sup></p>
<p>Taux d'augmentation du nombre de bâtiments scolaires sûrs et capables de résister aux impacts des risques naturels</p> <p>Taux de diminution du nombre d'enfants recrutés par des groupes armés, que ce soit dans les établissements scolaires ou sur le chemin de l'école</p>	<p>IIPE de l'UNESCO &amp; PEIC. (2015). <a href="#">Sécurité, résilience et cohésion sociale : un guide pour les planificateurs du secteur de l'éducation. Le suivi et l'évaluation.</a></p>
<p>Pourcentage de sites d'apprentissages soutenus par le projet X qui sont sécurisés et accessibles à tous les enfants</p>	<p>Save the Children. (2018). Projet de cadre mondial des résultats (fourni par un informateur clé).</p>
<p>Pourcentage d'enfants et de jeunes touchés par la crise (H/F) bénéficiant d'une salle de classe temporaire ou réhabilitée, sûre et protégée, équipée selon les normes minimales/conventionnelles</p> <p>Pourcentage d'enfants et de jeunes touchés par la crise (H/F) bénéficiant d'une salle de classe temporaire ou réhabilitée, sûre et protégée, équipée selon les normes minimales/conventionnelles</p>	<p>Cluster Éducation mondial par le biais de la cartographie des indicateurs de l'INEE 2018 (fournie par un informateur clé).</p>

14 Le cadre d'indicateurs des normes minimales de l'INEE devrait être publié au début de l'année 2021.

Pourcentage des établissements scolaires et des lieux d'apprentissages soutenus par l'ECW qui répondent à des normes d'apprentissage sécurisées (une fois qu'un indicateur standard sera approuvé)	ECW. (2017). <a href="#">Indicateur du cadre de résultats : Détail technique.</a>
Comment peut-on assurer la sécurité des étudiants en les protégeant des risques liés aux conflits sur le chemin de l'école ?	Heaner. (2018). <a href="#">Boîte à outils d'évaluation des environnements d'apprentissages plus sûrs.</a> USAID et ECCN. Outils d'éducation rapide et d'analyse des risques 9, 10

## 3.4 Gestion des risques liés à la sécurité physique

### (a) Concepts

Le champ d'application de ce document se limite à l'insécurité physique due aux risques externes liés au conflit armé et à la violence. Bien que l'insécurité physique ne soit qu'un danger parmi tant d'autres, de nombreux concepts de réduction des risques de catastrophes entrent en jeu. Les risques de catastrophe sont largement reconnus comme étant « la conséquence de l'interaction entre un danger et les caractéristiques qui rendent les personnes et les lieux vulnérables et exposés », sauf s'il est atténué par la capacité à réduire ces facteurs (Prevention Web, 2020, para. 2). La gestion des risques de catastrophes peut être considérée comme la mise en œuvre de la réduction des risques de catastrophes, qui comprend le renforcement de la capacité d'une communauté, d'une organisation ou d'une société à anticiper les catastrophes, à y faire face, à y résister et à s'en remettre.

Un cadre largement reconnu dans la gestion des risques de catastrophes est le cadre global de sécurité des établissements scolaires adopté par les agences des Nations unies et les acteurs du développement (UNISDR et GADRRRES, 2017). La structure du cadre comprend trois « piliers » : des installations d'apprentissage sûres, la gestion de la sécurité des écoles, et l'éducation aux risques et à la résilience au niveau de la classe. Le cadre commun de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est pour la sécurité globale des établissements scolaires 2015-2030 rend opérationnel le cadre global de sécurité globale des établissements scolaires pour le contexte asiatique (ASEAN Safe Schools Initiative, 2015). Les dangers que représentent pour les enfants les conflits extérieurs ou la violence peuvent être gérés et évalués grâce à ce cadre.

## **Le cadre global pour la sécurité dans les établissements scolaires (UNISDR & GADRRRES, 2017)**

Adopté par les agences des Nations unies et les acteurs du développement à travers le monde, ce cadre vise à :

1. protéger les apprenants et les enseignants contre les décès, les blessures et les dommages dans les établissements scolaires ;
2. planifier la continuité éducative face à tous les aléas et menaces prévus ; et
3. renforcer la réduction des risques et la résilience par l'éducation.

Le cadre confère une responsabilité spécifique aux personnes chargées de la construction, de la réparation et de la réhabilitation des bâtiments scolaires.

La documentation sur les risques liés à la sécurité physique comprend des activités telles que la cartographie des risques, l'analyse et le suivi, la cartographie de la résilience, les systèmes d'alerte précoce, les systèmes de notification par appel ou SMS, la planification d'urgence, la formation à la prévention des risques pour le personnel enseignant et les étudiants, la préparation, l'atténuation et la réponse. Par exemple, si une évaluation des risques révèle une forte probabilité d'attaque armée contre un établissement scolaire, une intervention d'atténuation pourrait consister à ajuster les horaires des cours en fonction des modèles d'insécurité.

Un exemple de réduction des risques par l'éducation qui est particulièrement important pour cette étude sur les menaces externes liées au conflit est celui des messages de prévention, qui sont des contenus éducatifs visant à modifier le comportement des apprenants afin de réduire les risques éventuels. Les messages visant à sauver des vies peuvent inclure la pratique d'exercices scolaires pour des scénarios de violence, l'apprentissage de ce qu'il faut faire pendant une attaque, l'enseignement de la manière d'éviter le recrutement par des groupes armés, la fourniture d'informations sur un système d'alerte précoce et l'avertissement aux étudiants de rester chez eux lorsque la violence est prévue ou que l'établissement scolaire est utilisé par des groupes armés. Par exemple, l'éducation au risque des mines est définie par les normes internationales de l'action contre les mines comme étant « des activités qui visent à réduire le risque de blessures causées par les mines . . . en sensibilisant et en encourageant les changements de comportement, y compris la diffusion d'informations publiques, l'éducation et la formation, et la liaison avec l'action antimines de la communauté » (IMAS, 2005, p. 7).

### **(b) Evaluation**

La bibliothèque de la gestion des risques de catastrophes touchant l'éducation est vaste.<sup>15</sup> Bien qu'elle ne soit pas étroitement axée sur la sécurité physique dans les zones de conflit, une grande partie de ce qui a été écrit sur l'évaluation est toujours applicable.

<sup>15</sup> Voir, par exemple, le [Manuel de gestion de la réduction des risques de catastrophes dans les écoles](#) du ministère de l'Éducation des Philippines (Bayangos & Relayson, n.d., p. 8) ; et la section 6.1 de l'UNICEF (2012) [Adaptation au changement climatique et réduction des risques de catastrophes dans le secteur de l'éducation](#).

En général, les manuels sur les risques de catastrophes utilisent le modèle de gestion axée sur les résultats : « orienter toutes les actions et l'utilisation des ressources vers l'obtention de résultats clairement définis et démontrables » (Organisation pour l'alimentation et l'agriculture, 2020, par. 1), ou en d'autres termes, utiliser un cadre logique ou de résultats pour décrire la théorie sur la façon dont les interventions combinées (activités et produits) contribueront aux résultats ou objectifs généraux. Les méthodes d'évaluation des projets et des cadres de réduction des risques de catastrophes comprennent des données administratives, des entretiens avec des informateurs clés, des enquêtes d'auto-évaluation et des évaluations des connaissances, des attitudes et des pratiques liées à la gestion des risques.

Il existe des indicateurs de la protection des établissements scolaires par la gestion des risques de catastrophes à tous les niveaux d'un cadre de résultats et pour les nombreuses interventions de gestion des risques de catastrophes. Au niveau des résultats, les indicateurs se rapportent généralement aux vies sauvées, comme dans les indicateurs du GADRRRES, et à la perception qu'ont les enfants de se sentir en sécurité, comme dans le rapport de l'INEE qui fait référence au « sentiment de sécurité en salle de cours. » Aux niveaux inférieurs de la production et de l'activité, les indicateurs se rapportent au renforcement des capacités, c'est-à-dire aux connaissances, aux compétences et aux attitudes du personnel scolaire et des étudiants ; voir, par exemple, les rapports du Comprehensive Safe Schools pour le « nombre de personnes accréditées dans la gestion et la réduction des risques de catastrophes (DRRM) » (GADRRRES, 2015).

Notamment, un ensemble révisé de cibles et rapports du CSS pour la sécurité dans les établissements scolaires en 2020-2021 est à paraître de la part de l'Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophes et la résilience dans le secteur de l'éducation.<sup>16</sup>

---

16 Le plan de travail GADRRRES 2020-2021 a été partagé par Marla Petal, communication personnelle.

**Tableau 6. Indicateurs pour la gestion des risques liés à la sécurité physique**

INDICATEURS LIÉS	SOURCE
<p>Nombre de décès et de blessures graves survenus dans les établissements scolaires, répartis par type de danger, étudiants et personnel, niveau d'éducation (petite enfance, primaire, secondaire, post-secondaire), hommes et femmes</p> <p>Nombre de jours de fermeture d'école en raison des impacts dangereux</p> <p>Nombre de jours de fermeture d'école compensés par des ajustements du calendrier scolaire</p> <p>Nombre d'étudiants déplacés de l'établissement scolaire pendant un certain nombre de jours</p> <p>Réduction du nombre d'heures de journée scolaire pour le nombre de jours</p> <p>Augmentation en pourcentage de la taille moyenne des classes pour le nombre de jours</p> <p>Nombre d'étudiants réinstallés dans des centres d'apprentissage temporaires</p> <p>Échantillonnage de la fréquentation scolaire sur 5, 10, 20, 30, 40, 50 jours de classe après l'impact, et cohorte au début de l'année scolaire suivante</p> <p>Nombre d'étudiants ne retournant pas en salle de cours</p>	<p>GADRRRES. (2015). <a href="#">Cibles et indicateurs CSS et note conceptuelle pour la phase deux.</a></p>
<p>Pourcentage d'enfants, d'enseignants et d'autres membres du personnel déclarant se sentir en sécurité dans l'établissement scolaire et sur le chemin de l'école</p>	<p>Indicateurs des Normes minimales de l'INEE, accès et apprentissage Norme 2 (pilote, fourni par un informateur clé).<sup>17</sup></p>
<p>Processus grâce auxquels les autorités ou le personnel de l'éducation prennent des mesures pour réduire l'exposition aux risques pour eux-mêmes, les enfants, les parents et les établissements scolaires</p> <p>Appropriation par les autorités d'une analyse structurée et d'une prise de décision adéquate pour intégrer et répondre à l'impact de la violence armée dans la fourniture des services essentiels de base</p>	<p>Comité international de la Croix-Rouge (CICR). (2018a). Entrées de l'outil de planification et de suivi du projet d'accès à l'éducation (fournies par l'informateur clé).</p>
<p>Pourcentage d'écoles soutenues par l'ESD qui satisfont aux normes d'environnement d'apprentissage sûr, y compris la réduction des risques de catastrophes et les questions de genre</p>	<p>ECW. (2017). <a href="#">Indicateur du cadre de résultats : détail technique.</a></p>
<p>Nombre d'enseignants et autre personnel de l'éducation faisant preuve de connaissances et de compétences accrues pour répondre aux besoins de protection des filles et des garçons</p>	<p>ORGANISME ECHO. (2019). KOIs/ KRIs révisés de DG ECHO ESU (fournis par l'informateur clé).</p>
<p>Nombre de cartographies des risques et des ressources des écoles réalisées</p> <p>Nombre de plans de réduction des risques élaborés</p>	<p>Save the Children. (2017b). <a href="#">Établissements scolaires déclarés comme zones de paix.</a></p>

17 Le cadre d'indicateurs des normes minimales de l'INEE devrait être publié au début de l'année 2021.



<p>Nombre et pourcentage d'individus accrédités en GRC par le biais de programmes de formation initial</p> <p>Nombre et pourcentage de personnes accréditées en GRC par le biais de programmes de formation continue</p> <p>Nombre et pourcentage d'individus formés grâce à des instructions sur site et assistées par ordinateur</p> <p>Nombre et pourcentage d'étudiants ayant participé à l'évaluation des besoins et à la planification</p>	<p>Save the Children, 2018. Projet de cadre mondial des résultats (fourni par un informateur clé).</p>
<p>Messages Twitter faisant référence à des attaques contre des écoles, des installations scolaires ou des enseignants et des étudiants (un modèle en développement, mais potentiellement applicable au bassin de population du projet et à la mesure des menaces externes)</p>	<p>Plateforme d'intelligence artificielle pour la réponse numérique du Qatar Computing Research Institute (Center for Humdata, 2019).</p>
<p>Nombre de plans d'urgence validés</p> <p>Nombre de centres de services formés au [système de gestion des risques de catastrophes]</p> <p>Nombre de professionnels formés au [système de gestion des risques de catastrophe]</p> <p>Nombre d'absences pour raison médicale</p> <p>Nombre de demandes de mutations par professionnel par site / unité de service</p> <p>Nombre de postes vacants par site / unité de service</p> <p>Proportion d'activités annulées par période d'institution</p> <p>Nombre de fermetures de sites</p> <p>Nombre d'« événements de risque » par type d'événement</p> <p>Pourcentage de reconnaissance des professionnels liée à la sécurité du site / de l'unité de service</p> <p>Coût moyen de fermeture des sites / unités de service, par type</p>	<p>CICR Brésil. (2019). Suivi et Évaluation des impacts de la violence sur la fourniture de Services publics essentiels et La mise en œuvre de l'AMS (fournie par un informateur clé).</p>
<p>Pourcentage de mécanismes d'auto-protection existants (et / ou mis en place) et renforcés par le CICR dans les communautés ciblées</p>	<p>Comité international de la Croix-Rouge (CICR). (2018a). Accès à l'outil de planification et de suivi des projets d'éducation (fourni par un informateur clé).</p>
<p>Nombre d'enfants contactés par des messages vitaux</p> <p>Nombre d'adultes contactés par des messages vitaux</p> <p>Nombre de victimes d'engins explosifs (personnes ou animaux) au cours des 12 derniers mois dans ou à proximité du village ?</p> <p>Si oui, où ? Combien ? Quel type de terrain est affecté par les mines ou les REG (restes explosifs de guerre) ?</p>	<p>UNICEF. (2008). <a href="#">Boîte à outils pour l'éducation aux risques miniers d'urgence.</a></p>

<p>Les exemples d'éléments de l'enquête de l'UNICEF sur les attitudes et les pratiques en matière de connaissances<sup>18</sup> comprennent :</p> <p>Pourcentage de stagiaires qui savent comment éviter un accident de mine / munitions non explosées ?</p> <p>Pourcentage de stagiaires qui savent ce qui fait exploser une mine ?</p> <p>Pourcentage de stagiaires qui savent quoi faire s'ils voient un ami ou un membre de leur famille gisant blessé dans un champ de mines ; que feriez-vous ?</p>	<p>UNICEF. (2008). <a href="#">Boîte à outils pour l'éducation aux risques miniers d'urgence</a>.</p>
<p>Pourcentage d'espace d'apprentissage ciblé avec des procédures/ mesures en place pour la réduction des risques de catastrophes</p>	<p>Norme Minimale de l'INEE Indicateur 2.4 (2021). <a href="#">Registre d'Indicateur d'OCHA Indicator</a> (en anglais)</p>

## 3.5 Plan d'éducation d'urgence

### (a) Concepts

Pour cet examen, le plan d'éducation d'urgence fait référence aux actions qui ont pour objectif la formation continue lorsqu'elles sont perturbées par des menaces externes de conflit ou de violence.<sup>19</sup> Cela comprend, entre autres, la modification des horaires scolaires en période d'insécurité, l'éducation radiophonique interactive lorsque l'accès sûr aux écoles est impossible, l'enseignement à domicile lorsque les écoles sont occupées par des groupes armés, l'enseignement à distance lorsque les écoles ont été détruites et des espaces d'apprentissage temporaires pour les enfants en manque de scolarité en raison du déplacement.

L'UNICEF au Soudan du Sud (2016) définit les espaces d'apprentissage temporaires (EAT) comme « les espaces délimités permettant aux enseignants et aux étudiants de dispenser un enseignement et un apprentissage lorsqu'ils ne peuvent pas le faire dans leur école en raison du déplacement ou des dommages / destructions de l'école. Les EAT peuvent et doivent être mis en place rapidement, mais ils posent également les bases du redémarrage de l'éducation formelle et de l'inscription des enfants qui n'étaient pas scolarisés auparavant. Les EAT peuvent également être utilisés comme point d'entrée pour les services de protection, de nutrition et de santé, et pour développer des canaux de communication avec les populations affectées » (par. 1).

Le Centre de Développement de l'Éducation (EDC) rassemble les versions de l'éducation à distance basées sur l'impression, sur l'audio, sur la télévision, sur le multimédia, sur le Web et les technologies mobiles (Burns, 2011, p. 10). La convergence et le mélange de ces versions évoluent (en particulier pendant la pandémie de COVID-19). L'éducation à distance peut être utilisée pour enseigner aux enfants et pour préparer les enseignants à une formation initiale ou continue.

<sup>18</sup> « Une enquête sur les connaissances, les attitudes et les pratiques (CAP) est une méthode quantitative (questions prédéfinies formatées dans des questionnaires standardisés) qui donne accès à des informations quantitatives et qualitatives. » (USAID & SPRING, 2011).

<sup>19</sup> Définition éclairée par un entretien avec un informateur clé avec le CICR, septembre 2020.

Par exemple, au Niger, « il a été signalé qu'en 2016, le ministère de l'Éducation du Niger, avec l'UNICEF, avait relocalisé dans des endroits plus sûrs 99 des 166 écoles qui avaient été fermées en raison de l'insécurité. Dans la région de Diffa, l'OCHA a signalé que 74 écoles avaient été déplacées, mais que 30 écoles étaient toujours fermées au moment de l'établissement du rapport (janvier 2017). L'éducation alternative est dispensée via une émission de radio pour les enfants qui ne peuvent pas se rendre en salle de cours en raison de l'insécurité » (GCPEA, 2020, par. « Offre alternative d'éducation, exemples de bonne pratique »).

## **(b) Evaluation**

L'exemple du Niger ci-dessus est un énoncé typique de bonnes pratiques d'éducation alternative que l'on trouve dans la littérature sur la protection en milieu scolaire contre les attaques. Il mentionne les interventions de fourniture d'éducation d'urgence, telles que le déménagement d'écoles et l'éducation à distance par radio. Cependant, un spécialiste de l'évaluation peut se demander pour quel résultat ? Les évaluations reliant ces interventions à l'amélioration du bien-être psychosocial sont rares. Il s'agit d'une opportunité indicative, où des recherches plus solides et un partage des résultats pourraient renforcer le corpus de données probantes factuelles des interventions de fourniture d'éducation d'urgence, y compris leur relation avec les résultats d'accès et le bien-être psychosocial.

En ce qui concerne l'éducation à distance, l'EDC résume certains des problèmes d'évaluations uniques, notamment les taux d'attrition, la nécessité d'évaluations autres que des tests de rendement normalisés, les différentes possibilités d'accès aux appareils des étudiants, les différents points de départ des apprenants et la mise en œuvre des programmes. Le manuel EDC intitulé *Éducation à distance pour la formation des enseignants : modes, modèles et méthodes* (Burns, 2011) comprend des conseils sur les méthodes d'évaluation, les arbres de décision pour la sélection et la conception d'outils, la théorie / la logique des programmes et la visualisation des données.

Cependant, parmi les interventions d'éducation à distance, l'enseignement radio interactif (IRI) peut fournir certains des exemples les plus solides de méthodes d'évaluations, ainsi que des preuves de liens d'accès en particulier. La Banque mondiale définit l'IRI comme « un système d'éducation à distance qui combine les émissions de radio avec un apprentissage actif pour améliorer la qualité de l'éducation et les pratiques d'enseignement. L'IRI est utilisé depuis plus de 25 ans et a démontré qu'il pouvait être efficace à grande échelle à faible coût » (Trucano, 2010, par. 2). L'EDC est l'un des principaux acteurs de la mise en œuvre de cette méthode de prestation d'éducation d'urgence et un générateur de méta-analyses robustes attestant de son efficacité dans les gains d'apprentissage, notamment au Pakistan touché par le conflit (Ho & Thukral, 2009). Voir la liste des évaluations des résultats élaborée dans le tableau ci-dessous. Malheureusement, les variables dépendantes d'intérêt dans l'étude n'incluaient pas le bien-être psychosocial, de sorte qu'aucun guide de mesure n'a été trouvé pour étayer ce document.

Les indicateurs liés aux différents types de prestation d'éducation d'urgence évoqués sont énumérés dans le tableau ci-dessous. Les interventions telles que la modification des horaires scolaires pourraient être mesurées par leur réussite en matière d'éducation continue, par exemple en maintenant ou en augmentant les taux d'inscription ou de fréquentation avant et après l'intervention. Les indicateurs standard de participation à l'éducation sont énumérés en premier.

**Tableau 7. Indicateurs pour le plan de l'éducation d'urgence**

INDICATEURS LIÉS	SOURCE
Taux d'inscription Taux d'assiduité (moyenne) Taux d'abandon Taux annuel de retenue Transition de retour en salle de cours ordinaire	Voir Accès à l'éducation, section 2.1.
Résultats d'apprentissages de l'étudiant par matière <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathématiques</li> <li>• Alphabétisation en langue locale</li> <li>• Anglais</li> <li>• Études Sociales</li> <li>• Résultats d'apprentissages de l'étudiant dans l'éducation de la petite enfance</li> <li>• Résultats de l'observation du développement professionnel des enseignants</li> <li>• Résultats d'apprentissages de l'élève avec des populations marginalisées</li> <li>• Filles et garçons</li> <li>• Les élèves des zones rurales et urbaines</li> <li>• Les élèves en situation de fragilité</li> <li>• Orphelins et enfants vulnérables</li> </ul>	Ho & Thukral. (2009). <u>À l'écoute de la réussite des étudiants : évaluer l'impact de l'IRI</u> , p14
Entretiens qualitatifs structurés, dossiers et examen de portefeuille pour évaluer : <p><b>Les résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants ont-ils acquis les connaissances et les compétences voulues ?</li> <li>• Les enseignants ont-ils appliqué efficacement leurs nouvelles connaissances et compétences ?</li> </ul> <p><b>Les résultats obtenus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel a été l'impact sur les étudiants ?</li> <li>• Cela a-t-il affecté les performances / réussites des étudiants ?</li> <li>• Cela a-t-il influencé le bien-être physique/émotionnel des étudiants ?</li> <li>• Les étudiants sont-ils plus confiants en tant qu'apprenants ? L'assiduité augmente-t-elle ?</li> </ul>	Guskey. (2000). Les cinq niveaux d'évaluation du développement professionnel, cités par Burns. (2011). <u>Éducation à distance pour la formation des enseignants : modes, modèles et méthodes</u> , p. 266.

## 3.6 Plaidoyer pour la sécurité en milieu scolaire

### (a) Concepts

Cette section se concentre sur deux types de plaidoyer pour la sécurité en milieu scolaire : (1) suivre les attaques et (2) négocier avec les groupes armés. Les deux interventions sont en rapport. La surveillance des attaques peut être un outil utile au niveau de l'école pour éclairer les négociations avec les groupes armés, le but ultime étant de changer les comportements afin de faire des écoles des zones de paix.

Les définitions de la surveillance des attaques et de l'utilisation militaire de l'école sont guidées par deux sources principales. La GCPEA et le mécanisme de suivi et de signalement sur six violations graves contre les enfants (MRM). Les deux indiquent la nature extrêmement délicate du suivi et des signalements sur les attaques et l'utilisation des écoles par les militaires. La GCPEA, qui publie le rapport mondial semestriel, « Education Under Attack », explique que « le suivi est la collecte systématique et standardisée d'informations. Le suivi des attaques sur l'éducation nous aide à voir quelle part de l'image nous capturons et quelle part nous manquons. Le signalement est le partage des informations collectées, bien que pas nécessairement en public et qui doit être fait suffisamment à temps pour être utile » (GCPEA, 2018).

Le processus de l'ONU, le MRM 1612 documente six violations graves perpétrées contre des enfants dans des situations de conflit armé, y compris des attaques contre des écoles. Les parties à un conflit qui commettent l'une des « violations déclencheuses » sont énumérées dans les annexes du rapport annuel du secrétaire général au Conseil de sécurité des Nations Unies sur la situation des enfants et des conflits armés (Bureau du Représentant spécial du Secrétaire général pour Children et al., 2014). Le protocole de signalement MRM est normalisé et défini en détail dans les cadres politiques et juridiques formels, et dans un guide plus informel pour les entités non onusiennes, telles que les organisations non gouvernementales qui répondent aux attaques avec des programmes d'éducation (UNICEF, 2014 ; Bureau du Représentant spécial du Secrétaire général pour Children et al., 2014 ; Liste de surveillance sur les enfants et les conflits armés, 2015). Enfin, les données sur les attaques peuvent être collectées par des groupes éducatifs locaux et / ou le Cluster éducation à travers des processus individuels et parfois parallèles à celui du MRM, qui est géré par le CP.

La GCPEA définit le dialogue et les négociations avec les groupes armés et les forces armées comme des processus de consensus entre les parties au conflit et les parties prenantes concernant les comportements autorisés sur les sites d'apprentissages (GCPEA, 2011). Les accords entre les acteurs peuvent comprendre l'interdiction des armes, l'interdiction par les groupes armés d'utiliser les terrains des écoles, la limitation de l'utilisation des écoles comme bureaux de vote et l'interdiction des médias de groupes politiques ou armés. Les dialogues peuvent inclure la formation des communautés scolaires et des groupes armés aux droits des enfants, l'établissement de codes de conduite sur les terrains de l'école, la sensibilisation aux risques encourus par les enfants si les écoles sont utilisées par les forces armées. De même, la documentation de l'[Appel de Genève](#) (2020) sur les dialogues d'acteurs armés non étatiques, a inclus des discussions sur la protection des enfants et l'éducation.

Un modèle de négociation est le processus de création de codes de conduite au niveau de l'école (GCPEA, 2011, p. 18). Les étapes peuvent être résumées comme suit :

1. Sensibiliser au concept des zones de paix grâce à des réunions multi-acteur
2. Évaluer le paysage : besoins, attentes, capacités, etc.
3. Formuler le code de conduite pour les zones de paix
4. Valider le code
5. Déclarer publiquement les zones de paix

Des indicateurs pourraient vraisemblablement mesurer chaque étape de ce processus.

## **(b) Evaluation**

Dans cette section, nous abordons d'abord l'évaluation des négociations, puis l'évaluation des attaques.

La littérature ESU et CP offre peu d'indicateurs spécifiques aux négociations entre les parties au conflit et les acteurs de l'éducation, qui peuvent varier au niveau de la réalisation et du nombre de personnes formées à la gestion d'un dialogue, au niveau des résultats et au nombre d'attaques contre les écoles. Par exemple, dans l'examen de l'USAID de tous les indicateurs de l'éducation utilisés dans les contextes de crise et de conflit, la section relative à la sécurité n'incluait aucun indicateur pour les négociations des groupes armés (USAID et ECCN, 2016).

Les indicateurs trouvés incluent des questions qualitatives sur le processus, comme l'indicateur ECCN : comment les gangs ou les groupes armés influencent-ils l'environnement à l'intérieur de l'école ? L'IPE de l'UNESCO propose un indicateur quantitatif pré / post, la diminution des attaques, mais cela ne mesure pas si la diminution a été causée par des négociations. Les méthodes mentionnées dans les écoles comme des études de cas sur les zones de paix comprennent des groupes de discussion, des entretiens avec des informateurs clés, un examen des données secondaires et des observations de sites (Webb et Lee, 2017).

Des indicateurs supplémentaires peuvent être envisagés sur la base des écoles en tant que zones de processus de paix décrites ci-dessus, comme le nombre d'événements de sensibilisation sur les codes de conduite, le nombre de participants aux ateliers de rédaction d'un code de conduite, ou le nombre de groupes armés ou de gangs ayant signé un code des zones scolaires de paix. Bien que spécifiques à l'occupation de l'école comme abri lors de catastrophes naturelles, les indicateurs GADRRRES ci-dessous pourraient être facilement adaptés aux contextes d'utilisation / occupation militaire des écoles. Bien que la littérature de la GCPEA n'ait pas encore promu une liste d'indicateurs explicites, des indicateurs supplémentaires pourraient être dérivés des preuves anecdotiques présentées pour les négociations avec les groupes armés.

## Tableau 8. Indicateurs l'évaluation des négociations

INDICATEURS LIÉS	SOURCE
Comment les gangs ou groupes armés influencent-ils l'environnement à l'intérieur de l'école ?	Heaner. (2018). <a href="#">Boîte à outils d'évaluation des environnements d'apprentissages plus sûrs</a> . USAID et ECCN. Outils d'éducation rapide et d'analyse des risques 9, 10
Diminution en pourcentage du nombre d'attaques sur les infrastructures liées à l'éducation, le personnel et les étudiants	IIPE de l'UNESCO & PEIC. (2015). <a href="#">Sécurité, résilience et cohésion sociale : un guide pour les planificateurs du secteur de l'éducation</a> . Le suivi et l'évaluation.
Mesure dans laquelle les porteurs d'armes respectent le droit d'accès à l'éducation et prennent des mesures pour en améliorer l'accès	Comité international de la Croix-Rouge (CICR). (2018a). Accès à l'outil de planification et de suivi des projets d'éducation (fourni par un informateur clé).
Nombre d'attaques contre les écoles Nombre de personnes formées au dialogue communautaire sur les codes de conduite	GCPEA. (2014) <a href="#">Protéger le personnel éducatif contre les attaques ciblées dans les pays touchés par un conflit</a> .
Les autorités, chargées de la gestion des catastrophes et de l'éducation, ont identifié les écoles qui devraient être utilisées comme centres d'évacuation temporaires pour les catastrophes avec alerte précoce et comme centres collectifs temporaires ou abris en cas de danger majeur entraînant un impact significatif.  La planification, le soutien et le développement des capacités sont fournis au niveau infranational pour répondre à ces besoins	GADRRRES. (2015). <a href="#">Cibles et indicateurs CSS et note conceptuelle pour la phase deux</a> .

Il est difficile de mesurer l'efficacité du suivi des attaques parce qu'une étude contradictoire n'est pas faisable et que la situation de chaque pays a sa propre trajectoire conflit-paix. On ne peut pas comparer le nombre d'attaques contre des écoles dans un État qui dispose d'un mécanisme de suivi et de signalement à un contexte qui n'en a pas. Une complication supplémentaire est l'attribution d'une diminution du nombre d'attaques à leur suivi et à leur signalement. Il existe une pénurie similaire de données probantes sur la question de savoir si le suivi déclenche l'intervention du programme d'éducation. Un examen de la liste de surveillance du MRM dans deux pays a abouti à des conclusions ambiguës sur l'efficacité du MRM en tant que déclencheur d'intervention : « Il existe des attentes différentes concernant les objectifs et le but du MRM parmi les acteurs impliqués dans sa mise en œuvre. Par exemple, certains acteurs humanitaires ont estimé que le MRM pourrait renforcer les réponses programmatiques pour les victimes tandis que d'autres, principalement des répondants des Nations Unies, ne s'attendaient pas à ce que le MRM renseigne la conception du programme » (Liste de surveillance sur les enfants et le conflit armé, 2016)

Il n'y a pas de liste formelle d'indicateurs ou de méthodes recommandées de la GCPEA. Cependant, la cartographie des définitions et des données numériques dans les études de cas du rapport « Education Under Attack » (GCPEA, 2018) peut donner lieu à un en-

semble d'indicateurs quantitatifs, qui sont énumérés ci-dessous. Nous reconnaissons qu'il ne s'agit pas d'indicateurs complets et que plusieurs seraient plus informatifs s'ils avaient un comparateur ou un dénominateur. Il est plausible que certains des indicateurs mentionnés dans la section sur la gestion des risques de catastrophes puissent être applicables, comme le nombre de jours pendant lesquels une école a été fermée. Des indicateurs de processus au niveau des résultats des autres interventions pourraient également être appliqués ici, tels que le nombre de personnes formées à la manière d'enregistrer et de signaler les attaques contre les écoles.

**Tableau 9. Indicateurs des évaluations des attaques**

INDICATEURS LIÉS	SOURCE
<p>Nombre d'attaques dirigées contre des étudiants et des éducateurs dans des établissements d'éducation (y compris enlèvement, recrutement dans des groupes armés, travail forcé, violence sexuelle, assassinats ciblés, menaces et harcèlement et autres violations)</p> <p>Nombre d'attaques en allant ou en venant d'un établissement d'éducation ou ailleurs en raison du statut d'élève ou d'éducateur</p> <p>Nombre d'attaques contre des militants pro-éducation, y compris des syndicats d'enseignants ou tout groupe enseignant, en raison de leur activisme</p> <p>Nombre d'attaques contre le personnel éducatif, comme les administrateurs, les agents de maintenance et les travailleurs de l'aide à l'éducation</p> <p>Nombre d'écoles occupées par des forces armées ou des groupes armés non étatiques</p> <p>Nombre d'écoles utilisées comme bases, casernes et abris temporaires pour ceux associés aux forces combattantes ou comme positions de combat ou pour le stockage d'armes, la détention, la formation ou l'interrogatoire</p>	<p>GCPEA. (2018). <a href="#">L'éducation sous attaque.</a></p>



# CONCLUSION

© A. Wade CYPD / IRC / DRC

En conclusion, cet examen, principalement de la documentation des praticiens de la PE et de l'ESU, a découvert de nombreux mémoires, notes d'orientation et indicateurs sur les sujets d'intérêt, qui peuvent éclairer les évaluations dans les deux secteurs. Cependant, dans le domaine public, il n'a pas trouvé d'étude mesurant la relation spécifiée des quatre interventions de sécurité avec l'accès à l'éducation et / ou le bien-être psychosocial. En règle générale, bien que les conseils destinés aux praticiens décrivent fréquemment ce qui pourrait être évalué, ils décrivent moins fréquemment les méthodes et les outils solides à utiliser pour l'évaluation. Cela est particulièrement problématique pour mesurer des concepts plus difficiles, tels que le bien-être psychosocial, en particulier dans les contextes d'intérêt touchés par les conflits, où l'expertise locale pour aider à guider l'évaluation peut être rare. Ces obstacles sont probablement surmontables si les donateurs et les exécutants augmentent leur investissement dans la conception de la gestion axée sur les résultats, dans la conception et la mise en œuvre de projets collaboratifs PE et ESU, y compris des méthodes de recherche dans davantage de documents d'orientation des programmes et dans la mise en place de méthodes de mesure et d'évaluations de projets plus transparentes.

Après tout, bien que la sagesse conventionnelle nous dise que les apprenants plus en sécurité ont un meilleur accès à l'éducation et un bien-être psychosocial amélioré, sans les preuves solides pour articuler cette relation, notre plaidoyer sur la question sera en deçà de son potentiel.

# RÉFÉRENCES

- Alkhaldi Bashir, A., Bali, Z., Blomli, S., Cohen, R., Pedersen, L., & Verwoerd, F. (2018). Improving learning environments together [Overview document]. Save the Children Norway. [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13921/pdf/ilet\\_overview-document-web.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13921/pdf/ilet_overview-document-web.pdf)
- ASEAN Safe Schools Initiative (ASSI). (2015). ASEAN comprehensive safe school framework 2015-2030. ASSI. [https://www.preventionweb.net/files/51261\\_publicationaseanrolloutmanual.pdf](https://www.preventionweb.net/files/51261_publicationaseanrolloutmanual.pdf)
- Bayangos, M., & Relayson, V. (n.d.). *School disaster risk reduction management manual*. Philippines Department of Education. [https://www.academia.edu/39309225/School\\_Disaster\\_Risk\\_Reduction\\_and\\_Management\\_Manual](https://www.academia.edu/39309225/School_Disaster_Risk_Reduction_and_Management_Manual)
- Boothby, N., Ager, A., & Ager, W. (2009). *Guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies*. UNICEF. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/guide-evaluation-psychosocial-programming-emergencies>
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2016). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Education Development Center. <https://inee.org/resources/distance-education-teacher-training-modes-models-and-methods>
- Centre for Humdata. (2019). *Progress with data on education in emergencies*. Centre for Humdata. <https://centre.humdata.org/progress-with-data-on-education-in-emergencies/>
- D'Sa, N. (2019a). *Adopt, contextualize, or adapt? Understanding the complexities of modifying or developing a measure of children's social and emotional competencies*. NISSEM. <https://www.nissem.org/NGB1>
- D'Sa, N. (2019b). *International social and emotional learning assessment (ISELA)*. INEE. [https://inee.org/resources/international-social-and-emotional-learning-assessment-isela?webform\\_id=toolkit\\_resources](https://inee.org/resources/international-social-and-emotional-learning-assessment-isela?webform_id=toolkit_resources)
- Education Cannot Wait (ECW). (2017). *Results framework indicator technical detail*. ECW. [https://www.educationcannotwait.org/wp-content/uploads/2017/07/11.-ECW-Results-Framework\\_-Indicator-Technical-Detail.pdf](https://www.educationcannotwait.org/wp-content/uploads/2017/07/11.-ECW-Results-Framework_-Indicator-Technical-Detail.pdf)
- Education in Crisis Contexts Network (ECCN). (n.d.). *Learning*. ECCN. <https://www.eccnetwork.net/learning>

- Food and Agriculture Organization. (2020). *Investment learning platform (ILP): Results-based management*. Food and Agriculture Organization. <http://www.fao.org/investment-learning-platform/themes-and-tasks/results-based-management/en/>
- Geneva Call. (2020). *Protecting civilians in armed conflict*. Geneva Call. <https://www.genevacall.org/>
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2014). *Towards safer school construction: A community-based approach*. GADRRRES. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/towards-safer-school-construction-community-based-approach>
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2015). *CSS targets and indicators and concept note for phase two*. GADRRRES. <https://gadrrres.net/resources/css-targets-and-indicators>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2011). *Study on field-based programmatic measures to protect education from attack*. GCPEA. <https://protectingeducation.org/publication/study-on-field-based-programmatic-measures-to-protect-education-from-attack/>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2014). *Protecting education personnel from targeted attack in conflict-affected countries*. GCPEA. <https://protectingeducation.org/publication/protecting-education-personnel-from-targeted-attack-in-conflict-affected-countries/>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2018). *Education under attack*. GCPEA. <https://eua2018.protectingeducation.org/#title>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2020). *Seek to ensure the continuation of education during armed conflict*. GCPEA. <https://ssd.protectingeducation.org/implementation/seek-to-ensure-the-continuation-of-education-during-armed-conflict/>
- Global Education Cluster & Child Protection Area of Responsibility. (2020). *CP-EiE collaboration framework*. Global Education Cluster and Child Protection Area of Responsibility. <https://www.educationcluster.net/CP-EiE>
- Global Education Cluster, UNICEF, Plan, & Save the Children. (n.d.). *Disaster risk reduction in education in emergencies: A guidance note for education clusters and sector coordination groups*. Global Education Cluster, UNICEF, Plan, and Save the Children. [http://gps.vizzuality.com/assets/resources/disaster\\_risk\\_reduction\\_in\\_education\\_in\\_emergencies.pdf](http://gps.vizzuality.com/assets/resources/disaster_risk_reduction_in_education_in_emergencies.pdf)
- Heaner, G. (2018). *Safer learning environments assessment toolkit*. USAID and ECCN. <https://www.eccnetwork.net/resources/eccn-safer-learning-environments-assessment-toolkit-508-compliant-version>
- Ho, J., & Thukral, H. (2009). *Tuned in to student success: Assessing the impact of IRI*. Education Development Center. <http://idd.edc.org/resources/publications/tuned-student-success-assessing-impact-iri>

- International Committee of the Red Cross (ICRC). (2017). *Framework for access to education*. ICRC. <https://www.icrc.org/en/document/framework-access-education>
- International Committee of the Red Cross (ICRC). (2018). *Guidelines on mental health and psychosocial support*. ICRC. <https://www.icrc.org/en/publication/4311-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support>
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies & Save the Children. (2012). *Booklet 1. Understanding children's wellbeing*. IFRC Reference Centre for Psychosocial Support. [https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/6004\\_0.pdf?mc\\_phishing\\_protection\\_id=28048-bsgs5cn0s0v57olt5bf0](https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/6004_0.pdf?mc_phishing_protection_id=28048-bsgs5cn0s0v57olt5bf0)
- International Mine Action Standards (IMAS). (2005). *Emergency mine risk education best practice guidebook 9*. IMAS. <https://www.humanitarianlibrary.org/sites/default/files/2018/10/85584645.pdf>
- Kearney, H. (2018). *Manuela de Gasperi and Serena Zanella: A framework for child protection and education collaboration*. The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. <https://www.alliancecpha.org/en/child-protection-news/manuela-de-gaspero-and-serena-zanella-framework-child-protection-and-education>
- Maranto, R. (2017). *The quality learning framework*. Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/quality-learning-framework>
- Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict (OSRSG-CAAC), United Nations Children's Fund (UNICEF), & UN Department of Peacekeeping Operations (DPKO). (2014). *Field manual monitoring and reporting mechanism (MRM) on grave violations against children in situations of armed conflict*. OSRSG-CAAC, UNICEF, and DPKO. [https://childrenandarmedconflict.un.org/wp-content/uploads/2016/04/MRM\\_Field\\_5\\_June\\_2014.pdf](https://childrenandarmedconflict.un.org/wp-content/uploads/2016/04/MRM_Field_5_June_2014.pdf)
- Prevention Web. (2020). *Disaster risk*. Prevention Web. <https://www.preventionweb.net/disaster-risk/risk/disaster-risk/>
- Right to Education Project. (2009). *What is it? Primer on the right to education*. Right to Education Project. <https://web.archive.org/web/20090302065906/http://www.right-to-education.org/node/232>
- Robinson, S., Metzler, J., & Ager, A. (2014). *A compendium of tools for the assessment of the mental health and psychosocial wellbeing of children in the context of humanitarian emergencies*. Columbia University, Columbia Group for Children in Adversity and Child Protection in Crisis Network. [http://www.cpcnetwork.org/wp-content/uploads/2014/06/Measuring-Child-MHPSS-in-Emergencies\\_CU\\_Compendium\\_March-2014-.pdf](http://www.cpcnetwork.org/wp-content/uploads/2014/06/Measuring-Child-MHPSS-in-Emergencies_CU_Compendium_March-2014-.pdf)
- RTI International. (2013). *Literature review on the intersection of safe learning environments and educational achievement*. U.S. Agency for International Development. [http://www.ungei.org/resources/files/Safe\\_Learning\\_and\\_Achievement\\_FINAL.pdf](http://www.ungei.org/resources/files/Safe_Learning_and_Achievement_FINAL.pdf)
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(1), 14-23. <https://doi.org/10.1159/000289026>

- Safe to Learn. (2019). *Ending violence in and through schools*. Safe to Learn. <https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/Safe%20to%20Learn%20brief%20folder.pdf>
- Save the Children. (2017a). *Programming for children's social and emotional well-being: Lessons from Iraq*. Save the Children. [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/15849/pdf/webinar\\_presentation\\_final.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/15849/pdf/webinar_presentation_final.pdf)
- Save the Children. (2017b). *Schools as zones of peace*. Save the Children Norway. [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12201/pdf/szop\\_guidance\\_version\\_1.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12201/pdf/szop_guidance_version_1.pdf)
- Soares, F., Smiley, A., & Lavan, D. (2018). *6 steps for measuring equitable education access in crisis and conflict settings*. R&E Search for Evidence. <https://researchforevidence.fhi360.org/6-steps-for-measuring-equitable-education-access-in-crisis-and-conflict-settings>
- The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2020). *CPMS annex: Table of indicators*. The Alliance. [https://alliancecpa.org/en/CPMS\\_Table\\_Indicators](https://alliancecpa.org/en/CPMS_Table_Indicators)
- Trucano, M. (2010). *Interactive radio instruction: A successful permanent pilot project?* [World Bank blog]. <https://blogs.worldbank.org/edutech/iri>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2008). *Emergency mine risk education toolkit (1st ed.)*. UNICEF. <http://unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/2.6%20Child%20Protection/Emergency%20MRE%20Toolkit%20-%20Final%20Handbook.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). *Climate change adaptation and disaster risk reduction in the education sector*. UNICEF. <https://www.unicef.org/environment/files/UNICEF-ClimateChange-ResourceManual-lores-c.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2014). *Guidelines: Monitoring and reporting mechanism on grave violations against children in situations of armed conflict*. UNICEF. [https://childrenandarmedconflict.un.org/wp-content/uploads/2016/04/MRM\\_Guidelines\\_-\\_5\\_June\\_20141.pdf](https://childrenandarmedconflict.un.org/wp-content/uploads/2016/04/MRM_Guidelines_-_5_June_20141.pdf)
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018a). *INSPIRE indicator guidance and results framework*. UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/inspire-indicator-guidance-and-results-framework>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018b). *The out-of-school children initiative formative evaluation*. UNICEF. [https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Formative\\_Evaluation\\_of\\_the\\_Out-of-School\\_Children\\_Initiative\\_OOSCI.pdf](https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Formative_Evaluation_of_the_Out-of-School_Children_Initiative_OOSCI.pdf)
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2015). *Sustainable development goals (SDGs) Targets and indicators*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2013). *Monitoring and evaluation guidance for school health programs thematic indicators: Supporting FRESH*. UNESCO. [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13137/pdf/fresh-thematic-indicators\\_0.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13137/pdf/fresh-thematic-indicators_0.pdf)

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization International Institute for Educational Planning (UNESCO IIEP) & Protect Education in Insecurity and Conflict (PEIC). (2015). *Safety, resilience, and social cohesion: A guide for education sector planners. Monitoring and evaluation.* IIEP and PEIC. <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/113>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & UN Women. (2016). *Global guidance on addressing school-related gender-based violence.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246651>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2014). *Mental health and psychosocial well-being of children.* UNHCR. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13848/pdf/540ef77c4.pdf>
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNISDR) & Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2017). *Comprehensive school safety.* UNISDR and GADRRRES. <https://www.preventionweb.net/publications/view/55548>
- U.S. Agency for International Development (USAID) & Education in Crisis and Conflict Network (ECCN). (2016). *Analysis of indicators used in USAID education projects in crisis and conflict environments.* USAID and ECCN. <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/PMP-Indicator-Analysis-Final-June-2016.pdf>
- U.S. Agency for International Development (USAID) & Strengthening Partnerships, Results, and Innovations in Nutrition Globally (SPRING). (2011). *The KAP survey model (knowledge, attitudes, and practices).* USSAID and SPRING. <https://www.spring-nutrition.org/publications/tool-summaries/kap-survey-model-knowledge-attitudes-and-practices>
- Watchlist on Children and Armed Conflict. (2015). *The 1612 monitoring and reporting mechanism resource pack for NGOs (2nd ed.).* Watchlist on Children and Armed Conflict. [https://watchlist.org/wp-content/uploads/2127-Watchlist-MRM\\_finalcomplete.pdf](https://watchlist.org/wp-content/uploads/2127-Watchlist-MRM_finalcomplete.pdf)
- Watchlist on Children and Armed Conflict. (2016). *The United Nations' 1612 monitoring and reporting mechanism: Lessons from Colombia and South Sudan.* Watchlist on Children and Armed Conflict. <https://reliefweb.int/report/south-sudan/united-nations-1612-monitoring-and-reporting-mechanism-lessons-colombia-and-south>
- Webb, A., & Lee, C. (2017). *Evaluation of schools as zones of peace.* Save the Children Norway. [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12201/pdf/schools\\_as\\_zones\\_of\\_peace\\_evaluation\\_echo\\_opt\\_and\\_drc.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12201/pdf/schools_as_zones_of_peace_evaluation_echo_opt_and_drc.pdf)
- World Health Organization (WHO) & United Nations High Commissioner for Refugees. (2012). *Assessing mental health and psychosocial needs and resources: Toolkit for humanitarian settings.* WHO. [https://www.who.int/mental\\_health/resources/toolkit\\_mh\\_emergencies/en/](https://www.who.int/mental_health/resources/toolkit_mh_emergencies/en/)
- World Health Organization (WHO), War Trauma Foundation, & World Vision International. (2011). *Psychological first aid: Guide for field workers.* WHO. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44615/9789241548205\\_eng.pdf?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44615/9789241548205_eng.pdf?sequence=1)



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