

Éducation Ininterrompue

Recueil de pratiques
prometteuses
en faveur d'une
éducation de
qualité, inclusive et
transformatrice du
genre dans tous les
contextes



Sommaire

Éducation inclusive de qualité de Plan International	3
Recueil de pratiques prometteuses de l'EIQ	4
Interventions issues de pratiques prometteuses	6
Pratique prometteuse Type 1 : Clubs d'étudiants et lieux sûrs	6
Pratique prometteuse Type 2 : Développement professionnel continu	9
Pratique prometteuse Type 3 : Préparation	13
Pratique prometteuse Type 4 : Environnements d'apprentissage de qualité	15
Pratique prometteuse Type 5 : Programmes d'éducation alternative et non formelle	17
Pratique prometteuse Type 6 : Approche scolaire globale	20
Pratique prometteuse Type 7 : Distribution de matériel et de fournitures	22
Pratique prometteuse Type 8 : Implication de la famille dans l'éducation	24
Pratique prometteuse Type 9 : Technologie	26
Plus fort ensemble – Approches holistiques et intégrées	29

Acronymes

AAAE	Académie de l'auto-apprentissage des enseignant.e.s (TSLA)	FdF	Formation des Formateur.rice.s
ACC	Adaptation au Changement Climatique	FEPAG	Formation des Enseignants à la Pédagogie Adaptée au Genre
AED	Agent d'Éducation du District	FFPS	Forum Femmes, Paix et Sécurité
AOGDs	Domaine de Spécificité Mondiale (DdSM)	GHM	Gestion de l'Hygiène Menstruelle
AP	Assistants Pédagogiques	GRC	Gestion des Risques de Catastrophe
APAC	Région Asie-Pacifique	IFE	Institut de Formation des Enseignant.e.s
APP	Associations Parents-Professeurs	IST	Infections Sexuellement Transmissibles
CC	Changement Climatique	JPE	Jeune Pair Educateur.rice.s
CAT	Centres d'Apprentissage Temporaires	LEAD	Les filles, les garçons et les jeunes en tant que moteurs actifs du changement
CGCE	Comités de Gestion des Catastrophes dans les Ecoles	MEESA	Moyen-Orient, Afrique de l'Est et Afrique australe
CPE	Comités de Protection des Enfants	PcV	Protection contre les Violences
CVA	Cash and Voucher Assistance	PESU	Protection Des Enfants en Situation d'Urgence
DPC	Développement Professionnel continu	ROA	Région des Amériques
DPE	Développement de la Petite Enfance	RRC	Réduction des Risques de Catastrophe
EA	Éducation Accélérée	SAP	Support d'Auto-Apprentissage
EAE	Espaces Adaptés aux Enfants	SDSR	Santé et Droits Sexuels et Reproductifs
EAJ	Enfants, Adolescents et Jeunes	SOYEE	Compétences et opportunités pour l'emploi et l'entrepreneuriat des jeunes
EBC	Éducation de Base Complémentaire	SP	Soutien Psychosocial
EC	Éducateur.ice.s communautaires	SPSSM	Soutien Psychosocial et Santé Mentale
ECS	Éducation Complète à la Sexualité	SSRA	Santé Sexuelle et Reproductive des Adolescents
EIQ	Éducation Inclusive de Qualité	TEG	Télévision Éducative du Ghana
ESH	Enfants en Situation de Handicap	VBS	Violence Basée sur le Genre
ESU	Éducation en situation d'Urgence	WACA	Afrique de l'Ouest et Afrique Centrale
EF	Enseignant.e.s en formation	WASH	Eau, assainissement et hygiène (EAH)
ETG	Éducation Transformatrice du Genre		

L'approche de Plan International pour une Éducation Inclusive de Qualité (EIQ)

Plan International est une organisation indépendante humanitaire et de développement qui œuvre en faveur des droits des enfants et des jeunes et promeut l'égalité des filles et des jeunes femmes. La nouvelle stratégie mondiale de Plan International, « **Filles fortes et engagées** » (2022- 2027), privilégie l'éducation inclusive de qualité en tant que l'un de ses six domaines thématiques clés de spécificité mondiale (AOGD). Plan International suit une **Approche globale des programmes et de l'influence** dans tous les domaines de spécificité mondiale et adopte une approche de transformation du genre pour les programmes et l'influence.


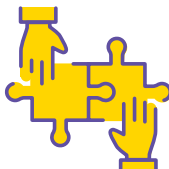
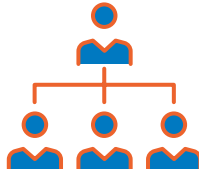

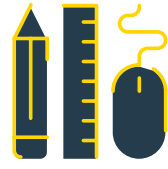
Nos efforts organisationnels se concentrent sur une éducation inclusive de qualité aux niveaux pré-primaire, primaire et secondaire pour les enfants et les jeunes les plus vulnérables et les plus exclus, en priorisant les filles de ces groupes. Cela englobe l'enseignement formel, informel et non formel dans des contextes de développement et d'aide humanitaire, notamment dans les zones de conflit et lorsque les communautés ont été déplacées. Nous sommes déterminés à faire en sorte que l'éducation parvienne à ceux qui en ont besoin, quelles que soient les circonstances.

Une éducation inclusive de qualité signifie que tous les enfants, quelles que soient leurs capacités physiques, intellectuelles, sociales, émotionnelles ou linguistiques, notamment les plus vulnérables et les plus marginalisés, sont soutenus et en mesure d'apprendre et de participer pleinement et sur un pied d'égalité, en toute sécurité et sans préjugés de genre, dans tous les contextes (développement, situation d'urgence et crise prolongée). Une éducation inclusive de qualité doit permettre à tous les enfants et à tous les jeunes d'acquérir les compétences, les connaissances, les attitudes et les comportements nécessaires pour mener une vie positive et productive.



Composantes principales de l'EIQ

Les composantes principales sont les éléments constitutifs des programmes et de l'influence en matière d'EIQ

 Enseignement et apprentissage	 Enfants/jeunes non scolarisés	 Gouvernance scolaire	 Environnement scolaire	 Programme scolaire et matériel pédagogique
Interventions prioritaires :				
<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer les capacités et l'engagement en faveur d'un enseignement adapté au genre et de méthodologies inclusives centrées sur l'apprenant, • apprentissage social et émotionnel / soutien psychosocial • Traiter les questions de GRD liées à ou basées sur l'école de différentes manières, selon le contexte spécifique • Soutenir et promouvoir l'implication des élèves dans l'amélioration de l'environnement d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer les mécanismes d'admission et de réintégration scolaire, notamment les programmes de transition et l'apprentissage accéléré • Soutenir le développement et améliorer la qualité des opportunités alternatives en matière d'éducation • Promouvoir et soutenir les initiatives communautaires en matière d'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir et soutenir une gestion efficace et inclusive des écoles, notamment l'engagement des parents et des dirigeants • Influencer en faveur de politiques, plans et budgets nationaux et locaux inclusifs et adaptés au genre • Faciliter les alliances, les coalitions et les partenariats efficaces qui influencent l'éducation • Promouvoir et soutenir les mécanismes de responsabilité participative dans les écoles et les autorités scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir un environnement scolaire accessible, protecteur et sûr, notamment les capacités en matière de protection et de RRC • Promouvoir et soutenir des infrastructures inclusives et adaptées au genre, notamment WASH et GHM • Renforcer l'engagement et les capacités en faveur d'un traitement égal et solidaire des EAJ dans toute leur diversité 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer l'éducation complète à la sexualité dans le programme scolaire et soutenir la capacité des enseignants à la dispenser • Intégrer la réduction des risques de catastrophes et l'adaptation au changement climatique dans le programme scolaire et renforcer les capacités dans ce domaine. • Intégrer et renforcer les capacités en matière de processus et de pratiques sensibles aux conflits.

Le recueil de pratiques prometteuses de l'EIQ

Ce recueil présente un ensemble de pratiques prometteuses visant à soutenir une éducation de qualité inclusive, continue, transformatrice du genre, sûre et pérenne pour les enfants, les adolescents et les jeunes (EAJ) dans toute leur diversité. L'objectif est de proposer au personnel Plan International et aux acteurs du secteur éducatif **une trousse à outils regroupant des interventions basées sur des données probantes qui pourront être incorporées dans des interventions futures**. L'objectif plus général est d'apporter une certaine clarté et de l'inspiration quant à ce qui fonctionne et pourquoi dans la mise en œuvre de programmes d'éducation inclusive de qualité.






Le recueil présente des pratiques issues des interventions de Plan International dans le domaine de l'éducation qui ont démontré des résultats positifs sur les piliers clés de la **continuité de l'éducation** (continuité de l'apprentissage pendant les perturbations, accès et (ré)intégration scolaire, et transitions vers des niveaux d'éducation plus élevés), les **programmes transformateurs de genre** (surmonter et lutter contre les normes de genre et les pratiques dangereuses), les **environnements d'apprentissage sûrs et résilients** (sans violence et résilients aux catastrophes ou aux perturbations), **l'inclusion** (accès et maintien de tous les enfants, adolescents et jeunes dans l'éducation), et **l'éducation de qualité** (opportunités d'apprentissage et d'enseignement de qualité).

L'éducation transformatrice de genre (ETG) ne consiste pas seulement à remédier aux disparités entre les genres au sein du système éducatif. Il s'agit de tirer parti de tout le potentiel éducatif pour transformer les attitudes et les pratiques, dans le cadre scolaire et au-delà. Cela contribue à un environnement général de justice de genre pour les enfants, les adolescents et les jeunes dans toute leur diversité¹. La transformation du genre est un processus graduel et complexe. De nombreuses pratiques prometteuses incluses dans ce recueil comportent des pratiques adaptées de genre. Ces éléments, lorsqu'ils sont combinés, contribuent à l'égalité des genres au fil du temps, en éliminant progressivement des barrières profondément enracinées grâce à un **parcours transformateur**.

Il convient également de noter que la plupart des pratiques présentées sont plus efficaces **lorsqu'elles sont combinées** sous diverses formes dans le cadre d'un seul programme. Peu d'éléments indiquent qu'elles peuvent produire des résultats efficaces de manière isolée. Par conséquent, les pratiques doivent être considérées comme des **composantes essentielles pouvant être utilisées de manière complémentaire** pour soutenir une éducation de qualité inclusive, continue, transformatrice du genre, sûre, et résiliente.

En effet, comme le montre le tableau suivant, chaque pratique prometteuse soutient une variété de piliers clés. Ces piliers sont

Tableau 1
Résumé des pratiques prometteuses soutenant des piliers clés

	Continuité de l'éducation 	Programmes transformateurs de genre 	Environnements d'apprentissage sûrs et résilients 	Inclusion 	Education de qualité 
Clubs étudiants et espaces sûrs	✓	✓	✓	✓	
Formation - pour les éducateurs, les bénévoles de la communauté et le	✓	✓	✓	✓	✓
Préparations anticipant les perturbations potentielles	✓		✓	✓	
Améliorations physiques des environnements d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	
Programmes éducatifs alternatifs et non -formels	✓	✓		✓	✓
Structures de soutien communautaires	✓	✓		✓	
Distribution du matériel et des fournitures	✓		✓	✓	
Implication de la famille dans l'éducation	✓				✓
Technologie	✓	✓	✓	✓	✓

¹ Pour en savoir plus sur l'éducation transformatrice du genre, vous pouvez consulter les [Consignes ETG](#) et le [Cours en ligne ETG](#)

également visibles dans les icônes présentées [dans le coin supérieur] de la page, introduisant chaque pratique. Inclure la question du **genre** dans les programmes quel que soit le contexte est fondamental pour soutenir une éducation inclusive de qualité. Pour refléter l'engagement de Plan International en faveur de l'égalité des genres, des exemples forts et des études de cas, notamment les considérations de genre, ont été soulignés dans toutes les pratiques prometteuses.

Toutes les conclusions de ce recueil sont basées sur des recherches menées dans le cadre de la **méta-évaluation de Plan International sur la continuité de l'éducation dans tous les contextes**. La méta-évaluation implique une analyse de 40 rapports de programme (14 de la région Moyen-Orient, Afrique de l'Est et Afrique australe ; 13 de la région Asie-Pacifique ; 8 de la région Afrique de l'Ouest et Afrique centrale ; et 4 de la région des Amériques) couvrant **l'éducation inclusive de qualité et l'éducation dans les situations d'urgence**², livrés dans les régions de Plan International entre 2017 et 2023

Cinq documents de programme supplémentaires (1 de la région Moyen-Orient, de l'Afrique de l'Est et de l'Afrique australe ; 1 de la région Asie-Pacifique ; et 3 de la région Afrique de l'Ouest et du Centre) ont été évalués dans le cadre de l'élaboration de ce recueil.

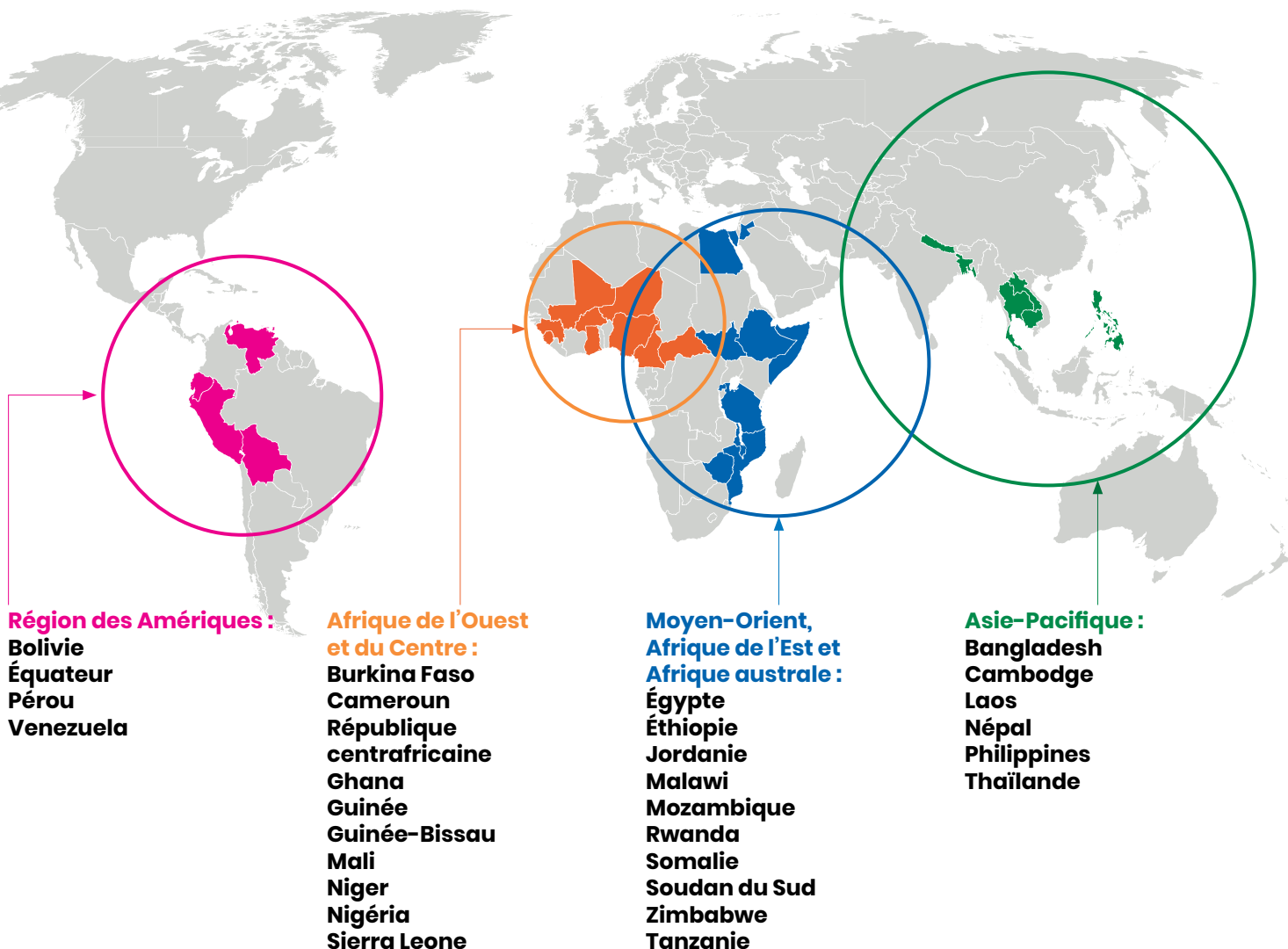
Dans ce recueil, vous trouverez **neuf interventions issues de pratiques prometteuses**. Chaque pratique prometteuse comprend :

- Une **description** de la pratique
- Les **résultats** auxquels elle a contribué³
- Les **facteurs habilitants clés du changement** qui en font une pratique réussie
- Des études de cas de la pratique en action
- Les **principaux obstacles à la réussite** et à la **durabilité**.

Le recueil souligne combien il est important d'adopter une **approche holistique intégrée** pour répondre aux besoins et aux défis multiples avec succès.

Graphique 1:

Pays avec des programmes IQE et EiE entre 2017 et 2023 inclus dans la méta-évaluation et le recueil



² L'éducation inclusive de qualité comprend également l'éducation dans les situations d'urgence (EiE en anglais) qui consiste à dispenser une éducation pendant les crises et les bouleversements, en utilisant une approche combinant l'humanitaire, la paix et le développement (HPD en anglais). Les interventions éducatives de Plan International dans les contextes d'urgence visent à offrir des opportunités d'éducation formelle et non formelle sûres et de qualité qui répondent aux besoins (psychologiques, développementaux et cognitifs) des enfants touchés par les crises humanitaires.

³ En lien avec les piliers clés qui ont encadré la recherche de la méta-évaluation : continuité de l'éducation, programmes transformateurs de genre, environnements d'apprentissage sûrs et résilients, et éducation inclusive de qualité.



Nasrin dirige un groupe de jeunes qui diffuse des messages d'alerte précoce sur les inondations potentielles au Bangladesh

PRATIQUE PROMETTEUSE TYPE I:



Clubs étudiants et lieux sûrs pour promouvoir le pouvoir d'action

Les clubs d'étudiants et l'apprentissage entre pairs ne se contentent pas de renforcer la confiance en soi et de promouvoir la transformation du genre, ils servent également de plateforme pour un engagement plus large de la communauté dans l'éducation. Les clubs étudiants de Plan International, tels que les clubs de santé ou de filles - où les étudiants apprennent la gestion de l'hygiène menstruelle (GHM) ou la santé sexuelle et reproductive des adolescents (SSRA) -, les groupes de travail d'étudiants, tels que les groupes de recherche et de sauvetage qui se concentrent sur l'organisation d'interventions de sensibilisation de la communauté à la réduction des risques de catastrophe (RRC) et à la résilience, ainsi que les conseils des enfants, les parlements d'enfants/de jeunes et les clubs étudiants de gouvernance scolaire, sont autant d'exemples de ce type d'engagement. Ces clubs, ainsi que les lieux sûrs adaptés aux enfants ou aux adolescents, qui sont souvent des lieux non scolaires réservés au bien-être, à la santé mentale et aux activités psychosociales, font partie intégrante de la communauté éducative et favorisent un sentiment d'appartenance et de responsabilité partagée.

Résultats

La participation aux clubs étudiants et aux lieux sûrs

- A aidé les étudiants (en particulier les filles) à développer leur assurance, leurs compétences interpersonnelles et leurs compétences en leadership, en corrélation avec l'amélioration des résultats d'apprentissage¹.
- A aidé les garçons à développer une masculinité positive et à se considérer leur responsabilité conjointe à la maison.²
- A contribué à accroître la motivation des étudiants à aller à l'école.³
- A amélioré le bien-être des enfants, des adolescents et des jeunes, et a augmenté les taux d'achèvement scolaire.⁴
- A contribué à la sensibilisation de la communauté et au changement des normes (par exemple, changement des normes de transformatrice du genre ou inclusion des enfants en situation de handicap).⁵
- Ont été efficaces pour renforcer la RRC et la résilience dans les écoles et les communautés.⁶

1 Projet Making Ghanaian Girls Great (MGCubed, Ghana 2017-2021), Girls' Access to Education – Girls' Education Challenge (GATE-GEC, Sierra Leone, 2017-2021), et Bolivia Mid-Term Country Strategy (CS) Evaluation (2017-2021).

2 GAC-EIC Nigeria (2019-2023)

3 PGI/EQUIP2 et HPP Final Evaluation (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, Cameroun, CAR, Niger, Jordanie 2017-2021) et MGCubed Ghana 2017-2021).

4 ECHO Integrated Child Protection and Education in Emergency Response Action (Soudan du sud, 2019-2021), GATE-GEC, Emergency Relief and Rehabilitation Support for Earthquake Affected Families of Dolakha and Sindhupalchowk Districts in Nepal Project (2015-2017).

5 Projet Gender Equality in Secondary Schools (GESS, Laos PDR 2016-2019), Strengthening Community Resilience to Disaster through School Safety Initiatives (SCRSSI - Bangladesh, Népal, 2018-2021), et Bolivia CS Evaluation.

6 Safe Schools Project - Promoting Safe School Initiative in Cambodia (2016-2019), Towards School Safety in Asian Report (8 pays d'Asie 2007-2017), Child-Centered Recovery and Resilience (C2R2) review ASIA (2017).

Facteurs habilitants du changement

Former les enfants, les adolescents et les jeunes au leadership des clubs étudiants.

La formation à la gestion des clubs d'étudiants a aidé les adolescents, en particulier les filles, à renforcer leur assurance et leurs compétences en matière de leadership. Elle a également contribué à leur autonomie en leur permettant d'initier des changements dans leurs écoles et leurs communautés. Il est important de noter que l'inclusion de groupes mixtes, combinant des filles ayant une expérience scolaire limitée et d'autres ayant une expérience antérieure, a toujours été un élément clé contribuant à l'amélioration des résultats d'apprentissage et de la confiance en soi. Cela souligne la valeur de l'inclusion et de la diversité dans l'environnement d'apprentissage⁷.

ÉTUDE DE CAS

Des filles leaders comme modèles

Au **Bangladesh** et au **Népal**, les *Initiatives de renforcement de la résilience des communautés face aux catastrophes par le biais de la sécurité dans les écoles* visaient à renforcer la capacité des élèves à diriger des groupes de travail, des comités de gestion des catastrophes dans les écoles (CGCE) et des groupes de jeunes. Au cours des formations, des réunions et d'autres activités, les filles (notamment en situation de handicap) ont été choisies délibérément pour diriger les procédures afin de renforcer leur confiance en elles et de dépasser certaines normes faisant entrave à l'exercice du leadership des femmes. Au Népal, des filles ont été sélectionnées comme «championnes de la RRC» et chargées de sensibiliser leurs pairs au changement climatique lors de séances interactives et de réunions de réflexion. Leur autonomisation et leur leadership ont inspiré d'autres filles qui se sont senties encouragées à s'exprimer sur les besoins et les droits spécifiques des filles dans leurs communautés (par exemple, sur le droit à l'éducation, la question du mariage des enfants et des grossesses précoces, etc.). L'augmentation de **l'assurance** et de **l'estime de soi** des élèves, en particulier des filles, a conduit à une **attitude positive**.

ÉTUDE DE CAS

L'assurance : un facteur clé pour améliorer les résultats scolaires

Au **Ghana**, les **Clubs Wonder Women** du projet *Making Ghanaian Girls Great Project (MGCubed)* ont permis de créer des espaces réservés aux femmes pour aider les filles à prendre confiance en elles et à exprimer leurs inquiétudes à la maison. Le projet a fourni des preuves quantitatives significatives démontrant que la résilience et les résultats scolaires se renforcent mutuellement et que l'amélioration des résultats scolaires favorise l'estime de soi, l'assurance et l'assiduité. Il a été démontré que les compétences interpersonnelles favorisent de meilleurs résultats en matière d'apprentissage et de transition. Par ailleurs, il a été démontré que les compétences en leadership favorisent de meilleurs résultats en matière d'alphabétisation. Les clubs se sont également révélés efficaces pour aider les filles à jouer un rôle actif dans leur éducation, en renforçant leur autonomie, leur capacité à se défendre et à remettre en question les stéréotypes de genre. Les filles ont souligné que le fait d'avoir accès à des cours de rattrapage après l'école leur permettait d'améliorer leurs résultats scolaires en lecture et en calcul et de se sentir plus sûres d'elles.

Partage des connaissances entre pairs. Les élèves intègrent bien les connaissances et les informations lorsqu'elles sont partagées par leurs pairs dans un environnement sûr et informel. L'approche «entre pairs» a permis de sensibiliser les membres du club à des questions telles que (mais pas seulement) l'égalité des genres et la réponse/résilience face aux catastrophes.

ÉTUDE DE CAS

Education complète à la sexualité entre pairs (ECS)

Aux **Philippines**, les **clubs de Jeunes Pairs Educateurs (YPE)** du projet *Real Assets through Improved Skills, and Education for Adolescent Girls (RAISE)* ont été créés pour renforcer les activités entre pairs à l'école et dans la communauté. Pour chaque YPE, deux ou trois élèves et un enseignant/conseiller d'orientation ont participé à une formation de formateurs pendant cinq jours sur comment mettre en place des sessions sur la santé reproductive, l'égalité des genres et le harcèlement, afin de promouvoir une meilleure compréhension et une meilleure action sur ces sujets. Lors de l'évaluation finale, il a été constaté que les YPE avaient eu un impact significatif sur les filles et les garçons. 90 % des filles et 76 % des garçons pouvaient identifier au moins trois messages clés sur la santé sexuelle et reproductive et leur application pratique (contre 62,5 % et 52,7 % respectivement au départ), ce qui démontre une nette amélioration des connaissances et de la compréhension chez les deux genres. Une baisse des grossesses adolescentes dans les écoles cibles a également été constatée et attribuée aux YPE.

ÉTUDE DE CAS

Les copains SPSSM

Aux **Philippines**, le projet *Safe Schools in BARMIM, Phase 3* visait à promouvoir la sécurité et la résilience face aux risques de catastrophes naturelles et d'origine climatique. Les étudiants ont été formés par le biais de sessions en ligne pour devenir des pairs-éducateurs et ont acquis des connaissances de base sur la réduction des risques de catastrophes (RRC), le changement climatique (CC) et le soutien psychosocial et en santé mentale (SPSSM). Une fois formés, les étudiants-facilitateurs, avec le soutien d'un enseignant point focal qualifié, ont mis en place des espaces sécurisés en ligne. Dans ces espaces, leurs pairs avaient la possibilité de partager et de discuter ouvertement ensemble, de tendre la main à leurs camarades de classe en difficulté et de soutenir les personnes qui avaient besoin de rattraper les leçons et les devoirs. Il a été noté que cette formation à la facilitation par les pairs et ces activités ont permis aux étudiants (en particulier aux filles) de renforcer leur assurance et leurs compétences en matière de leadership dans la promotion et la sensibilisation au bien-être.

7 Soutenir l'éducation des adolescentes (SAGE) Zimbabwe (2019-2023)

Des lieux sûrs pour les garçons et les filles constituent une plateforme cruciale pour l'autoréflexion et la sensibilisation à l'inégalité entre les genres.

En travaillant directement et intentionnellement avec les garçons, nous leur garantissons un espace sûr pour qu'ils puissent réfléchir et prendre conscience des inégalités de genre. Cette approche favorise non seulement leur engagement en tant que contributeurs actifs, mais souligne également leur rôle important dans la création d'un environnement sûr permettant aux filles et aux femmes de vivre, de s'épanouir et de réussir. La création de lieux sûrs pour soutenir l'autonomisation des filles leur a permis d'explorer leur identité, d'apprendre et d'essayer de nouveaux comportements dans un environnement de confiance. Ce processus a considérablement renforcé leur confiance et leur efficacité personnelle⁸. La progression de leur pouvoir d'action dans une perspective intersectionnelle a renforcé davantage leur capacité à agir.

ÉTUDE DE CAS

Essayer sans crainte

Au **Nigeria**, le projet *Education in crisis – educating vulnerable girls in Northeastern Nigeria* (GAC-EIC) visait à aider les filles à être considérées comme des partenaires importantes et égales au sein de leurs communautés et à poursuivre une éducation de qualité dans des environnements adaptés à leurs besoins et à leurs réalités. Grâce à l'initiative «**compétences de vie**», les garçons ont eu l'occasion de renforcer leur sensibilisation et leur compréhension de différents sujets, notamment l'égalité des genres, la santé et les droits sexuels et reproductifs, la vie sans violence basée sur le genre, la vie sans mariage d'enfants, entre autres. Ces réflexions ont aidé les garçons à apprendre des attitudes et des comportements positifs pour vivre ensemble et découvert comment soutenir les femmes et les filles dans la famille et la communauté. Les résultats de cette initiative ont été significatifs : à la fin de leur cohorte, les garçons étaient capables d'identifier les obstacles empêchant les filles d'accéder à l'éducation, de communiquer avec assurance et de prendre conscience des normes sociales néfastes qui les affectaient. Ils ont appris à soutenir les filles, à les considérer comme des pairs à part entière, à devenir des champions du changement, à atténuer les violences basées sur le genre, à être solidaires en faveur de l'égalité des genres tout en promouvant un environnement positif pour les filles et en apprenant des expressions positives de leur masculinité.

Des lieux sûrs adaptés aux enfants pour promouvoir le bien-être, et le soutien psychosocial et santé mentale.

Il existe une corrélation directe entre les mesures prises en faveur de la santé mentale et du bien-être des EAJ et les progrès en matière d'achèvement scolaire⁹. Les lieux adaptés aux enfants ou les lieux sûrs pour les adolescents ont facilité l'accès des EAJ à un soutien psychosocial, ce qui est particulièrement important en période de crise. La sécurité et la protection des enfants, renforcées par l'existence de ces lieux sûrs, ont également été un moteur important de leur retour à l'école après la crise, ce qui a également été un facteur rassurant pour les parents¹⁰.

ÉTUDE DE CAS

Soutien en santé mentale pour les filles non-scolarisées

En **Ethiopie**, le projet "*Biruh Tesfa*" *Bright Futures for all* visait à soutenir les filles non scolarisées vivant dans les zones urbaines en leur aménageant des lieux sûrs où elles pouvaient bénéficier d'une éducation non formelle, d'une préparation à la vie active et d'une initiation aux questions financières. La plupart des participantes souffrant d'anxiété, de tristesse ou de dépression en raison de leur situation (par exemple, les enfants domestiques ou les filles sans système de soutien familial et livrées à elles-mêmes depuis leur plus jeune âge), des conseils individuels et de groupe ainsi qu'une orientation vers des services de santé spécialisés ont également été proposés. De nombreuses filles ont fait état d'une plus grande confiance en elles, de meilleures aptitudes à la communication et d'un temps de récréation et d'interaction sociale dont elles avaient grand besoin. Les recommandations finales indiquent que des interventions similaires ciblant des jeunes très marginalisés doivent régulièrement mesurer et surveiller les questions de santé mentale et inclure des mécanismes pour traiter les risques et les besoins.

Principaux obstacles à la réussite et à la durabilité

- La **rotation des dirigeants de clubs étudiants**, lorsqu'ils obtiennent leur diplôme ou changent d'école, peut poser des problèmes pour assurer la continuité des clubs¹¹. Aux **Philippines**, le projet *Real Assets through Improved Skills and Education for Adolescents (RAISE)* a soutenu la pérennité des clubs de jeunes en les officialisant et en les reliant aux structures scolaires établies, telles que les associations d'étudiants, et en assurant la formation continue des étudiants désireux de devenir éducateurs pour leurs pairs.
- Le **faible taux de participation aux clubs d'étudiants** peut être dû à un manque d'information sur les types d'activités menées par le club ou sur les modalités d'adhésion aux clubs. Une meilleure promotion des activités des clubs dans l'école et des processus de sélection clairs et transparents pour les membres ont montré qu'il était possible de surmonter ces obstacles¹².

8 Efficacité personnelle est la croyance d'une personne en sa capacité à accomplir une tâche ou à atteindre un objectif. Elle englobe la confiance d'une personne dans sa capacité à contrôler ses comportements, à exercer une influence sur son environnement et à rester motivée pour poursuivre son objectif.

9 ECHO Integrated Child Protection and Education in Emergency Response Action (Soudan du sud, 2019-2021), GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), Projet Emergency Relief and Rehabilitation Support for Earthquake Affected Families of Dolakha and Sindhupalchowk Districts in Népal (2015-2017).

10 GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021)

11 Child-Centred Recovery and Resilience (APAC 2017)

12 Egalité de genre dans le secondaire (GESS) APAC (2016-2019)

PRATIQUE PROMETTEUSE TYPE 2



Développement professionnel du corps enseignant afin d'améliorer l'inclusion, la sécurité, l'égalité de genre et les résultats d'apprentissage

S'assurer que les enseignants, les éducateurs communautaires, le personnel scolaire et les facilitateurs/bénévoles possèdent les compétences et les connaissances nécessaires pour soutenir tous les apprenants est une composante essentielle des interventions de Plan International dans le domaine de l'éducation. Dans les programmes de Plan International, le développement professionnel des enseignants prend de nombreuses formes : sessions de formation des formateurs, ateliers en présentiel pour les enseignants et le personnel, conseils en ligne ou soutien continu via les téléphones portables (WhatsApp) ou la technologie de diffusion, et bien d'autres¹³. La formation couvre également un large éventail de sujets, qu'il s'agisse de former les éducateurs sur les pédagogies transformatrices du genre pour créer des classes plus égales du point de vue du genre, de les guider sur la manière de mieux soutenir les étudiants en situation de handicap, de partager des pratiques permettant d'améliorer les résultats d'apprentissage académique, ou encore d'autonomiser les éducateurs dans la gestion des outils de soutien à la continuité de l'éducation en cas de catastrophe, pour n'en citer que quelques-uns.

Résultats

- Augmentation du nombre d'**enseignantes** grâce à un meilleur accès à la formation des enseignants a permis d'accroître le nombre de filles fréquentant et achevant l'enseignement primaire et secondaire.
- Formation des enseignants et des facilitateurs, notamment sur les pédagogies promouvant l'égalité des genres et l'inclusion, a contribué à faire progresser les **résultats en matière de transformation du genre** (par exemple, traiter les EAJ dans toute leur diversité de manière égale, lutter contre la violence basée sur le genre, surmonter les obstacles à l'éducation liés au genre et renforcer les capacités des enseignantes)¹⁴.
- Formation des enseignants et renforcement des capacités en matière de RRC et de résilience ont également favorisé la **continuité de l'éducation**, notamment la santé mentale des enfants et le soutien psychosocial¹⁵.

Aider les jeunes femmes à accéder à postes enseignants

et à surmonter des difficultés telles que l'absence de centre de formation à proximité (hors de portée), la sûreté et la sécurité, les frais de scolarité élevés et le fait que les familles et les communautés ne les autorisent pas à s'éloigner de leur

domicile. L'augmentation du nombre d'enseignantes est liée à l'augmentation du nombre d'étudiantes qui débutent et achèvent une éducation. Les filles sont plus réceptives et motivées lorsqu'elles sont enseignées par des femmes, en particulier celles qui ont des origines similaires. Par ailleurs, un plus grand nombre d'enseignantes contribue à l'amélioration des perceptions en ce qui concerne l'égalité des genres.

Aider les enseignants à adopter une approche transformatrice du genre, à intégrer les considérations de genre dans la pédagogie et à prendre conscience des préjugés de genre.

Les formations qui renforcent les capacités des enseignants à adopter efficacement des méthodes et des approches d'enseignement centrées sur l'apprenant, actives, inclusives et transformatrices de genre améliorent les environnements d'apprentissage, l'engagement et la motivation des enseignants, ainsi que les résultats de l'éducation pour tous.¹⁶

ÉTUDE DE CAS

Les approches pédagogiques sans préjugé de genre améliorent les résultats scolaires pour tous

Au Zimbabwe, le projet *Supporting Adolescent Girls' Education (SAGE)* Les approches pédagogiques sans préjugé de genre améliorent les résultats scolaires pour tous - Au Zimbabwe, l'initiative Supporting Adolescent Girls' Education (SAGE) visait à permettre aux filles mariées, aux jeunes mères, aux filles qui n'ont jamais été scolarisées, aux filles de la communauté apostolique, aux filles handicapées, aux filles des minorités ethniques et aux filles qui travaillent, d'accéder à l'éducation. La clé du succès de cette initiative a été le rôle des éducateurs communautaires (EC) formés. Ces éducateurs, par leurs interactions régulières avec les apprenantes, ont remis en question le statu quo sur les questions de genre, qui considère que les garçons ont de meilleurs résultats scolaires que les filles. Ils ont renforcé les messages des manuels d'apprentissage afin de représenter la réussite des filles exerçant des activités économiques et génératrices de revenu et s'aventurant dans des emplois à prédominance masculine, afin d'encourager les filles à briser le plafond de verre relatif aux questions de genre dans l'emploi pour les deux sexes. Les filles ont indiqué que les EC les avaient aidées à améliorer leur apprentissage et leur confiance en elles et à accroître leur motivation..

¹³ Voir Pratique prometteuse Type # 9. Technologie.

¹⁴ MGCubed (Ghana, 2017-2021), SAGE (Zimbabwe, 2019-2023), PASS+ (Burkina Faso, Mali, Niger, 2016-2021), EQuIP2 (Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Burkina Faso, 2017-2021)

¹⁵ Voir Pratique prometteuse Type #3. La préparation est clé pour anticiper les perturbations potentielles.

¹⁶ Gender Responsive Pedagogy Teachers' Training (GRPTT) Package <https://inee.org/resources/gender-responsive-pedagogy-teacher-training-pack-grptt>



Kumba, Eunice et leurs camarades de classe au centre de formation des enseignants, Sierra Leone

ÉTUDE DE CAS

Une nouvelle voie vers la profession d'enseignante pour les jeunes femmes

En **Sierra Leone**, le projet *Girls' Access to Education – Girls' Education Challenge (GATE-GEC)* visait à offrir aux jeunes femmes des communautés rurales une voie structurée vers la profession d'enseignante. Les jeunes femmes sélectionnées ont bénéficié de stages en tant qu'assistantes pédagogiques (AP) dans des écoles primaires locales, ainsi que de matériel d'étude, de séances de tutorat et de soutien, et de camps de révision pour étudier les modules d'anglais et de mathématiques avant de passer l'examen d'entrée à l'institut de formation des enseignants (IFE) (après environ un an d'études). Une fois que les AP ont réussi leur examen d'entrée à IFE, ils deviennent des enseignantes en formation (EF) et continuent à travailler dans des écoles primaires tout en suivant des cours à distance et des cours présentiels à l'IFE. Après avoir suivi la formation des enseignants pendant trois ans, les EF peuvent passer des examens pour devenir des enseignantes qualifiées. Le **modèle AP/EF** a eu un impact manifeste sur la vie des personnes devenues des enseignantes qualifiées, notamment en améliorant leur perception d'elles-mêmes, leur position dans les communautés et leur capacité à être des modèles et des personnes influentes pour les enfants marginalisés, en particulier les filles. Par ailleurs, les obstacles empêchant les femmes d'intégrer les IFE, comme le fait de ne pas avoir terminé l'école ou de ne pas parler anglais, peuvent être surmontés..

Autonomiser les enseignantes et les désigner comme points focaux de genre.

Les formations qui renforcent l'autonomie du personnel féminin favorisent les **résultats transformateurs de genre**¹⁷. Par exemple, l'assurance acquise par les enseignantes grâce aux interventions du programme leur a permis de se sentir plus à l'aise pour prendre la parole, prendre des décisions et exprimer leurs opinions lors des réunions scolaires, malgré les normes de genre qui prévalent dans les sociétés où elles travaillent, créant ainsi un environnement plus égalitaire dans les écoles et fournissant des modèles positifs aux étudiantes. Il a également été démontré que les étudiantes se sentaient rassurées par la présence de femmes parmi le corps enseignant, car il leur était plus facile de consulter des enseignantes pour des questions d'hygiène menstruelle ou de bien-être, ce qui a contribué à l'achèvement de leur scolarité.

¹⁷ Comme démontré par le SCRSSI (Bangladesh, Nepal, 2018-2021), HPP (CAR, Niger, Cameroun, Jordanie), GESS (Lao PDR 2016-2019), et le projet Stopping exploitation through accessible services (Seas of Change) (Cambodge, Thaïlande, 2015-2018), GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021).

ÉTUDE DE CAS

Les enseignantes jouent un rôle essentiel dans la réduction des risques de catastrophe (RRC)

Au **Népal** et au **Bangladesh**, le projet *Strengthening Community Resilience to Disaster through School Safety Initiatives (SCRSSI)* a proposé une formation RRC et GRC aux enseignants et aux étudiants. Au Bangladesh, les enseignantes se sont senties plus sûres d'elles, ont commencé à s'exprimer davantage lors des réunions et à aider activement les jeunes filles. Elles ont pu traduire en actions les connaissances et les compétences acquises en matière de GRC et d'adaptation au changement climatique (ACC). Les connaissances et les compétences acquises grâce à la formation ont permis d'améliorer l'accès aux forums de prise de décision et de les aider (notamment grâce à assurance accrue) à identifier des approches pour la réduction des risques malgré les normes et les rôles de genre qui prévalent dans leur société. Les filles ont déclaré qu'elles se sentaient plus à l'aise lorsqu'elles contactaient des enseignantes pour des questions liées à la sécurité à l'école

ÉTUDE DE CAS

Systèmes éducatifs tout compris adaptés au genre

Au **Nigéria**, le projet *Educating vulnerable and hard to reach girls and adolescent girls in Northeastern Nigeria (GAC – EIC)* vise à améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les filles vivant dans les zones touchées par la crise en promouvant un **système d'éducation tout compris adapté au genre**. Les enseignants ciblés bénéficient d'une **formation à la pédagogie adaptée au genre**. Le kit de formation des enseignants à la pédagogie adaptée au genre (FEPAG) développé par Plan International comprend une introduction aux questions et concepts clés liées au genre dans l'éducation et intègre les considérations de genre dans les compétences d'enseignement, notamment les méthodes d'enseignement adaptées aux enfants, la gestion de la classe, la planification des leçons, la discipline positive, l'évaluation et la pratique de l'évaluation et de la réflexion.

Groupes de réflexion entre pairs pour les enseignants.

Ces groupes servent de plateforme aux éducatrices pour améliorer la qualité de leur enseignement par l'auto-apprentissage et la réflexion entre pairs. Ce processus encourage les éducatrices à procéder à un examen critique de leurs cours et à y réfléchir, voire à les enregistrer sur vidéo à des fins d'auto-évaluation. Les réunions régulières du corps enseignant, au cours desquelles les membres partagent les enseignements tirés de leur formation, discutent des défis à relever et trouvent collectivement des solutions, favorisent un fort sentiment de communauté et de collaboration, ce qui constitue l'un des principaux atouts de ces programmes. .

ÉTUDE DE CAS

Apprentissage entre pairs des enseignants

Au **Zimbabwe**, des communautés de pratiques ont été mises en place dans le cadre du *programme SAGE*. Il s'agissait notamment de sessions sur le thème «**Planifier, Faire, Réagir, Réfléchir**» avec le personnel des centres d'apprentissage des différents quartiers, créant ainsi des communautés durables de pratiques éducatives. Les éducatrices ont également été mis en relation avec des «**copains d'éducation**» **non formels**, qui ont été formés pour fournir un soutien en mentorat. Ils ont mené des visites de contrôle au cours desquelles ils ont observé l'enseignement de l'éducatrice, apporté leurs commentaires et donné des conseils sur les domaines à améliorer. Les éducatrices ont estimé que la formation qu'ils ont reçue et les possibilités d'apprentissage entre pairs leur ont permis d'améliorer leur capacité à proposer une éducation inclusive qui rend l'apprentissage facile, amusant et engageant pour leurs étudiants.

ÉTUDE DE CAS

Teachers' mentorship

In **Nigeria**, the teachers' mentorship approach implemented in the *GAC – EIC project* has proven to be one of the most effective ways of influencing teachers' pedagogy and practice. The approach, characterised by self-reflection, specific, positive, and constructive feedback, has been a beacon of support, recognising strength, reinforcing good practices, and fostering open communication. This mentoring has guided teachers in improving their methodology and approaches when interacting with pupils and delivering their lectures. It has provided a continuous support system, creating an environment where questions and discussions for potential enhancements are encouraged.

Formation des chefs d'établissement et de la direction des écoles.

Outre la formation des enseignants, les programmes axés sur le renforcement des capacités et l'amélioration des compétences des chefs d'établissement et de la direction des écoles ont permis aux enseignants de bénéficier d'un meilleur encadrement, d'un meilleur mentorat et d'un meilleur soutien, améliorant ainsi leurs pratiques pédagogiques et, par conséquent, l'expérience d'apprentissage des étudiants¹⁸. Travailler avec la direction des écoles permet également de garantir le soutien en faveur de l'égalité des genres et de l'inclusion dans l'enseignement et l'apprentissage.

¹⁸ Trabajamos por un mundo justo que promueva los derechos de la niñez y la igualdad de las niñas (Bolivie, 2017 – 2021), PASS+ (Burkina Faso, Mali, Niger, 2016-2021), ORME (Guinée, 2016-2017), Biruh Tesfa Bright Futures (Ethiopie, 2019-2021)

ÉTUDE DE CAS

Direction des écoles en tant que champions de l'égalité de genre et de l'inclusion

Au Ghana, le projet *Making Ghanaian Girls Great!* (MGCubed) a formé les agents d'éducation du district afin de renforcer leur capacité à contrôler les leçons des enseignants et à présenter des rapports sur l'apprentissage centré sur l'élève et les approches de genre. La formation a également permis aux AED de comprendre comment défendre les besoins des filles en matière d'éducation et comment maintenir un suivi sur les expériences des filles dans le cadre de leur apprentissage. Les AED ont estimé que la formation reçue leur avait permis d'accroître leur capacité à aider les écoles à atteindre leurs objectifs et à ne pas «rester à la traîne».

Des formations bien rythmées, orientées sur la pratique avec des phases répétition/rappel.

Dans plusieurs programmes Plan International, les enseignants ont préféré une formation de plusieurs jours axée sur une seule thématique ou approche. Il semblerait également que les enseignants aient trouvé utile de disposer d'exemples pratiques de mise en œuvre d'une méthodologie plutôt que d'une formation très théorique.¹⁹ La formation des enseignants était plus efficace avec des sessions répétées ou de rappel, ou lorsque des brochures, des discussions de suivi ou des guides d'apprentissage étaient proposés²⁰.

ÉTUDE DE CAS

Promouvoir l'égalité des genres par des exemples pratiques

Aux Philippines, le projet *Real Assets through Improved Skills and Education for Adolescent Girls (RAISE)* comprenait des stratégies pratiques pour briser les stéréotypes de genre en classe. Elles ont fourni des supports de lecture pour lutter contre les préjugés de genre. Selon les conclusions du projet, plusieurs facteurs ont contribué à l'efficacité de l'approche de la formation sur le genre : les sujets étaient axés sur les stéréotypes de genre ; les sujets étaient présentés de manière pratique, notamment les actions que les enseignants peuvent facilement appliquer en classe ; les messages visant à éviter les stéréotypes de genre étaient très clairement expliqués, avec des exemples ; les sessions sur le genre étaient complétées par des discussions de suivi menées par un facilitateur du développement communautaire, favorisant un environnement de collaboration qui a contribué à renforcer les messages clés.

Soutien psychosocial adapté genre (SPS).

Soutenir la continuité de l'éducation en permettant aux enseignants d'acquérir les compétences et le matériel de soutien psychosocial adapté au genre (SPS) contribue à améliorer l'environnement éducatif et à le rendre plus résilient, en particulier dans les contextes sujets à des crises.

ÉTUDE DE CAS

SPS afin de soutenir la continuité de l'éducation

Au Nigéria, le projet *Education in crisis – educating vulnerable girls in Northeastern Nigeria (GAC-EIC)* visait à lutter contre les inégalités de genre et à s'attaquer aux causes profondes et aux obstacles qui font entrave à la scolarité des filles dans les zones touchées par le conflit. Les étudiants et les enseignants ont bénéficié d'un soutien psychosocial adapté au genre, comprenant des conseils, des références et d'autres services pour faire face à l'impact du conflit, qui perturbe les fondements de l'apprentissage. La formation a porté sur la compréhension de la résilience, la réaction des enfants à la crise, les principes des premiers secours psychosociaux, l'égalité des genres et l'inclusion, l'identification des étudiants ayant besoin d'un soutien psychosocial et le travail avec les parents et les communautés pour promouvoir le bien-être psychosocial des enfants. La formation a également permis aux enseignants d'apprendre à soutenir leurs collègues en leur prodiguant les premiers soins psychosociaux et en leur offrant un soutien par la communication. Les enseignants formés ont observé une amélioration du bien-être général et les chefs d'établissement ont intégré les séances de SPS dans les emplois du temps des écoles.

Obstacles principaux à la réussite et la durabilité :

- **Les formations qui n'incluent pas les enfants, les adolescents et les jeunes dans toute leur diversité.** Les interventions de formation qui ne prennent pas en compte les besoins divers des étudiants peuvent favoriser les inégalités, car les enseignants soutiennent certains étudiants et pas d'autres. Par exemple, dans le programme *PASS+ (Primary Access through Speed Schools)*, les enseignants ne pouvaient pas aider tous les étudiants, notamment les personnes en situation de handicap, ce qui a augmenté les taux d'abandon pour ce groupe. Pour résoudre ce problème, il est recommandé d'adopter une **approche véritablement intersectionnelle de l'inclusion** dans la formation des enseignants, afin que tous les EAJ, dans toute leur diversité, puissent bénéficier d'une éducation de qualité.
- **Les enseignants ratent des heures de cours à cause de la formation.** Il arrive que les enseignants et les chefs d'établissement participent à des écoles de formation ou que les cours soient annulés en raison du manque de disponibilité du personnel²¹. Une solution possible consiste à prévoir du temps scolaire supplémentaire lorsque les enseignants sont de retour ou à fournir des brochures imprimées à étudier (éventuellement accompagnées de programmes radio) sous la supervision d'éducateurs communautaires ou de familles formés, qui peuvent fournir des conseils et un soutien en l'absence d'enseignants réguliers.

19 Build Back Safer Schools for All (Nepal, 2015-2017)

20 TAWASOL (Egypt, 2018-2021) et le Biruh Tesfa Bright Futures (Ethiopie, 2019-2021)

21 Safe School Initiative in Cambodia (2016-2019)

PRATIQUE PROMETTEUSE TYPE 3



La préparation est clé pour anticiper les perturbations potentielles

Les préparatifs en vue de perturbations potentielles nécessitent la mise en place d'un plan au cas où une situation d'urgence viendrait à perturber l'éducation. Cela implique différentes variantes dans la gestion des risques de catastrophes et, plus généralement, une analyse du contexte de l'éducation pour identifier les risques de continuité. Cela signifie également, et c'est essentiel, qu'il faut disposer de plans réalisables et praticables, inclusifs et adaptés au genre. Ces plans doivent chercher à minimiser les perturbations de l'éducation des étudiants et doivent être connus et prêts à être mis en œuvre par la communauté éducative.

Résultats

- Avoir un plan, conçu selon une approche de genre et inclusive, anticipant les perturbations potentielles de l'éducation s'est avérée **efficace pour créer une continuité éducative résiliente dans des situations inattendues**²²
- Anticiper et préparer les perturbations de l'éducation d'un point de vue inclusif en tenant compte des besoins EAJ dans toute leur diversité soutenue par la **continuité de l'éducation inclusive**²³
- L'augmentation de la participation des femmes et des filles aux processus de RRC, de consolidation de la paix, et à la prise de décision a amélioré la résilience, la stabilité et l'égalité des genres.

Facteurs clés du changement

Renforcement des capacités ou formation selon des approches participatives pour le corps enseignant et les étudiants afin d'identifier les risques et de prendre des mesures pour les atténuer.

La communauté scolaire (étudiants, enseignants et personnel de l'école) doit être dotée des compétences nécessaires pour contribuer à l'identification et à l'atténuation des risques, afin que cette tâche ne soit pas confiée à une poignée d'experts externes. Au lieu de cela, la communauté scolaire devient autonome et résiliente pour se protéger elle-même grâce au renforcement des capacités. Cela nécessite une formation sur un large éventail de sujets, chacun ayant ses propres qualités. Les systèmes d'alerte précoce peuvent sauver des vies, les premiers secours peuvent prévenir d'autres dommages, la recherche et le sauvetage peuvent assurer la sécurité de tous, le soutien psychosocial peut aider à faire face aux situations d'urgence et la planification collaborative peut conduire à une gestion efficace des risques. Par ailleurs, la formation à l'enseignement à distance permet de poursuivre les enseignements même dans les moments difficiles, lorsque les étudiants ou les enseignants ne peuvent pas se rendre physiquement dans les écoles²⁴

ÉTUDE DE CAS

Plans de réduction des risques de catastrophe inclusifs et adaptés au genre pour garantir la continuité de l'éducation

Au Bangladesh, le projet *Disaster Resilient Equitable School Settings (DRESS)* a eu un véritable impact sur la participation des élèves. En créant des comités de gestion des catastrophes, composés d'enseignants, d'élèves et de représentants des élèves, le projet a encouragé l'implication des élèves dans la gestion des catastrophes. Grâce au processus d'évaluation des risques, de la vulnérabilité et des capacités, ces comités ont identifié les risques de catastrophe et élaboré des plans de réduction des risques. Des réunions régulières des comités de gestion des catastrophes ont également été organisées. Cette approche a permis d'augmenter considérablement le taux de retour des élèves - 50 % des élèves (48 % de garçons et 52 % de filles) des écoles cibles sont retournés à l'école immédiatement après la crise, contre seulement 31 % des élèves avant le projet.

Il est essentiel de veiller à ce que les étudiants soient conscients des risques et participent activement à la planification de la RRC.

Cela leur permet d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour comprendre les catastrophes et les crises, en atténuer les effets et y répondre. La compréhension de la RRC permet également aux enfants, aux adolescents et aux jeunes d'acquérir des connaissances tout au long de leur vie sur la gestion des situations d'urgence et des compétences en matière d'atténuation, ce qui favorise la résilience face à divers aléas. L'éducation à la RRC, qui privilégie la participation des enfants, permet non seulement d'améliorer leurs compétences en matière de travail d'équipe, mais aussi de souligner l'importance de leur participation, en faisant comprendre à l'auditoire l'importance de leur rôle²⁵.



Danica, 16 ans, enseigne à ses camarades les techniques de base des premiers secours, Philippines

22 PASS+ (Burkina Faso, Mali, Niger, 2016-2021), DRESS (Bangladesh, 2020), SCRSSI (Bangladesh, Nepal, 2018-2021), the Safe School Initiative in Cambodia (2016-2019)

23 Real Time Review Report - Response to Cyclone Idai in Malawi, Mozambique, and Zimbabwe (2019), Safe School Initiative in Cambodia (2016-2019), MEESA Report on Adolescent Girls and Young Women's Continued Access to Education During COVID-19 (2020-2021), C2R2 (Asia, 2017).

24 DRESS (Bangladesh, 2020), Safe Schools in BARMIM, Phase 3 (Philippines, 2019-2022)

25 Plan International s'efforce de veiller à ce que son travail contribue à renforcer la résilience des enfants face aux catastrophes et au changement climatique. Cette démarche est guidée par notre Cadre « Les voies de la Résilience ».

ÉTUDE DE CAS

Les filles et les garçons en tant qu'agents actifs de la RRC

Aux Philippines, le projet *Safe Schools in BARMIM, Phase 3* s'est appuyé sur les enseignements tirés de *Safe Schools 1* et *2*. Les phases 1 et 2 du projet ont encouragé la participation active des filles et des garçons à la gestion des catastrophes à l'école, notamment à la préparation aux catastrophes et à la sécurité à l'école. Cette approche, basée sur des expériences antérieures, a conduit à une réduction significative des risques encourus par les étudiants lors de catastrophes, produisant un résultat rassurant en augmentant leur capacité à participer et à décider des activités et de la planification en matière de RRC.

ÉTUDE DE CAS

Promouvoir la conservation environnementale pour renforcer la résilience

Au Malawi, le projet *18+ Ending Child Marriages/Promoting Safe Schools* visait à renforcer la RRC et la sécurité dans les écoles grâce à une formation sur les activités de réduction des risques, notamment la plantation de 25 000 arbres pour renforcer la résilience des membres des clubs scolaires. Les participants ont noté que ces initiatives les ont sensibilisés à l'importance de la conservation de l'environnement.

Disposer des fournitures.

Anticiper ou se préparer à des perturbations implique de disposer d'équipements et du matériel essentiels à la suite d'une catastrophe, prêts à être utilisés/distribués²⁶. Cet équipement peut contribuer à assurer la sécurité des enseignants et des enfants à l'école en cas de catastrophe. Anticiper les perturbations potentielles et distribuer des fournitures scolaires (telles que du matériel d'apprentissage, des manuels, des cahiers d'exercices) aux étudiants au début de l'année scolaire s'est avéré être une stratégie efficace en cas de fermeture des écoles pour assurer la continuité de l'éducation²⁷.

Etablir des canaux de communication clairs avec les autorités officielles.

Les ministères et les gouvernements remplissent un rôle crucial dans les interventions de réponse en facilitant les transports ou en améliorant les infrastructures pour faciliter l'accès aux zones de programme. Grâce à ces canaux de communication clairs, les fonctionnaires peuvent rapidement autoriser les agents de terrain à voyager, même lorsque les déplacements sont restreints en situation d'urgence. Il est également essentiel de disposer d'informations actualisées provenant des institutions gouvernementales locales et des agences gouvernementales sectorielles pour déterminer l'étendue des dégâts et identifier les communautés les plus touchées et les réponses à apporter dans les situations d'urgence.

Impliquer les filles et les femmes dans les processus de RRC et de consolidation de la paix.

Les processus de paix qui incluent les femmes et les filles sont plus résistants et promeuvent des sociétés moins sujettes au conflit où règne l'égalité de genre. Par ailleurs, l'inclusion des

filles et des femmes dans ces processus et le renforcement de leur contribution à la prise de décision augmentent leur estime de soi et favorisent l'égalité de genre. Pour ce faire, il est possible de tirer parti des clubs de filles et des clubs de mères et de femmes en lien avec écoles.²⁸

ÉTUDE DE CAS

Les femmes et la consolidation de la paix

Au Nigeria, le projet *Education in Emergency in complex context project* Le projet d'éducation d'urgence dans un contexte complexe visait à améliorer l'inclusion et la cohabitation pacifique par l'engagement communautaire, la collaboration et la résolution des conflits. Le **Forum femmes, paix et sécurité** (WOFPSEF) a été mis en place pour impliquer les femmes dans les processus de consolidation de la paix, renforcer leur participation et la cohésion sociale, et consolider leurs compétences en matière de plaidoyer. Le WOFPSEF s'est réuni deux fois par mois pour discuter des questions urgentes liées VBG, à la paix et à la sécurité, et pour identifier des solutions possibles. Ces initiatives visent également à promouvoir l'égalité des genres et à renforcer la voix des femmes et leur position au sein de la communauté. Le WOFPSEF a largement contribué à résoudre les conflits au sein de leurs communautés, à promouvoir l'inclusion, la cohabitation pacifique par le biais de l'engagement social, ainsi qu'une paix et une sécurité durables.

Obstacles principaux à la réussite et la durabilité :

- **Manque de considérations transformatrices de genre dans les contextes humanitaires ou d'urgence.** Dans les contextes humanitaires et d'urgence où l'éducation est susceptible d'être perturbée, on peut accorder moins d'importance à une éducation transformatrice de genre²⁹, même si la recherche montre que les filles et les femmes sont souvent parmi les plus vulnérables dans les situations post-catastrophe, qu'elles ont des besoins particuliers et qu'elles sont confrontées à des problèmes de protection spécifiques. Plusieurs rapports, dont le **rapport MEESA sur l'accès continu des adolescentes et des jeunes femmes à l'éducation pendant le COVID-19** de Plan International, soulignent qu'il est essentiel de donner la priorité aux programmes transformateurs de genre en temps de crise, en raison des vulnérabilités multiples auxquelles sont confrontées les adolescentes et les femmes.
- **Manque de considérations inclusives des enfants en situation de handicap lors de la planification des catastrophes.** Les enfants en situation de handicap sont souvent exclus des initiatives de RRC, alors que le fait de les négliger aggrave considérablement leur vulnérabilité³⁰. La planification participative des catastrophes doit impérativement adopter une perspective inclusive et intersectionnelle, les personnes en situation de handicap doivent également être impliquées et formées à l'identification des risques, et la communauté scolaire doit être équipée pour soutenir les EAJ en situation de handicap et leurs besoins en matière de continuité de l'éducation en cas de catastrophe.

26 DRESS (Bangladesh, 2020)

27 E.g., the PASS+ (Burkina Faso, Mali, Niger, 2016-2021), GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), SAGE (Zimbabwe, 2019-2023), et Real Assets through Improved Skills and Education for Adolescents (RAISE) (Philippines, 2013-2018)

28 Education in Emergency in complex context project (Nigeria, 2022 – 2023)

29 D'après les projets examinés. Bien que de nombreux projets aient reconnu dans leurs recommandations que cela devrait être rectifié dans les programmes futurs.

30 C2R2 (Asia, 2017)

PRATIQUE PROMETTEUSE TYPE 4



Environnement d'apprentissage de qualité

Les environnements d'apprentissage de qualité comprennent la construction d'écoles et de lieux d'apprentissage et leur modernisation afin de renforcer leur sécurité en cas de catastrophe. Il s'agit également de construire des installations telles que des toilettes, des cuisines ou des dortoirs adaptés au genre, afin de répondre aux besoins fondamentaux des enfants, des adolescents et des jeunes. Toutes les infrastructures doivent être accessibles de sorte qu'aucun enfant, adolescent ou jeune ne soit exclu de la participation à l'éducation.

Résultats

- Les améliorations physiques des environnements d'apprentissage, telles que la construction d'infrastructures physiques³¹, ont contribué à rendre les espaces éducatifs plus sûrs et plus résistants, ce qui a permis de garantir la **poursuite de l'enseignement dans des situations perturbées**.
- Rendre les infrastructures accessibles a contribué à une éducation inclusive et à de meilleurs résultats d'apprentissage pour les apprenants en situation de handicap.³²
- L'amélioration de l'infrastructure physique des lieux d'apprentissage (par exemple, les écoles et les salles de classe) contribue à **améliorer le bien-être des étudiants et des enseignants dans les écoles**.³³
- Les améliorations physiques peuvent également permettre aux espaces d'apprentissage d'être davantage **adapté au genre** en permettant aux filles de se sentir mieux accueillies et plus à l'aise à l'école, ce qui se traduit par une plus grande motivation et de meilleurs résultats d'apprentissage.³⁴

Facteurs clés du changement

Rendre les bâtiments et espaces éducatifs physiquement sûrs.

Par exemple, l'amélioration des caractéristiques structurelles telles que la réparation des toits, la construction de murs d'enceinte, l'aménagement de terrains de jeux, le traitement des glissements de terrain, l'installation de dispositifs de protection contre la foudre ou l'élévation des terrains scolaires au-dessus du niveau actuel (au-dessus du niveau d'inondation) a attiré plus d'élèves à l'école qu'auparavant, car ils s'y sentaient plus en sécurité³⁵. En ce qui concerne la sécurité de l'éducation en période de conflit, la construction de clôtures pour rendre les écoles plus sûres a été particulièrement fructueuse, garantissant que les écoles demeurent épargnées par les incidents en dépit de l'adversité³⁶. Ces environnements d'apprentissage physiquement plus sûrs ont contribué de manière significative au bien-être mental des enseignants et des étudiants.

ÉTUDE DE CAS

Des écoles plus sûres permettent de réduire l'anxiété et améliorent la concentration

Au **Bangladesh** et au **Népal**, le projet *Strengthening Community Resilience to Disaster through School Safety Initiatives (SCRSSI)* a constaté que l'enseignement perd en efficacité si l'école dispose d'installations matérielles médiocres. Par exemple, la crainte permanente que des catastrophes puissent endommager le bâtiment diminue la confiance des enseignants dans leur enseignement et perturbe la concentration des élèves. Les filles consultées au cours du processus d'évaluation ont confirmé que leur niveau de stress, d'anxiété et de peur diminuait lorsque leurs connaissances en matière de prévention des risques augmentaient parallèlement à l'amélioration des bâtiments scolaires. De nombreuses personnes interrogées ont mentionné que l'une des principales raisons pour lesquelles davantage de filles allaient à l'école était la prise en compte de leurs besoins grâce à la construction de nouvelles toilettes adaptées aux filles et à la mise en place d'un Sanimart (un magasin de serviettes hygiéniques dans chaque école secondaire cible), ce qui a permis de réduire le taux d'absentéisme des filles pendant leurs menstruations. Cela a permis non seulement d'améliorer l'environnement d'apprentissage, mais aussi les résultats scolaires.

Rendre les écoles plus adaptées aux filles.

De nombreuses interventions du programme comprenaient la construction d'installations de gestion des menstruations (lieux sûrs pour se changer et répondre aux besoins menstruels), produisant des résultats positifs tels que l'amélioration du confort dans les écoles et, à son tour, l'augmentation des résultats scolaires et l'amélioration de l'accessibilité à l'éducation pour les filles³⁷. Rendre les espaces éducatifs plus adaptés aux filles implique également la rénovation ou la construction d'installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) adaptés au genre, créant ainsi un environnement d'apprentissage sûr et réduisant les distances à parcourir pour se rendre à l'école.

Améliorer les dispositifs d'hygiène.

Des toilettes et des installations d'apprentissage hygiéniques complètent et soutiennent la continuité de l'apprentissage (en particulier dans les contextes d'après-crise). Par exemple, dans le cadre du *projet ORME*³⁸, mis en œuvre en Guinée après l'épidémie du virus Ebola, l'évaluation a noté une corrélation entre l'amélioration de l'environnement scolaire grâce à des latrines, des réfectoires, des points d'eau et des pratiques d'hygiène améliorées, et l'amélioration des résultats scolaires

31 E.g., Systèmes WASH adaptés au genre, espaces propres et hygiéniques, clôtures autour des écoles, passages zébrés près des écoles, dortoirs près des écoles, rampes d'accès, systèmes d'accès pour les personnes en situation de handicap, dortoirs près des écoles, etc.).

32 Build Back Safer Schools for All (Népal, 2015-2017), C2R2 (Asie, 2017)

33 Build Back Safer Schools for All (Népal, 2015-2017), SCRSSI (Bangladesh, Népal, 2018-2021)

34 Enhancing access and retention of girls in the secondary schools (Tanzanie, 2021-2022), SCRSSI (Bangladesh, Népal, 2018-2021), EQuIP2 and HPP (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, Cameroun, CAR, Niger, Jordanie 2017-2021), GESS, Laos PDR 2016-2019

35 SCRSSI (Bangladesh, Népal, 2018-2021) et le projet Disaster Resilient Equitable School Settings (DRESS) (Bangladesh, 2020)

36 EQuIP2 (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, 2017-2021)

37 Enhancing access and retention of girls in the secondary schools (Tanzanie, 2021-2022), SCRSSI (Bangladesh, Népal, 2018-2021), EQuIP2 et HPP (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, Cameroun, CAR, Niger, Jordanie 2017-2021), GESS, Laos PDR 2016-2019

38 Projet ORME (Guinée, 2016-2017)

des étudiants³⁹. De même, dans les contextes post-séisme, la mise à disposition d'un ensemble holistique de centres d'apprentissage temporaires, d'éducation à la santé, de construction de toilettes temporaires, de réservoirs d'eau et de formation des enseignants a contribué à soutenir la continuité de l'éducation.⁴⁰

Rendre les écoles accessibles.

Des installations telles que l'éclairage, les rampes, les escaliers inclinés et les dalles de sol spéciales pour les enfants en situation de handicap (ESH) ont favorisé l'apprentissage inclusif pour tous et toutes. De telles améliorations peuvent faciliter l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap et, par conséquent, augmenter leur taux de scolarisation.⁴¹

ÉTUDE DE CAS

Des bâtiments accessibles pour garantir un apprentissage de qualité pour tous et toutes

Au Népal, le projet *Build Back Safer Schools for All* comprenait la construction d'écoles accessibles pouvant accueillir des étudiants souffrant de déficiences visuelles et de surdité.

Les travaux comprenaient la mise à disposition d'ampoules électriques pour indiquer l'incidence d'une catastrophe aux étudiants souffrant de surdité ou malentendants, des salles de classe plus grandes que d'habitude pour accueillir des rampes le long des murs des salles de classe afin de faciliter la mobilité des personnes en difficulté, et des vérandas avec des carreaux spéciaux pour aider les personnes souffrant de déficiences visuelles. Des rampes ont également été construites pour assurer l'accès des fauteuils roulants.

L'amélioration des installations structurelles (bâtiments scolaires sûrs, cours de récréation, murs d'enceinte et murs de soutènement pour réduire les risques de glissement de terrain) et non structurelles (WASH, accès facile pour les PSH, terrains de jeu, laboratoires, installations informatiques, kits pédagogiques, matériel d'apprentissage, mobilier, équipements sportifs et musicaux) a permis d'améliorer l'expérience éducative pour tous. L'un des étudiants en situation de handicap a déclaré que depuis le tremblement de terre, il craignait que son école ne s'effondre. Les améliorations apportées aux bâtiments scolaires ont permis de le rassurer et l'ont incité à encourager ses amis à retourner à l'école. Il a fait remarquer que lui et son ami en situation de handicap peuvent se sauver si le voyant d'alerte s'allume.



Toilettes et coin d'information pour adolescents sur la gestion de l'hygiène menstruelle à l'école

Obstacles à la réussite et la durabilité :

- **Les améliorations physiques sont un facteur important de l'éducation inclusive et de la continuité de l'éducation, mais elles ne suffisent pas à elles seules.** Il convient de noter que pour améliorer l'accès des PSH et la fréquentation scolaire, des infrastructures accessibles ne suffisent pas. Par exemple, au Népal, le projet *Build Back Safer Schools for All* a noté que les enseignants ont besoin d'une formation spécifique pour changer leurs attitudes, apporter un meilleur soutien aux élèves en situation de handicap, ou encore fournir un soutien psychosocial aux personnes dans le besoin en période de post-catastrophe. Cela peut également s'appliquer à la construction d'installations WASH sensibles au genre. En soi, les installations physiques ne peuvent pas surmonter les normes sociales qui empêchent les filles et les femmes de participer à l'éducation pendant leur période d'activité. Cependant, leur contribution à l'amélioration de la sécurité et du confort des filles est significative.

39 Le rapport d'évaluation ne fournit pas d'autres détails concernant les statistiques des types de résultats scolaires et les causes ou explications possibles de cette corrélation. Toutefois, il convient de noter que ce projet a permis de nombreuses interventions, notamment la formation des enseignants et le soutien à l'apprentissage à travers des sessions de soutien scolaire pour les enfants.

40 Emergency Relief and Rehabilitation Support for Earthquake Affected Families of Dolakha and Sindhupalchowk Districts in Nepal (2015-2017) et Build Back Safer Schools for All (Népal, 2015-2017)

41 C2R2 (Asie, 2017) et Build Back Safer Schools for All (Népal, 2015-2017)

Anna, 5 ans, joue au docteur et à la patiente avec son amie à l'école maternelle, Laos



PRATIQUE PROMETTEUSE TYPE 5



Programmes d'éducation alternative et non-formelle

Les programmes d'éducation alternative et non formelle offrent aux étudiants une trajectoire parallèle à l'éducation formelle, ou à la place de celle-ci, leur permettant d'accéder à l'éducation formelle ou de la réintégrer plus facilement, de rattraper leur retard scolaire ou de faire la transition vers le marché du travail. Parmi les programmes d'éducation alternative inclus dans les initiatives de Plan International, citons les cours d'apprentissage accéléré (pour rattraper l'apprentissage), les centres d'apprentissage temporaires (par exemple, en situation d'urgence), les centres d'apprentissage communautaires (pour les enfants, les adolescents et les jeunes qui ne peuvent pas suivre l'enseignement formel pendant les heures de cours normales, comme EAJ qui travaillent en tant que saisonniers ou domestiques), les espaces de protection de l'enfance (où les enfants peuvent poursuivre leur apprentissage et recevoir des conseils psychosociaux si nécessaire), et bien d'autres encore.

Résultats

- Les programmes d'éducation alternative ou non formelle soutiennent la continuité de l'éducation et la préparation à l'éducation car ils facilitent l'entrée/la réintégration dans l'éducation formelle ou remplacent l'éducation formelle lorsqu'elle est inaccessible aux EAJ.⁴²
- Les programmes d'éducation alternative ou non formelle soutiennent l'éducation inclusive car ils sont efficaces pour répondre aux besoins des EAJ négligés par l'éducation formelle ou des EAJ qui ne bénéficient pas des voies de l'éducation formelle (en particulier les filles marginalisées).⁴³
- § Les programmes d'éducation alternative tels que les cours après l'école ou les petits groupes d'étude ont amélioré les résultats de l'apprentissage et la qualité des expériences scolaires des EAJ.⁴⁴
- La plupart des interventions qui s'alignent sur les priorités locales, nationales et/ou régionales, avec la collaboration et la coopération des autorités et des ministères pertinents (par exemple, le ministère de l'éducation) ont eu un impact positif sur l'efficacité, l'extensibilité et la durabilité.⁴⁵

42 EQuIP2 et HPP (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, Cameroun, CAR, Niger, Jordanie 2017-2021)

43 GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), Bright Futures (Ethiopie, 2019-2021), SAGE (Zimbabwe, 2019-2023), Seas of Change (SEAS - Cambodge et Thaïlande, 2015-2018), RAISE (Philippines, 2013-2018)

44 GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), BRICE (Ethiopie, Somalie 2018-2022)

45 Support to Response, recovery, and resilience in Borno State, Nigéria (2019 - 2022)



Najma, 11 ans, et sa meilleure amie étudient ensemble

Facteurs clés du changement

Éducation accélérée et stratégies d'éducation «de rattrapage».

Dans l'ensemble des interventions du programme de Plan International, la réorganisation et la condensation du contenu de plusieurs années d'études dans un laps de temps plus court mais intensifié ont aidé les apprenants à rattraper les niveaux d'éducation nationaux et ont rendu la transition vers l'éducation formelle plus accessible. Plan International dispose de modèles uniques d'enseignement accéléré pour différents âges (pré-primaire⁴⁶, enseignement primaire pour la transition vers l'école formelle, et apprenants plus âgés pour la transition vers le travail), avec un nombre variable d'années d'études condensées.⁴⁷

L'éducation accélérée s'est avérée efficace dans les contextes de développement et d'aide humanitaire, ainsi que dans les contextes post-crise et de crise prolongée⁴⁸, ce qui suggère qu'elle peut être efficace dans tous les domaines⁴⁹. La **collaboration et l'approbation de l'éducation accélérée par les autorités officielles ou les gouvernements** ont favorisé les transitions vers l'éducation formelle ou l'approbation de la certification finale par les autorités. La collaboration avec les autorités pertinentes a amélioré la durabilité et l'impact des programmes d'éducation alternative⁵⁰.

ÉTUDE DE CAS

Préparation des écoles

Le programme multi-pays (**Laos, Cambodge et Tanzanie**) *LEARN-Summer Pre-primary (SPP)* vise à améliorer la préparation à l'école des enfants défavorisés qui n'ont pas accès à l'enseignement pré-primaire afin de mieux les préparer à l'entrée à l'école et à la réussite scolaire. Les résultats des évaluations indiquent que l'intervention a amélioré la préparation à l'école, la scolarisation à temps et l'achèvement de la première année, ainsi que la résilience des enfants exposés à l'adversité pendant la petite enfance.

ÉTUDE DE CAS

Durabilité, évolutivité et Impact

Au **Nigéria**, le projet *Support to Response, recovery, and resilience in Borno State (2019-2022)* visait à créer des opportunités pour les enfants non scolarisés d'apprendre les notions de base de calcul et d'alphabétisation et de faire la transition vers le système d'éducation formel ou de s'inscrire à une formation professionnelle. Le projet a soutenu le ministère de l'Éducation pour développer et piloter un **programme scolaire accéléré (EA)**, notamment une politique et un kit de formation des enseignants. À la fin de l'intervention, le nouveau programme a été certifié et contribuera à harmoniser toutes les interventions d'éducation accélérée dans le pays.

46 Programme mondial et modèle d'influence de Plan International Je suis prêt ! Programme d'enseignement préprimaire accéléré

47 E.g., Dans le EQUIP2 et HPP (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, Cameroun, CAR, Niger, Jordanie 2017-2021) a condensé deux années de contenu d'apprentissage en une année, ce qui a donné des résultats positifs.

48 Le projet Burundian and Congolese refugees have access to quality and holistic protection services in refugee camps in Tanzania (2018-2019) s'est déroulé dans des camps de réfugiés; et le HPP et EQUIP (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, Cameroun, CAR, Niger, Jordanie 2017-2021) s'est déroulé dans des contextes humanitaires et de développement.

49 Le nexus humanitaire, développement et paix privilégie le travail nécessaire pour répondre de manière cohérente à la vulnérabilité des personnes avant, pendant et après les crises. Ce lien s'inscrit dans la continuité des efforts déployés depuis longtemps dans les domaines de l'humanitaire et du développement, tels que la "réduction des risques de catastrophe" (RRC), "lien entre l'assistance, la réhabilitation et le développement" (LRRD), "l'agenda de la résilience" et l'intégration de la sensibilité aux conflits dans toutes les réponses.

50 LEARN-Summer Pre-primary (SPP) - Laos PDR, Cambodge, et Tanzanie, 2014-2024)

ÉTUDE DE CAS

Continuité de l'éducation

En **Afrique de l'Ouest**, le projet multi-pays (*Burkina Faso, Mali et Niger*) Pass+ (2016-2021) visait à accroître l'accès à l'éducation des enfants non scolarisés. L'étroite collaboration avec les ministères de l'éducation a permis de favoriser la transition des étudiants des centres d'apprentissage accéléré vers les écoles formelles, notamment en renforçant les connaissances des enseignants sur l'accompagnement des élèves nouvellement transférés. Le projet a également travaillé avec les autorités régionales pour s'assurer que tous les enfants disposent d'un certificat de naissance pour s'inscrire aux examens nationaux..

ÉTUDE DE CAS

Cours de rattrapage pour soutenir l'apprentissage des filles

En **Ethiopie** et en **Somalie**, le projet *Safe and quality education for girls and boys in displacement situations (BRiCE)* (2018 – 2022) a ciblé les enfants vivant dans des contextes de crise qui sont souvent privés d'accès à une éducation sûre et de qualité. Pour répondre au besoin d'éducation subsidiaire des étudiantes, des cours de rattrapage ont été mis en place sous la forme de sessions périscolaires. Les petits groupes ont bénéficié d'un soutien continu pendant 8 semaines. Les données recueillies ont montré que 100 % des étudiantes ayant participé aux cours de rattrapage avaient amélioré leurs notes. Les commentaires des participantes ont démontré que les filles ont apprécié le format périscolaire de ces sessions car cela leur a permis de bénéficier d'un lieu physique et de temps pour rattraper leurs devoirs, ce dont elles manquent cruellement à la maison du fait des tâches ménagères et des responsabilités qui leur incombent.

Des centres d'apprentissage communautaires ou en petits groupes⁵¹ qui incluent les étudiants les plus difficiles à atteindre et leur offrent un soutien personnalisé et des possibilités d'apprentissage entre pairs⁵²

Ces types de programmes éducatifs peuvent impliquer de petits groupes d'étude supervisés ou accompagnés par des facilitateurs, et la simplification des leçons que les étudiants trouvent difficiles.

Les élèves, en particulier les enfants et les jeunes filles marginalisés, ont trouvé avantageux d'apprendre en petits groupes dans des environnements familiers où ils peuvent interagir avec les éducateurs/facilitateurs de la communauté et leurs pairs.⁵³

ÉTUDE DE CAS

Groupes d'étude pour renforcer les résultats d'apprentissage

En **Sierra Leone**, le projet *Girls' Access to Education: Girls' Education Challenge (GATE-GEC)* (2017-2021) visait à soutenir la scolarisation des filles marginalisées et des enfants en situation de handicap, pour leur permettre d'atteindre leur plein potentiel d'apprentissage, dans un environnement sûr et inclusif, et de réussir la transition vers la poursuite de leurs études et au-delà. De petits groupes d'étude axés sur la lecture, l'écriture et le calcul ont permis aux étudiants de bénéficier d'un soutien scolaire, ce qui a contribué à l'amélioration des résultats d'apprentissage et au renforcement de la confiance en soi et du pouvoir d'action. Les participants ont indiqué que les petits groupes leur offraient plus de possibilités de poser des questions et de mettre en pratique les notions apprises à l'école. Les étudiants ont estimé que les groupes constituaient un espace inclusif où tous les participants avaient les mêmes chances de participer, grâce à l'approche inclusive adoptée par les facilitateurs.

Être à l'écoute des besoins des étudiants.

Le fait de s'engager auprès des étudiants et d'être à l'écoute de leurs besoins peut mettre en évidence les obstacles qui les empêchent de poursuivre leurs études ou de réaliser leur potentiel éducatif. Lorsque les interventions du programme privilégient l'écoute des étudiants, il en ressort que des problèmes tels que les distances, la garde d'enfants ou les conflits d'horaire sont les principaux obstacles à leur éducation⁵⁴. En apportant des réponses ciblées à ces défis, des résultats positifs ont été observés, tels qu'une augmentation de l'assiduité et de l'engagement dans l'éducation, ainsi que des transitions plus aisées entre l'éducation non formelle et l'éducation formelle⁵⁵.

Flexibilité.

La flexibilité a été reconnue comme un élément essentiel des programmes d'éducation accessibles. Il s'agit notamment d'horaires et de modalités d'enseignement flexibles (tels que l'augmentation ou la diminution du nombre de leçons par semaine, la fourniture de manuels d'auto-apprentissage, etc.

Approche de proximité dédiée et personnalisée pour soutenir les étudiants difficiles à atteindre.

Lorsque les éducateurs communautaires ou les mentors ont utilisé des modalités personnalisées de porte-à-porte pour atteindre les étudiants qui n'ont pas accès à l'éducation, les EAJ les plus difficiles à atteindre ont pu participer à l'éducation. L'approche de proximité a permis de garder les EAJ lorsque les mentors ou les éducateurs étaient eux-mêmes issus des communautés difficiles à atteindre, étant alors en mesure d'établir des relations plus étroites avec ces EAJ et ayant reçu une formation sur la manière d'impliquer les EAJ marginalisés.

51 Par exemple, lorsque des groupes d'environ 15 étudiants se réunissent dans leur communauté au niveau du village, réunis par des facilitateurs et des enseignants recrutés et formés localement, comme dans le GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), et Bright Futures (Ethiopie, 2019-2021).

52 Rapport MEESA - Évaluation de l'accès continu des adolescentes et des jeunes femmes à l'éducation pendant le COVID-19 (2020-2021).

53 SAGE (Zimbabwe, 2019-2023) et GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021).

54 SAGE (Zimbabwe, 2019-2023), RAISE (Philippines, 2013-2018), Bright Futures (Ethiopie, 2019-2021).

55 Idem.

ÉTUDE DE CAS

Approche scolaire et extrascolaire modifiée (MISOSA) et programme d'enseignement secondaire ouvert (OHSP)

Aux Philippines, le projet (RAISE) a adopté des approches novatrices appelées **approche scolaire et extrascolaire modifiée (MISOSA)** et **programme d'enseignement secondaire ouvert (OHSP)**. Dans l'approche MISOSA, la classe est divisée en deux groupes : un groupe à l'école avec l'enseignant, qui suit des leçons formelles, et un groupe *en dehors de l'école* avec un enseignant facilitateur dans un lieu autre que la classe, qui propose aux étudiants des supports d'auto-apprentissage (SAP). Dans le cadre de l'OHSP, l'enseignement à distance par auto-apprentissage répond aux besoins d'apprentissage des personnes qui ne peuvent pas assister à des cours réguliers. L'OHSP permet une certaine souplesse dans l'achèvement du programme, les inscrits disposant d'un maximum de six ans pour le terminer, ce qui signifie que les étudiants peuvent l'accélérer ou le ralentir, en fonction de leur situation. Les directeurs d'école interrogés expliquent le taux d'abandon nul obtenu par la mise en œuvre de MISOSA et de l'OHSP. Bien que ces approches soient mieux adaptées aux apprenants indépendants (car elles nécessitent de l'auto-apprentissage), les enseignants et les chefs d'établissement ont souligné que les enseignants aidaient les apprenants de MISOSA/OHSP à acquérir de l'autonomie au fil du temps. Ils l'ont fait par le biais de visites à domicile, de cours particuliers pendant les pauses et d'un soutien à la lecture. Les apprenants interrogés ont indiqué que MISOSA et OHSP les avaient aidés à achever leur scolarité et à passer dans la classe supérieure malgré l'impossibilité d'aller régulièrement à l'école. Ils ont également noté une plus grande motivation à retourner à l'école après une longue absence (par exemple, une grossesse) parce qu'ils pouvaient suivre leur travail scolaire grâce à l'auto-apprentissage à l'aide des SAP.

Obstacles principaux à la réussite et la durabilité :

- Transitions des programmes d'éducation alternative vers l'éducation formelle. Le manque d'infrastructures du système scolaire formel pour accueillir les étudiants prêts à quitter les programmes alternatifs peut créer des classes surchargées. Les enseignants ont alors du mal à gérer les classes et à dispenser un enseignement de qualité, ce qui finit par décourager les apprenants d'aller à l'école. Les interventions d'apprentissage accéléré qui visent une transition vers l'éducation formelle doivent dans le même temps traiter la question de la capacité des systèmes d'éducation formelle, éventuellement par le biais d'une coopération avec les autorités nationales ou régionales chargées de l'éducation. Il est également essentiel que les acteurs de l'éducation formelle (par exemple, les directeurs et les enseignants) qui accueilleront les nouveaux apprenants issus des programmes accélérés disposent des compétences et des connaissances nécessaires pour soutenir les nouveaux arrivants.
- Pour les clubs ou programmes extrascolaires qui prolongent les journées d'école des élèves, il est essentiel de prendre en compte leurs besoins fondamentaux. Par exemple, plus de la moitié des participants au projet GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021) ont estimé que le manque de nourriture durant les groupes d'étude était le point qu'ils appréciaient le moins. Cela souligne l'importance de veiller à ce que les étudiants n'aient pas faim ou soif pendant ces heures prolongées, car cela peut avoir un impact significatif sur leur bien-être et leurs résultats d'apprentissage. Les programmes d'éducation non formelle doivent donc répondre en priorité à ces besoins fondamentaux, tout comme l'éducation formelle (par exemple, des installations sûres, des installations WASH, etc.)

ÉTUDE DE CAS

Approche personnalisée pour atteindre les filles les plus difficiles à atteindre

En Ethiopie, le projet 'Biruh Tesfa' For All, qui signifie «Avenir radieux» pour tous en amharique (2019-2021), visait à mobiliser les filles non scolarisées (âgées de 10 à 19 ans) dans des lieux sûrs réunies par des femmes mentors et des enseignantes recrutées et formées localement. Le recrutement a été effectué par des mentors allant de maison en maison, ce qui leur permet d'identifier les filles éligibles et, si nécessaire, de négocier la participation des filles au programme, ce qui est particulièrement important pour les travailleuses domestiques. Les mentors ont été recrutés dans les communautés du projet et étaient, le plus souvent, des femmes dirigeantes locales ; de nombreux mentors avaient les mêmes expériences que les participantes, ayant émigré dans la région ou étant employées de maison.

Auparavant, l'approche standard pour atteindre ces groupes marginalisés était l'adhésion à des associations communautaires, mais cette stratégie avait tendance à n'atteindre que les personnes ayant accès à de tels groupes. Dans les groupes d'apprentissage de proximité, les filles

ont bénéficié d'une éducation non formelle quatre jours par semaine et d'une initiation à la vie quotidienne et à la finance le cinquième jour. Les participantes ont considérablement amélioré leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul, on a observé une augmentation de la confiance en soi, décrite par les filles comme la capacité de «faire des choses comme les autres».

Le projet a montré qu'il était possible de faire participer les enfants domestiques à l'éducation, à condition de leur proposer des solutions flexibles. Les interventions ont permis de remédier à l'absentéisme prolongé en offrant des possibilités de rattrapage grâce à des sessions supplémentaires, des cours de soutien le week-end et le soutien de mentors dévouées. Plusieurs cycles de recrutement ont été nécessaires pour que les filles nouvellement arrivées aient la possibilité de s'inscrire et que celles qui avaient abandonné puissent se ré-engager.

PRATIQUE PROMETTEUSE TYPE 6



Approche scolaire globale – Soutien de la communauté

Les structures de soutien communautaire comprennent les comités de gestion des écoles ou de l'éducation, les associations de parents, les cercles ou clubs de parents, les réseaux communautaires de personnes en situation de handicap ou les mécanismes communautaires de protection de l'enfance impliqués dans les affaires éducatives locales. Ces structures peuvent renforcer les interventions du programme en favorisant l'adhésion de la communauté, en mobilisant les principales parties prenantes et en soutenant la mission des écoles ou des programmes d'éducation (par exemple, en aidant à trouver des travailleurs pour les projets de construction d'écoles, en organisant des événements communautaires, en aidant les enseignants à établir des relations avec les familles des EAJ ayant bénéficié d'une éducation préscolaire, etc.)

Résultats

- Les structures communautaires ont soutenu la **sensibilisation et le changement des normes** (par exemple, en ce qui concerne l'entrée et le maintien dans l'éducation).⁵⁶
- Les structures communautaires ont soutenu l'**inclusion et le changement transformateur du genre** (par exemple, l'inclusion des enfants en situation de handicap ou des enfants défavorisés dans les activités d'éducation).⁵⁷
- Les structures communautaires ont aidé le personnel des écoles à **identifier directement les cas d'enfants non scolarisés et à faciliter leur (ré)inscription**.⁵⁸



Facteurs clés du changement

Assurer la médiation entre l'école (ou le programme d'éducation) et les familles des EAJ.

Les structures communautaires, telles que les comités de gestion de l'éducation ou les associations de parents, occupent un espace unique entre l'école et le foyer et peuvent servir d'intermédiaire entre les deux. En tant qu'intermédiaires, elles peuvent aider à résoudre des problèmes que les écoles peuvent avoir du mal à résoudre seules. Par exemple, s'il y a des informations à transmettre aux familles des étudiants, ou si les étudiants sont absents de l'école, les membres du comité peuvent se rendre au domicile des familles pour comprendre la situation et trouver une solution.⁵⁹

ÉTUDE DE CAS

Soutien entre parents pour gérer leurs enfants en situation de handicap

Au Zimbabwe, le projet *Creating a Safe and Friendly Environment for Adolescent Girls and Boys* (2016-2019) a mis en place des groupes de soutien entre parents. Ces groupes ont apporté un soutien psychosocial aux parents confrontés aux défis de la prise en charge de la situation de handicap de leurs enfants (ESH). En outre, les **comités de réhabilitation basée sur la communauté** ont été chargés de veiller à ce que chaque ESH en âge d'être scolarisé reçoive un soutien pour aller à l'école. Cela a permis une amélioration remarquable du taux de scolarisation. Dans la région de Kwekwe, par exemple, avant le projet, seuls 10 % des ESH allaient à l'école. Toutefois, après l'intervention, ce chiffre a atteint environ 60 %, ce qui témoigne clairement de l'impact positif sur l'éducation des enfants.

Une bonne connaissance de la localité ou de la communauté.

Lorsque les structures communautaires sont bien connectées et connaissent bien l'environnement local, elles peuvent identifier les interventions les plus efficaces pour soutenir la continuité de l'éducation, créer des changements de normes ou atteindre les EAJ difficiles à atteindre (par exemple, par le biais de visites à domicile des étudiants, de centres communautaires ou de stratégies sans contact telles que la radio et la télévision). La participation des dirigeants communautaires, des bénévoles, des agents de santé, des animateurs de jeunesse, etc. à l'identification des participants est un élément important pour atteindre les familles les plus vulnérables dans les communautés cibles, et l'efficacité de ces stratégies communautaires témoigne de leur valeur.

Yollanda, 12 ans, utilise un téléphone portable pour communiquer avec un éducateur communautaire, Zimbabwe

56 BRICE (Ethiopie, Somalie 2018-2022), GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021),
57 PASS+ (Burkina Faso, Mali, Niger, 2016-2021)

58 PASS+ (Burkina Faso, Mali, Niger, 2016-2021), REACH (Ghana, 2016-2021)

59 Les comités de réhabilitation basée sur la communauté (CRC) sont généralement composés de personnes en situation de handicap, de membres de leur famille, de membres intéressés de la communauté et de représentants des autorités gouvernementales.

ÉTUDE DE CAS

Modèle d'engagement communautaire pour soutenir les filles marginalisées

En **Sierra Leone**, le projet *GATE-GEC 2017-2021* a développé un modèle d'engagement communautaire pour soutenir la scolarisation des filles marginalisées et des enfants en situation de handicap. Le travail positif entrepris avant le projet COVID-19 pour engager les communautés et gagner leur confiance s'est reflété dans la campagne réussie post-COVID-19 de « retour à l'école et de réouverture des écoles en toute sécurité ». 99 % des filles et des enfants en situation de handicap sont retournés à l'école après les six mois de fermeture prolongée. Des réseaux et des initiatives communautaires solides ont été mis en œuvre pour rester en contact avec les enfants durant la période de fermeture des écoles et ont permis d'impliquer les familles lors de la phase de retour à l'école.

ÉTUDE DE CAS

La sécurité à l'école, reflet direct de la sécurité plus globale de la communauté

En **Ethiopie** et en **Somalie**, le projet *BRICE (2018-2022)* (*Safe and quality education for girls and boys in displacement situations in Ethiopia and Somalia*) visait à créer un environnement d'apprentissage plus sûr en mettant en place des **comités de protection de l'enfance (CPE)**. Les membres des CPE, tels que les parents, ont reçu une formation sur la protection des enfants et la création d'environnements d'apprentissage sûrs. Les membres des CPE formés ont animé des séances de dialogue communautaire, en personne et par le biais de programmes radio, afin d'améliorer la cohésion sociale, en reconnaissant que la sécurité dans les écoles était le reflet direct de la sécurité de la communauté au sens large. Les séances ont porté sur le dialogue ouvert entre les genres, la cohésion sociale et le soutien aux groupes vulnérables. Le suivi des dialogues a mis en évidence certaines bonnes pratiques permettant d'amplifier leur effet sur la communauté :

- S'assurer de l'adhésion de la communauté à des activités tangibles qui traitent des risques de protection (par exemple, les plans d'amélioration des écoles) par le biais d'événements de sensibilisation.
- Travailler avec les parties prenantes de la communauté pour inclure des questions d'actualité issues des dialogues communautaires dans les services religieux et les diffuser sur les stations de radio locales afin de garantir la portée des messages.
- Veiller à ce que les discussions des CPE portent sur des questions essentielles et leur permettent de définir les priorités futures en matière de formation et de programmation.

Formation et renforcement des capacités.

Les structures communautaires, telles que les comités communautaires de protection de l'enfance (CPE), peuvent gagner en efficacité lorsqu'elles reçoivent une formation destinée à renforcer leurs capacités. Grâce à la formation, des structures communautaires souvent informelles peuvent devenir fonctionnelles et réussir à identifier, surveiller, signaler et réagir aux incidents survenus dans leur communauté (par exemple, la violence à l'encontre des enfants).

S'appuyer sur ce qui existe et garantir la participation.

L'efficacité et la force de ces approches communautaires, en particulier en période de crise ou d'instabilité, dépendent des structures et des leaders communautaires existants.⁶⁰

L'utilisation des structures, des compétences et des connaissances existantes contribue à la mise en œuvre efficace des mécanismes de réaction rapide. Travailler de manière participative avec les groupes cibles et leurs communautés favorise la durabilité⁶¹

Obstacles principaux à la réussite et la durabilité :

- **Durabilité.** Les organisations communautaires peuvent avoir besoin de formation et de soutien si leurs capacités managériales, techniques et financières sont limitées, notamment en ce qui concerne la gestion des budgets à l'échelle. Cependant, le risque existe que les structures communautaires locales deviennent dépendantes d'un soutien extérieur. Une solution possible consiste à renforcer en profondeur les capacités des personnes qui participent à ces structures et à fournir des moyens de conserver les pratiques et les connaissances acquises par le biais de brochures, de dépliants, d'affiches ou de vidéos.

60 Évaluation MEESA sur le maintien de l'accès à l'éducation des adolescentes et des jeunes femmes pendant le COVID-19 (2020-2021), Zimbabwe Disaster Rapid Response Mechanism (ZDRRM) (2020-2021), BRICE (Ethiopie, Somalie 2018-2022).

61 SAGE (Zimbabwe, 2019-2023), Initiative Safe School au Cambodge (2016-2019), ECHO Integrated Child Protection and Education in Emergency Response Action (Soudan du Sud, 2019-2021), Enhancing access and retention of girls in the secondary schools (Tanzanie, 2021-2022)

PRATIQUE PROMETTEUSE TYPE 7



Distribution de matériel, de fournitures, et de programmes de transferts monétaires (PTM)

Cette intervention consiste à distribuer du matériel comme des fournitures scolaires et des équipements permettant de continuer à étudier à la maison en même temps (et le soir quand il fait noir), ou des dispositions qui répondent aux besoins fondamentaux des enfants, des adolescents et des jeunes (comme la nourriture, l'eau et le matériel d'hygiène) et aux besoins fondamentaux spécifiques des filles (comme le matériel d'hygiène menstruelle) ou des enfants en situation de handicap (comme le matériel d'assistance ou les soins).

Résultats

- La distribution de matériel scolaire a favorisé la **continuité de l'éducation** en aidant les étudiants à poursuivre leurs études ce qui a permis d'éviter les abandons potentiels.⁶²
- La fourniture de matériel scolaire s'est avérée essentielle à la continuité de l'éducation dans les **situations d'urgence**.⁶³
- La distribution de matériel et de fournitures en fonction des besoins spécifiques des EAJ a **favorisé l'inclusion** en permettant aux filles d'aller à l'école pendant leurs menstruations et aux enfants en situation de handicap de participer à l'éducation.
- Les interventions **programmes de transferts monétaires pour l'éducation (PTM)** ont principalement traité des obstacles à l'éducation et à la poursuite des études. En augmentant le revenu des foyers, les PTM les ont aidés à faire face aux coûts financiers de l'éducation et à atténuer potentiellement les mécanismes dangereux d'adaptation, tels que le travail des enfants et les mariages précoces.⁶⁴

Facteurs clés du changement

Les fournitures scolaires incluent notamment des sacs, des stylos, des crayons, des cahiers, des uniformes et des articles de papeterie («kits de retour à l'école»).

Cette disposition améliore l'accès à l'éducation, en particulier pour les filles, les ESH et les enfants issus de communautés marginalisées et financièrement défavorisées⁶⁵. En particulier, la distribution de sacs d'école a été jugée utile pendant la saison des pluies, car ils permettent de garder le matériel d'apprentissage au sec.

ÉTUDE DE CAS

Kits de retour à l'école

En **Égypte**, le projet *Supporting Basic Education for Syrian Refugees and Egyptian Host Communities (TAWASOL)* (2018-2021) visait à améliorer l'accès à l'éducation des enfants vulnérables. Les kits de retour à l'école ont allégé la charge financière pour les parents réfugiés et leur ont permis d'orienter leurs ressources financières vers le paiement d'autres besoins fondamentaux tels que la nourriture et le loyer. Cela a aidé les familles à maintenir leurs enfants à l'école et à éviter les abandons potentiels.

Lampes solaires.

Elles permettent aux étudiants (en particulier aux personnes financièrement défavorisées) de continuer à apprendre à la maison, surtout lorsqu'il n'y a pas d'électricité. Les lampes solaires permettent également aux enfants, aux adolescents et aux jeunes de rentrer chez eux en toute sécurité lorsqu'il fait nuit.⁶⁶

Des manuels d'auto-apprentissage, des manuels scolaires et des livrets pour que les élèves puissent étudier à la maison.

Cela permet aux étudiants de rattraper leur retard et d'apprendre à leur rythme, ce qui leur permet de suivre et de poursuivre leur éducation.



Shuborna, 10 ans, peut étudier la nuit grâce à sa lampe solaire, Bangladesh

62 PIE and Safer School in Sindhuli (Népal, 2018), projets EQuIP2 et HPP (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, Cameroun, CAR, Niger, Jordanie 2017-2021), GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021),

63 Build Back Safer Schools for All (Népal, 2015-2017), Strengthening resilience through Cash for Education in North-East of Nigeria (2017-2019), PASS + (Burkina Faso, Mali, Niger, 2016-2021)

64 Le rôle des Cash et Voucher Assistance dans l'amélioration de l'équité et de l'inclusion des filles et des enfants en situation de handicap dans le cadre de l'ESU (2022)

65 PIE and Safer School in Sindhuli (Népal, 2018), EQuIP2 et HPP (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, Cameroun, CAR, Niger, Jordanie 2017-2021) et GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), REACH (Ghana, 2016-2021)

66 SCRSSI (Bangladesh, Népal, 2018-2021) et ORME (Guinée, 2016-2017)

ÉTUDE DE CAS

Outil MyBook pour l'apprentissage à son rythme

En **Sierra Leone**, suite aux fermetures d'écoles, le projet **GATE-GEC (2017-2021)** a conçu l'outil d'apprentissage à distance MyBook (une ressource d'apprentissage et un cahier d'exercices sur papier) à utiliser par les étudiants lors des groupes d'étude et des sessions de rattrapage, et pour l'apprentissage à distance pendant les fermetures d'écoles. MyBook a été conçu comme un outil dynamique destiné à se prémunir contre toute nouvelle période de fermeture des écoles. Les conseils et la formation ont permis aux éducateurs de soutenir les étudiants à distance par téléphone ou en présentiel pendant les sessions de groupe d'étude. Les enfants ont ainsi pu continuer à apprendre pendant les fermetures d'écoles et ceux qui avaient déjà pris du retard avant la pandémie ont pu le rattraper.

De la nourriture et de l'eau.

Les étudiants ne sont pas tous nourris avant d'aller à l'école, ce qui peut amener à une situation de faim insupportable pendant la journée d'école⁶⁷. Il est donc essentiel pour le bien-être des enfants et la continuité de leur éducation de veiller à ce qu'ils aient de la nourriture à l'école ou dans des endroits proches de l'école (pour ne pas perdre trop de temps à faire l'aller-retour entre l'école et la source de nourriture). Dans le *rapport sur la réponse au cyclone Idai au Malawi, au Mozambique et au Zimbabwe (2019)*, il est indiqué qu'il n'a pas été possible de diffuser des messages sur la violence basée sur le genre (VBG) aux communautés qui n'avaient pas de nourriture, car elles n'étaient pas en mesure de s'engager.

ÉTUDE DE CAS

Collaboration intersectorielle

En Sierra Leone, le projet **GATE-GEC (2017-2021)** a également noté que des efforts supplémentaires étaient nécessaires pour cibler la faim en tant qu'obstacle à l'apprentissage, notamment par le biais d'une collaboration intersectorielle. L'évaluation du projet a fait remarquer que la transformation du genre est une liste tangible d'interventions intersectionnelles. Les modèles permettant de mettre en œuvre les changements les plus systémiques nécessitent une co-création avec les principales parties prenantes dans les domaines de l'éducation, de la protection sociale et de la finance.

Matériel d'hygiène menstruelle.

Les serviettes hygiéniques, les tampons et autres matériels sont essentiels pour que les filles et les femmes puissent gérer leurs menstruations. Dans plusieurs interventions du programme, la fourniture de matériel d'hygiène menstruelle ou de kits de dignité a aidé les filles et les femmes à poursuivre leurs études.⁶⁸

Matériel et soins médicaux pour les ESH.

L'intégration des technologies d'assistance telles que des prothèses auditives et des lunettes rend l'éducation plus accessible aux enfants en situation de handicap.⁶⁹

Programmes de transferts monétaires pour l'éducation (PTM).

Les transferts d'argent liquide se sont avérés bénéfiques à la participation scolaire (taux d'inscription et d'abandon). L'intervention humanitaire devrait chercher à combler le fossé entre l'humanitaire et le développement afin de garantir l'inclusion durable des enfants marginalisés dans l'éducation en examinant comment les bénéficiaires des PTM peuvent être soutenus pour surmonter les obstacles économiques liés à la demande à long terme (par exemple, en établissant des liens entre les PTM spécifiques à l'ESU et les programmes sur les moyens de subsistance) et en reliant les CVA humanitaires à des mécanismes plus larges de protection sociale et de filets de sécurité.⁷⁰

Obstacles principaux à la réussite et la durabilité :

- **Distribution ou retards de livraison.** Si les «kits de retour à l'école» sont livrés trop tard, ils sont moins utiles aux EAJ qui pourraient en avoir besoin. C'est pourquoi la planification, l'achat et la distribution en temps voulu doivent être une priorité.
- **Les enfants en situation de handicap peuvent ignorer comment utiliser le matériel fourni.** Il est nécessaire d'envisager de guider les enfants en situation de handicap et leurs familles dans l'utilisation de l'équipement d'assistance ou du soutien médical qui leur est fourni.
- **Le matériel fourni peut ne pas être adapté à l'infrastructure disponible.** Par exemple, les fauteuils roulants peuvent être utiles pour certains enfants ayant des problèmes de mobilité, mais s'il n'y a pas de rampes d'accès, ils ne suffiront pas. Par conséquent, le matériel destiné aux enfants en situation de handicap doit souvent être proposé dans le cadre d'un ensemble, accompagné d'autres interventions (par exemple, la construction d'espaces physiques ou la formation des enseignants et des étudiants sur une utilisation optimale du matériel/des fournitures).

67 EQuIP2 (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, 2017-2021), Response to Cyclone Idai in Malawi, Mozambique, et Zimbabwe (2019), Bright Futures (Ethiopie, 2019-2021), GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021)

68 Bright Futures (Ethiopie, 2019-2021), GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021)

69 Par exemple, le projet sur la création d'un environnement sûr et adapté pour les adolescents et les adolescentes au Zimbabwe (2016-2019)

70 Le rôle des Cash et Voucher Assistance dans l'amélioration de l'équité et de l'inclusion des filles et des enfants en situation de handicap dans le cadre de l'ESU (2022)

PRATIQUE PROMETTEUSE TYPE 8



Implication de la famille et des aidants dans l'éducation

L'implication de la famille dans l'éducation implique que les parents et les aidants soutiennent la participation de leurs enfants à l'éducation, les encouragent, leur rappellent les avantages de l'éducation et facilitent leur réussite scolaire. Cela signifie également remarquer les signes de détresse, d'absentéisme et de désengagement de l'éducation afin de pouvoir y réagir rapidement avec les enseignants et les autres professionnels concernés.

Résultats

- L'implication de la famille est corrélée à l'amélioration de la **continuité de l'éducation**, comme le maintien à l'école et la poursuite de l'apprentissage en cas de perturbation de l'éducation.⁷¹
- L'implication de la famille est également associée à l'amélioration des **résultats académiques et des résultats d'apprentissage**.⁷²
- L'implication des familles grâce aux dialogues intergénérationnels, des groupes et des associations de parents et d'enseignants (APE), et de clubs d'hommes et de femmes a renforcé le soutien de la communauté en faveur de l'égalité des genres.

Facteurs clés du changement

Sensibilisation et travail coordonné avec les familles et les aidants pour faire valoir l'importance de l'éducation.

Lorsque les familles promeuvent l'importance de l'éducation et s'engagent dans l'éducation de leurs enfants, en particulier les filles, elles ont plus de chances de rester à l'école et de réussir⁷³. Les interventions mettant en œuvre des initiatives de sensibilisation à l'intention des parents et des aidants ont constaté que les adultes transmettaient avec succès ces valeurs et ces messages à leurs enfants⁷⁴. Le travail coordonné avec les familles peut impliquer des cercles de parents ou des sessions d'éducation parentale où les parents ou les aidants peuvent apprendre à mieux soutenir l'apprentissage et le développement de leurs enfants.

Soutien à domicile – les parents et les aidants aident les élèves à étudier à la maison.

Dans l'ensemble des interventions du programme, on a constaté une corrélation entre le travail à la maison et le soutien de la famille sur la nécessité de consacrer du temps à l'apprentissage et l'amélioration des résultats d'apprentissage, en particulier lors des fermetures d'écoles et des perturbations de l'enseignement. Après avoir reconnu l'importance de l'éducation, il est essentiel que les

familles acceptent de laisser leurs enfants consacrer du temps à leurs devoirs ou s'arrangent pour que les EAJ étudient tout en s'occupant de leurs tâches ménagères.

ÉTUDE DE CAS

Les parents, premiers éducateurs

En Equateur, le projet Eduquer en famille / Educando en Familia (2019) visait à travailler avec les familles et les communautés pour promouvoir leur rôle actif en tant qu'éducateurs de leurs enfants. Le projet a enregistré une attention accrue des parents aux notes de leurs enfants et aux processus d'apprentissage, une plus grande responsabilité et ponctualité dans la réalisation des devoirs, ainsi qu'une amélioration des relations intrafamiliales. Les parents ont bénéficié d'ateliers leur permettant de s'informer sur des sujets spécifiques liés à l'éducation des enfants, de discuter avec leurs pairs et d'obtenir des conseils. Au cours de ces ateliers, les participants ont développé des outils concrets pour renforcer leurs capacités en tant que «premiers éducateurs» de leurs enfants.

ÉTUDE DE CAS

Les dialogues intergénérationnels et les clubs d'hommes, des outils puissants pour lutter contre les normes de genre dangereuses

Au Zimbabwe, le programme *SAGE (Supporting Adolescent Girls' Education)* (2019-2023) a créé des clubs d'hommes et organisé des dialogues intergénérationnels pour renforcer le soutien des familles et des communautés en faveur de l'égalité des genres. Cette initiative a non seulement réuni les jeunes hommes et femmes avec d'autres membres de leur famille et de leur communauté, mais elle a également renforcé l'autonomie des jeunes filles en améliorant la compréhension commune de leurs problèmes spécifiques. Les dialogues avec les décideurs au sein de leurs communautés ont permis aux filles et aux garçons d'exercer leur pouvoir et d'identifier des actions positives pour lutter contre les pratiques néfastes et dangereuses. Le rôle des hommes dans ce processus a été crucial. Les clubs d'hommes, ciblant les pères et les maris des filles participant au programme, ont fourni une occasion unique de travailler avec des hommes adultes afin de remettre en question les attitudes et pratiques de genre dangereuses, de réfléchir à une masculinité positive et au rôle joué par des modèles positifs. À la fin de la mise en œuvre, on a constaté que les hommes étaient plus conscients des rôles de genre et des obstacles auxquels les femmes sont confrontées, et qu'ils reconnaissaient l'importance de l'égalité.

71 Stratégie pays de l'Equateur (2019-2023), the Educando en familia /Eduquer en famille (Equateur 2019), TAWASOL (Egypte, 2018-2021), EQuIP2 et HPP (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, Cameroun, CAR, Niger, Jordanie 2017-2021)

72 Le projet MGCubed [29] a démontré la nécessité d'un soutien à domicile pour de meilleurs résultats d'apprentissage : les filles qui bénéficiaient d'une personne qui les aidait à étudier à la maison étaient mieux soutenues pour maintenir ou améliorer leurs résultats en anglais lors des fermetures d'écoles.

73 Stratégie Pays de Plan International Equateur, EQuIP2 et HPP (Burkina Faso, Mali, Guinée, Guinée Bissau, Cameroun, CAR, Niger, Jordanie 2017-2021)

74 Par exemple, PASS+ (Burkina Faso, Mali, Niger, 2016-2021)



Fabián aide sa fille aînée à faire ses devoirs, Équateur

ÉTUDE DE CAS

Soutien à la maison

Au Burkina Faso, au Mali, et au Niger, le **Projet primary Access through Speed Schools (PASS+)** (2016-2021), le taux d'abandon scolaire a diminué et la qualité de l'auto-apprentissage et des devoirs des élèves a été améliorée lorsque les parents et les aidants ont été soutenus pour motiver ou aider leurs enfants à poursuivre leur apprentissage à la maison. Les enseignants ont assuré un soutien continu aux parents et aux soignants par le biais d'appels téléphoniques ou de SMS, en particulier pendant la fermeture de l'école COVID-19, et par le biais d'initiatives en matière d'éducation parentale lorsque des rencontres en présentiel étaient possibles. Un soutien continu aux parents pour qu'ils apportent leur aide et motivent leurs enfants renforce la continuité de l'éducation et améliore les résultats de l'apprentissage.

Obstacles clés à la réussite et à la durabilité :

- **Le taux d'analphabétisme chez les parents et les aidants peut empêcher les familles de soutenir les enfants dans le cadre de l'apprentissage à domicile⁷⁵.** S'attaquer à ce problème nécessiterait des interventions qui dépassent souvent le cadre des interventions des programmes d'éducation ciblant les enfants, les adolescents et les jeunes, puisqu'il s'agit de l'éducation des adultes. Cependant, les leçons tirées du travail de Plan International en matière d'éducation des adultes et les partenariats avec des organisations spécialisées dans l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie peuvent venir compléter les interventions éducatives ciblant les enfants, les adolescents et les jeunes.
- **Les emplois du temps chargés des parents, qui jonglent souvent entre tâches ménagères et travail rémunéré, ne leur laissent que peu de temps et d'énergie pour soutenir l'apprentissage de leurs enfants.⁷⁶** Il s'agit d'un problème systémique profondément enraciné qui nécessite des solutions globales. L'une des approches possibles consiste à apporter un soutien financier aux familles, par exemple sous la forme d'allocations en espèces, afin de leur permettre de réduire leurs tâches professionnelles. Cependant, il est essentiel de reconnaître les défis de durabilité associés à cette stratégie.

75 Rapport MEESA sur l'accès continu à l'éducation des adolescentes et des jeunes femmes pendant le COVID-19 (2020-2021)

76 Play Matters (Rwanda, 2020-2021)

PRATIQUE PROMETTEUSE TYPE 9



Technologie

La technologie a été utilisée dans plusieurs interventions de programmes Plan International pour soutenir les interventions éducatives, en particulier en ce qui concerne les approches d'enseignement et d'apprentissage à distance. L'impact positif de l'utilisation de radios, de la technologie de diffusion par satellite, d'applications de téléphonie mobile telles que WhatsApp et de kits d'apprentissage à domicile (bien qu'il ne s'agisse peut-être pas d'une technologie «numérique», cet outil complète souvent d'autres technologies) a été bien démontré. Les principales considérations prises en compte par les initiatives de Plan International, notamment concernant la technologie, étaient qu'elles devaient réduire, et non exacerber, les inégalités ; que les enseignants sont toujours essentiels ; que l'apprentissage doit être aussi engageant et interactif que possible ; et que les parents et les aidants, qui jouent un rôle crucial dans ce processus, doivent également être équipés afin de pouvoir jouer leur rôle d'enseignants et de facilitateurs de l'apprentissage.



Jeneba, 15 ans, et son petit frère écoutent la nouvelle radio solaire, Sierra Leone

Résultats

- Les technologies, telles que l'utilisation de radios, de téléphones portables et de la diffusion par satellite, sont des exemples d'interventions innovantes qui ont efficacement soutenu l'apprentissage à distance et la **continuité de l'éducation** pendant les perturbations, les situations d'urgence et les crises.⁷⁷
- La technologie a également soutenu les **efforts de sensibilisation** au changement de normes (contribuant ainsi à la **transformation du genre et à davantage d'inclusion**) et à la résilience.⁷⁸
- La technologie a été utilisée avec succès pour apporter un soutien et une formation aux éducateurs et **améliorer** ainsi la **qualité de l'éducation**.^{79,80}

Facteurs clés du changement

Distribution de la radio aux étudiants et diffusion des cours.

La technologie la plus utilisée avec succès a été la radio nationale et communautaire,⁸¹ principalement pour soutenir la continuité de l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles (par exemple, COVID-19).⁸² Lorsque les EAJ sont privés d'éducation pendant plusieurs semaines, il leur est plus difficile de la reprendre et de la poursuivre par la suite. C'est pourquoi des innovations telles que les radios ou autres moyens de soutenir la continuité de l'éducation pendant des périodes temporaires entre les fermetures d'écoles peuvent être très efficaces. En effet, les radios peuvent être utilisées dans des contextes où la couverture Internet est limitée et où l'accès à d'autres solutions d'apprentissage à

distance, notamment les documents imprimés, est faible, ce qui constitue un moyen fiable et efficace d'assurer la continuité de l'éducation.

Compléter les émissions radiophoniques avec des supports d'apprentissage sur papier.

Les supports pédagogique qui accompagnent les émissions radiophoniques ont aidé les étudiants à réviser et à consolider leur apprentissage. Sans cela, il est plus compliqué de suivre les émissions de radio ou d'apprentissage à distance⁸³. Par exemple, dans le cadre du projet Play Matters at Home au Rwanda (2020-2021), 59 % des personnes interrogées ont indiqué que le kit et les épisodes radiophoniques avaient été bénéfiques pour l'apprentissage de leurs enfants.

ÉTUDE DE CAS

Radio et cahier d'exercices pour soutenir l'apprentissage à domicile

En **Sierra Leone**, le projet GATE-GEC (2017-2021), des radios et des cahiers d'exercices ont été distribués pour soutenir l'apprentissage à domicile. L'enquête auprès des participants au projet a montré que les personnes ayant accès aux leçons radiophoniques sans le cahier d'exercices avaient du mal à suivre le contenu. Les enfants en situation de handicap, les orphelins et les filles mères ont trouvé particulièrement difficile d'étudier seuls sans aucun soutien. Pour résoudre ces problèmes, un cahier d'exercices a été élaboré et distribué. Presque tous les participants ont trouvé les radios et les cahiers d'exercices distribués suffisants, appropriés et utiles.

77 GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), et rapport MEESA (2020-2021)

78 SCRSSI (Bangladesh, Népal, 2018-2021), Play Matters (Rwanda, 2020-2021)

79 Au Népal, des appareils mobiles de type smartphone ont été utilisés par les enseignants pour regarder des vidéos de formation des enseignants téléchargeables (accessibles également hors ligne), en visionnant des enregistrements de leur façon d'enseigner, ce qui s'est avéré particulièrement efficace lorsque cela était suivi par des cercles de réflexion et d'apprentissage (ACAE) pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage ("Promoting Inclusive Education (PIE)" et Safer School in Sindhuli (Népal, 2018).

80 Mélanges ! Un guide sur la façon de combiner l'apprentissage en présentiel et à distance pour le développement professionnel des éducateurs. <https://blend-on.org>

81 Le rapport sur le rôle des technologies éducatives pendant et après la pandémie de COVID-19 [21] indique que "dans tous les programmes de Plan, l'outil le plus utilisé était la radio nationale et communautaire", ce qui a été confirmé dans les examens de projets réalisés pour cette méta-évaluation.

82 GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), Évaluation MEESA sur l'accès continu à l'éducation des adolescentes et des jeunes femmes pendant la période COVID-19 (2020-2021)

83 Play Matters (Rwanda, 2020-2021), GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), Évaluation MEESA sur l'accès continu à l'éducation des adolescentes et des jeunes femmes pendant la période COVID-19 (2020-2021)

Distribuer des radios aux communautés et organiser des émissions de radio, des débats et des campagnes de sensibilisation.

Plusieurs interventions du programme ont utilisé avec succès des émissions de radio pour sensibiliser sur des sujets tels que l'éducation à la réduction des risques et à la résilience⁸⁴, l'éducation parentale (comme l'enseignement aux parents des pédagogies positives) et l'importance de l'éducation⁸⁵. Les messages diffusés comprenaient des informations sur les causes profondes du manque d'accès à l'éducation ou du taux élevé d'abandon scolaire (comme le mariage précoce ou le travail des enfants qui sont corrélés à la non-scolarisation).

Compléter l'apprentissage à distance par un soutien de l'enseignant ou une participation des parents.

Les programmes d'apprentissage à distance couronnés de succès (par exemple, par le biais de sessions radiophoniques) comprenaient un soutien aux enseignants (explication de l'émission et sessions interactives avec les enfants) ainsi qu'une participation des parents. Le rapport de Plan International sur le rôle des technologies éducatives pendant et après la pandémie de COVID-19 confirme que les émissions radiophoniques sont plus efficaces lorsqu'elles sont accompagnées par des facilitateurs et une ligne téléphonique d'urgence permettant aux enfants de poser des questions. Il peut également s'agir de centres d'apprentissage communautaires ou de petits groupes d'apprentissage où les élèves peuvent bénéficier d'un soutien similaire.

Utilisation d'appareils mobiles et de smartphones pour organiser et soutenir la formation des enseignants.

Les enseignants ont utilisé efficacement les smartphones et autres appareils mobiles pour regarder des vidéos de formation des enseignants qu'ils ont téléchargées (accessibles également hors ligne) et pour revoir des enregistrements de la manière dont eux-mêmes ou leurs pairs enseignent. Cette méthode s'est avérée particulièrement efficace lorsqu'elle était suivie de cercles de réflexion et d'apprentissage visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage.⁸⁶ Les enseignants ont apprécié la possibilité d'apprendre «à tout moment et en tout lieu», ce qui leur permet de contrôler leur propre processus d'apprentissage.

ÉTUDE DE CAS

Approche mixte pour un développement professionnel continu (DPC) réussi

Au Zimbabwe, le projet SAGE (2019-2023) a déplacé les sessions de DPC pour les éducateurs communautaires (EC) sur WhatsApp lorsque les restrictions du COVID-19 ont interdit les réunions en présentiel. Cette approche a permis d'intégrer des tâches hors ligne, que les EC pratiquaient avant la formation à distance sur WhatsApp. L'utilisation de WhatsApp a également permis de créer des groupes de soutien entre pairs. Avec l'assouplissement des restrictions COVID-19, le DPC à distance est devenu un modèle de DPC mixte intégrant des sessions en présentiel et un soutien continu en ligne.

ÉTUDE DE CAS

Approche de l'Académie d'auto-apprentissage des enseignants (AAAE ou TSLA en anglais)

Au Népal, les projets *Promoting Inclusive Education (PIE) and Safer School in Sindhuli* (2018) ont utilisé des smartphones pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage grâce à la réflexion et aux cercles d'apprentissage des enseignants (AAAE). L'approche AAAE comprend : 1) Matériel : utilisation d'appareils iPod portatifs comme dispositifs d'apprentissage mobiles et de matériel audiovisuel ne nécessitant pas d'accès à Internet. Les enseignants ont été encouragés à accéder au matériel d'auto-apprentissage à leur propre rythme et à le visionner à nouveau si nécessaire ; 2) le logiciel - le matériel chargé sur les appareils, par exemple, le contenu tel que la démonstration vidéo des approches participatives et centrées sur l'apprenant ; 3) les cercles de réflexion des enseignants animés par un enseignant principal pour partager les leçons apprises et promouvoir l'apprentissage entre pairs.

WhatsApp ou des applications de communication permettant aux enseignants de communiquer avec les parents/aidants.

Dans certaines interventions du programme, WhatsApp a été utilisé par les enseignants et les parents afin de communiquer des informations sur comment soutenir au mieux l'apprentissage de son enfant. Les enseignants prenaient des photos des leçons et des travaux dispensés à l'école et les envoyaient aux parents avec des instructions vidéo pour les aider à accompagner leurs enfants. Les parents renvoyaient ensuite les travaux complétés ainsi que des photos des enfants en train de travailler, ce qui permettait aux enseignants de suivre les progrès des enfants et aux parents d'être plus actifs dans le soutien apporté à leurs enfants⁸⁷.

Technologie de diffusion par satellite.

La technologie satellitaire permet de diffuser des contenus éducatifs à des communautés difficiles à atteindre. Elle a également été utilisée avec succès pour proposer des formations de haute qualité et à grande échelle aux enseignants, sur une base continue afin d'atteindre les enseignants vivant dans les communautés rurales.

ÉTUDE DE CAS

Formation à distance des enseignants pour les communautés difficiles à atteindre

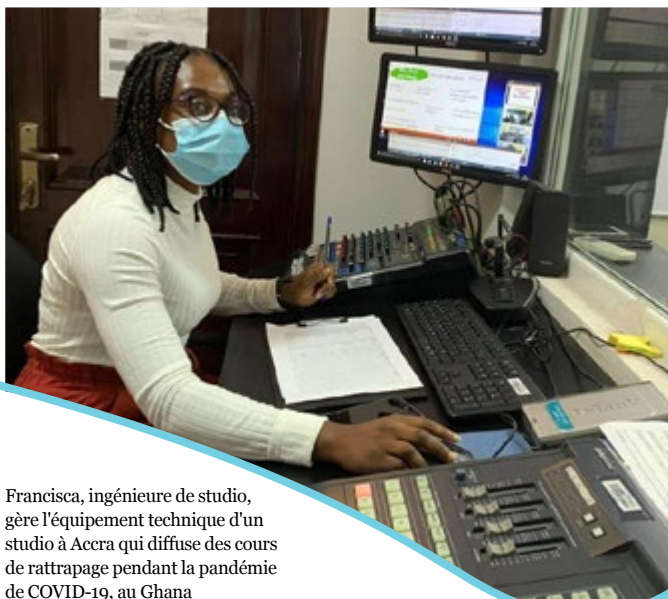
Au Ghana, le projet *Train for Tomorrow (T4T)* (2019-2021) a utilisé la technologie satellitaire et proposé une formation de qualité depuis un studio à Accra à 20 universités d'enseignement dotées de la technologie dans toutes les régions. Cette approche permet à un seul formateur de diffuser des leçons et de former de manière synchrone et interactive des centaines d'enseignants dans plusieurs endroits. Les enseignants qui suivent la formation peuvent poser des questions et interagir avec le formateur. Avec un seul enseignant hautement qualifié, le projet a touché 400 futurs enseignants, répondant ainsi à de multiples besoins, tels que l'augmentation du nombre de nouveaux enseignants disponibles et l'éducation des personnes vivant dans des zones reculées.

84 SCRSSI (Bangladesh, Népal, 2018-2021)

85 GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), Plan International's report on the role of education technology during and post the COVID-19 pandemic, Évaluation MEESA sur l'accès continu à l'éducation des adolescentes et des jeunes femmes pendant la période COVID-19 (2020-2021), SAGE (Zimbabwe, 2019-2023)

86 "Promoting Inclusive Education (PIE)" et "Safer School in Sindhuli (Népal, 2018)

87 Projet TAWASOL [16] et projet "Rawdal", comme mentionné dans le rapport [21]



Francisca, ingénieure de studio, gère l'équipement technique d'un studio à Accra qui diffuse des cours de rattrapage pendant la pandémie de COVID-19, au Ghana

Partenariats avec les gouvernements et les autorités pertinentes.

Le soutien des pouvoirs publics peut contribuer à garantir une infrastructure numérique et un accès au réseau et aux données mobiles, facilitant ainsi l'utilisation des technologies, en particulier pour les communautés rurales et difficiles à atteindre. Les gouvernements sont également en mesure de proposer un accès gratuit aux sites web et aux applications éducatives et de faciliter les temps de diffusion.⁸⁸

ÉTUDE DE CAS

Télévision d'apprentissage et groupes d'étude après l'école avec diffusion de leçons

In Ghana, le projet *Making Ghanaian Girls Great (MGCubed)* (2017-2021) s'est associé au gouvernement pour mettre en place la Ghana Learning Television (GLTV) pendant la pandémie de COVID-19. Le projet s'est appuyé sur le réseau de diffusion pour proposer un programme d'enseignement à distance de haute qualité via des émissions télévisées nationales préenregistrées sur GLTV, auxquelles les élèves pouvaient accéder grâce à des décodeurs distribués. Les filles qui ont suivi le programme GLTV ont obtenu de meilleures notes en mathématiques et ont été plus assidues à la réouverture des écoles. Les parents ayant une attitude positive à l'égard de l'éducation des filles étaient plus enclins à soutenir leurs enfants qui regardaient la GLTV, et les données indiquent que le fait de regarder la GLTV et d'avoir quelqu'un dans le foyer pour aider à l'apprentissage a permis aux filles de progresser en anglais et en mathématiques pendant les fermetures d'écoles. Des groupes d'étude périscolaires, comprenant des leçons diffusées depuis un studio d'Accra, accompagnées d'une facilitation en personne, ont également été mis en place. Cela a permis aux élèves de bénéficier d'un soutien personnalisé et de renforcer leur confiance en leurs capacités académiques.

Partenariats avec le secteur privé.

Il faut absolument reconnaître les preuves substantielles existantes qui suggèrent que la création de partenariats avec les fournisseurs d'accès à Internet et autres parties prenantes concernées peut **changer la donne pour surmonter les défis de l'accès à Internet et de la disponibilité des gadgets technologiques. Cette stratégie peut accélérer l'accès à des contenus ou à des outils éducatifs gratuits ou peu coûteux (tablettes, téléphones, etc.), ce qui en fait une étape essentielle dans notre paysage éducatif⁸⁹.**

Obstacles principaux à la réussite et la durabilité :

- **Accès à la technologie.** Lorsque l'on utilise la technologie pour soutenir des interventions éducatives, il est essentiel de réfléchir à la manière dont les participants peuvent bénéficier d'un accès continu et équitable⁹⁰. Par exemple, l'initiative d'apprentissage par téléphone mobile incluse dans le *programme SAGE au Zimbabwe (2019-2023)* a connu un succès limité car les filles ont signalé des difficultés d'accès aux téléphones (le fait de ne pas posséder son propre téléphone mobile à utiliser à volonté par exemple). Par ailleurs, les questions d'accès englobent un accès physique à l'appareil et le temps nécessaire pour participer à des sessions d'apprentissage à distance, ce que les tâches domestiques peuvent entraver. Dans ce cas, la sensibilisation et le soutien personnalisés par des mentors ou des petits groupes d'apprentissage en personne peuvent s'avérer plus efficaces.
- **L'efficacité de la technologie ou de l'apprentissage à distance dépend du contexte.** Le *rapport de MEESA sur l'accès continu des adolescentes et des jeunes femmes à l'éducation pendant le COVID-19* en est un bon exemple. Il révèle qu'en Ouganda, les cours à la radio, initialement considérés comme une solution rentable, n'ont pas eu le succès escompté. L'accès limité des enfants aux radios et la mauvaise qualité du signal dans certaines régions ont constitué un défi de taille. Par conséquent, le projet s'est orienté vers une approche plus localisée, en créant de petits groupes dans chaque village où les enfants pouvaient se réunir et **être soutenus par les personnes ayant leur charge⁹¹.**
- **Impossibilité de recharger les appareils ou appareils à court de batterie.** Il est arrivé que les radios distribuées aux élèves se retrouvent à court de batterie.⁹² Une solution possible est de distribuer des **appareils rechargeables à l'énergie solaire.**
- **Les sessions d'apprentissage à distance doivent être organisées à un moment qui convient aux participants.** Il a été démontré que les participants étaient satisfaits des interventions radio, mais qu'il était possible d'améliorer la planification des sessions⁹³. Une meilleure évaluation de la disponibilité des apprenants et des aidants peut résoudre ce problème.

88 Le rôle des technologies éducatives pendant et après la pandémie COVID-19: recommandations pour Plan International

89 Évaluation MEESA sur l'accès continu à l'éducation des adolescentes et des jeunes femmes pendant la période COVID-19 (2020-2021), SAGE (Zimbabwe, 2019-2023)

90 GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), Évaluation MEESA sur l'accès continu à l'éducation des adolescentes et des jeunes femmes pendant la période COVID-19 (2020-2021), et Play Matters (Rwanda, 2020-2021)

91 Évaluation MEESA sur l'accès continu à l'éducation des adolescentes et des jeunes femmes pendant la période COVID-19 (2020-2021)

92 GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021)

93 Par exemple, dans le projet Play Matters (Rwanda, 2020-2021), seulement 43% (n=51) des personnes interrogées dans le cadre de l'enquête finale étaient très satisfaites du temps de diffusion des épisodes, ce qui suggère qu'il y a de la place et un potentiel d'amélioration, car les personnes interrogées (aidants et familles) ont généralement indiqué que les épisodes radiophoniques étaient très utiles pour apprendre des pédagogies ludiques à appliquer avec les enfants. Dans le cadre du projet GATE-GEC (Sierra Leone, 2017-2021), il a également été difficile de couvrir efficacement le programme scolaire en raison du temps d'antenne limité.



Karelys a migré avec sa famille du Venezuela au Pérou

Plus forts ensemble – Approches holistiques et intégrées

Nexus⁹⁴

L'approche Nexus fait référence à une stratégie dans laquelle les interventions vont au-delà des réponses immédiates, telles que le versement d'allocations en espèces ou l'amélioration de l'environnement d'apprentissage, afin d'assurer la continuité de l'éducation sur le long terme. Elle implique également une préparation et une réactivité face aux changements de circonstances, en particulier dans les situations d'urgence. **S'adapter aux contextes changeants.** Souvent, cela s'est fait en formant les enseignants à une pédagogie de qualité et en donnant aux communautés les moyens de maintenir les résultats de l'éducation au-delà de l'intervention immédiate du programme. Par exemple, en Égypte, le *projet TAWASOL* (2018-2021) a pris en compte le développement sur le long terme par le biais d'actions durables en créant des **cercles de parents**, des **clubs pour la paix** et des **formations à l'éducation** et en fournissant des subventions temporaires en espèces. Le rapport d'évaluation finale du projet note que *«les enseignants constituent le nœud de toute transformation durable du système éducatif. Le renforcement des capacités des enseignants est essentiel à la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage, mais il devrait également être le point de départ de la reconstitution du système éducatif et du soutien au changement sur le long terme».*

Apporter des réponses immédiates ainsi que des éléments permettant la continuité de l'éducation. Certaines interventions

du programme dans des zones touchées par une situation d'urgence (catastrophe naturelle ou conflit) sont allées au-delà de la portée des réponses immédiates, en combinant l'aide immédiate avec des initiatives visant à renforcer la préparation aux perturbations futures, telles que l'amélioration des mesures de réponse et la préparation des enseignants et de l'environnement d'apprentissage en cas de nouvelle catastrophe. Au **Zimbabwe**, le *projet ZDRRM* (2020-2021) visait à garantir une réponse rapide face aux catastrophes soudaines, notamment la mise en place de mécanismes de protection des enfants au niveau des communautés et des écoles, la mise à disposition d'abris temporaires, la reconstruction des infrastructures endommagées ; des réponses éducatives sur le long terme telles que la formation des enseignants au soutien psychosocial, la cartographie des risques et l'évaluation de la vulnérabilité des écoles, la prévention de l'exploitation et des agressions sexuelles ; et des protocoles de signalement pour tous les cas de protection identifiés.

Gestion des risques de catastrophe (GRC)

Gestion des risques de catastrophe (GRC) joue un rôle essentiel dans la continuité de l'éducation. Parmi les exemples d'interventions GRC, on peut citer l'amélioration des structures d'apprentissage pour rendre les écoles plus sûres - comme la mise en place de centres d'apprentissage temporaires (CAT) qui offrent un environnement d'apprentissage sûr et propice au lendemain d'une catastrophe, et d'espaces adaptés aux enfants (EAE) qui

94 Nexus se rapporte à des contextes dans lesquels les activités humanitaires, de développement et de consolidation de la paix sont pertinentes (Plan International Les voies de la Résilience).

répondent aux besoins émotionnels et psychologiques des enfants, des adolescents et des jeunes -, la distribution de nourriture, de kits scolaires et de kits de dignité, la sensibilisation des communautés, le renforcement des systèmes de gestion des catastrophes dans les écoles, le renforcement des connaissances et le changement d'attitude des élèves, des enseignants et des directeurs d'école en matière de réduction des risques. La plupart des interventions du programme ont incorporé des interventions GRC, qui ont largement contribué au renforcement de la résilience des écoles et à leur préparation aux catastrophes. Au **Soudan du Sud**, l'*action intégrée de protection de l'enfance et d'intervention d'urgence en matière d'éducation* (2019-2021) visait à améliorer le bien-être des enfants vivant dans un environnement de conflit. La résilience des enfants a été soutenue par une intervention psychosociale dans des espaces adaptés aux enfants. Au **Venezuela** et au **Pérou**, le projet *Pasos Sostenibles* (2019-2021) visait à prévenir la propagation du COVID-19 ainsi que la violence à l'égard des filles, des garçons, des adolescents et des femmes en distribuant des bons alimentaires et en mettant en œuvre des activités de protection des enfants en situation d'urgence (CPSU ou CPIE en anglais).

Les interventions intégrant plusieurs aspects/dimensions

Les interventions intégrant plusieurs aspects/dimensions de la vie des enfants, des adolescents et des jeunes (par exemple, l'éducation, l'hygiène, les droits de l'homme et les compétences financières) ont non seulement été cruciales pour garantir un accès continu à l'éducation pour les enfants et les adolescents, mais ont également permis de répondre à d'autres besoins.



L'intégration de la **santé et des droits sexuels et reproductifs (SDSR)** dans les programmes d'éducation a notamment consisté à mettre en

place des lieux sûrs pour les adolescentes afin de leur apporter un soutien adapté à leurs besoins en matière de gestion de la santé menstruelle, de violence basée sur le genre (VBG), de SDSR, d'éducation complète à la sexualité, de mariage d'enfants, de VIH, etc. Par exemple, au **Zimbabwe**, le projet *18+ Ending Child Marriage* (2016-2019) a permis d'acquérir des connaissances en matière de SDSR. À la fin du projet, la plupart des filles connaissaient leurs droits sexuels et reproductifs et les modes de transmission du VIH et autres IST. Le **rapport MEESA sur l'accès continu à l'éducation des adolescentes et des jeunes femmes** (2020-2021) a constaté que l'intégration d'interventions de soutien clés, WASH et SDSR par exemple, est cruciale pour garantir aux filles et aux jeunes femmes un accès continu à l'apprentissage.



L'intégration de la **protection contre la violence (PcV)** dans les programmes d'éducation a inclus

la formation du corps enseignant et des groupes communautaires à la prévention et à la réponse aux problèmes de protection des enfants et à la VBG, la mise en place de mécanismes de suivi pour prévenir le trafic d'êtres humains, et la création de lieux sûrs pour promouvoir la protection des enfants et sensibiliser sur les questions de violence basée sur le genre en milieu scolaire (VBGMS). Par exemple, en **Sierra Leone**, le projet *GATE-GEC* (2017-2021) a sensibilisé la population à la

protection par le biais de programmes radiophoniques, d'activités de sensibilisation communautaire, d'appels téléphoniques, d'affiches et lors des réunions de l'Association villageoise d'épargne et de crédit (VSLA). Au **Népal**, le *projet d'aide d'urgence et de réhabilitation* (2015-2017) a mis en place des « **cabines de contrôle** » et proposé des formations pour surveiller et prévenir le trafic d'enfants dans les situations d'urgence post-séisme. Ces mesures ont été jugées efficaces pour prévenir et réduire la traite des enfants. En **Équateur**, le *projet Educando en Familia* (2019) a organisé des ateliers pour réduire la violence au sein des foyers et améliorer la communication entre les parents et les enfants



L'intégration du **développement de la petite**

enfance (DPE) dans les programmes d'éducation a aidé les parents à adopter des approches

parentales positives et actives. Au **Rwanda**, le *projet Play Matters at Home* (2020-2021) visait à donner aux parents, aux éducateurs de la petite enfance et aux aidants les moyens d'établir des bases solides et de veiller à ce que le développement et l'apprentissage des enfants âgés de 3 à 6 ans se poursuivent au cours de la campagne COVID-19. Pour ce faire, un kit d'apprentissage par le jeu et des séances de radio ont été mis à disposition. Les parents interrogés ont indiqué qu'ils avaient été inspirés par le kit et qu'ils avaient trouvé de nouvelles idées pour créer de nouveaux jeux pour leurs enfants, en alternant les nouveaux jeux avec ceux inclus dans le kit. Les résultats du projet montrent que les parents sont davantage conscients du rôle essentiel du jeu dans le développement de leurs enfants. Cela a également contribué à modifier l'idée reçue selon laquelle les adultes ne devraient pas jouer avec les enfants⁹⁵.



L'intégration des **Filles, des garçons et des jeunes en tant que moteurs actifs du changement - LEAD** en matière d'éducation a

été systématiquement observée chez les jeunes étudiants qui ont acquis des compétences leur permettant d'occuper des postes de direction et de s'organiser de manière indépendante pour influencer les décisions des autorités en matière d'éducation.



L'intégration des **Compétences et des opportunités pour l'emploi et l'entrepreneuriat des jeunes (SOYEE)** dans les programmes

d'éducation est explicite dans l'évaluation intermédiaire de l'**Équateur Estrategia de Pais FY19-FY23 : Las Niñas Lideran el Cambio**. Le rapport montre que les jeunes qui ont reçu des bourses ont bénéficié d'une formation et, dans de nombreux cas, sont devenus les premiers professionnels de leur famille.



⁹⁵ Des ressources complémentaires démontrent l'importance du jeu pour le développement de l'enfant Apprendre par le jeu (2012)



Remerciements

Ce recueil a été rédigé par Plan International en se basant sur la **Méta-évaluation sur l'éducation inclusive de qualité de la continuité de l'éducation dans tous les contextes**, commandée par Plan International et produite par Ecorys. Le rapport a été co-rédigé par Selina Komers, Valentina Uccioli, Isabel Dawson et Georgie Day, et Lilli Loveday chargée de l'assurance qualité. La méta-évaluation et le Recueil ont été gérés au nom de Plan International par Barbara Scettri, responsable des pratiques EIQ, avec l'appui technique de Yona Nestel, responsable politiques et plaidoyer EIQ, Milena D'Atri, coordinatrice du réseau de EIQ, et Emma Newbatt, spécialiste suivi et évaluation. L'équipe IQE tient à remercier le groupe principal EIQ et tous les collègues Plan International qui ont accepté d'être interviewés et ont apporté leur contribution tout au long de la conception, de l'analyse et de la validation de l'étude.

La mise en page du document a été réalisée par Alan Bingle www.forty6design.com

Pour plus d'informations sur le travail de Plan International en matière d'EIQ, consultez l'adresse suivante Education inclusive de qualité | Plan International (plan-international.org)

À Propos De Plan International

Nous œuvrons pour faire progresser les droits de l'enfant et l'égalité des filles dans le monde entier. Nous reconnaissons le pouvoir et le potentiel de chaque enfant. Mais ce potentiel est souvent étouffé par la pauvreté, la violence, l'exclusion et la discrimination. Et ce sont les filles qui sont les plus touchées. En tant qu'organisation humanitaire et de développement indépendante, nous travaillons avec des enfants, des adolescents et des jeunes, nos sympathisants et nos partenaires pour nous attaquer aux causes profondes des problèmes auxquels sont confrontés les filles et tous les enfants vulnérables. Nous soutenons les droits des enfants de la naissance à l'âge adulte et leur permettons de se préparer et de répondre aux crises et à l'adversité. Nous faisons évoluer les pratiques et les politiques aux niveaux local, national et mondial en mettant à profit notre rayon d'action, notre expérience et nos connaissances. Depuis 85 ans, nous construisons des partenariats puissants pour les enfants et sommes actifs dans plus de 80 pays.

Nous contacter

Plan International
Global Hub
Dukes Court, Duke Street, Woking,
Surrey GU21 5BH, United Kingdom
Tel. +44(0) 1483 755155/Fax: +44 (0) 1483 756505

 Plan-international.org

 Facebook.com/planinternational

 Twitter.com/planglobal

 Instagram.com/plan-international

 LinkedIn.com/company/plan-international

 Youtube.com/user/planinternationaltv

Ce recueil a été
financé par le
Gouvernement
Irlandais

