



RAPPORT 2023

Inclure en toutes circonstances

Une éducation sans interruption pour les enfants
handicapés avant, pendant et après une crise



Remerciements

Ce rapport de plaidoyer est publié par Humanity & inclusion - Handicap International (HI), avec le soutien financier du ministère luxembourgeois des Affaires étrangères et européennes et de l'Agence française de développement (AFD).

Plusieurs membres du personnel de HI ont contribué à la rédaction de ce rapport, en particulier les membres du comité éditorial (par ordre alphabétique) : Anja Andriamorasata, Aurélie Beaujolais, Mara Bernasconi, Sandrine Bohan-Jacquot, Sandra Boisseau, Blandine Bouniol, Arielle Goubert, Bénédicte Lare, Gilles Lordet, Julia McGeown, Valentina Pomatto, Malik Samassekou, Rolando Jr Villamero.

Mickaëla Churchill, consultante externe, a mené des entretiens avec des informateurs clés, recueilli des données et rédigé le rapport.

32 informateurs clés ont contribué à ce rapport en partageant leurs connaissances et leur expérience.

HI tient à exprimer sa profonde gratitude à tous les contributeurs, et reconnaît non seulement la qualité de leur contribution, mais aussi leur esprit d'équipe constructif et leur engagement en faveur de la promotion de l'éducation pour l'inclusion des personnes handicapées.

Liste des acronymes

AFD	Agence française de développement
APD	Aide publique au développement (APD)
CDPH	Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées
DG ECHO	Direction générale de la protection civile et des opérations d'aide humanitaire européennes
DLR	Ressource d'apprentissage numérique
ECW	<i>Education Cannot Wait</i> (« L'éducation ne peut pas attendre »)
FCDO	Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement
HI	Humanity & inclusion - Handicap International
PPR	Programme pluriannuel de résilience
ODD	Objectif de développement durable

ONG	Organisation non gouvernementale
OPH	Organisation des personnes handicapées
OSC	Organisation de la société civile
PDI	Personne déplacée interne
PEI	Plan d'éducation individualisé
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
RRC	Réduction des risques de catastrophes
VSLG	Violence sexuelle et liée au genre
WHS	Sommet mondial sur l'action humanitaire
SPS	Soutien psychosocial
UE	Union européenne
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
WASH	Eau, hygiène et assainissement

Contenu

Table des matières

Remerciements	2
Liste des acronymes.....	2
Messages clés.....	5
L'éducation inclusive des personnes handicapées : prévenir les interruptions avant, pendant et après les crises	8
Continuité de... L'APPRENTISSAGE.....	11
L'éducation est un droit humain, même dans les situations de crise, mais les enfants handicapés subissent des perturbations majeures de leur apprentissage.....	11
Retour à l'école après une crise : enseignements.....	15
Renforcer des interventions multisectorielles, au sein et en dehors de l'école.....	19
Continuité de... L'ENSEIGNEMENT	21
Dans les situations de crise, les membres du corps enseignant jouent un rôle essentiel pour maintenir une éducation inclusive de qualité et favoriser l'épanouissement de tous les élèves.....	21
Soutenir les membres du corps enseignant en leur offrant une formation continue et un accompagnement à l'éducation inclusive en cas de crise.....	24
Comment assurer une préparation inclusive aux catastrophes dans les établissements scolaires ?	25
Les TIC au service d'un enseignement de qualité et inclusif : considérations clés.....	28
Continuité du... FINANCEMENT.....	33
Les lacunes critiques du financement de l'éducation inclusive avant, pendant et après les crises persistent.	33
Un appel à un engagement renouvelé en faveur du financement de l'éducation pour l'inclusion, en toutes circonstances	34
Renforcer les partenariats locaux et les approches participatives	35
Le financement inclusif commence par l'amélioration des systèmes de gestion des données et de l'information	37
Améliorer la coordination le long du nexus urgence-développement	39
Recommandations	41
Références	45

Messages clés



Environ 72 millions d'enfants dans le monde ne sont pas scolarisés en raison de situations d'urgence et de crises prolongées. Parmi eux, 17 % sont des enfants handicapés.

En Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, plus de 13 250 écoles ont fermé leurs portes, dont 6 150 au Burkina Faso.

À Madagascar, les inondations et les cyclones qui ont détruit le matériel pédagogique et les infrastructures ont eu des effets dévastateurs sur la continuité de l'éducation.

En 2022, la plupart des foyers de Gaza (90,4 %) et de Cisjordanie (70,1 %) ont déclaré avoir besoin de cours de rattrapage pour leurs enfants.



Les enfants et les jeunes handicapés sont confrontés à des obstacles considérables pour accéder à l'éducation et s'y épanouir. Ces obstacles sont exacerbés lorsque des crises multiples se chevauchent, comme la prolifération de conflits violents et souvent prolongés, la crise climatique et les épidémies. Il est essentiel de garantir un accès ininterrompu à l'éducation inclusive en toutes circonstances, avant, pendant et après les crises, afin de soutenir ces enfants en améliorant à la fois leur capacité à participer de manière significative à la société et leur employabilité future.



Les risques qu'un enfant subisse des perturbations d'apprentissage pendant une crise sont amplifiés lorsque de multiples facteurs de discrimination s'entrecroisent, notamment le genre, le handicap, l'âge, le statut socio-économique et le statut migratoire.

Dans les foyers touchés par la crise, les besoins éducatifs des enfants handicapés sont encore moins prioritaires, en particulier pour les filles qui sont également touchées de manière disproportionnée par les violences sexuelles et liées au genre, notamment les mariages d'enfants et les grossesses précoces, dont le risque augmente en temps de crise. De nombreuses écoles ne disposent toujours pas d'installations appropriées tenant compte des différences entre les genres, telles que des toilettes séparées, ni de pratiques d'enseignement favorisant le maintien à l'école et l'apprentissage des filles.



Lorsque la fermeture d'une école est inévitable, diverses mesures peuvent être prises pour limiter les perturbations et faire en sorte que tous les enfants puissent retourner à l'école dès que possible, notamment la mise en place de classes de rattrapage adaptées aux besoins individuels, des dispositions visant à rendre l'école et les services associés plus abordables et un soutien psychosocial pour accompagner le retour à l'école.



En cas de crise, la demande en services répondant aux besoins sous-jacents des enfants augmente et nécessite une collaboration intersectorielle (éducation, santé et réadaptation, nutrition, abri, protection, etc.). La mise en place de voies d'orientation au sein de l'école est un moyen de s'assurer que les enfants et les jeunes reçoivent un soutien approprié. Toutefois, lorsque les écoles deviennent inaccessibles, les services communautaires constituent un point d'entrée utile pour accéder à ces services.



Les membres du corps enseignant et le personnel éducatif sont parmi les premiers à intervenir dans les situations de crise, mais ils ont eux aussi du mal à continuer à travailler dans les situations d'urgence. Ils doivent surmonter des obstacles tels que des installations endommagées, du matériel pédagogique insuffisant et des fermetures intermittentes d'écoles, et s'adapter à l'organisation de cours à distance et hybrides. D'une part, les membres du corps enseignant doivent être formés, équipés et préparés à enseigner de manière inclusive dans des circonstances changeantes et difficiles. D'autre part, ils doivent bénéficier de bonnes conditions de travail, d'opportunités de développement professionnel et d'un soutien pour leur santé mentale et leur bien-être.



Les méthodes d'apprentissage à distance, par le biais de la télévision, de la radio ou d'Internet, sont d'excellents outils pour maintenir la continuité de l'éducation en cas de crise. Cependant, elles ne sont souvent ni accessibles ni abordables. Les approches inclusives mixtes qui utilisent à la fois l'apprentissage numérique et les méthodes en face à face sont des solutions optimales pour soutenir tous les apprenants et apprenantes, y compris les personnes handicapées.



Les politiques et plans de réduction des risques de catastrophe (RRC) inclusifs doivent prendre en compte les vulnérabilités et les capacités de tous les élèves et du personnel, y compris les personnes handicapées. Le milieu scolaire joue un rôle essentiel à cet égard en mettant les élèves et les familles en contact avec des services de soutien intersectoriels, en activant des voies de gestion de cas et même en fournissant des abris temporaires.



L'aide mondiale à l'éducation s'est stabilisée au cours des cinq dernières années et près d'un quart des gouvernements ont réduit les ressources publiques consacrées à l'éducation en 2022. Le secteur de l'éducation ne reçoit que 2,9 % du financement humanitaire mondial, alors que l'objectif des Nations Unies est de 4 %. En outre, le financement de l'éducation ne répond souvent pas aux besoins des apprenants et apprenantes handicapés, tandis que les financements ciblés restent limités.



Outre l'augmentation du volume de financement, les dépenses d'éducation doivent donner la priorité à l'équité et à l'inclusion. **Une double approche du financement de l'éducation est nécessaire tout au long du processus de reprise de l'apprentissage.** Les décideurs politiques devraient allouer des fonds à la fois au renforcement de l'inclusion dans les programmes d'enseignement général et à la mise en œuvre de programmes ciblés sur le handicap qui répondent aux besoins spécifiques des apprenants et apprenantes handicapés en matière de soutien.



Le manque de synchronisation entre les efforts humanitaires et les efforts de développement peut poser des problèmes considérables. La fin du financement des projets d'urgence peut entraîner l'interruption de la fourniture de services d'éducation inclusive, les budgets nationaux ayant du mal à couvrir les coûts. Cela compromet en fin de compte la pérennité des résultats de l'éducation inclusive à long terme. Dans le même temps, en raison de l'absence de mécanismes d'investissement stables et à long terme, il est difficile de maintenir les progrès réalisés grâce aux interventions d'urgence et d'encourager l'appropriation locale.



Les acteurs locaux sont souvent le principal moyen d'identifier et d'atteindre les enfants dans les zones reculées ou à haut risque. Ils s'approprient également les initiatives en matière d'éducation et jouent un rôle essentiel dans leur pérennité. **Il est essentiel de donner la priorité au financement pour renforcer les capacités et l'implication des acteurs locaux dans les processus de prise de décision** afin de construire des systèmes éducatifs résilients capables de résister aux crises.



Bien que nous sachions qu'environ 16 % des apprenants et apprenantes souffrent d'un handicap, il peut être difficile de les identifier, en particulier dans les situations de conflit et de catastrophe naturelle. **Des données de qualité et désagrégées (au moins par handicap, genre et âge) constituent la base d'une prise de décision et d'une planification budgétaire éclairées.**



Au-delà de l'éducation dans les situations d'urgence, les gouvernements, les bailleurs de fonds et les acteurs de la société civile doivent travailler ensemble pour faire le lien entre les interventions humanitaires et les projets de développement, et assurer un financement cohérent le long du nexus réponse-relèvement-préparation.

L'éducation inclusive des personnes handicapées : prévenir les interruptions avant, pendant et après les crises

Environ 72 millions d'enfants dans le monde ne sont pas scolarisés en raison de situations d'urgence et de crises prolongées. Parmi eux, au moins 17 % sont des enfants handicapés¹. Pourtant, l'éducation dans un contexte de crise peut être une bouée de sauvetage pour les enfants, car elle leur apporte un soutien psychosocial, leur donne accès à des programmes scolaires d'alimentation et de santé, et leur offre un espace sûr dont ils ont grand besoin, au sein duquel ils peuvent interagir avec leurs pairs et maintenir la routine de l'apprentissage. Il est essentiel de garantir un accès ininterrompu à l'éducation inclusive en toutes circonstances, avant, pendant et après les crises, afin de soutenir ces enfants en améliorant leur employabilité future et leur capacité à participer de manière significative à la société.

Toute personne a droit à une éducation inclusive, équitable et de qualité, quels que soient son genre, sa nationalité, ses origines ethniques ou sociales, sa religion, ses préférences politiques, son âge ou son handicap. Ce droit est protégé par des conventions internationales relatives aux droits humains, qui sont juridiquement contraignantes, comme la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Il est réaffirmé dans l'objectif de développement durable (ODD) 4 du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Cependant, les enfants et les jeunes handicapés se heurtent à des obstacles importants qui les empêchent d'accéder à l'éducation et de s'y épanouir. Au sein du système éducatif, les principaux obstacles sont les suivants : infrastructures inaccessibles, matériel et technologies

inadaptés, programmes inadéquats, manque de formation des membres du corps enseignant pour qu'ils puissent adapter leur enseignement aux différents styles d'apprentissage, problèmes de sûreté et de sécurité, et ségrégation des enfants handicapés dans des environnements distincts. En dehors du système éducatif, on relève d'autres obstacles, tels que la stigmatisation et la discrimination persistantes (y compris au sein des familles) à l'égard des personnes handicapées, l'accès limité à des soins de santé de qualité, le manque de technologies et d'aides techniques, la violence et l'insécurité, les trajets inaccessibles ou dangereux pour se rendre à l'école, et la pauvreté des ménages.

Ces obstacles sont exacerbés lorsque des crises multiples se chevauchent.



La prolifération de **conflits violents, souvent prolongés, a entraîné** une augmentation des fermetures d'écoles et des

déplacements d'élèves. En Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, par exemple, plus de 13 250 écoles ont fermé leurs portes, dont 6 150 au Burkina Faso².



La **crise climatique** multiplie encore les menaces, et ses impacts sur l'éducation sont plus profondément ressentis par les

groupes les plus pauvres et les plus vulnérables³. À Madagascar, les phénomènes météorologiques extrêmes de plus en plus fréquents, tels que les inondations, les cyclones et les sécheresses, peuvent endommager les écoles, les routes, les transports, les hôpitaux et d'autres services publics,

menacer les moyens de subsistance et accroître l'insécurité alimentaire⁴.



Les épidémies, telles que la pandémie de COVID-19, non seulement entravent

l'apprentissage en présentiel, mais mettent également à rude épreuve les systèmes de santé en réduisant la capacité et la disponibilité des services de santé pour tous les enfants, y compris en matière d'intervention précoce et de réadaptation. Cet accès réduit aux services de santé affecte négativement la capacité des enfants à fréquenter régulièrement l'école et à participer activement au processus d'apprentissage.

L'accès à une éducation de qualité est déjà précaire pour de nombreux enfants handicapés, en particulier dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, où les ressources et les services destinés à aider les apprenants et apprenantes handicapés sont souvent limités et inégalement répartis⁵. En 2021, l'UNICEF a estimé que les enfants handicapés étaient 49 % plus susceptibles de n'avoir jamais été scolarisés et 42 % moins susceptibles de posséder les compétences de base en lecture et en calcul que leurs pairs non handicapés⁶. Les difficultés qui empêchent ces enfants d'aller à l'école varient considérablement en fonction de leurs besoins spécifiques et des limites de leur environnement.

Les crises sont souvent complexes, avec de multiples types d'instabilité qui se chevauchent. Elles peuvent prendre différentes formes, allant de crises soudaines telles que des cyclones ou des tremblements de terre, à des situations plus persistantes telles que des conflits prolongés, l'insécurité ou des récessions économiques. Dans les communautés touchées par les crises, les personnes handicapées sont encore plus

marginalisées et connaissent des taux plus élevés de morbidité, de violence et d'abus, d'interruption ou de manque d'accès aux services, d'exclusion sociale et de discrimination⁷.

Les membres du corps enseignant et le personnel de soutien sont parmi les premiers à intervenir dans les situations de crise, mais ils doivent également lutter pour continuer à travailler dans les situations d'urgence. Un soutien est nécessaire pour s'assurer qu'ils sont formés, équipés et préparés à enseigner de manière inclusive dans des circonstances changeantes et difficiles. En outre, les voies d'orientation à l'école sont essentielles pour faire en sorte que les enfants les plus exposés au risque de marginalisation accèdent aux services multisectoriels dont ils ont besoin.

Dans ces contextes mouvants et complexes, les réponses financières internationales peinent souvent à fournir des solutions d'éducation inclusive opportunes et durables. Au-delà de l'éducation dans les situations d'urgence, les gouvernements, les bailleurs de fonds et les acteurs de la société civile doivent travailler ensemble pour faire le lien entre les interventions humanitaires et les actions de développement et assurer un financement cohérent le long du nexus réponse-relèvement-préparation⁸.

C'est pourquoi Humanity & inclusion - Handicap International (HI) appelle les acteurs humanitaires et du développement à travailler ensemble pour maintenir l'enseignement, l'apprentissage et le financement et faire en sorte que tous les enfants et les jeunes, en particulier ceux et celles qui sont handicapés, soient toujours inclus dans l'éducation, avant, pendant et après les crises.

L'éducation inclusive est un « processus de transformation qui garantit la pleine participation de tous les enfants, jeunes et adultes ainsi que leur l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité, en respectant et en valorisant la diversité, et en éliminant toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation » ⁹.

Méthodes

Cette étude repose sur une méthode qualitative. Elle a consisté à mener des entretiens à distance avec des acteurs clés, principalement au Burkina Faso, à Madagascar et dans les Territoires palestiniens occupés. L'étude comprend 22 entretiens avec des experts à différents niveaux, dont des praticiens locaux de l'éducation, des représentants d'organisations de personnes handicapées (OPH), des fonctionnaires et des bailleurs de fonds internationaux. En outre, trois témoignages ont été recueillis auprès d'enfants handicapés qui ont fait part de leur expérience en matière d'accès à l'éducation. L'objectif de l'étude était de comprendre les défis et les opportunités de l'éducation inclusive pour les enfants handicapés dans ces circonstances difficiles et ces contextes de crise. Un examen approfondi des tendances dominantes et de la littérature sur l'éducation inclusive dans les situations d'urgence et de développement a également été réalisé afin de contextualiser les résultats par rapport aux cadres politiques et programmatiques mondiaux.

Avertissement : les données et les faits probants ayant tous été collectés entre juin et septembre 2023, ils ne reflètent donc pas la crise humanitaire sans précédent qui s'est développée à la suite des attaques du Hamas et d'Israël depuis octobre 2023.



Donga, un garçon de 10 ans vivant dans une zone suburbaine de la région d'Analanjirofo, Madagascar. Ici avec sa mère.
©Kalo Aristide Renaldo Debe/ HI

Continuité de...

L'APPRENTISSAGE



L'éducation est un droit humain, même dans les situations de crise, mais les enfants handicapés subissent des perturbations majeures de leur apprentissage.

Les enfants sont beaucoup plus susceptibles de voir leur apprentissage perturbé pendant les crises lorsque de multiples facteurs de discrimination s'entrecroisent, tels que le genre, le handicap, l'âge, le statut socio-économique et le statut migratoire.

Les possibilités d'apprentissage disponibles varient en fonction du type et de la gravité du handicap de l'enfant. Les enfants souffrant d'un handicap intellectuel ou sensoriel modéré à grave (comme les enfants aveugles ou sourds) et les enfants souffrant de graves troubles de la communication ont tendance à rencontrer plus de difficultés à l'école que les enfants souffrant d'un handicap physique¹⁰. Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire et dans les contextes de crise, le soutien et les équipements spécialisés sont souvent rares et privatisés, et les possibilités d'apprentissage à distance sont limitées.

« Pour les enfants ayant des difficultés sensorielles, qu'elles soient visuelles ou auditives, il existe très peu d'installations adaptées, et celles-ci ne sont disponibles que dans les écoles spécialisées situées dans les villes. » (Donnie Zafindranto, HI, Responsable technique de l'éducation inclusive, Madagascar)

Dans les foyers touchés par la crise, les besoins éducatifs des enfants handicapés sont souvent encore moins prioritaires, en particulier pour les filles. Les filles sont également touchées de manière disproportionnée par les violences sexuelles et liée au genre, notamment les mariages d'enfants et les grossesses précoces, dont le risque augmente en temps de crise. De nombreuses écoles manquent encore d'installations sensibles au genre, telles que des toilettes séparées, et de pratiques d'enseignement qui favorisent le maintien à l'école et l'apprentissage des filles¹¹.

Les enfants en âge scolaire déplacés de force vivent souvent dans des zones où l'infrastructure éducative est fragile. Leur capacité à retourner à l'école dans un nouvel environnement dépend de leur statut migratoire et des politiques et mécanismes mis en place dans les communautés d'accueil pour leur permettre de continuer à fréquenter l'école. La qualité des services éducatifs varie dans les différents camps de réfugiés ou de personnes déplacées à l'intérieur de leur pays (PDI), notamment en ce qui concerne le soutien disponible pour l'enseignement dans différentes langues, les dispositifs d'apprentissage inclusifs et l'accessibilité (physique ou en matière de communication). En outre, les enfants et les jeunes qui vivent dans ces camps sont exposés de manière

disproportionnée à la violence, à la stigmatisation et à l'exclusion¹².

Les disparités entre zones urbaines et zones rurales accentuent encore davantage les inégalités en matière d'accès à l'éducation. Les enfants vivant en milieu rural sont davantage exposés au risque d'exclusion, car ils doivent parcourir de longues distances entre leur domicile et l'école, en particulier s'il s'agit d'une école intégrée ou spécialisée, et doivent donc supporter des frais de transport. À Madagascar, un grand nombre

d'écoles spécialisées et de services de réadaptation sont situés dans les centres-villes et sont difficilement accessibles aux ménages ruraux à faibles revenus. La pauvreté peut également désavantager les enfants en ce qui concerne les interruptions d'apprentissage. Au lendemain des cyclones, HI a rencontré des ménages qui ne pouvaient pas payer les frais de scolarité en raison de pertes matérielles importantes, « l'éducation étant reléguée au second plan, derrière la survie »¹³.

Obstacles courants à l'accès à l'éducation en période de crise

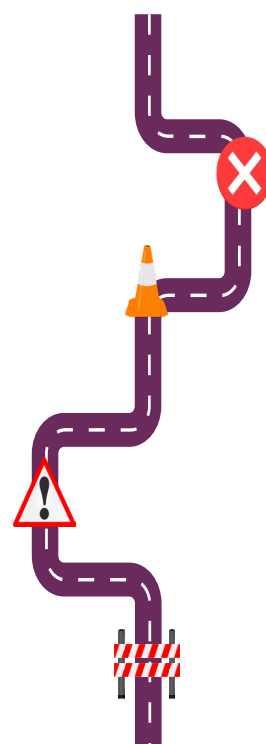
Dans les contextes de crise, les systèmes éducatifs qui étaient déjà faibles et fragiles sont confrontés à des défis supplémentaires. Il est fréquent qu'avant la crise, seul un petit pourcentage d'enfants avait accès à une école locale dotée d'une infrastructure adéquate et de services de santé et de rééducation appropriés. Lors d'une situation d'urgence, ces enfants pourraient ne même plus avoir accès à ces services limités, au moment où ils en ont le plus besoin.

Les dommages causés aux infrastructures notamment les routes, les services de transport et les hôpitaux ont des conséquences durables sur l'apprentissage, car ils entravent l'accès aux services essentiels, notamment les soins de santé, les services d'intervention précoce pour les enfants souffrant de troubles du développement et de handicaps, et la réadaptation. Les déplacements vers ces services sont plus longs et plus coûteux, ce qui incite les élèves à mobilité réduite à abandonner leurs études.

Dans les zones de conflit, **les écoles peuvent être attaquées ou utilisées à des fins militaires**, et mettre en danger la vie des élèves et des membres du corps enseignant. Au Burkina Faso, par exemple, l'ONU a comptabilisé 120 attaques vérifiées contre des écoles dans tout le pays en 2022, en plus de nombreux cas d'enlèvements ou d'attaques contre des élèves, des membres du corps enseignant et d'autres membres du personnel éducatif¹⁴.

Dans les régions où les ressources sont limitées et les conditions précaires, **l'inaccessibilité des infrastructures** est un problème majeur. De nombreuses écoles ne sont pas dotées des fonctionnalités d'accessibilité essentielles : transports, rampes, signalisation et installations d'eau, d'hygiène et d'assainissement (WASH) accessibles. L'absence d'installations tenant compte des spécificités liées au genre, telles que des toilettes adaptées, notamment pour la gestion de l'hygiène menstruelle, peut également conduire les filles handicapées à ne pas assister aux cours. En outre, les possibilités d'apprentissage à distance sont souvent limitées et, lorsqu'elles existent, elles sont rarement adaptées aux personnes handicapées.

Les services de réadaptation et les technologies d'assistance peuvent devenir indisponibles ou inaccessibles pendant une crise. Dans les situations de déplacement, **la perte ou la destruction des aides techniques, telles que les fauteuils roulants ou les appareils auditifs**, est fréquente, et



l'accès aux services de réparation peut s'avérer difficile. Les enfants déplacés à l'intérieur du pays peuvent perdre leur matériel scolaire essentiel, leurs papiers d'identité et leurs aides techniques.

Les enfants et les jeunes touchés par une crise subissent diverses formes de **traumatismes et autres problèmes de santé** pendant la crise, y compris de nouvelles blessures et des handicaps. Les enfants handicapés peuvent se retrouver isolés et marginalisés. Même lorsque les écoles sont disponibles ou rouvertes, les enfants peuvent avoir peur et éviter d'y retourner, d'où le besoin de services de soutien psychosocial pour accompagner leur retour à l'école^{15,16}.

« Certains enfants s'enfuient même sans leur fauteuil roulant, sans leur tricycle, sans leur canne blanche ou sans les tablettes de cours dont ils ont besoin pour l'école. » Bénédicte Lare, spécialiste de l'éducation inclusive, HI, Burkina Faso

L'expérience de Sadil - Obstacles à l'inclusion, à la réadaptation et à l'aide à l'apprentissage, Territoires palestiniens occupés

Sadil est une petite fille de 8 ans atteinte d'autisme, qui vit dans les territoires occupés. Elle a des difficultés à parler et à communiquer verbalement et s'appuie principalement sur le langage corporel et les gestes. Sa famille a du mal à la comprendre, ce qui limite les interactions, en particulier avec ses jeunes sœurs. Les muscles de la main de Sadil sont également faibles, ce qui l'empêche de se laver, de s'habiller et d'aller aux toilettes toute seule. Sadil éprouve un immense plaisir à résoudre des énigmes et à faire des constructions en Lego. Cependant, sa capacité de concentration est limitée, malgré ses bonnes capacités de mémorisation.

Sadil est déscolarisée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ses parents ont constaté que les écoles ordinaires n'étaient ni adaptées aux besoins de leur fille, ni disposées à l'accueillir. De plus, la famille de Sadil devrait payer un auxiliaire de vie scolaire si elle voulait l'inscrire à l'école primaire, un coût qu'elle ne peut pas assumer. La famille ne reçoit aucune aide du gouvernement et son assurance maladie ne couvre pas le coût des services de réadaptation. En outre, les faibles revenus de la famille, encore affectés par les fermetures dues à la pandémie de COVID-19, constituent un obstacle majeur à la fourniture des services de rééducation et d'aide à l'apprentissage dont Sadil a besoin. Le père de Sadil, un réfugié, a un revenu mensuel instable en tant que plombier indépendant.

« Le directeur a dit qu'il ne pouvait pas accepter Sadil si elle n'était pas accompagnée et nous n'avons pas les moyens de payer un auxiliaire de vie scolaire. »

(Le père de Sadil)

Les parents de Sadil se sont donnés beaucoup de mal pour trouver un soutien à l'apprentissage et à la réadaptation. Ils l'ont emmenée dans plusieurs centres privés de la ville, mais ils ont constaté qu'ils ne pouvaient pas payer les séances et le transport, et qu'une séance par semaine n'était pas suffisante. Une fois que sa mère a obtenu son permis de conduire, elle a conduit Sadil dans un centre spécialisé dans l'autisme situé à l'extérieur de leur village. La mère de Sadil a expliqué que les séances d'apprentissage n'avaient pas donné les résultats qu'elle espérait.

Lorsque la pandémie de COVID-19 a frappé, le centre a fermé, coupant brusquement Sadil de toute forme d'apprentissage. La situation a été aggravée par les fréquents bouclages imposés par les forces armées israéliennes dans les zones entourant le village, qui ont gravement entravé la capacité de Sadil à se rendre au centre. L'imprévisibilité de ces fermetures a également perturbé l'accès de Sadil aux séances d'apprentissage fondamentales.

Malgré ces difficultés, la mère de Sadil a tout mis en œuvre pour donner des cours à domicile à sa fille, en essayant de lui apprendre les chiffres et l'écriture. Sadil en est encore à un stade précoce du développement de la motricité fine, et a donc encore du mal à tenir un stylo pour écrire. Sa mère a dû se contenter d'utiliser YouTube sur son smartphone pour aider Sadil à apprendre. Consciente que sa fille avait besoin d'un enseignement spécialisé et de méthodes alternatives telles que l'utilisation d'une tablette pour l'alphabétisation, la mère de Sadil se sentait déchirée entre la nécessité de répondre aux besoins essentiels de la famille avec un revenu irrégulier et celle de répondre aux besoins éducatifs de Sadil.

Retour à l'école après une crise : enseignements

Lorsque les fermetures d'écoles sont inévitables, un certain nombre de mesures peuvent être prises pour limiter leurs effets perturbateurs et faire en sorte que tous les enfants retournent à l'école dès que possible.

1. Proposer des cours de rattrapage inclusifs adaptés aux besoins individuels

Que ce soit dans des structures formelles ou alternatives, pendant ou après les heures de classe, les cours de rattrapage peuvent contribuer à soutenir tous les enfants qui ont pris du retard dans leur apprentissage. Pour les élèves handicapés, il est essentiel d'évaluer leurs besoins d'apprentissage et de déployer des interventions qui soient adaptées à leurs besoins individuels. À Madagascar, les cours de rattrapage à niveau (CRAN) ont aidé les élèves à se remettre de leurs pertes d'apprentissage et à se préparer pour l'année suivante. Ces cours ont également aidé de nombreux élèves déscolarisés, y compris des élèves handicapés, à reprendre leur apprentissage après la fermeture des écoles.

Dans les Territoires palestiniens occupés, les cours de rattrapage inclusifs qui ont été proposés, par exemple, dans le cadre de cours d'été sont devenus une bouée de sauvetage pour les élèves, handicapés ou non, ayant besoin d'acquérir des compétences fondamentales dans les matières de base et de compenser la perte d'apprentissage massive causée par les fermetures d'écoles. Cela répond à un besoin immense : en 2022, la plupart des ménages de Gaza (90,4 %) et de Cisjordanie (70,1 %) ont déclaré avoir besoin de cours de rattrapage pour leurs enfants, avec des proportions plus élevées observées chez les ménages de réfugiés^{17, 18}.

2. Améliorer l'accessibilité financière des écoles et des services associés

Les situations d'urgence plongent de nombreuses familles dans la tourmente financière, en raison de leurs conséquences

sur l'emploi et des pertes matérielles qu'elles provoquent. Même lorsque les écoles rouvrent, les ménages les plus défavorisés peuvent ne pas avoir les moyens d'y envoyer leurs enfants. La mise en œuvre de systèmes de protection sociale adaptés aux chocs, tels que des programmes de transferts monétaires et des régimes d'assurance maladie fiables, peut considérablement alléger les coûts de l'éducation.

« Nous organisons des cours de rattrapage dans la zone C et un enfant en 3ème niveau, atteint de nanisme, n'a pas pu s'inscrire parce qu'il n'avait pas les moyens de payer le transport du village le plus proche jusqu'à son école. » (Amal Barghouthy, responsable technique de l'éducation, Territoires palestiniens occupés)

3. Utiliser une approche intégrant le handicap et tenant compte de l'égalité des genres

Pour les filles handicapées, les perturbations de l'éducation augmentent la probabilité d'être retirées définitivement de l'école, tout en augmentant leur exposition à la violence sexuelle et liée au genre, y compris les grossesses et les mariages précoces¹⁹. Une enquête menée par HI auprès de parents en Cisjordanie et dans la bande de Gaza a révélé que 50 % des participants étaient ouverts à l'idée d'organiser des mariages pour leurs filles handicapées. Nombre d'entre eux y voyaient un moyen de réduire la pauvreté. De même, pour les garçons, la pression exercée pour subvenir aux besoins de leur famille par le biais d'un travail rémunéré a été liée à l'abandon scolaire²⁰. Les campagnes de retour à l'école, comme celles diffusées à la radio et à la télévision après la pandémie de COVID-19²¹, doivent prendre en compte la

diversité des profils des apprenants et apprenantes et tenir compte des différences entre les genres, afin de toucher tous les élèves, et cela qu'il s'agisse de campagnes générales ou d'efforts ciblés de sensibilisation des communautés.

« Dans les familles pauvres, on pousse les jeunes filles à se marier, même contre leur gré. La pression exercée est encore plus forte avec les filles handicapées. »
(Germaine Indianombomazava, AFHAM / Association des Femmes Handicapées de Madagascar)

4. Rendre les écoles plus sûres et plus inclusives pour tous les élèves, les membres du corps enseignant et le personnel éducatif

Pour faire des écoles des lieux plus sûrs et plus inclusifs pour tous les élèves et tous les membres du corps enseignant et du personnel éducatif, il faut commencer par respecter leur statut de personnes protégées en vertu du droit international. À ce jour, 118 États ont approuvé la Déclaration sur la

sécurité dans les écoles et travaillent activement à sa mise en œuvre²². Cette déclaration qui réaffirme le droit de tous les élèves et membres du corps enseignant à bénéficier d'un environnement d'apprentissage sûr, sans craindre d'être attaqués²³ appelle également à la mise en place de systèmes éducatifs sensibles aux conflits, en reconnaissant le rôle clé que jouent les écoles dans la promotion de la cohésion sociale, de la tolérance à l'égard des autres et de l'intégration.

5. Promouvoir l'inclusion sociale positive comme facteur de réussite essentiel du retour et du maintien à l'école

L'inclusion sociale à l'école a un impact significatif sur les résultats d'apprentissage à long terme, d'où l'importance de réduire la stigmatisation, les brimades et la marginalisation. À Madagascar, comme le montre l'étude de cas ci-dessous, le déploiement de classes passerelles inclusives a aidé de nombreux enfants handicapés à retourner à l'école tout en contribuant à réduire la stigmatisation et l'exclusion dans le cadre scolaire.

Étude de cas : classes passerelles inclusives à Madagascar

Le projet « BEA-ZO : droit à l'éducation pour tous », mis en place à Madagascar en 2015 et financé par l'Agence française de développement (AFD), avait pour objectif d'améliorer l'accès à l'éducation pour tous. Il a permis de mettre en œuvre des actions innovantes pour aider les garçons et les filles vulnérables, y compris ceux en situation de handicap, à retourner et à rester à l'école. Auparavant, les enfants atteints de déficiences intellectuelles graves étaient scolarisés dans des unités distinctes au sein d'écoles ordinaires, qui n'envisageaient pas systématiquement leur transition vers des classes ordinaires ou inclusives malgré quelques exceptions²⁴.

En 2016, s'appuyant sur cette expérience, un deuxième projet intitulé « Vers un accès universel des filles et des garçons vulnérables à une éducation primaire de qualité », financé par la Fondation Educate a Child, a introduit un certain nombre d'innovations. Tout d'abord, le groupe cible a été élargi aux enfants souffrant de graves déficiences sensorielles, tels que les enfants sourds ou aveugles. Ensuite, le principe de « passerelle » a été mis en œuvre pour favoriser une approche plus harmonieuse et plus inclusive de l'éducation. Enfin, le projet a apporté un soutien multisectoriel aux élèves grâce à des synergies entre les acteurs scolaires

(santé, éducation, communauté) et les systèmes offrant des services éducatifs personnalisés dans les régions d'Analanjirifo, de Diana, de Boeny et d'Atsinanana.

« Ici, il est avec des enfants du même âge que lui. Il joue au football avec des enfants plus grands. Il joue le rôle de gardien de but et, pendant la récréation, l'enseignant lui donne un sifflet pour jouer. J'ai moi-même remarqué des changements. » (Mère d'un enfant handicapé, école primaire publique d'Amparatanàna)

Les membres du corps enseignant ont reçu une formation sur les bases de l'éducation inclusive, afin de mieux adapter leurs méthodes d'enseignement aux circonstances et aux besoins particuliers de chaque enfant. En mettant en place de petites classes pour les enfants présentant des handicaps graves et des difficultés d'apprentissage, les membres du corps enseignant les aident à acquérir les compétences préalables nécessaires pour intégrer les classes inclusives. Ces classes ont largement contribué à réduire l'exclusion sociale et la discrimination à l'égard des enfants handicapés, tout en dotant les membres du corps enseignant de ressources et d'une formation en matière d'éducation inclusive.

L'expérience de Donga : l'inclusion par « classes passerelles » dans une école primaire publique, Madagascar

Donga est un garçon de 10 ans qui vit dans la banlieue d'Analanjirifo, à Madagascar. Il a beaucoup de difficultés à se concentrer, à communiquer et à se faire comprendre. Il a également des problèmes de vue mais ne porte pas de lunettes, car ses parents n'ont pas les moyens de lui en acheter. Il n'est pas encore totalement indépendant dans sa vie quotidienne, mais depuis qu'il a rejoint la classe relais de l'école du village, il a fait des progrès pour manger, s'habiller et s'occuper de son hygiène personnelle.

Les parents de Donga ont appris l'existence des classes passerelles inclusives en 2019 par l'intermédiaire de sa sœur aînée, grâce à des annonces faites à l'école elle-même. La classe passerelle de l'école primaire publique d'Amparatanàna accueille 24 élèves handicapés (10 filles, 14 garçons) âgés de 6 à 19 ans. Ces élèves présentent divers handicaps, notamment des déficiences mentales, physiques, visuelles et auditives, ou une combinaison de ces handicaps.



Donga et ses amis. ©Kalo Aristide Renaldo Debe/ HI

Certains élèves souffrent de pathologies spécifiques telles que l'autisme, l'infirmité motrice cérébrale ou le syndrome de Down.

Donga n'avait jamais été intégré dans une classe ordinaire auparavant lorsqu'il a rejoint une classe passerelle mise en place dans son école. Ses professeurs ont constaté son développement et son intégration sociale. Il aime aider ses camarades et diriger la classe, mais n'aime pas la solitude.

Chaque matin, sur le chemin de l'école Donga doit traverser une petite passerelle en bois dangereuse avec l'aide d'un adulte. Cela n'est pas toujours possible pendant la saison des pluies et la saison des cyclones, ou si aucun adulte n'est disponible pour l'accompagner puisque ses parents doivent aller travailler. Il manque donc systématiquement la classe ces jours-là.

La scolarité de Donga a également été interrompue pendant plusieurs mois lors de la pandémie de COVID-19 et elle l'est encore parfois pendant des périodes plus courtes durant la saison des cyclones. Malgré ces difficultés, il a pu poursuivre son apprentissage à la maison, avec l'aide de son professeur qui lui déposait ses devoirs après l'école et de ses parents qui l'aidaient à les faire. L'implication continue de son enseignant dans son apprentissage individuel a été essentielle pour soutenir la continuité de son éducation et éviter que ses difficultés d'apprentissage ne provoquent d'autres pertes d'apprentissage.

« En cas de crise, les membres du corps enseignant peuvent transmettre des exercices aux élèves à la maison. Mais si les élèves ne comprennent pas les exercices, ils doivent attendre plusieurs jours pour obtenir l'aide de l'enseignant. » (Florent Magasin, Directeur de l'école d'Ampartanàna)

Pendant la pandémie, la situation familiale de Donga a changé lorsque ses parents ont perdu leur emploi. Dans ce contexte économique difficile, Donga a abandonné l'école, car ses parents n'étaient pas en mesure de payer les frais de scolarité et d'acheter les fournitures scolaires nécessaires. Donga n'a pu retourner à l'école que lorsque la situation économique de la famille s'est améliorée.

De nature sociable, Donga aimerait devenir conducteur de voiture ou de moto dans le futur. Le soutien de sa famille qui comprend les obstacles auxquels il est confronté, et de son professeur lors des fermetures de l'école, lui ont permis de progresser dans son éducation et de s'épanouir.

Renforcer des interventions multisectorielles, au sein et en dehors de l'école

En situation de crise, la demande en soutien augmente dans tous les secteurs, mais l'accès à ces services devient plus difficile.

Les personnes handicapées ont souvent besoin de services et de produits de santé supplémentaires, notamment des technologies d'assistance et des médicaments. Dans les situations d'urgence comme la pandémie de COVID-19, les perturbations des systèmes de santé, qui entraînent des retards dans les soins et une augmentation du coût des services, affectent les personnes handicapées de manière disproportionnée²⁵. Les fermetures d'écoles peuvent avoir un impact négatif sur leur accès aux services de santé vitaux, notamment aux programmes d'alimentation scolaire, au soutien psychosocial, à la réadaptation et à d'autres types de soutien souvent fournis dans ou par l'intermédiaire des écoles, qui contribuent à l'amélioration de la qualité de leur apprentissage, de leur croissance et de leur développement global²⁶.

Un soutien multisectoriel efficace permet de répondre aux multiples besoins sous-jacents des enfants (par exemple, santé et nutrition, logement, et eau, hygiène et assainissement) et d'améliorer la situation de leur foyer et les conditions de leur environnement, qui pourraient contribuer à leur exclusion de l'éducation. La mise en place de voies d'orientation au sein de l'école est un moyen de faire en sorte que les élèves reçoivent un soutien approprié de la part de professionnels qualifiés. Cependant, lorsque les écoles deviennent inaccessibles, les services communautaires tels que les espaces sûrs (voir encadré) constituent un point d'entrée utile pour renforcer les voies d'orientation et l'accès à ces services.

Bonnes pratiques : espaces d'apprentissage et de guérison alternatifs et sûrs dans les Territoires palestiniens occupés

Les « espaces sûrs » comme ceux proposés par l'Institut Tamer pour l'éducation communautaire dans la bande de Gaza, offrent la possibilité aux enfants marginalisés, y compris aux enfants handicapés, de recevoir un soutien psychosocial, de participer à des activités éducatives et de se rétablir par l'art expressif. Ces activités s'efforcent également de promouvoir la protection des enfants, de changer les mentalités et de renforcer les valeurs d'intégration au sein des équipes soignantes, des équipes éducatives et des membres de la communauté.

« Avec les Espaces sûrs, les enfants peuvent être eux-mêmes, quels que soient leurs expériences, leurs capacités ou leur handicap. Nous essayons de briser les stéréotypes négatifs sur les enfants handicapés et de montrer qu'ils peuvent être aussi actifs et productifs que n'importe quel autre enfant. » (Renad Qubbaj, Institut Tamer pour l'éducation communautaire, Directeur général, Territoires palestiniens occupés)

L'expérience de Fatoumata : surmonter les obstacles à l'éducation grâce à un soutien multisectoriel, Burkina Faso

Fatoumata est une jeune fille de 15 ans qui a fait preuve d'une détermination sans faille pour poursuivre ses études malgré les nombreux obstacles qu'elle a rencontrés. Atteinte d'un handicap physique dû à une maladie contractée à l'âge de 2 ans, Fatoumata vit sur un site de personnes déplacées au Burkina Faso, où elle fréquente une école primaire publique.



Fatoumata et son grand-père, devant leur abri, à Windou. ©Dipama Yamba / HI

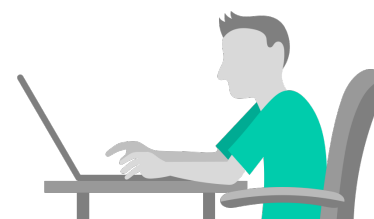
La situation familiale de Fatoumata est très précaire. Ayant perdu son père en bas âge, Fatoumata, ses trois jeunes frères et sa jeune sœur sont pris en charge par son grand-père. En raison de la crise sécuritaire dans leur

village d'origine, toute la famille a été déplacée et vit actuellement sur le site de déplacés internes, dans des conditions extrêmement difficiles.

Le site où ils vivent n'est pas propice à l'apprentissage. En tant que jeune fille handicapée, Fatoumata est exposée à divers dangers, dont les abus sexuels. Le manque de ressources matérielles et financières, et les difficultés qu'elle rencontre pour se déplacer en raison d'un manque d'accessibilité et de l'insécurité ont été des obstacles majeurs à son éducation. En 2022, dans le cadre d'un projet mis en œuvre par HI, Fatoumata a reçu un vélo adapté à ses besoins, qui a considérablement amélioré sa capacité à se déplacer et à aller à l'école, ainsi qu'une aide alimentaire, des fournitures scolaires et un soutien sanitaire. Fatoumata a ainsi pu surmonter certains des défis auxquels elle était confrontée et poursuit sa scolarité avec détermination.

Fatoumata est actuellement scolarisée en CE1 à l'école primaire publique de Windou, où elle obtient de bons résultats scolaires. Malgré les difficultés spécifiques et supplémentaires liées à la crise, son expérience éducative globale reste positive, grâce au soutien de HI, aux encouragements de sa famille et à ses propres efforts.

Fatoumata rêve de devenir enseignante, elle aspire à ce que ses élèves l'appellent « Mademoiselle », et ce projet lui donne la force et la motivation de surmonter les obstacles qui se dressent sur son chemin. Grâce à l'éducation, Fatoumata progresse vers la réalisation de son plein potentiel, malgré des circonstances très difficiles.



Continuité de... L'ENSEIGNEMENT

Dans les situations de crise, les membres du corps enseignant jouent un rôle essentiel pour maintenir une éducation inclusive de qualité et favoriser l'épanouissement de tous les élèves.

Les membres du corps enseignant, y compris les membres itinérants (enseignants et enseignantes mobiles spécialisés dans le travail avec les enfants handicapés), les assistants de classe et les auxiliaires de vie scolaire, ainsi que les volontaires bénévoles de la communauté, doivent surmonter d'énormes obstacles, notamment des infrastructures endommagées, un manque de matériel pédagogique, et la fermeture intermittente des écoles, et s'adapter aux classes à distance et hybrides. Malgré leur contribution inestimable, les besoins des membres du corps enseignant sont souvent négligés et insuffisamment pris en charge dans les interventions en matière d'éducation.

La pénurie de membres du corps enseignant continue d'entraver les progrès vers la réalisation de l'objectif de développement durable n° 4. L'Afrique subsaharienne aurait besoin de 4,1 millions d'enseignants et d'enseignantes supplémentaires pour assurer une éducation primaire et secondaire pour tous²⁷.

Dans les contextes de déplacement, les éducateurs et éducatrices sont confrontés à des défis spécifiques liés aux classes surchargées et à la diversité des besoins d'apprentissage, des langues et des parcours éducatifs²⁸. Les membres du corps enseignant qui deviennent eux-mêmes des réfugiés sont encore confrontés à d'autres obstacles, notamment un accès limité au développement professionnel, à la

certification et à la reconnaissance de leurs qualifications, et doivent parallèlement faire face aux difficultés liées à leur propre déplacement, à l'insécurité, à la violence et aux menaces pour leur sûreté²⁹.

Les contraintes financières en période de crise perturbent souvent le paiement des salaires des membres du corps enseignant, ce qui a un impact sur leur motivation et leur maintien en poste³⁰. À Madagascar, par exemple, où de nombreux membres du corps enseignant sont payés par les familles et les communautés des enfants³¹, la prestation de services sur le site est directement affectée par les chocs économiques et la perte de revenus des ménages.

Tout comme leurs élèves, les prestataires de services éducatifs ont besoin d'un soutien à plusieurs niveaux dans leur environnement de travail³². Il s'agit notamment de ressources financières et matérielles, d'un soutien psychosocial et émotionnel, ainsi que d'opportunités de développement professionnel continu. Malheureusement, dans de nombreux pays, il n'existe pas de formation complète à l'inclusion du genre et du handicap pour les membres du corps enseignant. Cette formation est pourtant nécessaire pour renforcer les compétences des membres du corps enseignant, développer des attitudes positives à l'égard de l'éducation inclusive et convaincre sur sa faisabilité, même dans des contextes d'urgence.

« Il y a maintenant souvent 45 élèves ou plus par classe, et l'on craint que ce chiffre ne soit encore plus élevé l'année prochaine. En termes d'inclusion, cela affecte la capacité des membres du corps enseignant à intervenir au niveau individuel. La plupart des membres du corps enseignant restent sensibles aux besoins des enfants handicapés, mais ils ont du mal à leur accorder toute l'attention dont ils ont besoin. » (Shaher Yaghi, Coordinateur de l'assurance qualité dans les écoles, UNRWA)

Étude de cas : relever les défis de l'accessibilité pour les élèves handicapés dans le camp de réfugiés de Cox's Bazar, au Bangladesh

Il y a maintenant plus d'un million de réfugiés dans le camp de Cox's Bazar, le plus grand camp de réfugiés au monde, qui s'étend sur plusieurs sites sur la côte sud-est du Bangladesh. L'afflux de réfugiés en provenance du Myanmar en 2017 a exercé une pression accrue sur l'ensemble des ressources. Les enfants, handicapés ou non, arrivent en quête d'un refuge, mais ont également besoin du sanctuaire et de la routine d'un environnement d'apprentissage normal.



Enfants dans un centre d'apprentissage temporaire dans l'un des sites du camp de réfugiés de Cox's Bazar, apprenant à soutenir leurs camarades handicapés lors d'une session de sensibilisation. ©HI

Durant l'épidémie de COVID-19 au Bangladesh, les centres d'apprentissage temporaires du camp de réfugiés ont été fermés pendant près de deux ans. Même avant la pandémie, le pourcentage d'enfants handicapés inscrits dans un centre d'apprentissage formel ou informel était

nettement inférieur à celui des enfants non handicapés.

Historiquement, de nombreux problèmes ont ralenti l'identification des enfants handicapés, la création d'environnements accessibles, la formation des membres du corps enseignant à l'éducation inclusive, l'offre de systèmes de soutien inclusifs, le développement de compétences et de matériel pédagogiques inclusifs, et la lutte contre les attitudes négatives et la stigmatisation à l'égard des enfants handicapés et de leurs familles. Ces problèmes sont encore aggravés par le traumatisme subi par les familles et par le fait que les enfants handicapés peuvent avoir laissé derrière eux des aides techniques durant leur déplacement. Le terrain des camps est vallonné et les logements sont surpeuplés et proches les uns des autres, ce qui limite les voies d'accès et ne les rend principalement accessibles qu'aux piétons.

Humanity & inclusion - Handicap International (HI) et ses partenaires, avec le financement d'Education Cannot Wait (ECW), de l'UNICEF et d'Affaires mondiales Canada, travaillent à différents niveaux pour faire en sorte que les enfants handicapés des différents camps de Cox's Bazar puissent accéder à des services d'éducation appropriés et inclusifs. Des efforts sont déployés aux niveaux individuel et communautaire pour élaborer des plans d'éducation ou de réadaptation personnalisés, organiser des activités sportives et récréatives inclusives, et sensibiliser au handicap et à l'inclusion à la

fois les adultes et les enfants de la communauté.

Au niveau des centres d'apprentissage, le travail de HI se concentre sur la formation du personnel éducatif aux approches de l'éducation inclusive en montrant, par exemple, comment rendre les matériels éducatifs accessibles sans engendrer de coûts ou à moindre frais, à partir de matériaux de tous les jours. Le personnel des centres d'apprentissage est également formé à l'identification des besoins des enfants et à leur orientation vers d'autres services si

nécessaire. HI propose, par exemple, des séances supplémentaires d'orthophonie, d'ergothérapie et de physiothérapie pour soutenir le développement global des enfants parallèlement à leurs objectifs éducatifs. En outre, les apprenants et apprenantes handicapés sont inclus dans les évaluations et les activités de suivi. Grâce à ces efforts, les centres sont devenus plus accessibles, tout comme les itinéraires empruntés par les enfants pour s'y rendre, ce qui permet à davantage d'enfants handicapés de pouvoir les fréquenter.

Soutenir les membres du corps enseignant en leur offrant une formation continue et un accompagnement à l'éducation inclusive en cas de crise

Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, il manque cruellement de membres du corps enseignant spécialisés dans l'éducation inclusive, qui soient formés et équipés pour répondre aux besoins des élèves handicapés. Une étude de l'UNICEF à Madagascar a révélé que les membres du corps enseignant des écoles inclusives étaient spécifiquement formés pour enseigner aux enfants souffrant de déficiences auditives, visuelles ou intellectuelles, mais qu'ils ne disposaient pas des ressources nécessaires pour s'adapter à un éventail plus large de handicaps³³. Un enseignant avec lequel nous nous sommes entretenus a fait remarquer que, bien que ses collègues aient été formés aux approches de l'éducation inclusive, son école n'était pas équipée pour accueillir un élève ayant besoin d'une interprétation en langue des signes. Ce manque de ressources tend à être encore plus prononcé dans les régions isolées et mal desservies et dans les situations de déplacement³⁴.

Une formation complète et continue sur l'intégration du handicap est essentielle pour améliorer les compétences des membres du corps enseignant, favoriser des attitudes positives à l'égard de la diversité et convaincre sur la faisabilité de l'éducation inclusive, même pendant les situations d'urgence. Cette formation doit être sensible aux crises, étant donné la nécessité d'adapter rapidement les méthodes d'enseignement à l'évolution des circonstances.

« Au cours de la formation, nous avons discuté de la question de savoir si et quand l'enseignement doit être flexible et quand l'enseignant doit pratiquer l'adaptation pédagogique. » (Florent Magasin, Directeur de l'école d'Amparatanàna, Madagascar).

La formation et l'accompagnement doivent également intégrer des composantes de

soutien psychosocial, de santé, d'hygiène, de sécurité et de protection de l'enfance. Les membres du corps enseignant sont souvent les premiers à intervenir, en soutenant les élèves et les familles dans le besoin³⁵ et en encourageant les orientations. La formation au soutien psychosocial inclusif aide le personnel éducatif à mieux répondre aux besoins sociaux et émotionnels de la diversité des enfants, en particulier de ceux qui risquent d'être traumatisés, et à les mettre en contact avec des systèmes de soutien intersectoriels. Cette formation est essentielle pour prévenir le décrochage scolaire et permettre aux élèves de retourner à l'école après une situation d'urgence³⁶. Il est tout aussi important de reconnaître que les membres du corps enseignant eux-mêmes ont besoin de soutien pour leur santé mentale et leur bien-être. Nombre d'entre eux sont confrontés à la peur, aux menaces et aux traumatismes pendant les crises. Comme le faisait remarquer un enseignant du Burkina Faso, « C'est la peur qui peut empêcher les membres du corps enseignant de poursuivre leur travail pendant une crise : la peur des enlèvements et des menaces. Nous sommes nous-mêmes traumatisés, donc c'est vraiment compliqué ».

Bonne pratique : soutien psychosocial pour la santé et le bien-être des membres du corps enseignant et des élèves dans les Territoires palestiniens occupés

Dans la bande de Gaza et en Cisjordanie, Humanity & Inclusion - Handicap International (HI) propose un SPS continu animé par des conseillers scolaires, au bénéfice des membres du corps enseignant, des parents/soignants et des enfants, handicapés ou non. Cette intervention fait appel à des groupes de pairs parmi les membres du corps enseignant, ce qui leur permet d'entrer en relation et de partager leur expérience. Les

membres du corps enseignant sont également guidés sur la manière de faciliter les activités de SPS inclusives à la fois pour les enfants handicapés et non handicapés dans leurs classes et leurs écoles.

Pour garantir des progrès durables, il est essentiel d'assurer le transfert des compétences, des connaissances et des meilleures pratiques après la fin des interventions. Lorsque les projets arrivent à leur terme, on déplore souvent l'absence de formation de suivi pour les membres du corps enseignant, en particulier pour les nouveaux enseignants et enseignantes ou pour ceux qui travaillent dans les écoles en milieu ordinaire.

L'intégration de pratiques d'enseignement inclusives dans les programmes nationaux de formation initiale et continue est un facteur de réussite essentiel. Il est notamment pertinent d'enrichir les modules de formation continue par une composante d'éducation inclusive et sensible au genre, et de les intégrer au programme de formation des membres du corps enseignant. Cependant, le financement et l'investissement limités peuvent poser problème, en particulier lorsque les projets dépendent du financement de donateurs internationaux

dont les conditions et les cycles peuvent ne pas être adaptés à l'évolution des besoins. Au Burkina Faso, plusieurs informateurs ont parlé des défis financiers liés à la formation continue des membres du corps enseignant après la fin des interventions.

Au-delà de la formation, il existe un besoin plus large de politiques de gestion des membres du corps enseignant, qui soient sensibles aux crises. Ces politiques devraient favoriser de bonnes conditions de travail ainsi que des opportunités de développement professionnel et limiter les risques pour les communautés scolaires pendant les crises, notamment par la réduction des risques de catastrophe (RRC) et la planification d'urgence³⁷. La cartographie des compétences, des ressources et des besoins en formation des membres du corps enseignant peut aider à anticiper et à combler les lacunes en matière de ressources pendant les crises³⁸. Si le ministère de l'Éducation doit jouer un rôle moteur dans l'élaboration de ces politiques et de ces formations, la consultation de professionnels de l'éducation inclusive peut aider à identifier les lacunes et faciliter le transfert de compétences³⁹. En outre, les apprenants et apprenantes, leurs familles et les OPH doivent être systématiquement impliqués à tous les stades de l'élaboration des politiques.

« Notre département ne dispose pas des ressources suffisantes pour assurer la formation continue du personnel enseignant. En général, cette formation est rendue possible grâce à l'appui de partenaires. Cependant, cette aide des partenaires n'est disponible que pour une durée limitée, même en période de crise. » (Marie Nikiema, Direction de la promotion de l'éducation inclusive, de l'éducation des filles et du genre, Burkina Faso)

Comment assurer une préparation inclusive aux catastrophes dans les établissements scolaires ?

À la suite d'une catastrophe, les vulnérabilités des groupes les plus exposés, en particulier des personnes handicapées, s'accroissent. Par exemple, lors d'une évacuation, les personnes handicapées ont souvent du mal à accéder à des informations

d'alerte précoce opportunes et inclusives et à prendre les mesures appropriées pour se protéger⁴⁰. Les communautés scolaires jouent un rôle essentiel en mettant les élèves et les familles en contact avec des services de soutien intersectoriels, en activant des

voies de gestion de cas et même en fournissant des abris temporaires. Cela signifie qu'il faut créer des politiques et des programmes qui optimisent les capacités de réponse et permettent de faire en sorte que personne ne soit laissé de côté.

La réduction des risques de catastrophes (RRC) consiste à « identifier, évaluer et gérer les facteurs de causalité des catastrophes ». Elle met l'accent sur la réduction des risques et sur le fait d'être proactif plutôt que réactif. Humanity & inclusion - Handicap International (HI) pratique une RRC inclusive par le biais d'une double approche qui renforce les systèmes de RRC inclusifs et donne aux groupes à risque, tels que les personnes handicapées, les moyens de participer aux activités de RRC⁴¹.

Au niveau politique, les politiques inclusives de réduction des risques de catastrophe (iDRR) et de gestion des risques visent à abandonner l'élaboration de réponses ad hoc pour passer à une planification structurée et globale de la réponse aux crises, qui profite à tous. Le Burkina Faso, par exemple, a adopté une stratégie nationale pour l'éducation en situation d'urgence (2019-2024) qui prévoit une approche holistique et multirisque. Cette stratégie vise à assurer la continuité de l'éducation pour tous les enfants, à garantir un enseignement et un apprentissage de qualité, et à mettre en place un mécanisme opérationnel de pilotage, de coordination et de suivi/évaluation de l'éducation en situation d'urgence. L'objectif de cette stratégie nationale est d'assurer la continuité de l'éducation pour tous les enfants⁴². Dans les pays où les structures gouvernementales sont décentralisées, il est essentiel de donner la priorité aux mécanismes et aux plans de coordination au niveau local, et de les soutenir, afin de garantir une préparation et

une réponse adaptées au niveau local. Il peut s'agir de mettre en place des groupes de travail communautaires sur la RRC, y compris parmi les groupes les plus exposés, et de renforcer leurs capacités pour qu'ils contribuent aux politiques et aux plans institutionnels de gestion des risques de catastrophes (GRC)⁴³.

Au niveau de la programmation, les plans de préparation et de réduction des risques de catastrophes doivent prendre en compte les vulnérabilités et les capacités de tous les élèves et de l'ensemble du personnel, y compris les personnes handicapées. Dans les communautés locales, il peut s'agir de former des groupes de volontaires pour aider à emmener les enfants handicapés à l'école, de soutenir l'élaboration de plans de RRC pour les écoles⁴⁴, ou de prévoir des kits éducatifs et des aides techniques pour soutenir la poursuite de l'apprentissage après ou pendant une catastrophe.

La formation des membres du corps enseignant à l'élaboration et à l'utilisation des plans d'enseignement individualisés (PEI) est particulièrement utile dans les efforts de préparation. Les PEI fixent les objectifs d'apprentissage spécifiques d'un enfant sur une période donnée, en précisant le matériel et les aménagements nécessaires. Cette formation permet d'identifier les besoins physiques ou sensoriels des élèves handicapés, de préparer les supports matériels et d'impliquer les parents dans la préparation des plans de RRC de l'école et des dispositifs d'apprentissage à distance, en prévision des catastrophes⁴⁵.

« La préparation doit viser à soutenir tous les enfants, et plus particulièrement les enfants handicapés, mais elle doit également former le personnel scolaire et les parents à sa mise en œuvre. » (Hala Saleh, HI, Chef de projet pour l'éducation inclusive en Cisjordanie, Territoires palestiniens occupés)

Bonnes pratiques : une approche globale de l'école pour une réduction inclusive des risques de catastrophes (RRC), Madagascar

À Madagascar, les inondations et les cyclones ont des effets dévastateurs sur la continuité de l'éducation, détruisant le matériel pédagogique et les infrastructures, et créant des conditions dangereuses pour les personnes handicapées, et les abris d'urgence, qui sont souvent des écoles, sont généralement mal équipés pour les accueillir.

Depuis 2017, les projets CARE Madagascar et Humanity & inclusion - Handicap International (HI) ont mis en œuvre trois projets de gestion inclusive des risques et des catastrophes afin de renforcer les capacités de préparation et de réponse pour les populations touchées par les catastrophes naturelles. L'une de ces interventions, appelée MIARO (« Disaster Risk Management is everyone's business, even children's ») et financée par la Direction générale de la protection civile et des opérations d'aide humanitaire de l'Union européenne (DG ECHO), a utilisé une approche globale dans les écoles pour développer les capacités des élèves et des communautés scolaires en matière de RRC inclusive. L'objectif général était d'améliorer la sécurité des écoles et de faire en sorte que tous les élèves puissent mieux faire face aux catastrophes.

Le projet a aidé plusieurs écoles à élaborer des plans de préparation aux situations d'urgence et à mettre en place des comités de gestion des risques et des catastrophes au niveau des écoles. En outre, le projet a permis de créer des clubs de RRC inclusifs, dont les critères d'adhésion visaient à garantir l'équilibre entre les genres et la participation d'enfants handicapés, aux fins de mener des activités extra-scolaires de sensibilisation des élèves. Chaque club de RRC inclusif a reçu un kit contenant du matériel pour mener des activités de réduction des risques, notamment un guide d'activités, des affiches, des drapeaux et des jeux interactifs. Les membres du corps enseignant ont été formés à la RRC inclusive et à l'utilisation des ressources contenues dans le kit.

Ce projet a eu des résultats positifs, notamment la réhabilitation des infrastructures scolaires aux fins d'en améliorer l'inclusivité (installation de rampes et de barres d'appui, par exemple). Les bâtiments rénovés servent un double objectif : ils contribuent à une meilleure continuité de l'enseignement et de l'apprentissage tout en constituant des structures sûres et inclusives pouvant être utilisées comme abris pour les personnes évacuées en cas d'inondations ou de cyclones. De plus, un système d'alerte inclusif et des plans d'évacuation identifiant les élèves vulnérables ont été créés et mis à la disposition de tous, ce qui a permis aux équipes d'urgence locales et aux comités de gestion des risques de catastrophes de réagir plus efficacement. Les clubs de RRC ont joué un rôle déterminant dans l'organisation d'activités de sensibilisation pour les élèves dans leurs écoles, leurs familles et leurs communautés locales, renforçant ainsi leur résilience aux catastrophes.

Les alertes nationales émises pour les tempêtes tropicales et les inondations de janvier 2021, ainsi que la crise de COVID-19, ont donné l'occasion au projet de renforcer les pratiques initiées avec les commissions de gestion des risques de catastrophes, et ainsi d'améliorer la planification des mesures d'urgence, les structures organisationnelles et les réponses. Cependant, ces crises ont également mis en évidence les défis à relever pour assurer la pérennité de l'initiative via l'appropriation par le gouvernement et la recherche de solutions pertinentes avec des fonds limités.

Les TIC au service d'un enseignement de qualité et inclusif : considérations clés

Les méthodes d'apprentissage à distance, par le biais de la télévision, de la radio ou d'Internet, sont d'excellents outils pour assurer la continuité de l'éducation dans les contextes de crise. Même avant la pandémie de COVID-19, les pays confrontés à des crises et à des situations d'urgence s'appuyaient sur ces méthodes lorsque l'apprentissage en personne n'était pas possible. Cependant, certaines conditions doivent être réunies pour que ces méthodes d'apprentissage soient inclusives et n'exacerbent pas les inégalités existantes.

La mise en œuvre efficace de ces outils améliore l'inclusion en offrant aux élèves la possibilité d'adapter leur apprentissage à leurs besoins, à leur rythme et à leur emploi du temps. Le déploiement généralisé des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des plateformes à distance a créé des opportunités pour l'apprentissage inclusif. Comme l'indique un informateur clé vivant dans les Territoires palestiniens occupés, « auparavant, nous remplacions les cours par des documents, et il n'y avait rien pour les enfants handicapés. Depuis l'épidémie de COVID-19, il y a une prise de conscience croissante du besoin de solutions numériques alternatives ». Dans les Territoires palestiniens occupés, par exemple, l'UNRWA a mis en place une plateforme d'apprentissage numérique dans le cadre de sa réponse à la pandémie de COVID-19, afin que les élèves puissent accéder à des supports d'auto-apprentissage pour continuer à apprendre à la maison⁴⁶. Cette plateforme est conçue pour inclure les apprenants et apprenantes handicapés et utilise des indicateurs d'assiduité pour contribuer au suivi de leur participation sur cette plateforme.

Bonne pratique : déploiement rapide des TIC pour l'enseignement à distance, Burkina Faso

La Convention de partenariat pluriannuelle phases 1 et 2, mise en œuvre par Humanity & inclusion - Handicap International (HI) dans plusieurs pays africains avec le financement de l'Agence française de développement (AFD), souligne l'importance de la préparation de l'apprentissage à distance en cas de crise, qu'il s'agisse de problèmes de santé ou de sécurité. Les mesures prises précédemment par HI pour assurer la continuité de l'enseignement lors de fermetures d'écoles liées à l'insécurité ont également permis d'atténuer les perturbations pendant la pandémie de COVID-19. Par exemple, le projet s'est appuyé sur les systèmes numériques existants et la possibilité d'acquérir des TIC. Cela a donc permis au projet d'acquérir et de distribuer rapidement des TIC essentielles, notamment des tablettes avec des ressources d'apprentissage numériques pour les apprenants et apprenantes malvoyants et malentendants, des lecteurs-enregistreurs pour les apprenants et apprenantes ayant une déficience auditive, et des ordinateurs pour les apprenants et apprenantes ayant une déficience visuelle, ainsi que des radios (rechargeables et solaires) équipées de clés USB et/ou de cartes mémoire contenant des ressources d'apprentissage.

Toutefois, l'expérience acquise au cours de la pandémie met en évidence des risques et des défis importants qu'il convient de prendre en considération :

1. Préoccupations en matière d'équité et d'inclusion

Près d'un élève sur trois, du niveau préscolaire au niveau secondaire supérieur, n'a pas pu bénéficier de l'apprentissage à distance⁴⁷, en particulier les filles, les enfants et les jeunes handicapés, ou les élèves dont le statut socio-économique est moins élevé.

Les dispositifs d'apprentissage à distance ne prévoient pas toujours des ressources d'assistance telles que des textes en braille, des lecteurs d'écran, des loupes d'imprimerie, des sous-titres et des interprétations en langue des signes⁴⁸, pour les rendre accessibles aux apprenants et apprenantes souffrant de déficiences sensorielles.

Les filles, en particulier les filles handicapées, sont confrontées de manière disproportionnée au risque de pertes d'apprentissage en raison d'un accès inégal à la technologie (conséquence des normes socioculturelles inéquitables liées au genre, des niveaux d'alphabétisation numérique inférieurs, et d'une répartition inégale des tâches ménagères et des charges familiales, entre autres facteurs)⁴⁹. Dans les Territoires palestiniens occupés, 64,9 % des filles (contre 47 % des garçons) n'ont pu effectuer aucun travail scolaire pendant les fermetures d'écoles⁵⁰.

Les partenariats avec le secteur privé ont permis de renforcer les infrastructures d'apprentissage numérique et d'adapter les programmes scolaires aux plateformes en ligne, bien qu'ils aient soulevé des questions éthiques plus larges et souligné la nécessité de garantir la transparence, la redevabilité, la confidentialité des données et la régulation des coûts dans les accords avec les entreprises privées⁵¹.

2. Ressources limitées dans certains domaines

Dans les régions où la connectivité internet est limitée, l'apprentissage

entièrement en ligne n'est pas possible. À Madagascar, où seulement 20 % de la population a accès à internet⁵² et où les coupures de courant sont fréquentes pendant les cyclones, l'enseignement à distance par le biais des TIC peut être problématique. Nous avons parlé avec plusieurs membres du corps enseignant à Madagascar et au Burkina Faso, qui ont continué à s'appuyer sur les visites à domicile pour enseigner aux élèves pendant les fermetures d'écoles.

Les outils reposant sur une technologie plus simple comme la radio, la télévision et les téléphones portables basiques, ainsi que les interventions sans technologie, sont souvent les solutions les plus rentables en cas d'insuffisance de la bande passante ou d'absence de connectivité dans les régions éloignées⁵³. Cependant, tous les élèves n'ont pas facilement accès à ces solutions, notamment les personnes aveugles ou sourdes.

« Pendant la crise de COVID-19, nous avons dû donner des cours à domicile, car les enfants et leurs parents ne pouvaient pas se déplacer. Même en dehors des cours, nous venions parler à ces enfants pour qu'ils reprennent confiance. Nous avons fait des jeux. Tout cela fait partie de nos efforts pour limiter l'impact sur les enfants. » (Jacqueline Tindano, École EX CEBNEF, Enseignante, Burkina Faso)

D'après l'expérience de HI, les approches mixtes qui reposent à la fois sur l'apprentissage numérique inclusif et sur les méthodes en face à face sont la meilleure option pour soutenir tous les apprenants et apprenantes. L'enseignement à distance et l'enseignement hybride sont plus efficaces lorsqu'ils sont guidés par les principes de la **conception universelle de l'apprentissage** et par une **approche centrée sur l'apprenant**. Cette approche tient compte des divers besoins et des préférences de l'élève et tient compte de

facteurs tels que le handicap, le genre, le statut migratoire, le milieu socio-économique, l'accès aux TIC et la connaissance de celles-ci.



La conception universelle de l'apprentissage est un cadre développé par le Center for Special Education Technology pour concevoir des environnements éducatifs inclusifs qui réduisent les obstacles et sont axés sur une approche centrée sur l'apprenant. Il s'agit de concevoir de manière proactive des environnements éducatifs fondés sur la compréhension du fait que « chaque individu a des capacités, des besoins, des forces et des préférences différents » qui peuvent également varier en fonction de l'environnement⁵⁴.

En adoptant des pédagogies numériques sensibles au genre, nous pouvons mieux nous attaquer aux obstacles liés au genre qui affectent les garçons et les filles poursuivant leur éducation à distance. Par exemple, les filles sont souvent moins susceptibles que les garçons de posséder un téléphone, d'utiliser Internet ou de savoir comment protéger les informations sur les supports numériques. Même lorsque la technologie numérique est disponible, les filles peuvent avoir moins de temps à consacrer à l'apprentissage en ligne en raison de leurs responsabilités domestiques⁵⁵.



Ce [guide de l'UNICEF sur les pédagogies numériques sensibles au genre \(2022\)](#) offre des conseils aux éducateurs sur l'application d'approches sensibles au genre pour l'enseignement à distance.

3. La nécessité d'une formation des membres du corps enseignant à l'éducation inclusive

Les membres du corps enseignant doivent également être correctement préparés et formés à l'utilisation des plateformes et des technologies d'apprentissage inclusives qui peuvent être adaptées aux contextes à faible niveau technologique. Dans les Territoires palestiniens occupés, HI a observé que les membres du corps enseignant étaient parfois incapables de dispenser des cours à distance parce qu'ils ne connaissent pas les outils et les techniques d'enseignement à distance, ou simplement parce qu'ils n'avaient pas d'ordinateur personnel.

Dans les situations d'urgence, la plupart des projets d'apprentissage à distance continuent d'être gérés par des acteurs non étatiques⁵⁶. Cela pose des problèmes de pérennité, car le financement de ces projets n'est pas garanti à long terme. À l'avenir, il est important d'examiner comment intégrer des dispositifs d'apprentissage à distance inclusifs et de qualité dans la planification de l'éducation à moyen et long terme, et dans les programmes de formation des membres du corps enseignant. Dans les Territoires palestiniens occupés, cela s'illustre par l'adoption, par le ministère de l'Éducation, de livrets de formation à l'éducation inclusive pendant les fermetures d'école pour les membres du corps enseignant, comme on peut le voir ci-dessous.

Étude de cas : préparer les enseignants et enseignantes des écoles en milieu ordinaire par le biais d'approches mixtes de renforcement des capacités pour l'enseignement inclusif en situation d'urgence, Territoires palestiniens occupés

Les interventions mises en œuvre par Humanity & inclusion - Handicap International (HI) dans le cadre de l'accord-cadre n.5, financées par le ministère luxembourgeois des Affaires étrangères et européennes, constituent un exemple d'approche mixte combinant des TIC et des solutions non technologiques aux fins de former les membres du corps enseignant à l'éducation inclusive. Dans le cadre d'une stratégie d'intervention intersectorielle de HI visant à soutenir l'éducation inclusive pour les enfants handicapés dans la bande de Gaza et en Cisjordanie sur une période de 36 mois (2019-2022), le projet a utilisé un éventail de techniques en présentiel et à distance pour renforcer les capacités des membres du corps enseignant des écoles ordinaires dans le domaine de l'éducation inclusive.

Six brochures d'orientation détaillées ont été conçues dans le cadre d'une collaboration entre HI et le ministère de l'Éducation des Territoires palestiniens occupés pour permettre aux membres du corps enseignant des écoles ordinaires de garantir un apprentissage ininterrompu aux enfants handicapés, même pendant les fermetures d'écoles dues à des événements tels que l'escalade de la violence ou les démolitions d'écoles. Les six brochures couvrent un large éventail de domaines thématiques, notamment l'orientation, l'environnement scolaire, l'évaluation de l'apprentissage inclusif, l'enseignement inclusif et le renforcement des capacités des parents. Le renforcement de leurs compétences dans ces

domaines a aidé les membres du corps enseignant à devenir plus résilients dans la poursuite de l'enseignement pendant les perturbations.



Enfants participant à une classe de rattrapage dans la bande de Gaza_ photo par l'Institut Tamer Institute pour l'Education Communautaire, 2023. ©HI

Les membres du corps enseignant ont également reçu une formation sur l'utilisation de méthodes inclusives d'apprentissage à distance pendant la crise de COVID-19, dans l'éventualité où les infrastructures le permettent (par exemple, comment utiliser les portails d'apprentissage en ligne, créer des vidéos YouTube ou des leçons Zoom, etc.). Le ministère de l'Éducation des Territoires palestiniens occupés est en train de diffuser les brochures dans tous les Territoires palestiniens occupés. Des sessions de formation et d'accompagnement sont organisées dans certaines écoles de Cisjordanie et de la bande de Gaza afin d'aider les membres du corps enseignant à comprendre et à appliquer les techniques d'inclusion décrites dans les brochures.

L'éducation attaquée dans les Territoires palestiniens occupés et en Israël

Les récentes attaques du Hamas et les représailles d'Israël ont eu un impact dévastateur sur les civils et des effets néfastes sur l'éducation, les enseignants et les élèves, en particulier dans la bande de Gaza, mais aussi en Israël et en Cisjordanie.

Dans la bande de Gaza, au 13 novembre 2023, selon le Cluster Education,⁵⁷ 300 bâtiments scolaires ont été endommagés, affectant 332 000 élèves et 13 000 enseignants. 3 117 enfants et 183 enseignants ont été tués, tandis que 4 613 enfants et 403 enseignants ont été blessés. En outre, on estime que 625 000 élèves et 22 564 enseignants ont perdu au moins 38 jours d'apprentissage en raison des hostilités. Le Cluster Education a également indiqué qu'environ 787 000 personnes déplacées sont accueillies dans 154 écoles de l'UNRWA et 158 000 personnes déplacées dans 106 écoles publiques.

En Cisjordanie, y compris à Jérusalem-Est, en raison des restrictions de circulation, des opérations militaires et de la violence des colons, au moins 782 000 élèves ont des difficultés à accéder à une éducation sûre. Au 14 novembre 2023, sur 1 918 écoles publiques, au moins 172 écoles accueillant au moins 40 000 élèves n'ont pas encore rouvert.⁵⁸

En Israël, au moins 125 000 personnes ont été déplacées par le conflit.⁵⁹ Cela inclut environ 30 000 élèves qui ont été évacués des zones autour de Gaza et dont l'éducation a été perturbée par le conflit.⁶⁰ Des dizaines de milliers d'élèves des écoles de Tel Aviv et d'autres régions du centre d'Israël ont également perdu de nombreux jours

d'enseignement en raison des restrictions de sécurité ou de la conscription du personnel scolaire.⁶¹

Humanity & Inclusion - Handicap International (HI), grâce aux efforts de son personnel et de ses bénévoles, a réussi à identifier et à commencer à répondre aux besoins critiques en matière de soutien psychosocial et de premiers secours psychologiques pour les enfants et les enseignants accueillis dans les écoles publiques et de l'UNRWA dans la bande de Gaza. Les activités de HI touchent actuellement plus de 28 800 enfants et soignants, en veillant à ce que des aménagements raisonnables soient mis en place pour les enfants handicapés.

Au niveau stratégique, HI collabore étroitement avec le Cluster Education et d'autres acteurs de l'éducation pour définir des interventions qui garantissent la continuité de l'apprentissage et le soutien aux enseignants. Si la mise en place d'activités de soutien psychosocial et de premiers secours psychologiques est une priorité urgente, les classes de rattrapage ou de transition pour remédier à la perte d'apprentissage seront privilégiées, dès que la situation sécuritaire le permettra.

HI ne fournit pas d'assistance humanitaire en Israël pour le moment car ce pays est un pays à revenu élevé qui répond aux besoins de ses civils affectés par le biais de ses services publics et de ses organisations nationales. Il n'y a pas eu de demande d'aide humanitaire internationale et notre organisation n'a pas été invitée à intervenir.

Continuité du... FINANCEMENT



Les lacunes critiques du financement de l'éducation inclusive avant, pendant et après les crises persistent.

Pendant les crises, il devient difficile de maintenir les budgets et les engagements en matière d'éducation, ce qui entraîne des coupes budgétaires rétroactives et la réorientation des fonds, avec bien souvent, des répercussions sur le financement des programmes et des services d'éducation spéciale. Bien que la nécessité de maintenir les budgets et les engagements en matière d'éducation pendant la période de reprise post-pandémique soit largement reconnue, les tendances actuelles en matière de financement révèlent une incapacité à répondre à la demande croissante dans le secteur⁶².

L'aide mondiale à l'éducation s'est stabilisée au cours des cinq dernières années à environ 15 milliards de dollars⁶³. Alors que les impacts financiers de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation sont encore en cours d'étude, une enquête Pulse de l'UNICEF, réalisée en mars 2022 dans 122 pays, a montré que près d'un quart des gouvernements avaient diminué les ressources publiques consacrées à l'éducation. En outre, la proportion du financement de l'éducation couverte par l'aide publique au développement (APD) et l'aide humanitaire a également diminué pendant la pandémie⁶⁴.

La suspension de l'APD par les pays donateurs en raison de la conditionnalité de l'aide (que ce soit pour des raisons économiques, diplomatiques ou politiques) peut avoir un impact sur l'accès aux services

sociaux de base, y compris l'éducation. Cela signifie que les groupes de population qui sont déjà plus exposés au risque d'exclusion finissent par payer le prix le plus élevé.

Le secteur de l'éducation ne reçoit que 2,9 % du financement humanitaire mondial, alors que l'objectif des Nations Unies, fixé en 2012 lors de la première Initiative mondiale pour l'éducation est de 4 %⁶⁵. Dans l'ensemble, le déficit de financement annuel à combler pour atteindre les cibles de l'ODD 4 d'ici 2030 est maintenant estimé à 97 milliards de dollars dans les pays à revenu faible ou intermédiaire⁶⁶.

Le financement de l'éducation manque souvent de la spécificité nécessaire pour répondre aux besoins des apprenants et apprenantes handicapés, tandis que les financements ciblés restent limités⁶⁷. Entre 2014 et 2018, moins de 2 % de l'ensemble de l'aide internationale ont été consacrés aux personnes handicapées et moins de 0,5 % à l'inclusion du handicap⁶⁸.

Dans les situations d'urgence, les modèles de financement rigides peuvent limiter la capacité à réaffecter rapidement les ressources ou à adapter les programmes éducatifs pour répondre aux besoins émergents, ce qui empêche de fournir des réponses efficaces pour maintenir la continuité de l'éducation au sein de certains sous-groupes spécifiques. La plupart des financements humanitaires sont encore à court terme, avec des programmes conçus

annuellement, et sont « basés sur les résultats plutôt que sur la transformation »⁶⁹.

Le manque de synchronisation entre les efforts humanitaires et les efforts de développement peut poser des problèmes considérables. La fin du financement des projets d'urgence peut entraîner l'interruption de la fourniture des services d'éducation

inclusive, les budgets nationaux ayant du mal à couvrir les coûts. Cela compromet en fin de compte la pérennité des résultats de l'éducation inclusive à long terme. Dans le même temps, l'absence de mécanismes d'investissement stables et à long terme ne permet pas de maintenir les progrès réalisés grâce aux interventions d'urgence et à la promotion de l'appropriation locale.

« Le secteur de l'éducation attire encore peu d'investissements et doit être davantage défendu. C'est le service qui est le premier à être abandonné et le dernier à être rétabli en cas d'urgence et de crise humanitaire. » (Fonctionnaire de la DG ECHO)

Un appel à un engagement renouvelé en faveur du financement de l'éducation pour l'inclusion, en toutes circonstances

Les systèmes éducatifs inclusifs sont rentables et profitent à tous les enfants, pas uniquement aux enfants handicapés, car ils améliorent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est donc essentiel de renouveler les engagements de financement en faveur d'une éducation durable et inclusive, et de saisir les occasions de mettre en place des systèmes éducatifs transformatifs plus robustes. Les partenariats public-privé peuvent contribuer à cette transformation, mais ils doivent aller de pair avec des mesures visant à garantir la transparence et la redevabilité.

Outre l'augmentation du volume de financement, les dépenses d'éducation doivent donner la priorité à l'équité et à l'inclusion, en assurant une distribution équitable des fonds pour répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants, afin que personne ne soit laissé de côté.

Une double approche du financement de l'éducation est nécessaire tout au long du processus de reprise de l'apprentissage. Les décideurs politiques devraient allouer des fonds à la fois au renforcement de

l'inclusion dans les programmes d'enseignement général et à la mise en œuvre de programmes ciblés sur le handicap, qui répondent aux besoins spécifiques de soutien des apprenants et apprenantes handicapés. Il peut s'agir, par exemple, de budgétiser la formation des membres du corps enseignant en matière d'éducation inclusive, de technologies d'assistance et de ressources d'apprentissage numériques adaptées.

L'autonomisation des ministères de l'Éducation est un élément crucial de cette démarche. En plus d'allouer au moins 4 à 6 % du produit intérieur brut national aux dépenses d'éducation⁷⁰, les budgets nationaux et sous-nationaux devraient spécifiquement affecter et suivre les ressources de l'éducation inclusive. Cette double approche renforce l'inclusion dans les systèmes éducatifs et répond aux besoins croisés des groupes marginalisés, y compris les enfants handicapés.

Réitérant l'appel à l'action en faveur d'une éducation inclusive des personnes handicapées, lancé par les organisations de la société civile lors du Sommet sur la

transformation de l'éducation de 2022, HI appelle toutes les parties prenantes à :

1. **Augmenter progressivement les budgets alloués à l'éducation inclusive des personnes handicapées.**
2. **Fixer des objectifs à moyen et à long terme pour atteindre les**

enfants handicapés dans tous les programmes d'éducation.

3. **Intégrer des critères et des objectifs d'inclusion des personnes handicapées dans les programmes de subventions et d'éducation⁵⁰.**

Renforcer les partenariats locaux et les approches participatives

Les interventions inclusives et centrées sur les communautés reposent sur un engagement actif des acteurs locaux qui sont souvent le principal moyen d'identifier et d'atteindre les enfants dans les zones reculées ou à haut risque⁷¹. Les acteurs locaux s'approprient également les initiatives en matière d'éducation et jouent un rôle essentiel pour leur pérennité. Pour construire des systèmes éducatifs résilients capables de résister aux crises, il est essentiel de donner priorité aux financements visant à renforcer les capacités et l'implication des acteurs nationaux et locaux dans les processus de prise de décision.

Les moyens pratiques d'impliquer et de soutenir les acteurs locaux sont les suivants :

1. Une participation significative

Les acteurs locaux doivent être impliqués à la fois dans les décisions politiques (dans l'élaboration des plans sectoriels de l'éducation, par exemple) et dans les décisions programmatiques, et cela à tous les stades, de la conception à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation. La consultation doit englober un large éventail de parties prenantes, dont les OPH locales, les enfants handicapés et leurs familles, les membres du corps enseignant, les éducateurs et éducatrices ainsi que les communautés. Une attention particulière doit être accordée à la participation des groupes d'enfants les plus marginalisés, notamment les filles

handicapées et les enfants des régions reculées⁷². Il convient d'y consacrer suffisamment de temps et de mettre en place une méthodologie appropriée, et de ne pas se contenter d'une approche purement symbolique.

« Pour nous, il va de soi que les personnes handicapées doivent participer à l'élaboration de la politique éducative, car ce sont elles qui savent le mieux ce qui fonctionne pour elles. Si les personnes concernées ne sont pas présentes à la table des décisions, nous risquons de passer à côté de l'essentiel. » (Solange Akpo-Gnandi, Coordinatrice régionale d'ANCEFA)

2. Mécanismes de coordination

Les mécanismes de coordination entre les niveaux central et sous-national du gouvernement visant à soutenir la prestation de services, en particulier dans les contextes décentralisés, doivent garantir des ressources adéquates, définir des rôles clairs et prévoir des systèmes de redevabilité⁷³. L'utilisation d'approches budgétaires participatives peut aider à déléguer la responsabilité de l'éducation inclusive tout en favorisant la transparence des décisions budgétaires.

Par exemple, à Madagascar, les comités de gestion scolaire, qui rassemblent des parents et des représentants de la communauté et de l'école, ont été efficaces pour promouvoir la transparence dans la gestion des fonds des écoles publiques et sensibiliser leurs communautés à l'importance de l'éducation inclusive. Les comités contribuent également à promouvoir une culture de la diversité et de l'inclusion, à faciliter le dialogue et le soutien au niveau local et à élaborer des plans d'intervention en matière d'éducation inclusive. Grâce à leur connaissance des besoins et des capacités de la communauté, ces comités jouent un rôle essentiel pendant une crise en identifiant les enfants à risque au sein de la communauté, dont les enfants handicapés, en aidant les écoles à trouver des solutions et en construisant des systèmes scolaires résilients.

3. Partenariats

La collaboration avec les acteurs nationaux et locaux, en particulier le gouvernement, les OPH et les autres organisations de la société civile, devrait améliorer l'accès des acteurs locaux à des financements adaptés. Pour ce faire, il convient de fixer des critères d'octroi de financements, qui leur permettent d'accéder directement aux financements et de veiller systématiquement à ce qu'ils soient directement impliqués dans les accords de financement. En outre, les investissements pluriannuels devraient donner priorité au renforcement des capacités institutionnelles des parties prenantes locales et nationales et garantir leur participation dans les mécanismes de coordination. Cette approche est essentielle pour soutenir l'éducation inclusive pendant et après les crises.

Étude de cas : s'adapter aux problématiques de déplacement grâce à des partenariats locaux, à une coordination et à la mobilisation des communautés au Burkina Faso

Depuis 2015, le Burkina Faso est au cœur d'une crise humanitaire complexe qui a considérablement perturbé l'accès à l'éducation. Le conflit et l'insécurité alimentés par des groupes armés non étatiques et l'instabilité générale dans la région du Sahel ont conduit à la fermeture d'une école sur quatre, en particulier dans les régions de la Boucle du Mouhoun, de l'Est et du Sahel⁷⁴. Le pays accueille également environ 1,9 million de personnes déplacées à l'intérieur du pays, dont plus de la moitié sont des enfants⁷⁵.

Dans ce contexte difficile, les projets d'éducation inclusive mis en œuvre par Humanity & inclusion - Handicap International (HI) et financés par l'Agence française de développement (AFD) ont dû faire face à des défis couramment associés aux projets de développement, en plus des contraintes liées à la mise en œuvre d'actions d'urgence et des difficultés pour répondre aux besoins émergents en matière de protection et de soutien psychosocial. Toutefois, HI a été en mesure d'adapter ses stratégies d'intervention afin de tenir compte des difficultés d'accès à certaines zones et de répondre aux besoins des élèves déplacés à l'intérieur du pays.

En 2022, les différentes parties prenantes ont déployé des efforts efficaces en matière de collaboration et de coordination pour répondre à la situation sécuritaire au Burkina Faso. Ces efforts ont notamment consisté en un atelier organisé à Dori, impliquant des membres du comité provincial de suivi de l'éducation inclusive et d'autres acteurs de la société civile intervenant dans le domaine de l'éducation. Cet atelier a permis de concevoir et de valider conjointement des activités d'éducation inclusive pour les élèves déplacés à l'intérieur du pays. En outre, un atelier de diagnostic organisé à Ouagadougou a rassemblé des acteurs institutionnels et des organisations de la société civile. Cet atelier axé sur les défis stratégiques de l'éducation inclusive dans un contexte de détérioration de la sécurité, a permis de faire le point sur les activités qui existent en

situation d'urgence et de proposer de nouvelles activités pour soutenir l'éducation inclusive. De même, la collaboration avec les partenaires locaux, notamment les commissions chargées du programme d'inclusion scolaire, et la mobilisation des réseaux communautaires existants se sont avérées cruciales pour la pérennisation des interventions.

Le financement inclusif commence par l'amélioration des systèmes de gestion des données et de l'information

Bien que nous sachions qu'environ 16 % des apprenants et apprenantes présentent un handicap⁷⁶, il peut s'avérer difficile de les identifier. Dans les situations de conflit et de catastrophe naturelle, où le nombre de personnes en situation de handicap augmente, les ressources limitées et les dangers liés à l'accès à certaines zones peuvent entraver la collecte de données à grande échelle⁷⁷. Les statistiques officielles sous-estiment souvent le pourcentage d'enfants handicapés en raison d'une sensibilisation limitée, de ressources de dépistage inadéquates, de la stigmatisation sociale et de la marginalisation.

Des données désagrégées de qualité constituent le fondement de systèmes éducatifs résilients et inclusifs, capables de résister aux crises et d'assurer la continuité de l'éducation pour tous les apprenants et apprenantes. Les données

renforcent également la capacité à mettre en œuvre des approches budgétaires intersectionnelles et fondées sur les droits humains⁷⁸. Lorsque des informations précises et actualisées sont disponibles sur le nombre d'enfants handicapés en âge scolaire dans les communautés touchées et sur les obstacles auxquels ils sont confrontés, ces données permettent d'améliorer l'équité et de réduire les disparités en matière d'allocations financières⁷⁹.

En vertu de la CDPH, les États sont les premiers responsables de la collecte de données désagrégées sur le handicap (article 31)⁸⁰. Toutefois, lorsque les gouvernements n'ont pas la capacité ou les ressources financières pour le faire, la communauté internationale a également pour rôle de les aider à remplir ces obligations.

« Nous devons nous assurer que nous disposons de données sur les enfants handicapés, notamment de données désagrégées par type de handicap. Si nous n'avons pas de données fiables, la budgétisation devient imprécise. » (Tahirou Traoré, Président de la Coalition nationale pour l'éducation pour tous au Burkina Faso)

Stratégies pour obtenir des données sur l'éducation inclusive avant, pendant et après une crise

Commencer tôt. Commencer la désagrégation des données au stade de la préparation aux crises. Dans les situations d'urgence soudaines, l'accès à des données antérieures à la crise peut être extrêmement utile pour lancer des appels

éclairés précis, évaluer les besoins et élaborer des plans d'intervention humanitaire adaptés⁸¹.

Renforcer les systèmes de données. Investir dans le renforcement des données

sous-jacentes et des systèmes de suivi, tels que les recensements nationaux, les enquêtes auprès des ménages et les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation. Ces systèmes devraient être conçus de manière à intégrer la désagrégation des données par handicap et par d'autres facteurs pertinents.

Définir des objectifs clairs. Intégrer systématiquement les marqueurs de handicap et de genre dans les programmes d'éducation et les subventions, afin de suivre et de donner priorité à l'allocation de fonds pour l'éducation inclusive pendant les crises, de renforcer la coordination entre les parties prenantes, et de faire en sorte que les besoins spécifiques des apprenants et apprenantes handicapés soient pris en compte à tous les stades d'une crise, dès le début de la crise et jusqu'au relèvement.

Désagréger les données en fonction de différents facteurs. Veiller à ce que les données soient désagrégées non seulement par handicap (type et degré), mais aussi en fonction d'autres facteurs liés à l'exclusion, tels que le sexe, l'âge et la situation géographique. Cette désagrégation complète permet d'analyser les données dans une perspective intersectionnelle et d'aborder les différentes formes de diversité et d'exclusion.



Ce [livret d'orientation de l'UNICEF et de HI sur l'inclusion des enfants handicapés dans l'action humanitaire \(2018\)](#) propose des conseils et des astuces sur la collecte de données désagrégées par handicap et les sources de données disponibles, ainsi que des listes de contrôle pour la préparation à l'éducation inclusive.

Adopter une double approche. En ce qui concerne le handicap, il s'agit de collecter des données sur l'inclusion des personnes handicapées dans les interventions éducatives en milieu ordinaire ainsi que

sur les initiatives éducatives ciblant spécifiquement les personnes handicapées, afin d'obtenir une vue d'ensemble plus holistique du paysage de l'éducation.

Cartographie des ressources. Identifier les ressources disponibles pour soutenir l'éducation inclusive, telles que les services d'orthophonie, d'aide à l'enfance et d'aide à la famille, les professionnels de la réadaptation, les interprètes, les psychologues et autres spécialistes. Des données devraient également être collectées sur les infrastructures, telles que les écoles inclusives, et sur les fournisseurs d'aides techniques, afin de se préparer à des situations imprévues et de combler les lacunes en matière de services.

Le **marqueur relatif au handicap du CAD de l'OCDE**, un outil permettant de suivre et de classer le niveau d'inclusion du handicap dans les projets d'aide sur une échelle de 0 à 2, a été rapidement intégré dans la sélection des projets d'APD par la Commission européenne. Cependant, une analyse du financement de l'UE par le Forum européen des personnes handicapées en 2020 a révélé qu'en dépit d'une augmentation des projets d'APD incluant le handicap, 84 % des projets applicables ne ciblaient toujours pas l'inclusion des personnes handicapées de manière significative, et que l'intersection du genre et du handicap était souvent négligée⁸². Cela souligne qu'il est important d'adopter une approche intersectionnelle dès le départ et de veiller à ce que l'inclusion ne soit pas prise en compte de manière purement symbolique (« pour la forme »), mais qu'elle constitue un réel indicateur de résultats.

Coordonner, partager et comparer les données sur le handicap, en particulier entre les mécanismes de financement de

l'éducation dans les actions humanitaires et de développement, les Clusters Éducation, le Partenariat mondial pour l'éducation et Education Cannot Wait, par exemple⁸³. Les liens entre les mécanismes sont souvent limités, et le renforcement du partage et de l'harmonisation des données permet d'accroître la collaboration entre les différentes parties prenantes, et de

veiller à ce que les priorités reposent sur une compréhension commune des « besoins, risques et vulnérabilités »⁸⁴. La série de questions courtes et le module de fonctionnement de l'enfant du Washington Group sont les outils recommandés pour la collecte de données comparables et désagrégées par handicap.

« Nous recueillons des données, mais nous ne les coordonnons pas ; il y a une fragmentation. Nous ne pouvons pas répondre à la question fondamentale de savoir combien d'enfants touchés par une crise nous atteignons chaque année. Nous devons réunir tout le monde et rassembler ces données en un seul endroit. » (Chris Berry, Conseiller principal en éducation, FCDO)

Améliorer la coordination le long du nexus urgence-développement

Face aux crises de plus en plus complexes et prolongées auxquelles nous sommes confrontés aujourd'hui, nous devons nous éloigner des approches traditionnelles cloisonnées qui séparent les efforts humanitaires des actions de développement. Pour parvenir à une éducation sûre, de qualité et inclusive pour tous les enfants, il faut donner priorité à la collaboration intersectorielle dans les politiques, les programmes et le financement de l'éducation.

La coordination au niveau national entre le gouvernement, les acteurs humanitaires et les acteurs du développement permet d'assurer une cohérence entre les différents types de financement, de favoriser des résultats collectifs et de faire le lien entre la réponse à la crise, le relèvement à plus long terme et le renforcement des systèmes.

La mise en place de plateformes de discussion et de consultation est un moyen efficace d'entretenir la coordination. À Madagascar, une plateforme multisectorielle pour l'éducation inclusive, composée d'OPH, d'organisations de la société civile, d'organisations non gouvernementales internationales et de divers services ministériels, a été officiellement reconnue par le ministère de l'Éducation nationale⁸⁵.

Dans les Territoires palestiniens occupés, le Cluster Éducation dispose d'un siège permanent au sein du groupe de travail du secteur de l'éducation, aux côtés de fonctionnaires clés du ministère de l'Éducation et d'acteurs du secteur du développement de l'éducation, et le groupe participe à des consultations sur divers processus d'élaboration des politiques, y compris au développement du nouveau plan ministériel pour l'éducation (2024-2029).

Qu'entendons-nous par nexus humanitaire-développement ?

En 2016, lors du Sommet mondial sur l'action humanitaire, les parties prenantes ont souligné l'importance du renforcement des interventions le long du nexus humanitaire-développement. Pour concrétiser ces ambitions en actions, une « Nouvelle façon de travailler » a ensuite été décrite dans le Rapport du Secrétaire général pour le Sommet et le Programme d'action pour l'humanité⁸⁶.

La programmation le long du nexus peut contribuer à améliorer la continuité de la fourniture de services d'éducation inclusifs des personnes handicapées en intégrant les principes décrits dans ce cadre :



Résultats collectifs, où divers acteurs s'accordent collectivement sur des résultats mesurables.



Avantage comparatif, attribution des mandats en fonction des capacités et des compétences.



Calendrier pluriannuel, planification et financement sur plusieurs années pour atteindre les objectifs.

Ce cadre doit être compris comme un « **contiguum** », dans lequel les phases d'intervention humanitaire et de développement ne sont pas distinctes, séquencées ou limitées dans le temps, mais se chevauchent. Les interventions humanitaires et les actions de développement dans le domaine de l'éducation sont souvent mises en œuvre et financées de façon simultanée, en impliquant une diversité d'acteurs travaillant ensemble et à différents niveaux⁸⁷.

Ces principes sont particulièrement pertinents lorsqu'il s'agit d'évaluer la continuité des obstacles et des facilitateurs du financement. Afin de répondre au besoin urgent de financement du secteur de l'éducation dans les situations d'urgence, il convient de donner la priorité aux portefeuilles pluriannuels, ainsi qu'à un financement d'urgence flexible pouvant être mobilisé en cas de crise.

Bonne pratique : cohérence entre l'aide humanitaire et l'aide au développement grâce à un financement pluriannuel

L'approche de financement du programme pluriannuel de résilience (PPR) d'ECW est un bon exemple de cohérence le long du nexus. Elle vise à répondre à la fois aux besoins humanitaires à court terme et aux priorités éducatives à plus long terme dans les pays confrontés à des conflits et des crises prolongés. Les programmes pluriannuels offrent une solution alternative aux approches de financement traditionnelles qui séparent l'aide humanitaire de l'aide au développement. Le programme fonctionne sur un cycle de trois ans, ce qui laisse le temps d'impliquer les gouvernements et les partenaires dans le renforcement global du système, mais il est également suffisamment flexible et souple pour répondre à l'évolution de la situation⁸⁸.

De 2019 à 2021, avec le soutien d'ECW, le PPR a été mis en œuvre à Jérusalem-Est, dans la zone H2 d'Hébron, dans la zone C et à Gaza aux fins de fournir une éducation inclusive, de qualité et sûre aux élèves palestiniens. Le projet visait à soutenir les enfants vulnérables et les enfants handicapés via la fourniture d'aides techniques et une formation des membres du corps

enseignant à l'éducation inclusive dans les écoles du gouvernement et de l'UNRWA. En réponse à la crise de COVID-19, le PPR a réaffecté l'aide financière pour soutenir les efforts de réponse humanitaire conformément aux plans de réponse du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de l'UNRWA. Le Cluster Éducation et ses partenaires ont collectivement mobilisé près d'un million de dollars pour des programmes intersectoriels axés sur l'enseignement à distance, le soutien psychosocial, l'hygiène et le secteur WASH (eau, hygiène et assainissement)⁸⁹.



Emplacement de personnes déplacées internes près de Dori où Fatoumata vit avec sa famille. ©DIPAMA Yamba - HI

Recommandations

Les étapes suivantes permettent de maintenir l'éducation inclusive avant, pendant et après une crise.

Pour la continuité de L'APPRENTISSAGE

À l'attention des gouvernements :

Transformer les systèmes éducatifs de sorte à inclure tous les apprenants et apprenantes, conformément à la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Cela nécessite notamment des infrastructures accessibles, un soutien continu des membres du corps enseignant et des apprenants et apprenantes, des programmes d'études flexibles, ainsi que du matériel pédagogique adapté au genre et au handicap, qui soit

conforme aux principes de la conception universelle de l'apprentissage^{90, 91}.

Approuver et mettre en œuvre efficacement la Déclaration sur la sécurité dans les écoles et adopter des approches sensibles aux conflits dans les programmes d'éducation.

Améliorer l'accessibilité financière des écoles et des services intersectoriels associés, notamment en mettant en œuvre des programmes de protection sociale réactifs

aux chocs et en étendant la couverture de l'assurance maladie.

Veiller à ce que tous les établissements d'enseignement soient conçus de sorte à être accessibles aux élèves handicapés et à ce qu'ils disposent d'installations tenant compte des spécificités de chaque sexe (par exemple, des toilettes séparées), y compris dans les situations de crise et de déplacement.

À l'attention de toutes les parties prenantes :

Renforcer le soutien intersectoriel, notamment par des approches communautaires qui favorisent une plus grande résilience des enfants, des parents et des éducateurs et éducatrices.

Continuité de L'ENSEIGNEMENT

À l'attention des gouvernements :

Donner priorité à la formation initiale et continue dans le domaine de l'éducation inclusive pour tous les membres du corps enseignant et du personnel d'appui. Cela leur permettra d'acquérir les compétences, d'adopter les attitudes et de se doter de la capacité d'adaptation qui sont nécessaires pour soutenir les apprenants et apprenantes vulnérables pendant et après une crise (y compris par des modules axés sur le soutien psychosocial, la protection des enfants et les pédagogies transformatives sensibles au genre).

Remédier à la pénurie d'enseignants et d'enseignantes en améliorant le recrutement et les taux de maintien en poste, notamment en améliorant les conditions de travail et les possibilités de développement professionnel.

À l'attention de toutes les parties prenantes :

Mieux coordonner les réponses en matière d'éducation en augmentant les capacités et les ressources des groupes de coordination

Prendre en compte les multiples besoins croisés des enfants et des jeunes dans la préparation aux crises et les campagnes de retour à l'école, en adoptant une approche tenant compte du genre, du handicap, de l'âge et de la migration.

Sensibiliser les communautés scolaires, les parents, et les décideurs et décideuses politiques à l'importance de l'intégration des enfants handicapés à l'école, et remettre en question les normes sociales et la stigmatisation qui contribuent à leur exclusion.

Cibler les stratégies d'investissement et de réponse pour soutenir la protection, le bien-être et l'accès à l'apprentissage des enfants et des jeunes touchés par les conflits et les crises humanitaires en cours.

sectorielle, des Clusters Éducation et des agences des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR et UNRWA) dans les contextes de réfugiés. Renforcer leur capacité à gérer l'information et à mener des évaluations conjointes⁹².

Veiller à ce que les modèles d'enseignement à distance et hybride soient guidés par les principes de la conception universelle de l'apprentissage et former les éducateurs à des outils et techniques d'enseignement à distance inclusifs adaptés aux environnements à faibles ressources. Aider les communautés à combler les lacunes en matière de connectivité à Internet et à réduire la fracture numérique.

Élaborer des politiques et des réponses programmatiques en matière de réduction des risques de catastrophes (RRC) et former les communautés éducatives (éducateurs, personnel de soutien, comités de gestion des écoles, élèves et parents) à une mise en œuvre efficace des plans de RRC. Cela devrait faire partie de stratégies plus larges visant à renforcer les systèmes éducatifs pour améliorer la résilience aux crises.

Réaliser un suivi de la formation des membres du corps enseignant à l'éducation inclusive en vue d'évaluer les compétences et d'identifier les lacunes, et demander aux prestataires de services éducatifs de partager leur expérience et de procéder à un retour d'informations.

Soutenir la santé mentale et le bien-être des élèves et des membres du corps enseignant, en mettant en œuvre une formation des membres du corps enseignant sur le soutien

psychosocial inclusif et les activités de soutien entre pairs, tout en veillant à ce que les membres du corps enseignant bénéficient directement de ces ressources et services.

À l'attention des donateurs :

Dédier un financement adéquat aux instituts de formation des membres du corps enseignant et aux programmes de formation initiale et continue, afin de renforcer leurs capacités en matière d'éducation inclusive.

Continuité du FINANCEMENT

À l'attention des gouvernements :

Mobiliser une plus grande part des ressources nationales de sorte à fournir une éducation nationale gratuite, de qualité et inclusive. Les budgets de l'éducation nationale devraient représenter au moins 4 à 6 % du produit intérieur brut national et 20 % des budgets totaux⁹³.

À l'attention des bailleurs :

Veiller à ce qu'au moins 10 % de l'aide publique au développement et 10 % du financement humanitaire soient alloués à l'éducation.

Augmenter la proportion de portefeuilles pluriannuels par le biais de financements bilatéraux et groupés, en vue de favoriser la flexibilité ainsi qu'une cohérence dans les efforts des acteurs de l'aide humanitaire et de l'aide au développement en vue d'atteindre des résultats collectifs.

Investir dans le soutien des acteurs nationaux et locaux, y compris en tant que bénéficiaires directs des financements, afin qu'ils puissent s'approprier, faire évoluer et maintenir les interventions d'éducation inclusive sur le long terme.

À l'attention des gouvernements et des bailleurs :

Donner priorité aux dépenses d'éducation selon les principes d'équité et d'inclusion et assurer une distribution équitable des fonds pour répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants, de sorte à ne laisser personne de côté.

Adopter une double approche du financement de l'éducation, en dédiant des fonds à l'inclusion du handicap dans l'enseignement en milieu ordinaire ainsi qu'à la programmation ciblée sur le handicap.

Coordonner et partager entre les services et les sphères politiques, les données relatives aux enfants et aux jeunes handicapés et aux autres groupes plus exposés au risque d'exclusion de l'éducation. Cela permet d'assurer des réponses cohérentes et une distribution adéquate des ressources et des financements dans les réponses en matière d'éducation.

À l'attention de toutes les parties prenantes :

Collecter des données désagrégées permettant une prise de décision et une planification budgétaire éclairées, dès le stade de la préparation aux crises, et inclure le type et l'ampleur du handicap ainsi que d'autres facteurs pertinents tels que le sexe, l'âge, le statut migratoire et le lieu de résidence.

Intégrer et utiliser systématiquement les marqueurs de handicap et de genre dans

la programmation et les subventions de l'éducation, afin qu'ils soient utilisés dans l'évaluation des besoins et les plans d'intervention et qu'ils permettent une allocation équitable des fonds.

Faire participer de manière significative les acteurs locaux aux décisions budgétaires, améliorer leur accès à un financement de qualité et les impliquer directement dans les accords de financement et les consortiums.

Références

- ¹ L'éducation ne peut pas attendre (2023). Enfants et adolescents touchés par la crise et ayant besoin d'un soutien éducatif : Nouvelles estimations mondiales et approfondissements thématiques. https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2023-06/new_global_estimates_and_thematic_deep_dives.pdf
- ² Groupe de travail sur l'éducation en situation d'urgence en Afrique de l'Ouest et du Centre. (2023, 13 septembre). L'éducation attaquée en Afrique de l'Ouest et du Centre - Mise à jour 2023. <https://reliefweb.int/report/burkina-faso/education-under-attack-west-and-central-africa-2023-update>
- ³ Vereinte Nationen (Ed.). (2016). Enquête économique et sociale mondiale 2016 : La résilience au changement climatique : Une opportunité pour réduire les inégalités. Nations Unies.
- ⁴ OCHA. (2023, 19 février). Coup d'œil sur l'appel éclair 2023 du Grand Sud et du Grand Sud-est de Madagascar. <https://reliefweb.int/report/madagascar/madagascars-grand-sud-and-grand-sud-est-2023-flash-appeal-glance>
- ⁵ L'UNESCO. (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation. Tout signifie tout. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi>
- ⁶ UNICEF. (2021, 10 novembre). Vu, compté, inclus : Utiliser les données pour mettre en lumière le bien-être des enfants handicapés. <https://reliefweb.int/report/world/seen-counted-included-using-data-shed-light-well-being-children-disabilities>
- ⁷ Secrétariat des Nations Unies. (2017). Inclusion et pleine participation des personnes handicapées dans l'action humanitaire. <https://digitallibrary.un.org/record/1311485>
- ⁸ Humanity & inclusion - Handicap International. (2021). Étude sur l'égalité des sexes dans l'éducation en Cisjordanie et à Gaza. <https://inee.org/resources/gender-equality-study-education-west-bank-and-gaza>
- ⁹ UNESCO. (2019). Engagement de Cali, Document final du Forum international de l'UNESCO sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>
- ¹⁰ Humanity & inclusion - Handicap International. (2021). Éducation, fille, handicap : Une équation à résoudre. https://www.hi.org/sn_uploads/document/factsheet_2021-GirlsInEducation-EN-review-AB.pdf
- ¹¹ Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. (2019). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Rapport sur le genre : Construire des ponts pour l'égalité des genres. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753>
- ¹² Humanity & inclusion - Handicap International. (2021). L'éducation inclusive pour les enfants réfugiés handicapés.
- ¹³ Humanity & inclusion - Handicap International. (2019). Etude d'impact sur la qualité de l'inclusion scolaire des filles et des garçons à l'école et en cours d'alphabétisation via une approche "biographique"-Madagascar.

-
- ¹⁴ Assemblée générale des Nations unies. (2023). *Rapport du Secrétaire général sur les enfants et les conflits armés*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N23/144/96/PDF/N2314496.pdf?OpenElement>
- ¹⁵ Villamero, R. J. (2022). *Disability-Inclusive Education in the occupied Palestinian territory (West Bank & Gaza)*. Humanity & inclusion - Handicap International. https://www.hi.org/sn_uploads/document/Factsheet_Inclusive-Education_oPt_HI_March2022.pdf
- ¹⁶ Conseil norvégien pour les réfugiés. (n.d.). *Burkina Faso : Les enfants qui ont peur de l'école*. Consulté le 7 juillet 2023 sur <https://www.nrc.no/shorthand/stories/burkina-faso---the-children-who-fear-school/index.html>
- ¹⁷ OCHA ET REACH. (2022, 8 septembre). *Multi-Sectoral Needs Assessment (MSNA) Key Sectoral Findings-Gaza (July 2022)*. <https://reliefweb.int/report/occupied-palestinian-territory/opt-multi-sectoral-needs-assessment-msna-key-sectoral-findings-gaza-july-2022>
- ¹⁸ OCHA ET REACH. (2022, 8 septembre). *Multi-Sectoral Needs Assessment (MSNA) Key Sectoral Findings-West Bank (juillet 2022)*. <https://reliefweb.int/report/occupied-palestinian-territory/opt-multi-sectoral-needs-assessment-msna-key-sectoral-findings-west-bank-july-2022>
- ¹⁹ Ibid note 10.
- ²⁰ Ibid note 9.
- ²¹ Chuang, Rachel et al (2020, juin). *Back-to-School Campaigns Following Disruptions to Education (Campagnes de retour à l'école suite à des perturbations de l'éducation)*. <https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/09/Kaye-et-al.-2020-Back-to-School-Campaigns-Following-Disruptions-to-.pdf>
- ²² Déclaration sur la sécurité dans les écoles, (2015). https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_safe_schools_declaration-final.pdf
- ²³ Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques. (2023). *Approbation - Déclaration sur la sécurité dans les écoles*. <https://ssd.protectingeducation.org/endorsement/>
- ²⁴ Gilles, C. (2019). *Proposition de guide pour l'accès, la réussite des apprentissages, la participation sociale et le maintien des enfants vulnérables a besoins éducatifs particuliers (notamment les enfants handicapés) dans les EPP de Madagascar*.
- ²⁵ McBride-Henry, K., Nazari Orakani, S., Good, G., Roguski, M. et Officer, T. N. (2023). *Disabled people's experiences accessing healthcare services during the COVID-19 pandemic : A scoping review*. *BMC Health Services Research*, 23(1), 346. <https://doi.org/10.1186/s12913-023-09336-4>
- ²⁶ Goyal, D., Hunt, X., Kuper, H., Shakespeare, T. et Banks, L. M. (2023). *Impact of the COVID-19 pandemic on people with disabilities and implications for health services research*. *Journal of Health Services Research & Policy*, 28(2), 77-79. <https://doi.org/10.1177/13558196231160047>
- ²⁷ Institut de statistique de l'UNESCO et Groupe de travail international sur les membres du corps enseignant pour l'éducation 2030. (2021). *Fiche d'information sur la Journée mondiale des membres du corps enseignant 2021*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379187/PDF/379187eng.pdf.multi>
- ²⁸ UNESCO, & Groupe de travail international sur les membres du corps enseignant pour l'éducation 2030. (2022, 18 mars). *Politique et planification pour les membres du corps enseignant en situation de crise : Module sur le Guide d'élaboration des politiques relatives aux membres du corps enseignant*. Groupe de travail sur les membres du corps enseignant. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/crisis-sensitive-teacher-policy-and-planning-module-teacher-policy-development-guide>
- ²⁹ Burns, M. et Lawrie, J. (2015). *Where It's Needed Most : Un développement professionnel de qualité pour tous les membres du corps enseignant*. Réseau inter-agences pour l'éducation dans les

situations d'urgence. https://inee.org/sites/default/files/resources/Where_Its_Needed_Most_-_Teacher_Professional_Development_2015_LowRes.pdf

³⁰ Ibid. note 28.

³¹ UNICEF. (2019). Madagascar Education Investment Case-Executive Summary. <https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org.esa/files/2019-04/Investment-Case-for-Education-in-Madagascar-Summary-%282016%29.pdf>

³² Ibid. note 28.

³³ UNICEF, & Education Development Trust. (2016). Une étude sur les enfants handicapés et leur droit à l'éducation : Madagascar. <https://www.unicef.org/esa/media/1696/file/UNICEF-EDT-Madagascar-2016-children-with-disabilities.pdf>

³⁴ Ibid. note 28.

³⁵ Sasaki, M. (2022). Enseigner dans les situations d'urgence : Building Resilient Practices as Language-Learning Teachers. *English Teaching Forum*, 60(2), 10-17.

³⁶ Matingwina, T. (2018). Santé, réussite scolaire et interventions en milieu scolaire. In *Santé et réussite scolaire*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.76431>

³⁷ IIEP-UNESCO, & UNICEF. (2022). Document de politique générale : Renforcer l'engagement et le leadership du ministère de l'éducation dans l'éducation rapide en réponse aux situations d'urgence. IIEP-UNESCO et UNICEF.

³⁸ UNICEF, & Humanity & inclusion - Handicap International. (2018). *Inclure les enfants handicapés dans l'action humanitaire*.

³⁹ Ibid. note 28.

⁴⁰ UNDRR. Enquête mondiale sur les personnes handicapées et les catastrophes (2023) : "Même avec un préavis suffisant, 17 % des personnes interrogées dans le cadre de l'enquête auraient encore beaucoup de difficultés à évacuer, et 6 % ne pourraient pas du tout évacuer de manière indépendante". <https://www.undrr.org/report/2023-gobal-survey-report-on-persons-with-disabilities-and-disasters?source=canonical>

⁴¹ Humanity & inclusion - Handicap International. (2017). Réduction inclusive des risques de catastrophes. PP Brief no. 13. https://www.hi-canada.org/sn_uploads/fck/PP13Brief_InclusiveDRR.pdf

⁴² Coalition Nationale pour l'Education Pour Tous du Burkina Faso. (n.d.). Stratégie Nationale de l'Education en Situation d'Urgence (SN-ESU). Consulté le 11 septembre 2023 sur le site https://cneptbf.org/spip.php?article54&debut_art=24

⁴³ Ibid. note 42.

⁴⁴ "Les plans de réduction des risques dans les écoles sont le résultat d'une approche plus large de HI appelée "Écoles sûres" : un processus participatif d'analyse et de planification visant à accompagner la communauté éducative et les élèves dans l'identification et la réduction des risques multiples auxquels ils sont confrontés.

⁴⁵ Clarke, L. S., Embury, D. C., Jones, R. E. et Yssel, N. (2014). Soutenir les élèves handicapés pendant les crises scolaires : A Teacher's Guide. *TEACHING Exceptional Children*, 46(6), 169-178. <https://doi.org/10.1177/0040059914534616>

⁴⁶ Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. (2023). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2023 : La technologie dans l'éducation : Un outil à la portée de tous ?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>.

⁴⁷ Ibid. note 46.

⁴⁸ Ibid. note 30.

⁴⁹ Ibid. note 46.

⁵⁰ Ibid. note 31.

⁵¹ Ibid. note 46.

⁵² Union internationale des télécommunications (UIT), base de données des indicateurs des télécommunications/TIC dans le monde. (n.d.). *Individus utilisant l'Internet (% de la population)- Madagascar*. Données ouvertes de la Banque mondiale. Consulté le 11 septembre 2023, à l'adresse suivante : <https://data.worldbank.org>

⁵³ Ibid. note 46.

⁵⁴ Rao, Kavita. (2020). *Au-delà de l'accès : La conception universelle de l'apprentissage (CUA) et les outils numériques pour une inclusion significative*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373731>

⁵⁵ UNICEF. (2022). *Gender-Responsive Digital Pedagogies A Guide for Educators (Pédagogie numérique sensible au genre - Guide pour les éducateurs)*.
<https://www.unicef.org/media/128321/file/Gender-Responsive%20Digital%20Pedagogies%3A%20A%20Guide%20for%20Educators.pdf>

⁵⁶ Ibid. note 46.

⁵⁷ Occupied Palestinian Territory Education Cluster (13 November 2023). *Education under attack in Gaza Strip*. Retrieved from: [Education under attack in the Gaza Strip, as of 13 November 2023 - occupied Palestinian territory | ReliefWeb](https://reliefweb.int/fr/occupied-palestinian-territory-education-cluster/education-under-attack-in-the-gaza-strip-as-of-13-november-2023). (November 2023).

⁵⁸ Occupied Palestinian Territory Education Cluster (15 November 2023). *Data and information shared internally by the Education Cluster for reference of Cluster partners*.

⁵⁹ <https://www.nytimes.com/2023/11/13/world/middleeast/israel-evacuees-border-attacks.html>

⁶⁰ <https://www.timesofisrael.com/schools-in-tel-aviv-permitted-to-fully-re-open-on-tuesday/>

⁶¹ <https://www.timesofisrael.com/schools-in-tel-aviv-permitted-to-fully-re-open-on-tuesday/>

⁶² INEE. (2021). *Financement de l'éducation*. <https://inee.org/collections/education-financing>

⁶³ Hares, S., Rossiter, J. et Wu, D. (2023). *L'état du financement mondial de l'éducation en neuf tableaux : Another Update*. Center For Global Development. <https://www.cgdev.org/blog/state-global-education-finance-nine-charts-another-update>

⁶⁴ UNICEF. (2022). *Où en sommes-nous en matière de redressement de l'éducation ?*
<https://www.unicef.org/reports/where-are-we-education-recovery>

⁶⁵ Secrétaire général des Nations unies. (2012). *Initiative mondiale pour l'éducation d'abord*.
https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative_0.pdf

⁶⁶ *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. (2023). *Les pays peuvent-ils se permettre d'atteindre leurs objectifs nationaux pour l'ODD 4 ?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385004>

⁶⁷ Forum européen des personnes handicapées. (2022). *Rapport annuel - Dépenses de la CE pour l'inclusion du handicap dans les actions globales 2018-2020. Analyse des données du marqueur de la politique du handicap du CAD de l'OCDE*. <https://www.edf-feph.org/oced-dac-disability-marker/>

⁶⁸ Initiatives de développement. (2022, 31 mars). Le financement mondial du handicap dans le contexte de la Covid-19. Initiatives de développement. <https://devinit.org/resources/global-disability-financing-in-the-context-of-covid-19/>

⁶⁹ Conseil norvégien pour les réfugiés. (2019). Financer le Nexus. <https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/financing-the-nexus-report/financing-the-nexus-report.pdf>

⁷⁰ Éducation 2030 : Déclaration et cadre d'action d'Incheon Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. (2015). UNESCO ITIE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

⁷¹ DG ECHO. (2023). Note d'orientation de la DG ECHO : Promouvoir des partenariats équitables avec les intervenants locaux dans les situations humanitaires. <https://ec.europa.eu/echo/files/policies/sectoral/dg%20echo%20guidance%20note%20-%20promoting%20equitable%20partnerships%20with%20local%20responders%20in%20humanitarian%20settings.pdf>

⁷² UNICEF. (2017). Éducation inclusive - Inclure les enfants handicapés dans un apprentissage de qualité : Que faut-il faire ? Éducation inclusive. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf

⁷³ Humanity & inclusion - Handicap International. (2020). Brisons les silos maintenant ! Achieving disability-inclusive education in a post-COVID world. https://www.handicap-international.de/sn_uploads/document/Study2020_Inclusive-Educ_Lets-Break-Silos_EN_FINAL.pdf

⁷⁴ Secrétariat technique de l'éducation en situations d'urgence. (2023). Rapport statistique mensuel de données de l'Éducation en Situation d'Urgence du 30 avril 2023. Ministère de l'éducation Nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales. https://reliefweb.int/attachments/244d1a55-c8bb-4c9b-9129-9e7700b5e85d/RAPPORT%20STATISTIQUE%20MENSUEL_ESU_AVRIL%202023.pdf

⁷⁵ OCHA. (2023, 30 août). Burkina Faso-Rapport de situation. <https://reports.unocha.org/fr/country/burkina-faso/>

⁷⁶ Organisation mondiale de la santé. (2022). Rapport mondial sur l'équité en matière de santé pour les personnes handicapées. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600>

⁷⁷ UNICEF, Humanity & Inclusion, & International Disability Alliance. (2019). Inclure tout le monde : renforcer la collecte et l'utilisation de données sur les personnes handicapées dans les situations humanitaires. <https://data.unicef.org/resources/including-everyone-strengthening-the-collection-and-use-of-data-about-persons-with-disabilities-in-humanitarian-situations/>

⁷⁸ OHCHR-IBP. (2017). Réaliser les droits de l'homme à travers les budgets gouvernementaux. OHCHR. <https://www.ohchr.org/en/publications/special-issue-publications/realizing-human-rights-through-government-budgets>

⁷⁹ Nicolai, S., Hine, S. et Wales, J. (2015). L'éducation dans les situations d'urgence et les crises prolongées. Overseas Development Institute. <https://inee.org/sites/default/files/resources/9714.pdf>

⁸⁰ Nations Unies. (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. Série des traités, 2515, 3.

⁸¹ UNICEF, Humanity & Inclusion, & International Disability Alliance. (2019). Inclure tout le monde : renforcer la collecte et l'utilisation de données sur les personnes handicapées dans les situations humanitaires. <https://data.unicef.org/resources/including-everyone-strengthening-the-collection-and-use-of-data-about-persons-with-disabilities-in-humanitarian-situations/>

⁸² Rapport mondial de suivi sur l'éducation. (2023). Les pays peuvent-ils se permettre d'atteindre leurs objectifs nationaux pour l'ODD 4 ? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385004>

-
- ⁸³ Nicolai, S., Hine, S. et Wales, J. (2015). L'éducation dans les situations d'urgence et les crises prolongées. Overseas Development Institute. <https://inee.org/sites/default/files/resources/9714.pdf>
- ⁸⁴ Conseil norvégien pour les réfugiés. (2019). Financer le Nexus. <https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/financing-the-nexus-report/financing-the-nexus-report.pdf>
- ⁸⁵ Ministère de l'Education Nationale. (n.d.). Education Inclusive - Élaboration d'un document de cadrage à Antsirabe. Consulté le 11 septembre 2023 sur le site <https://www.education.gov.mg/education-inclusive-elaboration-dun-document-de-cadrage-a-antsirabe/>
- ⁸⁶ Nations Unies. (n.d.). La nouvelle façon de travailler. Consulté le 4 octobre 2023, à l'adresse suivante : <https://www.un.org/jsc/content/new-way-working>
- ⁸⁷ Nikolai, S. et al. (2019). Livre blanc : Education and Humanitarian-Development Coherence. Overseas Development Institute. https://inee.org/sites/default/files/resources/Education-and-Humanitarian-Development_April-2019-A.pdf.
- ⁸⁸ Venalainen, R., Anderson, A. et Elte, G. (2021). Évaluation de la modalité ECW MYRP. <https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2022-03/Evaluation%20of%20the%20ECW%20multi-year%20resilience%20programme%20%28MYRP%29%20funding%20modality.%20December%202021%20%281%29.pdf>
- ⁸⁹ L'éducation ne peut pas attendre (2022). Programme pluriannuel de résilience (PPR) dans l'État de Palestine. https://www.unicef.org/sop/media/1626/file/Palestine%20Education%20Cannot%20Wait_impact%20stories.pdf
- ⁹⁰ Action mondiale sur le handicap (GLAD) (2019). À quoi ressemble l'éducation inclusive ? <https://inee.org/resources/what-does-inclusive-education-look>
- ⁹¹ GLAD. (2022). Comment promouvoir une culture de l'inclusion. <https://www.eenet.org.uk/wp-content/uploads/2022/03/glad2.png>
- ⁹² INEE, Save the Children UK, UNICEF. (2020). Learning Must Go On : Recommendations for keeping children safe and learning, during and after the COVID-19 crisis. https://inee.org/sites/default/files/resources/Learning%20must%20go%20on%2C%20COVID-19%20advocacy%20brief_v20200409.pdf
- ⁹³ Éducation 2030 : Déclaration et cadre d'action d'Incheon Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. (2015). UNESCO ITIE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Publié par Handicap International - Humanity & Inclusion

La production de cette publication est soutenue financièrement par le ministère luxembourgeois des Affaires étrangères et européennes et par l'Agence française de développement (AFD).



Crédit de la couverture : Une petite fille faisant ses devoirs dans une école soutenue par HI. Projet d'éducation inclusive dans la région d'Atsinanana, Madagascar. ©L.Bluman / HI

Crédit de la dernière de couverture: École à Tenkodogo, Burkina Faso. ©Erwan Rogard / HI

Publié pour la première fois en novembre 2023, ©Handicap International.

Humanity & inclusion - Handicap International est enregistrée en France sous les références suivantes : N° SIRET : 519 655 997 00038 - Code APE : 9499Z.

Cette publication est protégée par le droit d'auteur, mais peut être reproduite par n'importe quelle méthode sans frais ni autorisation préalable à des fins d'enseignement, mais pas pour la revente. Pour toute autre reproduction, une autorisation écrite préalable doit être obtenue auprès de l'éditeur et une redevance peut être exigée.