



NOTE D'ORIENTATION

Soutenir les programmes intégrés de protection de l'enfance et d'éducation dans l'action humanitaire



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



THE ALLIANCE
FOR CHILD PROTECTION
IN HUMANITARIAN ACTION

Le **Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence** (INEE) est un réseau ouvert et mondial de membres qui travaillent ensemble dans des contextes humanitaires et de développement pour garantir le droit de toutes les personnes à l'accès à une éducation de qualité, sûre et pertinente. Pour plus d'informations et pour rejoindre l'INEE, visitez inee.org/fr.

L'**Alliance pour la Protection de l'Enfance dans l'Action Humanitaire** (L'Alliance) est un réseau mondial d'agences opérationnelles, d'institutions académiques, de décideurs politiques, de donateurs et de praticiens et praticiennes. Il soutient les efforts des acteurs et actrices humanitaires pour réaliser des interventions de protection de l'enfance efficaces et de haute qualité dans tous les contextes humanitaires. Pour plus d'informations et pour rejoindre le réseau, visitez alliancecpha.org.

Les deux réseaux travaillent activement ensemble pour promouvoir l'intégration et la collaboration entre l'éducation dans les situations d'urgence (ESU) et la protection de l'enfance dans l'action humanitaire (CPHA).

Publié par :

Le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE)
c/o International Rescue Committee
122 East 42nd Street, 12e étage
New York, NY 10168
États-Unis d'Amérique

L'Alliance pour la protection de l'enfance dans l'action humanitaire
c/o UNICEF
3 UN Plaza
New York, New York 10017
États-Unis d'Amérique

INEE et l'Alliance © 2022

Citation suggérée :

Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) et L'Alliance pour la protection de l'enfance dans l'action humanitaire (2022). *Note d'orientation : Soutenir les programmes intégrés de protection de l'enfance et d'éducation dans l'action humanitaire*. New York, NY. <https://inee.org/fr/ressources/soutenir-les-programmes-integres-de-protection-de-lenfance-et-deduction-dans-laction>

Licence :

Ce document fait l'objet d'une licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0, qui est attribuée au Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) et à l'Alliance pour la Protection de l'Enfance dans l'Action Humanitaire (L'Alliance)



Image de couverture :

Un enfant de 6 ans jouant avec des boîtes de numérotation pendant la récréation en Tanzanie. 2021. © Lugano Maclean, ECCD

L'intégration de la protection de l'enfance et de l'éducation crée un cycle de renforcement mutuel qui peut réduire la vulnérabilité des enfants dans les situations d'urgence. Une éducation de qualité accroît la résilience des enfants et des familles face à l'adversité, autonomise les enfants et favorise un environnement protecteur. Un environnement exempt de maltraitance, de négligence, de violence ou d'exploitation non contrôlées envers les enfants favorise une éducation de qualité. L'intégration des programmes, des politiques et des normes minimales de protection de l'enfance et d'éducation maximise les ressources disponibles pour mieux relever les défis et les risques multiformes auxquels les enfants sont confrontés dans les situations humanitaires.

- L'Alliance, 2018

Remerciements

L'INEE remercie l'Agence Suisse pour le développement et la coopération, Porticus et Wellsprings pour le soutien financier apporté au développement de cette Note d'orientation. Rachel McKinney et Mark Chapple ont rédigé cette note d'orientation à l'aide des contributions et des conseils importants du groupe consultatif CPHA-ESU, de l'Alliance et du Secrétariat de l'INEE. Le leadership stratégique et constant de la collaboration entre l'INEE et l'Alliance est assuré par Dean Brooks (INEE) et Hani Mansourian (Alliance).

Le contenu et la structure de cette Note d'orientation ont été inspirés par les Standards Minimums pour la Protection de l'Enfance de l'Alliance (2019), les Normes minimales de l'INEE (2010) et le document de position sur la collaboration en matière de protection de l'enfance dans l'action humanitaire et l'éducation en situations d'urgence (2020).

Nous remercions le groupe consultatif du CPHA-ESU, l'Alliance et le Secrétariat de l'INEE pour leurs contributions. Nous remercions particulièrement Benoît d'Ansembourg (HCR), Emily Varni (Save the Children), Dieuwerke Luiten (Porticus), Mackenzie Monserez (Global Education Cluster), Katharine Davis (Comité international de secours), Sara Magbar (Comité international de secours), Jo Kelcey (IEFG), Corita Tassi (DG ECHO), Tracy Sprott (DG ECHO), Charlotte Tocchio (IFRC), Sandra Maignant (Plan Canada/CAAFAG), Sara Osman (UNESCO), Marco Grazia (World Vision International), Peter Simms (Plan Canada), Alison Joyner (Plan International), Rachel Besley (Education Cannot Wait), Adama Diallo (Global Education Cluster), Audrey Bollier (Alliance/Plan), Sarah Montgomery (INEE), Susanna Davies (Save the Children), Elena Giannini (Alliance), Katie Robertson (Alliance), Rachel Smith (INEE), Lauren Gerken (INEE), Laura Lee et Tim Williams (Fondation Proteknon pour l'innovation et l'apprentissage, ancien centre de coordination COVID-19 pour l'Alliance), Bente Sandal-Aasen (INEE), Charlotte Bergin (INEE), Maria Benavides (INEE), Elspeth Chapman (Alliance), Martha Hewison (AEWG/INEE), Asim Latif (INEE), Andrew Armstrong (INEE).

Une révision technique supplémentaire a été apportée par Serena Zanella (Global Education Cluster), Stephen Olushola Oladepo (Rise to Inspire Africa Initiative), Jennifer Roberts (HCR), Clifford Speck (HCR), Charlotte Cole (Blue Butterfly Collaborative), Suzanne Zuidema (Independent), Danielle De La Fuente (Amal Alliance) et Rawan Abukhadra (World Vision International).

La mise en page a été réalisée par 2D Studios. Révision et traduction en langage Révision en langage clair et traduction assurée par Traducteurs sans frontières (CLEAR Global) en partenariat avec l'INEE.

Des travaux considérables ont été entrepris entre le CPHA et l'ESU au cours des dernières décennies dans toute une série de contextes. Nous reconnaissons les efforts de nombreux bureaux nationaux, organisations et communautés qui ont vu la nécessité d'interventions collaboratives et les ont créées. Ces interventions et ces expériences sont à la base de la note d'orientation pour le bénéfice des praticiens et des praticiennes du CPHA et de l'ESU. Nous invitons et encourageons les praticiens à partager leurs expériences et les apprentissages tirés pour les révisions et produits futurs dans le cadre de cette initiative. Veuillez écrire à l'adresse suivante : child-protection@inee.org.

Table des matières

Acronymes	6
Introduction à la Note d'orientation de l'INEE	7
À qui cette note d'orientation est-elle destinée ?	8
Contenu de la Note d'orientation	9
Utilisation de la Note d'orientation	11
Quelles structures et ressources soutiennent la collaboration ?	13
Principes et cadres de soutien	16
Principes d'intégration CPHA-ESU	16
L'intégration grâce à la collaboration	17
1. Renforcement des capacités	22
2. Domaines d'intervention fondamentaux	26
2.1 Participation significative des enfants	27
2.2 Participation communautaire	30
2.3 Coordination	35
2.4 Suivi, évaluation, redevabilité et apprentissage (MEAL)	39
3. Faciliter les interventions et les approches	43
3.1 Sensibilité aux crises, sensibilité au contexte et consolidation de la paix	43
3.2 Inclusivité (lutte contre la discrimination et l'exclusion)	48
3.3. Protection de l'enfance, commentaires et mécanismes de signalement	55
3.4 Mécanismes de recommandations multisectorielles	61
3.5 Modèles d'éducation non formelle, alternative et flexible	67
3.6 Assistance en espèces et en bons pour faciliter l'accès	74
4. Accès sécurisé et environnements d'apprentissage sûrs	78
4.1 Environnement d'apprentissage et voies d'accès sûrs	79
4.2 Protéger l'éducation contre les attaques, l'usage militaire et autres usages de la force	90
4.3 Santé mentale et soutien psychosocial (SMSPS) et apprentissage social et émotionnel (ASE)	95
4.4 Violence basée sur le genre en milieu scolaire (VBGMS)	101
5. Soutenir le bien-être des encadrants, du personnel enseignant et des équipes de protection de l'enfance	108
5.1 Les personnes encadrantes / à charge	110
5.2 Développement professionnel et assistance technique	117
5.3 Bien-être et réseaux de soutien	124
Annexe 1 : Glossaire	131
Annexe 2 : Attentes et échantillon de renforcement des capacités recommandé pour le personnel de l'IRC et d'autres parties prenantes clés	136
Annexe 3 : Enfants à risques de voir leurs droits de protection violés (SMPE)	140
Annexe 4 : Références	149

Acronymes

AEB	Assistance en espèces et en bons
ASE	Apprentissage social et émotionnel
CE	Cluster mondial de l'éducation
CP AoR	Domaine de responsabilité de la protection de l'enfance
CPHA	Protection de l'enfance dans l'action humanitaire
DPE	Développement professionnel du personnel enseignant
EA	Éducation alternative
EAJD	Enfants, adolescents et jeunesse déscolarisées
EF	Éducation formelle
ENF	Éducation non formelle
ESU	Éducation en situations d'urgence
INEE	Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence
MEAL	Suivi, Évaluation, Analyse et Apprentissage
NM	Normes Minimales
PDIP	Personne déplacée à l'intérieur de son propre pays
SMSPS	Santé mentale et soutien psychosocial
VSBG	Violence sexuelle et basée sur le genre
VBGMS	Violence basée sur le genre en milieu scolaire
SIGE	Système d'information de prise en charge de l'éducation
SMPE	Standards Minimums pour la Protection de l'Enfance
SSW	Services d'assistance social

Introduction à la Note d'orientation de l'INEE

« La protection des enfants doit être au cœur de chaque action humanitaire »

- L'Alliance, 2021a

La protection de l'enfance dans l'action humanitaire (CPHA) et l'éducation en situations d'urgence (ESU) sont des partenaires naturels de l'intervention humanitaire. Ces deux secteurs ont beaucoup de choses en commun : elles se focalisent sur les enfants et priorisent les populations affectées, tout en collaborant et en renforçant les résultats sectoriels de chacun. Des programmes traditionnels, conjoints et intégrés à travers la CPHA et l'ESU ajoutent une certaine valeur aux populations affectées, aux prestataires de services et aux donateurs. Le fait de travailler ensemble permet d'avoir des programmes plus efficaces et mieux ciblés, avec des résultats améliorés chez les enfants et les adolescents (Alliance/INEE, 2021b).

Cette note d'orientation soutient l'initiative commune¹ CPHA-ESU de [l'Alliance](#) et de [l'INEE](#) qui orientent ces deux secteurs vers une intégration aux programmes. Grâce à leur collaboration, les deux secteurs visent à atteindre l'objectif de développement durable 4, qui consiste à fournir/assurer « une éducation de qualité inclusive et équitable et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » d'ici 2030. Ils soulignent le caractère central de la protection et du bien-être des enfants dans les interventions humanitaires. Tous les enfants, y compris les personnes réfugiées, les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays, les apatrides et les enfants migrants, ont le droit de bénéficier de solutions durables appropriées, conformément à leur intérêt supérieur.

Impacts souhaités sur la programmation intégrée :

- Améliorer le bien-être et le développement sain de l'enfant
- Améliorer les résultats d'apprentissages à travers un soutien holistique au bien-être
- Prévenir et atténuer certains risques de protection tout en améliorant l'accès, la rétention et la réussite de l'apprentissage
- Empêcher les enfants de « passer entre les mailles du filet » entre les secteurs en plaçant l'enfant au centre de la programmation multisectorielle et intégrée
- Contribuer aux efforts visant à transformer la fourniture de l'aide humanitaire, soutenir le programme de localisation et la nouvelle méthode de travail pour renforcer les systèmes et les communautés en situations de crise

¹ Une collaboration entre l'INEE et l'Alliance. Les deux réseaux travaillent activement ensemble pour promouvoir l'intégration et la collaboration entre les deux secteurs humanitaires. Ce travail collaboratif a été poursuivi sous la direction d'un groupe consultatif multi-agences.

Les secteurs de la protection de l'enfance et de l'éducation travaillent dans les mêmes communautés, avec d'autres secteurs, et visent à répondre aux besoins de protection et d'apprentissage des enfants. Bien qu'il existe des objectifs spécifiques à certains secteurs, de nombreux objectifs se chevauchent et se complètent, ce qui fait l'objet de la présente note d'orientation. Chacun bénéficie de l'expertise, de la présence et des approches de l'autre, même si les deux secteurs peuvent mener des interventions dans des espaces socio-écologiques différents. Aux fins de la présente note d'orientation, les espaces opérationnels sont regroupés autour des **Environnements d'Apprentissage** et des **Environnements au-delà de l'Apprentissage**.

À qui cette note d'orientation est-elle destinée ?

Cette note a pour but de soutenir la protection de l'enfance et les praticiens et praticiennes de l'éducation qui répondent aux besoins des enfants lors de crises humanitaires. Il s'agit des ministères compétents, des organisations nationales de la société civile, des organisations communautaires et confessionnelles, des ONG, des agences des Nations Unies, des autres organisations de mise en œuvre et des donateurs.

Les praticiens et praticiennes de la protection de l'enfance et de l'éducation jouent un rôle important en soutenant une collaboration étroite et une intégration entre les ministères de tutelle concernés, les systèmes de coordination locaux et les plans de préparation/réponse nationaux et locaux. Les agences de mise en œuvre ont la prérogative morale de s'assurer que les systèmes et structures locales sont renforcées et étendues, ce qui est réalisé en grande partie en se concentrant sur les efforts de renforcement des capacités.

La nature de l'architecture humanitaire et notre capacité collective à analyser, financer et répondre aux crises continuent d'évoluer. En tant que telles, les Notes d'orientation sont utilisées pour élaborer des solutions durables pour les communautés touchées en mettant l'accent simultanément et de manière complémentaire sur le renforcement des systèmes et la résilience en plus de la programmation directe à travers toutes les phases d'intervention - de la prévention, la réduction des risques, la préparation, l'action participative à la réponse initiale, et pendant la transition vers une situation prolongée jusqu'au relèvement. La plupart du contenu est applicable à la cohérence humanitaire-développement².

2 L'Alliance et l'INEE reconnaissent l'expansion du dialogue mondial sur les liens entre l'humanitaire, le développement et la construction de la paix. Pour plus de clarté, le terme « lien entre l'humanitaire et le développement » continue d'être utilisé, bien que l'intention soit que la programmation intégrée informe les meilleures pratiques pour des résultats durables et pacifiques pour les enfants.

Contenu de la Note d'orientation

La Note d'orientation est organisée par domaines programmatiques. Les domaines programmatiques³ s'alignent sur les domaines et les normes des Standards minimums pour la protection de l'enfance (SMPE) de l'Alliance et des Normes minimales de l'INEE pour l'éducation (NM de l'INEE).

Domaine 2 des Normes minimales de l'INEE : Accès et environnement d'apprentissage, Norme 2 : Protection et bien-être et la standard 23 du pilier 4 du SMPE - Éducation et protection de l'enfance sont les références les plus courantes.

Chaque section comprend :

1. **Aperçu** : Une vision partagée de la programmation intégrée de la protection et de l'éducation des enfants dans les réponses humanitaires.
2. **Questions directrices** : Des questions initiales pour amorcer les discussions entre les deux secteurs. Les questions sont organisées en fonction du modèle socio-écologique. Vos discussions sont guidées par les circonstances spécifiques selon un certain contexte.
3. **Indicateurs** : Exemple de liste d'indicateurs pour déterminer l'impact, le résultat ou l'issue. Ceux-ci peuvent contribuer à l'élaboration de solides plans de suivi, d'évaluation, d'analyse et d'apprentissage (MEAL). La liste s'inspire des indicateurs des SMPE, des indicateurs des NM de l'INEE et d'autres ressources programmatiques pertinentes et est organisée en fonction du modèle socio-écologique. Les sources sont listées dans le tableau ci-dessous. Les plans MEAL doivent s'adapter aux objectifs et au contexte spécifiques de chaque intervention. De nombreux ministères et autorités nationales disposent d'indicateurs standards auxquels il convient de se référer dans la mesure du possible.
4. **Ressources** : Ressources clés qui soutiennent les programmes intégrés, sélectionnées par un processus consultatif avec les praticiens et praticiennes du secteur. L'adaptation ou la contextualisation des ressources aux réalités des communautés, des systèmes et des structures touchées par la crise est essentielle. Les ressources supplémentaires doivent être sélectionnées par le biais d'un processus consultatif.
5. **Exemples** : Mettez en lumière des exemples de programmation intégrée dans la pratique. Merci d'envoyer un mail à child-protection@inee.org pour partager des exemples supplémentaires.

3 Déterminé par le groupe consultatif pour la prise de position et adapté lors de la rédaction de la présente Note d'orientation.

Les sources des indicateurs et la manière dont ils sont référencés dans la Note d'orientation sont indiquées dans le tableau ci-dessous :

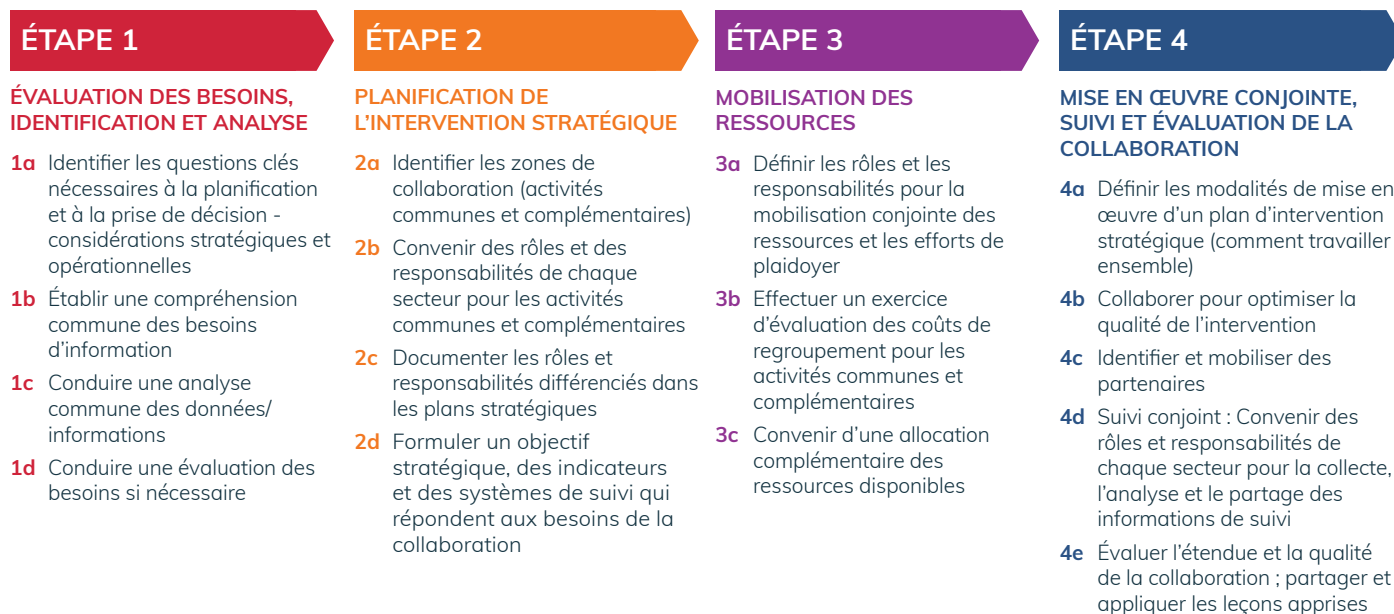
TITRE DE LA RESSOURCE ET NOM DE L'ORGANISATION	RÉFÉRENCIEMENT DES INDICATEURS
Cadre des Indicateurs des Normes minimales de l'INEE	INEE (suivi du domaine et de la norme, par exemple INEE 3.11)
Le tableau amélioré des indicateurs de SMPE (L'Alliance)	SMPE (suivi du standard, par exemple SMPE 23.2.2)
Boîte à outils de suivi et évaluation du programme d'éducation accélérée (AEWG)	AEWG (suivi du numéro de l'objectif et de l'indicateur, par exemple AEWG 0.1.ai)
Guide des indicateurs et cadre des résultats INSPIRE - Mettre fin à la violence contre les enfants : Comment définir et mesurer le changement (UNICEF)	UNICEF
Définir et mesurer le bien-être des enfants dans l'action humanitaire (L'Alliance)	L'Alliance
Approche globale de l'école pour lutter contre la violence basée sur le genre en milieu scolaire : Normes minimales et cadre de suivi (UNGEI)	UNGEI
Normes minimales de fonctionnement - Protection contre l'exploitation et les abus sexuels par son propre personnel (IASC)	IASC
Indicateurs d'éducation sensibles aux conflits (ECCN)	ECCN
Objectifs globaux en matière de sécurité des écoles, et projets de cibles et d'indicateurs (GADRRRES)	GADRRRES (suivi du numéro du pilier et de l'indicateur, par exemple GADRRRES C1)
Registre des indicateurs (UN OCHA)	OCHA
Lignes directrices de la boîte à outils pour le développement des programmes CAAFAG (L'Alliance/CAAFAG)	CAAFAG
Cadre d'indicateurs d'ESU sensible au genre (INEE)⁴	Le Genre au sein de l'INEE

4 À paraître fin 2022

Utilisation de la Note d'orientation

Le travail intégré est un défi, malgré les bonnes intentions partagées, en raison des changements nécessaires dans les méthodes de travail tout au long du cycle du projet. La vue d'ensemble suivante, tirée du Cadre de collaboration CP-ESU (GEC, CPAoR 2020), **montre** les principaux points de contact que les équipes de protection de l'enfance et d'éducation doivent prendre en compte. Les points de contact existent tout au long du cycle du projet et sont essentiels dans les étapes d'évaluation et de planification d'une réponse. Bien que la collaboration soit recommandée dès les étapes de prévention et de préparation, les deux secteurs peuvent se coordonner et collaborer à tout moment de l'intervention, que ce soit au premier ou au 101e jour. La liste suivante n'est pas exhaustive et les équipes sont encouragées à ajouter des éléments et à l'adapter. Le cadre de collaboration CP-ESU fournit des conseils supplémentaires sur le processus de collaboration.

Figure 1 : Vue d'ensemble du processus de collaboration



Source : Cluster Éducation et Domaine de Responsabilité de la Protection de l'Enfance, 2020

Quelles structures et ressources soutiennent la collaboration ?

La Note d'orientation est un outil complémentaire qui offre un encadrement pour initier et renforcer la programmation et doit être utilisée conjointement avec d'autres outils sectoriels au sein des systèmes techniques et de coordination pertinents. Le lecteur / la lectrice devrait :

ÉTAPES	RESSOURCES ET STRUCTURES DE BASE POUR SOUTENIR L'INTÉGRATION	EXEMPLES DE MESURES À PRENDRE
Se familiariser avec les normes sectorielles pertinentes aux niveaux national et mondial.	Les normes nationales déterminent les objectifs stratégiques et la programmation à plus long terme. La note d'orientation suppose que le lecteur est familier avec les normes nationales de base ainsi qu'avec les normes mondiales pertinentes dans son secteur, notamment les <u>standards minimums pour la protection de l'enfance</u> et les <u>normes minimales pour l'éducation : Préparation, interventions, relèvement</u> .	<ul style="list-style-type: none">• Créer des fiches pratiques sur les normes et politiques nationales pertinentes pour vos collègues et homologues du secteur de l'éducation ou de la protection de l'enfance• Organiser un mini-atelier sur les standards minimums pour les équipes/groupes d'éducation intégrée et de protection de l'enfance• Suivre le <u>cours d'apprentissage en ligne</u>• Inviter vos collègues de l'éducation ou de la protection de l'enfance à assister/participer aux discussions sur la stratégie d'intervention

ÉTAPES	RESSOURCES ET STRUCTURES DE BASE POUR SOUTENIR L'INTÉGRATION	EXEMPLES DE MESURES À PRENDRE
<p>Connaître et appliquer les systèmes de coordination pertinents.</p>	<p>Les systèmes de coordination nationaux doivent orienter les interventions. Des systèmes de coordination de l'ASC ou de l'intervention auprès des personnes réfugiées peuvent être établis pour soutenir ou combler les lacunes des systèmes de coordination nationaux spécifiques à la crise. Le <u>cadre de collaboration en matière de protection de l'enfance et d'éducation en situations d'urgence (PE-ESU)</u>, une alliance entre le Cluster Éducation Global (CE) et le domaine de responsabilité de la protection de l'enfance (CP AoR), fournit des mesures visant à renforcer la coordination entre les deux secteurs afin de soutenir des interventions plus robustes. Les clusters et groupes de travail nationaux et sous-nationaux sont encouragés à se référer à ce cadre à chaque étape de la préparation et de l'intervention.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les systèmes de coordination locaux à inviter et à favoriser la participation d'autres secteurs (par exemple, inviter les autorités chargées de l'éducation à une réunion de coordination de la protection de l'enfance et vice versa) • Veiller à ce que les représentants de l'éducation et des services sociaux soient invités aux réunions de coordination de la gestion des catastrophes/crises/interventions • Assister à la réunion du cluster ou du groupe de travail de votre homologue en matière d'éducation ou de protection de l'enfance • Soutenir l'actualisation du cadre de collaboration entre le Cluster Éducation Global et le Domaine de Responsabilité de la Protection de l'Enfance • Offrir un soutien à la conception d'une évaluation multisectorielle, à la collecte des données et à l'analyse • Soutenir l'identification intersectorielle des domaines de programmation communs et soutenir les réunions/actions des sous-groupes • Documenter le processus et l'impact de la collaboration et de la coordination

ÉTAPES	RESSOURCES ET STRUCTURES DE BASE POUR SOUTENIR L'INTÉGRATION	EXEMPLES DE MESURES À PRENDRE
<p>Connaître et appliquer les cadres de compétences spécifiques au secteur en vue de consolider les capacités essentielles au sein de votre organisation et de votre programme.</p>	<p>Les cadres de compétences de la protection de l'enfance dans l'action humanitaire (CPHA) et de l'éducation en situations d'urgence (ESU) présentent un ensemble de compétences requises, appréciées et reconnues pour guider le recrutement du personnel, l'apprentissage et le développement professionnel et d'autres aspects clés du soutien. L'annexe II des cadres de compétences de l'Alliance et de l'INEE intègre des compétences destinées à soutenir la collaboration entre la protection de l'enfance et l'éducation en situations d'urgence et a été créée conjointement par l'Alliance et l'INEE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager la complétion du module électronique des standards minimums pour la protection de l'enfance (SMPE) sur le standard 23 (apprentissage en ligne) • Rédiger des plans de formation au niveau de l'organisation en s'appuyant sur les cadres de compétences et en utilisant les modules de formation existants de l'Alliance, de l'INEE et d'autres organismes • Rédiger une formation au niveau de la coordination avec une représentation des deux secteurs afin d'identifier les compétences de base, en s'appuyant sur l'expertise locale ainsi que sur les ressources de formation mondiales
<p>Maîtriser les outils et ressources techniques pertinents ou savoir y avoir accès.</p>	<p>Des ressources et des plateformes techniques supplémentaires offrent des conseils sur des domaines spécifiques de la programmation et fourniront des informations techniques plus complètes et plus approfondies pour répondre aux besoins spécifiques des crises. Les ressources de base sont répertoriées dans chaque section de cette note d'orientation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Développer et faciliter la formation intégrée sur des problèmes spécifiques pour les équipes de programmes d'intégration • Mettre en place une bibliothèque combinée de ressources sur la protection de l'enfance et l'éducation dans votre bureau • Déterminer un sujet de recherche avec votre homologue de la protection de l'enfance ou de l'éducation

Principes et cadres de soutien

Principes d'intégration CPHA-ESU

Les principes⁵ qui guident la programmation intégrée CPHA-ESU sont les suivants :

1. **Être spécifique au contexte** - Les interventions, la réponse et la planification sont basées sur le contexte. Cela prend en compte l'analyse, la cartographie et une compréhension contextuelle des facteurs de protection et des risques spécifiques dans le but de favoriser la résilience et le bien-être, et de s'appuyer sur les systèmes qui garantissent une éducation de qualité et sans risque.
2. **Répondre aux besoins à tous les niveaux du modèle socio-écologique** – Chaque niveau est également important et renforce le développement sain et le bien-être de l'enfant.
3. **Mesurer les résultats (communs)** – Concevoir une programmation ayant pour but de mesurer le progrès dans les résultats d'apprentissage et de protection des enfants et des jeunes. Les deux secteurs sont déterminés à assurer un apprentissage continu grâce à la collecte, au partage et à la diffusion collectives des connaissances et de l'apprentissage.
4. **Faciliter la prise en charge par la communauté** - Veiller à ce que les parents/personnes s'occupant des enfants et les communautés soient impliqués à toutes les étapes et prioriser les organisations et systèmes locaux.
5. **Être centré sur l'apprenant (enfant et jeune) et inclusif** – Les interventions sont conçues à la fois en collaboration et au profit de celles et ceux qui sont les plus marginalisés par les groupes dominants, en particulier les enfants, en utilisant des interventions adaptées au développement.
6. **Promouvoir l'équité** - Les approches visent à créer un accès plus équitable aux services et un partage du pouvoir au profit des personnes marginalisées et fragilisées par les crises.
7. **Établir un lien entre les systèmes de développement et les systèmes humanitaires** - Les interventions visent à contribuer non seulement à la réponse aux urgences, mais aussi aux solutions à long terme au niveau des systèmes, des services et des communautés.

⁵ Adaptation de l'Alliance pour la protection de l'enfance dans l'action humanitaire (2021). Cadre de prévention primaire pour l'Alliance pour la Protection de l'enfance dans l'Action Humanitaire.

L'INEE et l'Alliance rassemblent ces principes et ces approches dans un cadre de collaboration qui présente un ensemble de composants de programmation à incorporer dans une programmation conjointe et intégrée. Le diagramme du cadre positionne les composants de la programmation⁶ dans le modèle socio-écologique, ce qui nous aide à comprendre comment et où concentrer notre travail.



Figure 2 : Principes pour une programmation efficace du CPHA-ESU

L'intégration grâce à la collaboration

Bien que cette note d'orientation soit largement axée sur la programmation intégrée, l'intégration de la protection de l'enfance et la programmation conjointe sont des aspects importants de la collaboration qui peuvent s'avérer efficaces pour répondre aux besoins spécifiques des enfants, des personnes qui s'en occupent des systèmes de soutien. Un aperçu des types de collaboration est défini dans le tableau 1 tel qu'il apparaît dans le quatrième pilier des Standards Minimums pour la Protection de l'Enfance (SMPE).

⁶ Composants sélectionnés par le groupe conseil du CPHA-ESU et inclus dans l'exposé de position du CPHA-ESU, page 12.

Les différents types de collaboration

FAÇONS DE TRAVAILLER	IMPLICATIONS SECTORIELLES	DÉFINITION	EXEMPLE
Intégration de la protection de l'enfance	Spécifiques à un secteur : actions entreprises au sein d'un secteur spécifique.	Promouvoir un environnement sécuritaire, digne et protecteur, et améliorer l'impact de tous les acteurs et toutes les actrices humanitaires en appliquant le principe « ne pas nuire » et en réduisant de manière proactive les risques et les dommages.	L'âge, le genre (voir l'exemple de l'encadré 1) et le statut de handicap sont pris en compte lors de la conception d'interventions en matière d'éducation.
Programmation conjointe	Les secteurs maintiennent les objectifs de leur propre secteur tout en assurant conjointement la planification et la mise en œuvre de certains aspects de leurs programmes.	Obtenir aussi bien des résultats au niveau de la protection que dans d'autres secteurs, tout en optimisant les ressources, l'accès, les capacités opérationnelles, etc.	Les acteurs de la protection de l'enfance et de l'éducation établissent conjointement un espace sûr et fournissent des interventions de santé mentale et de soutien psychosocial (SMSPS), de gestion des cas et d'éducation dans le cadre d'un programme coordonné.
Intégration (programmation intégrée)	Privilégier la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de façon collective par opposition à une approche sectorielle. La compréhension globale du bien-être de l'enfant constitue le point de départ de l'action, qui s'appuiera sur des compétences sectorielles afin de servir la réalisation de cet objectif.	Atteindre des résultats collectifs pour les enfants grâce à une évaluation délibérée et intégrée, à l'établissement d'objectifs, à la planification, à la mise en œuvre et au suivi dans tous les secteurs.	Élaborer conjointement des programmes de formation du personnel enseignant, notamment en matière de premiers soins psychologiques, de soutien psychosocial et d'apprentissage socio-émotionnel, afin d'atténuer les impacts négatifs des événements et expositions traumatiques durables sur le bien-être des enfants et les résultats d'apprentissages.

Utilisation du modèle socio-écologique pour guider les approches intégrées

Le modèle socio-écologique (The Psychology Notes Headquarters, 2019) permet d'orienter notre travail vers les niveaux interconnectés qui influencent le développement et le bien-être des enfants. Ce modèle permet aux praticiens et praticiennes d'examiner une situation dans son ensemble afin (a) d'identifier tous les différents éléments et (b) de comprendre comment ils sont liés et interagissent les uns avec les autres. Plutôt que de s'intéresser à un seul problème de protection ou à un problème d'éducation spécifique, la pensée systémique considère l'ensemble des problèmes auxquels l'enfant est confronté, leurs causes profondes et les solutions disponibles à tous les niveaux. Cette approche favorise une programmation flexible et intersectorielle qui intègre les nouveaux apprentissages et s'adapte en conséquence tout au long de la mise en œuvre. L'utilisation d'une approche socio-écologique place l'enfant au centre de l'intervention, créant un point d'ancrage pour des interventions plus holistiques et intégrées afin de répondre aux besoins de tous les enfants.

Utilisation du modèle socio-écologique

- Les enfants participent activement à l'éducation/l'apprentissage et à leur **propre** protection et bien-être, ainsi qu'à ceux de leurs collègues et des membres de leur communauté.
- Les enfants sont le plus souvent élevés au sein d'une **famille**, mais cette structure comprend parfois d'autres proches et personnes s'occupant des enfants. Les familles auront peut-être besoin de conseils et de soutien afin de comprendre et de répondre aux questions de protection et d'éducation spécifiques au contexte et à la crise.
- Les enfants fréquentent des **écoles (ou autres environnements d'apprentissage)** et autres institutions d'éducation. Les écoles devraient être renforcées en tant qu'espaces de protection où les enfants peuvent participer équitablement à une éducation de qualité. Cela nécessite un soutien suffisant au personnel de l'éducation afin qu'il soit préparé à répondre aux besoins d'apprentissage et de bien-être des enfants.
- Les familles sont imbriquées dans des **communautés**. Les communautés touchées par des crises et/ou des pratiques abusives ont besoin de soutien pour mieux évaluer et répondre aux problèmes de protection ayant un impact sur les enfants et sur leur capacité à avoir accès et à participer à une éducation de qualité.

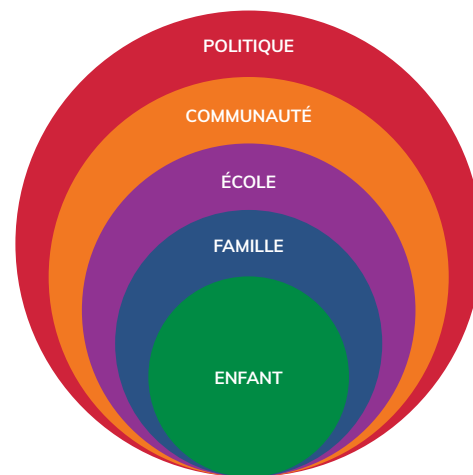


Figure 3 : Domaines de programme à tous les niveaux socio-écologiques

- Les communautés font partie des sociétés au sens large et sont affectées par les **politiques** et les normes sociétales qui les façonnent. Les crises exposent et modifient les réalités et les besoins de la population d'un pays. Les politiques sont les dispositions structurelles et systémiques adoptées par le gouvernement national ou les autorités locales pour guider l'exécution ou soutenir une action. Les besoins réels doivent leur servir de guide. Les politiques comprennent les politiques et stratégies mondiales qui influencent les politiques nationales et introduisent un autre niveau de redevabilité. Les décideurs politiques ont besoin de soutien afin de répondre à l'évolution des attentes et des besoins des communautés. (adaptation des SMPE)

L'approche⁷ de la programmation intégrée holistique de CPHA et ESU

Ce modèle se concentre sur les domaines de programmation les plus courants dans les programmes intégrés du CPHA et de l'ESU. Il tient compte de la vision partagée, de l'intersectionnalité et des espaces opérationnels de l'intégration. Il tient compte des espaces où un secteur prend souvent l'initiative. Ce modèle s'appuie sur la notion que toute programmation doit :

- S'appuyer sur les preuves existantes et les pratiques prometteuses créées par les deux secteurs à travers diverses interventions.
- Développer une compréhension commune et une intervention en faveur du développement sain et du bien-être des enfants.
- Harmoniser l'approche et la programmation avec les cadres politiques et les normes nationales tout en reflétant les principes mondiaux.
- Résoudre les problèmes immédiats liés aux risques de protection et créer des moyens de traiter les modèles au fil du temps.
- Prendre en charge tous les groupes vulnérables et à hauts risques.
- Restez centré sur l'enfant par le biais de consultations actives et régulières avec divers groupes d'enfants.
- Autonomiser les personnes s'occupant des enfants et les responsables du secteur (des enseignants aux travailleurs sociaux en passant par les décideurs politiques) pour répondre aux besoins complexes des enfants en situations de crise et établir des bases solides pour un travail durable.

⁷ Ce modèle est l'adaptation d'un programme de l'initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) [Approche globale pour prévenir la violence basée sur le genre à l'école : Normes minimales et cadre de suivi](#)



© UNICEF ECU 2021 Vega

1. Renforcement des capacités

Une programmation de qualité est soutenue par une main-d'œuvre forte, bien qualifiée et bien encadrée. Pour répondre aux besoins des enfants et de leurs familles, il faut des systèmes solides et résilients et des organisations/praticiens qui sont préparés et capables de soutenir les communautés touchées par des interventions à long terme.

La programmation intégrée exige que les praticiens et praticiennes comprennent et démontrent certaines des compétences clés de chaque secteur. Bien que l'on ne s'attende pas à ce que le personnel d'un secteur soit formé en tant qu'experts d'un autre secteur, il est nécessaire d'établir une compréhension commune des objectifs et des pratiques sectoriels et de se familiariser avec les outils pertinents disponibles pour soutenir une variété d'interventions et de niveaux de collaboration. Les managers doivent se référer aux deux cadres de compétences, à la lumière des priorités programmatiques identifiées, et être conscients des compétences requises pour soutenir correctement ces programmes.

Le cadre de compétences, développé par l'Alliance et l'INEE, articule les diverses compétences requises du personnel chargé de la protection de l'enfance et de l'éducation travaillant à la réalisation d'objectifs sectoriels spécifiques. Il doit être utilisé conjointement avec les normes nationales comme pierres angulaires de toute initiative de renforcement des capacités. Les objectifs des deux cadres de compétences sont de concrétiser les normes minimales, d'harmoniser et de perfectionner le renforcement des capacités dans les secteurs respectifs. Tous deux comprennent des sections sur les compétences requises pour soutenir la programmation générale, conjointe et intégrée afin de prévenir/atténuer les risques liés à la protection de l'enfance, de se préparer et de répondre par des programmes de protection. Il est entendu que chaque contexte est différent et qu'il faudra comprendre les besoins pour concevoir une expérience d'apprentissage appropriée afin de mettre le personnel en contact avec les possibilités/ressources d'apprentissage qui lui sont offertes.

Le renforcement des capacités peut être entrepris au niveau national ou inter-agences, par le biais des systèmes de coordination existants et sous la direction de conseillers techniques nationaux, régionaux et mondiaux. Il peut également être entrepris au niveau d'une organisation individuelle.

➔ En préparation de ce travail, voici ce qui est recommandé

- Utiliser les cadres de compétences pertinents pour identifier les besoins et les forces d'apprentissage afin de planifier les initiatives de renforcement des capacités.
- Identifier les ressources et les opportunités pour progresser continuellement à travers les niveaux de compétences. Des ressources sont disponibles sur la page Web de l'Alliance consacrée à [la formation et à l'apprentissage en ligne](#), sur la page Web de l'INEE consacrée au [renforcement des capacités](#) et sur la page Web de l'Académie de leadership humanitaire KAYA consacrée à [la protection de l'enfance](#) et à [l'éducation](#).

Les cadres de compétences de [l'Alliance](#) et de [l'INEE](#) mettent en évidence les compétences clés nécessaires pour soutenir la collaboration CPHA-ESU, comme indiqué ci-dessous.

Cadre de compétences de la CPHA

DOMAINE DE COMPÉTENCE : 5. TRAVAILLER DANS PLUSIEURS SECTEURS			
Compétences	Indicateur - Niveau 1	Indicateur - Niveau 2	Indicateur - Niveau 3
5.4 Intégrer la CPHA et l'éducation	Identifie les outils, les normes et le potentiel pour la programmation intégrée de l'éducation-Protection de l'Enfance (PE) et évaluation	Mène et fait la promotion des formations conjointes CPHA, d'évaluation, de planification, de prévention, de préparation, d'intervention et de rétablissement	Assure que les préoccupations de la Protection de l'Enfance soient prises en compte dans l'évaluation initiale, la conception, le suivi et l'évaluation des programmes d'éducation
	Facilite la programmation conjointe, coordonnée et/ou complémentaire de CPHA, de l'ESU et du MHPSS dans des environnements centrés sur l'enfant MHPSS: soutien psychosocial et santé mentale	Initie des collaborations sur le MRM, les CAAFAG et la réintégration avec les acteurs de CPHA et de l'ESU, le Ministère de l'Éducation, des Affaires sociales et d'autres intervenants MRM: mécanismes de suivi et d'informations CAAFAG: enfants associés à des groupes ou forces armés	Assure que les enfants puissent accéder à des possibilités et à des environnements d'apprentissage sûrs, de qualité, adaptés aux enfants, flexibles, protecteurs et pertinents
	Partage les résultats des évaluations de la Protection de l'Enfance et leurs implications pour l'éducation avec les communautés et les acteurs de l'éducation	Met en place des systèmes de référence et de suivi afin que le personnel éducatif puisse surveiller efficacement les risques en PE dans les écoles et orienter les enfants ayant besoin de protection	Assure la formation conjointe du personnel de CPHA et de l'ESU (ou une formation polyvalente dans les spécialisations de chacun)

Cadre de compétences INEE NM ESU

Compétences/Sujet	Compétence	Niveau de compétence 1	Niveau de compétence 2	Niveau de compétence 3
2.2.1 Protection	Les risques à la protection sont identifiés et les réponses du programme sont mises en œuvre pour promouvoir la sécurité physique et émotionnelle des apprenants qui accèdent et participent aux activités éducatives	Collaborer avec les collègues du secteur de la protection de l'enfance pour identifier les risques qui pèsent sur la protection des apprenants qui participent à des activités éducatives. Utiliser les voies d'orientation pertinentes	Collaborer avec les collègues du secteur de la protection de l'enfance pour mettre en œuvre des stratégies qui réduisent les risques qui pèsent sur la protection des enfants et améliorent la sécurité physique et émotionnelle des apprenants. Utiliser des voies d'orientation pour les enfants qui peuvent avoir besoin de soins spécialisés	Collaborer avec les collègues du secteur de la protection de l'enfance pour évaluer et concevoir des stratégies qui réduisent les risques qui pèsent sur la protection auxquels sont exposés les enfants et améliorent la sécurité physique et émotionnelle des apprenants. S'assurer que des filières d'orientation efficaces sont en place pour les enfants qui pourraient avoir besoin de soins spécialisés
2.2.2 Bien-être	Des programmes de soutien psychosocial et d'apprentissage socio-émotionnel sont fournis pour promouvoir le bien-être des apprenants	Expliquer le rôle du soutien psychosocial et des programmes d'apprentissage socio-émotionnel dans la promotion du bien-être des élèves	Identifier et mettre en œuvre des programmes de soutien psychosocial et d'apprentissage socio-émotionnel pertinents pour promouvoir le bien-être des élèves	Concevoir et former d'autres personnes à des programmes spécialisés de soutien psychosocial et d'apprentissage socio-émotionnel pour promouvoir le bien-être des élèves

Cadre de compétences du CPHA

DOMAINE DE COMPÉTENCE : 2. ASSURER UNE RÉPONSE DE QUALITÉ

Compétences	Indicateur - Niveau 1	Indicateur - Niveau 2	Indicateur - Niveau 3
2.1 Coordonner une réponse de qualité de la CPHA	S'engage en coordination avec les acteurs du mécanisme de coordination de la Protection de l'Enfance dans l'Action Humanitaire ou d'un autre groupe de travail	Assume un rôle de soutien spécifique au sein du mécanisme de coordination de la Protection de l'Enfance dans l'Action Humanitaire	Dirige la coordination des efforts de la CPHA pour des actions de préparation et de réponse harmonisées, opportunes, adaptées et efficaces

DOMAINE DE COMPÉTENCE : 4. ÉLABORER DES STRATÉGIES ADÉQUATES DE PROTECTION DE L'ENFANCE

Compétences	Indicateur - Niveau 1	Indicateur - Niveau 2	Indicateur - Niveau 3
4.1 Développer une approche socio-écologique de la programmation en matière de protection de l'enfance	Identifie les politiques de sauvegarde des systèmes de PE, l'accès à l'assistance, les mécanismes de protection, le respect des droits et la résilience	Renforce les politiques de protection des systèmes de PE, l'accès à l'assistance, les mécanismes de protection, le respect des droits et la résilience	Promouvoir le flux d'informations sur les politiques de protection des systèmes de PE et l'adhésion à celles-ci, l'accès à l'assistance, les mécanismes de protection, le respect des droits et la résilience
	Identifie les partenaires possibles pour la PE et la prestation de services intersectoriels pertinents au niveau de l'enfant, de la famille, de la communauté et de la société	Renforce la mise en place de filières d'orientation actualisées au niveau de l'enfant, de la famille, de la communauté et de la société	Plaide en faveur de la mise en place et de l'accès à des voies d'orientation actualisées au niveau de l'enfant, de la famille, de la communauté et de la société
	Cartographie et analyse la capacité, l'influence et les lacunes des mécanismes et systèmes formels et informels civils et de la PE pour faire face aux risques et aux abus	Renforce les acteurs de la société civile et les systèmes de gestion afin de coopérer pour identifier les risques liés à la protection de l'enfance et y répondre	Engage les acteurs et les organisations de la société à collaborer, à coordonner et à harmoniser les politiques, les lois, les capacités et les interventions de la CPHA
4.2 Développer des activités de groupe pour le bien-être de l'enfant	Implique les enfants dans l'identification et l'exploration de leurs compétences, leurs systèmes de soutien, leurs perspectives, leurs besoins et leurs risques afin de mettre en place des activités de groupe appropriées	Encourage les activités de groupe de PE qui créent un environnement prévisible et stimulant permettant aux enfants d'être en sécurité, d'apprendre, de s'exprimer, d'établir des liens et de se sentir soutenus	Veille à ce que les activités du groupe PE donnent un sentiment de normalité et soient menées sur la base des lignes directrices inter-agences pertinentes
	Identifie, soutient et renforce les espaces, services et activités existants avant de développer des activités de groupe supplémentaires	Conçoit des activités de groupe basées sur l'évaluation des besoins et des risques de protection et plaide en faveur d'activités de groupe inclusives, éthiques et accessibles qui renforcent la résilience des enfants	Soutient une définition inter-agences parmi les parties prenantes de la PE de ce qui constitue des activités de groupe sensibles à la culture, au genre et à l'âge

Cadre de compétences INEE NM ESU

Compétences/Sujet	Compétence	Niveau de compétence 1	Niveau de compétence 2	Niveau de compétence 3
1.2.1 Mécanismes de coordination	Des interventions exhaustives en matière d'éducation sont organisées avec les acteurs humanitaires et de développement	Décrire le système de cluster IASC et le modèle de coordination des réfugiés du HCR. Participer aux réunions du cluster ou du groupe de travail Éducation	Participer à l'élaboration de stratégies d'intervention menées par le Cluster ou Groupe de Travail Éducation, y compris les processus HRP, HNO, RRP	Diriger les mécanismes de coordination pertinents (par exemple, le Cluster ou le Groupe de Travail sur l'Éducation) et collaborer avec d'autres groupes pertinents (par exemple le Groupe Local d'Éducation)
1.2.2 Collaboration intersectorielle	Collaboration entre les secteurs pour assurer une intervention efficace, effective et intégrée	Décrire les approches intersectorielles et leur pertinence pour la réponse ESU	Participer aux et coordonner les clusters et les groupes de travail pertinents pour l'ESU (par ex. Protection de l'enfance)	Faciliter la coordination et la collaboration intersectorielle pour une réponse humanitaire optimale

Les organisations, pour leurs propres programmes ou en collaboration avec d'autres acteurs, peuvent créer des parcours d'apprentissage à plusieurs niveaux pour soutenir les objectifs du programme. [L'annexe 2](#) donne un exemple de la manière dont International Rescue Committee (IRC) a envisagé le renforcement des capacités pour les deux secteurs en soutenant le projet intégré IRC PEACE.

2. Domaines d'intervention fondamentaux

Dans l'ensemble de l'action humanitaire, il existe des pratiques exemplaires établies pour s'assurer que les programmes sont spécifiques au contexte, adaptés à la culture, efficaces et efficients. Une grande partie de cet aspect est liée au processus que les parties prenantes adoptent pour déterminer les programmes les plus efficaces et les plus adaptés, établir des relations et travailler de manière coordonnée avec d'autres pour soutenir les familles, les écoles, l'environnement d'apprentissage et les communautés. Ces pratiques et programmes évoluent au fur et à mesure que le contexte et les besoins des communautés changent pendant la durée de vie d'une intervention.

Pour les besoins de cette note d'orientation, les domaines de travail suivants sont mis en évidence pour 1) comprendre les priorités et les capacités des personnes touchées par des crises, 2) soutenir les programmes intégrés à un niveau systémique, en établissant des stratégies sectorielles et en mobilisant les parties prenantes du secteur autour d'une vision commune, et 3) présenter des opportunités d'apprendre et de construire des preuves sur les pratiques prometteuses et les impacts de la programmation intégrée. Ces domaines sont développés plus en détail dans le cadre de collaboration du Cluster mondial pour l'éducation (CE) et du domaine de responsabilité de la protection de l'enfance (CP AoR). La protection des populations affectées et la fourniture de services de base relèvent de la responsabilité du gouvernement d'un pays. Les clusters éducation et de protection / mécanismes de coordination doivent considérer comment leurs activités renforcent et soutiennent les capacités d'intervention immédiate et à long terme du gouvernement.

2.1 Participation significative des enfants

La participation significative des enfants aux processus décisionnels qui affectent leur vie est un droit inscrit dans la Convention des droits de l'enfant. La Convention déclare le droit de l'enfant à être un agent actif du changement et reflète les principes qui servent de fondation aux secteurs de la protection de l'enfance et de l'éducation. Les deux secteurs offrent diverses possibilités d'amener les enfants à formuler leurs défis et leurs priorités (c'est-à-dire [Hear It From The Children](#)) et à collaborer à la conception, la mise en œuvre et le volet MEAL (suivi, évaluation, responsabilité et apprentissage) de toutes les interventions axées sur les enfants. Il existe de nombreuses possibilités de collaboration avec les enfants dans le cadre et au profit de la programmation intégrée. Demandez-vous si les enfants sont présents dans les processus de prise de décision, si tous les enfants sont habilités, encouragés et capables de participer activement, quel est le pouvoir de leur voix et de leur présence, et si la culture, la politique et les pratiques offrent aux enfants la possibilité de continuer à participer au-delà des activités à court terme. Comment la protection de l'enfance et son éducation contribuent-elles à un changement dans la manière dont les enfants sont à la fois perçus comme des agents du changement et ont la possibilité d'assumer ce rôle dans toutes les interventions ?

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Politique	Existe-t-il des politiques nationales qui soutiennent la participation active des enfants dans la planification, la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de leurs propres besoins en matière de protection et d'éducation ? Sont-elles inclusives pour toutes et tous les enfants ?	GADRRRES C4 - L'autorité en charge de l'éducation dispose d'une évaluation des besoins, d'une stratégie et d'un plan de mise en œuvre pour développer la capacité du personnel et des étudiants à la participation à la réduction des risques de catastrophes dans les écoles, à l'échelle nécessaire.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Communauté	<p>Les acteurs et actrices de la protection de l'enfance et de l'éducation ont-ils et elles créé des opportunités et des espaces pour que toutes et tous les enfants collaborent efficacement à l'identification et à la réponse aux besoins en tant qu'agents du changement ?</p> <p>Ces acteurs et actrices ont-ils et elles utilisé des méthodologies et des processus appropriés à l'âge et à la protection de l'enfance ?</p> <p>Quels sont les processus mis en place pour promouvoir la redevabilité envers les enfants ?</p>	<p>SMPE 17.2.1 - Pourcentage des évaluations de la protection de l'enfance ou multi-sectorielles qui documentent les capacités communautaires et leurs limites pour soutenir le bien-être des enfants.</p> <p>SMPE 17.2.2 - Pourcentage des actions entreprises dans le cadre des programmes d'action ou de stratégies communautaires qui sont planifiées, dirigées et mises en œuvre par la communauté elle-même.</p> <p>SMPE 17.2.3 - Pourcentage des membres de la communauté déclarant avoir davantage confiance en leurs capacités à prévenir les risques relatifs à la protection de l'enfance et à intervenir.</p>
Environnement d'apprentissage	<p>Quelles structures, politiques et pratiques internes existent pour soutenir une participation cohérente et significative des enfants à la gestion de l'établissement scolaire ?</p>	<p>INEE 3.11 - Pourcentage d'enseignants dont la formation comprenait des méthodes permettant d'impliquer toutes et tous les étudiants de manière égale et participative.</p>
Famille	<p>Les familles/personnes s'occupant des enfants soutiennent-ils et elles et comprennent-ils et elles le droit des enfants à participer ?</p> <p>Les cultures et les pratiques familiales favorisent-elles la participation significative des enfants aux décisions et aux actions ?</p>	<p>Alliance - Pourcentage de personnes s'occupant d'enfants qui rapportent que l'enfant est capable d'exprimer ses idées et ses préférences.</p> <p>INEE 1.1 Pourcentage de parents participant activement à la conception et la mise en œuvre des activités éducatives dans des services d'urgence</p> <p>INEE 1.2 Pourcentage de parents satisfaits de la qualité et de la pertinence de l'intervention à la fin du projet.</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Enfant	<p>Les enfants et les jeunes ont-ils et elles des occasions significatives de plaider en leur faveur ?</p> <p>Des mesures intentionnelles sont-elles prises pour impliquer les enfants en tant que partenaires (dans la planification, la conception, la mise en œuvre des programmes et des politiques) ?</p>	<p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui se sentent responsables de servir ou de contribuer à l'amélioration de leur communauté.</p> <p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent se sentir écoutés et compris par au moins une autre personne.</p> <p>IASC - Nombre de discussions de groupe organisées avec des filles, des femmes, des garçons et des hommes affectés qui ont été utilisées pour influencer les décisions prises sur la conception des évaluations, des programmes, des normes, de la sélection.</p>

Ressources

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
La boîte à outils des bailleurs de fonds pour la participation des enfants et des jeunes		Elevate Children	2022	anglais
Guide COVID-19 - Sur la voie de la participation des enfants à la protection de l'enfance : de la participation aux partenariats	Module 4 : Signification du terme "participation des enfants" dans le contexte de la Covid-19	CPCNetwork	2020	anglais
Les neuf conditions requises pour une participation significative et éthique des enfants	9 conditions requises de base et un outil de référence rapide de planification et d'évaluation (pg. 12-14)	Save the Children	2021	anglais
Engagés et entendus ! Formation de l'UNICEF sur la participation et l'engagement civique de l'adolescent	Cours en ligne pour les agences de mise en œuvre (140 minutes)	UNICEF	2020	anglais

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Participation des jeunes à la consolidation de la paix : Une note de pratique	Section 3 : Pratiques prometteuses en matière de politiques et de programmes	IANYD , UN.Fondation PeaceNexus	2016	anglais
Cluster Éducation Global - La participation des enfants et la sauvegarde des enfants dans le cadre des évaluations des besoins en matière d'éducation (JENA)		CE (et partenaires)	2022	anglais , français
Une boîte à outils pour le suivi et l'évaluation de la participation des enfants : Mesurer la création d'un environnement participatif et respectueux pour les enfants.	Brochure 2	Save the Children Royaume-Uni	2014	anglais , français espagnol

2.2 Participation communautaire

La participation communautaire aux programmes centrés sur l'enfant est essentielle pendant les crises. Les communautés sont composées des familles, des voisins et des dirigeants locaux qui sont intimement conscients des risques de protection préexistants et accrus et des implications des opportunités d'apprentissage manquées. Lorsque la vie traditionnelle d'une communauté est perturbée par une crise ou les déplacements, de nouvelles communautés se forment. Il est essentiel d'exploiter les forces et les capacités de ces communautés pour comprendre les réalités changeantes des enfants, créer des systèmes de soutien équitables et durables pour les enfants, et assurer le suivi des pratiques néfastes qui peuvent créer des obstacles à l'accès des enfants aux services de base et de protection tels que l'éducation et la santé, entre autres. Les structures nationales et les praticiens et praticiennes s'appuient fortement sur la participation active de divers membres de la communauté pour soutenir avec succès les politiques nationales (par exemple, pour soutenir la [gestion des catastrophes scolaires](#) et assurer la continuité de l'éducation en cas de crise), protéger les investissements dans l'éducation et les communautés d'apprentissage (par exemple, la protection dans les écoles par le biais de programmes Save the Children tels que [Schools and Zones of Peace](#)), et fournir un soutien individualisé aux enfants des populations à hauts risques (par exemple, par le biais d'une éducation alternative pour le travail des enfants), entre autres.

Les praticiens et praticiennes de l'éducation et de la protection de l'enfance ont l'opportunité unique de soutenir une gamme large et diverse d'interventions centrées sur l'enfant et sa protection par le biais de programmes de communauté formels et non formels. Il est impératif de montrer l'exemple en pratiquant des processus inclusifs et équitables qui atténuent les tensions, favorisent le renforcement des structures locales et s'attaquent directement aux pratiques néfastes et aux risques de protection.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Politique	<p>Existe-t-il des politiques nationales qui soutiennent l'engagement communautaire actif dans la planification, la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de leurs propres besoins en matière de protection et d'éducation ? Ces politiques sont-elles inclusives pour toutes et tous les enfants ?</p> <p>Les programmes prévoient-ils explicitement de travailler avec les autorités locales et nationales pour renforcer et créer des liens durables entre les communautés, les systèmes de protection de l'enfance ? Renforcent-ils les services à plus long terme de manière intégrée ?</p> <p>Les principes de sensibilité au conflit/contexte ont-ils été intégrés ?</p>	

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Communauté	<p>Des méthodes participatives sont-elles utilisées pour évaluer (les changements dans) les causes profondes des risques liés à la protection de l'enfance, les normes sociales, les capacités de protection, les structures et les processus ? Est-ce que les secteurs de la protection de l'enfance et de l'éducation sont engagés dans le processus ?</p> <p>Comment les secteurs collaborent-ils à l'engagement de la communauté de l'éducation, en particulier les enfants, les encadrants et le personnel éducatif ?</p> <p>Quels sont les processus mis en place pour promouvoir la redevabilité envers les enfants ?</p>	<p>SMPE 17.2.1 - Pourcentage des évaluations de la protection de l'enfance ou multi-sectorielles qui documentent les capacités communautaires et leurs limites pour soutenir le bien-être des enfants.</p> <p>SMPE 17.2.2 - Pourcentage des actions entreprises dans le cadre des programmes d'action ou de stratégies communautaires qui sont planifiées, dirigées et mises en œuvre par la communauté elle-même.</p> <p>SMPE 17.2.3 - Pourcentage des membres de la communauté déclarant avoir davantage confiance en leurs capacités à prévenir les risques relatifs à la protection de l'enfance et à intervenir.</p> <p>INEE 1.3 Analyse des possibilités d'utiliser les ressources locales est réalisée et mise en œuvre</p> <p>SMPE 6.2.4 - Pourcentage de participants activement engagés dans la conception du système de suivi de la protection de l'enfance qui sont des acteurs locaux.</p>
Environnement d'apprentissage	<p>Les structures reliant les environnements d'apprentissage à la communauté au sens large (par exemple, les associations de parents d'élèves et d'enseignants, les comités de gestion de l'établissement scolaire) utilisent-elles des processus participatifs, inclusifs et consultatifs ?</p> <p>Les secteurs ont-ils la possibilité de renforcer les liens et les collaborations entre les processus de participation entrepris au niveau de l'école et de la communauté ?</p>	<p>INEE 1.1 Pourcentage de parents participant activement à la conception et la mise en œuvre des activités éducatives dans des services d'urgence</p> <p>INEE 1.2 Pourcentage de parents satisfaits de la qualité et de la pertinence de l'intervention à la fin du projet</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Famille	<p>Quel est l'impact des perturbations, des fermetures et des réouvertures d'écoles sur les familles, les enfants et les communautés ?</p> <p>Les personnes s'occupant des enfants et les membres de la famille participent-ils et elles activement à l'apprentissage des enfants ? Les personnes s'occupant des enfants et les membres de la famille sont-ils et elles impliqués dans les écoles/espaces d'apprentissage par la participation aux associations de parents d'élèves et d'enseignants, ainsi que d'autres forums ?</p>	<p>INEE 1.1 Pourcentage de parents participant activement à la conception et la mise en œuvre des activités éducatives dans des services d'urgence</p> <p>INEE 1.2 Pourcentage de parents satisfaits de la qualité et de la pertinence de l'intervention à la fin du projet</p>
Enfant	<p>Est-ce que les enfants de tous âges, genres, capacités et représentant tous les groupes de la communauté sont engagés de manière significative dans des processus participatifs appropriés à l'âge ? Comment les acteurs et actrices de la protection de l'enfance et de l'éducation soutiennent-ils et elles la participation dans la communauté et les environnements d'apprentissage ?</p>	<p>IASC - Nombre de discussions de groupe organisées avec des filles, des femmes, des garçons et des hommes affectés qui ont été utilisées pour influencer les décisions prises sur la conception des évaluations, des programmes, des normes, de la sélection.</p> <p>IASC - Pourcentage de parents satisfaits de la qualité et de la pertinence de l'intervention à la fin du projet</p>

Ressources

TITRE	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUE(S)
Un guide de réflexion pratique : Les approches de la protection de l'enfance au niveau de la communauté dans l'action humanitaire	Guide de réflexion pratique - Note d'orientation 11 Principaux facteurs à prendre en compte	L'Alliance	2022	arabe , anglais français , espagnol
Directives opérationnelles sur la redevabilité envers les personnes affectées (RPA)	Sections sur la participation et l'inclusion, la communication et la transparence	HCR	2020	anglais
Une boîte à outils pour l'évaluation des risques multiples centrée sur l'enfant	Planification, mise en œuvre et suivi des évaluations des risques multiples centrées sur l'enfant, y compris les outils d'évaluation centrés sur l'enfant (p. 26-58)	Plan International	2018	anglais
Renforcer la protection de l'enfance au niveau de la communauté dans l'action humanitaire : Programme de renforcement des capacités	Guide du facilitateur pour le programme de renforcement des capacités, échantillon d'ordre du jour, document de pré-test, document de post-test	L'Alliance	2020	anglais , français , espagnol
Une boîte à outils et un manuel de formation pour les bénévoles au sein de la communauté		L'Alliance	2022	anglais
Transformer l'approche du programme au processus	Chapitre 3	Alliance pour la résilience de l'enfant	2018	anglais

2.3 Coordination

La coordination est essentielle pour une programmation collaborative et intégrée. Dans l'action humanitaire, cela se fait généralement par le biais de mécanismes de coordination établis, tels que les groupes de travail facilités par les ministères de tutelle, le système de groupes sectoriels ou les groupes de travail sectoriels dans le cadre du modèle de coordination des personnes réfugiées.⁸ Les groupes de coordination définissent des stratégies pour l'intervention humanitaire de chaque secteur en rassemblant les partenaires dudit secteur pour comprendre les besoins humanitaires du contexte, prioriser et identifier les activités requises pour répondre à ces besoins, et contrôler qui fait quelle programmation et où. En établissant les priorités et les approches programmatiques pour le secteur, les groupes de coordination peuvent promouvoir et faciliter la collaboration intersectorielle et avoir un impact sur la manière dont les acteurs de l'éducation et de la protection de l'enfant travaillent de concert.

Il est essentiel de travailler avec les collègues des groupes sectoriels ou des groupes de travail sur les personnes réfugiées des deux secteurs afin de garantir que les principes de collaboration sont intégrés dans l'intervention, en particulier lors de l'évaluation conjointe des besoins et des processus de planification humanitaire. Pour ce faire, cette note d'orientation doit être utilisée conjointement avec le cadre de collaboration à la coordination PE-ESU, une initiative conjointe du CE et du domaine de responsabilité de la protection de l'enfance (CPAoR). Le cadre soutient une collaboration prévisible et cohérente entre clusters/groupes de travail à travers le Cycle du Programme Humanitaire (CPH) afin d'obtenir des interventions humanitaires efficaces, efficaces et responsables. Les praticiens et praticiennes doivent se référer à cette ressource lorsqu'ils et elles assistent à des réunions de clusters et participent à des activités de clusters ou à des mécanismes de coordination équivalents (tels que les groupes de travail sur les personnes réfugiées).

Que pouvez-vous faire en tant que membre d'un cluster/groupe de travail pour soutenir l'intégration par le biais de mécanismes de coordination ?

Les praticiens et praticiennes peuvent encourager leurs groupes de coordination à renforcer et à systématiser les approches intersectorielles. Par exemple dans :

Les réunions de coordination :

- Soutenir conjointement les actrices et acteurs nationaux et locaux pour qu'ils et elles s'engagent dans les mécanismes de coordination et les dirigent.
- Partager des exemples de programmation intégrée ou conjointe de votre organisation afin d'inspirer d'autres organisations et d'encourager le système de coordination à adopter des approches plus intersectorielles.

⁸ De plus amples informations sur les modalités de coordination figurent dans le rapport Harnessing Humanitarian and Development Architecture for Education 2030 produit par l'initiative pour renforcer la coordination de l'éducation en situations d'urgence publiée par le HCR, le Cluster Éducation Global et l'INEE.

- Discuter et documenter la valeur ajoutée du renforcement de la collaboration entre la protection de l'enfance dans l'action humanitaire (CPHA) et l'éducation en situations d'urgence (ESU) durant le cycle du programme humanitaire (CPH).
- Créer une équipe de travail spécialisée au sein du groupe de coordination qui sera chargé de se concentrer sur la collaboration CPHA-ESU et élaborer des normes sur la façon de mettre en œuvre conjointement certaines activités, notamment contextualiser et cartographier la prestation des interventions en milieu scolaire de la SMSPS (soutien psychosocial -SPS et apprentissage social et émotionnel - ASE), ou les mécanismes d'aiguillage en milieu scolaire.
- Soutenir l'identification des lacunes, des succès et des opportunités pour améliorer la collaboration entre les deux secteurs.
- Soutenir les systèmes de redevabilité qui fonctionnent à travers les systèmes de coordination sectorielle.
- Envisager des travaux spécifiques qui nécessitent des efforts collectifs au niveau de la coordination, par exemple contextualiser et cartographier la prestation des interventions scolaires de la SMSPS (SPS et ASE) ou des mécanismes d'orientation scolaire.

Analyse et évaluation des besoins :

- Lors de la planification d'une évaluation des besoins coordonnée (à l'échelle d'un secteur ou de plusieurs agences), il est recommandé que l'autre secteur participe ou fournisse ses questions clés.
- Partager les évaluations que votre organisation a préparées ou réalisées.
- Encourager et faciliter la collecte et le partage systématiques des données. Envisager la collecte des données conjointes au sein et entre les secteurs pour atténuer la fatigue des communautés et des participants au programme.

Planification stratégique :

- Lors de l'élaboration des stratégies sectorielles, veiller à ce que les deux secteurs travaillent ensemble pour élaborer une intervention claire aux besoins de l'enfant dans son ensemble et un plan sur la façon de collaborer pour les satisfaire.
- Partager les informations existantes sur les voies d'orientation que votre organisation utilise.

En plus de ces étapes, de nombreuses autres actions peuvent être entreprises en tant que membre d'un groupe de coordination ou en tant que coordinateur pendant la mobilisation des ressources, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation. Pour plus d'informations, voir le [cadre de coordination de protection de l'enfance et l'éducation en situations d'urgence \(PE-ESU\)](#) avec les pratiques prometteuses des groupes de pays et des AoR. Ces mesures sont également applicables au renforcement de la coordination intersectorielle dans les interventions auprès des personnes réfugiées.

NIVEAU SOCIO-ÉCOLOGIQUE	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
<p>Politique</p>	<p>Les deux secteurs ont-ils une compréhension commune de la manière dont les besoins en matière d'éducation et de protection de l'enfance les affectent mutuellement ?</p> <p>Planifient-ils leurs interventions en ce sens afin d'atteindre les objectifs communs en matière de bien-être et de développement sain des enfants de manière plus efficace et efficiente ?</p> <p>Les systèmes de coordination aux niveaux national et sous-national facilitent-ils la communication et la collaboration intersectorielles ?</p> <p>Des efforts sont-ils faits pour garantir que les enfants et les familles, fragilisés par la crise, participent à la conception et à l'évaluation des besoins et à la détermination des interventions potentielles ?</p> <p>Quelles sont les possibilités de collecte de fonds conjointe pour soutenir les objectifs communs énoncés dans les plans ?</p> <p>Comment la coordination des systèmes de suivi, d'évaluation, de redevabilité et d'apprentissage (MEAL) facilite-t-elle le suivi des progrès par rapport aux objectifs communs et l'apprentissage de l'impact de la programmation intégrée ?</p>	<p>IASC - Pourcentage de membres d'un comité de coordination (équipe de pays humanitaire, ICCG, Clusters) qui sont des bureaux de liaison de l'UNESCO (WLO) ou des organisations pour le développement (OPD) et autres groupes de diversité</p> <p>IASC - Nombre de discussions de groupe organisées avec des filles, des femmes, des garçons et des hommes affectés qui ont été utilisées pour influencer les décisions prises sur la conception des évaluations, des programmes, des normes, de la sélection.</p> <p>IASC - Pourcentage de parents satisfaits de la qualité et de la pertinence de l'intervention à la fin du projet</p> <p>INEE 1.4 - Pourcentage d'assistance des équipes du programme aux réunions régulières des mécanismes pertinents de coordination (ex. : Cluster éducation, Groupe de travail ESU (ESUWG), Groupe Éducatif Local -LEG)</p> <p>SMPE 4.2.1 - Pourcentage de programmes humanitaires en protection de l'enfance fondés sur une analyse d'avant crise du système de protection de l'enfance et des acteurs.</p> <p>GADRRRES A2 - Les dispositions organisationnelles, la direction et la coordination de la réduction des risques et de la résilience sont établies par la direction générale et comprennent des points focaux désignés responsables à tous les niveaux</p> <p>GADRRRES A3 - Une approche globale de la sécurité des écoles est la fondation de l'intégration de la réduction des risques et de la résilience dans les stratégies, politiques et plans du secteur de l'éducation</p>

Ressources

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Cadre de Collaboration PE-ESU en matière de Coordination		Cluster mondial pour l'éducation (CE) et domaine de responsabilité de la protection de l'enfance (CPAoR)	2020	anglais , français , espagnol
Guide sommaire : Cadre de Collaboration PE-ESU en matière de Coordination		Cluster mondial pour l'éducation (CE) et domaine de responsabilité de la protection de l'enfant (CPAoR)	2020	anglais , français , espagnol
Exploiter l'architecture humanitaire et de développement pour l'éducation 2030	Sections 2, 3 et Section 5	HCR, CE et INEE	2020	anglais
Suivi de la performance des clusters		IASC	2014	anglais
Directives de l'IASC sur le renforcement de la participation, de la représentation et du leadership des acteurs locaux et nationaux dans les mécanismes de coordination humanitaire de l'IASC		IASC	2021	anglais

2.4 Suivi, évaluation, redevabilité et apprentissage (MEAL)

MEAL est une partie essentielle du cycle du programme. Dans la programmation intégrée, les cadres MEAL peuvent s'appuyer sur les fondations établies par chaque secteur qui créent ou se concentrent sur des domaines d'intérêt spécifiques liés à une question ou à une population. Un engagement envers une programmation intégrée exige que les praticiens et praticiennes de la protection de l'enfance et de l'éducation concentrent leur énergie sur des composants ou des cadres MEAL communs qui répondent à la crise et aux interventions programmatiques. Le manque de données et de preuves pour guider la prise de décision est un défi de longue date pour celles et ceux qui travaillent à améliorer le bien-être et le développement sain des enfants en contextes de crise. Ce manque de connaissances englobe les données et les preuves concernant les besoins spécifiques des enfants aux niveaux politique et de la communauté et les impacts des interventions sur toutes et tous les bénéficiaires potentiels. Les secteurs peuvent détenir des éléments d'information mais ne sont pas en mesure de comprendre l'ensemble des besoins et des impacts sans mesures spécifiques pour rassembler les données de manière cohérente et cohésive.

Que veulent et/ou doivent savoir les secteurs de la protection de l'enfance et de l'éducation sur les processus, les apports techniques et contributions, ainsi que sur l'engagement à tous les niveaux des systèmes nationaux et des communautés ? En tant que praticiens / praticiennes, qu'avez-vous besoin de savoir et de maîtriser pour que vos interventions aient le plus grand impact possible sur les enfants ? Quelles décisions allez-vous prendre sur la base de ces données ?

La clarté de l'objectif et la création d'un programme d'apprentissage partagé sont essentielles pour identifier les pratiques prometteuses qui, à leur tour, alimentent les politiques et les pratiques à tous les niveaux. Des systèmes de suivi et d'évaluation solides permettent de comprendre les risques de protection et les facteurs de protection des enfants, la mesure dans laquelle les interventions répondent aux besoins ainsi que le niveau de responsabilité des praticiens et praticiennes vis-à-vis d'une communauté affectée. L'engagement actif dans les évaluations et les conversations critiques sur la redevabilité permet aux secteurs d'apprendre et de réviser/ajuster l'orientation des programmes. Le volet apprentissage est crucial dans la collaboration CPHA-ESU et fait progresser la compréhension collective des pratiques prometteuses et des meilleures pratiques en matière de programmation intégrée aux niveaux national, régional et mondial.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES**QUESTIONS D'ORIENTATION****INDICATEURS****Politique**

Existe-t-il des possibilités et des attentes établies pour les deux secteurs de collaborer et de continuer à utiliser des outils communs d'évaluation, de recherche et d'apprentissage ?

Comment les secteurs systématisent-ils l'analyse des besoins et des impacts des interventions ? Incluent-ils des conséquences involontaires, notamment des risques de protection accrus, des difficultés d'accès à l'éducation et l'absence de progrès vers les résultats d'apprentissages ?

Existe-t-il des points centraux ou collectifs de la collecte des données qui permettent une analyse plus complexe ou plus solide des besoins et des impacts ?

Les normes de la gestion et de la collecte des données incluent-elles la désagrégation par âge, sexe, handicap et statut de protection internationale (au minimum) ?

Quels sont les objectifs d'apprentissage partagé spécifiques à la programmation intégrée qui motivent la mise en place de cadres de suivi et d'évaluation ?

SMPE 6.2.1 - Pourcentage de stratégies de protection de l'enfance et de documents de programme fondés sur les résultats du suivi de la protection de l'enfance.

INEE 1.7 - Pourcentage d'évaluations des besoins en éducation réalisées au cours d'une période définie

INEE 1.8 - Nombre d'évaluations réalisées

GADRRRES A5 - Une évaluation des risques centrée sur l'enfant est en place à tous les niveaux du secteur de l'éducation

GADRRRES A6 - Le suivi et l'évaluation de l'initiative sécurité scolaire globale (SSG) sont en cours

GADRRRES D6 - Suivi et évaluation

Communauté

Comment les objectifs/agendas d'apprentissage et de protection partagés sont-ils créés et soutenus ? Comment les résultats sont-ils partagés ?

INEE 1.5 - Pourcentage des évaluations des besoins en matière d'éducation réalisées par les organismes coordinateurs pertinents auquel le programme a participé

SMPE 6.2.4 - Pourcentage de participants activement engagés dans la conception du système de suivi de la protection de l'enfance et qui sont des acteurs locaux.

SMPE 6.2.5 - Pourcentage d'équipes de suivi dans lesquelles l'âge, le genre et le handicap reflètent les caractéristiques de la communauté dans laquelle le suivi est mis en œuvre.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Environnement d'apprentissage	<p>Les secteurs coordonnent-ils les efforts de la collecte des données au niveau des écoles ?</p> <p>Les secteurs assurent-ils un suivi par rapport à des indicateurs communs et/ou intégrés au niveau de l'école ?</p> <p>Est-ce que des mesures et des procédures sont en place pour assurer la protection des données, y compris l'identification des personnes désignées pour gérer les données aux différents niveaux (école, district, etc.) ?</p>	<p>SMPE 5.2.1 - Pourcentage du personnel impliqué dans la gestion de l'information qui démontre une connaissance des procédures de confidentialité.</p>
Famille	<p>Comment les parents/personnes s'occupant des enfants contribuent-ils et elles au MEAL? Les parents/personnes s'occupant des enfants participent-ils et elles à l'apprentissage dans tous les espaces de programmation ?</p>	<p>INEE 1.9 Pourcentage d'évaluations partagées avec les parents</p> <p>SMPE 5.2.3 - Systèmes de retour (« feedback ») mis en place dans les communautés affectées pour partager les informations avec les enfants et les adultes.</p>
Enfant	<p>Comment les enfants sont-ils et elles impliqués dans l'expression de leurs propres priorités, de leurs aspirations, de leur compréhension et de leurs attentes quant aux impacts des programmes ?</p>	<p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent un sentiment d'autonomie et d'indépendance.</p> <p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent croire en leur capacité à faire une différence dans leur communauté.</p> <p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent que leurs opinions sont écoutées et valorisées par les personnes qui s'occupent d'elles et eux.</p>

Ressources

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Le tableau amélioré des indicateurs des SMPE	Norme 23 sur l'éducation et la protection de l'enfance	L'Alliance	2021	anglais
Cadre des Indicateurs des Normes minimales de l'INEE		INEE	2021	arabe , anglais , français , portugais , espagnol
Bibliothèque des évaluations de l'INEE		INEE	2022	arabe , anglais
Boîte à outils de suivi et évaluation du programme d'éducation accélérée		AEWG	2020	arabe , anglais , français , espagnol
La sauvegarde dans le suivi et l'évaluation		Save the Children	2019	anglais
Boîte à outils pour le suivi de la protection de l'enfance en situations d'urgences		Groupe de travail sur la protection de l'enfance (GTPE)	2016	anglais
Boîte à outils d'évaluation des environnements d'apprentissage sûrs (EAS)		Réseau pour l'éducation en situations de crise et de conflit USAID	2018	arabe , anglais , français , espagnol
Définir et mesurer le bien-être des enfants dans l'action humanitaire : Guide de contextualisation	2e partie : Cadre de mesure du bien-être de l'enfant, 3e partie : Mise en contexte du cadre de mesure	L'Alliance	2021	anglais
Guide des indicateurs et cadre des résultats INSPIRE - Mettre fin à la violence contre les enfants : Comment définir et mesurer le changement	Chapitre 3 : Indicateurs et domaines INSPIRE fondamentaux Chapitre 4 : Indicateurs INSPIRE fondamentaux : définitions opérationnelles, sources de données et échantillons de questions	UNICEF	2018	anglais



Des enfants participant au camp de soutien psychologique pendant les camps d'été, faisant des exercices d'étirement et de flexion dans la ville de Gaza. 2021 © NRC

3. Faciliter les interventions et les approches

Dans l'ensemble de l'action humanitaire, il existe des pratiques exemplaires établies permettant de s'assurer que les programmes répondent clairement aux préoccupations en matière de protection de l'enfance et atténuent les risques d'aggravation des tensions ou des conflits. Cela repose en grande partie sur l'application d'une variété de « d'optiques » à l'analyse, au suivi et à l'évaluation afin de s'assurer que les parties prenantes ont une compréhension plus approfondie des tensions, des défis potentiels et des possibilités de fournir un soutien pertinent et spécifique au contexte aux enfants et aux programmes destinés à les soutenir.

Chacune des sections ci-dessous a été sélectionnée parce que ce sont des approches et des interventions essentielles pour soutenir une programmation intégrée cohésive et réactive.

3.1 Sensibilité aux crises, sensibilité au contexte et consolidation de la paix

La compréhension des inégalités, des disparités et des dynamiques de pouvoir sous-jacentes est essentielle à la planification et à la mise en œuvre de programmes réceptifs, protecteurs et équitables. Les crises peuvent à la fois aggraver et créer des

disparités et des inégalités supplémentaires pour les enfants et leurs communautés. L'analyse du contexte constitue la fondation requise pour créer une voie vers une planification et programmation intentionnelles qui atténuent les risques de protection et mettent en place les éléments constitutifs d'interventions en matière d'éducation plus durables, équitables et protectrices, y compris la construction de la paix.

L'application d'une approche sensible aux situations de crise, sensible au contexte et à la consolidation de la paix permet aux deux secteurs de jouer sur leurs points forts pour comprendre et répondre aux besoins spécifiques des enfants, de leurs familles et des communautés. Grâce à des efforts collectifs et à la mobilisation des communautés et des autorités, les acteurs de la protection de l'enfance et de l'éducation peuvent s'assurer que les interventions ne stigmatisent pas ou ne mettent pas en danger les enfants, que les plus marginalisés sont accueillis dans des programmes protecteurs et durables, que la fourniture ou l'allocation de ressources renforce la cohésion et traite de l'équité, et que les politiques reflètent un changement vers la justice sociale. Ce qui n'est pas moins important, c'est que les programmes d'études et les matériels d'enseignement et d'apprentissage peuvent créer ou aggraver des divisions, contribuer à l'extrémisme chez les apprenants et le personnel, ou servir à atténuer les divisions et à promouvoir une meilleure compréhension et acceptation des différences.

Les interventions humanitaires peuvent, par inadvertance, devenir un élément du conflit ou accroître la marginalisation ou la discrimination au sein des communautés. De même, si elle est planifiée de façon réfléchie, le transfert de ressources et la mise en œuvre de programmes peuvent atténuer les tensions et renforcer les capacités locales pour la paix. Les activités peuvent réduire les divisions et les sources de tension qui peuvent mener à des conflits en renforçant ou en créant des liens qui rapprochent les collectivités. Par exemple, les programmes de formation des enseignants peuvent unir les enseignants dans leur intérêt professionnel à travers les divisions ethniques. Des relations communautaires plus équitables peuvent être favorisées par l'intégration de groupes auparavant marginalisés.

Les impacts immédiats et à plus long terme sur la réconciliation au niveau communautaire, l'amélioration de la justice sociale et de l'équité aux niveaux communautaire et politique, et un mouvement vers une paix durable commence par la cohésion, des interventions réactives et robustes qui reflètent une compréhension et un engagement envers l'évolution des disparités et des tensions culturelles et systémiques.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Politique	<p>Les politiques et pratiques en matière de protection de l'enfance et d'éducation reflètent-elles et appuient-elles la planification et les programmes sensibles aux crises et au contexte ?</p> <p>Les politiques et pratiques nationales reflètent-elles et facilitent-elles les processus et les programmes de consolidation de la paix ?</p> <p>Quelles sont les possibilités de collaboration en matière de plaidoyer, de développement de politiques et de systèmes de redevabilité ?</p> <p>Les politiques et les pratiques en matière de recrutement, de promotion, de développement professionnel du personnel enseignant et de comportements attendus reflètent-elles et intègrent-elles les principes de sensibilité aux crises et au contexte ?</p> <p>Existe-t-il un groupe de professionnels neutres, diversifiés et respectés autorisés à examiner les programmes d'études, les documents d'enseignement et d'apprentissage, les ressources supplémentaires, les programmes de développement professionnel et les ressources pour cerner et aborder le contenu potentiellement problématique ?</p> <p>Le MEAL et les outils de planification conjoints et sectoriels sont-ils adaptés à la crise et au contexte ? Les données sont-elles régulièrement partagées et analysées par les deux secteurs ?</p>	<p>ECCN - Nombre de (nouveaux) documents de politique et de planification du secteur de l'éducation explicitement éclairés par l'évaluation rapide des risques de l'éducation (RERA) ou une analyse de conflit formelle similaire</p> <p>ECCN - Nombre et pourcentage de matériels d'apprentissage contenant un contenu distinct de cohésion sociale/consolidation de la paix</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Communauté	<p>Les deux secteurs utilisent-ils des données ventilées semblables (âge, sexe, handicap et statut de protection internationale, au minimum) pour comprendre les risques, les préoccupations et les obstacles et les possibilités de participation des enfants à l'apprentissage ?</p> <p>Les équipes de protection de l'enfance et d'éducation ont-elles les compétences nécessaires pour aborder les contextes, les communautés et les programmes dans une optique de crise/contexte et de consolidation de la paix ?</p> <p>Existe-t-il des interventions et des occasions d'orienter les équipes de protection de l'enfance et d'éducation pour appuyer les initiatives de consolidation de la paix et sensibles aux crises et au contexte ?</p>	<p>ECCN - Nombre d'organisations de la société civile (OSC) formées à l'éducation aux crises/au contexte et/ou à la consolidation de la paix</p> <p>INEE 1.6 - La rigueur de l'analyse du contexte, des barrières face au droit à l'éducation, et les stratégies pour surmonter ces barrières</p>
Environnement d'apprentissage	<p>Les environnements scolaires/éducatifs incarnent-ils la sensibilité aux crises/au contexte et la consolidation de la paix dans tous les aspects de l'accès et de l'apprentissage ?</p> <p>Existe-t-il des activités explicites axées sur les classes qui favorisent les compétences et les comportements qui favorisent la consolidation de la paix ? Prenons l'exemple de la <u>Pédagogie transformative pour la consolidation de la paix</u>.</p>	<p>ECCN - Nombre et pourcentage d'apprenants ayant des perceptions positives d'autres groupes d'identité</p> <p>ECCN - Nombre et pourcentage de salles de classe utilisant du matériel pédagogique mettant l'accent sur la cohésion sociale/le contenu de consolidation de la paix</p> <p>INEE 3.11 - Pourcentage d'enseignants dont la formation comprenait des méthodes permettant d'impliquer tous les élèves de manière égale et participative</p>
Famille	<p>Est-ce que toutes les familles se sentent appuyées et engagées de façon égale dans tous les aspects de l'analyse et des programmes ?</p> <p>Les familles sont-elles au courant des mécanismes permettant de remédier aux tensions préexistantes et à celles créées par les interventions humanitaires ?</p>	<p>Alliance - Nombre et pourcentage de parents qui estiment que l'école est sécuritaire</p> <p>Alliance - Nombre et pourcentage de parents exprimant leur tolérance/acceptation d'autres groupes/minorités d'identité</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Enfant	<p>Les enfants sentent-ils et elles qu'ils et elles ont les compétences et les possibilités d'être des agents de changement pour une paix durable ?</p> <p>Les enfants sont-ils et elles protégées contre les tensions au niveau communautaire ?</p>	<p>ECCN - Note moyenne de l'élève sur l'instrument d'évaluation de la sensibilité/évitement/coexistence pacifique aux conflits</p> <p>Alliance - Nombre et pourcentage d'élèves qui estiment que leur école est inclusive et sécuritaire</p> <p>INEE 3.4 - Pourcentage d'enfants et de jeunes touchés par une crise et bénéficiant d'un développement de compétences pertinentes (ASE / SPS / sensibilisation aux risques / éducation environnementale / prévention des conflits)</p>

Ressources

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
RERA Toolkit : Outils d'éducation rapide et d'analyse des risques	<p>Outil 3 : Liste de contrôle de la sensibilité aux conflits RERA</p> <p>Outil 10 : Outil de travail sur le terrain de la communauté scolaire</p>	Réseau d'éducation en temps de conflit et de crise (ECCN)	2019	anglais
Aperçu : Intégrer la sécurité, la résilience et la cohésion sociale dans la planification du secteur de l'éducation	Orientation axée sur les systèmes	UNESCO-IIEP	2015	arabe , anglais
Aperçu : Amélioration des programmes d'études pour promouvoir la sécurité, la résilience et la cohésion sociale	Élaboration de programmes d'études et orientation du contenu	UNESCO-IIEP	2015	arabe , anglais
Kit de l'INEE sur l'éducation tenant compte des questions de conflit		INEE	2013	arabe , anglais , français , portugais , espagnol

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Vidéos tutorielle de l'INEE sur l'éducation tenant compte des questions de conflits		INEE	2014	arabe, anglais, français, espagnol
Note d'orientation : Élaborer une politique pour les enseignants sensibles aux crises	Liste de contrôle pour guider l'évaluation et la mise en œuvre (page 3)	Groupe de travail des enseignants	2022	anglais
Guide de programmation : Sensibilité aux conflits et consolidation de la paix	Orientation sur l'analyse et la conception des programmes de consolidation de la paix Annexe 1 : Éducation et consolidation de la paix Annexe 4 : Protection de l'enfance et consolidation de la paix	UNICEF	2016	anglais
Liste de contrôle de la sensibilité aux conflits	Liste de contrôle pratique pour l'évaluation et le suivi	USAID	2013	anglais

3.2 Inclusivité (lutte contre la discrimination et l'exclusion)

« Nous partageons la définition de l'inclusion en tant que processus transformateur qui garantit la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, en respectant et en valorisant la diversité, et l'élimination de toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. Le terme « inclusion » représente un engagement à créer des établissements préscolaires, des écoles et d'autres établissements d'enseignement, des endroits où chacun est valorisé et appartient, et où la diversité est perçue comme enrichissante. » (UNESCO, 2019 : 1). Par l'inclusion, une attention particulière est accordée aux groupes d'apprenants qui, en raison de leur sexe, de leurs capacités, de leur ethnicité, de leur religion et de leur classe sociale, entre autres, sont marginalisés ou risquent de l'être (IBE-UNESCO, 2008).

Les intervenants en matière d'éducation et de protection de l'enfance peuvent discuter de questions de droits, de diversité et d'inclusion, et de l'importance de tendre la main aux enfants et aux jeunes qui ne participent pas aux activités éducatives. Ces discussions sont importantes pour s'assurer que les gens comprennent et appuient l'inclusion de tous les enfants et la fourniture de ressources et d'installations appropriées. Des groupes comme les associations de parents et d'enseignants, la direction des écoles et les comités d'éducation communautaire peuvent être mobilisés pour aider à identifier les obstacles à l'apprentissage et à élaborer des plans pour y remédier au niveau communautaire.

Les crises augmentent souvent et créent de nouveaux risques et vulnérabilités de protection pour les enfants, les adolescents et les jeunes. Elles présentent des risques de protection uniques qui peuvent avoir une incidence importante sur leur capacité d'accéder à des possibilités d'apprentissage de protection de qualité, d'y participer pleinement et d'y réussir.

La volonté politique et la capacité des systèmes (services sociaux, éducation, judiciaire, législatif et financier) et des organismes de mise en œuvre doivent être prises en compte tout au long du cycle du programme. Les populations à risque élevé sont généralement marginalisées par les systèmes nationaux ainsi que par les cultures et les communautés au sein desquelles vivent les enfants/familles. Cela pose donc des défis politiques et culturels supplémentaires pour faire en sorte que les enfants puissent accéder aux interventions éducatives protectrices, y participer et y parvenir.

La discrimination et l'exclusion comprennent les obstacles imposés en raison du sexe, de l'âge, du handicap, de l'état de santé (y compris le VIH/Sida), de la nationalité, de l'origine ethnique, de la caste, des croyances religieuses/spirituelles, la langue, la culture, l'affiliation politique, l'orientation sexuelle, les antécédents socio-économiques, la situation géographique, le statut de protection internationale ou besoins éducatifs particuliers. La discrimination peut être intentionnelle. Il peut aussi s'agir du résultat involontaire d'une infrastructure inaccessible aux personnes handicapées, ou de politiques et de pratiques qui ne voient pas de populations cachées ou qui n'appuient pas la participation des apprenants. Parmi les exemples de discrimination, citons le fait d'interdire l'école aux filles enceintes ou aux apprenants touchés par le VIH, les frais de scolarité, les uniformes, les livres et les fournitures. (INEE, n.d.) Bien que les obstacles à l'accès à l'éducation soient souvent plus évidents, la discrimination peut créer un manque de possibilités et aggraver les préoccupations en matière de protection au niveau communautaire et familial. La discrimination accroît également les risques que courent les enfants de toutes les formes d'abus, de négligence, d'exploitation et de violence. Les crises et les réponses humanitaires peuvent accroître la discrimination, aggraver les cycles d'exclusion existants et créer de nouvelles couches d'exclusion. (Alliance, 2019b)

La discrimination peut être un mépris officiel ou officieux du droit international exigeant des États qu'ils respectent les droits des enfants, qu'ils prennent des mesures proactives pour assurer l'égalité des chances pour tous les enfants et qu'ils appellent à remédier aux situations d'inégalité, surtout en ce qui concerne la dignité inhérente, la diversité et l'acceptation de tous les enfants. Les crises et les réponses humanitaires peuvent également offrir des opportunités de changement positif lorsqu'elles sont abordées avec des actions délibérées et dédiées. La discrimination et l'exclusion peuvent être atténuées, prévenues ou éliminées. Les acteurs de la protection de l'enfance et

de l'éducation, utilisant la sensibilité aux conflits et les principes de consolidation de la paix, sont bien placés pour (a) identifier et surveiller les modèles existants et nouveaux de discrimination et d'exclusion, (b) les aborder dans la conception et la mise en œuvre de la programmation intégrée ou conjointe au sein des communautés et des centres d'apprentissage, et c) dénoncer et corriger les injustices systémiques plus établies (y compris les injustices historiques ou (néo)coloniales, par exemple) auxquelles le système d'éducation et les programmes d'études peuvent contribuer ou se renforcer (Peace Direct, 2022). Des efforts de collaboration supplémentaires pour promouvoir l'accès de tous les enfants aux systèmes de protection de l'enfance, à l'éducation et à d'autres services pourraient créer des environnements plus propices à des programmes inclusifs.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	LES INDICATEURS ⁹
Politique	<p>Les deux secteurs collaborent-ils à l'analyse des politiques pour le contenu discriminatoire ? Comment les secteurs peuvent-ils s'entraider pour évaluer la pertinence des politiques, le respect de politiques équitables et l'établissement ou le maintien d'un système de redevabilité ?</p> <p>Est-ce que l'éducation et d'autres secteurs ont mis en place des politiques complémentaires qui empêchent explicitement la discrimination et cherchent activement l'équité pour toutes et tous ? Comment les secteurs pourraient-ils aborder les politiques et les pratiques discriminatoires ?</p> <p>La crise a-t-elle perturbé et affaibli la capacité des services sociaux et du système de justice de protéger les droits des enfants et de réagir dans l'intérêt supérieur de l'enfant ? Quelles sont les répercussions sur la capacité d'un enfant à accéder à l'éducation ou à y participer ?</p> <p>Les politiques et les pratiques favorisent-elles l'accès aux services de protection et aux possibilités d'apprentissage, peu importe la disponibilité des documents d'identité et de statut ?</p> <p>Si les politiques et les pratiques font de la discrimination, délibérément ou par omission, quelles sont les occasions de préconiser et d'appuyer des modifications pour assurer l'inclusion de toutes et tous (apprenants, enseignants, personnel de protection de l'enfance et de sensibilisation communautaire, etc.) ?</p>	<p>INEE 3.11 - Pourcentage d'enseignants dont la formation comprend des méthodes permettant d'impliquer tous les élèves de manière égale et participative</p> <p>INEE 4.1 - Le processus de sélection du personnel de l'éducation est transparent, basé sur des critères de sélection qui reflètent la diversité et l'équité</p> <p>ECCN - Nombre et pourcentage de politiques/plans d'éducation intégrant des consultations avec les parties prenantes de tous les principaux groupes identitaires</p>

⁹ Tous les indicateurs standard d'accès et de qualité devraient être **ventilés** par un éventail représentatif d'identification. Comme niveau minimal de désagrégation des données, le SMPE propose la désagrégation des données relatives au sexe, à l'âge et au handicap. Le glossaire contient plus de renseignements.

Les systèmes de données nationaux et infranationaux recueillent-ils des données désagrégées en fonction des caractéristiques des populations à risque élevé ?

Comment ces données sont-elles utilisées par les autorités sectorielles, les systèmes de coordination et les organismes d'exécution ?

Quels sont les systèmes de reddition de comptes en cas de problèmes ?

Les possibilités de perfectionnement professionnel offrent-elles des conseils et du soutien pour répondre aux besoins des enfants, des adolescents et des jeunes les plus marginalisés et à risque ?

Le programme EF/ENF/EA et les matériels d'enseignement / d'apprentissage incluent-ils le respect de la diversité et de l'inclusion ?

Les ressources d'enseignement et d'apprentissage répondent-elles aux besoins de toutes et tous les apprenants (p. ex., braille, gros caractères ou police de caractères variable) ?

Communauté

Quelles sont les croyances socioculturelles, les attitudes et les dynamiques de pouvoir qui permettent la stigmatisation et la discrimination des différents enfants et enseignants/personnel éducatif ?

Si les obstacles à la protection et à l'éducation sont de nature culturelle, comment les collectivités ont-elles été consultées pour cerner les obstacles culturels et les surmonter ?

Comment les secteurs peuvent-ils aider les collectivités à devenir des agents de changement pour réduire et éliminer les croyances et les pratiques discriminatoires ?

Comment les divers membres de la communauté, y compris les enfants des populations à risque, participent-ils à chaque étape du cycle du programme pour comprendre et aborder explicitement les problèmes ?

Les collectivités et les services qui les soutiennent sont-ils prêts à appuyer la protection et l'apprentissage des enfants ? Y a-t-il des lacunes ou des faiblesses dans les services qui peuvent être comblées au moyen de programmes intégrés ? Comment les deux secteurs peuvent-ils soutenir les communautés qui militent pour l'accès aux possibilités pour tous les enfants ?

ECCN - Nombre et pourcentage d'écoles où les enfants, les parents et les membres de la communauté participent régulièrement et activement à la gestion/gouvernance de l'école

ECCN - Nombre d'organisations de la société civile (OSC) formées à l'éducation tenant compte des questions de conflits

ECCN - Nombre et pourcentage de politiques/plans d'éducation intégrant des consultations avec les parties prenantes de tous les principaux groupes identitaires

Environnement d'apprentissage

Est-ce que les politiques de l'école et les plans de mesures d'urgence en cas de catastrophe reflètent les besoins particuliers de tous les enfants ?

Les enseignants et les autres membres du personnel de l'éducation ont-ils des plans de développement professionnel et un soutien continu pour aborder explicitement les pratiques discriminatoires qui limitent l'accès pour tous les enfants ? Les plans de développement professionnel et le soutien continu pour renforcer les capacités des enseignants répondent-ils à des besoins particuliers en matière de protection et d'apprentissage dans les salles de classe et les écoles ?

Les écoles et les espaces d'apprentissage sont-ils en mesure de fournir des services qui permettent la réinsertion ou l'intégration scolaire et tiennent-ils compte de circonstances particulières (par exemple, l'écart de scolarisation, les handicaps nécessitant du matériel d'apprentissage spécialisé) ?

Les pratiques au niveau de l'école (notamment l'accès, les codes de conduite des enseignants, les codes disciplinaires, etc.) sont-elles propices à un accès, un apprentissage et une protection équitables pour tous les enfants, y compris les populations à risque ?

Quels sont les systèmes existants pour aborder les questions d'accès, d'apprentissage et de protection au sein de l'école ? Et ensemble avec la communauté ?

Les systèmes de suivi fonctionnels recueillent-ils des données désagrégées pour suivre l'accès, l'apprentissage et la protection ? Qui a accès à ces données et quel est leur usage ?

INEE 3.4.6 - Pourcentage d'enseignants qui démontrent une meilleure compréhension et une meilleure pratique du rôle et du bien-être des enseignants ; protection de l'enfance, bien-être ; inclusion ; pédagogie ; programme et planification ; et connaissance du sujet

SMPE 2.2.11 - Nombre et pourcentage d'employés qui est issu de la population bénéficiaire

SMPE 23.2.1. - Pourcentage des lieux d'éducation formels ou non formels inspectés dans des lieux ciblés, qui répondent à 100 % aux critères de sécurité convenus et aux normes de conception universelle

SMPE 23.2.2. - Pourcentage du personnel éducatif qui démontre sa connaissance des approches participatives, inclusives, de la discipline positive et sensibles au genre

SMPE 23.2.4 - Nombre et pourcentage de lieux d'éducation formels et informels qui sont accessibles aux enfants handicapés

INEE 2.7 - Pourcentage d'espaces d'apprentissage dotés d'installations WASH sensibles au genre et à la situation de handicap

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	LES INDICATEURS ⁹
Famille	<p>Les parents / les tuteurs / les encadrants sont-ils et elles au courant ou reconnaissent-ils et elles des politiques discriminatoires à l'école qui peuvent toucher leurs enfants ?</p> <p>Les parents / les tuteurs / les encadrants disposent-ils et elles d'un mécanisme pour signaler les politiques et les pratiques discriminatoires ?</p> <p>Les familles sont-elles orientées vers des services de soutien, peuvent-elles accéder aux mécanismes d'orientation et se sentent-elles habilitées à aider leurs enfants à participer pleinement aux opportunités d'apprentissage protectrices ?</p> <p>Les familles enseignent-elles des pratiques discriminatoires ou favorisent-elles l'inclusion à la maison ?</p>	<p>Alliance - Nombre de personnes responsables d'enfants qui savent où aller dans la communauté pour signaler un problème concernant leur(s) enfant(s) (par exemple s'ils / elles sont blessées ou ont besoin d'un médecin)</p> <p>ECCN - Nombre et pourcentage d'enseignants / de parents qui perçoivent les textes et le matériel d'apprentissage comme inclusifs</p> <p>ECCN - le nombre et pourcentage de parents déclarant que les mécanismes de coopération parents-école sont inclusifs</p>
Enfant	<p>Les enfants comprennent-ils le principe de non-discrimination et d'égalité ?</p> <p>Est-ce que les enfants ont participé à la conception et à la direction de l'évaluation des risques liés à la protection des enfants et de l'impact sur leur capacité d'accéder à des opportunités d'apprentissage protectrices ?</p> <p>Les enfants sont-ils et elles encouragées / soutenues à promouvoir des pratiques non discriminatoires et à agir pour signaler des pratiques discriminatoires (par exemple, ont-ils et elles un mécanisme fiable pour signaler / rapporter en toute sécurité de telles pratiques) ?</p>	<p>SMPE 15.2.5 - Pourcentage de projets avec des activités de groupe qui montrent que les opinions et les commentaires des enfants ont été pris en compte dans la conception des activités de groupe.</p> <p>ECCN - Nombre et pourcentage d'élèves qui perçoivent les textes et le matériel d'apprentissage comme étant inclusifs</p> <p>SMPE 15.2.5 - Pourcentage de projets avec des activités de groupe qui montrent que les opinions et les commentaires des enfants ont été pris en compte dans la conception des activités de groupe.</p>

Enfant

Les programmes répondent-ils aux besoins ou aux circonstances spécifiques des enfants à risque ? Leurs besoins sont-ils explicitement ciblés dans les programmes ? Ou suppose-t-on que les programmes s'adressent à tous les enfants ?

ECCN - Nombre et pourcentage d'élèves qui perçoivent les textes et le matériel d'apprentissage comme étant inclusifs

Alliance - Pourcentage d'enfants qui déclarent avoir un sentiment d'appartenance à leur communauté.

Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent que leurs opinions sont écoutées et valorisées par les personnes qui s'occupent d'eux et elles

Alliance - Pourcentage d'enfants qui savent où signaler un problème (par exemple, à un agent d'activités de groupe ou par le biais d'un mécanisme de commentaires et de signalement dans la communauté).

Alliance - Pourcentage d'enfants qui déclarent que leur environnement social est exempt d'intimidation et de discrimination

Ressources

NOM DE L'OUTIL	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Un guide pour prévenir et traiter la stigmatisation sociale associée au COVID-19	IFRC, UNICEF, WHO	2020	anglais
Éducation Inclusive : vers l'inclusion de tous les apprenants	Humanité et Inclusion	2022	anglais
Enseigner le respect pour tous	UNGEI	2014	anglais , français , portugais
L'intersectionnalité dans l'éducation : vers une politique, recherche et pratique plus équitable	Teachers College Press	2021	anglais
Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation	UNESCO	2017	anglais , chinois , espagnol , français , portugais

3.3 Protection de l'enfance, commentaires et mécanismes de signalement

Les politiques de protection de l'enfance énoncent l'engagement d'une organisation à protéger les enfants contre tout préjudice éventuel causé par le personnel, les opérations ou les programmes. Ces politiques devraient être liées à des systèmes nationaux de signalement et de protection obligatoires, y compris les [systèmes de signalement des cas d'exploitation et d'abus sexuels](#). Toutes les organisations devraient avoir une politique de protection de l'enfance, des procédures et un plan de mise en œuvre connexes visant à empêcher le personnel, les opérations ou les programmes de causer préjudice aux enfants. Ces politiques protègent les enfants contre le mal (principe de ne pas nuire), sont centrées sur l'intérêt supérieur de l'enfant, ont des définitions larges de la maltraitance des enfants, tiennent les travailleurs humanitaires responsables de leurs actions et garantissent la confidentialité si des mécanismes sont en place pour assurer la mise en œuvre et redevabilité.

Comprendre les risques liés à la sauvegarde et protection de l'enfance et à la violence basée sur le genre (VBG) (incluant l'abus et l'exploitation sexuels) dans le cadre de programmes d'éducation et de protection de l'enfance, permet de développer des réponses de meilleure qualité et plus responsables. Ces risques entravent l'accès universel à l'éducation et aux services de protection de l'enfance et compromettent l'obtention de résultats en matière d'éducation et de protection. Le fait de savoir où se situent les risques liés à la sauvegarde et protection de l'enfance et à la violence basée sur le genre aide à orienter l'élaboration de mesures d'atténuation et donc la prévention des préjudices et des abus. Cette approche est conforme aux principes de programmation sécuritaire. L'identification des risques doit être faite par le biais d'un processus participatif des enfants (par exemple, par des processus de cartographie communautaire), car les enfants sont des experts dans leur propre vie. Les enfants devraient également participer à l'analyse des résultats, afin de créer des réponses efficaces aux problèmes qu'ils et elles identifient.

La sauvegarde de l'enfance s'étend au-delà de l'organisation et des programmes. Pour les secteurs de l'éducation et de la protection de l'enfance, la création et le soutien de mécanismes de commentaires et de signalement efficaces est une priorité et un aspect essentiel pour garantir la protection des enfants à tous les niveaux. Il complète les programmes qui traitent spécifiquement des risques liés à la protection des enfants ainsi que les approches programmatiques conçues pour être sensibles et réactives aux communautés touchées par une ou plusieurs crises. Les deux secteurs, en raison de leur programmation directe auprès des enfants, sont bien placés pour référer les enfants et leurs aidants aux politiques et mécanismes de signalement par le biais d'initiatives d'apprentissage collaboratif ou intégré. De plus, ensemble, les secteurs sont bien placés pour intervenir, soutenir les processus de signalement et s'assurer que les enfants et leurs familles ont accès aux services pertinents par le biais des voies d'orientation multisectorielles. Lorsque des programmes sont planifiés et mis en œuvre par de multiples organisations, entre la protection de l'enfance et l'éducation, les deux secteurs peuvent s'appuyer sur un large éventail de compétences et de capacités pour élaborer des plans conjoints de gestion des risques et de mise à exécution du programme.

Les politiques de protection de l'enfance sont communes aux agences de mise en œuvre et de coordination. Malheureusement, cela n'élimine pas les abus de pouvoir au détriment des enfants en situations de crise. Les cadres de signalement obligatoires exigent que les acteurs de la protection de l'enfance et de l'éducation signalent les infractions présumées ou connues ainsi que les auteurs d'infractions par les voies et les autorités appropriées. Il convient de noter que le signalement obligatoire pose des défis et des problèmes pour les survivants et les journalistes dans certains contextes humanitaires. Les praticiens et praticiennes doivent toujours discuter de leurs préoccupations avec les points focaux pertinents (p. ex., IASC, UNICEF) avant de partager les détails.

L'assistance centrée sur les survivants doit être rapide, confidentielle, holistique et répondre aux besoins à tous les niveaux socio-écologiques, conformément à la stratégie de protection contre l'exploitation et les abus sexuels (PEAS) de l'IASC.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Politique	<p>Quelles politiques de sauvegarde existent ou sont nécessaires dans les ministères responsables concernés ? Comment sont-ils liés et s'appuient-ils mutuellement ?</p> <p>Comment les mesures de sauvegarde et d'atténuation peuvent-elles être financées ? Le budget alloué à la protection de l'enfance par les autorités nationales et les structures communautaires est-il suffisant ?</p> <p>Les systèmes de coordination humanitaire mondiaux collaborent-ils avec les autorités nationales et locales pour garantir que les mécanismes de protection et de signalement existants sont renforcés et étendus pour la crise ?</p> <p>Les agences individuelles comprennent-elles comment s'engager efficacement ?</p> <p>Quel système de redevabilité existe-t-il pour surveiller toutes et tous les acteurs de l'aide humanitaire et des interventions ?</p>	<p>INEE - 2.9 - Pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés qui offrent des orientations vers des services de santé, psychosociaux et de protection spécialisés</p> <p>INEE 4.5 - Pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés dans lesquels un code de conduite (i) existe (ii) est appliqué et (iii) où les enseignants et les communautés sont formés / informés sur son application</p> <p>INEE 4.10 Pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés qui ont mis en place des mesures disciplinaires claires pour les enseignants, les chefs d'établissement et les administrateurs ayant enfreint le code de conduite</p> <p>SMPE 2.2.2 - Pourcentage des sujets de préoccupation relatifs à la sauvegarde de l'enfant qui ont fait l'objet d'un suivi dans le cadre du protocole existant.</p>

Communauté

Quelles mesures peuvent être prises, conjointement par les deux secteurs, pour aider au renforcement des capacités pour la sauvegarde des enfants ? Existe-t-il des communautés de pratique auxquelles les efforts de renforcement des capacités pourraient être liés ?

Est-il possible d'établir un lien avec les initiatives de redevabilité qui sont dirigées par le Cluster Éducation et/ou le Cluster de Protection ?

Est-ce que les communautés, y compris les environnements préscolaires/d'apprentissage, les écoles et les familles, sont sensibilisées à la sauvegarde des enfants et à sa pertinence pour tous les programmes et interventions humanitaires ?

Les systèmes de signalement et de suivi sont-ils clairs et efficaces ?

Les projets communautaires soutiennent-ils et encouragent-ils les comportements de recherche d'aide au sein des communautés, des familles et auprès des enfants ?

Existe-t-il de multiples points d'entrée pour le signalement qui répondent aux besoins des organisations communautaires et confessionnelles, des ONG nationales et des fournisseurs de services qui travaillent auprès des familles et des enfants qui subissent de nombreuses formes d'inégalité et de violence ? Est-ce que les meilleures pratiques, comme l'[IASC Guide des pratiques exemplaires - Mécanisme communautaire de plainte interorganisations](#), sont appliquées ?

SMPE 2.2.2 - Pourcentage des sujets de préoccupation relatifs à la sauvegarde de l'enfant qui ont fait l'objet d'un suivi dans le cadre du protocole existant

SMPE 3.2.1 - Pourcentage des populations sondées dans les sites cibles qui démontrent un accroissement de la connaissance d'une problématique spécifique à la protection de l'enfance, résultant d'une campagne ou de messages de sensibilisation

OCHA - Des directives sont fournies au terrain sur la façon de concevoir les mécanismes de plaintes communautaires afin de s'assurer qu'ils sont adaptés au contexte culturel et qu'ils mettent l'accent sur la participation communautaire.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Environnement d'apprentissage	<p>Les interventions du programme peuvent-elles être adaptées pour soutenir l'atténuation des risques ? Par exemple, quel rôle les clubs d'enfants et les associations de parents d'élèves (APE) peuvent-ils jouer pour contribuer à des environnements d'apprentissage plus sûrs ?</p> <p>Quelles mesures d'atténuation spécifiques sont nécessaires pour protéger les enfants qui contribuent à des environnements d'apprentissage plus sûrs ?</p> <p>Les enseignants sont-ils conscients et engagés dans la création et le maintien de systèmes de commentaires et de signalement efficaces ? Est-ce que les directions d'école sont orientées vers les canaux de signalement et les autorités/ministères pertinents ?</p> <p>Les espaces d'apprentissage disposent-ils d'installations WASH séparées par genre et sont-ils accessibles aux personnes handicapées ?</p>	<p>SMPE 2.2.3. - Nombre et pourcentage de points focaux de la sauvegarde de l'enfance au niveau de l'agence 100 % individuelle, qui sont formés pour répondre aux cas de sauvegarde de l'enfance.</p> <p>INEE 2.7 Pourcentage d'espaces d'apprentissage dotés d'installations WASH sensible au genre et la situation de handicap</p>
Famille	<p>Les familles connaissent-elles et utilisent-elles les systèmes de sauvegarde et de signalement ?</p> <p>Les systèmes de protection et de signalement fournissent-ils aux familles des mises à jour et un soutien pour leurs demandes ?</p> <p>Les familles ont-elles confiance que leurs préoccupations et rapports sont pris au sérieux et qu'on y donne suite ? Sont-ils tenus au courant et participent-ils au suivi ?</p>	<p>Alliance - Nombre de personnes responsables d'enfants qui savent où aller dans la communauté pour signaler un problème concernant leur(s) enfant(s) (par exemple s'ils / elles sont blessées ou ont besoin d'un médecin)</p>

NIVEAUX SO-CIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Enfant	<p>Les mécanismes de commentaires et de signalement sont-ils adaptés aux enfants et tiennent-ils compte de la spécificité des genres ? Est-ce qu'ils sont compris dans les programmes intégrés ? Est-ce que les enfants comprennent comment les utiliser ?</p> <p>Est-ce que les mécanismes de commentaire et de signalement sont conçus, mis en place et contrôlés avec la participation d'une représentation diversifiée d'enfants ?</p> <p>Les enfants ont-ils confiance que leurs préoccupations ou leurs rapports sont pris au sérieux et qu'on y donne suite ?</p>	Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent que leurs opinions sont écoutées et valorisées par les personnes qui s'occupent d'elles et eux.

Ressources

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Protection de l'enfance		Save the Children	2019	anglais
Guide et boîte à outils pour les mécanismes de commentaires pour les enfants (Child Friendly Feedback Mechanisms Guide and Toolkit)	2e partie : Un guide pas à pas pour mettre en place un mécanisme de retour d'information pour les enfants	Plan International	2018	bahasa indonésien , anglais , espagnol , français
Directives opérationnelles sur la redevabilité envers les personnes affectées (RPA)	Section commentaire et réponse	HCR	2020	anglais
Guide et outils détaillés sur la manière d'intégrer le SGE dans les fonctions de coordination de l'éducation à travers les phases du HPC		CE		anglais , français

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Guide de coordination des actions minimales du SGE en matière d'éducation du CE		CE		anglais , français
Sauvegarder les enfants et les jeunes de la violence à l'école		End Violence, Safe to Learn, IICRD	2021	anglais
Rôle des clubs d'enfants dans la sauvegarde des enfants dans les écoles		End Violence, Safe to Learn, IICRD	2021	anglais
Safe To Learn Global Programmatic Framework		End Violence, Safe to Learn, IICRD	2021	anglais
Lignes directrices et trousse de protection de l'enfance incluant les personnes handicapées		Able Africa et Save the Children International	2021	anglais

3.4 Mécanismes de recommandations multisectorielles

Une recommandation est « le processus qui consiste à orienter un enfant ou une famille vers un autre prestataire de services parce que l'aide nécessaire dépasse l'expertise ou la portée du travail du prestataire de services actuel. Les membre de la communauté, les professionnels en contact avec les enfants (enseignants, police, etc.) et les autres acteurs humanitaires peuvent recommander un enfant ou sa famille vers les services sociaux ou les agents de protection de l'enfance en cas de suspicion ou de réalité de maltraitance, de négligence, d'exploitation ou de violence à l'égard des enfants. Les travailleurs sociaux œuvrant dans un système de gestion de cas effectuent également des recommandations pour demander des services formels à un autre organisme (par exemple, une aide en espèces et sous forme de bons, de soins de santé, etc.) au moyen d'une procédure et/ou d'un formulaire établi. » (SMPE, 2019b)

Les mécanismes de recommandation relatifs à l'éducation et à la protection de l'enfance comprennent l'orientation vers des services locaux qui soutiennent et favorisent le bien-être physique, cognitif, psychosocial et émotionnel des enfants. L'annexe 4 présente un exemple du Nigeria. De plus, les systèmes de recommandations de la communauté et de la famille peuvent favoriser

l'inscription, le retour à l'apprentissage ou à des services de soutien éducatifs supplémentaires pour les enfants actuellement non scolarisés ou les enfants qui présentent un risque élevé de décrochage scolaire. Les mécanismes de recommandations sont également essentiels pour les populations à haut risque présentant des besoins de protection spécifiques (notamment les enfants anciennement associés à des forces/groupes armés qui peuvent avoir besoin d'un soutien pour la recherche et la réunification de leur famille ou les survivants de VBGMs et VBGS qui peuvent également avoir besoin de soutien juridique, médical et autre). Un système de recommandation orienté vers les services spécialisés, clairement défini, facile à utiliser et complet, est une composante essentielle d'une approche intégrée efficace pour soutenir les enfants.

Le personnel des services d'éducation, de protection de l'enfance et des services sociaux a besoin d'une orientation et/ou d'une formation pour comprendre comment reconnaître les risques de protection et de maltraitance, ainsi que la manière de naviguer dans le système de recommandation. On retrouve [ici](#) des exemples de conseils pour une identification et des recommandations en toute sécurité.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS CLÉS	INDICATEURS
Politique	<p>Comment les acteurs et actrices de la protection de l'enfance et de l'éducation peuvent-ils et elles collaborer pour s'assurer que des politiques existent pour établir et sauvegarder les normes de protection au sein de l'éducation, qu'elles sont renforcées si nécessaire, qu'elles sont entièrement financées et soutenues par un personnel approprié et bien formé aux niveaux national et sous-national ?¹⁰</p> <p>Les systèmes de données saisissent-ils et assurent-ils le suivi de l'utilisation des services spécialisés des enfants scolarisés et non scolarisés ? Ou des enfants non scolarisés qui retournent à l'école ? Si oui, comment les données sont-elles utilisées et protégées ?</p>	

10 Ces politiques peuvent inclure des services de santé mentale dans les écoles, permettant aux élèves enceintes de poursuivre leur scolarité, aux jeunes mères de retourner à l'école ou des politiques de réintégration pour les adolescents qui retournent à l'école après une interruption prolongée (en raison du travail des enfants, de l'engagement dans des forces/groupes armés, de problèmes de santé mentale, de démêlés avec la justice, etc.).

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS CLÉS	INDICATEURS
<p>Communauté</p>	<p>Les services spécialisés existants ont-ils été répertoriés, leur pertinence culturelle et leur efficacité évaluées ? Comment les acteurs et actrices de la protection de l'enfance et de l'éducation peuvent-ils et elles garantir la disponibilité, la qualité et la réactivité des services d'apprentissage protecteur ?</p> <p>Quels services spécialisés existent dans les communautés qui traitent des risques ou des préoccupations en matière de protection des enfants d'âge scolaire, de leurs encadrants et de leurs enseignants ? Sont-ils et elles en relation ou en interaction avec les environnements d'apprentissage/écoles ?</p> <p>Comment combler les lacunes en matière de services spécialisés ? Quelles options peuvent être fournies temporairement par les acteurs humanitaires ou comme transition vers des systèmes formels ?</p> <p>Les communautés connaissent-elles les mécanismes de recommandation et savent-elles comment y accéder ? Les communautés optent-elles pour le recours aux services disponibles ?</p> <p>Comment renforcer les mécanismes d'orientation et les services spécialisés afin de permettre un accès plus équitable aux possibilités d'apprentissage ?</p>	<p>SMPE 18.2.5 - Nombre et pourcentage de référencement appropriés d'enfants réalisés par le personnel gestionnaire des cas de protection de l'enfance à d'autres secteurs</p> <p>OCHA - Nombre d'ateliers (ou de formations) d'orientation inter-agences organisés</p> <p>SMPE 18.2.4. - Nombre et pourcentage de référencement appropriés d'enfants à des services de gestion des cas de protection de l'enfance, réalisés par des membres des communautés dans des sites cibles.</p> <p>SMPE 18.2.5 - Nombre et pourcentage de référencement appropriés d'enfants réalisés par le personnel gestionnaire des cas de protection de l'enfance à d'autres secteurs</p> <p>OCHA - Nombre de recommandations réussies documentées (effectuées et reçues), désagrégées par service, sexe et âge. Niveau de satisfaction des personnes ayant des problèmes de SMSPS concernant le processus de recommandation ou d'orientation</p> <p>OCHA - Nombre de clients (sur le nombre total de clients) qui ont été orientés avec succès vers d'autres services.</p> <p>OCHA - Nombre et pourcentage de recommandations reçues par d'autres prestataires de services. Augmentation des connaissances, de la capacité du personnel et des bénévoles pour réaliser des recommandations efficaces</p> <p>OCHA - Nombre et pourcentage d'établissements médicaux, d'établissements de services sociaux et de programmes communautaires qui disposent et appliquent des procédures de recommandations des personnes ayant des problèmes de SMSPS</p> <p>UNGEI - Pourcentage d'étudiants (hommes/femmes) qui connaissent les mécanismes et procédures de signalement et qui sont capables de les utiliser.</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS CLÉS	INDICATEURS
Environnement d'apprentissage	<p>Existe-t-il des mécanismes d'orientation pour les enfants et le personnel éducatif au sein de l'école et de l'espace d'apprentissage ?</p> <p>Les enseignants, les autres personnels de l'éducation, les encadrants et les responsables de la communauté sont-ils et elles informées de l'existence et du processus d'orientation des enfants vers des services spécialisés ?</p> <p>Les enseignants, les autres membres du personnel éducatif, les soignants et les responsables communautaires sont-ils et elles bien orientés et capables de reconnaître les signes de détresse physique ou psychosociale et autres problèmes de protection ? Sont-ils et elles orientés et capables de suivre correctement les étapes de recommandation ? Les enseignants savent-ils et elles où orienter un enfant en cas de risque imminent ?</p>	<p>INEE - 2.9 - Pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés qui offrent des orientations vers des services de santé, psychosociaux et de protection spécialisés</p> <p>SMPE 23.2.3 - Nombre et pourcentage de référencement sûres et éthiques d'enfants vers des services de protection de l'enfance effectués par des travailleurs de l'éducation.</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS CLÉS	INDICATEURS
Famille	<p>Les familles sollicitent-elles le soutien du personnel du programme pour les aider à comprendre et à répondre aux besoins des enfants et des encadrants (par exemple, soutien en cas de détresse, de difficultés d'apprentissage, de troubles de l'alimentation ou du sommeil, de « mauvais comportements » sociaux, etc.)</p> <p>Les encadrants et les membres de la famille connaissent-ils et elles les mécanismes d'orientation, les services spécialisés à leur disposition et savent-ils et elles comment y accéder ?</p> <p>Quels sont les obstacles qui subsistent et qui empêchent le retour des enfants à l'apprentissage ou leur participation fructueuse à l'apprentissage ?</p>	<p>Alliance - Nombre d'encadrants qui savent où aller dans la communauté pour signaler un problème concernant leur(s) enfant(s) (par exemple s'ils et elles sont blessés ou ont besoin d'un médecin)</p>
Enfant	<p>Les enfants reçoivent-ils et elles le soutien nécessaire à leur développement sain et à leur bien-être qui leur permet de participer pleinement aux activités d'apprentissage ?</p> <p>Connaissent-ils et elles les services spécialisés à leur disposition ? Est-ce que les enfants comprennent comment y accéder ? Ces services sont-ils adaptés aux enfants et sensibles au genre ?</p>	<p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui démontrent des connaissances sur la façon d'éviter les comportements à risque (comme la consommation de drogues ou d'alcool, les rapports sexuels non protégés, etc.).</p> <p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui déclarent se sentir capables de parler ouvertement à une ou plusieurs personnes en charge de sujets qui leur tiennent à cœur</p> <p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent qu'ils et elles ont la présence d'une personne encadrante sur qui ils et elles peuvent compter.</p> <p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent que leurs pairs sont gentils et accueillants.</p>

Ressources

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES (AVEC LIENS)
Intégration de la protection de l'enfance lors du retour à l'école	Comprend des exemples de parcours d'orientation et d'arbre décisionnel (annexe 3)	UNICEF	2020	anglais
Guide d'orientation inter-agences pour la SMSPS	Comprend un aperçu, des formulaires et l'annexe 3 : Indicateurs	IASC	2017	arabe , anglais
Guide du praticien du modèle de gestion des cas CONNECT	Mesures à prendre pour relier le soutien de la communauté et de l'éducation (et d'autres secteurs) aux enfants	Save the Children	2022	anglais
Guide d'orientation inter-agences pour la SMSPS	Des conseils généraux, des formulaires génériques et des indicateurs (annexe 3) pour guider les agences.	IASC	2017	arabe , anglais
Directives inter-agences pour la gestion des cas et la protection de l'enfance		Groupe de travail sur la protection de l'enfance	2014	arabe , anglais , français , serbe , espagnol
Directives de gestion des cas	La vidéo et le cadre d'évaluation de la qualité de la gestion des cas (et d'autres outils) fournissent des conseils pour déterminer dans quelle mesure les besoins des enfants sont satisfaits.	L'Alliance	2019	arabe , anglais , français , espagnol

3.5 Modèles d'éducation non formelle, alternative et flexible

Les enfants, les adolescents et les jeunes qui ont manqué l'école ou qui ne l'ont jamais fréquentée courent davantage de risques en matière de protection. Les apprenants qui ne sont pas scolarisés sont souvent issus de groupes marginalisés, peuvent être déplacés de force et sont plus vulnérables que leurs homologues qui suivent régulièrement un enseignement formel. Chaque année scolaire manquée augmente la probabilité que ces apprenants ne soient pas en mesure de reprendre l'enseignement formel, ce qui entraîne des risques accrus pour leur protection. Il est donc nécessaire qu'ils et elles disposent d'options d'éducation qui correspondent à leurs besoins et aspirations spécifiques. Travailler dans des contextes divers et répondre aux besoins variés de toutes et tous les apprenants, y compris les plus vulnérables, nécessite une variété d'options éducatives : formelles (EF), non formelles (ENF), alternatives (EA) et flexibles.

L'éducation formelle (EF) n'est pas toujours une option pour de nombreux apprenants, en particulier pour celles et ceux qui sont à risque¹¹. Il est essentiel que les secteurs de la protection de l'enfance et de l'éducation collaborent pour comprendre au mieux les risques de protection spécifiques, les besoins d'apprentissage et les capacités afin de soutenir une variété de programmes éducatifs pertinents qui à la fois atténuent les risques de protection et soutiennent les aspirations éducatives tout en répondant aux besoins des plus vulnérables. La nécessité pour les secteurs de la protection de l'enfance et de l'éducation de collaborer et de soutenir des programmes holistiques d'accompagnement entre les programmes d'éducation, les communautés et les familles est encore plus prononcée pour les apprenants qui bénéficient de l'éducation non formelle (ENF) et de l'éducation alternative (EA). Alors que de nombreux risques de protection peuvent être traités au sein des écoles pour les apprenants en éducation formelle (EF), les apprenants en éducation non formelle (ENF) présentent souvent des risques qui nécessitent une flexibilité et un soutien importants au-delà des murs de l'école. Par exemple, les apprenants plus âgés, les apprenants ayant leurs propres enfants et les enfants travailleurs peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire permettant une participation régulière et ciblée, comme une garde d'enfants, des horaires flexibles, un contenu qui améliore leur santé et leur sécurité ainsi que leur employabilité.

Dans de nombreux contextes, l'éducation formelle (EF) peut ne pas être sûre, accessible ou pertinente, même si elle est disponible¹². Dans d'autres contextes, l'éducation formelle (EF) peut être trop loin pour que les apprenants, en particulier les plus jeunes, puissent y accéder¹³. Offrir des options d'éducation flexibles peut atténuer l'exposition des apprenants aux risques de protection, diminuer ou atténuer les perturbations de l'apprentissage, offrir des alternatives aux apprenants qui ne sont pas en mesure de suivre un enseignement formel et compléter les programmes traditionnels.

11 Voir l'annexe 3 pour plus de détails sur les enfants qui risquent de voir leurs droits de protection enfreints




12 Par exemple, lors d'une pandémie, lors d'un conflit actif, pour les adolescents qui ont terminé l'école primaire et qui n'ont pas accès à l'école secondaire, pour les enfants qui ont quitté les programmes scolaires officiels ou qui ne peuvent pas les suivre en raison d'un mariage précoce, d'un déplacement forcé, pour les enfants et les jeunes non scolarisés, pour celles et ceux qui n'ont jamais été à l'école, etc.

13 Par exemple, dans les communautés extrêmement éloignées ou nomades ou pastorales

Pour les apprenants déplacés de force et les apprenants migrants, il peut être nécessaire d'explorer des programmes de transition supplémentaires qui tiennent compte des besoins linguistiques ou des différences dans les programmes d'études. L'exposition à des événements traumatiques peut également nécessiter des compétences psychosociales ou des compétences pratiques de la vie courante supplémentaires intégrées dans le programme d'études. L'insécurité persistante en matière de logement, les politiques et les systèmes qui ne s'adressent pas explicitement aux personnes réfugiées, et les perturbations prolongées de l'apprentissage sont quelques-uns des défis supplémentaires qui exposent les apprenants réfugiés à davantage de risques de protection. Les capacités des structures et des systèmes existants du point de vue de la protection doivent être prises en compte, comme les besoins holistiques des enfants, des adolescents et des jeunes ou la garantie de la délivrance de certificats lors de la conception de modèles d'éducation flexibles. S'assurer que dans toute évaluation, les obstacles à l'éducation et l'inclusion des apprenants non scolarisés sont pris en compte aide à la détection des problèmes de protection et favorise les possibilités pour les deux secteurs de créer des programmes adaptés.

Il existe une variété de programmes d'éducation non formelle (ENF) et de programmes alternatifs qui peuvent soutenir les apprenants non scolarisés. Le document intitulé : Éducation non formelle pour les adolescents et les jeunes dans les situations de crise et de conflit : une proposition de taxonomie décrit une variété de programmes.

Le groupe de travail sur l'éducation accélérée (AEWG) a élaboré le [tableau](#) ci-dessous qui est utile pour distinguer les programmes d'éducation non formelle (ENF) qui conviennent aux apprenants :

LES PROGRAMMES ÉDUCATIFS POUR ACCOMPAGNER LES APPRENANTS MARGINALISÉS				
	PROGRAMMES DE RATTRAPAGE SCOLAIRE	PROGRAMMES D'ÉDUCATION ACCÉLÉRÉE	PROGRAMMES DE SOUTIEN SCOLAIRE	PROGRAMMES DE TRANSITION SCOLAIRE
 <p>APPRENANTS Les apprenants...</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Suivaient auparavant un programme éducatif formel ou informel à n'importe quel(le) niveau scolaire/classe » Ont manqué entre plusieurs mois et environ une année d'éducation en raison d'une interruption de la scolarité causée par une crise, un conflit ou un déplacement 	<ul style="list-style-type: none"> » Sont plus âgés que l'âge normal pour leur niveau » Sont déscolarisés (par exemple depuis 2 ans ou plus) ou n'ont jamais été scolarisés » N'ont pas été jusqu'à la fin du primaire » Sont touchés par la pauvreté, une crise, un conflit ou un déplacement 	<ul style="list-style-type: none"> » Suivent actuellement un programme éducatif » Ont besoin d'un soutien supplémentaire dans une/des matière(s) spécifique(s) 	<ul style="list-style-type: none"> » Sont des déplacés de n'importe quel âge/niveau scolaire » Étaient scolarisés dans leur pays d'origine où le programme scolaire était très différent de celui du pays d'accueil ou était enseigné dans une autre langue
 <p>OBJECTIFS Le programme aide les apprenants à...</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Réassimiler les apprentissages perdus » Acquérir les compétences qu'ils ont manquées pendant l'interruption » Reprendre leur scolarité au stade où ils en seraient si l'interruption n'avait pas eu lieu » Réintégrer le programme éducatif qu'ils suivaient avant l'interruption 	<ul style="list-style-type: none"> » Acquérir des compétences de base en lecture, écriture, calcul, et psychosociales » Aller jusqu'au bout du programme scolaire élémentaire et obtenir un certificat » Intégrer le cycle secondaire, la formation professionnelle ou le marché de l'emploi 	<ul style="list-style-type: none"> » Acquérir des connaissances et des compétences dans une/des matière(s) par l'intermédiaire d'un soutien supplémentaire ciblé » Aller au bout du programme éducatif qu'ils suivent actuellement 	<ul style="list-style-type: none"> » Acquérir des compétences dans la langue d'enseignement ou d'autres connaissances et compétences pour s'intégrer au système éducatif du pays d'accueil » Intégrer le système éducatif formel du pays d'accueil
 <p>PORTÉE Le programme couvre...</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Les connaissances et compétences que les apprenants possédaient déjà mais ont perdu pendant qu'ils ont été déscolarisés » Les nouvelles connaissances et compétences qu'ils ont manquées pendant l'interruption 	<ul style="list-style-type: none"> » L'ensemble du premier cycle du primaire, l'ensemble du primaire ou l'ensemble du cycle éducatif de base 	<ul style="list-style-type: none"> » Des matières qui posent problème à un apprenant individuel ou à un groupe d'apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> » Une nouvelle langue d'enseignement ou des connaissances générales nécessaires aux apprenants pour s'intégrer au niveau système éducatif

Les arbres de décision pour [l'éducation accélérée](#) et les [plateformes/modules d'apprentissage les plus appropriés pour l'éducation à distance](#) fournissent des conseils sur le type de programme qui répond aux besoins d'apprentissage spécifiques ainsi que sur l'atténuation et la prévention des risques de protection.

Politique

Les politiques éducatives nationales et locales tiennent-elles compte des besoins des apprenants vulnérables et marginalisés, notamment en prévoyant des programmes pour les apprenants qui ont connu de longues interruptions dans leur apprentissage ou qui commencent à un âge avancé ?

Comment le développement et la mise en œuvre des programmes ENF/EA sont-ils financés ? Les programmes ENF/EA développés en réponse à des crises spécifiques sont-ils financés pour plusieurs années ou est-il possible d'obtenir un financement pour plusieurs années ?

Existe-t-il des données fiables indiquant l'accès et la rétention des apprenants à risque et autres apprenants vulnérables ? Les apprenants de ces programmes sont-ils saisis dans les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) ?

Le contenu de l'apprentissage est-il pertinent, accessible dans les langues appropriées, adapté à l'âge, nivelé et accessible aux apprenants dans la crise actuelle ? Est-ce qu'il reflète des pratiques éducatives sensibles au genre et inclusives ? Intègre-t-il le bien-être psychosocial et l'acquisition d'aptitudes à la vie quotidienne dans le programme scolaire afin d'aborder les expériences des jeunes dans des contextes de crise ?

Le développement professionnel actuel du personnel enseignant et des éducateurs (travailleurs sociaux) tient-il compte du personnel soutenant l'ENF/EA ? Le développement professionnel inclut-il un apprentissage et des pratiques adéquates pour répondre au mieux aux besoins des élèves à risques ?

Les indicateurs de l'ENF et de l'éducation alternative se trouvent dans [la boîte à outils de suivi et d'évaluation du programme d'éducation accélérée de l'INEE](#)

AEWG 0.1.ai - Indicateur d'équité : Écart dans le taux de transition vers l'éducation formelle, une autre éducation ou les moyens de subsistance par sexe, handicap, statut de déplacement, etc.

AEWG 3.11.a- Plans de sortie et de durabilité sont élaborés et mis en place

AEWG 3.17.c - Le financement de l'EA s'aligne sur la politique du ME et des priorités nationales

AEWG 3.15.a - Programmes et procédures claires définis pour les élèves de fin d'EA pour entrer dans le système éducatif formel

AEWG 2.6.a - Pourcentage de centres d'EA opérant conformément au cadre politique national

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Communauté	<p>Quels sont les obstacles spécifiques qui empêchent les enfants d'accéder à une éducation formelle adaptée à leur âge dans un centre ?</p> <p>Comment la communauté est-elle impliquée dans l'identification et le soutien des apprenants ?</p> <p>Quels services existent-ils pour soutenir les enfants vulnérables, notamment les enfants qui travaillent, les jeunes parents, et celles et ceux qui survivent aux abus et à la négligence, etc. ?</p> <p>Quelles sont les possibilités de relier ces services aux opportunités de ENF/EA en créant ou en renforçant des structures de soutien flexibles pour répondre à des besoins spécifiques ?</p>	<p>ECCN - Utilisation satisfaisante d'évaluations constante des conflits pour l'adaptation de la programmation</p> <p>AEWG 3.10a - Nombre de dirigeants communautaires, de membres de la communauté et de parents / tuteurs / tutrices formés pour soutenir l'éducation des étudiants dans les processus d'EA</p>
Environnement d'apprentissage	<p>Les enseignants et les para professionnels sont-ils et elles correctement rémunérés ?</p> <p>De quelles préparations et soutien continu les enseignants ont-ils et elles besoin pour faciliter efficacement l'éducation alternative ? Les enseignants ont-ils et elles accès à toutes les technologies et ressources pédagogiques appropriées ?</p> <p>Comment les programmes d'ENF/EA sont-ils liés aux systèmes d'EF locaux et nationaux, y compris la gestion des données, les programmes d'études et le développement des ressources d'enseignement / d'apprentissage ?</p> <p>L'agenda prévoit-il suffisamment de temps pour couvrir le programme ? La structure répond-elle aux besoins spécifiques des élèves ou des élèves potentiels ?</p>	<p>SMPE 23.2.5 - Pourcentage d'enfants en âge scolaire identifiés dans la zone ciblée fréquentant régulièrement l'école ou autres centres d'apprentissage</p> <p>INEE 3.5 Pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés utilisant un programme scolaire conforme aux normes nationales</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Famille	<p>Comment les parents / encadrants / tuteurs sont-ils et elles supposés soutenir l'enfant (par exemple, surveiller l'apprentissage à distance, fournir des conseils ou instruire l'enfant, obtenir et entretenir l'équipement, etc.) ? Comment sont-ils et elles soutenus ?</p> <p>L'ENF et les options alternatives correspondent-elles aux attentes et aspirations des familles ?</p> <p>Les familles considèrent-elles que les besoins spécifiques et les risques de protection sont pris en compte dans la conception et le contenu du programme ?</p>	<p>ECCN - Nombre et pourcentage de parents qui perçoivent l'activité/le projet comme inclusif</p>
Enfant	<p>Les enfants participent-ils et elles à la conception de modalités d'apprentissage alternatives et flexibles ? Leurs ambitions scolaires sont-elles reflétées dans les études disponibles ?</p> <p>Existe-t-il des moyens fiables, confidentiels et facilement accessibles permettant aux enfants de signaler des cas de maltraitance ou de négligence et de demander un soutien pour des problèmes de santé mentale par le biais de l'ENF/EA, y compris les programmes d'apprentissage à distance ?</p> <p>Quels sont les moyens de protection et d'apprentissage pour les enfants propres aux programmes d'apprentissage à distance ?</p>	<p>INEE 3.4 Pourcentage d'enfants et de jeunes touchés par une crise et bénéficiant d'un développement de compétences pertinentes (ASE / SPS / sensibilisation aux risques / éducation environnementale / prévention des conflits)</p>

Ressources

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
L'apprentissage à distance	<p>Kit de ressources 1 : Introduction</p> <p>Connaître les étudiant(e)s et leurs contextes (pg. 8), Définir le processus d'apprentissage (p. 11)</p> <p>Section 4.1 Accès et équité</p> <p>Section 4.2 Qualité de l'enseignement et du soutien (y compris les parents et les éducateurs)</p>	UNICEF, Banque mondiale	2022	anglais
Éducation des réfugiés urbains (Rapport d'Orientation Programmatique)	La section Lignes directrices pour les acteurs / actrices clés comprend des considérations pour les autorités éducatives, les chefs d'établissement, le personnel enseignant, les communautés locales (hôtes et réfugiées) et les organisations communautaires.	Teachers College (Collège des Enseignants), Université de Columbia	2017	anglais
Boîte à outils de suivi et évaluation du programme d'éducation accélérée		AEWG	2020	arabe , anglais , français , espagnol
Étude de cas sur la protection mobile des enfants en milieu urbain		Plan International	2020	anglais
Ressource pour la conception d'une stratégie globale d'apprentissage à distance		USAID	2021	anglais
Base de données de l'éducation à distance		INEE	2022	arabe , anglais , français , portugais , espagnol

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Créer un environnement favorable à l'enseignement informel pour les adolescents et les jeunes		INEE	2021	arabe , anglais , français , portugais , espagnol
Éducation accélérée : Guide des principes		AEWG	2017	arabe , anglais , français , espagnol
Liste de contrôle sur l'éducation accélérée		AEWG	2017	arabe , anglais , français , espagnol
Tous les enfants sont de retour à l'école ! Modules de prévention d'abandon pour les enseignants et les groupes scolaires		UNICEF	2021	anglais
Programmes de rattrapage: 10 principes pour aider les élèves à rattraper leur retard et à reprendre l'apprentissage		AEWG	2021	arabe , anglais , français , espagnol

3.6 Assistance en espèces et en bons pour faciliter l'accès

L'assistance en espèces et en bons (AEB) est une modalité croissante pour fournir une aide humanitaire et devrait être utilisée pour soutenir les interventions décrites dans les normes minimales spécifiques au secteur. L'assistance en espèces et en bons est un moyen flexible et rentable de fournir une assistance pour aider les populations vulnérables à répondre à leurs besoins les plus urgents et à réduire les choix négatifs tels que le travail des enfants, la prostitution ou le mariage précoce. Lorsqu'elle est utilisée dans le cadre d'interventions de protection globale, y compris de solides mécanismes de référencement vers la gestion des cas et les services psychosociaux, la AEB a démontré le potentiel de contribuer à des résultats de protection spécifiques qui sont immédiatement pertinents pour accéder à des opportunités d'apprentissage de qualité, y compris la prévention et la réponse à la VBG, la protection de l'enfance, l'accès à la documentation et le soutien à l'accès aux services nationaux. Bien que la base d'évidence soit encore en

développement, l'aide en espèces et en bons peut aider à prévenir et à répondre aux risques de protection de l'enfance, y compris les entraves à l'apprentissage. Par exemple, l'aide en espèces et en bons peut être utilisée pour aider les familles ou les communautés à subvenir aux besoins de leurs enfants, empêcher l'exploitation ou l'abandon scolaire et permettre la réinscription. La protection de l'enfance et l'éducation peuvent aborder les barrières économiques d'accès et de fréquentation par le biais de l'AEB et plaider en faveur d'une assurance de sécurité sociale pour les enfants et les familles touchés par une ou plusieurs crises.

L'AEB est généralement associée à des interventions visant à réduire ou à éliminer les obstacles qui ne sont pas de nature économique. Dans les interventions intégrées, cela peut inclure :

- la communication et la sensibilisation pour lutter contre le harcèlement et la discrimination, et la reconnaissance des familles aux possibilités d'apprentissage et aux services de soutien plus larges,
- aide aux familles pour obtenir la documentation nécessaire à l'enrôlement de l'école,
- plaider auprès des écoles pour modifier les exigences administratives ou test pour les enfants touchés par un conflit, et
- les interventions ayant pour but d'augmenter la capacité du personnel à être plus réceptif et équitable.

Les équipes de protection et d'éducation peuvent utiliser des procédés d'éducation sensibles aux conflits pour atténuer des risques potentiels. Explorer et soutenir des stratégies de sortie qui tiennent compte de l'accès et du soutien continu à des opportunités d'apprentissage appropriées et de qualité, pour atténuer les risques futurs de protection (par exemple, abandon scolaire, travail des enfants, mariage précoce).


NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS CLÉS	INDICATEURS
Politique	<p>L'AEB ou les interventions monétaires (IM) sont-elles conçues pour assurer la transition vers des interventions durables ?</p> <p>Quelles mesures de responsabilisation sont mises en place pour garantir les avantages les plus marginalisés de l'assistance en espèces et en bons et l'intervention monétaire ?</p> <p>Quelles sont les informations rassemblées pour comprendre l'impact sur les risques de protection de l'enfance et l'accès/la rétention dans les programmes d'éducation ?</p>	

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS CLÉS	INDICATEURS
Communauté	<p>Les procédures de commentaires / de retours d'information sont-elles adaptées aux enfants et facilement accessibles ?</p> <p>Comment la communauté, y compris les représentants d'éducation et le personnel pour la protection des enfants sont impliqués dans la conception et le suivi de l'AEB et l'IM ? Comment les services publics sont-ils connectés pour surveiller l'impact sur les enfants ?</p>	<p>SMPE 17.2.2 - Pourcentage des actions entreprises dans le cadre des programmes d'action ou de stratégies communautaires qui sont planifiées, dirigées et mises en œuvre par la communauté elle-même.</p> <p>SMPE 17.2.3 - Pourcentage des membres de la communauté déclarant avoir davantage confiance en leurs capacités à prévenir les risques relatifs à la protection de l'enfance et à intervenir.</p> <p>INEE 1.3 Analyse des possibilités d'utiliser les ressources locales est réalisée et mise en œuvre</p> <p>SMPE 6.2.4 - Pourcentage de participants qui se sont activement engagés dans la conception du système de suivi de la protection de l'enfance et qui sont des acteurs locaux.</p>
Environnement d'apprentissage	<p>Quelles données sont recueillies au niveau de l'école (et entre les niveaux de l'école et de la communauté) pour comprendre si les bénéficiaires de l'AEB et de l'IM s'inscrivent, fréquentent régulièrement et participent avec succès à l'apprentissage ?</p> <p>Existe-t-il des moyens pour réduire ou éliminer les coûts dissimulés supplémentaires dans l'éducation pour minimiser les obstacles financiers ?</p> <p>Quelles possibilités ont les éducateurs pour assurer l'enrôlement et le suivi des programmes d'éducation ?</p>	
Famille	<p>Les parents et les encadrants ou les tuteurs sont-ils et elles impliqués dans l'élaboration et le suivi de l'AEB et de l'IM ?</p> <p>Le budget prend-il en compte la protection et l'éducation de toutes et tous les enfants de la famille ?</p>	<p>INEE 1.1 Pourcentage de parents participant activement à la conception et la mise en œuvre des activités éducatives dans des services d'urgence</p> <p>INEE 1.2 Pourcentage de parents satisfaits de la qualité et de la pertinence de l'intervention à la fin du projet</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS CLÉS	INDICATEURS
Enfant	<p>Les enfants sont-ils et elles impliqués dans la conception et le suivi de l'AEB et de l'IM en fonction de leur âge ?</p> <p>Les enfants éprouvent-ils et elles un avantage pour leur protection et leur capacité à accéder et à rester dans des programmes d'éducation de qualité ?</p>	<p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent se sentir écoutés et compris par au moins une autre personne.</p> <p>IASC - Nombre de discussions de groupe organisées avec des filles, des femmes, des garçons et des hommes affectés qui ont été utilisées pour influencer les décisions prises sur la conception des évaluations, des programmes, des normes, de la sélection.</p>

Ressources

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Conseils pour encourager les résultats de la protection des enfants à travers des opérations monétaires en espèces	Actions nécessaires pour les points essentiels de la gestion d'argent liquide et de la protection des enfants pour intégrer le programme de l'AEB.	HCR	2021	anglais (Résumé) anglais (orientation complète)
Programmes de transfert d'argent dans les secteurs de l'éducation et de la protection de l'enfance : Revue de la documentation et inventaire des données recueillies	2e partie	Partenariat d'apprentissage en espèces (CaLP)	2018	anglais
Le rôle de l'aide en espèces et en bons pour accroître l'équité et l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'éducation en situations d'urgence	Paragraphe 3 Paragraphe 4.1	CE	2022	anglais
Suivi de la protection de l'enfance dans les programmes humanitaires d'argent liquide		L'Alliance	2019	anglais



Récemment immigrés, Rawam et Ayoub dans leur salle de classe à Essen, en Allemagne. 2020 © Maik Reichert, IRC

4. Accès sécurisé et environnements d'apprentissage sûrs

Les espaces d'apprentissage physiques sûrs englobent un large éventail d'interventions qui incluent à la fois la présence d'infrastructures de protection et l'absence de risques de protection. Cela inclut la protection contre les attaques, le recrutement dans les forces et groupes armés, la traite des êtres humains, les abus, le harcèlement, les châtiments corporels et le harcèlement. Des espaces d'apprentissage sûrs favorisent le bien-être général des étudiants et du personnel éducatif et permettent aux élèves de s'engager pleinement dans le processus d'apprentissage. La détermination des dangers potentiels et des risques de protection se fait par le biais d'évaluations collaboratives ou complémentaires qui permettent la collecte d'informations essentielles pour instruire les interventions conjointes ou intégrées. Les interventions peuvent concerner :

- **L'espace physique** afin d'atténuer les problèmes de protection, d'accroître la sécurité de toutes et tous et de garantir la résilience des infrastructures aux chocs futurs (exemple : choix du site, accessibilité du site pour toutes et tous, fourniture d'eau et d'installations sanitaires séparées selon le sexe) et
- **Politiques, pratiques et comportements** (exemple : soutien à une discipline positive, politiques disciplinaires actualisées et incluant la VBGS, l'intimidation, etc.) qui réduisent les dommages ou les risques potentiels pour les étudiants et le personnel de l'éducation.

L'accès en toute sécurité et les environnements d'apprentissage protecteurs englobent tous les programmes basés dans les centres avec des interventions partagées de protection et d'éducation des enfants, y compris les espaces amis des enfants, les centres de développement de la petite enfance et les programmes d'apprentissage formel et non formel.

4.1 Environnement d'apprentissage et voies d'accès sûrs

Les écoles en tant qu'atouts : Les structures d'apprentissage formelles (écoles, universités, centres de formation) sont souvent l'un des principaux atouts du gouvernement et de la communauté locale. La distribution et l'entretien des structures physiques peuvent indiquer des priorités politiques et culturelles, y compris des disparités entre les communautés. Dans les préliminaires et la réponse aux crises, les intervenants de la protection de l'enfance et de l'éducation doivent réfléchir à la meilleure façon de collaborer au plaidoyer et à la mise en œuvre de programmes qui soutiennent la distribution, l'entretien et l'utilisation équitables de ces installations essentielles. Cela peut inclure :

- La création d'installations d'apprentissage nouvelles ou agrandies et l'amélioration des installations d'apprentissage existantes pour combler les lacunes dans les communautés mal desservies et celles en situations de déplacement forcé.
- Les écoles formelles sont souvent identifiées dans les plans de préparation des gouvernements nationaux et locaux comme des atouts en cas de catastrophes naturelles et de déplacements. Le gouvernement, y compris les forces armées, peut considérer que leur besoin de bases opérationnelles est prioritaire par rapport aux besoins de protection et d'apprentissage des enfants locaux. Cela inclut l'utilisation d'écoles à des fins militaires ou d'hébergement collectif (c'est-à-dire un abri temporaire dans des situations d'urgence). Cela contribue souvent à perturber l'enseignement et peut poser des risques de protection supplémentaires pour les enfants et le personnel éducatif si l'installation est utilisée à des fins multiples. Il y a des implications claires en termes de planification d'urgence pour la continuité de l'enseignement, la modernisation/réhabilitation du bâtiment, l'atténuation des risques de protection et le maintien de la stabilité de la communauté. Examinez comment le plaidoyer auprès des autorités, la collaboration avec d'autres secteurs et la planification de la préparation peuvent atténuer les impacts négatifs sur la scolarisation et la protection des enfants et du personnel éducatif.

Accès et l'importance de la communauté : Le lien entre les familles, les communautés et les écoles est d'une importance primordiale pour garantir un accès sûr à toutes et tous les enfants. Des voies d'accès sûres permettent aux élèves de se déplacer en toute sécurité vers et depuis les espaces d'apprentissage. Des voies d'accès sûres renforcent la confiance des communautés dans la protection et le bien-être de leurs enfants. En collaboration avec les enfants et d'autres membres de la communauté, les équipes

d'éducation et de protection de l'enfance sont bien placées pour répertorier les risques potentiels, soutenir les initiatives communautaires et continuer à évaluer l'impact sur l'accès à des environnements d'apprentissage sûrs et aux programmes de protection de l'enfance dans les centres. Voir les sections sur la participation de la communauté et de l'enfant pour plus de ressources.

Les écoles accueillent toutes et tous les enfants : L'adéquation des installations pour garantir la sécurité présente de multiples facettes et doit tenir compte des besoins spécifiques de tous les apprenants et du personnel, y compris le genre, le handicap et l'âge. Voir la section sur l'inclusion pour des ressources supplémentaires et [Universal Design for Learning and its Role in Ensuring Access to Inclusive Education for All A Technical Paper by the International Disability Alliance](#) (La conception universelle de l'apprentissage et son rôle dans l'accès à l'éducation inclusive pour tous - Document technique de l'Alliance internationale des personnes handicapées), section 5.

L'intégrité physique, la continuation de l'apprentissage, et la résilience : Des conseils pour répondre à des besoins spécifiques se trouvent dans diverses ressources de la boîte à outils du GADRRRES associée au [Cadre global de sécurité scolaire](#) (CSS). Les objectifs de la sécurité globale dans les écoles sont d'adopter une approche participative fondée sur les risques pour :

1. protéger les apprenants et apprenantes, les éducateurs et les éducatrices et le personnel contre la mort, les blessures, la violence et les dommages dans les écoles et autres espaces d'apprentissage
2. planifier la continuité de l'éducation et de la protection, de limiter les perturbations de l'apprentissage face aux chocs, au stress, aux dangers et aux risques de toutes sortes
3. promouvoir les connaissances et les compétences des apprenants et des responsables, afin de contribuer à la réduction des risques, au renforcement de la résilience et au développement durable. (UNISDR, Gadrres 2022)

Il s'agit donc d'un ensemble essentiel pour se préparer et répondre à de multiples scénarios. S'assurer que les espaces et les environnements d'apprentissage répondent aux mesures de protection nécessaires pour assurer la sécurité des apprenants et du personnel est un élément supplémentaire, pertinent pour les épidémies de maladies infectieuses locales et mondiales. Voir [Retour à l'école en toute sécurité : Un guide de praticiens](#) et le [Cadre pour la réouverture des écoles](#).

Atténuer les risques d'abus et y répondre : La création d'espaces et d'environnements d'apprentissage sûrs et protecteurs va au-delà des infrastructures. Les politiques et les pratiques sont destinées à atténuer les risques et à prévenir les abus, parallèlement à la culture de l'école (créée en grande partie par la direction de l'école et le personnel enseignant), ainsi qu'à la surveillance et à l'engagement des communautés, et sont des aspects essentiels d'un espace et d'un environnement d'apprentissage sûrs et holistiques. Les acteurs et actrices de la protection de l'enfance et de l'éducation peuvent soutenir la mise en œuvre et le renforcement des politiques nationales (par exemple, les codes disciplinaires, la sensibilisation et le respect des systèmes de déclaration obligatoire de la Protection contre l'exploitation et l'abus sexuel - PEAS, etc.), le développement de directives de protection (par exemple, le code de conduite des enseignants et des espaces adaptés aux enfants) ainsi que de solides systèmes d'orientation/formation et de suivi pour la redevabilité.

Politique

Les risques spécifiques et les vulnérabilités uniques aux enfants sont-ils compris et réfléchis dans le plan de contingence, les plans de crises et d'intervention ? Les plans tiennent-ils compte des dangers naturels, des conflits, de la crise climatique et des maladies infectieuses ?

Les politiques nationales et les normes d'infrastructure comprennent-elles des normes tenant compte des risques et des principes de conception universelle (pour l'accès des personnes vivant avec un ou plusieurs handicaps), et reflètent-elles les besoins de toutes et tous les apprenants (dans les espaces d'apprentissage, les espaces de loisirs et les installations WASH) ?

La planification du site des nouvelles écoles (par exemple, le remplacement des bâtiments détruits et les nouvelles constructions pour l'afflux d'élèves déplacés et réfugiés) tient-elle compte des vulnérabilités des enfants, de la vulnérabilité des attaques et/ou des dangers naturels ?

Un financement adéquat est-il alloué pour maintenir l'intégrité physique des infrastructures existantes, rénover les bâtiments selon les besoins et construire de nouveaux bâtiments pour accueillir toutes et tous les apprenants ?

Quelles sont les politiques et pratiques nationales en matière d'utilisation des infrastructures éducatives et communautaires pendant les crises ?

GADRRRES A1 - Des cadres juridiques et politiques qui favorisent des politiques et des cadres juridiques favorables sont en place aux niveaux national et/ou sous-national pour aborder les éléments clés de la sécurité globale des écoles.

GADRRRES A3 - Une approche globale de la sécurité des écoles est le fondement de l'intégration de la réduction des risques et de la résilience dans les stratégies, politiques et plans du secteur de l'éducation.

GADRRRES B1 - Des conseils et le règlement sont en place de la part d'autorités compétentes. Cela comprend

- a) sélection d'un site scolaire sûr
- b) une conception sûre, et
- c) une construction sûre

GADRRRES B.3 - Un plan systématique d'évaluation et de priorisation de la rénovation et du remplacement des écoles dangereuses a été élaboré et est en cours de mise en œuvre.

GADRRRES B6 - Une planification est entreprise pour une utilisation limitée des écoles comme abris temporaires ou centres collectifs, pendant l'année scolaire.

GADRRRES C1 - Les autorités chargées de l'éducation disposent de plans nationaux et infranationaux pour la réduction et la gestion des risques dans le secteur de l'éducation, en mettant l'accent sur la sûreté et la sécurité, la continuité de l'enseignement et la protection des investissements dans le secteur de l'éducation

GADRRRES D1 - L'autorité nationale de gestion des catastrophes et l'autorité chargée de l'éducation ont adopté au niveau national des messages clés orientés vers l'action, fondés sur le consensus et les preuves, qui servent de base à l'éducation formelle et non formelle.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
	<p>Les données recueillies régulièrement dans les environnements d'apprentissage et les communautés rendent-elles compte explicitement des risques de protection et de la capacité des apprenants vulnérables à poursuivre leur éducation (voir Annexe 3 sur les populations à risque) ?</p> <p>Les codes de conduite (y compris les mesures disciplinaires) sont-ils adaptés aux enfants et obligatoires pour tous les espaces/environnements et opportunités d'apprentissage ?</p> <p>Des mécanismes sûrs, accessibles et adaptés aux enfants sont-ils en place pour signaler les cas d'exploitation et d'abus sexuels, en particulier dans les zones à haut risque ?</p>	<p>SMPE 23.2.9 -Pourcentage d'installations d'éducation formelle et informelle dans le site cible, utilisées en tant qu'abris temporaires par les membres de la communauté/la population déplacée.</p> <p>INEE 4.5 Le pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés dans lesquels un code de conduite (i) existe (ii) est appliqué et (iii) les enseignants et les communautés sont formés / informés sur son application</p>
Communauté	<p>Existe-t-il des occasions de renforcer les liens entre l'identification des risques et l'intervention au niveau communautaire et au niveau de l'école ?</p> <p>Les membres de la communauté, sont-ils et elles formées pour évaluer et intervenir dans les problèmes de protection ? Comment la communauté est-elle engagée dans l'identification et la réponses aux risques ? Quels rôles et responsabilités ont-ils et elles ?</p>	<p>INEE 1 - Les membres de la communauté participent activement, de manière transparente et sans discrimination, à l'analyse, la planification, la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des interventions éducatives</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Environnement d'apprentissage	<p>Le personnel enseignant, les autres personnels de l'éducation et les membres de la communauté sont-ils et elles formées à l'évaluation et à la réponse aux problèmes spécifiques de protection parmi d'autres risques ? Existe-t-il un code de conduite et est-il respecté ?</p> <p>La protection contre l'exploitation et les abus sexuels (PEAS), l'équité entre les sexes et les approches inclusives sont-elles appliquées de manière cohérente en classe ? Comment les systèmes s'articulent-ils avec les systèmes <u>d'assistance aux victimes</u> et de redevabilité de l'IASC pour la protection contre l'exploitation et les abus sexuels au sein des systèmes communautaires et nationaux ?</p> <p>Les deux secteurs, sont-ils engagés dans le soutien de la <u>réouverture des écoles</u> et le retour des étudiants en toute sécurité ?</p> <p>La direction de l'école soutient-elle et assure-t-elle des formes de discipline positives et protectrices pour les apprenants et le personnel ?</p>	<p>INEE 2.6 - Pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés qui répondent aux normes d'accès, de qualité et de sécurité de l'ESU pour les infrastructures</p> <p>SMPE 23.2.1. - Pourcentage des lieux d'éducation formels ou non formels inspectés dans des lieux ciblés, qui répondent à 100 % aux critères de sécurité convenus et aux normes de conception universelle.</p> <p>SMPE 23.2.6 - Pourcentage d'installations d'éducation ayant en place un mécanisme de feedback et de compte rendu adapté aux enfants, sûr et confidentiel.</p> <p>OCHA E-1-06 - Le pourcentage d'établissements scolaires endommagés ou occupés qui ont été remis en état et rouverts dans la zone touchée</p> <p>GADRRRES C2 - Les écoles examinent chaque année les mesures de réduction et gestion des risques de catastrophes (par exemple, dans le cadre de la gestion scolaire et/ou de l'amélioration des écoles).</p>
Famille	<p>Les familles ont-elles contribué à l'évaluation des risques et à l'élaboration des plans de sécurité et de résilience des écoles, y compris les questions d'accès ?</p> <p>Quelles sont les autres possibilités de lier les efforts visant à soutenir l'éducation des parents/responsables d'enfants et la protection de l'enfance à travers le foyer, la communauté et les environnements d'apprentissage ?</p>	<p>ECCN - le nombre et le pourcentage de parents qui perçoivent l'école comme sûre pour leurs enfants</p> <p>ECCN - le nombre et pourcentage de parents déclarant que les mécanismes de coopération parents-école sont inclusifs</p>

Enfant

Les enfants, se sentent-t-ils et elles en sécurité en allant à l'école ? Comment sont-ils et elles soutenues dans l'identification des risques et la collaboration avec les parties prenantes pour atténuer ou répondre aux préoccupations ?

Les enfants, comprennent-t-ils et elles leurs droits ? Compréhendent-t-ils et elles comment il faut réagir (signaler) si leur droits sont violés, par exemple en cas d'abus ou d'exploitation ?

GADRRRES D2 - l'autorité en charge de l'éducation a intégré la réduction des risques liés au climat et l'éducation à la résilience dans le programme scolaire ordinaire.

GADRRRES D3 - les écoles transmettent l'éducation à la réduction des risques et à la résilience par le biais de l'éducation non formelle en participant à la gestion des catastrophes à l'école, et par le biais de clubs parascolaires, d'assemblées et d'activités extrascolaires.

SMPE 23.2.7. - Pourcentage d'enfants signalant une préoccupation à un travailleur de l'éducation ou par le biais du mécanisme de feedback et de compte rendu de l'établissement d'enseignement, qui déclarent être satisfaits de la réponse.

ECCN - le nombre et le pourcentage d'apprenants qui se sentent en sécurité en allant à l'école

ECCN - le nombre et le pourcentage d'apprenants qui disent être victimes d'harcèlement

CONSIDÉRATIONS SPÉCIFIQUES AUX CRISES

La nature spécifique d'une crise dicte nécessairement l'intervention à apporter. Les trois crises et contextes présentés ici fournissent des exemples de circonstances qui exigent de nos secteurs qu'ils continuent à explorer la relation entre les circonstances, les systèmes et les expériences vécues par les enfants et leurs communautés, alors que nous cherchons à renforcer les systèmes et à soutenir des solutions durables.

CRISE CLIMATIQUE

L'environnement dans lequel les enfants vivent influence fortement leur santé, leur bien-être et leur protection. Les catastrophes, la crise climatique (changement climatique), la pollution sonore et de l'air peuvent rendre les enfants et les familles plus vulnérables. Elles peuvent entraîner ou aggraver les déplacements et les migrations, les inégalités entre les genres, l'insécurité des moyens de subsistance, les risques sanitaires, et exacerber les risques liés à la protection de l'enfance - autant de facteurs qui ont des répercussions immédiates et tragiques sur la capacité des enfants à accéder à des possibilités d'apprentissage cohérentes, de qualité et protectrices. L'action humanitaire peut également avoir des conséquences négatives involontaires sur l'environnement. Les deux secteurs peuvent identifier et atténuer certains d'entre elles et eux en appliquant une optique sensible aux conflits et une optique tenant compte des risques à toutes les étapes du cycle du programme. Cela comprend le transport, les processus d'achat, la sélection du site et le choix des ressources (surtout lorsque plusieurs centres et espaces d'apprentissage sont construits). Un programme d'approche intégrée peut aussi aborder et :

- Sensibiliser les enfants, les familles et les communautés à la protection et aux questions environnementales.
- Soutenir les actions de sensibilisation à la crise climatique et à la protection de l'environnement menées par les enfants ou axées sur elles et sur eux, ainsi que la participation des enfants à la préparation et à la réponse aux catastrophes.
- Fournir des programmes de soutien et des interventions psychosociales qui peuvent augmenter la résilience des enfants face aux crises environnementales potentielles et réelles.
- Veiller à ce que les enfants, les familles et les communautés sachent comment prévenir les violations et où trouver de l'aide en cas de catastrophe.
- Préconiser des options alternatives pour les abris communautaires lors de catastrophes ou, soutenir le développement de politiques pour l'occupation, l'utilisation et la réparation limitées dans le temps.

ÉPIDÉMIES DE MALADIES INFECTIEUSES

Les épidémies localisées comme le choléra ou l'Ebola et les pandémies mondiales comme la COVID-19 augmentent les risques pour les enfants. Il existe à la fois des risques pour le développement sain et le bien-être de l'enfant et pour sa capacité à accéder aux services essentiels qui sont censés lui apporter un soutien immédiat et à plus long terme. Plus précisément, les enfants peuvent être sensibles aux infections et aux maladies, les épidémies peuvent affaiblir leur environnement protecteur (comme la perte d'un parent ou la fermeture d'une école), et les mesures utilisées pour contrôler la propagation des maladies peuvent accroître le risque pour les enfants.

Les risques directs et indirects aux enfants doivent être pris en compte pendant la planification et la mise en œuvre des programmes. Les fermetures et réouvertures d'écoles ont un impact sur les enfants et les jeunes soutenus par les deux secteurs. Les facteurs de risque et les résultats négatifs en matière de protection sont amplifiés. De même, les épidémies de maladies infectieuses augmentent les résultats d'apprentissage négatifs et accroissent et amplifient les inégalités en matière d'éducation. (L'Alliance, 2022c) La programmation intégrée doit :

- Renforcer la préparation aux épidémies de maladies infectieuses centrée sur l'enfant dans les deux secteurs. Continuer à analyser l'impact des épidémies sur le bien-être et le développement sain des enfants, co-crée des interventions qui cherchent à traiter et à atténuer les conséquences négatives, et intégrer des contenus et des processus qui atténuent les risques futurs et renforcent la résilience aux niveaux individuel et communautaire.
- Comprendre les conséquences des interventions de haute, de basse et en l'absence de technologie pour les enfants des communautés et des circonstances plus vulnérables. Les modalités d'apprentissage et d'enseignement continu doivent tenir compte des besoins d'apprentissage et des risques de protection.
- Régler la formation et fournir un soutien continu aux enseignants, aux parents et aux autres intervenants pour mieux soutenir les enfants pendant les fermetures et les perturbations scolaires. Veiller à ce que ces encadrants soient préparés et soutenus tout au long de la crise.

URBAIN/RURAL

Plus de la moitié des personnes réfugiées dans le monde résident désormais dans des zones urbaines, ce qui met à mal la prestation des services publics et, souvent, les relations entre les communautés déplacées et les communautés d'accueil. Cela exacerbe les vulnérabilités existantes des personnes marginalisées et, dans certains cas, peut alimenter la discorde civile et les griefs populistes. L'impact sur les risques et les facteurs de protection peut être complexe et s'étendre au déplacement forcé, au retour ou à la réinstallation. Il est essentiel que la communauté internationale actualise ses méthodes de travail pour s'adapter aux environnements spécifiques dans lesquels les enfants et les jeunes déplacés vivent et participent aux opportunités d'apprentissage, et qu'elle cherche à préparer les enfants et les jeunes aux défis et opportunités à plus long terme. Un programme d'approche intégrée peut :

- Relever les pratiques prometteuses en matière de traitement des risques de protection multiple pour les enfants et les jeunes déplacés.
- Fournir des conseils spécifiques et une contextualisation pour les contextes URBAINS et RURAUX.
- Soutenir les processus participatifs centrés sur les enfants afin de répondre aux aspirations des enfants et des jeunes déplacés.
- Soutenir la formation spécifique, l'appui technique et opérationnel soutenu requis pour des circonstances spécifiques, le bien-être et la certification des enseignants et autres encadrants en situation de déplacement forcé.
- Soutenir des efforts plus larges pour sensibiliser aux questions de protection dans les communautés touchées par des crises et des déplacements forcés. Planifier intentionnellement et complètement contre les risques potentiels et pour les interventions pertinentes dans le cadre de la prévention et de la préparation.

Considérer les publications suivantes [Innovations for improving access to and quality of education for urban refugees \(Innovations pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation des réfugiés urbains\)](#) (Brookings, 2019), [Rural Populations \(Populations rurales\)](#), (UNESCO, 2010), et la [Politique du HCR sur la protection des réfugiés et les solutions en milieu urbain](#).

Ressources

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Cadre de travail pour la sécurité globale à l'école		GADRRRES	2022	anglais
Note d'orientation : Programme d'éducation informé des risques pour la résilience	Chapitres 2 et 3	UNICEF	2019	arabe , anglais , français , espagnol
Fiche technique de modèle universel d'apprentissage	Sections 4 et Section 5 : Modèle universel d'apprentissage	Alliance internationale du handicap	2021	anglais
Retour à l'école en toute sécurité : Un guide du praticien		CE, CP AoR	2020	arabe , anglais , français , portugais , espagnol
Code de conduite de l'école Manuel de formation des enseignants	Modules 1-4	Save the Children	2017	anglais
Note technique : La mise en œuvre du Protocole des Nations Unies sur l'apport d'assistance aux victimes d'exploitation et abus sexuel	Section 2 : Aperçu de l'assistance aux victimes Section 3 : Considérations spéciales pour les enfants victimes d'abus sexuel Section 5 : Coordination et intégration efficaces de l'assistance aux victimes d'abus sexuel dans des cadres au niveau national	PEAS, UNICEF, ONU	2021	arabe , anglais , français , portugais , espagnol
Supplément du Cadre pour la réouverture des écoles - De la réouverture au relèvement - Ressources clés		UNICEF, UNESCO, HCR, WB, PAM	2021	anglais
Comment soutenir les rescapées de violence basée sur le genre lorsqu'un acteur de la VBG n'est pas disponible dans votre région	Ressources 2 et 3	Guide en matière de VBG	2018	20+ langues

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Note d'orientation : Protection des enfants lors d'épidémies de maladies infectieuses		L'Alliance	2018	arabe , anglais , français , espagnol
Un guide pour prévenir et traiter la stigmatisation sociale associée au COVID-19		IFRC, UNICEF, WHO	2020	anglais
Normes minimales de gestion de camp	Section sur les environnements urbains, Section 3 Environnement sur site, notamment Norme 3.2	Cluster CCCM	2021	anglais

Exemple : Retour à l'apprentissage dans des espaces adaptés aux enfants de Save the Children

Retour à l'apprentissage (RtL - acronyme en anglais) dans des espaces adaptés aux enfants (CFS - acronyme en anglais) intègre deux des initiatives clés en matière d'intervention humanitaire de Save the Children—Retour à l'apprentissage (RtL) et des espaces adaptés aux enfants (CFS)—pour contribuer au bien-être des enfants et des jeunes en situations d'urgence absolue et lors de crises de longue durée. L'approche intégrée adapte les activités

éducatives basées sur les loisirs du programme RtL qui incitent les enfants à développer et à conserver une alphabétisation et un apprentissage des notions de calcul de base, ainsi que l'apprentissage de compétences socio-émotionnelles à utiliser en CFS. Les activités de RtL favorisent la continuité de l'éducation et le bien-être des enfants et jeunes, alors que le CFS donne accès à un soutien psychosocial supplémentaire et à des orientations vers des services spécialisés.

Espaces adaptés aux enfants

- Une protection de l'enfance essentielle lors d'interventions d'urgence.
- Fournir un environnement protecteur et un soutien psychosocial.
- Fournir aux enfants des activités de loisirs, de socialisation, d'apprentissage et leur permettant de s'exprimer.
- Des sites essentiels aux programmes intersectoriels et à l'orientation vers un soutien plus intensif à la protection de l'enfance, par exemple la gestion de cas.

RtL intégré dans les CFS

Impacts pour les enfants et les jeunes

- Accès à un environnement protecteur.
- Accès à des activités d'apprentissage sûres et de qualité.
- Sens de la normalité et de la routine.
- Opportunités de se développer, de pratiquer les loisirs et de renforcer la résilience.
- Détresse psychosociale réduite.
- Bien-être amélioré.

Retour à l'apprentissage

- Programme d'éducation sur le court terme pour les enfants et les jeunes en situations d'urgence absolue ou dans le cadre de crises sur le long terme.
- Activités basées sur les loisirs qui favorisent l'alphabétisation et l'apprentissage des notions de calcul de base, mais aussi les compétences socio-émotionnelles.
- Adaptées à différents niveaux de développement : émergent (4-6 ans) ; fondamental (7-11 ans) ; et intermédiaire/avancé (12-15 ans).

4.2 Protéger l'éducation contre les attaques, l'usage militaire et autres usages de la force

Protéger l'éducation contre les attaques est un point d'intersection crucial entre la protection de l'enfance et l'éducation. Ces deux secteurs entraînent la défense, l'analyse et la mise en œuvre d'interventions pour prévenir et réduire les attaques sur l'éducation. Associer et concentrer les efforts peut augmenter le niveau de protection et de bien-être des enfants, du personnel éducatif, de leurs communautés respectives et de l'infrastructure d'éducation. Dans tous les cas, traiter l'éducation à travers une perspective sensible aux conflits aide à prévenir, à réduire les risques et à apporter des réponses en matière de protection de l'enfance, d'éducation et de main d'œuvre des services sociaux, mais aussi d'infrastructure physique d'éducation.

Une première intervention vise à soutenir les États dans la mise en œuvre de la conformité par rapport aux dispositions liées à l'éducation en droit international humanitaire (DIH), mais aussi à appuyer et mettre en œuvre la Déclaration sur la sécurité dans les écoles. Il s'agit d'un engagement politique visant à protéger l'éducation d'attaques perpétrées par des armées et des groupes armés non étatiques en utilisant les Lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire durant les conflits armés et leur intégration dans des opérations militaires, doctrines et formations. La restriction de l'utilisation militaire ou dans une optique de recrutement des écoles réduit également, pour les écoles, le risque d'être associées à la force d'opposition et par conséquent, visées par des attaques, mais aussi le risque d'exposition à la violence, y compris sexuelle, perpétrée par des individus armés.

Il est nécessaire que ces deux secteurs comprennent et traitent clairement les problèmes de recrutement dans des forces armées ou des groupes armés au sein même des environnements d'apprentissage et vers/à partir de ces derniers. Dans certains contextes, donner accès à une éducation de qualité et abordable peut être un facteur protecteur pour prévenir le recrutement et l'utilisation d'enfants par des forces/groupes armés, mais aussi contribuer à la réintégration efficace d'enfants anciennement associés à des forces et groupes armés au sein de leurs familles et de leurs communautés. Dans d'autres contextes, des écoles peuvent être utilisées comme bases de recrutement par des enseignants, des pairs, ou des forces armées. Les programmes et le matériel d'enseignement et d'apprentissage jouent un rôle également important dans l'augmentation ou la réduction de conflits civils et de l'extrémisme. Voir éducation tenant compte des questions de conflit et consolidation de la paix.

Au niveau de la communauté, les approches intégrées peuvent susciter au mieux et soutenir les engagements globaux des communautés au rapport des risques et menaces, mais aussi créer des plans de prévention et réduction des attaques dans le cadre de paramètres réalistes. Les plans peuvent inclure la contribution au transit sûr vers/depuis l'école pour tous les enfants, la contri-

bution à des environnements d'apprentissage sûrs et protecteurs et la participation, sous l'égide de l'ONU, à des Mécanismes de suivi et de rapport (MRM). Les équipes intégrées jouent un rôle significatif dans la cartographie complète des risques et menaces tout comme l'établissement de lignes de communication et de collaboration claires en cas d'attaque. Des processus collaboratifs, idéalement avec des communautés plus importantes et des dirigeants éducatifs, doivent contribuer à des plans continus d'évaluation des risques avec des directives claires sur les mesures à prendre si les seuils de risque acceptable pour les apprenants et le personnel sont franchis. Les plans peuvent inclure des mesures d'éducation alternative qui garantissent aux apprenants la possibilité de poursuivre leur éducation temporairement en sécurité. Voir Apprentissage à distance pour des exemples de ressources.

En fonction du contexte et des préoccupations en matière de sécurité, les communautés ou comités communautaires d'éducation peuvent prendre la responsabilité de la protection des écoles. Par exemple, ils et elles peuvent fournir des escortes ou identifier des dirigeants communautaires ou religieux de confiance pour enseigner dans les écoles et les soutenir. Dans le cadre de conflits civils, les membres de la communauté peuvent contribuer à promouvoir des codes de conduite qui font des écoles et des sites d'apprentissages des sanctuaires sûrs ou 'zones de paix'. (Ex. les Écoles et zones de paix de Save the Children)

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Politique	Les politiques et pratiques fondées sur les <u>Conventions de Genève</u> de 1949 (et leurs protocoles supplémentaires) et le <u>Statut de Rome de la Cour pénale internationale</u> , qui interdit les attaques contre les civils (y compris les étudiants et les enseignants, à supposer qu'ils et elles ne participent pas directement aux hostilités) et les biens de caractère civil (y compris les établissements d'éducation, tant qu'ils ne sont pas transformés en objectifs militaires) en temps de conflit armé ? Comment les secteurs peuvent-ils collaborer à l'amélioration de la conformité par rapport aux dispositions liées à l'éducation du DIH et pour contribuer à l'approbation et à la mise en œuvre de la <u>Déclaration sur la sécurité dans les écoles</u> ? Par exemple, l'information quant à la localisation d'écoles et aux risques de trouver des objectifs militaires près de ces dernières peut-elle être promue auprès des autorités sur la base des principes de précautions du DIH ?	GADRRRES B6 - Une planification est entreprise pour une utilisation limitée des écoles comme abris temporaires ou centres collectifs, pendant l'année scolaire CAAFAG - Nombre de garçons et filles déscolarisés ayant accès à l'éducation formelle et informelle depuis le début des activités du projet (prévention) INEE 2.5 - Pourcentage d'enfants, d'enseignants et d'autres membres du personnel qui déclarent se sentir en sécurité à l'école et sur le chemin aller-retour de l'école

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
	<p>Quels efforts collaboratifs de renforcement de capacité sont requis pour les gouvernements et systèmes judiciaires militaires, les forces armées et les groupes armés, selon les principes de base du droit international humanitaire et son application à la protection des apprenants, du personnel éducatif et des établissements d'éducation ?</p> <p>Au besoin, comment les secteurs influencent-ils la révision de programme scolaire ou la création de matériel supplémentaire pour inclure des messages de sécurité, la SMSPS, les droits de l'homme, la résolution de conflits et le droit international humanitaire ?</p> <p>Les politiques contribuent-elles à la réintégration des enfants associés à des forces armées ou à des groupes armés (CAAFAG) dans des écoles ou à l'apport d'alternatives pertinentes et protectrices (incluant le SPS et l'ASE) à l'éducation formelle ?</p>	<p>ECCN - Nombre de (nouveaux) documents de politique et de planification du secteur de l'éducation explicitement éclairés par l'évaluation rapide des risques de l'éducation (RERA) ou une analyse de conflit formelle similaire</p> <p>ECCN - Nombre et pourcentage d'unités de chaque sujet du programme comportant du contenu lié à la construction de la paix/à la cohésion sociale</p>
Communauté	<p>Les secteurs ont-ils évalué et accepté les risques liés à la protection qui pourraient demander des changements de programmation ?</p> <p>Les plans et les capacités construites pour favoriser l'apprentissage à domicile et en communauté sont-ils en place si les risques/menaces requièrent une planification de contingence ?</p>	<p>ECCN - Nombre et pourcentage d'écoles avec comités de parents actifs</p> <p>ECCN - Nombre de participants à des événements soutenus par le projet qui promeuvent la réduction/l'évitement des conflits</p>
Environnement d'apprentissage	<p>Comment les secteurs supportent/créent-ils des normes pour la protection physique des apprenants, du personnel éducatif et de l'espace ?</p> <p>Quelles interventions créatives/modalités peuvent-être utilisées pour réduire les risques liés à la protection et assurer la continuité de l'apprentissage (ex. logement sur place pour le personnel enseignant) ?</p>	<p>INEE 2.5 - Pourcentage d'enfants, d'enseignants et d'autres membres du personnel qui déclarent se sentir en sécurité à l'école et sur le chemin aller-retour de l'école</p> <p>SMPE 23.2.10. - Pourcentage de travailleurs de l'éducation formés au Mécanisme de suivi et de communication de l'information (MRM) qui montrent qu'ils savent comment signaler des attaques perpétrées par l'armée ou des groupes armés contre des installations d'éducation ou l'utilisation de ces installations</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Environnement d'apprentissage	Quel soutien est nécessaire pour empêcher les dynamiques de conflit de pénétrer les environnements d'apprentissage et l'utilisation des écoles comme point d'entrée à des fins de recrutement ?	<p>CAAFAG - Nombre d'adresses sûres et sensibles au genre de garçons et de filles à des services de protection de l'enfant assurées par des professionnels de santé et de l'éducation</p> <p>OCHA E-1-15 - Nombre d'incidents au cours desquels des établissements d'éducation formelle et informelle, des étudiants, des enseignants et autre personnel de l'éducation ont été attaqués</p>
Famille	Des systèmes permettant aux individus de faire part d'inquiétudes ou de rapporter des incidents aux autorités sont-ils en place ? Des lignes alternatives de communication sont-elles requises pour assurer la protection des enfants et des aidants ?	SMPE 11.2.2 - Pourcentage d'enfants soustraits à des forces armées ou de groupes armés qui sont réintégrés dans un environnement familial.
Enfant	<p>Les enfants sont-ils et elles informées du risques et des mesures à prendre en cas d'attaque (de façon appropriée à l'âge) ?</p> <p>Les enfants sont-ils et elles capables d'identifier des pratiques et comportements dangereux ? Sont-ils et elles familiers avec les systèmes de rapports dans les environnements et communautés d'apprentissage et ont-ils et elles confiance en eux ?</p>	<p>SMPE 11.2.1 - Pourcentage d'enfants qui restent désengagés des forces armées ou des groupes armés 12 mois après l'achèvement des programmes ciblés.</p> <p>CAAFAG - Pourcentage de garçons et filles qui font preuve d'une connaissance des facteurs de risque liés au recrutement par les forces armées/groupes et aux comportements d'autodéfense</p> <p>CAAFAG - Pourcentage de garçons et filles qui font preuve d'une connaissance des mécanismes de rapport liés aux violations graves et de la manière d'y accéder</p> <p>CAAFAG - Pourcentage de garçons et de filles engagés dans des activités d'éducation qui ont assisté à un minimum de 70 % des cours (réintégration)»</p>

Ressources

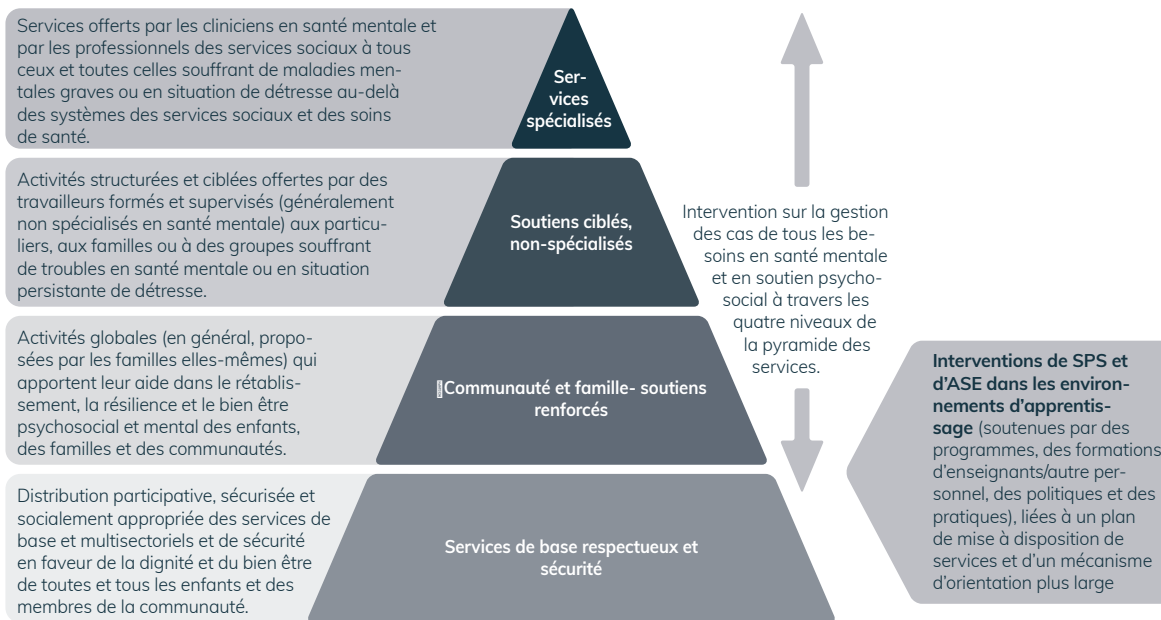
TITRE	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUE(S)
Déclaration sur la sécurité dans les écoles : Un cadre d'action		GCPEA	2017	arabe , anglais , français , somalien , espagnol , ukrainien
Boîte à outils de conception de programmes CAAFAG : Guide de formation et directives	Section sur l'éducation (p. 96)	L'Alliance	2022	arabe , anglais , français , espagnol
Note technique sur les filles associées aux forces armées et groupes armés	Section sur l'éducation (p. 33)	L'Alliance	2020	arabe , anglais , français , espagnol
Mesurer les interventions de sécurité en milieu scolaire pour protéger contre des menaces extérieures de conflit et de violence : Une cartographie des cadres et outils de mesure		INEE	2021	arabe , anglais , français , portugais , espagnol
Guide de planification de l'éducation en situations d'urgence et de reconstruction	Chapitre 25	UNESCO-IIEP	2010	chinois , anglais , espagnol
Les jeunes et le DIH : Explorer le droit humanitaire		CICR	2017	19 langues
Droit international humanitaire et défis des conflits contemporains : Rapport	Section sur l'accès à l'éducation	CICR	2019	arabe , anglais , français , espagnol , russe , chinois

4.3 Santé mentale et soutien psychosocial (SMSPS) et apprentissage social et émotionnel (ASE)

L'exposition à des événements traumatisants, à des épreuves, à de la violence et au stress toxique typique des crises humanitaires crée et façonne une détresse psychologique immédiate et à long terme et de la souffrance pour les enfants et leurs encadrants. L'âge et le développement sont des facteurs significatifs du besoin supplémentaire de SMSPS en temps de crises chez l'enfant. La programmation doit refléter les âges et les étapes de développement, en particulier si l'on s'adresse aux plus jeunes (plus dépendants des aidants) et aux plus âgés (construisant des compétences qui les mènent vers l'âge adulte). La programmation conjointe et intégrée présente une opportunité de promouvoir le bien-être des jeunes par la mise en œuvre de soutiens et services structurés, fondés sur des preuves et orientés vers un but, adaptés aux seuls besoins des enfants de la communauté, des espaces d'apprentissage locaux et au sein de leurs familles.

De plus en plus de preuves suggèrent un lien fort entre le bien-être de l'enfant et les résultats d'apprentissages. Des approches multiples permettent aux enfants de construire leurs propres compétences émotionnelles et des relations saines, tout en renforçant les familles, les écoles et les communautés pour mieux subvenir à leurs besoins. La Pyramide de SMSPS ci-dessous (adaptée du SMPE) permet aux équipes de protection de l'enfance et d'éducation de se concentrer sur les types d'interventions requises à chaque niveau et indique comment deux secteurs sont le mieux placés pour pallier aux besoins de la plupart des enfants à travers des interventions aux niveaux de la communauté et de l'école et à travers le développement de politiques. Les interventions intégrées à tous les niveaux peuvent accroître l'impact en assurant la cohérence de l'approche pour les enfants, les enseignants et les aidants. À cette fin, il est essentiel de relier tous les niveaux dans le but de renforcer non seulement les compétences et le bien-être collectifs mais aussi d'être préparé et d'être en mesure de guider les enfants et les familles à travers des services spécialisés.

Schéma 4 : Services SMSPS en milieu scolaire au sein de la pyramide de services



Source : Alliance pour la protection de l'enfance dans l'action humanitaire, 2019

Les enseignants et leurs homologues des services sociaux sont essentiels au succès de tout programme SMSPS intégré. De même que leur propre bien-être est crucial dans leur capacité d'aider les enfants. L'objectif prioritaire doit être d'assurer un développement professionnel et un soutien durable et conséquent. Pour plus d'informations, voir la section relative au soutien du personnel des services sociaux et de l'enseignement.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Politique	<p>Existe-t-il un groupe de travail intersectoriel sur la SMSPS qui recense tous les services disponibles ? Ces deux secteurs participent-ils ? De quelle manière ces deux secteurs participent-ils dans les secteurs de la communication, de plaidoyer et de la responsabilité ?</p> <p>Les compétences nationales en SMSPS (y compris ASE) sont-elles bien élaborées et éclairées par une forte participation communautaire de groupes divers ?</p> <p>Existe-t-il des politiques de soutien dans les ministères concernés, y compris l'intégration de la SMSPS dans les schémas du développement professionnel national ?</p> <p>Quelle est la donnée probante qui doit être recueillie pour identifier les bonnes pratiques pour les enfants et leurs encadrants, aux niveaux de la pyramide de la SMSPS ? De quelle manière ces deux secteurs peuvent-ils utiliser cette preuve pour étayer les pratiques et les politiques ?</p>	
Communauté	<p>Les services sont-ils recensés et les membres de la communauté, y compris les enseignants et autres leaders communautaires y sont-ils et elles dirigés ?</p> <p>Existe-t-il des obstacles permanents pour accéder aux services spécialisés et non spécialisés que les équipes peuvent aborder ensemble ?</p> <p>Quels sont les plans, les processus, et les capacités qui existent pour mobiliser les enseignants/autres pour soutenir les activités du SPS dans les communautés lors de perturbations dans l'enseignement ?</p> <p>Quels sont les plans et les processus en place pour garantir que les programmes SPS dans les programmes de PE en centre créent une passerelle dans les interventions en milieu scolaire ?</p>	<p>Alliance - Nombre de services de soutien disponibles au sein de la communauté qui soutiennent explicitement la SMSPS</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Environnement d'apprentissage	<p>Les besoins en SMSPS des enseignants et autre personnel éducatif sont-ils incorporés dans les plans de développement professionnel ?</p> <p>Existe-t-il des systèmes de soutien en milieu scolaire pour les enseignants pour continuer à recevoir un soutien pour leur développement professionnel (par exemple, des cercles d'apprentissage d'enseignants offrent un soutien par des pairs et des opportunités pour discuter des difficultés) ?</p> <p>Les enseignants ont-ils accès à un soutien psychosocial de base ? Ceci est « une intervention basique, humaine et réconfortante pour faire face à la souffrance et un point d'entrée pour renforcer le soutien et l'orientation » (SMSPS MSP, 2021)</p> <p>Les interventions en SMSPS sont-elles facilement incorporées dans la vie quotidienne ? Par exemple, l'ASE est-il intégré dans les cours quotidiens et est-il renforcé à travers les enseignements scolaires ?</p> <p>De quelle manière ces deux secteurs contribuent-ils au soutien continu et à l'évaluation des programmes en SMSPS en milieu scolaire ?</p> <p>Quelle donnée probante pouvons-nous recueillir à travers des programmes intégrés pour comprendre la cause et la corrélation entre l'élaboration d'un programme de SPS/ASE de qualité et une amélioration des résultats d'apprentissage ?</p>	<p>INEE 2.3 - Le pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés proposant des activités de soutien psychosocial (SPS) pour les enfants qui remplissent au moins trois des quatre attributs suivants : a) structuré, b) axé sur les objectifs, c) fondé sur des données probantes, d) ciblé et adapté à différents sous-groupes d'enfants vulnérables</p> <p>SMPE 10.2.2 - Pourcentage d'enfants identifiés comme ayant besoin de services de santé mentale spécialisés et qui sont dirigés vers les services appropriés</p> <p>L'Alliance - Pourcentage d'enfants qui sont motivés ou optimistes au regard de l'école ou à d'autres opportunités services appropriés</p> <p>SMPE 2.2.6 - Nombre et pourcentage de personnel qui participe chaque trimestre au niveau de l'agence à une ou plusieurs activités promouvant le bien-être du personnel.</p>
Famille	<p>Les encadrants ont-ils et elles accès à la SMSPS pour répondre à leurs propres besoins ?</p> <p>Les encadrants fournissent-ils et elles des soins en SMSPS pour aider les enfants ?</p> <p>De quelle manière les interventions de SMSPS en milieu familial sont-elles liées ou sont-elles un complément des interventions SMSPS en milieu scolaire ?</p>	

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Enfant	<p>De quelle façon les enfants perçoivent-ils et elles ou rapportent-ils et elles leur sentiment de bien-être ?</p> <p>Les groupes de soutien pair à pair sont-ils organisés et les enfants sont-ils et elles en mesure et se sentent-ils et elles confiantes d'y participer activement ?</p>	<p>Alliance - Pourcentage d'enfants et de leurs encadrants qui signalent une amélioration de leur santé mentale et de leur bien-être psychosocial après avoir terminé le programme.</p> <p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui signalent la présence d'un ou une encadrante auprès d'elles et eux et sur qui ils et elles peuvent compter</p> <p>SMPE 10.2.1 - Pourcentage d'enfants qui signalent un sentiment d'autonomie et d'indépendance</p> <p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui sont motivés ou optimistes au regard de l'école ou à de futures opportunités</p> <p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent un sentiment d'appartenance à l'école</p> <p>Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent que leurs pairs sont gentils et accueillants.</p>

Ressources

TITRE	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUE(S)
Ensemble des services minimum de la SMSPS		OMS, UNICEF	2022	anglais , espagnol , ukrainien
Outils pour la SMSPS et l'ESU		La Communauté de pratique de l'ESU et de la SMSPS	2021	anglais , avec des ressources en de multiples langues
Module de formation du SPS-ASE (INEE)		INEE	2020	arabe , anglais , français , portugais , espagnol
Boîte à outils SPS-ASE		Le laboratoire EASEL de Harvard et INEE	2022	anglais
Cadre opérationnel multisectoriel à l'échelle mondiale		UNICEF	2021	anglais
Boîte à outils des espaces de guérison et d'apprentissage (SHLS)	Sections portant sur l'élaboration d'un SHSL, un apprentissage social et émotionnel de soutien (incluant des activités et des jeux) et compétences parentales	International Rescue Committee	2016	arabe , anglais , français , grecque
Faire face aux changements : Apprentissage socio-émotionnel à travers le jeu	Les fondements de l'apprentissage par le jeu, l'importance de la SMSPS et de l'ASE dans les crises, le bien-être des adultes, le savoir faire et les activités de l'ASE en fonction de l'âge, affronter les changements et les transitions.	La fondation LEGO	2022	anglais , ukrainien
Ressources sur les possibilités des jeux pour le bien-être et pour l'enseignement (P.O.W.E.R.)	Directives pour les facilitateurs / facilitatrices (soutien psychosocial) indiquées avec *	Right to play	2022	arabe , anglais , français

4.4 Violence basée sur le genre en milieu scolaire (VBGMS)

La violence basée sur le genre en milieu scolaire (VBGMS) touche des millions d'enfants, des familles et des communautés. Elle se traduit par des actes ou des menaces de violence sexuelle, émotionnelle et physique qui se déroulent à l'intérieur ou aux alentours des écoles. Elle est perpétrée et est le résultat des normes du genre et des dynamiques de pouvoir inégales. Elle inclut un ensemble de brimades, de châtiments corporels, de harcèlement verbal ou sexuel, d'attouchements non consentis, de coercition sexuelle, d'agression et de viol. Hommes, femmes ainsi que des étudiants et des enseignants, tout genre confondu, peuvent être à la fois victimes et agresseurs. Prévenir et répondre à la VBG en milieu scolaire demande une approche holistique qui aborde les moteurs et les causes profondes de la violence à la fois aux niveaux de l'école et de la communauté.

Les causes profondes et les facteurs prédominants de la VBGMS sont similaires à d'autres formes de violence sexuelle et basée sur le genre (VBG). Elles reposent sur des normes sociales néfastes et sur des attentes des genres, sur des facteurs contextuels et structurels plus larges, et sur des cadres, des lois et des politiques discriminatoires ou non existantes sur la violence dans et autour des écoles. Des femmes, des filles et des individus d'orientation sexuelle, d'identité sexuelle et d'expression de genre différentes (SOGIE), et en particulier celles et ceux qui sont en situation de handicap, sont les plus exposés à la VBG en milieu scolaire. Les risques inhérents et les besoins des étudiants, du personnel éducatif et des membres de la communauté appartenant à ces groupes vulnérables doivent être explicitement abordés dans tous les aspects de MEAL, dans la programmation et la mobilisation. Un environnement de protection qui minimise et empêche la VBG en milieu scolaire, incluant un enseignement sensible sur la question des genres, des infrastructures et des politiques, est essentiel. De même que la mise en œuvre de politiques de protection, de systèmes de renforcement des capacités pour le personnel éducatif et les assistants sociaux pour prévenir et répondre aux incidents et aux schémas est essentiel. Puisque ces deux secteurs soutiennent collectivement le changement social au regard de la VBGMS et la VBG, il est important que les schémas de violence et de pouvoir soient compris et abordés à travers des plans d'intervention progressifs. La collecte de données sur la prévalence et sur les facteurs au niveau local de la VBG en milieu scolaire, ventilées par genre et par âge, au minimum, doit être au centre des priorités. Les travailleurs des services sociaux jouent un rôle essentiel en créant des liens entre les environnements d'apprentissage et les communautés.

L'Approche globale de l'école pour lutter contre la violence basée sur le genre en milieu scolaire : Normes minimales et cadre de suivi de UNGEI incluent des politiques et des procédures de développement et de renforcement dans l'école, une formation et un renforcement des capacités du personnel éducatif et de la direction de l'école, ainsi que le renforcement des partenariats école-famille-communauté, aux fins de créer des environnements d'apprentissage sensibles au genre. Ces éléments abordent les facteurs de la VBG en milieu scolaire d'une manière holistique et en chevauchement, y compris la normalisation de la violence contre les enfants à travers des normes sociales qui justifient la violence, l'inégalité et la discrimination (UNGEI,2019). Suivre l'avancement de l'approche

scolaire globale nécessite un cadre réfléchi et compréhensif qui peut être en mesure de cerner le changement à de multiples niveaux. (UNESCO, UNGEI 2016)

Des partenariats de protection entre les environnements d'apprentissage, les communautés et les familles s'appuient sur des systèmes forts et des services spécialisés grâce à une programmation conjointe, collaborative et intégrée pour lutter contre la VBGMS et la VBG. Des possibilités pour soutenir les interventions intégrées existent en :

- Identifiant les risques au sein de la communauté, de l'école et des milieux familiaux et en assurant des mécanismes d'orientation qui touchent chaque milieu.
- Changeant les normes culturelles et sociales néfastes grâce à des interventions éducatives claires et grâce à la sensibilisation.
- Créant un « filet » cohérent d'interventions qui se renforcent mutuellement entre les écoles et les communautés et qui sont appuyées par des politiques responsables.
- Soutenant les systèmes centrés sur les enfants et sur le renforcement des capacités de manière à ce que toutes les parties prenantes se concentrent sur les besoins, les vulnérabilités et les sensibilités des enfants. Défendant les meilleurs intérêts de l'enfant dans toutes les instances.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Politique	<p>Les politiques cohérentes et globales pour lutter et répondre à la VBG en milieu scolaire, y compris les mesures disciplinaires à l'égard des coupables, sont-elles en place entre l'éducation, les affaires sociales et les ministères de la justice ?</p> <p>Les sessions de formation initiale et les programmes d'enseignement prévoient-ils des attentes et une orientation vers des mécanismes d'orientation permettant d'identifier et de signaler en toute sécurité la violence basée sur le genre (VBG) et la VBG en milieu scolaire ?</p> <p>Une analyse du genre a-t-elle été menée ces 6-12 dernières années pour identifier les normes et les pratiques qui autorisent la VBG en milieu scolaire (par exemple, la discrimination du genre) ? Les résultats sont-ils intégrés dans les plans immédiats et à long terme relatifs aux changements de comportement dans la protection de l'enfance, l'éducation, et autres secteurs ciblant les mêmes communautés ?</p> <p>Existe-t-il un système de gestion de l'information de la violence basée sur le genre ? Est-il efficace et est-il en lien avec les ministères concernés ?</p> <p>L'ensemble des données collectées sur l'éducation et la protection de l'enfance sont-elle ventilées par sexe, par âge, par situation de handicap et par cause de déplacement ?</p>	<p>SPME 9.2.1 - Pourcentage des lieux cibles où des services d'intervention tenant compte de l'âge, du genre et de la culture sont actuellement présents pour les enfants survivants.</p> <p>UNGEI - Nombre d'organismes de formation des enseignants qui incluent des programmes et des formations sur la VBG en milieu scolaire et une discipline positive.</p> <p>UNGEI - Proportion des enseignants et des membres syndiqués (hommes/femmes) qui ont bénéficié d'une formation interne ou d'une formation initiale sur la VBG en milieu scolaire.</p> <p>Genre INEE - Nombre et pourcentage des parties prenantes (hommes/femmes) formées pour la mise en place de mécanismes d'alerte et d'interventions rapides pour lutter et répondre aux attaques basées sur le genre dans le secteur éducatif</p> <p>Genre INEE - Nombre d'attaques basées sur le genre rapportées dans le secteur éducatif</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
<p>Communauté</p>	<p>Quelles sont les normes sociales ci-dessous qui contribuent ou qui autorisent la VBG dans cette communauté ? Celles-ci ont-elles été prises en compte dans les interventions au niveau de la communauté concernée ?</p> <p>Les hommes et les garçons sont-ils activement engagés et impliqués à atténuer les risques et à soutenir les personnes survivantes de la VBG en milieu scolaire ? Dans quelle mesure les hommes et les garçons sont-ils impliqués dans les actions de sensibilisation et dans la programmation de renforcement des capacités autour de la VBG en milieu scolaire ?</p> <p>Les dirigeants communautaires, y compris les chefs religieux et les personnes défenseuses des droits des femmes sont-ils et elles activement impliqués dans les programmes de lutte contre la VBG en milieu scolaire ?</p> <p>De quelle façon les groupes communautaires et les interventions inclusives de la police locale, judiciaire, et les agences de la protection de l'enfance, s'associent-ils avec les écoles pour prévenir et répondre à la VBG en milieu scolaire ?</p>	<p>OCHA - Pourcentage des communautés étudiées indiquant un risque de violence physique ou sexuelle</p> <p>UNGEI - Evaluation de la situation du genre sur les facteurs au niveau local de la VBG en milieu scolaire</p> <p>UNGEI - Nombre et pourcentage des actions de sensibilisation communautaire et des séances de dialogue sur la VBG en milieu scolaire qui incluent/visent les femmes et les filles et/ou sont animées par des femmes et des filles</p> <p>UNGEI - Nombre et pourcentage des sessions de sensibilisation/renforcement des capacités sur la VBG en milieu scolaire visant tout particulièrement les hommes et les garçons et les impliquent autour de la VBGMS</p> <p>Genre INEE - Pourcentage des femmes et des filles qui pensent que leurs préoccupations basées sur le genre sont abordées par la programmation de la VBG en milieu scolaire</p> <p>UNGEI - Pourcentage de parents (hommes/femmes) et de leaders communautaires (hommes/femmes), membres de la SMC, qui comprennent les schémas clés de la VBGMS.</p> <p>UNGEI - Nombre d'organisations locales (société civile, secteur privé, police et entités judiciaires, organisations communautaires) qui se sont associées avec des écoles pour la mise en œuvre d'une approche scolaire globale à la prévention.</p> <p>SMPE 9.2.1 - Pourcentage des lieux cibles où des services d'intervention tenant compte de l'âge, du genre et de la culture sont actuellement présents pour les enfants survivants.</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Environnement d'apprentissage	<p>Le personnel enseignant et le personnel éducatif suivent-ils une formation sur les services sensibles au genre, les moyens d'identifier les enfants à risque et de soutenir adéquatement les survivants de VBGMS par le biais de mécanismes de recommandations multisectoriels ? Sont-ils à l'aise/ont-ils confiance dans leur capacité à identifier et répondre aux préoccupations et incidents relatifs à la SRGBV ?</p> <p>La direction des écoles agit-elle en faveur de la protection de toutes et tous les enfants et membres du personnel ?</p> <p>Les écoles éduquent-elles les enfants au sujet du consentement et de l'autonomie corporelle ?</p> <p>Les enfants/jeunes sont-ils suffisamment en confiance pour parler de ces sujets et les appliquer dans leur vie à l'école comme à la maison ?</p> <p>Les enfants et le personnel enseignant se sentent-ils en sécurité lorsqu'ils et elles parlent aux enseignants et enseignantes et au personnel des écoles de leurs préoccupations relatives à la VBGMS ? Le personnel enseignant et le personnel éducatif sont-ils réceptifs à l'idée de rendre compte des questions de VBGMS ?</p> <p>Les écoles se montrent-elles souples et encouragent-elles les enfants et enseignants affectés par la VBGMS à s'impliquer dans l'apprentissage et l'enseignement ?</p> <p>Les structures des écoles mettent-elles en avant le leadership des femmes et soutiennent-elles les enseignants et enseignantes qui éprouvent des violences ?</p> <p>Des relations saines avec les pairs sont-elles encouragées ? La sensibilisation des élèves et leurs attitudes face aux normes de genre et à la VBGMS ont-elles été améliorées ?</p>	<p>UNGEI - Proportion des parents (hommes/femmes), enseignants et personnel auxiliaire (hommes/femmes), et étudiants (garçons/filles) impliqués dans les prises de décision lors de l'élaboration du code de conduite.</p> <p>UNGEI - Pourcentage des enseignants (hommes/femmes) appliquant des approches favorisant la participation, la prise en compte du genre ainsi que des méthodologies pédagogiques de discipline positive.</p> <p>UNGEI - Pourcentage du personnel nouvellement recruté (hommes/femmes) qui ont suivi une formation interne sur la VBGMS, les approches favorisant la participation, la prise en compte du genre et les méthodologies pédagogiques de discipline positive.</p> <p>UNGEI - Proportion des écoles qui ont mis en place un programme d'études sur l'égalité entre les sexes, les droits des enfants, et la VBGMS pour leurs étudiants et étudiantes.</p> <p>UNGEI - Pourcentage des écoles ayant des espaces sûrs ou clubs scolaires (hommes/femmes) qui permettent le dialogue sur le genre et la violence</p> <p>UNGEI - Pourcentage du personnel (hommes/femmes) qui sait comment agir face à des incidents et comprend parfaitement leurs rôles et responsabilités dans les procédures de signalement</p> <p>UNGEI - Proportion des écoles où les femmes sont représentées dans près de la moitié des postes de direction.</p> <p>UNGEI - Nombre d'incidents de VBGMS signalés de manière officielle aux institutions d'éducation.</p> <p>Genre INEE - Nombre et pourcentage des cas signalés qui font l'objet d'un suivi par le biais des mécanismes de renvoi.</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Famille	<p>Les encadrants sont-ils et elles formées, compétentes et impliquées pour identifier les signes de VBGMS/enfants à risque, soutenir adéquatement les personnes survivantes et activer les mécanismes de renvoi ?</p> <p>Les encadrants sont-ils et elles informées des services disponibles pour les personnes survivantes de VBGS ? Sont-ils et elles à l'aise/confiantes lorsqu'ils et elles les utilisent ?</p> <p>Comment les parents/encadrants comprennent-ils et elles et soutiennent-ils et elles l'autonomie/l'intégrité corporelle et le consentement des enfants ?</p> <p>Quels systèmes sont en place pour apporter un soutien en cas de préoccupations ou violences au sein des familles ?</p> <p>Les parents appliquent-ils et elles des techniques de parentalité et de discipline positives ?</p>	<p>SMPE 9.2.2 - Pourcentage des enfants et/ou de leurs personnes qui en ont la charge qui ont reçu des services d'intervention pour VSS et qui sont satisfaits du service fourni.</p> <p>Genre INEE - Pourcentage des encadrants qui ont suivi une formation pour reconnaître la VBGS et utiliser les mécanismes de renvoi adéquats.</p> <p>Genre INEE - Pourcentage des encadrants qui se disent à l'aise/confiants lorsqu'ils et elles utilisent les mécanismes de renvoi</p> <p>Genre INEE - Pourcentage des encadrants ayant suivi une formation sur l'éducation/la discipline positive</p> <p>Genre INEE - Pourcentage des enfants témoignant de changements dans les techniques d'éducation parentale/ réduction de la violence chez elles et eux</p>
Enfant	<p>Les enfants et jeunes comprennent-ils et elles leurs droits en matière d'intégrité corporelle ? Comprennent-ils et elles la notion de consentement et leurs droits face à des attouchements et à une attention non désirés/inappropriés ? Se sentent-ils et elles à l'aise/confiantes pour exprimer leurs droits face à des adultes ou d'autres enfants et jeunes ?</p>	<p>SMPE 9.2.2 - Pourcentage des enfants et/ou de leurs personnes qui en ont la charge qui ont reçu des services d'intervention pour VSS et qui sont satisfaits du service fourni.</p> <p>UNGEI - Pourcentage des étudiants (garçons/filles) pouvant identifier les signes de relations intimes saines et malsaines.</p> <p>UNGEI - Pourcentage des élèves témoignant d'une réduction de l'emploi de punitions corporelles (au cours des 12 derniers mois).</p> <p>UNGEI - Pourcentage des élèves (garçons/filles) témoignant se sentir en sécurité et protégé (défini comme exempt de toute forme de VBGMS) à l'école et sur le chemin pour aller et revenir de l'école.</p> <p>UNGEI - Pourcentage des élèves (garçons/filles) témoignant se sentir en sécurité lorsqu'ils se servent des installations WASH à l'école ou dans un pensionnat</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Enfant	Les enfants et jeunes savent-ils et elles à qui ils et elles peuvent s'adresser en cas de préoccupations ou pour signaler des incidents ?	UNEGI - Pourcentage des élèves (garçons/filles) qui connaissent le code de conduite et ont une bonne compréhension des questions de VBGMS.

Ressources

TITRE	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUE(S)
Approche globale de l'école pour lutter contre la violence basée sur le genre en milieu scolaire	Normes minimales et Cadre de suivi	UNGEI	2019	anglais
Directives mondiales de lutte contre la violence basée sur le genre en milieu scolaire	Section 2 : Action concrète pour des interventions holistiques en matière de VBGMS	UNGEI, UNESCO	2016	arabe , chinois , anglais , français
Violence basée sur le genre en milieu scolaire	Mettre un terme à la VBGMS : une série de synthèses thématiques	UNGEI	2021	anglais
Pôle de connaissances sur la violence basée sur le genre en milieu scolaire		UNGEI	Régulièrement mis à jour	anglais , comprenant des ressources dans de multiples langues
Interventions dans le secteur de l'éducation pour lutter contre le harcèlement homophobe	Parties 3 et 4	UNESCO	2012	anglais , chinois , français , italien , coréen , polonais , portugais , russe , espagnol
Lignes directrices pour la protection de l'enfance incluant les personnes handicapées		Able Child Africa, Save the Children	2021	anglais

5. Soutenir le bien-être des encadrants, du personnel enseignant et des équipes de protection de l'enfance

Offrir un soutien complet aux personnes travaillant au plus près des enfants, adolescents et jeunes fait partie intégrante de toute intervention et doit être priorisé. Cela comprend un soutien direct ainsi que le renforcement des systèmes de soutien qui reconnaissent le rôle et la valeur de tous les encadrants.

Les parents et autres aidants sont en première ligne pour apporter un appui lors de crises. Leur santé et leur bien-être sont essentiels pour s'assurer que les enfants, adolescents et jeunes sont pris en charge de manière adéquate, protégés et pour favoriser leurs opportunités d'apprentissage.

Le personnel de protection de l'enfance et le personnel de l'éducation (dont le personnel enseignant et tout autre personnel éducatif, personnel de protection de l'enfance et travailleur en service social) travaillant auprès des enfants, adolescents et jeunes doivent pouvoir faire appel à et bénéficier des programmes de santé mentale et de soutien psychosocial.

En outre, des composantes essentielles pour la santé mentale comprennent le fait de favoriser des environnements de travail qui mettent en avant la voix, l'agence et le leadership du personnel éducatif et de protection de l'enfance travaillant auprès des enfants, jeunes et de leurs encadrants¹⁴.

Les systèmes de soutien, incluant un développement professionnel réactif, des personnes travaillant au plus près des enfants et de leurs familles représentent un troisième niveau de soutien. « Les enseignants en situation de crise ont besoin d'une gamme de compétences complexes pour pouvoir bien enseigner. » Ils et elles doivent non seulement avoir de très bonnes compétences en alphabétisation et apprentissage des notions de calcul de base, ainsi que dans les diverses matières, tandis que les situations de crise posent des risques en matière de protection qui exigent de nouvelles connaissances et compétences. Il peut s'agir, par exemple, d'enseigner la sensibilisation aux dangers des mines, à la violence basée sur le genre et la violence sexuelle, ou des pédagogies inclusives pour faire face au déplacement des populations, au grand nombre de handicaps, et à la consolidation de la paix. Il est souvent attendu du personnel éducatif d'endosser d'importantes responsabilités supplémentaires pour comprendre, identifier et répondre aux risques et facteurs en matière de protection au sein de leurs classes et écoles. Il est souvent attendu du personnel de protection de l'enfance et des travailleurs en services sociaux d'endosser des responsabilités supplémentaires en ce qui concerne le nombre de dossiers dont ils et elles sont chargés et l'étendue des problématiques liées à la protection que les enfants, leurs familles et communautés rencontrent. Les programmes de développement professionnel devraient être issus d'une collaboration entre les secteurs afin de s'assurer de fournir un soutien uniforme et efficace à tous les niveaux socio-écologiques. **Les risques supplémentaires posés au personnel de l'éducation et de la protection de l'enfance doivent être compris et intégrés dans toutes les interventions de développement professionnel et les mesures de sécurité et de protection au sein des écoles et des communautés.**

14 Adaptation de la Note d'orientation de l'INEE sur le bien-être du personnel enseignant dans les situations d'urgence

5.1 Les personnes encadrantes / en charge

Aperçu

Les situations de crise mettent les personnes encadrantes en grande difficulté sur le plan mental et psychosocial, ce qui peut les empêcher d'apporter les soins essentiels, la stabilité et la protection dont les enfants ont besoin. Le renforcement des familles et le soutien aux parents sont des composantes essentielles de la protection sociale collective pour les enfants lors de crises.

Prendre soin des personnes encadrantes

Une partie essentielle du renforcement des familles consiste à favoriser le bien-être des encadrants. Lors de crises, les encadrants sont confrontés à des pressions colossales : perte de leurs moyens de subsistance, déplacement, perte du réseau de soutien, perte d'êtres aimés, dangers imminents pour les familles. Les deux secteurs ont la responsabilité de comprendre l'impact que les crises ont sur les encadrants et de mettre en place des interventions favorisant leur bien-être.

Apporter un soutien aux parents et aux personnes encadrantes

Les encadrants sont la première ligne de protection pour les enfants, ainsi que leurs premiers enseignants. Bénéficier d'une prise en charge forte et réactive sert aux enfants en termes de protection, bien-être et développement sain, notamment pour leur capacité à participer aux opportunités d'apprentissage et à y avoir de bons résultats.

Aider les personnes qui prennent soin des enfants à comprendre l'importance d'une discipline positive, non-violente, pour le développement de l'enfant et d'une communication efficace parent-enfant permet de réduire l'utilisation de pratiques parentales dures, de créer des interactions positives entre parent et enfant, et de renforcer le lien affectif entre les parents ou tout autre personne encadrante et les enfants. Tous ces facteurs permettent de prévenir la violence à l'encontre des enfants et de favoriser leur apprentissage et développement. Aider les familles, les parents et les encadrants (personnes à charge) à découvrir une parentalité positive et attentive peut empêcher que les enfants soient séparés de leur famille, risquent des mauvais traitements dans le foyer, soient témoins de violences dans le cadre de relations intimes envers les mères et belles-mères, et montrent des comportements violents envers d'autres enfants et adolescents¹⁵. Mettre en place des programmes pour sou-

15 INSPIRER

tenir les personnes à charge et visant à créer des relations positives entre parent et enfant, à renforcer la capacité à soutenir l'éducation des enfants, et à réduire l'utilisation de pratiques parentales dures bénéficie à la fois aux enfants et à leur famille.

Collaborer avec des prestataires de services éducatifs afin de fournir aux encadrants / personnes à charge les compétences, la compréhension et les ressources nécessaires pour aider leurs enfants à apprendre, en classe comme à la maison, aura un impact déterminant sur leur développement cognitif, leur bien-être social et émotionnel ainsi que leurs résultats d'apprentissage. Créer des liens entre les programmations pour la protection de l'enfance et pour l'éducation permet de fournir un appui complet aux enfants et de mieux soutenir les enfants et les encadrants à risque, dont les familles risquant d'être exposées à la violence. Ces interventions comprennent en général les programmes scolaires abordant la parentalité positive, les formations sur la protection et la sauvegarde de l'enfant, l'éducation dans la petite enfance, la sensibilisation et la mobilisation des communautés, ainsi que les services de SMSPS pour les encadrants.

Il est primordial que les deux secteurs appuient le renforcement des politiques pertinentes et des services à l'échelle nationale ou de la communauté ayant, comme composante principale de toute intervention, la consolidation de la famille et le soutien aux encadrants.

Consultez la Participation de la communauté pour découvrir plus de ressources sur les moyens de faire participer les encadrants à l'évaluation, la conception et l'appui de programmes intégrés pour les enfants.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Politique	<p>Des lois existent-elles afin de bannir toute punition violente envers les enfants de la part des parents, du personnel enseignant ou toute autre personne encadrante ? Sont-elles appliquées par le biais de politiques et pratiques à l'échelle national et de la communauté ?</p> <p>Des lois contre la violence domestique existent-elles ? Prennent-elles en compte le genre, et reflètent-elles les droits des femmes et enfants ? Sont-elles appliquées ?</p>	<p>UNICEF 3.1 - Des lois protégeant les enfants de punitions physiques (punitions violentes) Existence d'une législation interdisant toute forme de punition physique des enfants, selon le cadre (foyer, écoles, prises en charge alternatives et crèches, institutions pénales/lieux de détention, et comme condamnation en cas de transgression)</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
	<p>Les interventions nationales de prises en charge alternatives, notamment en famille d'accueil, favorisent-elles et appuient-elles la consolidation et la réunification de la famille lorsque c'est dans l'intérêt de l'enfant ?</p> <p>Les politiques et services nationaux visant à appuyer et consolider les familles existent-ils en parallèle d'une législation et d'interventions luttant contre les normes et pratiques sociales nuisibles ?</p>	
Communauté	<p>De quelle manière les besoins des encadrants sont-ils compris et conciliés au sein des deux secteurs ainsi que d'un secteur à l'autre ? Existe-t-il des services visant à soutenir les personnes encadrantes à risque ou celles et ceux dont les enfants ont des besoins spécifiques (p. ex. les enfants présentant un handicap) ?</p> <p>Existe-t-il des groupes sociaux, des groupes de soutien entre pairs ou groupes d'entraide proposant un appui spécifique pour les encadrants ? Accueillent-ils toutes et tous les encadrants ?</p> <p>De quelle manière les différentes parties prenantes comprennent les pratiques de parentalité positive et y contribuent dans les services et interventions multisectoriels ? Les services et interventions atténuent-ils directement les risques pour la protection ? Renforcent-ils les facteurs protecteurs et soutiennent-ils la santé et le bien-être des encadrants et des familles, notamment la santé mentale, le bien-être psychosocial et les compétences parentales des personnes à charge ?</p>	

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
	<p>Existe-t-il des mécanismes efficaces permettant d'identifier les encadrants et familles à risque et de les renvoyer vers les services multisectoriels adéquats, y compris pour la gestion des dossiers ?</p> <p>Des ensembles d'interventions cohérents et coordonnés permettent-ils de prévenir et/ou d'intervenir en cas de violence dans le cadre de relations intimes ?</p> <p>En quoi les réseaux/comités au sein de la communauté épaulent les encadrants pour mieux comprendre les risques pour la protection et les facteurs protecteurs, comme les messages relatifs à la sauvegarde, les mécanismes de renvoi, l'inscription et la fidélisation dans les programmes d'éducation ?</p>	
<p>Environnement d'apprentissage</p>	<p>Comment les enseignants et les directions des écoles perçoivent-ils et elles le rôle et la responsabilité des personnes encadrantes pour appuyer la participation et la réussite de l'apprentissage ?</p> <p>De quelle manière les personnes encadrantes sont-elles mandatées et soutenues en tant que partenaires dans l'apprentissage de leurs enfants ? Quel appui supplémentaire est apporté aux personnes encadrantes plus marginalisées ?</p> <p>Quel appui est fourni pour s'assurer que les personnes encadrantes soient confiantes et en mesure de soutenir l'apprentissage à la maison, sans tenir compte de leur propre formation scolaire ?</p> <p>Les écoles intègrent-elles des composantes d'éducation parentale pour améliorer la cohérence et le caractère positif du soutien apporté au enfants en renforçant les pratiques parentales ?</p>	<p>INEE 1.1 Pourcentage de parents participant activement à la conception et la mise en œuvre des activités éducatives dans des services d'urgence</p> <p>INEE 1.2 Pourcentage de parents satisfaits de la qualité et de la pertinence de l'intervention à la fin du projet</p> <p>INEE 1.3 Analyse des possibilités d'utiliser les ressources locales est réalisée et mise en œuvre</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
<p>Famille</p>	<p>Des services œuvrant pour la santé mentale et le bien-être sont-ils disponibles pour les encadrants, particulièrement celles et ceux qui sont à risque, afin de les aider à prendre soin d'elles et eux-mêmes et de leurs enfants ? Les encadrant(e)s identifié(e)s comme nécessitant de l'aide y ont-ils et elles régulièrement accès ?</p> <p>Les encadrant(e)s ont-ils et elles le sentiment d'être des partenaires apprécié(e)s dans l'identification et l'intervention en matière de risques liés à la protection de l'enfance au sein de la communauté, à l'école, à la maison ?</p> <p>Les personnes encadrantes se sentent-elles à l'aise dans leurs connaissances et leurs capacités à s'impliquer en tant que partenaires dans les services communautaires, les écoles, et les systèmes de gestion de cas ?</p> <p>Les personnes encadrantes en situation de risques, notamment les parents adolescents et les foyers tenus par des enfants, se sentent-elles soutenues dans les espaces foyer-école-communauté ?</p> <p>Les personnes encadrantes ont-elles le sentiment d'avoir les conseils et l'assistance adéquate pour soutenir une intervention parentale et une discipline positive, notamment une attention particulière sur le développement cognitif et l'apprentissage des enfants au sein du foyer ?</p> <p>Les personnes encadrantes ont-elles accès aux services supplémentaires fournis par les parties prenantes d'autres secteurs qui impactent leur bien-être et atténuent les risques de protection pour eux et elles-mêmes et leurs enfants ?</p>	<p>SMPE 16.2.1 - Pourcentage des personnes ayant la charge d'enfants ciblés déclarant avoir une connaissance accrue des comportements bienveillants et protecteurs envers les enfants dont ils ont la charge, suite à leur participation à un programme de renforcement de la famille.</p> <p>SMPE 16 - Les milieux familiaux et de prise en charge des enfants sont renforcés pour favoriser le développement sain de l'enfant et pour le protéger de la maltraitance et des autres conséquences négatives de l'adversité.</p> <p>UNICEF 4.1 - Accord concernant la nécessité de châtimement corporel pour le pourcentage de femmes et d'hommes adultes ou adolescents élevant des enfants qui estiment que le châtimement corporel des enfants est nécessaire pour les élever</p>

Enfant

De quelle façon le bien-être des personnes encadrantes impacte-t-il les enfants ?

Les enfants sont-ils et elles sûrs que les personnes qui s'occupent d'elles et eux comprennent leurs expériences et leurs émotions, et sont capables d'assurer leur sécurité et leur bien-être ?

Les enfants survivants de la violence entre partenaires intimes reçoivent-ils et elles un soutien et des services continus chez eux et elles, à l'école, et au sein de la communauté ?

UNICEF 1.1 - Discipline violente induite par les personnes encadrantes, le mois dernier (Indicateur ODD 16.2.1) Pourcentage de filles et de garçons âgés de 1 à 17 ans qui ont subi un châtement corporel quelconque et/ou une agression psychologique par des encadrants le mois dernier, par genre et âge

UNICEF 1.10 - Enfant exposé à des ménages touchés par la violence physique du partenaire envers les femmes - Pourcentage de femmes et d'hommes adolescents et jeunes adultes âgés de 13 à 24 ans qui rapportent que leur père ou beau-père a frappé leur mère ou belle-mère au cours de leur enfance, par genre et âge de la personne interrogée

UNICEF 6.2 - L'engagement et l'attention des personnes en charge de la petite enfance - Pourcentage de filles et de garçons âgés de 36 à 59 mois avec lesquels un membre adulte du ménage s'est engagé dans quatre ou plus d'activités pour favoriser la préparation à l'apprentissage et l'école au cours des trois derniers jours

UNICEF 6.3 - Compréhension des problèmes d'adolescents par le parent/tuteur, le mois dernier - Pourcentage d'adolescents garçons et filles âgés de 13 à 17 ans qui rapportent que leurs parents ou tuteurs comprennent leurs problèmes et inquiétudes la plupart du temps ou toujours, au cours des 30 derniers jours, par genre et âge

Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent qu'une personne encadrante prend soin d'elles et eux dans les moments difficiles

Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent qu'ils et elles ont la présence d'une personne encadrante sur qui ils et elles peuvent compter.

Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent qu'ils et elles se sentent en sécurité au foyer.

Alliance - Pourcentage d'enfants qui rapportent avoir au moins une personne encadrante qui leur prodigue un enseignement, qui les conseille, ou qui les dirige

Ressources

TITRE	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUE(S)
Guide pratique : Comment délimiter et construire des relations positives		NSPCC (Société nationale pour la prévention de la cruauté envers les enfants)	2016	arabe , anglais , français , gallois
INSPIRER : Sept stratégies pour mettre fin aux violences contre les enfants	Assistance aux parents et aux personnes en charge Éducation et compétences de base	OMS	2016	13 langues
Prendre soin des personnes encadrantes		UNICEF	2019	anglais
Construire un avenir plus sûr et plus radieux pour les enfants : 5 modules de compétences parentales pour les personnes en charge d'enfants qui travaillent		IRC	2017	anglais
Les programmes parentaux de l'IRC pour les familles font la différence	Programme commun 0-11 Programme scolaire 0-5 6-11 Programme scolaire pour enfants âgés de 6 à 11 ans Programme scolaire pour enfants âgés de 12 à 17 ans	IRC	2020	arabe , dari , anglais , français , allemand , pachtou , russe , espagnol
Premiers soins psychologiques pour les parents ayant besoin d'assistance		Save the Children	2014	anglais
COVID-19 : Protéger les enfants contre la violence, les abus et la négligence au foyer		Alliance, End Violence Against Children (Mettre fin à la violence contre les enfants) , UNICEF, OMS	2020	anglais

TITRE	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUE(S)
COVID-19 et fermetures d'écoles : Soutenir le bien-être et l'apprentissage des enfants		Save the Children. Groupe de collaboration sur la SMSPS	2020	arabe, anglais, français, espagnol, swahili
Podcast « We Are In This Together » (Nous sommes dans le même bateau).		Amal Alliance	2020	arabe, anglais, français, espagnol
Sessions sur la protection de l'enfance pour les personnes à charge et les parents : Boîte à outil de formation		Save the Children. Terre des Hommes. HCR, UNICEF.	2013	arabe, anglais

5.2 Développement professionnel et assistance technique

Le développement professionnel d'éducation et les assistants sociaux en milieu scolaire sont de la responsabilité du gouvernement. Des efforts doivent être déployés pour soutenir les systèmes existants, développer et approfondir les capacités des structures de développement professionnel en place, afin de veiller à ce que les personnes qui travaillent au plus près des enfants et de leurs familles possèdent les connaissances, les compétences, et l'assurance nécessaire pour favoriser le bien-être des enfants et l'épanouissement de leur santé. Les situations de crises pourraient surcharger les capacités et exiger le besoin d'un soutien supplémentaire pour les enseignants, les assistants sociaux en milieu scolaire, et les structures pour leur soutien.

La programmation intégrée nécessite l'appui de diverses personnes qui travaillent au sein et à l'extérieur des environnements d'apprentissage, ainsi que celles qui chevauchent ou travaillent dans les deux environnements. Des systèmes de développement professionnel bien construits et un soutien sur place nécessitent une compréhension de ces adultes qui assistent les enfants (enseignants, gestionnaires de cas, assistants sociaux, etc.) ainsi que les besoins des enfants et des familles qu'ils assistent. Le développement professionnel devrait se fonder sur un recensement des capacités par rapport aux attentes et besoins.

Soutien inclusif et politiques et systèmes d'interventions

Donner à l'élaboration des politiques nationales liées aux enseignants une dimension sensible à la crise est essentiel pour veiller à ce que les enseignants puissent agir en tant qu'agents déterminants en matière de soutien et de protection, et pour garantir qu'une éducation inclusive et de qualité puisse se poursuivre, même pendant les situations de crises. Cela signifie travailler pour anticiper et répondre aux défis par le recrutement et la rémunération, le déploiement, le maintien, la formation, en garantissant la sécurité de l'emploi et des conditions de travail, en donnant la priorité au bien-être du personnel enseignant, et en identifiant les principales mesures que les enseignants peuvent prendre pour faire des écoles des lieux de paix, de sécurité, et d'apprentissage. Une telle vision nécessite l'inclusion de dispositions majeures envers les dimensions de la gestion des enseignants, nécessaires à la prévention, l'atténuation et le relèvement d'un conflit et d'une catastrophe.

Attentes et responsabilités des enseignants, gestionnaires des cas, et autres travailleurs sociaux en milieu scolaire

Les enseignants et enseignantes sont les acteurs majeurs en matière d'apprentissage et de bien-être des étudiants. Cela est particulièrement vrai dans les contextes de crise et de conflit où les obstacles à l'éducation touchent de manière disproportionnée les populations marginalisées et vulnérables et où le stress de l'enseignement est aggravé par le stress de la vie dans des environnements instables et peu sûrs (Wolfe et al., 2015a, 2015b ; Burns et Lawrie, 2015 ; Kirk et Winthrop, 2013). C'est dans ces environnements à faibles ressources et avec des besoins élevés que les enseignants sont censés créer des classes sûres et inclusives qui favorisent le développement cognitif, physique, psychologique, et la croissance émotionnelle et le bien-être de leurs étudiants (Kirk et Winthrop, 2013 ; Burns et Lawrie, 2015).

Ces attentes, venant de communautés, de secteurs d'éducation et de protection de l'enfance, et d'enseignants, excèdent souvent les capacités de programmes d'éducation sursaturés et souvent sous-doté en ressources. Il est essentiel que les deux secteurs préparent les enseignants à assumer de nouvelles responsabilités et à reconnaître et aider à créer des limites pour les enseignants et les assistants sociaux qui les assistent.

Veillez à ce que les interventions en matière de développement professionnel soient priorisées au sein des interventions et conçues pour répondre aux besoins immédiats et futurs

Mettez l'accent sur les besoins immédiats des enseignants tout en soutenant les efforts pour renforcer les systèmes qui fournissent des services préalables et un soutien durable de services internes. La collaboration entre les deux secteurs nécessite une analyse du contexte, des risques spécifiques en matière de protection, et des facteurs de protection à l'égard des apprenants, de leurs familles, de l'équipe d'enseignants et du personnel attaché à la protection de l'enfance, ainsi qu'une bonne compréhension

des systèmes des deux secteurs de développement professionnel. Le contenu peut inclure des domaines comprenant les premiers secours psychologiques, le SPS-ASE, les approches sensibles au genre et au handicap, une discipline positive, des méthodes favorisant la participation de l'enfant, les principes et préoccupations en matière de protection de l'enfance, en sachant comment identifier les enfants qui nécessitent des services spécialisés, et les matières de contextes spécifiques telles que la sensibilisation aux dangers des mines, la santé et l'hygiène, etc.

Les secteurs de la protection de l'enfance et de l'éducation peuvent garantir que les interventions en matière de développement professionnel soient 1) axées sur l'évolution des besoins des enseignants et des assistants sociaux en milieu scolaire (incluant les bénévoles et les personnes para-professionnelles) tout en veillant à ce que les interventions contribuent à une programmation durable, 2) créent et/ou favorisent la complémentarité et la consistance dans les interventions en matière de développement professionnel dans les deux secteurs pour garantir une plus grande consistance envers l'enfant et le soutien axé sur la famille, 3) équilibrées et réalistes à l'égard des rôles et responsabilités des travailleurs de première ligne qui pourraient également être directement touchés par les crises, et 4) soutiennent et plaident pour que toutes et tous les travailleurs attachés à l'éducation et la protection de l'enfance soient rémunérés, reconnus, et accrédités pour leurs efforts.

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
<p>Politique</p>	<p>Les politiques de certification et les lois du travail incluent-elles, dans les systèmes d'éducation nationale, les enseignants réfugiés et déplacés, notamment le soutien en matière de certification transfrontalière, l'équivalence, et le développement professionnel des enseignants ? Des adaptations similaires existent-elles pour d'autres travailleurs sociaux en milieu scolaire ?</p> <p>Les interventions liées au développement professionnel incluent-elles un équilibre entre le contenu professionnel et le bien-être ?</p> <p>Les rôles et responsabilités de gestion sont-ils techniques, et soutiennent-ils clairement les postes ? Sont-ils appuyés par des programmes de formation solides et fondés sur les compétences ?</p>	<p>SMPE 2 - Les services de protection de l'enfance sont fournis par du personnel et des associés qui ont fait la preuve de leur compétence dans leur domaine de travail et sont guidés par des processus et des politiques en matière de ressources humaines qui favorisent des modalités de travail équitables et des mesures visant à protéger les enfants contre la maltraitance par les travailleurs humanitaires.</p> <p>INEE 3.10 - Degré de reconnaissance et / ou de certification du développement professionnel des enseignants</p> <p>INEE 4.1 Le processus de sélection du personnel de l'éducation est transparent, basé sur des critères de sélection qui reflètent la diversité et l'équité</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
	<p>Les données sur la protection contre les risques et les facteurs de protection au sein du système d'éducation et des communautés impactées sont-elles recueillies pour documenter l'élaboration des interventions liées au développement professionnel (services pré-alables et internes) des enseignants, de la direction de l'école, et des assistants sociaux en milieu scolaire) ?</p> <p>Existe-t-il des voies d'orientation multisectorielles définies ? Les membres du personnel d'éducation et de protection de l'enfance sont-ils et elles formées pour pouvoir identifier les enfants qui nécessitent des services spécialisés, et orientent-ils et elles de façon sûre les enfants ayant besoin de protection ?</p> <p>Existe-t-il une coordination régulière entre les secteurs en termes de formation, de soutien durable, et de compensation financière ?</p> <p>Des politiques et pratiques en matière de recrutement et de maintien du personnel de l'éducation et de protection de l'enfance venant de communautés marginalisées pour travailler avec des communautés marginalisées existent-elles et sont-elles soutenues ?</p>	<p>INEE 4.5 Pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés dans lesquels un code de conduite (i) existe (ii) est appliqué et (iii) les enseignants et les communautés sont formés/informés sur son application</p> <p>INEE 4.7 Pourcentage d'enseignants et autres personnels de l'éducation rémunérés</p> <p>INEE 4.8 Pourcentage d'enseignants et autres membres du personnels de l'éducation ayant signé un contrat précisant leur rémunération et leurs conditions de travail</p> <p>INEE 4.9 - Pourcentage d'enseignants soutenus par des conditions de travail coordonnées entre les acteurs / partenaires de l'éducation</p> <p>INEE 4.11- Pourcentage d'enseignants soutenus par des accords de rémunération coordonnés entre les acteurs / partenaires de l'éducation</p>
Communauté	<p>Les communautés respectent-elles, soutiennent-elles, ont-elles des attentes réalistes à l'égard du personnel d'éducation et de protection de l'enfance ?</p> <p>Les membres du personnel d'éducation et de protection de l'enfance ont-ils des occasions de participer à des activités conjointes de soutien par les pairs ?</p> <p>Les membres du personnel d'éducation et de protection de l'enfance sont-ils, si possible, sélectionnés au sein de la communauté affectée ?</p> <p>Comment les communautés s'engagent-elles, par des voies formelles et informelles, dans la conception et le soutien du développement professionnel de la protection de l'enfance et des assistants sociaux en milieu scolaire ?</p>	<p>INEE 4.5 - Pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés dans lesquels un code de conduite (i) existe (ii) est appliqué et (iii) où les enseignants et les communautés sont formés / informés sur son application</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
<p>Environnement d'apprentissage</p>	<p>La direction des écoles a-t-elle les ressources et la capacité de soutenir un développement professionnel durable et de qualité ?</p> <p>Quel soutien est nécessaire et prodigué pour garantir que les enseignants peuvent enseigner efficacement le contenu pertinent à la protection et au bien-être et atténuer ou répondre aux risques en matière de protection dans l'environnement d'apprentissage ? Y compris le SPS-ASE, les approches sensibles au genre et au handicap, la discipline positive et les méthodes de participation.</p> <p>Comment sont évalués les compétences et les résultats des enseignants ? Comment ces résultats sont-ils utilisés pour documenter le contenu et l'approche relatifs au développement professionnel ? Comment ces résultats sont-ils diffusés de façon constructive aux enseignants ?</p> <p>Au moment de la planification du développement professionnel, les enseignants et autres membres du personnel d'éducation ont-ils et elles été consultés sur leurs motivations, incitations, et besoins ? Ont-ils et elles été consultés au moment de la conception des évaluations ?</p> <p>Les activités de soutien par les pairs sont-elles appuyées (par exemple le Cercle d'apprentissage pour les enseignants, Mentors enseignants, etc.), habilitant ainsi de façon spécifique les enseignants à améliorer leurs compétences pour soutenir le bien-être et la protection des apprenants ?</p> <p>Les membres du personnel/les acteurs de l'éducation et de la protection de l'enfance ont-ils et elles été formés et ont-ils et elles signé des procédures et politiques de sauvegarde qui interdisent les châtimens corporels (physiques) et autres formes dégradantes de châtimens ? (Voir les standards minimums pour la protection de l'enfance 2 et 8.)</p>	<p>SMPE 23.2.2. - Pourcentage du personnel éducatif qui démontre sa connaissance des approches participatives, inclusives, de la discipline positive et sensibles au genre.</p> <p>INEE 3.6 - Pourcentage d'enseignants qui démontrent une meilleure compréhension et pratique du rôle et du bien-être des enseignants, de la protection de l'enfance, du bien-être, de l'inclusion, la pédagogie, la programmation et planification et la connaissance du sujet</p> <p>INEE 3.7 Niveau de satisfaction des enseignants à l'égard des activités de DP/activités auxquelles ils ont participé</p> <p>INEE 3.8 Pourcentage d'enseignants qui déclarent avoir confiance en leur capacité d'enseigner efficacement</p> <p>INEE 3.9 Le pourcentage d'enseignants et autres personnels de l'éducation bénéficiant d'un développement professionnel en fonction des besoins évalués</p> <p>INEE 3.11 - Pourcentage d'enseignants dont la formation comprenait des méthodes permettant d'impliquer tous les élèves de manière égale et participative</p> <p>INEE 3.12 Adéquation des méthodes d'enseignement à l'âge, au niveau de développement, à la langue, à la culture, aux capacités et aux besoins des apprenants</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
	Les enseignants ont-ils été formés sur, et se conforment-ils et elles aux codes de conduite de l'enseignant qui définissent clairement les normes pour les enseignants et autres membres du personnel d'éducation ?	<p>INEE 4.5 Pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés dans lesquels un code de conduite (i) existe (ii) est appliqué et (iii) les enseignants et les communautés sont formés/informés sur son application</p> <p>INEE 4.10 Pourcentage d'espaces d'apprentissage ciblés qui ont mis en place des mesures disciplinaires claires pour les enseignants, les chefs d'établissement et les administrateurs ayant enfreint le code de conduite</p> <p>INEE 4.13 Pourcentage d'enseignants déclarant être suffisamment soutenus par la direction de l'école</p> <p>INEE 4.15 Pourcentage du personnel enseignant participant au coaching/mentorat en continu</p>
Famille	Les procédures et les structures de soutien au personnel chargé de l'éducation et de la protection de l'enfance sont-elles accessibles aux personnes encadrantes ?	INEE 3.14 Fréquence de l'engagement des parents dans les communications qui les informent du contenu d'apprentissage et des méthodes d'enseignement
Enfant	Les enfants et les jeunes participent-ils et elles de manière régulière à des évaluations sur la performance des enseignants, leur comportement et celui du personnel chargé de la protection de l'enfance, et sur les difficultés liées à l'apprentissage, aux programmes communautaires et à l'environnement, et la protection ?	INEE 3.4 - Pourcentage d'enfants et de jeunes touchés par une crise et bénéficiant d'un développement de compétences pertinentes (ASE / SPS / sensibilisation aux risques / éducation environnementale / prévention des conflits)

Ressources

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Soutien aux enseignants pour la rentrée scolaire : Une boîte à outils pour les responsables d'établissements scolaires		UNESCO	2020	français , espagnol , arabe
Politique et planification des enseignants en situation de crise : Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante	Secteurs clés de politique 2 et 4	UNESCO, Equipe spéciale internationale sur les Enseignants pour Education 2030	2022	anglais
Lignes directrices pour le renforcement du personnel des services sociaux chargé de la protection de l'enfance	Cadre stratégique Stratégies de renforcement du personnel des services sociaux Progrès basé sur l'analyse des résultats	UNICEF et l'Alliance mondiale des personnels des services sociaux (GSSWA)	2019	anglais
Personnels des services sociaux dans les écoles : Leur place dans la lutte contre la violence faite aux enfants et autres problèmes liés à la protection de l'enfance	Section 2 : Résumé des principales conclusions et recommandations. Section 3 : Principales conclusions et recommandations	UNICEF, Alliance mondiale des personnels des services sociaux	2022	anglais
Coaching par les pairs pour le personnel enseignant en situations de crise		INEE	2018	anglais
Une boîte à outils pour les bénévoles communautaires chargés de la protection de l'enfance		L'Alliance	2020	anglais
Création des classes curatives (Healing classrooms)	Guide destiné aux enseignants et aux formateurs d'enseignants, Outils des enseignants et formateurs d'enseignants	International Rescue Committee	2011	anglais

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Des pratiques prometteuses dans la gestion, le développement professionnel et le bien-être du personnel enseignant		INEE	2019	arabe, anglais, français, portugais, espagnol
Les paraprofessionnels des services sociaux : Principes directeurs, fonctions et compétences, 2^e édition	Cadre de renforcement du personnel des services sociaux	Alliance mondiale des personnels des services sociaux	2017	anglais, français
Une boîte à outils et un manuel de formation pour les bénévoles au sein de la communauté		L'Alliance	2022	anglais, français
Rentrée scolaire pour tous les enfants ! Modules de prévention d'abandon pour les enseignants et les groupes scolaires		UNICEF	2021	anglais

5.3 Bien-être et réseaux de soutien

Aperçu

Le bien-être du personnel au service direct des enfants, de leurs familles et leurs communautés (enseignants, autres personnels de l'éducation, gestionnaires de cas, personnel communautaire chargé de la protection de l'enfance) est essentiel pour la mise en place de programmes solides et efficaces. C'est un élément complexe qui dépend de plusieurs facteurs liés à la vie professionnelle et personnelle du personnel. Il s'agit notamment de leur épanouissement et de leur développement en termes de bien-être social, émotionnel, physique, intellectuel, financier, culturel et spirituel. Si le soutien des organisations ne se limitent qu'à certains aspects du bien-être, celui-ci doit être au centre de tous les éléments relatifs à la gestion, à la planification et à la programmation.

La santé mentale et le bien-être du personnel impliquent l'accès à des environnements de travail sûrs et sécuritaires, et la participation du personnel au processus d'élaboration des mesures de soutien au bien-être du personnel pour s'assurer de leur pertinence, de leur efficacité et de leur adéquation. La réciproque est tout aussi vraie : l'investissement du personnel dans les mécanismes de co-création et de leadership implique un environnement de travail approprié et une bonne santé psychologique pour y contribuer de manière significative¹⁶.

Les personnels de l'éducation et de la protection de l'enfance accompagnent le plus souvent les mêmes enfants, mais à différents niveaux de l'échelle du fonctionnement et de la programmation de l'approche socio-écologique. Le soutien continu des enfants dans le cadre de l'apprentissage, de la famille et de la communauté pourrait s'améliorer grâce à des initiatives de développement professionnel collaboratif, y compris le bien-être du personnel, les réseaux de soutien et les politiques. (INEE, 2022)

Le personnel devrait s'appuyer sur des politiques, des pratiques et des cultures organisationnelles positives. Le bien-être et la motivation du personnel favorisent le maintien en poste, la qualité des programmes, le bien-être et les résultats d'apprentissage des enfants. Les responsables, en plus de bénéficier des services de soutien au bien-être, doivent promouvoir une culture organisationnelle fondée sur la bienveillance et la compassion :

- Définir un modèle d'entretien personnel et discuter des questions de santé mentale avec le personnel de manière ouverte,
- Utiliser les postes et les ressources en toute responsabilité et équité,
- Écouter activement et avec compassion les différents points de vue,
- Communiquer en permanence et en toute sincérité,
- Interroger les comportements inappropriés,
- Reconnaître les efforts et les réalisations du personnel,
- Hiérarchiser les charges de travail, et fournir un cadre et les ressources nécessaires pour leur travail.¹⁷

16 Une adaptation de la Note d'orientation de l'INEE sur le bien-être du personnel enseignant dans les situations d'urgence, 2022

17 Une adaptation du document de CHSAlliance et ICVA Leading Well-Being

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Politique	<p>Les systèmes de rémunération du personnel éducatif et des travailleurs sociaux sont-ils complets ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les systèmes de rémunération et les conditions de travail sont-ils coordonnés entre les acteurs concernés de manière à garantir la cohérence et la durabilité ? • La rémunération est-elle conforme au coût de vie et aux responsabilités des postes ? • Les politiques relatives aux congés (vacances, maladie, famille, etc.) sont-elles complètes et adaptées à différentes situations selon le contexte, le genre, l'âge et la famille ? <p>Quels sont les dispositifs mis en place pour signaler les cas d'abus, de harcèlement et autres problèmes de protection contre les enseignants et le personnel éducatif au sein du système éducatif ? Quels sont les dispositifs prévus pour le personnel des services sociaux ?</p> <p>Les programmes de formation initiale et continue couvrent-ils l'ensemble des compétences requises pour occuper un poste et se prendre en charge ?</p> <p>Les programmes de formation initiale et continue des superviseurs techniques et du personnel de gestion préparent-ils le superviseur à soutenir les enseignants, les gestionnaires de cas et les autres travailleurs sociaux dans leur travail quotidien ? Les politiques et les pratiques en vigueur reflètent et assurent-elles une supervision rigoureuse ?</p> <p>Les services de la SMSPS destinés aux enseignants, aux autres personnels éducatifs et aux personnels de protection de l'enfance répondent-ils aux besoins spécifiques du personnel enseignant ? Le recours aux services est-il normalisé et mis en avant dans les politiques et les pratiques ?</p> <p>Les enseignants, les autres personnels éducatifs et les personnels de la protection de l'enfance participent-ils à l'élaboration des politiques ou y contribuent-ils de manière significative ?</p>	<p>SMPE 2.2.1 - Pourcentage du personnel de protection de l'enfance démontrant des compétences éprouvées en ce qui concerne leurs rôles et responsabilités individuels (tels que spécifiés dans leurs descriptions de poste individuelles) conformément au <u>Cadre de compétences pour la protection de l'enfance dans l'action humanitaire</u> au moment de l'embauche.</p> <p>INEE 4.15 Pourcentage du personnel enseignant participant à des séances de coaching / mentorat en continu</p> <p>INEE 4.13 Pourcentage d'enseignants déclarant être suffisamment soutenus par la direction de l'école</p> <p>INEE 4.9 - Pourcentage d'enseignants soutenus par des conditions de travail coordonnées entre les acteurs / partenaires de l'éducation</p> <p>SMPE 2.1.22 - Accordez au personnel et aux partenaires des périodes de repos et de récupération, ainsi que l'accès à un soutien psychosocial et une supervision régulière dans le but de promouvoir le bien-être, de gérer le stress et de créer un environnement de travail sain.</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Communauté	<p>Les services de protection de l'enfance sont-ils prodigués par un personnel et des associés ayant fait preuve de compétences dans leurs domaines de travail et sont guidés par des méthodes et politiques de ressources humaines qui favorisent des accords et des conditions de travail pour protéger les enfants contre les maltraitances de la part de travailleurs humanitaires ?</p> <p>Les mécanismes d'appui et de supervision ouverts au personnel chargé de la protection de l'enfance et d'autres travailleurs sociaux sont-ils efficaces ?</p> <p>Le personnel de protection de l'enfance et d'autres travailleurs sociaux bénéficient-ils et elles d'un soutien psychosocial approprié, accessible et pratique ? L'accès est-il normalisé ?</p> <p>Le personnel de protection de l'enfance actif dans les communautés et les écoles est-il conscient du fait que le maintien de leur bien-être est un facteur important qui affecte celui des enfants et des jeunes, des autres membres du personnel, y compris celui de leur famille et de leur communauté ?</p> <p>Peuvent-ils et elles citer des signes de stress personnel et des méthodes efficaces pour gérer ce stress et assurer leur bien-être ? Reconnaisent-ils et elles et ont-ils et elles des stratégies pour varier les méthodes de prise en charge personnelle au besoin ?</p> <p>Peuvent-ils et elles accéder sans difficulté aux ressources locales de santé mentale et de soutien psychosocial, et aux systèmes d'orientation, s'ils et elles ont besoin d'un soutien spécialisé, ou de leurs collègues ?</p> <p>Selon le personnel de protection de l'enfance et celui des services sociaux d'urgence, leur bien-être est-il une priorité pour leurs employeurs, les autres secteurs et les ministères concernés ?</p> <p>Sont-ils convaincus de leur droit à la parole, à l'action et d'avoir la priorité en matière de choix et d'élaboration d'interventions visant à promouvoir leur propre bien-être ?</p>	<p>SMPE 2.2.6 - Nombre et pourcentage de personnel qui participe chaque trimestre au niveau de l'agence à une ou plusieurs activités promouvant le bien-être du personnel.</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Environnement d'apprentissage	<p>Les mécanismes d'appui et de supervision pour les enseignants et autres personnels de l'éducation fonctionnent-ils de manière efficaces ?</p> <p>Les enseignants et autres personnels de l'éducation bénéficient-ils et elles d'un soutien psychosocial approprié, accessible et pratique ? L'accès est-il normalisé ?</p> <p>Le personnel éducatif et le personnel de protection de l'enfance actif dans les écoles sont-ils conscients du fait que le maintien de leur bien-être est un facteur important qui affecte celui des enfants et des jeunes, des autres membres du personnel, y compris celui de leur famille et de leur communauté ?</p> <p>Peuvent-ils et elles citer des signes de stress personnel et des méthodes efficaces pour gérer ce stress et assurer leur bien-être ? Reconnaissent-ils et elles et ont-ils et elles des stratégies pour varier les méthodes de prise en charge personnelle au besoin ?</p> <p>Peuvent-ils et elles accéder sans difficulté aux ressources locales de santé mentale et de soutien psychosocial, et aux systèmes d'orientation, s'ils et elles ont besoin d'un soutien spécialisé, ou de leurs collègues ?</p> <p>Selon le personnel enseignant, le personnel éducatif et celui des services sociaux, leur bien-être est-il une priorité pour les ministères concernés et/ou leurs employeurs ?</p> <p>Les enseignants sont-ils et elles convaincus de leur droit à la parole, à l'action et d'avoir la priorité en matière de choix et d'élaboration d'interventions visant à promouvoir leur propre bien-être ?</p>	<p>INEE 4.13 Pourcentage d'enseignants déclarant être suffisamment soutenus par la direction de l'école</p> <p>SMPE 23.2.11 - Pourcentage de personnel éducatif formé à l'identification de problèmes de protection, de signes de détresse psychosociale et de voies de référencement appropriées.</p> <p>SMPE 2.2.6 - Nombre et pourcentage de personnel qui participe chaque trimestre au niveau de l'agence à une ou plusieurs activités promouvant le bien-être du personnel.</p>

NIVEAUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES	QUESTIONS D'ORIENTATION	INDICATEURS
Famille	<p>Les familles reconnaissent et respectent-elles toutes les responsabilités des personnels éducatifs et de la protection de l'enfance qui assistent leurs enfants ?</p> <p>Sont-elles conscientes des limites de l'expertise professionnelle et du soutien mis à la disposition de leurs enfants par les services scolaires et communautaires ?</p> <p>Les familles respectent et encouragent-elles la séparation entre la vie personnelle et la vie professionnelle du personnel éducatif de la communauté et de la protection de l'enfance ?</p>	
Enfant	<p>Quelle est la perception des enfants de la relation entre la santé et le bien-être de leurs enseignants et des autres personnes encadrantes (y compris les gestionnaires de cas et les autres travailleurs sociaux) et leur propre bien-être ?</p>	

Ressources

NOM DE L'OUTIL	SECTIONS PERTINENTES	ÉDITEUR	ANNÉE	LANGUES
Cartographie des ressources sur le bien-être du personnel enseignant et analyse des lacunes		INEE	2022	arabe , anglais , français , portugais , espagnol
Note d'orientation sur le bien-être du personnel enseignant dans les situations d'urgence	Mise en place de stratégies de soutien au bien-être du personnel enseignant dans chacun des 5 domaines des Normes minimales INEE	INEE	2022	anglais ¹⁸
Guide et formation sur le soutien psychosocial (SPS) et le bien-être par SMS	Formation d'une demi-journée pour fournir une messagerie de SPS de base via SMS	Oxfam, BRICE Consortium, et le Teacher College de l'Université de Columbia	2020	anglais
Note technique sur l'éducation : Bien-être du personnel enseignant	Mesures de promotion du bien-être des enseignants – ce que vous pouvez faire vous-même. Fiche de conseils (p 8) Feuille de conseils sur les actions que peuvent entreprendre les autres acteurs du système éducatif (p 10)	Right to play	2020	anglais
Politique des enseignants sensible aux situations de crise	SECTEURS CLÉS DE LA POLITIQUE 3 : Emploi, conditions de travail et bien-être	UNESCO, Équipe spéciale internationale sur les Enseignants pour Éducation 2030	2022	anglais
Outil de bien-être et de motivation des enseignants basé sur l'approche DPE	-	Save the Children	2018	anglais

18 Les versions en langues arabe, française, portugaise et espagnole seront disponibles à la fin de l'année 2022

Annexe 1 :

Glossaire

Les populations à risque désignent les enfants susceptibles de voir leurs droits de protection violés. En matière de protection de l'enfance, le risque est la probabilité de voir les droits de l'enfant violés ou menacés et d'en subir un préjudice. La définition du risque prend en compte le type de violations et de menaces, ainsi que la vulnérabilité et la résilience des enfants. (SMPE)

Les attaques contre l'éducation englobent les attaques contre l'éducation ou toute menace ou tout recours intentionnel à la violence perpétrés par des groupes armés étatiques ou non étatiques pour des raisons politiques, militaires, idéologiques, sectaires, ethniques, religieuses ou criminelles contre des étudiants, des éducateurs ou du personnel de l'éducation pendant qu'ils se rendent dans un établissement scolaire ou en reviennent ou ailleurs en raison de leur statut d'étudiant ou d'éducateur. Il s'agit d'enlèvements, de recrutement d'enfants soldats, de travail forcé, de violences sexuelles, d'assassinats ciblés, de menaces et de harcèlement, etc. Le pillage, la saisie, l'occupation, la fermeture et la démolition, réels ou menacés, de biens éducatifs par des groupes armés peuvent entraîner une fuite des éducateurs et des étudiants, privant ainsi ces derniers de l'accès à l'éducation. (GCPEA)

L'intérêt supérieur de l'enfant décrit de manière générale le bien-être d'un(e) enfant. Ce bien-être dépend de plusieurs facteurs personnels (tels que le sexe, l'âge, le niveau de maturité et les expériences) et d'autres paramètres (tels que la présence ou l'absence des parents/responsables, la qualité des relations entre l'enfant et la famille/responsable, et d'autres risques ou capacités) et est au cœur de tous les programmes intégrés. (SMPE)

Personne ayant la charge de l'enfant (Une personne encadrante ou en charge) est une personne, une communauté ou une institution (y compris l'État) investies d'une responsabilité claire (par la pratique ou par la loi) pour le bien-être de l'enfant. Le plus fréquemment, le terme désigne la personne avec qui l'enfant vit et qui subvient à ses besoins quotidiens. (SMPE)

Le bien-être de l'enfant est un état dynamique, subjectif et objectif, de santé physique, cognitive, émotionnelle, spirituelle et sociale, dans lequel le développement optimal de l'enfant est atteint grâce à : la sécurité contre la maltraitance, la négligence, l'exploitation et la violence ; la satisfaction des besoins fondamentaux, y compris ceux qui favorisent la survie et le développement ; le contact avec des personnes chargées de s'occuper des enfants et soins fournis par celles-ci ; les relations de soutien avec les proches, les pairs, les enseignants, les membres de la communauté et la société dans son ensemble ; et la possibilité pour les enfants d'exercer une influence en fonction de leurs capacités évolutives. (SMPE)

La programmation sensible aux conflits avec un regard sensible aux conflits cherche à 1) comprendre le contexte dans lequel la politique/le programme a lieu, 2) analyser l'interaction bidirectionnelle entre le contexte et la politique/le programme et 3) agir pour minimiser les impacts négatifs et maximiser les impacts positifs des politiques et des programmes sur le conflit, dans le cadre des priorités données par une organisation. (INEE)

La planification de l'éducation adaptée aux crises (PSC) implique l'identification et l'analyse des risques pour l'éducation posés par les conflits et les dangers naturels. Il s'agit de comprendre (i) comment ces risques ont un impact sur les systèmes éducatifs et (ii) comment les systèmes éducatifs peuvent réduire leur impact et leur occurrence. L'objectif est de réduire l'impact négatif des crises sur la prestation de services éducatifs tout en favorisant le développement de politiques et de programmes éducatifs qui contribueront à prévenir l'apparition de crises futures. Un élément clé de la PSC est la lutte contre l'inégalité et l'exclusion dans l'éducation, qui peuvent exacerber le risque de conflit si elles ne sont pas contrôlées. Il est également important de développer des stratégies pour répondre de manière adéquate aux crises, et pour préserver l'éducation même dans les circonstances les plus difficiles. (UNESCO IIEP)

Les données ventilées ou désagrégées sont des statistiques séparées selon des critères particuliers. Comme niveau minimal de ventilation des données, les SMPE propose la désagrégation des données relatives au sexe, à l'âge et au handicap. Des données ventilées ou désagrégées par sexe signifient des statistiques démographiques distinctes pour les hommes et les femmes. « Genre » implique une ventilation plus nuancée et devrait être utilisé pour les données qualitatives. Les données ventilées par âge séparent les statistiques de la population par groupes d'âge. Les SMPE propose les groupes d'âge suivants pour la ventilation des données relatives aux enfants : nourrissons (0-2 ans), petite enfance (3-5 ans), âge scolaire précoce (6-8 ans), préadolescence (9-10 ans), adolescence précoce (10-14 ans), adolescence moyenne (15-17 ans). Il est reconnu qu'une grande variété de groupes d'âge est utilisée par les différentes agences et gouvernements. Les SMPE proposent des données ventilées par handicap, conformément aux recommandations et aux outils fournis par le Groupe de Washington sur les statistiques du handicap. La collecte de données qualitatives sur les obstacles et les risques auxquels sont confrontés les enfants handicapés est également nécessaire. (SMPE)

Ne pas nuire (Do No Harm) est le concept selon lequel les agences humanitaires évitent les conséquences négatives involontaires pour les personnes affectées et ne sapent pas les capacités des communautés en matière de construction de la paix et de reconstruction. Il souligne les impacts involontaires des interventions humanitaires et constitue une base essentielle pour le travail des organisations dans les situations de conflit. (SMPE)

Les pratiques néfastes sont des pratiques traditionnelles et non traditionnelles qui infligent des douleurs, causent des dommages physiques ou psychologiques et défigurent les enfants. Dans de nombreuses sociétés, ces pratiques sont considérées comme une norme sociale et défendues par les auteurs et les membres de la communauté sur la base de la tradition, de la religion ou de la superstition. Les pratiques néfastes perpétrées principalement à l'encontre des filles, comme les mutilations génitales féminines et le mariage des enfants, sont également des formes de violence basée sur le genre. (SMPE)

Le développement sain consiste à s'assurer que les enfants et les jeunes sont capables de se développer, de grandir et de s'épanouir dans tous les aspects de leur vie. Ils sont souvent regroupés dans les domaines suivants : physique, langage et communication, cognitif et social/émotionnel. La collaboration intersectorielle est essentielle pour garantir un développement sain dans et à travers tous ces domaines. (SMPE)

L'inclusion met l'accent sur l'équité en matière d'accès et de participation et répond positivement aux besoins individuels et aux compétences de toutes les personnes. Dans tous les secteurs et dans la communauté au sens large, il s'emploie activement à garantir que chaque personne, indépendamment de son genre, de sa langue, de ses capacités, de sa religion, de sa nationalité ou d'autres caractéristiques, bénéficie d'un soutien pour participer utilement aux côtés de leurs pairs. (INEE)

L'inclusion est une approche de la programmation basée sur les droits, visant à garantir que toutes les personnes susceptibles d'être exclues bénéficient d'un accès égal aux services de base et d'une voix dans le développement et la mise en œuvre de ces services. Elle exige que les organisations fassent des efforts soutenus pour aborder et supprimer les obstacles à l'accès aux services. L'inclusion fait également référence, de manière plus générale, à la fourniture d'un environnement accueillant pour toutes et tous les enfants et à la conception d'un service répondant aux besoins d'une diversité d'enfants. (SMPE)

L'approche intégrée permet à deux ou plusieurs secteurs de travailler ensemble vers un ou plusieurs résultats de programme partagés, sur la base des capacités et de l'identification et de l'analyse conjointes des besoins, et favorise ainsi des avantages égaux ou des processus et résultats mutuellement bénéfiques entre tous les secteurs impliqués. Voir le pilier 4 : Standards pour une collaboration accrue entre les différents secteurs. (SMPE)

L'environnement d'apprentissage désigne les divers lieux physiques, contextes et cultures dans lesquels les étudiants apprennent, tels que les environnements extérieurs, les maisons privées, les crèches, les écoles maternelles, les structures temporaires et les écoles. Le terme englobe également la culture d'une école ou d'une classe - sa philosophie et ses caractéristiques, y compris la manière dont les individus interagissent et se traitent les uns les autres - ainsi que la manière dont les enseignants peuvent organiser un environnement éducatif pour faciliter l'apprentissage. Par exemple, en organisant des cours dans des écosystèmes naturels pertinents, en regroupant les bureaux de manière spécifique, en décorant les murs avec du matériel d'apprentissage ou en utilisant des technologies audio, visuelles et numériques. Les politiques scolaires, les structures de gouvernance et d'autres caractéristiques peuvent également être considérées comme des éléments d'un environnement d'apprentissage. (INEE)

L'éducation non formelle est un ajout, une alternative et/ou un complément à l'éducation formelle dans le cadre du processus de formation permanente des individus. Elle est souvent prévue pour garantir le droit d'accès à l'éducation pour toutes et tous. Elle s'adresse à des personnes de tous âges mais n'applique pas nécessairement une structure de parcours continu, elle peut être de courte durée et/ou de faible intensité et elle est généralement dispensée sous la forme de cours, d'ateliers ou de séminaires de courte durée. L'éducation non formelle débouche le plus souvent sur des qualifications qui ne sont pas reconnues comme formelles ou équivalentes aux qualifications formelles par les autorités éducatives nationales ou infranationales compétentes, ou sur aucune qualification du tout. L'éducation non formelle peut couvrir des programmes contribuant à l'alphabétisation des adultes et des jeunes et à l'éducation des enfants déscolarisés, ainsi que des programmes sur les compétences de base de vie, les compétences professionnelles et le développement social ou culturel. (INEE)

La consolidation de la paix vise à 1) promouvoir des relations pacifiques, 2) renforcer des institutions politiques, socio-économiques et culturelles viables, capables de gérer les conflits et 3) renforcer d'autres mécanismes qui créeront ou soutiendront les conditions nécessaires à une paix durable. Les activités s'attaquent explicitement aux causes profondes des conflits et contribuent à la paix au sens large. L'objectif est de travailler sur les conflits en cherchant à réduire les facteurs de conflit violent et à contribuer au niveau sociétal plus large de la paix. L'éducation à la paix est une intervention qui contribue à la construction de la paix, mais de nombreuses autres interventions de protection de l'enfance et d'éducation ont le potentiel et sont explicitement conçues pour contribuer à la cohésion sociale et à la consolidation de la paix. En plus d'analyser et de travailler à la prévention ou à la propagation des conflits, les agences peuvent travailler activement à favoriser la paix par le biais de programmes d'éducation à la paix. (INEE)

La main-d'œuvre des services sociaux est un concept inclusif qui fait référence à un large éventail de professionnels et de para-professionnels gouvernementaux et non gouvernementaux qui travaillent avec les enfants, les jeunes, les adultes, les personnes âgées, les familles et les communautés pour assurer un développement sain et le bien-être. La main-d'œuvre des services sociaux se concentre sur des services préventifs, réactifs et de promotion qui s'appuient sur les sciences humaines et sociales, les connaissances indigènes, les connaissances et compétences spécifiques à une discipline et interdisciplinaires, et les principes éthiques. Les travailleurs sociaux s'engagent auprès des personnes, des structures et des organisations pour : faciliter l'accès aux services nécessaires, soulager la pauvreté, combattre et réduire la discrimination, promouvoir la justice sociale et les droits humains, prévenir et répondre à la violence, aux abus, à l'exploitation, à la négligence et à la séparation familiale. La main-d'œuvre des services sociaux constitue un large éventail de personnes praticiennes, chercheuses, de gestionnaires et d'éducatrices et éducateurs, y compris, mais sans s'y limiter, les assistantes sociales, les éducateurs, éducatrices et les pédagogues sociaux, les personnes qui travaillent dans les garderies, les animateurs et animatrices socio-éducatifs, les animateurs et animatrices pour l'enfance et la jeunesse, les agents du développement communautaire/agents de liaison communautaires, les travailleurs communautaires, les agents de l'aide sociale, les animateurs socioculturels et les gestionnaires de cas. Si le travail social et la pédagogie sociale ont l'avantage de s'inscrire dans l'histoire et sont assez dominants dans le secteur, d'autres catégories de professionnels et de para-professionnels ont évolué au fil du temps et apportent des contributions inestimables pour assurer le bien-être et le développement de l'homme. (Alliance mondiale des personnels des services sociaux)

La programmation ou les actions **durables** consistent à répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire leurs propres besoins. Il s'agit d'être économiquement viable, écologiquement sain et socialement juste sur le long terme. (SMPE)

Le terme **enseignant ou personnel enseignant** est utilisé pour décrire le personnel professionnel directement impliqué dans l'enseignement aux étudiants, y compris les titulaires de classe, les enseignants spécialisés et les autres enseignants qui travaillent avec les élèves en tant que classe entière dans une salle de classe, en petits groupes dans une salle de ressources, ou en enseignement individuel à l'intérieur ou à l'extérieur d'une classe ordinaire. Le personnel enseignant comprend également les présidents de départements dont les fonctions incluent une part d'enseignement, mais il ne comprend pas le personnel non professionnel qui aide les enseignants à dispenser l'enseignement aux

étudiants, comme les assistants d'enseignants et autres personnels para-professionnels. (INEE)

La conception universelle est la conception de produits, d'environnements, de programmes et de services utilisables par toutes et tous, dans la mesure du possible, sans nécessiter d'adaptation ou de conception spécialisée. (OHCHR)

Le bien-être est défini comme une condition de santé holistique et le processus pour atteindre cette condition. Il se rapporte à la santé physique, émotionnelle, sociale et cognitive. Le bien-être comprend ce qui est bon pour une personne : avoir un rôle social significatif, se sentir heureux et plein d'espoir, vivre selon de bonnes valeurs, selon leur définition locale, avoir des relations sociales positives et un environnement favorable, faire face aux défis grâce à des compétences de vie positives et jouir d'une sécurité, d'une protection et de l'accès à des services de qualité. Les aspects du bien-être sont les suivants : biologique, matériel, social, spirituel, culturel, émotionnel et mental. (INEE)

Annexe 2:

Attentes et échantillon de renforcement des capacités recommandé pour le personnel de l'IRC et d'autres parties prenantes clés

Membres de l'équipe de protection de l'enfance de l'IRC	Membres de l'équipe éducative de l'IRC	Tous les membres de l'équipe PEACE de l'IRC
<ul style="list-style-type: none"> • Participer activement aux formations recommandées (voir ci-dessous) • Comprendre tous les modèles d'éducation choisis dans le cadre de PEACE, ainsi que leurs zones géographiques d'intervention • Le personnel de protection de l'enfance est formé par des pairs de l'éducation sur les interventions d'apprentissage social et émotionnel • Le personnel chargé de la protection de l'enfance connaît bien les différentes interventions éducatives disponibles pour les enfants : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Les enfants déscolarisés, ◦ Les enfants qui ont besoin d'un apprentissage accéléré, ◦ Le tutorat, ◦ Les mécanismes d'orientation vers l'école formelle et les enfants à risque d'abandon scolaire afin d'assurer de meilleurs résultats des orientations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participer activement aux formations recommandées en matière de protection de l'enfance (voir ci-dessous) • Comprendre comment identifier et orienter les enfants à risque, en utilisant une approche tenant compte des traumatismes • Travailler en étroite collaboration avec le personnel chargé de la protection de l'enfance pour orienter les enfants risquant d'abandonner leurs études vers une intervention éducative • Surveiller et signaler les risques de protection des enfants à l'école et dans d'autres contextes éducatifs • Développer une compréhension des compétences parentales positives et des compétences pertinentes des encadrants pour réduire la violence au sein du foyer • Comprendre les approches de la protection de l'enfance dans les domaines de l'éducation non formelle (programmes d'apprentissage accéléré et tutorat) • Comprendre les approches de la protection de l'enfance dans le cadre scolaire formel 	<ul style="list-style-type: none"> • Partager systématiquement les apprentissages tirés et les recommandations entre les secteurs • Coordination et référence systématiques entre les secteurs • Travailler ensemble pour soutenir les enfants avec des services complémentaires d'éducation et de protection • Se réunir mensuellement pour examiner un plan de travail intégré en matière d'éducation et de protection de l'enfant • Participer à des formations intersectorielles • Lorsque des questions ou des problèmes se posent, les porter à l'attention de l'équipe de gestion de PEACE et des assistants techniques • Partager la planification pour aligner et intégrer l'activité chaque fois que possible

ÉCHANTILLON DE SESSIONS DE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS RECOMMANDÉES (tirées d'une liste exhaustive)

Session de formation ou de coaching	Qui dans la protection de l'enfance ?	Qui dans l'éducation ?	Jours	Importance	Commentaires
Sauvegarde de l'enfance (SC)	Tout le personnel, y compris les bénévoles et les prestataires de services	Tout le personnel, y compris les bénévoles et les prestataires de services	0,5	Urgent et obligatoire	Pertinent pour les membres de la communauté, y compris les enseignants, les bénévoles, etc.
Protection de l'enfance en toute sécurité Identification et signalement de cas potentiels de maltraitance d'enfants (SIR)	Tout le personnel, y compris les bénévoles et les prestataires de services	Tout le personnel, y compris les bénévoles et les prestataires de services	2-3	Urgent et obligatoire	Pertinent pour les membres de la communauté, y compris les enseignants, les bénévoles, etc.
Intégration de la protection de l'enfance dans les modèles éducatifs A. Intégration de la protection de l'enfance dans les écoles formelles B. Intégration de la protection de l'enfance dans l'apprentissage accéléré L'intégration, y compris l'introduction à l'éducation et aux interventions de la PE	Tout le personnel de la PE	Tout le personnel de l'éducation	1-2	Urgent et obligatoire	
Séance d'information sur les modèles d'éducation de base : A. Intervention d'apprentissage aiguë - espaces de guérison et d'apprentissage sûrs dans les IRC B. Apprentissage accéléré C. Le tutorat Accès aux écoles formelles	Tout le personnel	Tout le personnel	0,5	Obligatoire	Toutes les équipes doivent avoir une bonne compréhension des modèles principaux d'éducation, du profil des enfants susceptibles d'avoir accès au modèle et aux mécanismes d'orientations pertinents.

<u>Apprentissage social et émotionnel (ASE)</u>	Personnel de la protection de l'enfance qui offrira l'ASE	Personnel de l'éducation	2-4	Obligatoire	Pertinent pour les membres de la communauté, y compris les enseignants, les bénévoles, etc.
Les premiers soins psychologiques (PSP)	Tout le personnel, y compris les bénévoles et les prestataires de services	Tout le personnel, y compris les bénévoles et les prestataires de services	2	Obligatoire	Pertinent pour les membres de la communauté, y compris les enseignants, les bénévoles, etc.
FdF - Formation au système d'alerte précoce	Tout le personnel de la PE	Tout le personnel de l'éducation	2-8	Obligatoire	Pertinent pour les membres de la communauté, notamment les enseignants, les bénévoles, les enfants, etc.
<u>Les programmes scolaires parentaux de l'IRC pour les familles font la différence</u> *Conçus pour réduire l'usage de la violence dans le foyer	Agents de la protection de l'enfance chargés de la gestion de cas, facilitateurs / facilitateuses de la parentalité et	Personnel de l'éducation aussi bien IRC que non-IRC	5	Obligatoire	Pertinent pour les membres de la communauté, y compris les enseignants, les bénévoles, etc.
Sessions de sensibilisation de la communauté	Pertinent au personnel de la PE	Pertinent au personnel de l'éducation	N/A	Obligatoire	Les principaux sujets devront être identifiés et partagés par le programme de pays, et discutés entre les équipes et les conseillers techniques en EDU et PE Toutes les sessions devront être structurées et inclure les objectifs d'apprentissage et les outils de mesure

Pédagogie tenant compte de l'égalité des genres et considérations pour l'atelier de programmation de la PE	Les personnes chargées de cas de la PE Personnel de soutien psychosocial pour la PE Bénévoles Prestataires de services	Enseignants et facilitateurs	2	Obligatoire	Il est essentiel que tous les membres du personnel comprennent la façon dont la violence basée sur le genre expose certains groupes à des risques
L'atténuation des risques en bandes dessinées - <u>Héros de la rue et héros de terrain de l'IRC</u>	Personnel de soutien psychosocial pour la PE, mobilisateurs de la communauté, agents chargés de la gestion des cas pour la PE	Potentiellement les facilitateurs dans les écoles si besoin	2	Facultatif	Pertinent pour les membres de la communauté, notamment les enseignants, les bénévoles, les enfants, etc.

Annexe 3:

Enfants à risques de voir leurs droits de protection violés (SMPE)

La protection envers les risques à l'égard des enfants, de leurs familles, et de leurs communautés est amplifiée de façon exponentielle pendant les crises. Comprendre les vulnérabilités et disparités historiques caractéristiques des crises dans les services permet aux deux secteurs d'aborder la planification, les interventions, et l'élaboration des politiques d'après une perspective mieux éclairée.

Étant donné que les deux secteurs explorent des interventions programmatiques, posez-vous les questions suivantes :

- Comment ces circonstances et expériences spécifiques de chaque population à hauts risques ont-elles un impact sur les capacités de l'enfant à accéder et participer pleinement et en toute sécurité à l'apprentissage ?
- Quels sont les obstacles ou défis spécifiques qui entravent ou limitent l'accès et la participation ?
- Les interventions existantes en matière d'apprentissage peuvent-elles s'adapter à la protection spécifique des enfants et à leurs besoins en apprentissage sans, avec peu, ou avec des contributions supplémentaires substantielles ? Quelles sont les contributions requises ?
- Les politiques du gouvernement et l'accueil scolaire des cultures/de l'infrastructure, atténuent-elles de façon explicite la protection contre les risques, et favorisent-elles l'équité aujourd'hui et pour l'avenir ?

Considérons les besoins spécifiques des enfants à risques suivants. La liste ne représente que quelques enfants à risques. Chaque intervention doit identifier et analyser les groupes et les risques spécifiques.

ADOLESCENTS ET JEUNES

Cette note d'orientation se concentre sur les enfants jusqu'au niveau d'éducation secondaire, c'est-à-dire de 9 à 18 ans. Chaque aspect du travail de soutien aux enfants jusqu'à l'âge de 18 ans procure des compétences pertinentes aux jeunes adultes et les habilite aussi bien à revendiquer leurs droits qu'à les utiliser pour continuer à construire leurs propres résilience et compétences essentielles. L'adolescence et la jeunesse sont des périodes importantes de développement du cerveau, où des environnements protecteurs peuvent appuyer les futures réussites des enfants et même atténuer les impacts de l'adversité vécue dans la petite enfance. Les acteurs humanitaires doivent tenir compte des perspectives et besoins de l'adolescent à la fois dans la diffusion et dans la programmation. Il se peut que la prestation des programmes par le biais des écoles et des groupes de la communauté n'atteigne pas toujours les adolescents, en particulier ceux et celles qui étaient les plus marginalisées avant la crise. Les adolescents et les jeunes peuvent se sentir pris entre l'enfance et l'âge adulte. Ils et elles peuvent ne pas vouloir participer aux activités des enfants, et n'être pas considérées comme matures ou assez âgées pour prendre part aux décisions et aux activités plus importantes effectuées par les adultes au niveau de la communauté. Aussi bien les secteurs de la protection de l'enfance que ceux de l'éducation doivent se focaliser sur les capacités des adolescents et leurs contributions aux interventions humanitaires en plus de leurs besoins.

ADOLESCENTS ET JEUNES

Dans les programmes intégrés, les secteurs doivent fournir des opportunités d'apprentissage protectrices tout en abordant les facteurs de risques liés à l'âge, tels que les comportements élevés de prise de risques ou de violence sexuelle et basée sur le genre. Il existe des opportunités significatives pour révéler et construire des comportements et des compétences chez les adolescents et les jeunes par le biais d'une programmation intégrée ciblée, tout en mobilisant et construisant de façon spécifique les capacités des adolescents et des jeunes pour appuyer la protection et l'apprentissage continu des enfants plus jeunes.

Prendre en compte : Quelles sont les opportunités qui existent ou peuvent être créées pour que les adolescents conçoivent et soutiennent des programmes pour eux et elles-mêmes, pour les enfants plus jeunes, et pour leurs communautés ? Comment les aspirations et les points forts des adolescents et des jeunes sont-ils relevés dans les évaluations et incorporés dans les plans d'intervention ?

Ressources

[Indicateurs sur les résultats d'apprentissage des adolescents dans des contextes fragiles : Une analyse du paysage](#) (INEE, 2022)

JEUNES ENFANTS (DÉVELOPPEMENT ET ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE)

La petite enfance est la période d'âges allant de 0 à 8 ans. En vue de cette note d'orientation, l'accent est mis sur les âges de 3 à 8 ans car cela couvre la période pré-scolaire dans les premières années d'éducation primaire. Les contextes des crises augmentent de façon significative le besoin de protection contre les risques pour les jeunes enfants, qui se trouvent en période de croissance physique et cérébrale rapide, ce qui risque d'avoir un impact préjudiciable sur leur santé, leur bien-être, et leur développement continu. Les structures de soutien, depuis leurs relations avec les encadrants et la famille jusqu'aux systèmes et structures qui prodiguent des services propices essentiels, peuvent être perturbées ou détruites, impactant ainsi leur sens de stabilité, le moyen d'entretenir des relations et un développement sains, et qui les exposent à nouveau à une protection accrue contre les risques. Ce qu'un enfant traverse dans son jeune âge affecte la façon dont son cerveau se développe et s'adapte à son environnement, et aura des implications à vie sur l'apprentissage, la résilience, et la santé physique et mentale. De façon caractéristique, l'exposition à de mauvaises expériences crée un stress toxique qui peut avoir un impact négatif sur la santé cognitive, socio-émotionnelle et physique de l'enfant, avec des conséquences évidentes sur son éducation. Investir dans le développement de la petite enfance favorise de meilleures opportunités pour que les parents et les personnes à charge (encadrantes) s'impliquent de façon plus volontaire pour prodiguer et soutenir la protection et l'apprentissage préscolaire. Les programmes intégrés ont nécessairement besoin d'une orientation multisectorielle pour garantir les risques multiples, et les impacts négatifs sont atténués de façon solidaire et globale. L'espace de programmation pour les jeunes enfants s'étend essentiellement au-delà de la famille et des interventions dans un centre. A cet âge, les enfants sont davantage dépendants des encadrants et l'impact d'une crise sur la capacité d'un parent/encadrant à être présent et apporter un soutien doit faire partie de toute évaluation ou intervention.

Prendre en compte : Comment créer des perspectives pour les jeunes enfants qui accompagnent leurs aînés dans les environnements d'apprentissage ? Comment les programmes de développement de la petite enfance basés sur la communauté ou à domicile pourraient-ils assurer la transition vers l'enseignement primaire formel ou non formel ? Comment les adolescents et les jeunes pourraient-ils et elles s'impliquer dans l'assistance aux jeunes enfants ?

JEUNES ENFANTS (DÉVELOPPEMENT ET ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE)

Ressources

[Le développement de la petite enfance dans les normes et documents d'orientation humanitaires](#) (Alliance Moving Minds, 2021)

[Manuel de développement de la petite enfance dans les situations d'urgences](#) (Save the Children, 2017)

[Programme d'orientation de l'UNICEF pour le développement de la petite enfance](#) (UNICEF, 2017)

[Page des ressources sur le développement de la petite enfance](#) (INEE)

[Soins attentifs dans le cadre des situations d'urgences](#) (OMS, 2020)

[Formation d'apprentissage par les loisirs en ligne](#) (LEGO, 2022)

[Document technique #5 : Pédagogie tenant compte du genre en matière d'éducation de la petite enfance](#) (VVOB, 2020)

FOYERS TENUS PAR DES ENFANTS

Foyer dans lequel un enfant ou des enfants (généralement un frère ou une sœur aînée) assume(nt) la responsabilité primaire et quotidienne de la tenue du foyer, et s'occupe(nt) et prend(prennent) soin de celles et ceux qui y vivent. (SMPE)

Recommander l'inclusion et l'examen de l'impact sur l'accès aux services (notamment dans le cas où un mineur prenant soin de jeunes frères et sœurs/d'enfants n'a pas l'autorité pour signer les documents nécessaires pour l'inscription à l'école / l'accès aux autres services).

ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

'Les enfants en situation de handicap' incluent celles et ceux qui ont, sur le long terme, des handicaps physiques, psychosociaux, intellectuels ou sensoriels (visuels et auditifs). Ces handicaps peuvent conduire à des difficultés de communication ou socio-culturelles qui limitent leur participation en matière d'égalité dans la société. Ceci les expose à de plus grands risques dans les situations de crises humanitaires. Les enfants en situation de handicap ont les mêmes droits humains que toutes et tous les enfants. Les deux secteurs sont bien placés pour identifier et faire face aux risques et obstacles qui empêchent les enfants en situation de handicap d'accéder de façon équitable à des perspectives d'apprentissage de qualité. Les établissements et services devraient être conçus pour l'accès et l'usage de toutes et tous les enfants dans la plus grande mesure du possible et devraient inclure des hébergements et des adaptations pour les enfants en situation de handicap. Durant tout le cycle du programme, les deux secteurs devraient analyser les relations entre le handicap et d'autres facteurs de risques (tels que les filles en situation de handicap, les enfants en situation de handicap qui vivent dans des institutions, etc.) qui pourraient accentuer les difficultés d'avoir accès à, et s'impliquer avec succès dans l'apprentissage et autres services et perspectives. Il est toujours pertinent et nécessaire que les parties prenantes désagrègent les données individuelles et qualitatives par handicap, car les enfants en situation de handicap sont présents dans chaque contexte, et devraient être reconnus par le biais de politiques et de pratiques dans la programmation en situation de crises et post-crisis. (SMPE Standard 31) Ajouter que les enfants en situation de handicap commencent souvent l'école plus tard que les autres enfants, si toutefois ils et elles la commencent - est essentiel pour établir des connexions avec les services de mobilisation communautaire et de gestion de cas.

ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

L'éducation inclusive du handicap signifie qu'il faut s'assurer que les obstacles physiques, attitudinaux et financiers n'empêchent pas les apprenants vivant avec un ou plusieurs handicaps de participer à l'éducation. La Convention sur les droits des personnes en situation de handicap, Article 24, met l'accent sur le droit à l'éducation inclusive et interdit la discrimination fondée sur le handicap dans l'éducation. Réussir une éducation intégrant les handicaps de qualité dépend : de l'exigence des normes minimales d'accessibilité pour toutes les écoles, notamment dans les contextes d'urgence, d'un investissement dans la formation des enseignants qui donne à toutes et tous les enseignants la possibilité de faire face à la diversité dans la classe et à l'inclusion du handicap en particulier, de veiller à ce que le matériel d'apprentissage et les ressources soient disponibles dans des formats accessibles et soient facilement adaptables, d'investir dans la technologie assistée et des appareils pour les enfants en situation de handicap, veiller à l'implication des organisations qui s'occupent de personnes en situation de handicap en matière de planification et surveillance de l'éducation.

Ressources

[Enfants en situation de handicap dans des contextes de conflit armé](#) (UNICEF, 2018)

[Handicap et COVID-19 : Note d'orientation pour projets](#) (Défis liés à l'éducation des filles UKaid, 2020)

[Technologie de l'information et de communication appuyant l'inclusion des enfants en situation de handicap dans l'éducation](#) (Humanité et Inclusion, 2022)

[L'éducation inclusive de qualité au cœur des objectifs de développement durable](#) (IDDC, 2015)

[Éducation inclusive : vers l'inclusion de tous les apprenants](#) (Humanité et inclusion, 2022)

GENRE

Le genre joue un rôle essentiel dans la façon dont les enfants sont traités et dont leurs droits sont respectés au sein des familles et des communautés. Les normes de la société liées au genre influent sur les différentes expériences, potentiels et risques encourus des filles et des garçons. Ces 'normes genrées' affectent également les enfants ayant une identité non-binaire ou des caractéristiques sexuelles, par exemple ceux ou celles qui s'identifient comme lesbienne, gay, bisexuel(le) ou transgenre, ou qui sont intersexué(e)s. Les inégalités de genre préexistantes ont tendance à s'accroître au cours d'une crise humanitaire. Des exemples de risques accrus au cours des crises peuvent inclure :

- davantage de mariages précoces et forcés d'enfants et trafic d'enfants par les forces armées ;
- des grossesses précoces ;
- les garçons peuvent être davantage vulnérables face à un recrutement forcé ;
- les enfants transgenres peuvent être exposés à de plus grands risques de violence ou d'obstacles pour accéder aux espaces d'apprentissage ;
- tous les genres peuvent être censés assumer plus de soins ou rechercher des emplois pour assister leur famille, etc.

L'impact sur la capacité de l'enfant à commencer, poursuivre, ou achever une éducation formelle et non formelle peut être significatif. Une analyse des risques et résilience des enfants en fonction du genre devrait être réalisée tout au long du cycle du programme. Les interventions devraient être sensibles aux causes profondes de la discrimination et des inégalités entre les hommes et les femmes, éviter de renforcer ou poursuivre des relations de pouvoir genrées, et soutenir l'égalité entre les hommes et les femmes chaque fois que c'est possible.

GENRE

Ressources

[Note d'orientation de l'INEE sur le Genre \(INEE, 2019\)](#)

[Manuel de formation de l'INEE sur le genre \(INEE, 2019\)](#)

[Politiques et interventions visant à supprimer les obstacles liés au genre, relatives à la participation et l'apprentissage scolaire des filles dans les pays à faible et moyens revenus : Un examen systématique des preuves \(Examen systématique Campbell, 2022\)](#)

[Fiche de conseils de l'IASC sur les mesures d'égalité entre les hommes et les femmes \(IASC, 2018\)](#)

ENFANTS EN DÉPLACEMENT : PERSONNES RÉFUGIÉES / PERSONNES DÉPLACÉES À L'INTÉRIEUR DE LEUR PROPRE PAYS / PERSONNES APATRIDES / ENFANTS MIGRANTS

Les enfants réfugiés, déplacés à l'intérieur de leur pays, ou apatrides, sont exposés à des risques accrus d'abus, de négligences, d'exploitation et de violence. Tous les enfants ont les mêmes droits, en vertu de la Convention des droits de l'enfant. Les États ont des obligations de les protéger et de veiller à ce que leurs droits soient respectés. Des obstacles juridiques, politiques, concrets et de discrimination peuvent survenir lorsque l'accès à des services essentiels est refusé aux enfants. Toutes les interventions doivent rechercher des solutions durables pour les enfants, leurs familles, et leurs communautés, par le biais d'interventions programmatiques et l'appui des politiques et des efforts de renforcement des capacités pertinents des autorités. L'inclusion d'une éducation de qualité équitable dans les systèmes éducatifs nationaux contribue à la résilience, prépare les enfants et les jeunes à une participation dans des sociétés solidaires et c'est la meilleure option de politique pour les enfants et les jeunes réfugiés, déplacés et apatrides et leurs communautés d'accueil.

Des sphères juridiques et des politiques prennent en compte les droits des personnes réfugiées, notamment la Convention des réfugiés de 1951 (et son Protocole de 1967) ainsi que le Pacte mondial sur les réfugiés qui procure des protections spécifiques et met l'accent sur les droits spécifiques des personnes réfugiées. Cela inclut le droit à l'éducation formelle. L'éducation non formelle n'est pas référencée, bien qu'elle fasse souvent partie d'une intervention globale d'éducation en situations d'urgence pour les personnes réfugiées. Lorsque les personnes réfugiées retournent dans leurs pays d'origine, ils et elles sont désignées par le terme de 'personne revenue' et nécessitent un soutien spécifique pour se réintégrer, notamment la réintégration dans les systèmes éducatifs. Travailler dans des situations de crises implique donc des encadrements juridiques spécifiques, des aspects et des procédures impliquant les intervenants dans des domaines tels la coordination, travailler avec des gouvernements, la collecte de données et la gestion de l'information, les procédures d'enregistrement, la détermination du statut de réfugié et les solutions durables. Pour ce faire, des directives spécifiques du HCR s'appliquent.

Tous les enfants sont sous la responsabilité du gouvernement du pays dans lequel ils et elles résident. Des protections et des services devraient être offerts en fonction de la politique nationale et des normes. Pour beaucoup de personnes réfugiées et de personnes déplacées, l'absence de documents appropriés peut poser problème. Cela peut faire obstacle à l'accès aux services et à obtenir/bénéficier des services du système juridique, tel que la capacité de s'inscrire et de suivre une éducation formelle dans les pays et les communautés d'accueil.

Ce manque potentiel de documents et de reconnaissance de droits engendre des obstacles importants aux enfants qui s'inscrivent, achèvent, et qui sont reconnus pour leurs réussites scolaires. Dans certains contextes, les enfants réfugiés / déplacés / migrants / apatrides ne figurent pas dans les données infranationales ou nationales, tels que les systèmes de données de l'éducation. Ceci se répercute sur l'affectation de fonds, la formation et l'allocation des ressources, et le suivi des progrès et des difficultés de la formation. Par ailleurs, la langue du pays d'accueil et communautaire et le programme scolaire du pays d'accueil (histoire, culture) peuvent ne pas correspondre aux besoins des enfants en déplacement.

ENFANTS EN DÉPLACEMENT : PERSONNES RÉFUGIÉES / PERSONNES DÉPLACÉES À L'INTÉRIEUR DE LEUR PROPRE PAYS / PERSONNES APATRIDES / ENFANTS MIGRANTS

Prendre en compte : Parallèlement aux mesures soutenant les enfants en déplacement, envisager la transférabilité, la certification, et la valeur de la formation académique et des perspectives d'emploi quand ou s'ils et elles s'installent, se réinstallent, ou retournent dans leur pays d'origine.

Ressources

[Accès équitable à une éducation de qualité pour les enfants déplacés](#) (UNICEF/IDMC, 2019)

[Éducation, enfants déplacés et intégration dans l'éducation](#) (UNICEF, 2022)

[Éducation des Réfugiés 2030, une stratégie pour l'intégration des réfugiés](#)

[Pacte Mondial sur les Réfugiés](#) (UNHCR, 2019)

ENFANTS NON-ACCOMPAGNÉS OU SÉPARÉS

Dans la plupart des conflits armés, des déplacements massifs de populations, des catastrophes naturelles, de famines / crises alimentaires et d'autres situations de crises, les enfants courent un risque élevé de séparation d'avec leurs familles ou d'autres adultes qui ont leurs charges. Les enfants non accompagnés ou séparés sont l'un des groupes les plus vulnérables lors des situations de crises, souvent privés de soins et de protection. Alors que certains peuvent avoir besoin de prise en charge alternative de façon temporaire, la plupart peuvent retrouver leurs parents/tuteurs, frères et sœurs, membres d'une famille élargie ou d'autres adultes qu'ils et elles connaissent et qui sont disposés et aptes à les prendre en charge et à les protéger.

Les enfants non accompagnés ou séparés sont soutenus par des régimes de protection qui respectent les principes de l'unité de la famille et les intérêts supérieurs de l'enfant. Les éléments de la programmation peuvent inclure la prévention de la séparation, la recherche et la réunification de la famille, le placement provisoire, des solutions à long terme pour celles et ceux qui ne peuvent pas être regroupés, et des interventions de soutien qui favorisent le bien-être et un développement sain. Ceci peut ressembler à :

- Un système substantiel de gestion des cas pour garantir que les meilleurs intérêts des enfants soient évalués, établis et interprétés comme une considération première lors de toutes décisions les concernant.
- Les enfants non accompagnés ou séparés sont prioritaires en ce qui concerne l'accès égal et sûr à l'assistance, à la protection et aux services, notamment l'éducation. Traiter les obstacles financiers et logistiques aussi bien pour ces enfants que pour les personnes qui s'en occupent.
- Un suivi ponctuel, systématique, et un contrôle multisectoriel (a) soutient le regroupement familial et la réinsertion sociale et (b) s'assure que les enfants qui ont été regroupés reçoivent la prise en charge appropriée.
- Soutenir la formation de toutes les personnes encadrantes qui accompagnent les enfants non-accompagnés ou séparés, notamment le personnel enseignant, afin de garantir que l'assurance en soi, la confiance et le sentiment de sécurité des enfants soient renforcés et que les besoins spécifiques soient atteints au niveau de la prise en charge et à l'école. Un soutien constant est fourni aux personnes encadrantes.
- En cas d'interventions spécialisées, les ressources locales doivent être envisagées et soutenues dès lors qu'elles sont dans les intérêts supérieurs de l'enfant.
- Lorsque le regroupement ne peut pas se faire, encourager la prise en charge communautaire qui favorise la culture de l'enfant et qui assure la continuité de l'apprentissage, la socialisation et le développement.

ENFANTS NON-ACCOMPAGNÉS OU SÉPARÉS

- L'inscription de l'enfant et ses progrès au niveau de l'apprentissage sont officiellement consignés et transférés lors du regroupement de l'enfant.

Les interventions doivent à la fois répondre aux besoins des enfants non accompagnés ou séparés ainsi que prévenir le risque et atténuer les effets de la séparation. Les activités de préparation aux catastrophes en milieu scolaire et communautaire peuvent prévenir et/ou atténuer le risque de séparation et créer des situations d'urgence qui permettent un regroupement rapide avec les familles et les communautés. Les systèmes de protection et de signalement des enfants devraient être sensibles à une éventuelle séparation.

Ressources

[Ressources pour enfants non accompagnés ou séparés](#) (Alliance)

PRATIQUES CULTURELLES NÉFASTES

Les pratiques culturelles néfastes, telles que le [mariage des enfants](#) et les [mutilations génitales féminines](#) (MGF) sont des pratiques discriminatoires commises régulièrement à long terme que les communautés et les sociétés jugent acceptables. Dans le monde, des centaines de millions d'enfants subissent une forme ou une autre de violence, d'exploitation ou de pratiques néfastes, quoique les filles sont beaucoup plus exposées. La norme culturelle peut s'étendre hors des identités de genre, d'ethnie, de religion, de groupe social ou de caste. Des exemples de pratiques néfastes comprennent :

- Le mariage des enfants et les MGF reflétant des valeurs communautaires qui ont peu de considération pour les filles.
- L'implication dans les moyens de subsistance et le soutien aux familles par des responsabilités pastorales empêchant les garçons d'aller à l'école après un certain âge.
- Les tabous menstruels et les pratiques qui empêchent l'interaction, placent les filles dans un danger additionnel ou d'isolement, et empêchent l'assiduité dans l'éducation.

S'engager avec les communautés et les décideurs politiques peut

Prendre en compte : Comment des programmes intégrés arrivent à corriger les politiques injustes et les perceptions culturelles, les attitudes, et les comportements qui facilitent les pratiques néfastes ?

Ressources

[Séries de vidéos des SMPE : Standard 8. Violence physique et autres pratiques néfastes](#) (Alliance, 2016)

[Guide pour Mobiliser les Leaders Traditionnels : Le mariage des enfants](#) (Sauvez les Enfants, 2020)

LES ENFANTS EN CONTACT AVEC LE SYSTÈME JUDICIAIRE

Les enfants peuvent interagir avec le système judiciaire en tant que témoins, victimes (rescapés), accusés, déclarés coupables, ou un mélange de ceux-ci. Dans les situations de crises, il n'est pas inhabituel pour les communautés d'être exposées à des niveaux plus élevés des représentants de la loi et d'autres autorités chargées d'intervenir ou de prévenir des troubles. Des groupes d'enfants peuvent avoir une exposition plus fréquente ou être plus vulnérables au sein des systèmes judiciaires et civils.

LES ENFANTS EN CONTACT AVEC LE SYSTÈME JUDICIAIRE

Par exemple, les enfants déplacés et migrant peuvent être détenus aux postes frontières, les enfants ayant été associés aux forces/groupes armés (EAFGA) peuvent être détenus, les enfants travailleurs qui peuvent ne pas détenir de permis ou peuvent ne pas encore avoir atteint l'âge légal de travailler, les enfants ayant été privés de leurs droits par des systèmes et des pratiques judiciaires injustes. S'appuyant sur les points forts de chaque secteur, les programmes intégrés peuvent fournir des mesures de protection immédiates tout en remédiant et en répondant aux besoins d'apprentissage pour favoriser le regroupement, l'acceptation et les comportements positifs selon le besoin.

Ressources

[Évaluation inter-agence de la justice pour les enfants dans un contexte humanitaire](#) (SMPE 14) (Bureau International des Droits des Enfants, Alliance, 2016)

LE TRAVAIL DES ENFANTS

Le travail des enfants c'est le travail effectué par des enfants qui n'ont pas l'âge minimum légal pour travailler. La législation nationale fixe normalement différents âges minimums pour différents types de travail. Par exemple, l'âge requis pour un travail normal à plein temps peut commencer à l'âge à partir duquel s'arrête la scolarité obligatoire. Le terme travail des enfants désigne un travail qui est mentalement, physiquement, socialement, ou moralement dangereux et néfaste pour les enfants, et qui interfère avec leur scolarité en les privant de la possibilité de fréquenter l'école, en les obligeant à quitter l'école prématurément, ou en les enjoignant d'essayer de concilier l'assiduité scolaire avec un travail excessivement long et lourd.

Le travail des enfants c'est tout travail qui prive les enfants de leur enfance, de leur potentiel et de leur dignité. Le travail des enfants c'est le travail qui interfère avec l'éducation des enfants et qui affecte négativement leur bien-être émotionnel, développemental et physique. De nombreux enfants travailleurs sont engagés dans les pires formes de travail des enfants, y compris le travail forcé, le recrutement par les groupes armés, la traite à des fins d'exploitation, l'exploitation sexuelle, le travail illicite ou le travail dangereux. Les crises humanitaires peuvent accroître la prévalence et la gravité des formes existantes du travail des enfants ou d'en déclencher de nouvelles formes. (Voir aussi les SMPE Standards 9 et 11.)

Tous les enfants sont protégés contre le travail des enfants, en particulier les pires formes de travail infantile, qui peuvent être liées ou être aggravées par la crise humanitaire. Les agences doivent aider les enfants à quitter le travail forcé, soutenir leur réintégration dans leur famille (si nécessaire) et réintégrer l'éducation, le cas échéant. Dans les cas où cela n'est pas possible, il est important de :

- Viser la réduction des risques en diminuant les heures de travail,
- Soutenir la transition de sortie des pires formes de travail des enfants,
- Collaborer avec les familles, les communautés, les employeurs et les systèmes pour veiller à ce que les risques de protection soient atténués dans la mesure du possible,
- Veiller à ce que des possibilités d'apprentissage alternatives, flexibles et protectrices existent et soient accessibles aux enfants travailleurs.

Ressources

[Prévention et réponse au travail des enfants dans l'action humanitaire](#) (Alliance, 2019)

ENFANTS ASSOCIÉS AUX FORCES / GROUPES ARMÉS

« Les conflits armés ont un impact dévastateur sur les enfants, les exposant à la violence, au déplacement forcé, à la séparation d'avec leur famille, aux perturbations extrêmes des services de base et à la perte des possibilités d'apprentissage et d'emploi. Ils imposent également de la souffrance à travers de graves violations des droits des enfants, telles que exploitations sexuelles, viols et autres violences sexuelles graves, meurtres et mutilations, et enrôlement dans les forces et groupes armés. L'enrôlement ou l'utilisation d'enfants dans les forces armées et les groupes armés fait référence à la conscription ou à l'enrôlement obligatoire, forcé ou volontaire d'enfants dans tout type de force armée ou de groupe armé. Il s'agit de l'une des six violations graves contre des enfants en temps de guerre, et pourtant le nombre d'enfants recrutés ne fait qu'augmenter.

Les enfants associés aux forces armées et aux groupes armés (EAFGA) sont d'âges, de sexes et d'ethnies variées. Garçons et filles sont utilisés par les forces armées et les groupes armés de différentes façons, entre autres comme combattants, cuisiniers, porteurs, messagers et espions. Souvent ils et elles sont aussi victimes d'exploitation sexuelle. Certains sont impliqués dans des actes d'intimidation, d'enlèvement, ou de mariage forcé. D'autres peuvent considérer l'enrôlement comme une stratégie de survie face à la pauvreté, au manque d'accès à l'éducation et à l'emploi, à la violence domestique ou à des normes sexuelles oppressives. Alors que l'expérience des filles associées aux forces armées et aux groupes armés est largement ignorée, elles n'en sont pas moins concernées que les garçons quand il s'agit de participer directement à un conflit armé ou d'en être témoin.

L'association avec les forces armées et les groupes armés expose les enfants à des violences physiques, psychologiques et sexuelles, et perturbe profondément leur développement et leur future vie. Quand ils et elles quittent les forces armées et les groupes armés, les enfants et leurs familles subissent souvent des niveaux élevés de stress, comme l'adversité socio-économique, les préjugés et la discrimination. Les opportunités éducatives perdues et les difficultés à atteindre les principaux objectifs de la vie font que de nombreux enfants se sentent mal équipés pour contribuer à leur famille et à l'économie locale lors de leur retour à la vie civile. Certains enfants anciennement recrutés et utilisés sont détenus pendant de longues périodes, jugés pour avoir participé à des hostilités considérées comme illégales, et exposés à la torture et à l'insécurité. Le fait d'être séparés de leur famille et la perte d'être chers compromet également leur bien-être et leur développement sain. » (Alliance, 2022b)

Ressources

[Bercé par le conflit : Implications de la Programmation](#) (Université des Nations Unies, 2018)

[Note Technique sur les filles associées aux forces et groupes armés](#) (Alliance, 2020)

[Santé Mentale et Soutien Psychosocial dans les Programmes CAAFAG](#) (Alliance, 2022)

Annexe 4:

References

Accelerated Education Working Group (AEWG). (2017). Guide to the Accelerated Education Principles. AEWG. <https://inee.org/resources/accelerated-education-guide-principles>

Accelerated Education Working Group (AEWG). (2020a). Accelerated Education Evidence Review: Strengthening the Evidence Base for Accelerated Education. AEWG. <https://inee.org/resources/accelerated-education-evidence-review>

Accelerated Education Working Group (AEWG). (2020b). Programme Monitoring & Evaluation Toolkit. AEWG. <https://inee.org/resources/accelerated-education-programme-monitoring-evaluation-toolkit>

Camp Coordination and Camp Management (CCCM) Cluster. (2021). Minimum Standards for Camp Management. CCCM Cluster. <https://reliefweb.int/report/world/minimum-standards-camp-management-2021-edition>

Child Protection in Crisis Network for Research, Learning & Action (CPCN). (2013). Best Practices for Engaging Community-Based Child Protection Mechanisms and Establishing Synergies with the Education Sector: Learning from Protracted Refugee Settings in Uganda and Rwanda. CPCN. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/best-practices-engaging-community-based-child-protection-mechanisms-and-establishing/>

Daly, M., R. Bray, Z. Bruckauf, J. Byrne, A. Margaria, N. Pec'nik, and M. Samms-Vaughan. (2015). Family and Parenting Support: Policy and Provision in a Global Context. UNICEF Office of Research-Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/770-family-and-parenting-support-policy-and-provision-in-a-global-context.html>

Education in Crisis Contexts Network (ECCN). (2019). Conflict Sensitive Education Indicators Spreadsheet. ECCN. <https://www.eccnetwork.net/resources/conflict-sensitive-education-indicators>

Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). Landscape review: Teacher wellbeing in low resource, crisis, and conflict-affected settings. Education Equity Research Initiative. <https://inee.org/resources/landscape-review-teacher-well-being-low-resource-crisis-and-conflict-affected-settings>

Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2015). Comprehensive School Safety Goals, and Draft Targets and Indicators. GADRRRES. <https://gadrrres.net/css-targets-and-indicators/>

Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2022). Comprehensive School Safety Framework 2022-2030. GADRRRES. <https://gadrrres.net/comprehensive-school-safety-framework/>

Global Education Cluster (GEC) and Child Protection Area of Responsibility CP AoR). (2021). CP-EiE Collaboration in Coordination Framework. GEC and CP AoR. <https://inee.org/resources/education-emergencies-child-protection-collaboration-framework>

Global Partnership for Education (GPE). (2019). Leaving No One Behind Leaving no one behind: A knowledge and innovation exchange (KIX) discussion paper. GPE. <https://www.globalpartnership.org/content/leaving-no-one-behind-knowledge-and-innovation-exchange-kix-discussion-paper>

Global Social Service Workforce Alliance (GSSWA) and United Nations Children's Fund (UNICEF). (2019). Guidelines to Strengthen the Social Service Workforce for Child Protection. GSSWA and UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/guidelines-to-strengthen-social-service-workforce-for-child-protection-2019>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010a). Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. INEE. <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010b). Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities. INEE. <https://inee.org/resources/inee-pocket-guide-supporting-learners-disabilities>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2013). Guidance Note for Conflict Sensitive Education. INEE. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-conflict-sensitive-education>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2016). Teachers in Crisis Contexts Training for Primary School Teachers. INEE. <https://inee.org/resources/training-package-primary-school-teachers-crisis-contexts>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2019). INEE Guidance Note on Gender. INEE. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-gender>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2020). Non-formal Education for Adolescents and Youth in Crisis and Conflict Contexts: a Proposed Taxonomy and Background Paper. INEE. <https://inee.org/resources/non-formal-education-adolescents-and-youth-crisis-and-conflict-proposed-taxonomy-and>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2021a). Minimum Standards Indicator Framework. INEE. <https://inee.org/resources/ms-indicator-framework>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2021b). Creating an Enabling Non-formal Education Environment for Adolescents and Youth. INEE. <https://inee.org/resources/creating-enabling-non-formal-education-environment-adolescents-and-youth>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2022). A Guidance Note for Teacher well-being in Emergency Settings. INEE. <https://inee.org/resources/guidance-note-teacher-wellbeing-emergency-settings>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) & The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2020a). Weighing up the risks: School Closure and Reopening under COVID-19—When, Why, and What Impact? INEE and the Alliance. <https://inee.org/resources/weighing-risks-school-closure-and-reopening-under-covid-19>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) and the Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2020b). Position Paper: Collaboration Across Child Protection in Humanitarian Action and Education in Emergencies. INEE and the Alliance. <https://inee.org/resources/collaboration-across-child-protection-and-education-emergencies>

Inter-Agency Standing Committee (IASC) Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2017) Inter-Agency Referral Form and Guidance Note. IASC. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/inter-agency-referral-form-and-guidance-note/>

Inter-Agency Standing Committee (IASC). (N.d.a.). Indicator Registry. IASC. <https://ir.hpc.tools/applications/ir/indicator/aap-3>

Inter-Agency Standing Committee (IASC). (N.d.b.). Minimum Operating Standards (MOS-PSEA). IASC. <https://psea.interagencystandingcommittee.org/tig/resources/minimum-operating-standards-mos-psea>

Open Society Foundations (OSI). (2015). Indicators for All? Monitoring Quality and Equity for a Broad and Bold Post-2015 Global Education Agenda. OSI. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/indicators-for-all-monitoring-quality-and-equity-for-a-broad-and-bold-post-2015-global>

Peace Direct, Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict (GPPAC), International Civil Society Action Network (ICAN), and United Network of Young Peacebuilders (UNOY). (2022). Race, Power, and Peacebuilding Insights and lessons from a global consultation. GPPAC, ICAN, and UNOY. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/race-power-and-peacebuilding-insights-and-lessons-from-a-global-consultation/>

Plan International. (2021). Reimagining Climate Education and Youth Leadership: Survey Report. Plan International. <https://plan-international.org/publications/reimagining-climate-education-and-youth-leadership/>

RTI International. (2016). Conceptual Framework for Measuring School-Related Gender-Based Violence. U.S. Agency for International Development. Washington, D.C. <https://www.ungei.org/publication/conceptual-framework-and-toolkit-measuring-school-related-gender-based-violence>

Sauvageot, C. (1997). Indicators for educational planning: a practical guide. UNESCO-IIEP. Paris, France. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000103407>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2019a). Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action (CPMS). Alliance. https://alliancecpha.org/en/CPMS_home

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2019b). Glossary: Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action. Alliance. <https://alliancecpha.org/en/glossary-minimum-standards-child-protection-humanitarian-action-2019-edition>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2020). Child Protection in Humanitarian Action Competency Framework. Alliance. <https://alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/guidance-child-protection-humanitarian-action-competency-framework>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2021a). Clarion Call: The Centrality of Children and their Protection within Humanitarian Action. <https://alliancecpha.org/en/alliance-strategy-2021-2025>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2021b). Defining and Measuring Child Well-Being in Humanitarian Action: A Contextualization Guide. Alliance. <https://alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/contextualizing-and-measuring-child-well-being-humanitarian-action>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2021c). Enhanced CPMS indicator table. Alliance. <https://alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/enhanced-cpms-indicators-table>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance) (2021d). Primary Prevention Framework for Child Protection in Humanitarian Action. Alliance. <https://www.alliancecpha.org/en/primary-prevention-framework>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2022a). CAAFAG Programme Development Toolkit Guidelines. Alliance. https://alliancecpha.org/en/CAFAAG_toolkit

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2022b). Resource Package Mental Health and Psychosocial Support in CAAFAG Programmes. Alliance. <https://alliancecepha.org/en/child-protection-online-library/resource-package-mental-health-and-psychosocial-support-caafag>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance) (2022c). 'What will happen to our children?': The Impact of COVID-19 School Closures on Child Protection and Education Inequalities in Three Humanitarian Contexts. Alliance. <https://inee.org/resources/impact-covid-19-school-closures-child-protection-and-education-inequalities-three>

The Psychology Notes Headquarters. (2019, May 3) What is Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory?. <https://www.psychologynoteshq.com/bronfenbrenner-ecological-theory/>

UNESCO, UNICEF, the World Bank and OECD. (2021). WHAT'S NEXT? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. UNESCO, UNICEF, the World Bank, OECD. <https://en.unesco.org/gem-report/node/3512>

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018). INSPIRE Indicator Guidance and Results Framework - Ending Violence Against Children: How to define and measure change. UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/inspire-indicator-guidance-and-results-framework>

United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). (2019). A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework. UNGEI. <https://www.ungei.org/publication/whole-school-approach-prevent-school-related-gender-based-violence-1>

United States Agency for International Development (USAID). (2019). Rapid Education and Risk Analysis Toolkit. USAID. <https://www.eccnetwork.net/resources/rapid-education-and-risk-analysis-rera-toolkit>

World Health Organization (WHO). (2016). INSPIRE Seven Strategies for Ending Violence Against Children. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/inspire-seven-strategies-for-ending-violence-against-children>



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



THE ALLIANCE
FOR CHILD PROTECTION
IN HUMANITARIAN ACTION